

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

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
4 (43)' 2011**

Засновники

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

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО,

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

Редакційна колегія

Віль БАКІРОВ,

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

Микола ЄВТУХ,

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

Михайло ЗГУРОВСЬКИЙ,

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

Іван ЗЯЗЮН,

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

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

Василь КРЕМЕНЬ,

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

Володимир ЛУГОВИЙ,

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

Микола МИХАЛЬЧЕНКО,

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

Олекса ОНИЩЕНКО,

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

Ганна ОНКОВИЧ,

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

Геннадій ШВНЯК,

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

Валерій СМОЛІЙ,

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

Михайло СТЕПКО,

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

Петро ТАЛАНЧУК,

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

Василь ТАЦІЙ,

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

Василь ТКАЧЕНКО,

доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Юрій ШЕМШУЧЕНКО,

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

Микола ШКІЛЬ,

доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України

Редакційна колегія з напрямів:

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

Відповідальний секретар

Людмила КУХ

Адреса редакції:

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

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

Схвалено рішенням вченої ради Інституту вищої освіти НАПН України,
протокол № 10/9 від 28 листопада 2011 р.

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО	
Стратегічні ініціативи	5

ВІТАЄМО ЮВІЛЯРА

Ректору Київського національного університету імені Тараса Шевченка, академіку Леоніду Губерському – 70!	8
---	---

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ:
ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ**

Олеся ЛИНОВИЦЬКА	
Соціальне призначення освіти: теоретико-методологічний контекст	10
Федір ШАНДОР	
Основні етапи становлення національної свідомості українців	17
Любов БЕВЗЕНКО	
Соціальні інтереси українців та місце освіти в системі ресурсів їхньої реалізації	22

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС І УКРАЇНА

Анатолій ПОХРЕСНИК	
Стратегічна роль цілісного освітньо-наукового комплексу	30
Ольга ОЛЕКСЮК	
Моделі змісту вищої мистецької освіти в контексті сучасних парадигмальних підходів	36

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

Ганна ОНКОВИЧ	
«Діалог культур» як сучасна педагогічна технологія	42
Галина ГАРБАР	
Підготовка кадрів для сфери туризму як соціальне завдання	49
Світлана МАКАРЕНКО	
Обдарованість як біопсихологічна ознака людини	56

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

Влада БІЛОГУР	
Внутрішні чинники змін світоглядних орієнтацій сучасних студентів	62
Ірина ЗАГАРНИЦЬКА	
Дитинство в епоху інформаційної революції	69
Олена КОЛОМІЄЦЬ	
Агресивність особистості: вроджена і набута (спроба філософського аналізу)	78

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Фабіан АНДРУШКЕВИЧ	
Компаративний аналіз особливостей освітніх інновацій у системах освіти України й Польщі	83
Олена ЛИСТОПАД	
Тенденції розвитку європейського університету в контексті широкої інноваційної стратегії	88

Олена КОФАНОВА

Порівняння хімічної складової програм підготовки майбутніх бакалаврів-екологів у деяких технічних ВНЗ України, університетах Австралії та Нової Зеландії 95

СТОРІНКА МОЛОДОГО НАУКОВЦЯ

Іван СИЛАДІЙ

Якісна освіта в контексті управління впровадженням інновацій 105

Оксен ЛІСОВИЙ

Криза самоідентифікації особистості в умовах соціальних трансформацій 113

ІНФОРМАЦІЯ. РЕЦЕНЗІЇ. ПОВІДОМЛЕННЯ

Ольга КОРЖУХ

З турботою про світ дитинства 119

Микола НАБОК

Вісті з Національної академії педагогічних наук України..... 121

Світлої пам'яті Валерія Григоровича Скотного 122

Зміст журналу за 2011 р. 123

Про авторів. 126

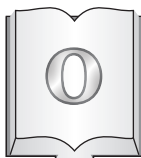
**Журнал «Вища освіта України»
згідно з постановою Президії ВАК України
від 26 січня 2011 р. № 1 — 05/1 внесено до Переліку
видань, де можуть друкуватися результати дисертаційних
робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата
педагогічних і філософських наук.**



Віктор АНДРУЩЕНКО

СТРАТЕГІЧНІ ІНІЦІАТИВИ

© Андрущенко В. П., 2011



знайомившись з пропозиціями до проекту Закону «Про вищу освіту» та Стратегії розвитку освіти на десятирічний період, я вважаю їх змістовними, актуальними і продуктивними.

Хочу зупинитися на трьох лініях, які потребують обговорення.

Перша з них полягає в тім, щоб ми – працівники й керівники вищої школи – змогли **ліквідувати той відчутний розрив**, що утворився в останні десятиліття між якістю підготовки випускників загальноосвітніх шкіл і вимогами, які ставлять університети перед абітурієнтами.

Не є секретом, що сучасна загальноосвітня школа знизила якість підготовки школярів, особливо з таких предметів, як математика, фізика, хімія і біологія. Різко впав інтерес випускників до цих предметів. Конкурс на спеціальності, де профільними є згадані дисципліни, мінімальний або ж узагалі відсутній. Аби виконати державний план, університети змушені зараховувати навіть слабих абітурієнтів, а з часом – відраховувати тих, хто просто не здатен засвоїти університетський курс.

Нещодавно в Україні відбувся III з'їзд працівників освіти. Як і кожен учасник, я уважно слухав настановчий виступ прем'єр-міністра М. Я. Азарова, доповідь міністра Д. В. Табачника, виступи учасників з'їзду та його гостей. І, звичайно ж, готувався до власного виступу. На жаль, за браком часу слова я не отримав. Між тим, вважаю, що мої пропозиції можуть зацікавити широку освітянську громадськість. З надією на продовження дискусії пропоную їх у короткому викладі.

Причин ситуації, що склалася, багато. Зверну вашу увагу лише на одну з них: університети відірвалися від школи; професура практично не буває у школах, не веде уроків, не працює над шкільними програмами, не зустрічається з викладачами і школярами, вкрай рідко обговорює з ними нові навчальні посібники і підручники.

З іншого боку, вчителі і учень практично не бувають в університетах. Хіба що в День відкритих дверей. Малоефективними стали внутрішні предметні олімпіади. Не сприяють справі й тестові завдання незалежного оцінювання. Відсторонення університетів від процесу відбору абітурієнтів, визначення якості їхньої підготовленості до навчання, по суті, поставило останню крапку у полі відчуження в системі школа-університет, що його з дивовижною наполегливістю культивують деякі зацікавлені зарубіжні фонди. Прикриваючись гаслом «боротьби з корупцією», вони фактично руйнують достатньо ефективну в минулому систему профорієнтації.

Ситуація потребує нагальних змін. І перший крок назустріч школі мають зробити університети. Піти в школи і одночасно запросити вчителів до вишу, обговорити проблеми, зустрітися з школярами, а ще краще – прочитати в школах оглядові лекції, які, з одного боку, ознайомлять з сучасними університетськими вимогами, виконають профорієнтаційну функцію, а з іншого – збудять інтерес до наук, конче потрібних сучасному суспільству. Суттєвих змін потребує система незалежного оцінювання, яку мають здійснювати університети. Створені центри незалежного оцінювання є надто дорогим задоволенням. Окрім недовіри до вчителя і університетського професора нині вони нічим похвалитися не можуть.

Друга проблема розгортається в царині **науково-дослідницької роботи університетів**. Усі розуміють, що без серйозної науки університет втрачає свою історично сформовану суспільну нішу і функцію. Між тим, ситуація складається так, що нинішнім університетам навряд чи під силу утримувати лабораторії та обладнання мільйонної

вартості, закуповувати препарати і реактиви, тим більше – утримувати армію науковців, вивільнених від навчально-виховного процесу. На фінансову підтримку з боку держави очікувати не варто.

Схоже, ніби ми опинились у глухому куті, вихід з якого – поза межами наших можливостей. Думаю, однак, що вихід є і цілком реальний: треба скористатися послугами зарубіжних партнерів і бізнесу, а саме: створювати наукові лабораторії і центри, дослідницькі колективи в **межах міжнародної академічної співпраці, а також у співпраці з бізнесом**. У них є кошти, у нас – розум і наснага до праці, висока креативність, про яку західні фахівці можуть тільки мріяти. Для ілюстрації наведу два приклади з діяльності нашого університету. Наш партнер – університет Едмонтона (штат Альберта, Канада) – запропонував нам використати частину їхнього бюджету, делеговану на науку. До речі, його обсяг становить 600 млн доларів. Однак ми не змогли запропонувати теми, яка б зацікавила наших партнерів, і кошти залишилися невикористаними.

Ще приклад – інший. Разом з німецькими колегами, російським бізнесом і партнерами з НАПНУ (академік Валерій Биков) і НАНУ (академік Володимир Сторіжко) ми створили **лабораторію сучасних навчальних приладів**. Німці сказали нам: «У нас – техніка, у вас – методика, давайте працювати разом». Росіяни запропонували кошти. Нині лабораторія діє, і ми маємо можливість забезпечити новітніми навчальними приладами половину, а може, й усі загальноосвітні заклади України.

Подібні центри, лабораторії, тимчасові науково-дослідницькі колективи створені й активно діють в університетах імені В. Н. Каразіна (м. Харків), імені Тараса Шевченка і НТУУ КПІ (м. Київ), Львівській політехніці, інших провідних вишах держави. Не знімаючи нашої **загальної вимоги щодо збільшення державного фінансування університетської науки**, впевнений, що подібну практику треба розвивати, знаходити зацікавлених партнерів серед

наукових установ і бізнесових структур як в Україні, так і за її межами.

Третє, і останнє. Нам треба якнайшвидше **«вибиратись із коротких штанців»** щодо визначення статусу і якості національної системи освіти. За двадцять років незалежного розвитку вона створена й успішно функціонує, утвердилась як розмірна з освітніми системами провідних країн світу. Про це треба говорити скрізь і всюди, а не лише критикувати, відшукуючи окремі реальні або ж міфічні помилки. Наведу конкретний приклад. Нещодавно за сприяння газузового міністерства ми провели Перший європейський форум ректорів педагогічних університетів. Створили Консорціум ректорів. Заснували науково-педагогічний часопис. Прийняли звернення до парламентаріїв Європи на підтримку вчителя. За оцінками представників Німеччини, Швеції, Великої Британії, інших країн світу, **наша педагогічна освіта є цілком легітимною й затребуваною у великих і малих країнах Європи.** На мою думку, подібне можуть сказати ректори технічних, технологічних і класичних університетів. То чи ж повинні ми «посипати голову попелом», принижуючись, випрошувати гранти, нерідко переймаючи те, від чого на тому ж таки Заході вже відмовилися?

Сучасні реформи, які проводить наше галузеве міністерство, цілком закономірні та своєчасні. Реорганізація ВАКу, нова редакція Закону «Про вищу освіту», порядок використання позабюджетних коштів, спрощення системи ліцензування та акредитування, нові підходи до надання державного замовлення і багато іншого **зустрічають шалений опір з боку опозиції і деяких зарубіжних фондів, які хочуть каналізувати кошти для навчання в зарубіжні ВНЗ.** Сюди залучають підбурених і підкуплених студентів, більшість з яких навіть не розуміють, про що йдеться. Ректорський корпус має допомогти міністерству завершити справу. Ми ж інколи, висловлюючи своє особисте і не завжди виважене бачення того чи іншого питання, фактично провокуємо студентів на протести. А студенти повинні навчатися. Причому навчатися добре, бо майбутнє держави, за моїм глибоким переконанням, наближається не стільки «крикливими політиками», скільки (і насамперед) фахівцями, професіоналами з великої літери. Підготовка таких фахівців є святою справою, обов'язком університетів. Тож саме на цьому варто зосередити нашу практичну діяльність.

РЕКТОРУ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА, АКАДЕМІКУ ЛЕОНІДУ ГУБЕРСЬКОМУ – 70!



Доктор філософських наук, професор, ректор Київського національного університету імені Тараса Шевченка Л. Губерський – визначний науковий діяч, талановитий адміністратор – нещодавно відмітив своє 70-річчя. Сказати «Леонід Губерський» – все одно що виголосити: «Київський національний університет імені Тараса Шевченка».

У своєму виступі на зібранні Європейської асоціації університетів Леонід Васильович зазначив: «Відходить у минуле час чистих теоретиків, які займаються суто науковими проблемами. Розуміючи це, Київський національний університет імені Тараса Шевченка вибудовує нову модель освітнього процесу, що поєднує в собі риси класичного університету в гумбольдтівському розумінні й університету дослідницького. Наріжним каменем цієї моделі стає утвердження нашого університету як найважливішого чинника економічного та технологічного розвитку України». І дій-

сно: Київський національний університет імені Тараса Шевченка тривалий час вважають найпрестижнішим вищим навчальним закладом України, а в останні роки він входить до рейтингу кращих ВНЗ світу. І це не дивно, тому що наукова чесність і принциповість ректора є певною спонукою до відповідної діяльності усіх науковців цього вишу.

Леонід Губерський інтелектуально і науково зростав у Шевченковому університеті. У 1964 р. став студентом філософського факультету, потім вступив до аспірантури, у 1975-му захистив кандидатську дисертацію на тему «Роль ідеології в суспільстві». Паралельно з роботою викладача, доцента, а потім професора, проректора з навчальної роботи працював над докторською дисертацією «Ідеологія як соціально-історичний феномен (філософсько-світоглядний аналіз)», яку блискуче захистив у 1992 р. І перша, і друга дисертації Леоніда Васильовича написані у важкі часи перебудов, коли ідеологічна складова суспільної свідомості стає найбільш уразливою, змінною в соціальному плані і тому невизначеною, плинною, складною з наукової точки зору. Значна частина кандидатської дисертації присвячена аналізу суб'єктивних чинників революційних процесів, які на той час були практично не дослідженими. Як ми тепер розуміємо, дійсно, науковий розгляд цієї проблеми на тлі діяльності Че Гевари, процесів, що відбувалися в Європі, Африці, Латинській Америці, міг коштувати науковцю щонайменше наукової кар'єри. В дисертації Леонід Васильович довів, що революція є перманентним процесом формування нових світоглядних, особистісних та інституціональних цінностей, а не лише

якісним стрибком у суспільному розвитку. А висловлене ним припущення, що засоби здійснення революційних процесів зазнають трансформації і принципи гуманізму в цих процесах можуть бути реалізованими, й до сьогодні актуальне.

Підготовка та захист докторської дисертації припали на період перебудови, руйнування комуністичної ідеології, поширення настроїв деідеологізації суспільства. Тому важливо було показати інтегративні та культурно-виховні функції ідеології в суспільстві особливо в час, коли відбувалося відчуження від ідеології. Саме ідеологія, на думку вченого, може стати підґрунтям для об'єднання суспільства, підсилити соціальну активність людей, створити стимули для ініціативної діяльності. Але нова ідеологія мала будуватися на ідеях фундаментальності смисложиттєвих орієнтирів онтологічного буття людини як особистості. Ідеологічне освоєння дійсності, як вважав дослідник, є, перш за все, її відображенням крізь призму інтересів і засобів існування соціального суб'єкта. Суб'єктивна складова – це основа, тому саме особистість з її потребами та інтересами стає «наріжним

каменем» нової ідеологічної парадигми. Завданням нової ідеологічної парадигми проголошується усунення «догматично-схоластичного пласту» попередньої хибної свідомості та утвердження науково-гуманістичної системи цінностей. Нова гуманістична ідеологія висуває цілі, засоби та смисложиттєві цінності як суспільства загалом, так і кожної окремої людини, тобто постає основою формування політичної культури суспільства.

Ідеї, висловлені Л. Губерським у дисертаційних дослідженнях, продовжуються в подальшій науковій роботі, проростають як зерна у студентських дослідженнях, розвиваються в доробках аспірантів і докторантів.

Довгий час Л. Губерський очолює спеціалізовану вчену раду, де захищаються кандидатські й докторські дисертації з найбільш складних та фундаментальних філософських спеціальностей – «Діалектика та методологія пізнання», «Соціальна філософія та філософія історії», «Філософія науки».

У 2009 р. Л. Губерському присвоєно звання Героя України.

Вельмишановний Леоніде Васильовичу!

*Редакція журналу «Вища освіта України» бажає Вам здоров'я,
подальшої плідної наукової праці, наснаги та невичерпної енергії.
Нехай здійсняться всі Ваші задуми, матеріалізуються найкращі ідеї,
нехай Ваші учні виростають достойними свого Вчителя.*



Олеся ЛИНОВИЦЬКА

Ключові слова: людина, освіта, філософія освіти, функції освіти, культура.

Система освіти, як один із вагомих соціальних інститутів, органічно пов'язана з соціально-економічною та політичною організацією суспільства, з характером і домінуючою спрямованістю суспільного життя. Цей інститут має одну специфічну рису, яка полягає в тому, що він може випереджувати суспільний розвиток, а може й відставати від нього.

УДК 316.61.37

СОЦІАЛЬНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

© Линовицька О. В., 2011



к соціальний інститут, що забезпечує процес і результат засвоєння особистістю певної суми знань, формування її компетенцій, світогляду та культури, які визначають соціальне обличчя індивіда, освіта не може здійснюватись на «безвідповідальній основі».

Кожен, хто входить у цей процес, має свою міру відповідальності. Загальна відповідальність, що розпочинається з визначення державної політики в галузі освіти, покладається на державу. Ця відповідальність делегується установам і відомствам, які керують освітньою галуззю, а також розповсюджується на конкретних керівників і виконавців – усіх учасників навчально-виховного процесу, включаючи педагогів, батьків і дітей. У чому ж полягає відповідальність освіти і які чинники її визначають? Зупинимось на цьому детальніше.

Освіта – це один з найдавніших соціальних інститутів. Освіта покликана забезпечувати потреби суспільства, відтворювати і передавати знання, вміння, навички, готувати нові покоління до життя, а суб'єкти соціальної дії – до розв'язання економічних, соціальних, культурних проблем, що стоять перед людством. Як зазначено в педагогічному словнику, «освіта являє собою сукупність систематизованих знань і практичних навичок, що дають

зможу розв'язувати теоретичні та практичні завдання за профілем підготовки з урахуванням вимог виробництва, освіти, науки, культури та перспективи її розвитку. Водночас вищу освіту слід розглядати й як систему підготовки спеціалістів вищої кваліфікації та здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх покликань, інтересів і здібностей» [3, 88].

Система освіти, як один із вагомих соціальних інститутів, органічно пов'язана з соціально-економічною та політичною організацією суспільства, з характером і домінуючою спрямованістю суспільного життя. Цей інститут має одну специфічну рису, яка полягає в тому, що він може випереджувати суспільний розвиток, а може й відставати від нього. Таке відставання через певну інерційність і консервативність освітньої системи є характерним та нормальним для буденних і стійких періодів суспільного життя. Але в періоди змін, якісного зрушення в політичному, соціально-економічному, технологічному житті суспільство повинно переналагоджувати освітню систему, переводячи її в режим випереджувального розвитку [5, 9].

Задля розуміння відповідальності щодо виконання освітою свого суспільного призначення зупинимось на основних підходах до її розуміння. Вивчення освіти як системи зумовлює декілька основних підходів до її аналізу. З одного боку, освіта є видом людської практичної і пізнавальної діяльності. Тому систему освіти спеціалісти вивчають з гносеологічного (теоретико-пізнавального) погляду. З іншого боку, освіта є системою певним чином пов'язаних між собою установ, організацій, які, насамперед, виконують функції навчання й виховання. Крім того, метою освіти є відтворення культурного досвіду, гармонійна соціалізація, патріотичне та ціннісне виховання, економічна адаптація суспільства тощо. В якості елементів цієї системи виступають підсистеми, які, в свою чергу, можна розглядати як системи меншого масштабу і навіть ділити на системи ще більш при-

ватні, аж до кінцевих елементів (конкретна школа, ліцей, коледж, училище, інститут, академія, університет). Кожна з цих ланок має свою окрему сферу функціонування та завдання, а також відповідальність за їхнє виконання.

У контексті нашого дослідження можна помітити тенденцію методологічної диспозиції двох загальних підходів до розгляду освіти на макросистемному рівні. Це системна парадигма, поєднана із функціональним аналізом освіти, яка розуміє освіту як механізм збереження суспільного досвіду та ладу, забезпечення економіки кадрами, а також гуманістичний або людиноцентристський підхід, пов'язаний із розумінням мети освіти у формуванні людини, її духовного та інтелектуального потенціалу, відтворенні та розвитку в неї певних культурних якостей.

За Е. Дюркгеймом, який одним з перших започаткував системно-функціональний аналіз освіти, кожен соціальний інститут виконує певні соціальні функції, провідними аспектами яких є:

- закріплення і відтворення суспільних відносин;
- забезпечення стійкості соціальної структури суспільства;
- регулювання відносин між членами суспільства шляхом вироблення визначених зразків, еталонів, моделей;
- забезпечення стандартизованої і передбачуваної поведінки;
- забезпечення згуртованості, взаємозалежності та взаємовідповідності членів суспільства;
- упорядкування системи взаємодії членів суспільства [11, 108].

Таким чином, Е. Дюркгейм основні функції освіти пов'язує з впливом на стан різних інститутів макросистеми і, насамперед, з формуванням соціальної структури суспільства. Аналізуючи внесок Е. Дюркгейма в дослідження освіти, сучасний російський соціолог О. Осипов зазначає, що одна з функцій освіти як соціального інституту полягає у підтриманні зв'язку між особистістю і суспільством, зміцненні

цілісності останнього. Е. Дюркгейм чітко побачив в освіті механізм формування рольової структури особистості [15, 46] і водночас – основну лінію її відповідальності перед суспільством.

У розгляді специфіки освіти як соціального інституту окреме місце належить американському соціологу Т. Парсонсу, який вважав, що соціальний інститут освіти – це система, яка не тільки формується, а ще й самоорганізовується. Ця властивість полягає в: наявності символічних механізмів регуляції поведінки (мова, цінності); нормативності – залежності індивідуальної дії від загальноприйнятих цінностей; волюнтаризмі, тобто у свідомій волі вибору і незалежності від умов середовища [16, 96].

Т. Парсонс реалізував спробу розглянути соціальний інститут освіти з позицій його впливу на стан суспільства загалом.

Вчений-соціолог виділяє чотири основні сфери: *економічну*, завдання якої – формування соціально-професійної структури працівника, котрий володіє необхідними знаннями і навичками; *соціальну* – використання раніше накопиченої культури з метою соціалізації індивіда та відтворення соціально-класової і соціально-статусної структури суспільства; *правову*, що виконує інтегративну роль; *політичну*, яка визначає мету і завдання розвитку суспільства.

Саме з останньою він пов'язує діяльність, спрямовану на трансляцію знань, навичок, інформації, культури, тобто соціалізацію особистості і формування соціальної структури. У своїй теорії функцію адаптації Т. Парсонс пов'язує з діяльністю правових інститутів, функцію цілепокладання – з діяльністю політичних інститутів, функцію латентності – з діяльністю інститутів освіти і культури. Погоджуючись із положенням, що система освіти впливає на структуру інших сфер життя суспільства (економічну, політичну, правову), учений розглядає інститут освіти як безпосередньо спрямований на забезпечення, відтворення і розвиток соціальної структури суспільства механізм [Там само, 105]. При цьому в кожній з підсистем, на думку Т. Парсонса,

існують системні імперативи – універсальні засоби або вимоги, у тому числі в системі освіти. Останній факт дає змогу вести мову про відповідальність освіти перед іншими підсистемами – у взаємодоповненні імперативів, а також перед суспільством загалом – в контексті відповідності суспільним вимогам та підвищенню загального рівня системної адаптивності. Відповідальність освіти реалізується у разі виконання кожної з її функцій; основа ж відповідальності закладена в самій природі освіти як одному з головних механізмів соціалізації особистості.

Деякі сучасні західні соціологи, зокрема Р. Будон, визначають інститут освіти як систему довготривалих групових та індивідуальних настанов, орієнтацій, що функціонують як матриця сприйняття і постановки цілей, завдань, дій, а значить, це система для відтворення «норм» і «правил» визначеного способу життя [8, 34]. У даному випадку основна функція інституту освіти також пов'язана з функцією соціалізації (тобто йдеться про передачу культури, знань, навичок індивідові), а не з обслуговуванням мегасистеми.

З. Бжезинський, маючи геостратегічні погляди, розглядає інститут освіти як систему різного роду підсистем, що специфічно беруть участь у функціонуванні інституту освіти: родина, установи культури, засоби масових комунікацій, виробничо-господарські та інші організації. Центральним елементом механізму інституту освіти він вважав школу, а конкретніше – вищу школу, називаючи її базисом у всій сукупності цих організацій [7, 64]. Саме в школі і через школу освіта виконує свою відповідальну функцію перед суспільством і особистістю, зазначав учений.

У межах функціонального аналізу існує також дослідження функцій освіти з погляду їх впливу на соціальні зміни, диференціацію суспільства, на соціальну мобільність, яке було започатковане П. Сорокіним та набуло популярності в другій половині ХХ ст. На думку Л. Герасіної, відомі своїми роботами в цьому напрям-

ку польські соціологи Я. Щепанський, Е. Адамський, а також французькі соціологи Ж. Жерар, А. Турен розглядали освіту як чинник соціальних змін у рамках теорії постіндустріального суспільства [10].

Інтерес до освіти в індустріально розвинутих країнах Заходу зростає у 60 – 70-ті роки ХХ ст. у зв'язку з кризою освітньої системи. Передумовою кризи стало відставання існуючих систем освіти від нових вимог розвитку науки і техніки, усіх суспільних структур, що збурило масові виступи студентів і працівників за демократизацію вищої та середньої школи. Ситуація, що була означена Ф. Кумбсом як «криза освіти» [12], дала життя численним дослідженням, які виявили можливості доступу до різних ступенів освіти; спонукала до нового способу життя учнівської молоді, її взаємин з педагогічним персоналом; визначила положення в системі суспільних відносин, інтересів і очікувань. Почалося широке дослідження освіти як чинника «вирівнювання соціально-культурних шансів» і каналу соціальної мобільності. Освіта набула нових соціально-економічних функцій, серед яких – функція виховання людини, формування в неї певних цінностей, рис, відповідального ставлення до себе, оточення та світу загалом.

Проте соціальні філософи, соціологи, політологи, теоретики та практики освіти останніми роками почали усвідомлювати, що розвиток людства тільки за рахунок економічного зростання і технічної могутності є небезпечним і обмеженим. Майбутня еволюція суспільства визначатиметься передусім рівнем культури і мудрості людини. На думку Е. Фромма, *розвиток визначатиметься не стільки тим, що людина має, скільки тим, ким вона є і що вона може зробити з тим, що має* [17, 5 – 32].

Головним принципом такого підходу є теза, що на основі освіти відбувається формування і всебічний розвиток особистості. Справді, освіта – головний засіб наукового пізнання світу, його закономірностей, реалізації об'єктивних потреб суспільства в постійному накопиченні та оновленні

знань. Але, крім цього, освіта є сферою залучення людей до культури, моралі і мистецтва. Основний магістральний шлях відповідальності освіти прокладений саме через культуру і виховання.

Розглядаючи взаємодію системи освіти як соціального інституту із духовною сферою суспільства, філософія та соціологія освіти торкаються проблем процесу соціалізації особистості, місця освіти в системі її культурних цінностей та соціальних орієнтацій. У поле зору теорії освіти потрапляє аналіз процесів збереження і передачі знань, формування соціальних норм, засвоєння духовних цінностей, вплив рівня освіти на спосіб життя індивіда. Значне місце в гуманітарних галузях знання займає проблема поведінки людини в системі освіти, її відношення до інститутів освіти, наміри, запити, мотиви та стимули освіти, орієнтації на здобуття знань, вибір відповідних навчальних закладів.

Х. Ортега-і-Гассет запропонував термін «новітнє варварство», позначаючи ним невігластво сучасної йому «освіченої» людини, яка, дорослішаючи, віддаляється від первинного загальноосвітнього мінімуму, лишається у вузьких рамках фахових знань і фактично ігнорує величезний масив знань поза своїм фахом, претендуючи при цьому на високу інтелектуальність [14, 11]. Класичні праці, присвячені аналізу нової ролі освіти у суспільстві, були створені американськими аналітиками Д. Беллом та Дж. Нейсбітом [6; 13]. Саме ці дослідники охарактеризували нове суспільство як «суспільство знання» [6, 4 – 12] (а не знання на службі у суспільства чи економіки), при цьому новим мегатрендом світового розвитку визначили поєднання технологічних досягнень з новою якістю людського життя.

Серед головних проблем, на які звертають увагу представники гуманістичного підходу, вирізняють такі: зростання «функціональної неосвіченості» у світі – це 1 млрд осіб; розрив між освітою та культурою; відставання освіти від науки; збереження дисфункцій сучасних освітянських систем, що зумовлює зниження якості освіти; послаб-

лення впливу освіти на соціалізацію молоді; зростаюча диспропорція між потенціями людської культури, досягненнями суспільства і культури мас; низький коефіцієнт корисної дії використання людством своїх потужних ресурсів, наукових відкриттів, новітніх технологій, інформаційних систем; постійно зростаючий розрив між вищими досягненнями, професійною майстерністю окремих видатних особистостей і діями в цій галузі основної маси працівників та ін. Про відповідальність освіти у цьому розумінні можна говорити лише як про умовну величину і вимір.

Сучасні соціально-філософські рефлексії становлення людини в освітньому просторі України мають місце у творчому доробку вже доволі багатьох авторів. Зокрема, дослідники В. Андрущенко, Г. Клімова, В. Огнев'юк і М. Романенко найближче підходять до проблеми суб'єкта в освітньому просторі, осмислюючи освіту як соціокультурний феномен, взаємопов'язаний з усіма іншими сферами суспільства.

За культурно-історичною концепцією розвитку особистості Л. Віготського розвиток особистості сприймається як процес і результат її взаємодії із соціально-культурним контекстом [9, 12 – 22]. Згідно із цим підходом основною функцією освіти в сучасних умовах є неперервне відтворення умов для саморозвитку особистості. Усі інші виконують роль додаткових (або допоміжних) функцій. Призначення сучасної освіти полягає в тому, щоб передати людині глибокі загальнокультурні основи, розвинути її загальні здібності, здатність адаптуватися до динамічних умов особистого, соціального і професійного життя. Ця парадигма як пріоритетне завдання освіти (загальної, середньої та вищої) передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку. Освіту можна вважати спрямованою на інтереси особистості, якщо через неї можна розв'язувати такі завдання:

- гармонізувати стосунки людини з природою через засвоєння сучасної наукової картини світу;
- стимулювати інтелектуальний розви-

ток і збагачення мислення, творчість через засвоєння сучасних методів і засобів наукового пізнання;

- керуючись тим, що людина живе в суспільстві, домогтися її успішної соціалізації через занурення в наявну культуру, зокрема й техногенну, в комп'ютеризоване середовище;

- враховуючи, що сучасна людина живе в умовах насиченого й активного інформаційного середовища, навчити її жити в його потоці, створити умови для неперервної освіти;

- зважаючи на інтегративні тенденції розвитку науки й техніки та потребу в новому рівні наукової грамотності, створити умови для здобуття широкої базової освіти, яка дасть змогу доволі швидко переходити до суміжних галузей професійної діяльності.

Таким чином, найважливішою метою діяльності освіти в цьому підході постає позитивно соціалізована особистість, громадянин, який має високу кваліфікацію, професійну етику, спроможний успішно діяти в умовах динамічно змінюваної ситуації, який продовжує і розвиває кращі риси національної інтелігенції [4], а самі завдання освіти розуміють не лише як інституційні відповіді на завдання економіки, а й як побудову певного простору розвитку людини.

У гуманістично орієнтованому освітньому просторі мають діяти закони й принципи наукового знання і соціальної логіки, єдина мораль, загальні норми і правила, загальний освітній порядок зі своїми структурами освітньої ієрархії. Усе це, з одного боку, забезпечує гармонізацію складових освітнього простору, ефективність функціонування системи і якість освіти, а з іншого – повинно бути предметом суспільного договору. На думку А. Мельниченка, в процесі розбудови гуманістичного освітнього простору вся діяльність освітянської, наукової і культурної спільноти, сім'ї, суспільних інститутів вибудовується навколо цілепокладання навчання і виховання [1, 70].

Гуманістична освітня парадигма перед-

бачає також стосовно вищої освіти набуття компетентності, ерудиції, формування творчості, культури особистості. У цьому її головна відмінність від старої парадигми, що загалом була спрямована на навчання під гаслами – знання, вміння, навички і виховання. В цьому підході акцент ставиться не лише на навчання, а й на виховання, сутність якого – сприйняття людиною ідеалів, вироблених суспільством та національною культурою. Потяг до досконалості стає не тільки зовнішньою метою освіти, а й внутрішньою причиною творчості, основою духовно вмотивованих відповідальних вчинків людини. Спрацьовує ідентифікаційний механізм, тобто відбувається проєкція власних можливостей на створений образ, отожднення з ним. Тому, на думку І. Мусієнко, важливою складовою успішної підготовки молоді до життя має стати передача їй позитивного досвіду попередніх поколінь, звичаїв, традицій, які є фундаментом утвердження у свідомості учнів високих моральних цінностей, притаманних українському народові, сприяють розвитку моральних почуттів і особливостей поведінки [2].

У межах цих двох методологічних

підходів (системно-функціонального та гуманістичного) існує велика кількість концепцій, які різняться між собою у визначенні пріоритетів у рамках окреслених поглядів на соціальне значення освіти, в аргументації та вибудовуванні логіки взаємозв'язку освіти з іншими підсистемами. Вони висвітлюють феномен освіти в різних аспектах: *діяльнісний* передбачає вивчення мети, змісту, мотиваційної структури, організації освітньої діяльності; *культурологічний* – це аналіз освіти як одного з чинників відтворення і розвитку культури; *інституціональний* – передбачає аналіз сталості та визначеності впливу освіти на цілеспрямоване формування особистості; *технологічний* – аналізує методи, способи, процедури освітньо-виховної діяльності, а *соціологічний* – проблеми освіти як соціального інституту, системи ролей та практик, управління освітою, її зв'язок з іншими підсистемами соціуму; *інформаційний* аспект аналізу освіти вивчає її місце як каналу інформації в інформаційних системах. Відповідальність реалізується в кожному з цих аспектів, що потребує додаткового філософсько-педагогічного аналізу.

Література

1. **Мельниченко А. А.** Гуманізація освітнього простору як умова розвитку творчої особистості // А. А. Мельниченко // Творчість та освіта в інтелектуальних пошуках та практиках сучасності: Матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (17 – 18 травня 2007 р., м. Київ) / Уклад.: Б. В. Новіков, І. І. Федорова. – К.: Політехніка, 2007. – С. 68 – 70.
2. **Мусієнко І. І.** Освітня політика як орієнтир людського розвитку України / І. І. Мусієнко // Держ. управління: удосконалення та розвиток [Електрон. ресурс] – 2010. – № 2. – Режим доступу: <http://www.dy.nauka.com.ua/index.php?operation=1&iid=206>
3. Педагогічний словник [За ред. М. Д. Ярмаченка]. – К.: Пед. думка, 2001. – 514 с.
4. **Свірень М.** Вищий навчальний заклад як соціально-культурна система: від концепції до практики / М. Свірень, С. Барабаш // Персонал. – 2005. – № 6. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу <http://www.personal.in.ua/article.php?ida=37>
5. **Сидоренко О. Л.** Економічні і соціальні передумови реформування системи освіти в Україні / О. Л. Сидоренко // Концептуальні засади модернізації системи освіти в Україні.: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 1 лютого 2002 р.) / МОН України, Нар. укр. акад. та ін. – Х., 2002. – С. 8 – 12.
6. **Белл Д.** Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – 956 с.
7. **Бжезинский З.** Геостратегическая структура видения борьбы между США и СССР / З. Бжезинский: пер. с англ. – Л.: Науч. лит-ра, 1986. – 146 с.
8. **Будон Р.** Место беспорядка: Критика теорий социального изменения / Р. Будон: пер. с фр. – М.: Радуга, 1998. – 242 с.
9. **Выготский Л. С.** Основы педологии / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934. – 211 с.

10. **Герасина Л. Н.** Современная высшая школа в условиях реформирования образования / Л. Н. Герасина. – Харьков: Укр. юрид. акад., 1993. – 153 с.
11. **Дюркгейм Э.** Социология образования / Э. Дюркгейм; пер. с фр. Т. Г. Астаховой; науч. ред. В. С. Собкин, В. Я. Нечаев. – М.: ИНТОР, 1996. – 340 с.
12. **Кумбс Ф. Г.** Кризис образования в современном мире (системный анализ) / Ф. Г. Кумбс; пер. с англ., ред. Г. Е. Скорова. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
13. **Нейсбит Дж.** Высокая технология, глубокая гуманность: Технологии и наши поиски смысла / Дж. Нейсбит; пер. с англ. А. Н. Анваера. – М.: АСТ; Транзиткнига, 2005. – 381, [2] с.
14. **Ортега-и-Гассет Х.** Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с англ. – М.: АСТ, 2003. – 509 с.
15. **Осипов А. М.** Общество и образование: Лекции по социологии образования / А. М. Осипов. – Новгород: НГУ, 1998. – 130 с.
16. **Парсонс Т.** Структурно-функциональный анализ в современной социологии / Т. Парсонс; пер. с англ. // Информ. бюлл.: – Серия: переводы и рефераты. – М., 1968. – Вып. 6. – С. 96 – 117.
17. **Фромм Э.** Иметь или быть? / Э. Фромм; пер. с нем. Э. Телятниковой. – М.: АСТ, 2001. – 238 с.

Резюме

• *Аналізується природа та сутність освіти, її соціальне призначення в контексті системно-функціонального та гуманістичного методологічних підходів. Наголошується, що гуманістична освітня парадигма передбачає стосовно вищої освіти набуття компетентності, ерудиції, формування творчості, культури особистості на відміну від класичної парадигми, спрямованої на навчання.*

• *Анализируется природа и сущность образования, его социальное предназначение в контексте системно-функционального и гуманистического методологических подходов. Отмечается, что гуманистическая образовательная парадигма предусматривает относительно высшего образования приобретение компетентности, эрудиции, формирование творчества, культуры личности в отличие от классической парадигмы, направленной на обучение.*

• *We analyze the nature and essence of education, its social purpose in the context of systemic-functional and humanistic methodological approaches. The humanistic educational paradigm is stressed to suppose, as for the higher education, the assumption of competence, erudition, forming creativity, the personal culture, unlike the classic study-oriented paradigm*



Федір ШАНДОР

Ключові слова: національна свідомість, національна самосвідомість, історична пам'ять, культура, освіта, виховання.

Динаміка сучасного політичного життя висуває проблему відповідності нинішньої національно-політичної свідомості таким нагальним характеристикам політичного часу, як особливості виборчого процесу, переходу країни від президентсько-парламентської до парламентсько-президентської форми державного устрою, здійснення адміністративно-територіальної реформи тощо.

УДК 351.858(477)

ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ

© Шандор Ф. Ф., 2011



Перед Україною постає низка непростих ментальних, духовних, світоглядних проблем. Серед них одна з найголовніших – формування реального громадянського суспільства. Без високого рівня національної свідомості досягнення цієї мети видається неможливим [7, 45 – 51].

Після розпаду СРСР, краху так званої соціалістичної системи усі посткомуністичні суспільства пережили потужний культурно-духовний шок, наслідки якого відчутні дотепер. Цей шок є результатом складного зіткнення трьох неоднозначних культурних векторів:

- а) нової системи цінностей, що разом з ринковими моделями господарювання дедалі активніше імпортується з країн західної цивілізації, Америки;
- б) старої радянської системи цінностей і відповідних поведінкових стереотипів;
- в) традиційної національної системи цінностей.

Об'єктивно усі ці вектори є впливовими і часто протирічать один одному, особливо з позиції формування психології молодого покоління. Перший потребує прискіпливого, навіть державницького впливу на те, щоб імпортувати так звану масову, рудиментарну культуру в Україну було призупинено. Стара радянська система цінностей може остаточно зникнути лише з часом, оскільки це пов'язано з конкретними її носіями. І, врешті, традиційна національна система

цінностей, що вкрай необхідна і затребувана як основа національного державотворення, потребує куди більшої політичної волі й державницького підходу до її відродження та зміцнення, підкреслимо, – у принципово інших суспільно-політичних умовах. Тобто влада, держава мають однозначно вибрати, який наразі культурний, духовний вектор має домінувати в Україні [3].

Тоталітарне ярмо, в якому перебувала Україна понад 70 років за радянської доби, залишило свій гіркий відбиток у національній свідомості українців. Водночас, як засвідчує історія, питання національної свідомості на різних етапах залишалося одним із найгостріших і найболучіших у міжнародних відносинах. За тоталітарного режиму про національну самосвідомість взагалі не прийнято було говорити. Це було настільки небезпечно, що багато наших співвітчизників поплатилися за це життям [2, 144 – 157].

Послугуючись терміном «національна самосвідомість», слід відрізнити його від поняття «національна свідомість», знаючи про те, що свідомість узагалі – це розуміння чи, точніше, усвідомлення людиною себе як суб'єкта власних дій, потреб, інтересів, почуттів, думок, мотивів поведінки й ідеалів, свого становища в природному й соціальному середовищах. Національна свідомість указує на спільність національного походження, спільну належність до рідного краю, на неослабний інтерес у ставленні до історичного минулого й сучасності, до рідної мови й культури. Безумовно, національна свідомість – це сукупність рис індивіда, групи або спільноти, які виникли в процесі спілкування з представниками інших національних спільнот.

У теорії існує низка основних чинників впливу на формування національної свідомості. Умовно їх можна поділити на три великі групи: *об'єктивні, практично-духовні, технологічні*. Останні, на нашу думку, мають найважливіше значення для формування сучасної національно-політичної свідомості громадян.

До першої умовної групи чинників уходить весь комплекс суспільно-історичних реалій, об'єктивно сформований спосіб життя тієї чи іншої нації. Вплив цієї групи – чинник суттєвий, можливо, й фундаментальний, але не абсолютний.

До другої групи слід зарахувати властиві нації

стереотипи (традиції, звичаї, особливі риси характеру і поведінки, народні промисли, розваги, ігри тощо), історичну пам'ять, усталену символіку, національні святині. Всі вони реально впливають на формування національної свідомості, жодного не можна ігнорувати. Однак технологічні чинники формування підсвідомого потребують аналізу через їх специфіку, яка актуалізується сучасним політичним життям України [7, 45 – 51].

Історична колективна пам'ять завжди зумовлена зацікавленістю. Як стверджує російська дослідниця Л. Рєпіна, люди завжди пам'ятають те, що їм потрібно пам'ятати, проте часто-густо забувають події з власного життя, якщо не надають їм належного значення. Саме зацікавленість визначає ті ключові моменти в історії, які згуртовують націю навколо спільної трагедії, поразки чи успіху. Вдалим прикладом до ілюстрації «зацікавленості» може бути пам'ять про Голокост для євреїв чи Геноцид для українців, що згуртовує націю навколо спільної трагедії, живить національну свідомість почуттям співпричетності.

Важливим аспектом національної свідомості є її пов'язаність із багатьма іншими сферами та проявами колективного життя. Адже не лише етнічна, а передовсім національна тотожність перебувають у тісній взаємозалежності з народним мистецтвом, піснею, побутом чи становими традиціями. Безперечно, одним із головних чинників тут є релігія. Сама релігійна свідомість, особливо у західних областях України, нерозривно поєднана з національною, до того ж так, що ця конфігурація слід відзначити як ще одну форму національного самовизначення. Якщо й справді існує різниця в інтенсивності національного почуття жителів східних і західних областей, то це можна пояснити певною мірою тією неоднаковою роллю, яку відіграла релігія в цих регіонах [2, 144 – 157].

Водночас в Україні багато робилося задля того, щоб заперечити існування української національної свідомості в минулому, а отже, таким чином заперечити існування нації, звести українців до навіть не етнічної, а протієтнічної аморфної маси. Робилося це, на думку відомого дослідника Я. Дашкевича, такими методами і прийомами:

1. Механічне перенесення засобів сучасної етносоціології та етнопсихології (з переважанням методів опитування) на минулі століття з

метою пошуку відповідей на уявну соціологічну анкету, а оскільки здобути такі відповіді неможливо – зробити висновок, що дослідження підтвердило відсутність національної свідомості.

2. Перенесення методики і критеріїв західноєвропейської науки на дослідження українців як нації, хоча народи західноєвропейських країн своєю етнічною історією кардинально відрізняються від українського, який формувався на теренах Великого степового кордону між Європою і Азією, що специфічно позначилося на етнічній історії українців.

3. Пошуки велися за писаними програмними документами на зразок національних декларацій, цілковито ігнорувалося національно-визвольне мотивування політичних дій.

4. Зведення свідомості тільки до етнічної, фіксування уваги лише на її ознаках з одночасним замовчуванням того, що етнічна свідомість – це органічна складова національної свідомості, її фундамент.

5. Намагання розглядати національну свідомість у межах окремих соціальних станів чи класів, автоматично виключаючи поза їх межі так звану чернь, яка апріорі до жодного рівня певної свідомості не могла піднятися, адже стани і класи, мовляв, завжди антагоністичні – і на цій підставі заперечувати можливість формування єдиної понадкласової національної свідомості.

6. Заперечення ролі історичної традиції, оскільки, за москвоцентричною системою історичних поглядів, княжа доба історії України – це «древнерусское» і «общерусское наследие», яке не могло – знову ж таки апріорі – мати жодного значення для нібито новоствореного українського народу.

7. Виведення за межі досліджень усіх інших, окрім українсько-польських, бар'єрних відносин, а отже, ігнорування українсько-тюркських по межі Великого степового кордону й особливо українсько-російських, бо там нібито національних антагонізмів, а заразом і диференціації національної свідомості, не було.

8. Заперечення національного змісту релігійних рухів.

9. Конструювання в позанауковий спосіб кількох недостатньо обґрунтованих етно- та націогенних гіпотез, проблема етнонаціональної

свідомості в яких так чи інакше мусить займати кардинальне місце [4, 67 – 69].

Як бачимо, усе це свідомо спрямовувалося на те, щоб дискредитувати українську націю, деформувати її минуле, знищити традиції народу, викривити його історичну пам'ять. А по між тим етнічна історія українців, як і всі інші проблеми нації, потребує деміфологізації з безпосереднім звертанням до історичних джерел та з урахуванням сучасних наукових уявлень про шляхи становлення української нації, про роль етнонаціональної свідомості у цих процесах. Нам потрібно рішуче звільнитися від баласту, продиктованого і силоміць нав'язаного москвоцентризмом, вульгарним соціологізмом у вигляді «марксистської теорії нації», тим паче, що етнос і нація – це не тільки соціально-економічні, а й етнополітичні категорії.

Втім, національна свідомість, як і національна гідність, є складовою суспільної свідомості, суттєвим компонентом духовного життя нації. Перші наукові тлумачення національної самосвідомості з'явилися в зарубіжній літературі, зокрема в працях Й. Гардера, О. Бауера та ін. В їхніх дослідженнях були досить ґрунтовно розроблені проблеми національної самосвідомості.

Практика суспільно-політичного життя України переконує, що державотворчий поступ був би результативнішим, якби потужніше здійснювалася багатопланова робота із формування національної самосвідомості громадян. Така самосвідомість через багато об'єктивних обставин не змогла сформуватися століттями, починаючи від часів Володимир Великого. І все ж вона була і є. Нині її вимагають реалії часу, і не тільки в Україні, а скрізь, де є українці.

Переважає більшість країн світу – багато-національні, в них проживають не десятки, а сотні народів. Лише деякі держави (Бангладеш, Корея, Японія, Португалія тощо) – однонаціональні. Багато народів, зокрема й українці, проживають у багатьох державах. Тисячоліття потужного розшарування, силового розпорощення українства зробили свою негативну справу. Нині в Росії українська діаспора (третя за чисельністю нація після росіян і татар) становить близько 10 млн. осіб, у США – 2 млн., в Канаді та Молдові – по 800 тис., Казахстані та Бразилії – по 500 тис., Португалії – 300 тис.

Перелік можна продовжити. Важливіше, однак, інше.

В Україні, а особливо поза її межами, українці проживають у різних умовах – природних, соціально-політичних, культурних. І все ж їм усім значною мірою притаманні такі основні якісні характеристики: мова (бодай у сфері сімейного побуту); специфічні елементи матеріальної та духовної культури (обряди, звичаї, релігія, традиції, стереотипи поведінки), етнічна самосвідомість. Сюди додаються прагнення зберігати і розвивати національну освіту і культуру, не поривати зв'язків з історичною батьківщиною.

Друге, принципове, явище пов'язане з національною самосвідомістю, а відтак і державотворенням. У національній державі завжди є домінуюча, титульна нація, що переважає за історичною генезою, чисельністю, соціально-економічною, духовною та іншими потенціями. А отже:

- саме вона є основним джерелом політичної влади;
- кожна нація потребує (прагне) максимально повного самовираження і автономії;
- кожна нація потребує (прагне) бути максимально вільною, а індивід має належати до конкретної нації.

І третє – як соціальний, історичний результат. Україна мала б постати як найбагатша і найсвятіша з усіх земель, бо лише за своїм природоресурсним потенціалом вона входить до п'ятірки найпотужніших країн світу. Проте поки що Україна за рівнем розвитку дуже відстає. Тут є певна закономірність щодо історичної детермінації. Бідні країни для свого розвитку завжди мобілізують розум, знання; багаті – експлуатують природні ресурси. Ми, в Україні, не повинні, очевидно, повторювати цієї помилки, оскільки і розумом не обділені, і ресурси маємо великі й потужні, однак нині на порядку денному було і залишається питання про те, як привести до влади розумну, національну за своєю свідомістю еліту, спроможну змінити суспільну свідомість [3, 16 – 20].

До недавнього ж часу тільки одне згадування про національну самосвідомість вважалося виявом «буржуазного націоналізму» і розцінювалося офіційною владою як сепаратизм з усіма наслідками, що випливали з цього.

«Керівна і спрямовуюча» правляча партія

не тільки забороняла все те, що стосується національної свідомості, а й постійно контролювала думки людей, вперто прагнула їх русифікувати, та все ж величезні маси українства залишилися такими, якими й були, – українськими. З цього приводу В. Винниченко висловлювався так: «Ми всі хотіли сепаруватися від насильства, від самодержавної руки, від ганебної смерті в петлі всеросійської шибениці. Нам закидали брак патріотизму. В ім'я чого ми мали бити в бубни і литаври, гасати в дикому танкові й горлати славу?.. Коли за одну належність до української нації садовили людей в тюрми, гнали в скотячих вагонах у заслання, мордували місяцями в страшних «участках», коли одверто й цинічно заявлялося, що нарешті настав час остаточної загибелі українства, й ту загибель усі реакційні течії Росії провадили в життя з потиранням рук, коли нас обкидувалось болотом, інсинуаціями, прокльонами й коли за нас не чулось майже ні одного голосу, – цілком натурально, що ми тоді найбільше, найвиразніше почували себе чужими, ворожими цій проклятій «тюрмі народів» [1, 37].

Етнокультурна ситуація – явище достатньо усталене. Зміна етнокультурних ситуацій відбувається повільно. Нова ситуація входить у гострий конфлікт не лише з особистістю, а й із державою, і особливо тоді, коли розбудова держави здійснюється на принципово інших ідейних, духовних засадах. Стара етнокультурна ситуація стає гальмом процесу державотворення. Цьому, до речі, сприяє стара еліта, що є реальним носієм такої ситуації. «Психологія "гомо советікуса", – пише український історик В. Сулько, – міцно тримає у своїх пазурах старше і середнє покоління людей на всьому пострадянському просторі. В Україні немає своєї Синайської пустелі, щоб можна було 40 років водити люд і виростити нове покоління повноцінного, вільного українця. І досі майбутнє своїх дітей і онуків обирають здебільшого їхні дідусі і бабусі, які окрім «щасливого» радянського рабства нічого не бачили і не знають, нав'язуючи молоді своє втрачене минуле» [8, 5].

Виникає також конфлікт між державою і етнокультурною ситуацією, що є закономірним, оскільки більш як трьохсотлітнє перебування у складі Російської царської імперії, а далі – під радянським тоталітаризмом ха-

рактизувалося небувалим пригніченням, знущанням над людиною, особистістю. Столітній синдром ненависті до чиновника, держави значною мірою успадкувало нинішнє покоління людей, якому взагалі важко повірити, що держава може бути чесною і справедливою у ставленні до своїх громадян [3, 16 – 20].

Цю зневагу до держави в Україні потужно підсилює низький рівень державницької свідомості еліти, чиновників усіх рівнів, унаслідок низьких духовних і професійних якостей яких формальну владу не поважає народ, по суті, тому вона є нелегітимною. А якщо так, то проблематичними є будь-які позитивні трансформації суспільства. «Як засвідчує історія, – пише український філософ В. Кремень, – спроби трансформувати основи економічного, соціального та культурного життя в нашій країні без зміни культури як «духовного генетичного коду» життєдіяльності переважної більшості її населення зазвичай призводили до соціокультурного відторгнення реформ, як тільки вони створювали ситуацію невпевненості, хаосу і дискомфорту. Відбувалася криза легітимності політичної влади (вона не знаходила виправдання своїм діям з

боку переважаючих соціальних груп суспільства) і закінчувалася контрреформами «згори» або, ще гірше, революціями чи бунтами «знизу» [5].

Конфлікт етнокультурної ситуації і держави в Україні нині особливо дається взнаки, через те, що домінуючою є не національна етнічна еліта як провідник етнокультури. До 1991 р. по-іншому й бути не могло. Дослідники зазначають, що період від 1917 до 1986 р. можна поділити на чотири півперіоди, які характеризуються не просто різними формами державної влади, а й її номенклатурою. Перший – ленінський (пошуковий характер державного працевлаштування). Другий – сталінський (тоталітарний, номенклатурний). Третій – хрущовський (короткочасна демократизація, спроби вийти з кризи управління народним господарством). Четвертий – брежнєвський (люмпенізація і цілковита деградація номенклатурного політичного режиму) [6, 295].

Наведену періодизацію можна екстраполювати і на Україну, що була складовою великої імперії – СРСР. Однак принципово важливим є інше – справжня національна еліта від 1991 р. до сьогодні все ще тільки робить спроби прийти до реальної політичної влади.

Література

1. **Винниченко В. К.** Відродження нації / В. К. Винниченко. – К.: Політвидав України. – 1990. – Ч. 1. – 348 с.
2. **Вівчарик М. М.** Українська нація: витоки, становлення і сьогодення: Навч. посібник / М. М. Вівчарик, В. П. Капелюшний. – К.: Олан. – 2003. – 280 с.
3. **Головатий М.** Національна самосвідомість як засаднича умова формування державності / М. Головатий // Персонал. – 2007. – № 11. – С. 16 – 20.
4. **Дашкевич Я.** Національна свідомість українців на зламі XVI – XVII ст. / Я. Дашкевич // Сучасність. – 1992. – № 3. – С. 65 – 74.
5. **Паніч Ю.** Національна свідомість українських громадян в сучасних умовах / Ю. Паніч // Укр. наук. журн. – К.: Укр. центр політ. менеджменту. – 2006. – № 6. – С. 45 – 51.
6. **Сулько В.** Геноцид українців: розлам свідомості / В. Сулько // Мандрівець. – 2006. – 1 (60). – С. 3 – 7.
7. **Кремень В.** Феномен «предательства» в отношениях народа и власти / В. Кремень // Зеркало недели. – 2006. – № 9 (588). – С. 27 – 31.
8. Основы политической элитологии: учеб. пособие / Г. К. Ашин, А. В. Понеделков, В. Г. Игнатов, А. М. Старостин. – М.: ПРИОР. – 1999. – 302 с.

Резюме

• *Основні етапи становлення національної свідомості українців розглядаються з урахуванням наявних суперечностей демократичного розвитку країни.*

• *Основные этапы становления национального сознания украинцев рассматриваются с учетом имеющихся противоречий демократического развития страны.*

• *The main stages of building the national consciousness of Ukrainians is viewed taking into account the contradictions of democratic development of the country.*



Любов БЕВЗЕНКО

© Бевзенко Л. Д., 2011

СОЦІАЛЬНІ ІНТЕРЕСИ УКРАЇНЦІВ ТА МІСЦЕ ОСВІТИ В СИСТЕМІ РЕСУРСІВ ЇЇНЬОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Ключові слова: соціальний інтерес, соціальний успіх, людський капітал, соціальний капітал, культурний капітал, особистісний капітал, економічний капітал.

Немає сумніву в тому, що освіта – це один із найважливіших соціальних інститутів, функціональність або дисфункціональність якого є доленосними для всього суспільства. І тут емпіричні соціологічні дослідження можуть стати інструментом зворотного зв'язку. Отож одним із важливих дослідницьких завдань соціологічного характеру назвемо з'ясування соціальної затребуваності освіти, а серед найбільш красномовних показників тут може бути показник цінності освіти для наших громадян.



багатьох публічних дискусіях, присвячених питанням освіти й культури, аргументом найчастіше є посилення на ситуацію в країнах Заходу. Західні моделі освіти, культурні й правові норми постають як певний регулятивний взірець, еталон. Дедалі активніше створюються різні, зорієнтовані на Захід, реформаторські програми. Західний спосіб життя як найбажаніший наші громадяни обирають під час соціологічних опитувань.

Але, як відомо, мета – це лише орієнтир, декларація. Головне ж завдання тих, хто проголошує такі цілі, – забезпечити механізми їх досягнення, знайти відповідні управлінські важелі. Ази будь-якого управління ґрунтуються на такому понятті, як зворотний зв'язок, що означає вміння тих, хто ухвалює рішення, відслідковувати результат цих рішень. Немає сумніву в тому, що освіта – це один із найважливіших соціальних інститутів, функціональність або дисфункціональність якого є доленосними для всього суспільства. І тут емпіричні соціологічні дослідження можуть стати інструментом зворотного зв'язку. Отож одним із важливих дослідницьких завдань соціологічного характеру назвемо з'ясування соціальної затребуваності освіти, а серед найбільш красномовних показників тут може бути показник цінності освіти для наших громадян.

Гадаємо, що запропоновані нижче результати можуть стати певним індикатором того, *яке місце в ціннісній шкалі українців посідає освіта.*

Методологічне рішення такого завдання ми обрали не просте. Останнім часом стало зрозуміло, що в перехідних суспільствах дослідження цінностей методом прямих запитань демонструє свою явну неадекватність, адже декларовані цінності суттєво відрізняються від тих, що керують реальними соціальними практиками, спрямованими на реалізацію актуальних інтересів людини [1]. Саме *поняття інтересу* буде для нас ключовим і дасть змогу визначити ті ціннісні пріоритети, які скеровують наших громадян у реальному житті, та місце освіти в цій системі цінностей.

Почнемо з уточнення того розуміння інтересу, яким ми будемо надалі оперувати, та як бачимо зв'язок цього поняття з *поняттям цінності*. Й хоча у повсякденні ми чуємо і вживаємо це слово досить часто й нібито добре розуміємо його зміст, однак його понятійне тлумачення, придатне для наукового використання, не однозначне. У своєму смисловому наповненні поняття інтересу тісно переплітається з такими поняттями, як *мотивація, потреби, цінності*. Напевно, їх і не слід різко розділяти, погодившись із тим, що всі вони різнобічно допомагають понятійно охопити ті явища, які виникають у процесі прагнення людини задовольнити свої потреби. Цінності задають певний рельєф на просторі потреб, виділяючи більш-менш вагомі, мотивація наповнює енергією прагнення до задоволення цих, уже ранжованих, потреб, а інтерес уже спрямовує енергію на певні об'єкти, покликані служити меті задоволення потреб. Інакше кажучи, інтереси спрямовують мотиваційну енергію у певні практики. Саме завдяки інтересу ми не тільки прагнемо до певної мети (задоволення потреб), але й відшукуємо оптимальну в даному контексті (природному, соціальному, культурному) траєкторію досягнення цієї мети, ресурси для її реалізації. Цікаво, що самі ресурси на певно-

му етапі теж можна розглядати як інтерес, спрямований на подальше збільшення ресурсів, необхідних для задоволення потреб, і, відповідно, на зменшення антиресурсів – того, що перешкоджає реалізації кінцевої мети. Таким чином сформовані комплекси ресурсів і вказують у непрямий, проєктивний спосіб на актуально практиковані цінності.

У даному разі в полі нашого зору перебуватимуть *соціальні інтереси громадян*, які природно пов'язані із *соціальними потребами*. Ми не зачіпатимемо таких тонких складових цієї групи потреб, як потреба в любові, приналежності, розумінні, захищеності, хоча, скажімо, А. Маслоу вважав, що незадоволеність саме цих потреб веде до невротизації [3]. З різних причин, радше макросоціального й макрокультурного характеру, у групі соціальних потреб найбільш актуальною для наших громадян стала потреба досягнення соціального визнання, яка виявляється у прагненні соціального успіху, підвищенні свого соціального статусу. Причому, помилкою було б стверджувати, що така спрямованість притаманна лише тим громадянам, які вирвалися із системи обмежень на шляху кар'єрного зростання, що їх створювали культурні й соціальні умови радянського періоду. Навпаки – посилення прагнення соціального успіху є культурною нормою, усталеною за західними соціальними і культурними зразками як певними еталонами і регулятивами.

Для нас ключовими питаннями є: *які ресурси реалізації такого соціального інтересу; які досягнення високого соціального становища найбільш дійові в нашій країні, на думку українських громадян*. Причому, враховуючи сказане вище про західні еталони, цікаво з'ясувати, наскільки цей комплекс засобів відрізняється від тих, що використовують із цією ж метою в країнах Заходу. Безумовно, йдеться не про реальний стан справ у західних країнах, а про те, як його бачать наші громадяни. Саме останнє для нас є найцікавішим, оскільки в такий спосіб ми можемо довідатися, якою мірою наша реальність відрізняється від того уявного

еталону, регулятивного взірця, до якого ми нібито прагнемо.

Щоб побудувати *дослідницький інструментарій*, потрібно було знайти такий концептуальний контур, який дав би можливість вдало операціоналізувати поняття системи ресурсів досягнення успіху і отримати системний набір таких ресурсів. Найбільш плідною теоретичною платформою для цього, на наш погляд, є запропонована французьким соціологом Пьером Бурдьє ідея різних видів капіталів, за допомогою яких люди реалізують свої інтереси [3]. Слідом за Бурдьє маємо змогу говорити про цілу низку капіталів, якими ми в дійсності володіємо, – *економічний* (гроші, матеріальні цінності, цінні папери і т. ін.), *соціальний* (друзі, знайомі, родичі, усі ті, хто довіряє нам і кому довіряємо ми, на чию допомогу й підтримку можемо розраховувати), *людський* (краса, здоров'я, таланти), *особистісний* (надбані й розвинені особистісні риси, які вписуються в широку шкалу із суперечливими полярними осями: чесність–брехливість, наполегливість–поступливість, гнучкість–твердість, доброта–егоїстичність, ризикованість–обережність, комунікабельність–замкненість, здатність до лідерства–схильність бути веденим тощо), *символічний* (звання, ступені, нагороди, символи, пов'язані з нашим стилем життя, і т. ін.), *культурний* (освіта, знання іноземних мов, знання культурних норм і вміння дотримуватися їх – те, що можна назвати культурною чутливістю або культурною адекватністю). Усі ці капітали ми можемо взаємообмінювати один на одного, а також примножувати одні за рахунок інших. Зрозуміло, що до соціального успіху в різних ситуаціях веде володіння різними видами капіталу: приміром, щоб стати міс Всесвіт, слід мати чималий людський капітал у вигляді гарної зовнішності; а щоб бути успішним у спорті, теж потрібно мати дані від природи. Хоча й цього замало – часто необхідний ще й економічний капітал «у вигляді» заможних батьків, здатних оплачувати дитині тренування, що ведуть до майбутніх спортивних успіхів, і соціальний – у вигляді любові й турботи тих же батьків, учителів, тренерів,

прихильників. Інакше кажучи, за просування соціальними сходами ми мусимо розплучуватися різними капіталами зі згаданого переліку. Втім у різних соціокультурних ситуаціях затребуваними й ходовими виявляються зовсім різні види капіталів. З'ясувати, які з них притаманні нам, а які – західному світу (з погляду наших громадян) – і є нашим завданням.

Для розв'язання завдання ми побудували індикатори, що відповідають різним капіталам. Вони склали варіанти можливих відповідей на запитання до наших респондентів, яке звучало так: **«Що з переліченого нижче, на Вашу думку, є найважливішим для досягнення людиною високого соціального становища в нашій країні та в країнах Заходу?»** Запропоновані варіанти відповідей (їх наведено у *таблицях 1, 2*) формулювалися з метою включити в цей список складові різних капіталів. Таблиці дають уявлення про те, що ж наші респонденти вважають найвагомішим для досягнення соціального успіху в Україні, а що, відповідно, в реаліях західного світу.

Як бачимо, тоді як на Заході «високий інтелект, здібності» та «гарна освіта» посідають перше та друге місця, у нас цим ресурсам відведено, відповідно, п'яте та восьме місця.

Спробуємо проаналізувати ці результати докладніше. Наведені дані дають можливість виокремити *три групи ресурсів*:

- ресурси, які порівняно більш вагомі в нашій країні;
- ресурси, які порівняно більш вагомі в країнах Заходу;
- ресурси, які приблизно однаково дійові як в Україні, так і на Заході.

Розглянемо ці три категорії ресурсів докладніше. Для наочності ми виписали їх в окремих *таблицях 3 – 5*.

Ресурси, які порівняно більш значущі в нашій країні. У *табл. 3* ці ресурси подано в порядку зменшення їх значущості. У двох колонках наведені номери позицій, під якими вони розташовані у загальному переліку ресурсів – з одного боку, у нашій країні, а з іншого – у країнах Заходу.

У категорії ресурсів, які порівняно більш значущі в нашій країні, лідирує ресурс

Рівень значущості ресурсів досягнення соціального успіху у нашій країні

№ п/п	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 грошима	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
20	Важко відповісти	7,7

Рівень значущості ресурсів досягнення соціального успіху у країнах Заходу

№ п/п	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 грошима	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
20	Важко відповісти	15,0

«впливові родичі». Він є найважливішим серед найбільш діючих ресурсів як у цій групі, так і у нашій країні. За його важливість висловилися 51,1 % респондентів. При цьому лише 12,8 % вважають його ефективним на Заході. Має сенс розглянути ще один ресурс із цієї категорії: «наявність впливових друзів», що в табл. 3 посідає четверте місце, а в загальному переліку по нашій країні (табл. 1) – сьоме. Ми поставили їх поряд, тому що ці ресурси близькі за своєю природою й можуть бути віднесені до соціального капіталу. За цими сухими цифрами ховається весь той непереконливий непотизм в Україні, що часто переростає у корупцію, про які так багато говориться як про явища, що потребують негайного викорінення, але які, як

Таблиця 3

Ресурси, які порівняно більш значущі в нашій країні

Варіант відповіді	Загальна позиція	
	Для нашої країни	Для країн Заходу
Впливові родичі	1	11
Заможні батьки	3	9
Уміння іноді обходити закон	4	18
Впливові друзі	7	16
Егоїзм, індивідуалізм	13	17

видно із цього опитування, тісно вплетені в реальні практики успіху. Задля досягнення соціального успіху наша людина насамперед шукатиме родичів, друзів з високим соціальним статусом і які можуть сприяти їй у цьому просуванні.

Дуже цікавою має вигляд ситуація з варіантом відповіді «вміння іноді обходити закон». Хоча за абсолютним значенням у даному списку він стоїть на третьому місці, за своїм відносним (порівняно з країнами Заходу) значенням цей ресурс значно випереджає всі інші. Йдеться про наступне: Третина респондентів (33,1 %) назвали цей ресурс для нашої країни, і це в 6 (шість!) разів перевершує його значущість у західних країнах (5,3 %). Його четвертій позиції по нашій країні відповідає вісімнадцята (передостання) позиція в переліку ефективних ресурсів для західних країн (табл. 1, 2). У термінах капіталів це вміння обходити закон радше слід визначити як *особистісне*: з таким умінням не народжуються, воно з'являється в процесі соціалізації й формування основних особистісних настанов. Цей результат потребує окремої уваги освітян, бо і школа, і виші є основними осередками соціалізації нашої молоді. Можна констатувати: це та складова особистісного капіталу, яка в нас виглядає як один з найбільш дійових засобів реалізації власних соціальних інтересів. Перекладаючи це мовою повсякденних практик, можна сказати – чесність, моральність як основа таких практик виглядають мало ефективними. Тому люди як норму сприймають необхідність давати хабара, ухилятися від податків. Опитування вказує на системність проблеми.

Далі в переліку табл. 3 такий ресурс, як «заможні батьки» можна вважати як *соціальним*, так і *економічним* капіталом. За абсолютним значенням – 36,5 % – він на другому місці. Це означає, що родина як така в нас виглядає потужним капіталом, що характерно радше для традиційної культури, аніж для культури модерного типу. Слід зазначити, що відносно значення цього ресурсу не таке високе, як у попередніх. Заможні батьки, на думку респондентів, і на Заході

можуть ефективно сприяти просуванню соціальними сходами (15,5 % відповідей). Але в Україні батьківський матеріальний достаток все-таки виглядає удвічі більш дійовим.

Друга група ресурсів – це ті, які порівняно більш значущі в країнах Заходу (табл. 4).

Таблиця 4

Ресурси, які порівняно більш значущі в країнах Заходу

Варіант відповіді	Загальна позиція	
	Для нашої країни	Для країн Заходу
Високий інтелект, здібності	5	1
Гарна освіта	8	2
Уміння розпоряджатися грошми	10	4
Знання іноземних мов	11	6
Чесність, принциповість	15	8
Вихованість, гарні манери	19	12

На першому місці за абсолютним значенням тут «високий інтелект і здібності». Значущість цього ресурсу в західних країнах респондентам бачиться майже вдвічі більшою тих, що належать до наших реалій (56,1 % проти 30,3 %). Це те, що належить до *людського капіталу*. Хоча як ресурс соціального успіху інтелект і здібності можуть виступати в тому разі, якщо до їхнього розвитку долучається ще й *особистісний* капітал у вигляді наполегливості, старання їх розвинути. Але в кожному разі – це капітали, пов'язані із самою людиною, а не з її соціальними зв'язками.

«Гарна освіта» – капітал, який стоїть на другому місці в ряду ресурсів, що переважають у західних країнах. І його значущість там також удвічі перевищує ті можливості, які має цей ресурс у нас: 49 % респондентів вважають гарну освіту вагомим для досягнення високого соціального становища в країнах Заходу у нашій країні тільки 25,8 % опитуваних, називають її важливою для досягнення тієї ж мети. Гарну освіту можна

вважати ресурсом з розряду *культурного* капіталу, із цього самого ряду й «знання іноземних мов», яке бачиться нашим респондентам теж удвічі менш важливим у нас, аніж у країнах Заходу.

Позиція «вміння розпоряджатися грішми» також належить до *культурного* капіталу. Значущість цього ресурсу для західних країн відзначили 23,7 % респондентів, а для нашої країни – лише 14,4 %. На перший погляд, це досить несподівано. Здавалося б, досягти високого соціального становища в період первинного утвердження капіталістичних відносин неможливо без уміння поводитися із грішми. Адже в капіталістичній економіці їх порівнюють із кровною системою. Але, напевно, той формат становлення капіталізму, який бачимо в нашій економіці на даний момент, ще не дуже потребує такої економічної і фінансової грамотності, і відповідний досвід наших людей відбивається в наведених відповідях. Цікаво, що це – на тлі досить популярної економічної освіти. Є про що замислитися.

Цікаві ще два варіанти відповідей щодо двох ресурсів з *табл. 4*. Відносна відмінність їхньої значущості на Заході й у нас наводить на певні роздуми.

Перший – це «вихованість, гарні манери», що, безумовно, теж належить до *культурного* капіталу. Судячи з відповідей, значущість цього ресурсу неочікувано мала. Його важливість у нас відзначили лише 4,8 % респондентів, а на Заході майже в 2,5 раза більше – 11,1 %. У ситуації, коли в нас одним з основних ресурсів є «вміння обходити закон» останнє виглядає цілком зрозумілим.

Цікаво, що такий *особистісний* ресурс як «чесність і принциповість» нашим респондентам не видається надто значущим як для країн Заходу, так і для нашої. Його потужність у реаліях західного світу оцінили в 18,3 %, а в нас – лише 11 %. У такий же спосіб наші респонденти зазначили один «тонкий момент» – різницю між чесністю й умінням обходити закони. Західна людина є законслухняною, але чесність як осо-

бистісна чеснота й там заважає соціальному успіху. Щодо можливості зневажити її в ситуації, коли не йдеться про порушення закону, свого часу вказував Р. Мертон, розмірковуючи про сутність соціальної аномії [4]. Усі провідні західні технології, що зараз активно перекочують до нас і пов'язані з маніпуляцією людською свідомістю як на теренах економічних, політичних відносин, так і аж до відносин сімейних, – практики саме із цього розряду. Маніпуляція не є порушенням закону, хоча йде всупереч підзвітним лише собі вимогам совісті.

І, нарешті, **ресурси, які приблизно однаково значущі для нас, і для країн Заходу**. У *табл. 5* ці ресурси подано в порядку збільшення різниці в значущості, хоча вона скрізь невисока. Ця група ресурсів заслуговує на увагу ще й з тих міркувань, що тут ми нібито не дуже відрізняємося від західних еталонів.

Таблиця 5

Ресурси, які однаково значущі і в нашій країні, й у країнах Заходу

Варіант відповіді	Загальна позиція	
	Для нашої країни	Для країн Заходу
Приваблива зовнішність	14	14
Гарне здоров'я	6	5
Готовність допомагати людям	16	15
Походження з родини з високим соціальним становищем	2	3
Прагнення й уміння робити людям добро	18	19
Готовність ризикувати	9	7
Уміння переконувати, красномовність	12	10
Політична грамотність	17	13

Хоча метою виокремлення цієї категорії ресурсів було з'ясувати, в чому саме респонденти вбачають подібність ситуації в нас і на Заході, будемо аналізувати, враховуючи абсолютну потужність ресурсу, що відбулася в позиції у загальному переліку.

І тут цікаво почати з такого ресурсу, як

«походження з родини з високим соціальним становищем». Висновок про те, що родина є потужним ресурсом досягнення високого соціального становища в нашій країні, ми зробили, ще аналізуючи першу категорію ресурсів (згадаємо значущість впливових батьків, заможних батьків). На користь цього свідчить і вибір «походження з родини з високим соціальним становищем» – друге місце в загальному переліку й 37,9% відповідей по нашій країні. На тлі третього місця в загальному переліку для країн Заходу (24,2%) це порівняно невелика відмінність у значущості – лише в півтора рази на нашу користь. Звернемо увагу на один смисловий нюанс, який міститься в такій відповіді. Зміст відповідей про значущість таких ресурсів, як впливова родина, друзі, вміння обходити закон досить однозначний і в моральному плані викликає радше негативну реакцію. Про варіант відповіді «походження з родини з високим соціальним становищем» цього сказати не можна. Така родина може належати й до культурної або наукової еліти, що дає сприятливі стартові позиції в розумінні середовища соціалізації й виховання. Тим самим вона сприяє нарощуванню людського, культурного й особистісного капіталу, які надалі сприятимуть соціальному успіхові. Інший бік цієї неоднозначності – можливий зв'язок високого становища з багатством, впливовістю, що повертає нас до соціального капіталу.

Майже однаковою і для нас, і для країн Заходу (при цьому досить високою) виглядає потужність такого ресурсу, як «готовність іти на ризик» (18,6% і 18,3%). Трохи суттєвіша відмінність у значущості такого ресурсу, як «гарне здоров'я». Наші респонденти справедливо вважають, що в нас цей ресурс навіть потрібніший для досягнення успіху (27,6%), аніж у західних країнах (23,0%). Ці два ресурси, ймовірно, належать до людського капіталу, хоча й із певними застереженнями, оскільки і ризикованість, і здоров'я багато в чому пов'язані з рисами характеру, але, водночас, і з вихованням, що означає: тут починають працювати й особистісний, і соціальний капітали.

Невелика, у межах статистичної похибки, відмінність між ресурсною потужністю в нас і на Заході таких складових особистісного капіталу, як «готовність допомагати людям» (10,2% і 8,1%) і «вміння переконувати, красномовність» (12,3% і 13,7%). При цьому за абсолютної значущості ці чесноти не видаються нашим респондентам важливими для успішного життя і в наших, і в західних реаліях, що видно з табл. 5.

Однаково мало дієвим ресурсом є «прагнення й уміння робити людям добро» (6,1% і 5,2%). У нас, коли на високі соціальні позиції нерідко можна потрапити лише через порушення закону, прагнення робити добро, природно, має вигляд малопродуктивної соціальної практики. Але при цьому, на думку наших респондентів, доброта не надто притаманна й тим, хто досягає соціальних висот у західному світі. Швидше за все, той інтегральний образ західного світу, який формується у наших людей завдяки різним джерелам, насправді не дає змоги думати, що й там, щиро прагнучи робити добро, можна сподіватися на швидке просування соціальною драбиною.

Варто замислитись, чому так мало запитуваною і у нас, і в країнах Заходу видається респондентам «політична грамотність». Дивно, але цей ресурс виявився ледве чи не найменш потужним із цієї групи (7% для країн Заходу і 9,9% у нас). Щодо країн Заходу, то це можна пояснити тим, що політика не настільки сильно впливає на життя їхніх громадян, і соціальний успіх, зазвичай, мало пов'язаний із політикою, окрім, хіба що, ситуацій, коли йдеться про власне політичну кар'єру. А от наші реалії нібито свідчили про інше: залежно від політичних вітрів можна було як легко піднятися нагору, так і легко все втратити. Схоже, що ця ситуація не асоціюється в наших громадян з поняттям «політична грамотність», а перекривається якимось іншим ресурсом, скажімо, – впливовою родиною або друзями.

Висновки. Ресурси, які наші громадяни вважають найбільш дієвими для реалізації соціальних інтересів (визначених як со-

ціальний успіх і високе соціальне становище), суттєво відрізняються від тих, що, на погляд респондентів, важливі для цієї мети в реаліях модернізованого західного світу. В Україні до таких ресурсів зараховують, насамперед, наявність впливових родичів, уміння іноді обходити закон, походження з родини з високим соціальним становищем, а також високий матеріальний статок батьків. На цьому тлі малопереконливими у вітчизняних реаліях виглядають такі важливі (за оцінками респондентів) для країн Заходу ресурси, як високий інтелект і здібності, гарна освіта, знання іноземних мов, вишукані манери. Приблизно одна-

ковими за своїми можливостями і в нас, і на Заході бачать українці такі ресурси, як уміння ризикувати і міцне здоров'я.

Наведені результати, на наш погляд, можуть бути індикатором певного системного стану нашого суспільства і свідчать про реальний вектор спрямованості багатьох соціальних практик. Адже, прагнучи успіху, людина змушена шукати не якісь ідеальні засоби його досягнення, а ті реальні ресурси, які працюють у конкретних соціокультурних умовах. І, як бачимо, освіта, на жаль, посідає не надто високу позицію, що є певним викликом, зокрема, й для філософії нашої освіти.

Література

1. **Бевзенко Л.** Життєвий успіх, цінності, стилі життя / Л. Бевзенко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2007. – №4. – С. 132 – 151.
2. **Бурдьє П.** Форми капітала / П. Бурдьє // Экономическая социология. – Т. 6. – № 3. – 2005. – С. 60–74.
3. **Маслоу А.** Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, Пер. А. М. Татлыбаевой. – 1999.
4. **Мертон Р.** Социальная структура и аномия / Р. Мертон // СОЦИС. – 1992. – №№ 3 – 6.

Резюме

• *Статтю присвячено порівняльному аналізу ресурсів, які, з погляду громадян України, сприяють досягненню високого соціального становища й соціального успіху, з одного боку, у нашій країні, а з іншого – у країнах Заходу. Особливу увагу приділено таким ресурсам, як освіта, інтелект та здібності, знання іноземних мов. Аналіз ведеться на підставі даних всеукраїнського соціологічного дослідження. Дослідницький інструментарій побудований з опорою на ідеї П. Бурдьє, що стосуються множинності капіталів, обмінюваних людиною на соціальний статус і успіх.*

• *Статья посвящена сравнительному анализу ресурсов, которые, с точки зрения граждан Украины, способствуют достижению высокого социального положения и социального успеха, с одной стороны, в нашей стране, а с другой – в странах Запада. Особое внимание уделено месту таких ресурсов, как образование, интеллект и способности, знание иностранных языков. Анализ ведется на основании данных всеукраинского социологического исследования. Исследовательский инструментальный построен с опорой на идеи П. Бурдьё, касающиеся множественности капиталов, обмениваемых человеком на социальный статус и успех.*

• *This article is devoted to comparative analysis of resources, in terms of citizens of Ukraine, contributing to a high social status and social success, on the one hand, in our country, on the other - in the West. Particular attention is paid to the place of such resources as education, intelligence and ability, knowledge of foreign languages. The analysis is based on Ukrainian sociological research data. Research tools built with support for the idea of P. Bourdieu, concerning the multiplicity of capital, exchangeable men on social status and success.*



Анатолій ПОХРЕСНИК

УДК 130.2-37.011

СТРАТЕГІЧНА РОЛЬ ЦІЛІСНОГО ОСВІТНЬО- НАУКОВОГО КОМПЛЕКСУ

© Похресник А. К., 2011

Ключові слова: освіта, наука, освітньо-науковий комплекс, суспільство знань, сталий розвиток.



аши аналіз новітніх праць і висловлювань провідних українських філософів і керівників освітньої системи – В. Кременя [8; 10; 11], В. Андрущенка [1; 2], Є. Суліми [6; 17], Д. Табачника [18], С. Ніколаєнка [15] та інших [14] – дав змогу виявити різноманіття уявлень про стратегію освітнього процесу України в найближчому майбутньому, нагальні й доцільні зміни та інновації.

Наприклад, экс-міністр освіти України В. Кремень, з ініціативи якого відбулися значні позитивні зміни в загальному скеруванні навчально-виховного процесу, висловив згадану вище тезу як лейтмотив своєї великої книжки про освіту України: «Освіта і наука – найважливіші сфери людської діяльності. Вони є складними ієрархічними системами, стратегічно пріоритетними, базовими для соціально-економічного розвитку суспільства, особливо для країн, що реформуються, – а саме такою є Україна. Вироблення оптимальної соціально-економічної моделі, так само, як і моделі духовної, лежить насамперед у площині формування науково обгрунтованої політики в цій сфері. Конструюючи ці моделі, визначаючи шляхи їхньої реалізації, важливо не тільки орієнтуватися на внутрішні реалії, а й

Одна теза виявилася спільною для багатьох праць українських філософів і педагогів – утвердження незалежності й перетворення України в успішну сучасну демократичну державу критично залежатиме від подальшого розвитку системи освіти та відновлення ефективності наук і технологій.

відстежувати загальноцивілізаційні тенденції розвитку сучасного людства з тим, щоб не наздоганяти постійно, а досягати випереджального руху в розвитку держави [10, 3].

У статті ми ставимо за мету проаналізувати поширені структурні уявлення про організацію ефективного впливу сфер освіти і науки на підвищення конкурентоспроможності молоді української держави. Наша основна теоретична гіпотеза полягатиме в тому, що досягнення «випереджального руху» значно полегшиться, коли освіта і наука перестануть існувати у формі двох відокремлених одна від одної сфер (саме це й констатує В. Кремень), а зіллються й трансформуються в цілісне утворення, для якого ми оберемо робочою назвою словосполучення *освітньо-науковий комплекс*.

Без сумніву, читачі цієї статті можуть запропонувати альтернативний варіант – *науково-освітній комплекс*. Ці два словосполучення мають однакове право на існування хоча б тому, що взагалі не входять у національні педагогічні та філософські словники (прикладом є [3; 4; 19]). Утім це аж ніяк не було перешкодою для наших наукових попередників, які з більш-менш однаковою частотою обирали то один, то інший варіант. Наприклад, у цитованій праці В. Кремень віддає перевагу терміну «науково-освітній простір»: «Усвідомлюючи роль міжнародної співпраці та необхідність широкої інтеграції до світового науково-освітнього простору, Міністерство освіти і науки України приділяє зазначеному напрямку діяльності особливу увагу і постійно розширює та вдосконалює нормативно-правову базу міжнародного співробітництва. Якщо наприкінці 1999 р. співпраця в галузі освіти здійснювалася із 46 країнами світу, то на сьогодні підписано 82 міждержавних і 46 міжвідомчих угод про співробітництво в галузі освіти і науки із 60 країнами світу» [10, 424]. Таке бачення зустрічаємо і в інших його публікаціях, навіть коли заголовок акцентує тільки сферу освіти

і виховання ([11] та ін.). Аналогічним є підхід відомого вітчизняного філософа та організатора освіти В. Андрущенка і його співавторів – для їхніх праць характерне словосполучення «науково-освітній», а не «освітньо-науковий» ([1, 16] та ін.). Інакше вважає экс-міністр освіти України С. Ніколаєнко: у своїх головних працях в однаковому значенні він використовує обидва поняття, не надаючи переваги жодному з них ([15, 20] та ін.).

Для вибору власної позиції автор провів додатковий аналіз філософської і психолого-педагогічної україномовної літератури перших років незалежності. Виявилось, що П. Кононенко, ініціатор створення і директор Інституту наукознавства, часто використовував словосполучення «освітньо-наукова сфера» і подібні до нього [6], хоч інші українські науковці діяли протилежним чином. У ті ж роки питання порівняльної педагогіки і філософії освіти став розробляти К. Корсак, який одразу ж обрав термін «освітньо-науковий комплекс» для позначення всеохопної суспільної системи, яка включає у себе всі навчально-виховні і науково-дослідні структури, покликані формувати якнайбільший за обсягом і досконалістю національний людський і виробничий потенціал. Пізніше саме цим варіантом постійно користувалися молоді науковці з дослідницької групи К. Корсака: Ю. Кучер під час вивчення причин великого економічно-соціального прогресу Ірландії [13], Т. Коваль, С. Павлюк та ін. У цьому аспекті найбільш повною і доказовою є стаття самого К. Корсака «Справжній зміст “третьої хвилі” і наностратегія розвитку освітньо-наукового комплексу в ХХІ ст.», що узагальнює його освітньо-філософські і педагогічні дослідження 2000–2009 рр. [9].

Як свідчить заголовок, К. Корсак насамперед аналізує глобальне становище людства і критично оцінює винайдений американським соціологом термін «третья хвиля» для опису переходу країн-лідерів від індустріального суспільства до новішого, узгодженого з цілковито змінени-

ми технологіями і спричиненими ними трансформаціями політичного та економічного характеру. Достатньо цікавими вважаємо його пояснення подібного вибору пріоритетів, адже зареєстрована тема дослідження керованого ним відділу теорії і методології природничої та інженерної освіти стосувалася вочевидь прогнозування розвитку вищої освіти, а не всього багатомільярдного людства: «Ми виходили з припущення, що інноваційний потенціал внутрішніх суперечностей і потреб освітніх систем набагато поступається силі консервативного самозбереження, а тому значні зміни в діяльності наявних середніх і вищих шкіл можливі лише у разі втручання позаосвітніх чинників. З цієї причини стратегія успішної модернізації освітньо-наукового комплексу має спиратися на прогноз змін виробництва і ринків праці» [9, 66].

У рамках складання точного прогнозу поступу в технологіях і виробництві у цій статті та багатьох інших публікаціях К. Корсака було висвітлено десятки загальносвітових процесів і змін в економіці, культурі, освіті, характеристиках та поведінці самої людини.

Головне його відкриття у світі матеріальних реалій – виявлення факту появи перших в історії людства технологій, застосування яких для отримання необхідних для людини продуктів не супроводжується отруєнням біосфери і появою небезпек для самої людини. У цитованій статті вони названі «справжніми (чи «хорошими») нанотехнологіями». У подальшому К. Корсак запропонував для них набагато точніший термін – *ноотехнології* (іншими словами – мудрі способи виробництва). Поняття «ноотехнології» дуже добре узгоджується із загальновідомим ученням В. Вернадського і деяких зарубіжних науковців про поступальний рух людства до стадії стабільного співжиття з біосферою в результаті утворення системи значно вищого порядку – ноосфери. Твердження К. Корсака про формування ноосфери, ноосупільства і нооекономіки на основі повної заміни індустріальних

процесів ноовиробництвами є не тільки вдалим логічним продуктом, а й достатньо добре обґрунтованим завдяки висвітленню характеристик перших чотирьох ноотехнологій і тих кількох процесів, які можуть бути реалізованими у найближчі кілька років ([7; 8] та ін.).

Якщо у 2007 – 2009 рр. К. Корсак обмежувався вказівкою на те, що Е. Тоффлер, М. Кастельс, Й. Масуда та інші науковці в рамках надто звуженого поля аналізу роблять стратегічну помилку, передбачаючи суспільний прогрес у формі постійного нарощування кількості персональних комп'ютерів та увімкненням кожного з них в Інтернет (іншими словами, зазвичай «третьою хвилю» ототожнювали з процесом комп'ютеро-інтернетизації), то з межі 2010 р. наводить незаперечні докази «вичерпання» того потенціалу і змісту «третьої хвилі», які були цілком доречними у 1970 – 1990 рр. Це «вичерпання» полягає в тому, що практично припинилося поліпшення характеристик кремнієвих процесорів для комп'ютерів та іншого устаткування з тієї тривіальної причини, що науковці, інженери і технологи довели до теоретичної межі процес зменшення розмірів елементів процесорів. «Третя хвиля» забезпечила практично усіх громадян розвинутих держав тандемом «комп+Інтернет», але не спромоглася усунути екологічні загрози існуванню людства, ліквідувати голод і масові хвороби, забезпечити «середньоприйнятну» якість життя не тільки у межах «золотого мільярда», а й 3-го та 4-го світів.

На нашу думку, корисність і необхідність уведення поняття «четверта хвиля» (чи «ноохвиля») достатньо добре обґрунтовані в працях К. Корсака і тих науковців, які поглиблюють його дослідження. Ми в межах тематики цієї статті звертаємо увагу на те, що «нематеріальним» доповненням до поняття «ноотехнології» у працях К. Корсака є твердження про вимушеність змін в уявленнях про навчально-виховні засоби під час переходу від індустріального до ноосупільства.

У кількісно-темпоральному аспекті

такі зміни полягають у дуже довготривалому загальному і професійному навчанні усього складу нових генерацій до виходу на ринок праці, і це все в поєднанні з подальшим неперервним чи спорадичним «донавчанням» на робочих місцях – для уникнення безробіття і досягнення успіху на ринку праці. У світі вже сформувався консенсус щодо назви навчально-вдосконалювального комплексу: LLL – Life-Long Learning (щось схоже на «ціложиттєве навчання»). Для тієї частини LLL із загальною тривалістю 18 – 22 роки, яка стосується дітей, підлітків і молоді, К. Корсак пропонує термін *первинна освіта*, оскільки в розвинутих державах її називають *Initial Education*. Торкаючись соціально-філософських аспектів формування LLL, він підкреслює, що учасників первинної освіти ні в якому разі не можна «виганяти» з її потоку в дитячому чи підлітковому віці, – для стабільності суспільства і загальної безпеки життя усіх громадян критично важливим є надання професій усім представникам нових генерацій ще до їх появи на ринку праці.

А тепер саме час звернути увагу на те, що в статтях про «четверту хвилю» і ноосуспільство К. Корсак завжди використовує поняття «освітньо-науковий комплекс», маючи на увазі розгалужену і різноманітну сукупність навчально-виховних, фундаментально-дослідницьких і виробничо-продуктивних закладів. Завданням цих закладів є одночасне виконання багатьох суспільно-важливих завдань: надання грамотності та формування системи визнаних законами і звичаями моральних норм і життєвих цінностей в усіх дітей і підлітків; підготовка до активного трудового життя і виконання обов'язків свідомого громадянина й батька чи матері; накопичення наукової інформації і трансформація її в ноотехнології; організація ноовиробництва та забезпечення його поширення і безперервного вдосконалення. Світовий досвід останніх років свідчить на користь того, що виробничі підприємства повинні мати дуже розвинені науково-дослідні

та інженерно-технологічні підрозділи, оскільки продукція виробляється за безпосередньої активної співучасті дослідників, технологів і операторів. Усе менше і менше заводів використовують примітивну ручну працю, тому ринок зайнятості для осіб з низькими кваліфікаціями постійно скорочується, а з появою ноороботів може зникнути раз і назавжди.

Ризикнемо стверджувати, що найближчим часом більшість працівників другого (промислового) сектора економіки мусять оволодіти якимось фахом і бути спроможними до 3D (просторового) програмування. Ще до початку нового, XXI ст., в конструкторських бюро стали зникати кульмани (спеціалізовані столи для виготовлення креслень), а конструювання та усі інші процеси почали виконувати на основі потужних комп'ютерів і спеціалізованих програм. Швидко формується майже необмежений за обсягом і можливостями ринок так званих 3D-принтерів – побутових і промислових пристроїв, спроможних за командою користувача швидко виготовити ту унікальну річ, обриси якої народилися в його мозку і були через комп'ютер скеровані у виконавчу частину 3D-принтера.

Ці технічні подробиці, які відповідають стану наук і технологій початку 2011 р., ми навели тільки для доказовості неминучості подальшого науково-технічного прогресу і виходу виконавської спроможності людини на рівень, що відповідає вимогам ноосуспільства. Й очевидно – освітньо-професійний рівень усіх учасників ринку праці цього суспільства дорівнюватиме чи перевищуватиме показники сучасної вищої освіти: для меншості зайнятих – це рівень 4 у МСКО-97, для більшості – рівні 5, 6 і 7.

Наразі рух до суспільства знань, чи ноосуспільства, вже помітний у тих провідних державах світу, які ще в заключній третині чи наприкінці XX ст. вирішили будувати свій добробут не на розпродажу невідновлюваних природних ресурсів, а на запозиченні, вдосконаленні й створенні високих і надвисоких технологій одночас-

но з підвищенням освітньо-професійного рівня населення. Можливо, найближчим до умов України прикладом подібних дій, які вимагали модернізації всього національного освітньо-наукового комплексу, є Фінляндія в 1990 – 2011 рр.

Напередодні зазначеного періоду благополуччя фіннів спиралося на економічну співпрацю з Радянським Союзом: за нафту та іншу сировину вони експортували синтетичний одяг, папір, промислові вироби, криголами та ін. Очевидно, що технологічний рівень Фінляндії 1970 – 1980 рр. значно поступався, наприклад, США чи ФРН. Не було помітних у світі та Європі успіхів і в розбудові системи освіти Фінляндії, зокрема її наукових установ.

У ситуації зниження рівня життя населення політична і наукова еліта країни спромоглася згуртувати всіх громадян навколо «програми порятунку», яка ставила такі серйозні вимоги:

- з патріотичного обов'язку діти і молодь мали «рятуватися» через свідоме та ефективне навчання;
- від промисловців і бізнесу вимагалось вкладення коштів не в зарубіжні, а у фінські підприємства, визначені «антикризовими органами» пріоритетними для всієї нації;
- від системи освіти і «приєднаних» до

неї науково-дослідних установ вимагалось прискорене розширення фундаментальних і високотехнологічних досліджень (інформаційних, комунікаційних, біотехнологічних тощо) ([7] та ін.). До мінімуму скоротилася підтримка з бюджету гуманітарної сфери науки, натомість звична для нас базова професійно-технічна освіта була поступово трансформована у вищу професійну освіту, що відповідає рівням 4 і 5 МСКО-97.

Для пересічного громадянина України наочним свідченням успішності фінського варіанта переходу від індустріального суспільства до новішого є масове поширення на ринку мобільних телефонів фірми Nokia з привабливими характеристиками. Досягненням освітньо-наукового комплексу Фінляндії стало світове лідерство фінських учнів на всіх міжнародних тестуваннях PISA. З ними не можуть змагатися навіть переможці 1990-х рр. – учні Японії та інших країн Східної Азії.

Насамкінець зазначимо: у суспільстві майбутнього значні економічні й соціальні успіхи можливі тільки в разі переходу від аграрно-індустріальних до ноотехнологій. Однак для досягнення реального зростання добробуту всіх громадян на норівень має вийти не лише виробництво, а й увесь освітньо-науковий комплекс.

Література

1. **Андрущенко В. П.** Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
2. **Андрущенко В. П.** Якість освіти в дзеркалі сучасних вимог та експектацій / В. П. Андрущенко, В. Г. Вікторов // *Нова парадигма*. – 2010. – Вип. 93. – С. 3–18.
3. **Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. *Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень.* – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. **Кастельс М.** Інформаційне суспільство та держава добробуту: Фінська модель / М. Кастельс, П. Хіманен; пер. з англ. – К.: Ваклер, 2006. – 230 с.
6. **Кононенко П.** Національна педагогіка в реформованні освіти / П. Кононенко // *Освіта і управління*. – 1997. – № 3. – С. 19–30.
7. **Корсак К. В.** XXI століття: ноорозвиток людства і порятунок від колапсу на базі ноотехнологій / К. В. Корсак // *Практична філософія*. – 2011. – № 2 (40). – С. 55–63.
8. **Корсак К. В.** Освітньо-науковий комплекс України і «четверта хвиля» ноотехнологій / К. В. Корсак // *Постметодика*. – 2011. – № 5. – С. 2–7.
9. **Корсак К. В.** Справжній зміст «третьої хвилі» і наостратегія розвитку освітньо-наукового комплексу у XXI ст. / К. В. Корсак // *Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: кол. моногр.* / АПН України.; ІВО Укр. // За заг. ред. В. П. Андрущенка та ін. – Х.: Вид-во НУА, 2009. – С. 62–75.
10. **Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

11. **Кремень В. Г.** Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-ге вид. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.
12. **Кремень В. Г.** Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремень // Пед. і психол. науки в Україні: Зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: У 5 т. – Т. 1: Теорія та історія педагогіки. – К.: Пед. думка, 2007. – С. 11–24.
13. **Кучер Юлія.** Роль освітньо-наукового комплексу в економічно-соціальних успіхах Ірландії / Юлія Кучер // Молодь, освіта, наука, культура і націон. самосвідомість: Матер. IX Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 25 – 27 квітня 2006 р.): У 5 т. – К.: Європ. ун-т, 2006. – Т. 5. – С. 211–214.
14. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. – К.: Навч. книга, 2004. Кн. 1: Пріоритет інтелекту. – 2004. – 638 с.
15. **Ніколаєнко С. М.** Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: Монографія / С. М. Ніколаєнко. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.
16. **Суліма Є. М.** Глобалістика: підручн. / Є. М. Суліма, М. А. Шепелев. – К.: Вища шк., 2010. – 544 с.
17. **Суліма Євген.** Невідкладні завдання системи вищої освіти на новому етапі Болонського процесу / Євген Суліма // Вища школа. – 2010. – № 11. – С. 5–13.
18. **Табачник Д.** Українська освіта має відповідати найкращим зразкам / Д. Табачник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 2. – С. 13–15.
19. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999.

Резюме

- *Розглянуто головні характеристики найбільш ефективного для умов XXI ст. освітньо-наукового комплексу, спроможного успішно готувати працівників для суспільства знань, зокрема для забезпечення сталого розвитку людства.*
- *Рассмотрены главные характеристики наиболее эффективного для условий XXI века образовательно-научного комплекса, способного успешно готовить работников для общества знаний, в частности для обеспечения устойчивого развития всего человечества.*
- *The main characteristics of the most effective for conditions XXI of a century of the educational-scientific complex capable successfully to prepare workers for a society of knowledge, in particular, for maintenance of sustainable development of mankind are considered.*



Ольга ОЛЕКСЮК

© Олексюк О. М., 2011

МОДЕЛІ ЗМІСТУ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ПІДХОДІВ

Ключові слова: вища мистецька освіта, модель, гуманістична парадигма, діалог.



Актуальність розроблення моделі змісту вищої мистецької освіти пов'язана з парадигмальними змінами, що відбуваються нині у педагогічній науці й практиці вищої школи загалом. Як має бути побудовано зміст вищої мистецької освіти: як вивчення наукових засад мистецтва; як залучення до практичної діяльності в сфері мистецтва чи як вивчення історії мистецької педагогіки за всіма її напрямками і періодами?

Вирішуючи питання джерел змісту вищої мистецької освіти, ми дослідили цінність різних його елементів з погляду філософсько-педагогічної стратегії неперервної мистецької освіти ХХІ ст. Нами використано методологію філософської проекції етапів розвитку онтології на освіту (В. Андрущенко, В. Луговий, М. Михальченко, В. Рябченко, М. Степко та ін.); проаналізовано праці з еволюції онтологічних основ вищої освіти на межі ХХ і ХХІ ст. загалом (Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Огнев'юк, О. Сухомлинська та ін.) та вищої мистецької освіти зокрема (В. Бутенко, В. Дряпіка, Л. Коваль, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.)

Мета цієї статті – обґрунтувати зміст сучасної вищої мистецької освіти та оха-

Аналіз наукової літератури з проблем вищої мистецької освіти свідчить про те, що в реальній практиці сформувалися три освітні моделі – наукоцентрована, особистісноцентрована і культуроцентрована.

рактизувати підходи до розроблення її моделей.

Вища мистецька освіта розглядається як багатовекторний феномен культури суспільства, що пронизує всі форми суспільної свідомості. Кожна з цих форм проявляється через певні види художньої діяльності. Освоєння їхнього соціального досвіду розвиває у майбутніх фахівців індивідуальну художню свідомість. Залежно від основних видів художньої діяльності можна виокремити такі моделі змісту мистецької освіти (назви моделей запозичені з концепції А. Захлебного та О. Дзятковської).

Наукоцентрована модель змісту мистецької освіти спрямована на розвиток науково-пізнавальної та науково-дослідницької компетентностей. Ця модель посідає важливе місце в сучасній картині світу, в становленні особистості майбутнього фахівця та його успішної соціалізації. Основне джерело такої моделі – мистецтвознавча наука та педагогіка мистецтва.

Особистісноцентрована модель акцентує увагу на комунікативній компетентності майбутнього фахівця. Відповідно, джерело змісту мистецької освіти – комунікативні практики, художня творчість та етномистецькі традиції.

Культуроцентрована модель змісту спрямована на залучення студентів до різних видів художньої діяльності з метою самоідентифікації особистості в культурі та формування особистого досвіду культуротворчості.

Кожна з названих моделей змісту мистецької освіти може бути реалізована в різних освітніх парадигмах. Зупинимось на одній із найпоширеніших парадигм – гуманістичній, в якій наукоцентрована, особистісноцентрована і культуроцентрована моделі не протиставляються, а інтегрують найцінніші ідеї розвитку сучасної мистецької освіти.

Гуманістичний підхід К. Роджерса [9] має назву «особистісноцентрований підхід», який якнайточніше відображає зміст його основних положень. Особистість є центром власного розвитку, який включає:

джерела і рушійні сили зростання; ресурси, що передбачають зміни щодо власного посилення; здатність обирати індивідуальний шлях і керувати своїм становленням. При цьому тенденція до самоактуалізації в теорії К. Роджерса є єдиним мотивом, що спонукає особистість до зростання.

За К. Роджерсом [9], існують три умови, які дають змогу утворити фундамент ефективних взаємовідносин між суб'єктами самоактуалізації: прийняття, розуміння і допомога. Першою умовою самоактуалізації є *прийняття* (щире, неоціночне ставлення, що характеризується увагою фасилітатора до особистості). Друга умова – *розуміння* – це співпереживання стану іншої людини на рівні емпатії, здатність, за влучним виразом К. Роджерса, «постояти в чужих черевиках». Емпатійне розуміння здатне допомогти іншій людині не тільки відчувати психологічний комфорт, а й глибше відчувати особисті почуття і переживання. *Допомога* учневі в контексті гуманістичного підходу – це сприяння в розкритті його особистих ресурсів. Викладач виходить із того, що потенціал розвитку людини, який закладено в ній самій, не може бути результатом зовнішньої взаємодії, у тому числі навчання й виховання.

К. Роджерс у своїх працях стверджував, що тільки свобода здатна сприяти реалізації людини в сучасному світі. Він зазначав, що свобода – це мужність, яка дає змогу людині «вибирати» себе, відкривати сенс як джерело відповідальності за своє «Я». Другий момент у характеристиці свободи – це те, що вона передбачає реалізацію послідовності життя. Свобода, яка властива людині-суб'єкту, є ознакою узгодженості її життя з власним потенціалом. Учений виявив, що особистісні зміни полегшуються за умови конгруентності як почуття, що його переживає педагог. Дослідження вченого показали, що саме з конгруентністю пов'язана успішність педагога.

Концептуальні ідеї К. Роджерса дають змогу розглянути сутність педагогічної моделі у вищій мистецькій освіті, яка є важливою характеристикою взаємодії трьох

саморозвивальних систем: мистецьких цінностей, особистості студента і особистості викладача.

Мистецтво з глибини віків і до нинішнього часу, звернене «від серця до серця», несе естафету єднання, здійснюючи комунікативну функцію через час і простір. Педагог зобов'язаний, прийнявши цю «естафету єднання», передати її своєму учневі. Проникнення, на думку Г. Щербакової [10], у музичний всесвіт передбачає особливий вид спілкування, в процесі якого механізм «зворотного зв'язку» включає механізм «музичного наслідування», адже закон збереження енергії діє постійно, змушуючи в далекому минулому побачити паростки майбутнього, а в дні нинішньому – давно забуті риси.

Мистецька педагогіка, як і весь музичний світ, – це безперервне становлення, взаємопроникнення, взаємозбагачення. Мистецька освіта як складноорганізована система об'єднує нескінченність постійного розвитку музичного всесвіту, становлення і розвиток у педагогічному процесі особистості учня і, врешті-решт, саморозвиток і самовдосконалення музиканта-педагога, який здійснює взаємозв'язок між усіма компонентами системи. Співзвуччя і гармонія в «тріо» – музика, педагог, учень – можливі, за Г. Щербаковою, через співпереживання і співтворчість.

Таким чином, у педагогічному процесі втілюється концепція діалогічного спілкування, що забезпечує постійне поле «зворотного зв'язку». Синтетично-діалогічне спілкування між об'єктом – носієм цінності (музичним твором) – та колективним суб'єктом пізнання і ціннісного осмислення (педагогом і учнем), що здійснюється в педагогічному процесі, дає змогу відмовитися від традиційної дихотомії: вчитель – учень, об'єднуючи їх на психологічному рівні освоєння музичного простору в співпереживанні, а на світоглядному рівні – у співтворчості. Отже, в педагогічному процесі, вважає Г. Щербакова [Там само], через ланцюг ціннісної взаємодії виникає діалогічна парадигма: композитор – музичний

твор – музикант-педагог – учень + співпереживання + співтворчість.

Діяльність викладача вищого мистецького навчального закладу зумовлена необхідністю оволодіти вмінням інтерпретувати художній текст. Т. Рейзенкінд [3] зазначає, що художній текст виконує дидактичні функції, забезпечуючи дискурс як спосіб організації розгорнутого комунікативного спілкування. Він сприяє розумінню змісту інтеграції в єдину цілісність різноманітних культур на основі принципу варіювання й комбінування часових і просторових співвідношень. Цей чинник впливає на оволодіння образними методами навчання. Водночас студенти повинні мати уявлення про поняття «художній текст», виходячи з контекстного підходу (інтеграція знань із мистецтвознавства, філософії, психології, педагогіки). Автор концепції стверджує, що контекст забезпечує неперервну смислову організацію – а це важливо для створення педагогічної ситуації розуміння художнього тексту. Із *утворенням ситуації розуміння* завдяки тексту й контексту майбутній учитель музики може глибше пізнати зміст онтології мистецтва. Йдеться про розуміння двох полюсів контексту: даного (факт існування реалій мистецтва) і створеного (факт мислення); останнє сприяє організації діалогу в ході самопізнання й навчального процесу в школі.

Одним із головних завдань педагога є необхідність розвитку в студента здатності слухати, відчувати автора художнього твору, формувати нові смисли-образи не тільки щодо художніх творів, а й власного життя (забезпечується принцип «життєтворчості» навчання). Разом з цим виникає розуміння уявляти як спосіб діяльності, що орієнтує не на наслідування сформованих готових смислів, а на створення нових у процесі тлумачення емоційно-образного змісту текстів культури, власних суджень щодо продуктів творчої діяльності. Розуміння передбачає формування нових смислів особистості, в нашому випадку – в ході інтерпретації текстів культури на основі їхньої взаємодії, коли інтерпретація розгля-

дається як рефлексія над розумінням. При цьому *рефлексію* слід розглядати як друге після відчуттів джерело досвіду, механізм, скерований не тільки на самопізнання, а й на вдосконалення духовної структури особистості, що ґрунтується на єдності внутрішнього світу й сенсу буття (мають на увазі формування особистості на основі онтологічної конструкції бачення світу). Зазначимо, що розуміння є невід'ємним конструктором рефлексії в момент її об'єктивзації, тобто ідентифікації себе з іншими думками, образами.

У цьому зв'язку вважаємо доцільним залучити до контексту педагогічних досліджень проблему *розуміння* як інструментарію забезпечення особистісно орієнтованої педагогічної ситуації, пов'язаної з оволодінням уміннями контекстно усвідомлювати художні тексти культури.

Обов'язковим механізмом творчого осягнення художнього твору є співпереживання і співтворчість. У цьому процесі визначальну роль відіграє емпатія, оскільки поштовхом до інтерпретації є перенесення домінанти на «іншого» і отожднення з цим «іншим». У разі опрацювання художнього тексту цим «іншим» є автор, його стиль, ліричний герой. Специфіка роботи з художнім текстом, за М. Бахтіним [4], актуалізує «співучасне буття». Діалогічна стратегія розуміння в цій ситуації стає гомоморфною щодо діалогу Слова і Діла. Прочитання художнього тексту як реалізація принципу «спочатку було Слово» і виконання тексту як реалізація принципу «спочатку було Діло» утворюють «рубіж свідомостей» і культуру (Л. Надирова). І якщо в спільному співтворчому акті з композитором взаємодія педагога і учня виходить з настанови співпереживання, то авторський світ слугує основою створення власного виконавського світу.

Викладена вище сутність взаємодії створює в педагогічній освіті напружене енергетичне поле духовного єднання, в якому спостерігається подолання традиційного «діадного мислення». Натомість

відмова від «діадного мислення» на користь нелінійного підходу – це постійний пошук єднання, провідним напрямом якого є потреба в спільності на основі альтруїзму, потреба залучення до Вищої реальності, здатність перенесення домінанти за межі власного «Я» на життя іншої людини. В цьому зв'язку зазначимо, що М. Бахтін [4] не акцентував на несумісності багатоголосся світу існуванням індивідуальної свідомості. Це багатоголосся може бути перенесене всередину індивідуальної свідомості у формі внутрішнього діалогу.

Професійний рівень викладача вищого мистецького навчального закладу значною мірою визначається наявністю *комунікативного ядра*, яке включає характерну для особистості єдність відображення, відносин та поведінки в процесі взаємодії з людьми. Вміння встановлювати взаємовідносини з педагогічним колективом, спілкування з дітьми, батьками, колегами, вміння організовувати співпрацю з ними, володіти культурою демократичного спілкування – як професійні вміння – досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях «інших». Тому майбутній фахівець має володіти здатністю до емпатії, яка, згідно з К. Роджерсом [9], існує тільки за наявності комунікативного компонента і *конгруентності*, тобто здатності перебувати у згоді з власними почуттями і щиро виражати їх. Відзначаючи особливу роль конгруентності вчителя, вчений підкреслює: якщо хтось не зовсім розуміє в даний момент внутрішнього світу учня чи не подобається сам учень, його поведінка, то конструктивніше залишитися реальним, ніж псевдоемпатійним. Автор наголошує на ролі усвідомлення особистістю власних реальних та актуальних відчуттів з їхнім вираженням у поведінці в ході педагогічного процесу [Там само]. На нашу думку, саме в цій здатності виявляється одна з найважливіших духовних властивостей особистості викладача – відкритість, завдяки якій і вибудовуються гуманні стосунки з колективом.

Діалогічні відносини у навчанні да-

ють змогу подолати жорстко закріплені ролі «вчителя» і «учня» та реалізувати на практиці ціннісно-смыслову рівність його учасників. Така ситуація в принципі не може статися за монособ'єктного подання змісту матеріалу, поза розумінням співрозмовниками або слухачами один одного. М. Бахтін [4] зазначав у цьому зв'язку, що під час пояснення – існує тільки одна свідомість, один суб'єкт, при розумінні – дві свідомості; до об'єкта не може бути діалогічного ставлення, розуміння завжди якоюсь мірою є діалогічним. Ми спіралися на діалог і тому, що це єдина форма ставлення до людини-особистості за збереження її свободи і незалежності.

Цінність педагогічного діалогу полягає також у тому, що він не обмежує свободу співрозмовників у виборі цінностей і виключає несвідоме прийняття особистої світоглядної позиції. Скажімо, студенти мають бути вільними в тому, щоб прийняти запропоновані екзистенційно-гуманістичні ідеї або відмовитися від них, зберігаючи власну ціннісно-смыслову позицію.

Принципова важливість визнання суб'єктності «іншого» в навчальному процесі впливає з того, що це необхідна умова самоактуалізації педагога. У такому сенсі діалог веде не тільки до пізнання іншого, а й до самопізнання. Самопізнан-

ня ж, у свою чергу, передбачає здатність студента до особистої рефлексії і діалогу. Це сприяє прийняттю і вияву своєї самості; прийняттю іншого таким, який він є; розумінню іншого не тільки раціонально, а й емоційно.

На нашу думку, вельми ефективним практичним ресурсом, що приводить до розкриття найважливіших екзистенцій (духовність, свобода, відповідальність, вибір), є *інтроспекція* (внутрішнє споглядання). При цьому у чим глибшу інтроспекцію занурюється людина, тим ширшим і багатогляднішим стає її бачення світу як цілого, тим більшою мірою універсальним є її світогляд.

Таким чином, моделі вищої мистецької освіти найефективніше вибудовуються на основі взаємопов'язаних процесів самопізнання, діалогу і критичної рефлексії, організованих на засадах інтерпретації художнього твору. Нами обґрунтовано ідеї референтності викладача, володіння прийомом емпатійного співпереживання, конгруентності, а також толерантності до протилежної думки. Сукупність цих механізмів дає змогу забезпечити успішну самоактуалізацію викладача й студента, що в контексті компетентнісної освіти є одним із вагомих методологічних ресурсів її модернізації.

Література

1. **Луговий В. І.** Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В. І. Луговий // Пед. і психол. науки в Україні: Зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: У 5 т. / Т. І: Теорія та історія педагогіки. – К.: Пед. думка, 2007.
2. **Огнев'юк В. О.** Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
3. **Рейзенкінд Т. Й.** Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 240 с.
4. **Бахтин М. М.** К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М.: Наука, 1986. – С. 80 – 160.
5. **Библер В. С.** Школа диалога культур: введение в программу / В. С. Библер // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М.: Наука, 1994. – С. 239 – 252.
6. **Захлебный А. Н.** Модели содержания экологического образования в новой школе / А. Н. Захлебный, Е. Д. Дзятковская // Педагогика. – № 9. – 2010 – С. 38 – 45.
7. **Маслоу А.** Психология бытия / А. Маслоу: пер. с англ. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
8. **Психология: Словарь** / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. **Роджерс К. Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс: пер. с англ. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.

10. **Щербакова А. И.** Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию / А. И. Щербакова // Проблемы и перспективы пед. образования в XXI в. – М., 2000. – С. 15 – 25.

11. **Maslow A. H.** Motivation and personality. 2-nd ed. N.Y.: Haper and Row, 1970.

12. **Rodgers C. R.** Freedom to the 80 s. Columbus-Toronto-Sidney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.

Резюме

• У статті розглядаються сучасні моделі вищої мистецької освіти. Особливу увагу приділено гуманістичній парадигмі, на основі якої обґрунтовується сутність безумовного позитивного ставлення викладача до студента, емпатійного розуміння студента, прийняття його почуттів і особистісних сенсів.

• В статье рассматриваются современные модели высшего художественного образования. Особое внимание уделяется гуманистической парадигме, на основе которой обосновывается сущность безусловного положительного отношения преподавателя к студенту, эмпатичное понимание студента, принятие его чувств и личностных мотиваций.

• This article reviews current models of higher art education. Particular attention is paid to the humanist paradigm, which is justified on the basis of the unconditional nature of the positive attitude the teacher to student, empathic understanding of the student's acceptance of his feelings and personal meanings.



Ганна ОНКОВИЧ

УДК 37.093.004

«ДІАЛОГ КУЛЬТУР» ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

© Онкович Г. В., 2011

Ключові слова: медіаосвіта, діалог культур, міжкультурна комунікація, мовна особистість, вторинна мовна особистість, мова та культура, лінгвокраїнознавство, лінгвокультурознавство.



вагу викладачів і методистів до лінгвокраїнознавчого аспекту викладання як провідного було привернуто після друку монографії Є. М. Верещагіна і В. Г. Костомарова «Мова і культура» (1983).

Спочатку лінгвокраїнознавство як галузь наукового знання інтенсивно розвивалося на базі методики викладання російської мови як іноземної, тому в його перших дефініціях акцент зроблено на лінгводидактичних характеристиках лінгвокраїнознавства як аспекту викладання саме російської мови для іноземців. В означенні лінгвокраїнознавства, запропонованому згаданими вченими, підкреслювалося, що це «аспект викладання російської мови іноземцям, в якому з метою забезпечення комунікативного навчання та для вирішення загальноосвітніх завдань лінгводидактично реалізується кумулятивна функція мови і проводиться акультурація адресата, методика викладання має філологічну природу, ознайомлення проводиться за посередництва російської мови і для її вивчення» [3]. Згодом лінгвокраїнознавче розуміння центральної лінгвістичної проблеми – співвідношення мови і культури – ці дослідники всебічно розглянули в новому виданні монографії «Мова і культура. Три лінгвокраїнознавчі концепції: лексичного фону, мовленнєво-

*Сучасний фахівець повинен
уміти на науковій основі
організувати свою працю,
володіти комп'ютерними
методами збирання, зберігання
й опрацювання інформації,
застосовувати це в сфері
професійної діяльності; вміти
здобувати нові знання,
використовуючи сучасні
інформаційні освітні
технології тощо. Як бачимо, ці
вимоги свідчать про
перспективи медіаосвіти під
час підготовки фахівців у різних
сферах, тож «діалог культур»
нині стає однією з медіаосвітніх
технологій.*

поведінкових тактик і сапієнтом» (2005 р.). Термін «лінгвокраїнознавство» згодом став також використовуватися «для позначення: а) країнознавчо орієнтованої лінгвістики, з якою співвідносяться зарубіжні дослідження в галузі онтології мови, антропології, соціолінгвістики, етнографії комунікацій; б) лінгводидактичної основи соціокультурної освіти учнів; в) комунікативно-країнознавчої методики викладання іноземних мов, яка за певними аспектами співвідноситься із зарубіжною культурознавчою методикою навчання нерідної та іноземних мов. Істотною відмінністю між ними, насамперед, виявляється в тих завданнях, які покликана вирішувати кожна з перелічених вище галузей соціокультурного дослідження (включаючи й лінгвокраїнознавство як аспект викладання іноземних мов)» [7, 182].

В. Сафонова, акцентуючи увагу на величезній практичній значущості результатів досліджень країнознавчо орієнтованої лінгвістики для соціокультурної освіти тих, хто вивчає іноземні мови, справедливо зумовлює її тісний взаємозв'язок із дидактикою. Це знайшло відображення у працях, присвячених питанням відбору та мінімізації лінгвокраїнознавчої інформації для різних варіантів і етапів іншомовного спілкування, лінгвокраїнознавчої паспортизації, навчального лексикону, технології навчальної лінгвокраїнознавчої лексикографії, розроблення різних моделей довідкової та навчальної лінгвокраїнознавчої літератури для різних варіантів навчання іноземних мов у школі та виші.

Деякі дослідники нині вважають, що з часом на зміну лінгвокраїнознавству (як аспекту навчання нерідної мови) прийшло лінгвокультурознавство, яке має більш виражений освітній акцент у соціокультурному континентальному і регіональному планах. В. Сафонова до числа його завдань, зокрема, відносить розроблення технології лінгвокультурознавчого збагачення мовної свідомості учнів та

їхньої комунікативної навчальної практики, створення різних видів лінгвокультурознавчої наочності та розроблення технології її використання в процесі формування лінгвокраїнознавчої компетенції; визначення ролі і місця комп'ютеризації в лінгвокультурознавчій самоосвіті учнів [7, 183 – 184]. Дослідження в цих взаємозумовлених і взаємозалежних галузях соціокультурного знання створили основу для навчально-методичного виділення спеціального аспекту у викладанні іноземних мов.

Саме методисти-практики, котрі працюють у лінгвокраїнознавчому полі, першими усвідомили необхідність вести «діалог культур» із тими, хто навчається. Про це йшлося на конгресах, лінгвокраїнознавчих симпозиумах і конференціях з країнознавчої проблематики. До кінця 70-х рр. минулого століття питання «нейтрального» країнознавства – без вказівки на конкретну адресу, для іноземців узагалі – обговорювалися все менше й менше, і все частіше дослідники та педагогіки-практики зверталися до порівняльного лінгвокраїнознавства – вивчення явищ мови і культури у зіставленні з аналогічними явищами в рідній мові та культурі тих, хто навчається. Це стало додатковим стимулом, що впливав на інтерес до вивчення нової мови.

Лінгвокультурознавство, як зазначають учені, завжди будувалося на порівняльній, часом навіть контрастно-порівняльній, основі. Що й не дивно: воно базувалося на накопиченому й апробованому досвіді лінгвокраїнознавства. Нині вже йдеться про прикладну лінгвокультурологію: «Прикладна лінгвокультурологія – галузь наукового знання, лінгводидактики, що розкриває методологічні засади, закономірності, принципи, засоби, методи і форми взаємодії мови, культури, особистості з метою опису і викладання в соціокультурному аспекті» [4, 346] і «є невід'ємною частиною культурно орієнтованої методики викладання російської мови як іноземної. Вона по-

кликана забезпечити такий опис мовних одиниць мови й мовлення, що дасть можливість методистам структурувати лінгвістичні знання і сформувати на основі їх використання навички та складні вміння іноземного студента як вторинної мовної особистості» [4, 347].

Ми залишилися прихильниками лінгвокраїнознавства як частини культурно орієнтованої методики викладання взагалі, відаючи належне при цьому й лінгвокультурології. «Наше» країнознавство орієнтоване на формування і розвиток медіаосвітньої компетенції. Читати газети, слухати радіо, дивитися і слухати телепередачі – одна з найважливіших комунікативних потреб студентів, завдяки чому вони ознайомлюються із життям у нових для себе умовах, міжнародним життям, оперативно отримують інформацію і можуть її використовувати на семінарах, конференціях тощо, а згодом – у самостійній практичній діяльності. Медіаосвіта при цьому стає не тільки посередником у діалозі культур. Без неї неможлива була б міжкультурна комунікація. Вважаємо за можливе нині говорити про «діалог культур» як ще про одну медіаосвітню технологію, що сприяє міжкультурній комунікації.

Аксіомою, на нашу думку положення, що викладачі, які працюють з іноземними учнями або з тими, хто вивчає іноземну мову, мають бути в курсі подій, що відбуваються на батьківщині носіїв мови, яка вивчається. Свого часу нами було апробовано новий вид «газетних зошитів» – альбомів, куди студенти вклеювали вирізки з періодичних видань, котрі містили інформацію про їхні країни. Користь від цього була подвійна. Сконцентрований в альбомах матеріал збагачував викладача знаннями про країни, звідки студенти приїхали на навчання. Студенти ж поповнювали свій лексичний запас новими словами, значення яких шукали в словниках, щоб зрозуміти зміст інформації про батьківщину мовою, яка вивчається. З появою інтернет-технологій

це робити простіше – на сайтах тих, хто навчається.

Матеріали студентів – надійний стимул до читання медіатекстів мовою, що вивчається, один із чинників зміцнення довірливого ставлення до викладача, котрий виявляє інтерес до того, що понад усе хвилює людину, яка перебуває далеко від батьківщини. Подібність мовного стилю газети, інформаційних радіо- та телепередач і мови суспільних дисциплін створювали ще один додатковий стимул під час навчання. В перших посібниках є завдання, орієнтовані на те, що згодом стало визначатися саме як «діалог культур», без чого неможлива міжкультурна комунікація. Вона неможлива й без розуміння прихованих смислів, що досягається під час навчання мови на матеріалах медіатекстів.

Проблема «діалогу культур» як методична концепція була заявлена на IX Міжнародному конгресі Міжнародної асоціації викладачів російської мови та літератури (Братислава, серпень 1999 р.). Зазначалося, що метою вивчення мови як іноземної є не навчання умінь та навичок оволодіння нею, а освіта особистості, тому «змістом навчального процесу є не формування комунікативної компетенції, а культура, під якою розуміють особистісно освоєні в діяльності духовні цінності. В якості механізму такого освітнього процесу виступає спілкування, підтримуване за допомогою діалогу рідної культури і культури країни досліджуваної мови». Теза «Культура через мову і мова через культуру – основний шлях засвоєння будь-якої іноземної мови» була лейтмотивом багатьох доповідей братиславського конгресу. Через кілька років – на XII Міжнародному конгресі русистів (Шанхай, травень 2011р.) – про міжкультурну комунікацію йшлося значно більше. Зокрема, С. Тер-Мінасова зазначала, що «термін *міжкультурна комунікація* передбачає успішне, ефективне спілкування представників різних культур. Оскільки мова – це головний і

найбільш розвинений засіб спілкування людей, взаємозв'язок і взаємодія мови та культури лежать в основі міжкультурної комунікації» [8, 268]. І далі: «Як один із видів людської діяльності мова виявляється складовою культури, яка визначається як сукупність результатів людської діяльності в різних сферах життя людини: виробничої, громадської, духовної».

Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники у випадках прямого контакту використовують засоби мовного коду з культурно-специфічними смислами, а також стратегії і тактики спілкування, що відрізняються від тих, якими вони користуються у випадках інтеракції всередині однієї культури [1, 9]. Відтак і лінгвокраїнознавство, і лінгвокультурознавство (яке почало стрімко розвиватися з середини 90-х років ХХ ст.) становлять істотну частину порівняльного культурознавства. Це можна проілюструвати і прикладами з посібників для іноземців, де чи не кожна тема супроводжувалася завданнями, які сприяли «діалогу культур». Навіть простий перелік цих завдань свідчить про взаємодію соціокультурного і особистісно-діяльнісного підходів у навчанні, що сприяє включенню часткових методик навчання «у загальний рух наук про людину, в комплексне людинознавство, що передбачає широке розгортання міждисциплінарних науково-методичних та культурознавчих досліджень» [7, 186]. А це є одним із найважливіших завдань педагогічної науки сьогодення.

Як зазначає С. Тер-Мінасова, кожен урок іноземної мови – це перехрестя культур, практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відображає іноземний світ й іноземну культуру: за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю (знову ж іноземною, якщо слово іноземне) уявлення про світ, кожен; урок іноземної мови – це зіставлення культур, оскільки за словом стоїть зумовлене відповідною культурою поняття, а за ним – реальність світу. Мова інших країн відображає й інші поняття, і

багато в чому інший світ. «Головна відповідь на питання про рішення актуального завдання навчання іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних народів і культур полягає в тому, що мови мають вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, що говорять цими мовами» [8, 268, 272]. При оволодінні новою мовою доцільно знаходити «спільність соціального досвіду як через співвіднесення різних досвідів, так і через співвіднесення відомого (свого) досвіду з невідомим (чужим) досвідом, коли чуже стає відомим у процесі оволодіння мовою і культурою», – зазначав Ю. Прохоров [6, 9].

Засобами журналістики можна вирішувати чимало виховних завдань, розвивати у студентів почуття інтернаціоналізму. Серед тем, які перебували в полі зору викладача, що працює в аудиторії з матеріалами ЗМІ, були традиційні, «наскрізні». Як правило, вони узгоджувалися з тематикою основного підручника. Були і теми «на злобу дня», які не можна було обійти через актуальність подій. Наприклад, питання гласності, процеси перебудови, демократизації, які привертали в 90-ті рр. увагу світової громадськості, відтворювалися, передусім, у газетах і журналах, радіо- та телепередачах. При цьому викладач міг зосередити увагу на людському чиннику. Наприклад, формуючи позитивне ставлення до радянських людей, – відобразити роль молоді в перетвореннях, що відбувалися на різних етапах життєдіяльності країни, оскільки справи молодих сучасників були найбільш цікавими контингенту іноземних студентів.

Відомо, що в умовах міжкультурного спілкування під час обговорення різних аспектів життєдіяльності суспільства в країнах рідної та іноземної мов можуть виникати комунікативно-понятійні перешкоди, спричинені неадекватною мовною семантизацією його учасниками мовних одиниць з національно-культурними, регіонально-культурними

та соціально-класовими компонентами семантики. Український дослідник Ф. Бацевич вважає, що міжкультурна комунікація – процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, здебільшого користуються різними ідіоетнічними мовами, відчувають лінгвокультурну «чужорідність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. Виявити це на заняттях з мови із залученням мас-медіа можна легко і ненав'язливо. Так формувалася вторинна мовна особистість. (Зазначимо, що поняття «вторинна мовна особистість» – одне з найбільш важливих у міжкультурній комунікації). На «медіаосвітніх» заняттях учнів прилучали до культури народу, мову якого вони вивчали, й вони могли з успіхом реалізувати себе саме в діалозі культур. Особливо – якщо заняття проходили в інтернаціональних групах, які склалися з представників кількох країн. На це часто були спрямовані навчальні завдання. І з урахуванням цього в подальшому стала створюватися навчальна література, адже «комунікативна особистість проявляє себе в мовній діяльності, у спілкуванні володіє гнучкими позиційними, рольовими та комунікативними стратегіями і тактиками», – зазначає Ф. Бацевич.

З часом дослідники стали говорити та досліджувати й полілінгвокультурну особистість, і полілінгвокультурне співтовариство, й стратегії і тактики спілкування в полілінгвокультурній ситуації. Безперечно, цього б не сталося, якби в навчальний процес не були залучені мас-медіа. Враховувалися при цьому особливості національні – «сукупність специфічних характеристик нації (етносу в цілому), які формують її неповторність серед інших націй». До цих особливостей відносять насамперед мову, а також неповторні риси психології, культури, традицій

та інші національно-особистісні етнічні чинники, які на протигагу соціально-економічним, політичним тощо більш стійкі, що зумовлює можливість їх збереження протягом довгого історичного періоду [1, 127].

Розглядаючи лінгвокультурознавство як аспект у навчанні іноземних мов, В. Сафонова дає йому таку інтерпретацію: порівняльне лінгвокультурознавство передбачає цілеспрямоване співвивчення мов і культур у процесі оволодіння нормами міжкультурного спілкування в досліджуваних сферах (соціально-побутовій, діловій, суспільно-політичній, науковій, педагогічній), що включає комунікативно-пізнавальне співвивчення національних мовних культур у контексті життєдіяльності країн досліджуваної та рідної мов, зокрема співвивчення особливостей функціонування мов як засобу відображення і вираження характерних рис духовної, фізичної та матеріальної культури в цих країнах у їхніх цивілізаційних шарах [7, 184 – 185]. За такої постановки питання, вважає дослідниця, цілком природно виникає дидактична потреба, *по-перше*, у навчальній інтеграції лінгвокультурознавства і практичних курсів з іноземних мов, спрямованої на формування в учнів ціннісного ставлення до мови як соціального явища і засобу відображення національного й соціально-класового в досліджуваних шарах культур народів іноземної та рідної мов, засобу міжкультурного спілкування й узагальнення знань про діалектику взаємодії національного і загальнопланетарного в соціокультурному сприйнятті світу різними етносами, народами, представниками їхніх соціальних груп, духовної, матеріальної та фізичної культури в її різноманітних формах існування. *По-друге*, соціокультурні завдання лінгвокультурознавчої підготовки в школі і виші навряд чи можуть бути вирішені, якщо учні не володіють міждисциплінарними знаннями, сфокусувавши культурознавчі відомості з філософії, соціології, соціальної пси-

хології, етнографії та етнолінгвістики, і культурної антропології, які допомагають їм здійснювати ціннісно-орієнтоване вивчення культурної самобутності народів та їх внеску в розвиток світової культури, акультурного аспекту розвитку індивіда, соціальних груп, суспільства, цивілізації, відносини культури з освітою, наукою і комунікацією, взаємодія культури і демократії, способу життя народів та стилю життя складових його субкультур, мови і комунікативно-мовної, а також усвідомлення себе як продукту і представника певної культури або «згустку» культур.

Як зазначає М. Бергельсон, в останнє десятиліття в зв'язку з розвитком нових навчальних напрямів значно зріс інтерес до взаємодії та взаємопливу мов і культур. Різко змінилася й ситуація з лінгвістично орієнтованими дослідженнями міжкультурної комунікації. Дослідження – в основному порівняльні – тих чи інших мовних фактів у більш ніж одній мові стали за визначенням відносити до сфери міжкультурної комунікації. Не випадково також, що переважну роль у такого роду розробках зіграли практики-гуманітарії, які у власній діяльності на кожному кроці стикаються з визначальною роллю соціокультурного контексту, лінгвокультурологічною проблемою, роллю прагматичного компонента знань [2].

Як одну з найбільш важливих і радикальних змін у практиці викладання мов

С. Тер-Мінасова, наприклад, виділяє розширення та поглиблення ролі соціокультурного компонента в розвитку комунікативних здібностей. «Ідеться вже не просто про лінгвокраїнознавство як галузь науки про мову – йдеться про необхідність більш глибокого і ретельного вивчення світу (не мови – а світу), носіїв мови, їхньої культури в широкому етнографічному сенсі слова, способу життя, національного характеру, менталітету тощо, тому що реальне вживання слів у мові, реальне мововиробництво значною мірою визначається знанням соціального і культурного життя мовця саме мовою мовного колективу» [8, 269].

Новий час, нові умови потребували перегляду як загальної методології, так і конкретних методів викладання. Вимоги, що пред'являються нині до сучасного фахівця, припускають його володіння медіазнаннями. Зокрема, сучасний фахівець повинен уміти на науковій основі організувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збирання, зберігання й опрацювання інформації, застосовувати це в сфері професійної діяльності; вміти здобувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології тощо. Як бачимо, ці вимоги свідчать про перспективи медіаосвіти під час підготовки фахівців у різних сферах, тож «діалог культур» нині стає однією з медіаосвітніх технологій.

Література

1. **Бацевич Ф. С.** Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
2. **Бергельсон М. Б.** Лингвистические методы исследования в области (межкультурной) коммуникации: Тезисы пленар. доклада на II Междунар. конф. РКА «Коммуникация: концептуальные и прикладные аспекты» («Коммуникация-2004») [«Communication: theoretical approaches and practical applications» («Communication-2004»)] / М. Б. Бергельсон...
3. **Верещагин Е. М.** Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции : лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Индрик, 2005. – 1040 с.
4. **Воробьев В. В.** Лингвокультурология : от создания концепции до развития теории взаимодействия языка-культуры-личности к практике обучения русскому языку как иностранному / В. В. Воробьев, И. П. Васильюк // XII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / Под. ред. Л. А. Вербицкой, Лю Лиминя, Е. Е. Юркова – Шанхай : Изд-во Ун-та иностр. языков, 2011. – Т. 3. – С. 344 – 348.
5. **Добровольская М. Г.** Обучение пониманию текста СМИ / М. Г. Добровольская // XII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / Под. ред. Л. А. Вербицкой, Лю Лиминя, Е. Е. Юркова. – Шанхай : Изд-во Ун-та иностр. языков, 2011. – Т. 3. – С. 391 – 396.

6. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – М., 2008. – С. 9 – 10.

7. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации / В. В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 237 с.

8. Тер-Минасова С. Г. Союз нерушимый языка и культуры : проблематика межкультурной коммуникации в теории и практике РКИ / С. Г. Тер-Минасова // XII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / Под. ред. Л. А. Вербицкой, Лю Лиминя, Е. Е. Юркова. – Шанхай : Изд-во Ун-та иностр. языков, 2011. – Т. 3. – С. 268 – 272.

Резюме

• *Монографія Є. М. Верещачіна і В. Г. Костомарова «Мова і культура» привернула увагу викладачів і методистів до лінгвокраїнознавчого аспекту викладання іноземних мов як провідного. Мас-медіа при цьому часто були посередником у діалозі культур. Автор розглядає «діалог культур» як одну з медіаосвітніх технологій.*

• *Монографія Е. М. Верещачина и В. Г. Костомарова «Язык и культура» обратила внимание преподавателей и методистов на лингвострановедческий аспект преподавания иностранных языков. Масс-медиа при этом часто были посредником в диалоге культур. Автор рассматривает «диалог культур» как один из видов медиаобразовательных технологий.*

• *Monograph «Language and culture» by E. M. Vereshchagin and V. G. Kostomarov caught attention of the lecturers and specialists in educational methods to the lingua and country studies aspects of teaching as main one. Mass media played mediatory in the dialogue of cultures. Later the problematic of «dialogue of cultures» became the main for the speciality «Linguistics and intercultural communication». The author considers «the dialogue of cultures» as one of the media educational technologies.*



Галина ГАРБАР

© Гарбар Г. А., 2011

ПІДГОТОВКА КАДРІВ ДЛЯ СФЕРИ ТУРИЗМУ ЯК СОЦІАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ

Ключові слова: туризм, туристичний освітній заклад, професійна підготовка кадрів сфери туризму.



к і будь-яка інша сфера людської діяльності, туристична так само здійснюється фахівцями – спеціально підготовленими працівниками, організація і забезпечення туризму для яких є сферою їхніх професійних інтересів. Цілеспрямована, систематична підготовка фахівців з туризму різного профілю розпочалася в Україні з 1990 р. в декількох ВНЗ. Проте цей рік визначений умовно, оскільки до 2002 р. у системі вищої освіти України практично не існувало напряму галузевої підготовки, яка б здійснювалася комплексно, починаючи з освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» і закінчуючи освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр».

Підготовкою кадрів для сфери туризму в Україні займалися з 70-х років ХХ ст., але обмежено як за кількістю спеціалістів, так і за сферою прикладання праці. Спеціалізовану середню фахову освіту надавав Київський технікумом готельного господарства з підготовки спеціалістів середньої ланки для готельного господарства. Методистів-організаторів туристично-екскурсійної справи готували на географічному факультеті Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Перепідготовкою кадрів для різних сфер туристичної діяльності опікувалася система профспілок. Різноманітні курси, розраховані на спеціалістів з

До 2012 р. у системі вищої освіти України практично не існувало напряму галузевої підготовки, яка здійснювалася б комплексно.

І тільки з прийняттям Постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2002 р.

№ 583 «Про затвердження Державної програми розвитку туризму на 2002 – 2010 роки» підготовка спеціалістів для індустрії туризму набула самостійного статусу й розвитку.

середньою та вищою освітою, готували екскурсоводів та гідів-перекладачів. Загалом же кадрова політика в галузі не була систематичною і цілеспрямованою, що позначалося на якості обслуговування туристів.

Підготовка фахівців для сфери туризму є, безумовно, важливою складовою вітчизняної системи освіти. Концептуальні ідеї щодо змісту та організації професійної підготовки майбутніх фахівців для цієї сфери базуються на положеннях Конституції України, законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про внесення змін до Закону України «Про туризм», а також Національної доктрини розвитку освіти та Державної програми розвитку туризму на 2002–2010 рр, в яких визначено пріоритетну роль освіти в державній політиці, обґрунтовано стратегію та основні напрями розвитку освіти в нашій країні.

Разом із тим важко не погодитись із Л. Лук'яною, що протиріччя, які виникають сьогодні між зростаючими потребами населення в туристичних послугах і можливостями їх задоволення туристичною індустрією, між змінами в конкурентній ситуації та недостатньою компетентністю кадрів у різних сферах туристичної діяльності (управлінській, економічній, екологічній, правовій, фаховій), визначили необхідність удосконалення кадрової підготовки і створення системи базової освіти в туризмі [9].

Основні завдання сучасної професійної освіти в галузі туризму такі:

- забезпечення фундаментальної наукової, професійної і практичної підготовки у сфері туристичної діяльності;

- здобуття студентами знань і вмінь освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликання, інтересів і здібностей;

- удосконалення наукової і професійної підготовки кадрів для сфери туризму [12].

Щоб визначити, наскільки сформовано підґрунтя для виконання цих завдань, передусім проаналізуємо заклади освіти, де готують кадри для сфери туризму.

В економічно розвинутих країнах поступово склалися дві моделі професійної підготовки фахівців із туристичної діяльності:

1) так звані бінарні системи вищої туристичної освіти, де поряд з університетським сектором функціонують достатньо численні спеціалізовані заклади. З європейських країн бінарну систему вищої туристичної освіти мають Бельгія, Велика Британія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Франція, Швейцарія та ін.;

2) унітарна система вищої освіти, до складу якої входять в основному університети. Така система функціонує в Іспанії, Італії, Фінляндії, Швеції;

3) до окремої групи належать країни з так званими інтегрованими університетами, до яких входять спеціалізовані середні й вищі навчальні заклади, та країни колишнього соціалістичного табору.

В. Федорченко звертає увагу на відповідні навчальні заклади світу, в яких здійснюється ефективна підготовка фахівців сфери туризму. Скажімо, у Великій Британії найбільш позитивно зарекомендував себе досвід підготовки професіоналів у Корнудол-коледжі та в Борнмутському університеті. У Швейцарії фахівців відповідного профілю готують у широковідомих у світі навчальних закладах – Швейцарській школі готельного менеджменту (SHMS) та школі готельного менеджменту (EHL). У Франції підготовку фахівців туризму і гостинності здійснює транснаціональна туристично-готельна корпорація (ACCOR), яка представлена в 140 країнах. Французька методика готельного менеджменту реалізується також школою Готельного менеджменту (ІНТТІ) та Інститутом міжнародного менеджменту Ватель – Париж, Паризькою школою готельного господарства і туризму. У США провідним університетом з підготовки галузевих фахівців є Університет Джонсон і Уельс – член Американської асоціації відкритої освіти [15].

У Законі України «Про туризм» щодо професійної підготовки фахівців у галузі туризму зазначено:

• професійна підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації кадрів у галузі туризму здійснюються державними, комунальними та приватними навчальними закладами в порядку, визначеному законодавством;

• підготовка окремих категорій фахівців туристичного супроводу (гідів-перекладачів, екскурсоводів, спортивних інструкторів, провідників тощо), які не потребують професійно-технічної або вищої освіти із здобуттям кваліфікації за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем, може здійснюватися у встановленому порядку юридичними чи фізичними особами;

• центральний орган виконавчої влади в галузі туризму бере участь у підготовці навчальних планів і програм навчання фахівців у цій галузі, їхній професійній підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації, затверджує перелік посад фахівців туристичного супроводу, кваліфікаційні вимоги до них та порядок видачі дозволів на право здійснення туристичного супроводу [2].

В Україні професійною освітою для сфери туризму сьогодні займається понад 50 середніх і вищих навчальних закладів різних форм власності. Серед них – загальноосвітні і спеціалізовані профільні школи, ліцеї, гімназії, коледжі, інститути, університети, академії. До складу створеної в травні 1997 р. Асоціації навчальних закладів України туристичного і готельного профілю увійшли 2 академії, 4 університети, 8 інститутів, 12 технікумів, коледжів, училищ. Варто виокремити спеціалізовані ВНЗ туристичного профілю (Київський університет туризму, економіки і права [6], Київський технікум готельного господарства [5], Інститут туризму федерації профспілок України [3], Донецький інститут туристичного бізнесу [1]), які готують фахівців вищого інституційно-управлінського рівня. Крім цього, низка вищих навчальних закладів у рамках своєї компетенції організували на окремих факультетах і кафедрах підготовку фахівців для туризму. Приміром, Київський націо-

нальний університет ім. Тараса Шевченка на історичному факультеті [4] здійснює навчання майбутніх екскурсоводів; Одеський державний економічний університет [10] на факультеті міжнародної економіки організував підготовку кадрів за спеціалізацією «Економіка і організація туризму»; Харківський державний університет харчування та торгівлі [17] готує фахівців з організації ресторанного і готельного сервісу та ін. Фахівців середнього управлінсько-технологічного рівня для туристичної галузі готують технікуми, коледжі і училища.

Загалом ця галузь сьогодні є доволі популярною серед абітурієнтів, отож якомога більше закладів освіти намагаються відкривати в себе відповідні спеціальності. Наприклад, кафедри туризму Ужгородського національного університету лише 5 років, проте за кількістю студентів вона найбільша на географічному факультеті [13].

У цілому створена в Україні мережа навчальних закладів підготовки фахівців із туристичної діяльності відповідає міжнародним традиціям. Цьому сприяє і прийнята Концепція кадрового забезпечення туристичної галузі України (підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації), що визначає основні принципи підготовки фахівців для сфери туризму: неперервність і ступеневість освіти, випереджувальний характер навчання, єдність теорії і практики, формування загальнолюдських цінностей, міжнародна орієнтація програм професійної підготовки.

Серед спеціалізованих навчальних закладів, які займаються професійною підготовкою фахівців у сфері туризму, – перший в Україні навчальний заклад нового типу – навчально-науково-виробничий комплекс «Туризм, готельне господарство, економіка і право» [11], створений у 1995 р. Міністерством освіти України за погодженням з Міністерством юстиції України, Державним комітетом України з туризму, Державною митною службою України та Генеральною прокуратурою України. До складу комплексу ввійшли навчальні та

наукові заклади, підприємства й установи: Київський інститут туризму, економіки і права, Київський технікум готельного господарства, Економіко-юридичне училище, Державна льотна академія України, Курси підвищення кваліфікації, Науковий центр розвитку туризму, Українська нотаріальна палата, Управління юстиції м. Києва, готельні комплекси «Дніпро», «Братислава-Десна», «Русь», туристичний комплекс «Пролісок», Державна судноплавна компанія «Чорноморське морське пароплавство», Бориспільська митниця та ін. [16].

Провідним навчальним центром із підготовки фахівців туристичної галузі України є Київський університет туризму, економіки і права, який у 1998 р. було прийнято до складу Всесвітньої туристської організації (ВТО). У ньому здійснюється підготовка бакалаврів, спеціалістів і магістрів зі спеціальностей:

- менеджмент організацій (спеціалізація – менеджмент туризму і готельного господарства);
- маркетинг (спеціалізація – маркетинг туризму і готельного господарства);
- економіка підприємства (спеціалізація – економіка туризму і готельного господарства);
- міжнародні економічні відносини;
- облік і аудит;
- правознавство [6].

Випускники кафедр туризму згідно з Державним класифікатором професій можуть працювати на таких посадах:

- керівники виробничих підрозділів – у туристично-рекреаційній справі, у закладах ресторанного господарства та інших засобах розміщення, у сфері культури, відпочинку та спорту;
- керівники малих підприємств – готелів та закладів ресторанного господарства без апарату управління;
- менеджери (управителі) – в організації діяльності туристичних агентств та бюро, торгівлі, готелях та закладах ресторанного господарства, в готелях та інших засобах розміщення, готельному господар-

стві; у сфері досліджень та розробок галузі туризму та рекреації, закладах ресторанного господарства, в кафе, барах, їдальнях, на підприємствах, які готують та поставляють готові страви (кейтерінг); у сфері культури, відпочинку та спорту;

- професіонали в галузі туристичних маршрутів, у галузі економіки, соціології, археографії, археології, географії; туризму, готельної, ресторанної та санаторно-курортної справи; з контролю за якістю в готельно-ресторанній та туристично-рекреаційній справі;

- наукові співробітники (археографія, археологія, географія, кримінологія, палеографія, соціологія – туризмологія, екскурсоводство, рекреація); туризмознавці;

- агенти з туризму, гіді в подорожах, гіді-перекладачі, дегустатори (рекламна діяльність), екскурсоводи, адміністратори бази даних (туристично-інформаційний центр), доглядачі будинків та працівники закладів ресторанного господарства, чергові в готелях та гуртожитках; сомельє; стюарди;

- завідувачі: агентства з іноземного туризму, атракціону, бюро (подорожей, екскурсій), корпусу готелю, номерного фонду готелю (туристичного комплексу та ін.), парку культури та відпочинку, пересувної виставки, підприємства громадського харчування, пляжу, поверху готелю;

- інженери: з комп'ютерних систем, підготовки кадрів, рекреаційного благоустрою, контролю якості продукції, ліцензування туризму, з туризму;

- інструктори: навчально-тренувального пункту, підводного плавання (рекреаційний дайвінг), з туризму; тренер з виду спорту (федерації, збірної команди, спортивної школи тощо), провідник;

- фахівці: з готельного обслуговування, рекреації, туристичного обслуговування, із гостинності в місцях розміщення (готелі, туристичні комплекси та ін.), готельної справи, конференц-сервісу, організації дозвілля, ресторанної справи, санаторно-курортної справи, із стандар-

тизації, сертифікації та якості, туристичної безпеки.

Загалом уся система професійної підготовки фахівців із туристичної діяльності в Україні має три рівні:

1) *вищий (інституційно-управлінський)* – передбачає підготовку менеджерів, які визначають напрями і завдання роботи, стратегію, тактику галузі, окремого підприємства (турменеджер, менеджер готелю, менеджер маркетингової діяльності в туризмі та ін.). Спеціалізована підготовка персоналу такого рівня відбувається в провідних навчальних закладах (університетах, школах туризму, установах підвищення кваліфікації) за програмами ОКР «магістр» і «бакалавр»;

2) *середній (управлінсько-технологічний)* – включає персонал, який забезпечує технологічну послідовність обслуговування, погоджує взаємодію з іншими технологічними ланками (турагент, менеджер із резервування місць, метрдотель ресторану тощо). Цей рівень забезпечують вищі і середні спеціальні навчальні заклади, коледжі, ліцеї, які готують фахівців із менеджменту певних технологічних процесів бакалаврського рівня;

3) *початковий (технологічно-виконавчий)* – представлений персоналом, який виконує конкретні завдання і забезпечує окремі потреби туриста або реалізацію окремого виду обслуговування. Цей рівень забезпечують навчальні заклади широкого профілю і спеціалізації (центри, школи, курси, училища), які готують працівників масових професій: офіціантів, кухарів, інструкторів тощо [18, 14].

Саме за такою логікою функціонує система підготовки фахівців із туристичної діяльності в Україні і за своєю структурою відповідає міжнародним нормам. У своєму дисертаційному дослідженні Л. Кнодель зазначає, що професійна підготовка кадрів сфери туризму в країнах-членах ВТО в сучасних умовах має цілісний характер й охоплює такі підсистеми:

- допрофесійну підготовку (актуа-

лізація професійного самовизначення, допрофесійне навчання, професійний відбір);

- різномірне професійне навчання у вищих навчальних закладах (освітньо-кваліфікаційні рівні: бакалавр, магістр, доктор філософії в галузі туристичної діяльності),

- післядипломну освіту (професійне підвищення кваліфікації, самоосвіта, професійне підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня, перекваліфікація, оволодіння додатковими спеціалізаціями, професійна перепідготовка) [7, 6].

Щоправда, підсистеми післядипломної підготовки кадрів для сфери туризму в Україні не розвинуті належним чином. Хоча існуюча раніше система підготовки була насамперед пов'язана з іншою крайністю – з підвищенням кваліфікації туристичних кадрів. Але ж обмеження підвищення кваліфікації фахівця без відповідної фундаментальної освіти так само не розв'язує кадрової проблеми.

Показовим у плані виявлення інших недоліків сучасної системи професійної підготовки фахівців із туризму в Україні може стати SWOT-аналіз, проведений у Харкові в 2007 р. Зазначимо, що підготовкою кадрів туристичної галузі тут займаються: факультет міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу (кафедра туристичного бізнесу) Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна; кафедра туризму Харківського національного економічного університету; кафедра менеджменту Харківського державного університету харчування і торгівлі; кафедра туризму факультету менеджменту Харківської національної академії міського господарства; кафедра менеджменту Міжнародного слов'янського університету. Однак виявилось: в туристичній індустрії міста відчувається *гострий дефіцит висококваліфікованих кадрів*, особливо:

- маркетологів, менеджерів за спеціальностями «Організація обслуговування

в готелях, громадському харчуванні, музичній діяльності, що охоплюють персонал трьох- та п'ятизіркових готелів зі знанням іноземної мови» та ін.;

- професійних кадрів для категорійних готелів (покоївки, офіціанти, бармени та ін.);
- кваліфікованих гідів та екскурсоводів (особливо – зі знанням мов).

Крім того, відзначається:

- мала кількість спеціальних стажувань і програм підготовки (перепідготовки), зокрема гідів та екскурсоводів;
- відсутність професійної підготовки в переважній більшості підприємців і керівників підприємств туристичної індустрії, що в сукупності з дефіцитом кваліфікованих кадрів є однією з головних причин низької ефективності роботи та зниження конкурентоспроможності підприємств галузі;

• слабка нормативно-правова база та фінансові умови для розширення підготовки у ВНЗ фахівців сфери туристичної діяльності;

- недостатніми виявляються заходи зі стимулювання підготовки кадрів, орієнтації на сучасні технологічні та ранкові вимоги [8].

Крім того, незважаючи на те що сьогодні в Україні створено мережу навчальних закладів туристичного профілю, вони не задовольняють потреби ринку. Тому все більша кількість непрофільних вишів одержує ліцензії на підготовку кадрів із туристичних спеціальностей [19, 243]. Відповідно, актуалізується і потреба у виробленні єдиних стандартів до навчальних планів, програм тощо.

Література

1. Донецький інститут туристського бізнесу: Офіційний веб-сайт [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ditb.donbass.com>.
2. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про туризм» // Відомості Верховної Ради України. – 2004. – № 13. – Ст. 180.
3. Інститут туризму федерації профспілок України: Офіц. веб-сайт [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.itfru.kiev.ua/index/index.php?inc=un&id=1>.
4. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Історичний факультет: Офіц. веб-сайт [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.history.univ.kiev.ua>.
5. Київський технікум готельного господарства: Офіц. веб-сайт [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://ktgg.kiev.ua/index.html>.
6. Київський університет туризму, економіки і права: Офіційний веб-сайт [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://kutep.kiev.ua/pages/univer.shtml>.
7. **Кнодель Л. В.** Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Кнодель. – Тернопіль, 2007. – 40 с.
8. Концепція розвитку туризму в м. Харкові на 2008 – 2010 роки // Офіц. сайт Харків. міськ. інформ. центру [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.citynet.kharkov.ua/citynet/index.jsp?pagename=mnprogram34&language=ua>.
9. **Лук'янова Л. Г.** Освіта в туризмі / Л. Г. Лук'янова. – К.: Вища шк.; ЗАТ «ВПІОЛ», 2008.
10. Одеський державний економічний університет: Офіц. веб-сайт [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://oseu.edu.ua>.
11. Офіційний сайт навчально-науково-виробничого комплексу «Туризм, готельне господарство, економіка і право» [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://www.kutep.kiev.ua/news_content/rada_0209.shtml.
12. **Сакун Л. В.** Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в розвинутих країнах світу: Монографія / Л. В. Сакун. – К.: «МАУП», 2004.
13. Ужгородський національний університет. Кафедра туризму: Офіц. веб-сайт [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://tourism.uz.ua>.
14. **Федорченко В. К.** Методичні аспекти неперервної туристської освіти / В. К. Федорченко [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ecologylife.ru/tyrizm-kurort/vk-fedorchenko.html>.
15. **Федорченко В. К.** Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. К. Федорченко. К., 2004. 43 с.
16. **Федорченко В. К.** Історія туризму в Україні / В. К. Федорченко, Т. А. Дьорова. – К.: Вища шк., 2002. 195 с.

17. Харківський державний університет харчування та торгівлі: Офіц. веб-сайт [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hduht.kharkov.com>.

18. **Герасименко В. Г.** Трансформация международного туризма и ее отражение в процессе подготовки кадров / В. Г. Герасименко // Регион. сб. науч. тр. по экономике. – Донецк: Прометей, 1999. – Вып. 1. – С. 114–120.

19. **Гринько С. А.** Рынок подготовки туристских кадров: реалии и перспективы развития / С. А. Гринько // Слобожанський наук.-спорт. вісник: Психолого-педагогічні, соціологічні та філософські аспекти фізичної культури і спорту. – 2011. – № 1. С. 243 – 246.

Резюме

• Розглядаються проблеми і перспективи підготовки в Україні фахівців для сфери туризму. Зазначається, що підсистема післядипломної підготовки кадрів для цієї сфери перебуває в процесі розвитку і має спиратися на відповідну фундаментальну освіту фахівців туристичної галузі.

• Рассматриваются проблемы и перспективы подготовки в Украине специалистов для сферы туризма. Отмечается, что подсистема последипломной подготовки кадров для этой сферы находится в процессе своего развития и должна опираться на соответствующее фундаментальное образование специалистов туристической отрасли.

• The problems and perspectives of educating specialists for the field of tourism in Ukraine are examined. It is pointed out that the sub-system of postgraduate personnel training for the given sphere is still under development and is to base on the appropriate fundamental education of the tourism industry specialists.



Світлана МАКАРЕНКО

Ключові слова: особистість, людина, дитина, обдарованість, дар, здібність, талант.

На перший погляд, поняття «обдарованість» не належить до понять, які є складними для означення. Обдарованість можна трактувати як похідне від «дар», а дар не потребує додаткового підтвердження, він або є або його немає. Кого ж можна вважати обдарованими?

УДК 159.928.22

ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК БІОПСИХОЛОГІЧНА ОЗНАКА ЛЮДИНИ

© Макаренко С. О., 2011



науковій літературі трапляються твердження, що обдарованими можна вважати тільки 2–6 % людей. Численні ж дослідження показують, що із задатками обдарованості, здатністю до ефективної плідної діяльності народжується кожна психічно нормальна людина.

Наукова практика свідчить про те, що на даний час у трактуванні поняття «обдарованість» існує багато протиріч. Спроби виявити якусь конкретну ознаку цього феномена не привели до результату. Наприклад, велика група вчених, скажімо, американські психологи Ілінойського університету під керівництвом М. Карне, а також А. Біне, Т. Симон, Л. Гермен вважають, що запорукою обдарованості є високий рівень інтелекту в конкретної дитини. Але, як слушно зазначає американський дослідник П. Торренс, у розв'язанні складних проблем найуспішнішими є не ті діти, які добре вчаться, і навіть не ті, в кого високий коефіцієнт інтелекту, тобто ці показники не визначають обдарованості [4]. Більше того, оскільки природа інтелектуальної активності достатньо складна і до кінця не визначена, саме поняття «інтелект» ще залишається предметом наукових дискусій.

Ще однією «обов'язковою» умовою

обдарованості називають наявність доброзичливого ставлення до обдарованої дитини оточення, в першу чергу батьків, та визнання обдарованості іншими. Але, як свідчать приклади, які наводять автори монографії «Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень», геніальність (за її наявності) у людини виявляється навіть тоді, коли її не тільки не підтримують, а навіть не визнають. Так трапилося, скажімо, з математиком Е. Галуа, геніальність робіт якого визнали тільки через 40 років після його смерті, а вчителі коледжу, в якому він навчався, складаючи його характеристику, писали: «поведінка дуже погана», «неслухняний», «потребує покарання», «неуважний, язикатий», «схоже, має намір знущатися над вчителями», «не володіє системою знань» тощо [3].

Мало того, як показує практика, обдаровані діти достатньо часто мають проблеми в спілкуванні, демонструють неадекватну поведінку тощо. Американські психологи, вивчивши життєвий шлях 400 видатних людей, виявили, що 60 % з них мали в школі значні труднощі, важко пристосовувалися до умов навчання, орієнтованого на середній рівень знань [4]. Наприклад, математик А. Пуанкаре за тестом Біне був визнаний дебілом, У. Дісней не закінчив школи, М. Гоголь навчався в ліцеї на «задовільно». Список цей можна продовжувати [Там само, 273].

Трьєю ознакою обдарованості, про яку найчастіше згадують дослідники, є загальні психічні якості високого рівня розвитку: сенсорні, вольові. Однак практика показує, що обдаровані діти частіше, ніж їхні «стандартні» однолітки, зустрічаються з певними проблемами, а саме: вони достатньо важко адаптуються до нових умов навчання в школі та поза школою у групі однолітків, їм притаманна вразливість, швидка втомлюваність. У них часто й непередбачувано змінюється настрій, іноді виникає бажання усім суперечити тощо.

Наведені тут, а також інші протиріч-

чя між наукою і практичною реальністю спонукають учених більш конкретно означати феномен обдарованості. Серед великої кількості дефініцій цього поняття наведемо такі.

- Обдарованість – це якісно особливе поєднання здібностей.

- Обдарованість – це наявність загальних здібностей, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності.

- Обдарованість – це розумовий потенціал, цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання.

- Обдарованість – це сукупність факторів, характеристика міри вираження і своєрідності природних передумов здібностей. Інколи обдарованість асоціюється з наявністю внутрішніх умов для видатних досягнень у діяльності.

- Обдарованість вважають високий рівень розвитку здібностей людини, що дає змогу досягти особливих успіхів у певній діяльності.

- Обдарованість – це талант до певного виду діяльності й унікальні творчі здібності.

- Обдарованість – це високий рівень інтелектуальних та академічних здібностей [2, 10].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню обдарованості та творчого потенціалу особистості присвячені численні наукові розвідки і, зокрема, таким її аспектам, як проблема індивідуальних відмінностей; визначення підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості; психологічні концепції інтелекту і творчості; розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості.

Дослідники з багатьох галузей наук вивчають цю проблему уже понад століття. За цей час виокремилися певні групи підходів, що їх умовно можна розділити за тим, як їх представники сприймають природу обдарованості, а саме:

- ті вчені, які вважають, що всі діти наро-

джуються обдарованими і тому для формування обдарованості не треба зовнішнього втручання. Представники цієї групи додержуються погляду на обдарованість як на суто біологічне явище: все закладено природою, і треба лише чекати прояву задатків. Наприклад, корейські науковці з Національного університету в Сеулі заявляють, що виявили ділянку мозку, відповідальну за обдарованість. «Геніальне місце» міститься в області кори великих півкуль головного мозку між верхньою тім'яною і задньою частиною мозку. Дослідники на чолі з професором Лі Кун-хо за допомогою магніторезонансного томографа спостерігали за активністю мозку в підлітків (25 обдарованих школярів і стільки ж із середніми розумовими здібностями у віці 16–18 років). Їм пропонували завдання, що вимагають уміння міркувати. З'ясувалося, що в обдарованих дітей активність в області тім'яної ділянки кори великих півкуль головного мозку виявилася значно сильнішою [2].

У життєвих ситуаціях реалізація «дару» може мати високу варіативність, а саме: 1) дитині буде запропоновано вибір різних видів діяльності, і шляхом спроб та помилок вона знайде можливість проявити «дар»; 2) дитина досить рано потрапляє в мікросередовище, яке вже заздалегідь вибірково стимулюватиме прояв «дару»; 3) у випадкових життєвих ситуаціях дитина стикається з людьми, обставинами, які виявляються адекватними її «дару» і сприяють його реалізації; 4) дитина може самостійно оцінити свою успішність у будь-якому виді конкретної діяльності і сама себе «веде» по дорозі, яка спрямована «даром». У процесі становлення потенційної обдарованості перетворення загальної обдарованості у спеціальну значно залежить від активуючого впливу умов середовища, яке буде чи не буде стимулювати вияви структурних компонентів спеціальної обдарованості;

• дехто вважає, що творчими геніями і людьми, які досягли блискучих успіхів, не народжуються, а стають (приміром, відомий дослідник творчої обдарованості

Е. Торренс доводить, що спадковий потенціал людини не є важливим показником майбутньої творчої продуктивності [3, 274]).

Соціум, на думку представників цієї групи підходів, впливає через підтримку таланту, створення умов для його розвитку, і серед цих умов свобода для розвитку творчого таланту має вирішальне значення (звичайно ж, у поєднанні з позитивними прикладами батьків і вчителів). Значення мають і кумири: герої книг, реальні люди, філософи, діячі науки, політики, революціонери. Якщо висока активність психіки, пристрасність талановитої людини в її житті і досягненні успіху та влади є формою, то соціум наповнює цю форму змістом, надає їй чіткої професійної спрямованості. Розвитку творчого потенціалу дитини сприяють допомога дорослих, багате культурне середовище, послідовна і цілеспрямована індивідуальна програма виховання і навчання. Згідно з дослідженнями німецьких учених Герлінди та Ханса-Георга Мелхорнів майже 50 % розумових здібностей формується у малюків до 4 років, 80 % – до 8 років. За твердженням американських спеціалістів Глена і Дженет Доманів, визначальними щодо цього є розвиток рухів і загальна фізична підготовка дитини, що сприяє інтенсивнішому розвитку мозку і формуванню її пізнавальних здібностей. Тому раннє дитинство слід використати для навчання дітей читання, математики, формування енциклопедичних знань за допомогою «бітів» – систематизованих смислових частин інформації [7].

Схожа із запропонованою класифікація підходів до феномена обдарованості представлена в статті Н. Бугайової «Особливості міжособистісної взаємодії інтелектуально обдарованих дітей» [1]. Автор поділяє експериментальні дослідження та теоретичні концепції з проблеми обдарованості на ті, які належать до біологізаторського, соціологізаторського та соціобіологізаторського підходів.

У межах біологізаторського підходу здібності – це властивості особистості, які біологічно детермінуються; їх прояв і розвиток цілком залежать від успадкованого фонду. Представники ж соціологізаторського підходу стверджують, що розвиток здібностей є наслідком дії певних зовнішніх чинників: макро- та мікросоціуму, оволодіння людиною накопиченою поколіннями матеріальною і духовною культурою, спеціально створених для цього сприятливих умов. У 30-ті рр. ХХ ст. В. Екземплярський запропонував розробити програму навчання інтелектуально обдарованих дітей у спеціальних школах. Наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. з'явилися перші психологічні роботи з дослідження виняткових здібностей, мислення і творчості. Нині також розробляються різні теоретичні концепції обдарованості. Ф. Гальтон у своїй праці «Дослідження людських здібностей і їх розвиток» стверджував, що природний відбір необхідно замінити штучним, який допоможе підтримати інтелектуальний потенціал, що падає, в людському співтоваристві [1].

Соціобіологізаторський підхід, на думку автора, згладжує крайнощі попередніх та ґрунтується на твердженні єдності спадкових і соціальних впливів на розвиток здібностей людини. Теорія про взаємне опосередкування біологічних і соціальних чинників активно розроблялася у працях Л. Виготського і Ж. Піаже. Л. Виготський неодноразово підкреслював, що кожна ознака, розвиваючись, набуває щось нове, чого не було в спадкових задатках, і завдяки цьому питома вага спадкових впливів то посилюється, то послабляється, відсувається на задній план [6, 12 – 13].

Але які б науки не представляли вчені, до яких би груп не належали їхні концепції, усіх їх об'єднує спроба спочатку сформулювати концепцію обдарованості, а потім на її основі запропонувати методики, за допомогою яких можна було б її діагностувати. А ці спроби, в свою чергу,

актуалізують необхідність аналізу тих проявів, через які реалізуються обдарованість та індикатори її оцінки.

Наприклад, згідно з концепцією обдарованості американського вченого Дж. Рензуллі, обдарованість є поєднанням трьох характеристик – інтелектуальних здібностей (що перевищують середній рівень); креативності; наполегливості (мотивація, орієнтована на завдання). Її суть: в обдарованих дітей особливе значення має самооцінка, тобто уявлення дитини про свої сили і можливості. Цілком закономірно, що самооцінка у таких підлітків дуже висока, особливо в емоційних дітей; їй притаманна певна суперечність, нестабільність – від завищеної самооцінки в одних випадках дитина кидається в іншу крайність, вважаючи, що вона нічого не може і не вмє. Якщо діти із стабільно високою самооцінкою потребують іноді певного «повернення до дійсності», то їхні ровесники з нестійкою самооцінкою, навпаки, – психологічної підтримки [7, 5 – 22].

Виділена Дж. Рензуллі тріада в дещо модифікованому варіанті є в більшості сучасних зарубіжних концепцій обдарованості. Скажімо, багато спільного з моделлю Дж. Рензуллі мають концепції П. Торренса і Д. Фельдхьюсена, що, зокрема, складається з трьох кіл ядра, які перетинаються, і, на його думку, має бути доповнена Я-концепцією та самоповагою [Там само].

Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що вона розглядається не як статична, а як динамічна характеристика. Обдарованість реально існує лише в розвитку. Таке розуміння привело до створення теоретичних моделей обдарованості, які разом з чинниками, що характеризують потенціал особистості, включають чинники середовища. Прикладом є модель Ф. Монкса – «мультифакторна модель інтелектуальної обдарованості». Вчений доповнює вже три традиційні перехресні кола Дж. Рензуллі трикутником, що означає основні

чинники мікросередовища: «сім'я», «школа», «однолітки».

«Трифазна» модель є також у К. Теккса, який вважає, що обдарованість в основному визначається трьома взаємозалежними поняттями: випереджувальним розвитком пізнання, психологічним розвитком і фізичними даними. А. О. Йоголевич стверджує, що до обдарованості логічно ставитись як до взаємозв'язку значного (як мінімум, вищого за середній) інтелекту, інтенсивних творчих чи фізичних здібностей та емоційно-вольової спрямованості [5].

А. Таннебаум, у свою чергу, запропонував «п'ятифакторну модель», основними складовими якої є: загальні здібності; спеціальні здібності в конкретній діяльності; спеціальні характеристики неінтелектуального характеру, відповідні для конкретної сфери спеціальних здібностей (особистісні, вольові); стимулююче оточення, що відповідає розвитку цих здібностей (сім'я, школа); випадкові чинники.

Вивчення і дослідження спектра обдарованості привели американських учених до потреби поєднання когнітивних та афективних аспектів розвитку. Прикладом такого підходу є триблокова модель Ф. Уільямса: 1-й блок – основні предмети вивчення (природознавство, мова, математика, суспільствознавство); 2-й – стратегічні напрями викладання і поведінки вчителя (його професійні вміння); 3-й блок – показники розвитку учнів як у пізнавальній, так і в емоційно-особистісній сферах (оригінальність

мислення, готовність ризикувати, допитливість тощо).

Дослідник указує на щонайтісніший зв'язок афективного розвитку з когнітивним, пропонуючи враховувати їх у розвитку обдарованих дітей [8].

Відомі також спроби пов'язати з обдарованістю психічну енергію та інтелектуальну активність індивіда. Зокрема, Ч. Спірмен припускав, що кількісною мірою обдарованості людини є тло її психічної енергії. А. Лазурський, використовуючи поняття психічної енергії, виділяє три типи взаємовідносин особистості і середовища: індивід з низьким рівнем психічної енергії недостатньо пристосований до умов зовнішнього середовища; люди, яким притаманний середній рівень психічної енергії, добре пристосовуються і знаходять місце в зовнішньому середовищі; особи з високим рівнем психічної енергії прагнуть змінити його відповідно до потреб. Здебільшого це талановиті й геніальні люди.

Отже, обдарованість у філософських і психологічних дослідженнях переважно розглядається як якість, що одночасно є і біологічною, і психологічною характеристикою індивіда. Але її розвиток та реалізація можливі лише за сприятливих умов, які формуються макро- та мікросередовищем. Обдарованість може виявлятися лише в конкретній діяльності. Основу обдарованості становлять здібності до конкретної професійної або допрофесійної діяльності (спеціальна обдарованість) і загальні психічні якості високого рівня розвитку (сенсорні, інтелектуальні, вольові тощо).

Література

1. **Бугайова Н. М.** Особливості міжособистісної взаємодії інтелектуально обдарованих дітей / Н. М. Бугайова – [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tipp/2010_1/bugajova.pdf
2. **Волощук І. С.** Обдарованість: сутність і типологія / І. С. Волощук // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: Зб. наук. праць. – Вип. 2 / І. С. Волощук. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – 276 с. – С. 9 – 25.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
4. Обдаровані діти. – [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-1512.html>
5. **Розенова М.** Обдаровані діти: психологічні проблеми розвитку, навчання й виховання / М. Розенова. – [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://malin-edu.net.ua/?page_id=70

6. **Богоявленская М.** Дар богов, или все дети талантливы : школьные проблемы одаренных детей / Марина Богоявленская // Школьный психолог. – 2004. – 8 – 15 ноября (№ 42). – С. 12–13.
7. **Богпомочева О. А.** Особенности образа мира у одаренных подростков / О. А. Богпомочева // Психол. наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 5–22.
8. **Брюно Ж.** Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика / Ж. Брюно // Психол. журнал. – 1995. № 4. – 73 с.

Резюме

- *Обдарованість розглядається як цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей особистості, що є одночасно і біологічною, і психологічною характеристикою індивіда. Автор вважає, що основою обдарованості є здібності до конкретної професії в поєднанні із загальними психічними якостями високого рівня розвитку.*
- *Одаренность рассматривается как целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей личности, которая является одновременно и биологической, и психологической характеристикой индивида. Автор полагает, что основу одаренности составляют способности к конкретной профессии в сочетании с основными психическими качествами высокого уровня развития.*
- *The notion of being gifted is considered as a comprehensive individual characteristic of the cognitive capacities and abilities of the personality, which is simultaneously the biological and psychological characteristic of a person. The author claims, that the fundament of being gifted relies in the capacity for a particular profession, combined with highly developed cardinal psychic qualities.*



Влада БІЛОГУР

УДК 140.8.378

ВНУТРІШНІ ЧИННИКИ ЗМІН СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

© Білогур В. Є., 2011

Ключові слова: світогляд, світоглядні орієнтації, цінності, студентська молодь.

Розглядаючи світоглядні орієнтації як основні, домінантні настанови особистості на ті чи інші параметри суспільного й індивідуального життя, важливо визначити внутрішні чинники їх змін. Адже вплив глобалізаційних процесів, інформаційної революції, активізації міграцій та конфлікту цінностей в умовах суспільства, що трансформується, обов'язково накладається на дію внутрішніх чинників зміни світоглядних орієнтацій студентства, серед яких, у першу чергу, можна виокремити утвердження ринково і демократично орієнтованого способу життя, зміну системи культурних цінностей, лібералізацію світогляду, утвердження толерантності та ін.



твердження ринково і демократично орієнтованого способу життя є суперечливим процесом, а отже, вплив цього процесу на зміну світоглядних орієнтацій студентів також характеризується різновекторними тенденціями, має неоднозначний характер.

А. Похресник, аналізуючи складний і суперечливий процес зміни соціокультурних орієнтацій студентської молоді в період здійснення в Україні ринкових і демократичних перетворень, робить такі висновки: в економічній сфері студенти орієнтуються переважно на ринкові відносини, мислять себе їх активним суб'єктом і провідником, вбачають у них засіб подолання економічної скрути, підвищення добробуту, насамперед власного.

У політичній сфері – надають перевагу демократичним цінностям, трактують їх як можливість вибору, намагаються утвердити як у процесі організації навчально-виховної діяльності, так і в масштабах країни (участь у суспільно-політичному житті); при цьому «можливості вибору» нерідко трактують у найширшому діапазоні, навіть з «виходом» за межі чинного законодавства і культури, на практиці – це асоціальні виваї, імпульсивні протестні виступи [8, 6].

Соціально-політичні перетворення

в Україні передбачають реформування політичної системи від тоталітарної до демократичної, формування нового типу політичної культури – демократичної, основою якої є гуманістичні цінності: свобода, соціальна справедливість, солідарність, права людини. А. Бойко, досліджуючи вплив засадничих цінностей демократії як духовних орієнтирів виховання сучасної молоді, розглядає демократію як соціально-орієнтовану (тобто спрямовану на спільноту, суспільство) форму світогляду, що орієнтує людину на стійкий і свідомий інтерес до соціального життя, на усвідомлення власних інтересів і пошук шляхів їх утілення (захисту). Демократія послідовно передбачає і виходить з того, що людина налаштована на взаємність, відповідальність, сумлінне ставлення до громадянських обов'язків [1].

С. Щудло, розглядаючи адаптацію молоді до ринкових умов, її успіх пов'язує насамперед зі ступенем сформованості у свідомості молоді ринкових цінностей. Відсутність у ціннісних орієнтаціях молоді спрямування на ринок, реформи, ринкові цінності ускладнює або навіть унеможливує її включення в нові економічні відносини. Індикаторами адаптованості особистості є позитивне ставлення до економічних реформ у державі, готовність до діяльності в ринкових структурах, оптимізм у поглядах на зміни в державі та власному житті, задоволеність життям у цілому та окремими його аспектами (роботою, навчанням, матеріальним станом тощо). Виходячи з результатів власного дослідження, С. Щудло робить висновок, що для сучасної молоді характерна тенденція до сприйняття нових цінностей, норм та взірців поведінки, хоча при цьому часом спостерігається невпевненість, світоглядна невизначеність та розгубленість. Проте загалом сучасна молодь характеризується позитивним ставленням до ринкових змін [11, 9].

Аналізуючи протиріччя в системі ціннісних орієнтацій молодого покоління,

Н. Левковська зазначає: з одного боку, нові соціально-економічні умови вимагають від людини таких якостей, як готовність до ризику й особиста відповідальність за свої вчинки, вміння швидко пристосовуватися до економічної кон'юнктури, готовність наполегливо працювати заради досягнення добробуту та успіху, а з іншого – цінності, що в минулому мали високий ранг і пов'язувалися із закріпленими в масовій свідомості соціально-психологічними стереотипами пріоритету загального (колективного) над особистим (індивідуальним) і самореалізацією особистості в праці, сьогодні молоддю заперечуються. Криза традиційних ціннісних орієнтацій особливо яскраво виявляється у сфері праці, ставленні до роботи [6, 85].

А. Петров, зазначаючи, що плюралізм форм власності, свобода підприємницької діяльності, можливості самореалізації створюють нові мотивації для молоді в трудовій та економічній сферах, за даними соціологічних досліджень робить висновок про амбівалентність ціннісної свідомості молоді. З одного боку, працю витіснено на периферію ціннісної свідомості, бо респонденти жодного разу не включили її до переліку найбільш значущих цінностей, а з іншого – понад дві третини вважають, що тільки змістовна та цікава робота заслуговує на те, щоб присвятити їй значну частину свого життя [15, 85].

Н. Лясніков та Ю. Ляснікова, аналізуючи вплив ринкових відносин на формування духовної культури студентської молоді, підкреслюють зростання значення орієнтації на індивідуальний успіх. Потенціал приватної сфери, що розвивається, полягає в усвідомленні можливостей самоздійснення, в тому, щоб через безпосередні зусилля змінити звичне ослабити і здолати укорінені в культурі очевидні речі. Для студентської молоді, яка виходить на ринок праці, це означає, що, усвідомлюючи свої інтереси, людина мусить навчитися розглядати себе як активний центр, який планує своє майбутнє, роз-

раховує на власну біографію, здібності, орієнтації і можливості. Саме ринок праці висуває як вимогу активну поведінкову модель повсякденності. Заради власного виживання треба виробити егоцентричний світогляд, що змінює співвідношення «я – суспільство», пристосувавши його до завдань формування індивідуальної біографії як частини духовного світу студентства [14, 101 – 102].

Утвердження ринково і демократично орієнтованого способу життя передбачає домінування принципів конкуренції та індивідуалізму. В таких умовах, на думку М. Коряковцевої, підвищується відповідальність особи за власну долю, самовизначення і самостійний вибір моделей поведінки, цілей, цінностей. У процесі нових продуктивних конкурентних відносин народжується новий тип індивідуальної свідомості, нова, активніша, сильніша особистість. Водночас така відповідальність може лягти на плечі індивіда важким тягарем, послужити причиною внутрішніх конфліктів, що поглиблюються з розривом світу колективних цінностей. Конкуренція як двигун механізму вільного ринку руйнує моноцентризм, тобто орієнтацію особи на цілісну систему цінностей, стереотипів, прийнятих суспільством. Поширюється плюралізм, виникають нові можливості особистого вибору занять і способів діяльності. Але перехід до ринкових відносин в умовах прискореної трансформації суспільства спричиняє кризу, що охоплює практично всі сфери життєдіяльності [12, 154 – 155].

Паралельно з утвердженням ринково і демократично орієнтованого способу життя українське суспільство переживає зміну системи культурних цінностей.

А. Бойко домінуючою тенденцією у сфері культури вважає утвердження постмодерністської системи культурних цінностей. На її думку, в основу постмодерністської концепції культури покладено низку засадничих положень, серед яких автор виділяє ідею плюралності, поліфо-

нії як способу буття культури, опозиційність щодо можливості існування єдиного сенсу історії, що призвело до занурення сучасної культури у вічне теперішнє та до появи дивовижної суміші усіх часів, світоглядів, а також нівелювання відмінності між високим і низьким, добром та злом, істинним та хибним, серйозністю та грою. Пріоритетного значення в цьому контексті набуває толерантність, терпимість до виявів усього нетрадиційного, нетотожного, визнання можливості принципової прозорості культури, що вже сьогодні є очевидним унаслідок бурхливого розвитку інформаційних технологій. Постмодернізм, як зазначає А. Бойко, змішуючи не тільки культурні цінності, а й їхні уламки, елементи, тексти, цитати з текстів, перетворює все це на суцільний колаж, «клаптиковий текст». У такій ситуації людина змушена самотужки конструювати власну систему цінностей, власний світ, постійно балансує між смислами «своєї» та «чужої» культури, між буттям та небуттям [2].

Л. Панченко характерним для сучасного українського суспільства називає, з одного боку, процес «відродження» традиційних духовно-культурних цінностей і ціннісних орієнтацій українського народу, а з іншого – появу «нової» культури, яка приймає й іншу форму функціонування. Внаслідок таких процесів відбувається своєрідне розшарування соціокультурного середовища: одне, де відроджуються традиційні духовно-культурні цінності і формуються відповідні ціннісні орієнтації, інше – елітне, орієнтоване на ціннісні орієнтації вузького кола індивідів, прихильників так званої високої моди не лише в духовних цінностях, а й у матеріальних, для яких характерним є нігілістичне ставлення до традиційних ціннісних орієнтацій. Кожен з типів соціокультурного середовища формує відповідний тип ціннісних орієнтацій, а, отже, виступає як один із соціальних, об'єктивних чинників ціннісних орієнтацій особистості [7, 9].

Д. Квятковський характеризує соціо-

культурну трансформацію в сучасному українському суспільстві як стихійний, суперечливий, фрагментарний процес, що сприяє світоглядному «підпорядкуванню» особистості, девальвації її моральних ідеалів та нав'язуванню псевдогуманістичних ідеалів (вседозволеності, грошей та ін.). При цьому в якості сутнісних ознак трансформаційних процесів в українському суспільстві розглядається перехід від індустріального типу цивілізації до постіндустріального й викликаний цим генезис ідеалів, нігілізм щодо попередньої ціннісної системи, глобалізація культурно-духовної сфери та поширення внаслідок цього масової культури, аксіологічна мімікрія, ослаблення державного регулювання соціально-економічними процесами, аномія суспільного життя, становлення конформістського типу відчуженості сучасної особистості [5, 9].

Н. Лясніков та Ю. Ляснікова звертають увагу на комерціалізацію засобів масової інформації і певною мірою всієї художньої культури, що формує образ молодіжної субкультури не менше, ніж самі носії цих культурних цінностей. Субкультура, поєднана з маркетинговою технологією, породжує споживацьку тенденцію в духовній сфері. Строката картина всляких молодіжних рухів і субкультур стала маркетинговим ходом. Усе набуває залежності від комерції [14, 113].

Яким чином ці соціокультурні процеси позначаються на світоглядних орієнтаціях студентів?

А. Петров фіксує такі зміни в ціннісних орієнтаціях пострадянської молоді. Зростає значущість індивідуальних орієнтацій: для одних – це відпочинок і розваги; для других – безтурботне і комфортне життя; для третіх – власне благополуччя і кар'єра; для четвертих – головними залишаються цінності благополуччя сім'ї, здоров'я, гідної (добре оплачуваної) роботи. Ці висновки підтверджують тенденцію до зростання ідеологічного і світоглядного плюралізму, багатоваріантність, «мозаїчність» і фрагментарність світогляду. Посилюються

позиції тих, для кого найважливішими стають цінності власності та майнового стану, що реалізуються крізь призму утилітаризму, індивідуальних переваг і устремлень. У ціннісній свідомості молоді можна виділити такі характеристики: 1) амбівалентність, поєднання протилежних оцінок; 2) нестабільність, мінливість; 3) поєднання елементів різних цінностей; 4) відсутність вираженого інтересу до політики і влади, стійка політична індиферентність; 5) «приниження» ідеалів, домінування прагматичних настанов; 6) орієнтація на цінності гедонізму, коли насолода («кайф») є метою життя; 7) переважання інструментальних цінностей над термінальними [15, 90].

На думку А. Похресника, особливості духовних орієнтацій студентської молоді визначають тенденції поєднання наукових і позанаукових, раціональних та ірраціональних (релігійних, міфологічних, окультичних тощо) переконань, що являє собою унікальне плетиво цінностей і антицінностей, якими керується студентство у процесі життєдіяльності. Взагалі, в культурній сфері склалася неоднозначна ситуація. З одного боку, студенти віддають перевагу національній культурно-історичній традиції, відродження якої розглядають як основне завдання сучасного культурного розвитку України; а з іншого – до цінностей західної (і східної) культури ставляться далеко не однозначно. Виявляючи зацікавленість і готовність до культурного обміну й діалогу культури, одночасно висловлюють стурбованість щодо засилля «масової культури», цінностей сумнівної якості як «основного культурного продукту» західної цивілізації [8, 6].

За С. Шмалей, студентська спільнота ніби розкололася на дві суспільні групи. Перша більше схильється до індивідуалістичної системи західного типу, друга – орієнтується головню на традиціоналістську ціннісну систему, пов'язану з українською ментальністю. Разом із тим значна частина молоді ще не визна-

чилася у своїх ціннісних уподобаннях. Відбувається розмивання деяких цінностей духовно-морального характеру [10, 42 – 43].

При цьому С. Шмалей зазначає: з'явилася невелика частина молодих людей, які вже пережили перше потрясіння від соціальної невизначеності. Вони знайшли духовну опору в гуманізмі, центром світогляду якого є людина. Спрямованість їхніх ціннісних уподобань одночасно на два аспекти – самовираження та добровільне служіння надособистісним цінностям (Батьківщина, народ) – дає підстави сподіватися на позитивні результати їхнього вибору. Водночас дослідження вказують на певну індиферентність більшої частини молодого покоління до активної перетворювальної діяльності та схильність до діяльності споживацької з орієнтацією на цінність матеріальної забезпеченості, яка трансформується із цінностей-засобів у цінності-цілі. В ієрархії цінностей втрачається статус духовності, що акумулює вищі людські цінності, нівелюється значущість для молодих людей цінностей саморозвитку, трудової, освітньої, суспільної діяльності, згасає інтерес до духовно-естетичної сфери [Там само, 45].

Наслідком зміни системи культурних цінностей є лібералізація світогляду студентів. Приміром, А. Похресник головною з особливостей їхньої субкультури вважає те, що соціокультурні орієнтації студентів мають динамічну природу, утверджуються не як одномірно «нав'язані» цінності, що було характерним у минулому десятилітті, а через діалог (суб'єкт-суб'єктні відносини), в результаті взаєморозуміння різних ціннісних позицій, спілкування людей різних соціальних груп, через комунікативний процес [8, 6].

На думку Л. Сокурянської, індивідуалізація та плюралізація життєвих стилів, різноманіття їхніх культурних форм в умовах українського та інших пострадянських суспільств детермінується, поперше, зникненням минулого ідеологіч-

ного пресингу, що тотально уніфікував усі сфери життєдіяльності радянської людини, включаючи особисте життя. По-друге, це є наслідком культурної експансії західного світу, що призводить до своєрідної культурної дифузії. По-третє, відбувається процес відчуження особистості від суспільства, передусім від держави, що ставить її перед необхідністю самостійно і не стереотипно розв'язувати посталі проблеми [16, 58].

Ю. Левада відзначає також, що культурна реальність соціалістичного часу базувалася на прямій повчальності пропонувананих зразків, категоричності приписів і непорушності авторитетів, від імені яких такі приписи робилися. Тепер місце жорстких рамок і суворих санкцій зайняли менш жорсткі і менш незаперечні рамки допустимого, терпимого, бажаного [13, 11 – 12].

Т. Калюжна, виокремлюючи як одну з характерних рис сучасної епохи можливість вільного вибору тих цінностей, що відповідають уявленням людини про ідеал, сенс життя завдяки знищенню старої системи ціннісно-нормативного регулювання вибором індивіда, його мораллю тощо, водночас попереджає, що це не дає можливості кожному реалізувати дані переваги сучасного «перехідного» періоду і є однією з суперечностей у відносинах людини та суспільства [4].

Лібералізація світогляду, плюралізація культурного простору призводять до появи конкуруючих моделей, ідеологій, субкультур, стилів тощо, що може провокувати протиріччя та конфлікти. Звідси впливає потреба утвердження толерантності, аби врівноважити та примирити протилежні світоглядні орієнтації.

О. Грива наголошує, що в умовах полікультурного світу толерантність поступово займає місце універсального принципу людської життєдіяльності. На цьому тлі важливим постає питання виховання та додержання норм толерантності в житті особистості. У полікультурному середовищі, що вимагає від кожного певних

ціннісних настанов, комунікативних навичок та поведінки, толерантність має стати цінністю як підґрунтям комплексу гуманістичних цінностей, спрямованих на врегулювання міжособистісних та міжгрупових взаємовідносин, таких, як людяність, взаємоповага, свобода вибору, демократія, права людини [3].

Розглядаючи чинники та критерії оптимізації світоглядних настанов, А. Бойко серед першочергових завдань, які постають у цьому зв'язку, вважає реабілітацію в суспільній свідомості моральних якостей людини, насамперед толерантності (тобто терпимого ставлення до будь-кого, хто не поділяє твоїх поглядів та переконань), що є передумовою розширення власного досвіду та спілкування з іншими. Толерантність як принцип функціонування соціально-політичного механізму України є, на думку дослідниці, визначальним у

процесі формування внутрішньої настанови кожного українця на спільну конструктивну діяльність та відповідальність, на розвиток незакомплексованої свідомості, вільної від пересудів та упереджень щодо чужої світоглядної орієнтації [2].

В. Чопей вважає формування світоглядної позиції толерантності серед студентства найважливішою програмою на сьогодні та майбутнє, оскільки сучасна трансформація системи освіти одним із пунктів виділяє мобільність фахівця, для чого особистість мусить мати високу культуру та вміння пристосовуватися до змін, пізнавати і сприймати нове. Крім того, іноземні студенти, які навчаються у вітчизняних ВНЗ, привносять у студентське середовище різноманітність світоглядних позицій [9]. За таких умов толерантність є важливою саме для студентського середовища.

Література

1. **Бойко А. І.** Демократія як чинник самоутвердження особистості / А. І. Бойко [Електрон. ресурс] // Гілея (науковий вісник): Зб. наук. праць. – 2009. – Вип. 25. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2009_25/Gileya25/F10_doc.pdf
2. **Бойко А. І.** Світоглядні орієнтації пострадянської людини (соціально-філософський аналіз): Автореф. дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / А. І. Бойко. – Одеса, 2002. – 19 с.
3. **Грива О. А.** Проблема толерантності молоді в філософсько-освітній парадигмі // О. А. Грива [Електрон. ресурс] // Мультиверсум. Філосо. альманах. – К.: Центр духовної культури. 2008. № 68. Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_68/Hryva.pdf
4. **Калюжна Т. Г.** Зміни в системі цінностей та ціннісних орієнтаціях суспільства й студентської молоді / Т. Г. Калюжна [Електрон. ресурс] // Гілея (науковий вісник): Зб. наук. праць. – 2009. – Вип. 21. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2009_21/Gileya21/F19.pdf
5. **Квятковський Д. О.** Соціально-гуманістичні ідеали української молоді в трансформаційному суспільстві: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Д. О. Квятковський. – Одеса, 2008. – 16 с.
6. **Левковська Н.** Динаміка ціннісних орієнтацій молоді / Н. Левковська // Політичний менеджмент. – 2006. – № 1. – С. 85-93.
7. **Панченко Л. М.** Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Л. М. Панченко. – К., 2003. – 19 с.
8. **Похресник А. К.** Соціокультурні орієнтації студентської молоді трансформаційного суспільства: сутність та динаміка. (На матеріалі життєтворчості сучасного українського студентства): Автореф. дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / А. К. Похресник. – К., 2002. – 16 с.
9. **Чопей В. С.** Толерантність як моральний принцип епохи міжнародної інтеграції / В. С. Чопей [Електрон. ресурс] // Гілея (науковий вісник): Зб. наук. праць. – 2009. – Вип. 25. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2009_25/Gileya25/F4_doc.pdf
10. **Шмалей С. В.** Динаміка ціннісної свідомості молоді в сучасний період / С. В. Шмалей // Педагогічний альманах. – 2008. – №3. – С. 40-47.
11. **Шудло С. А.** Соціальний механізм адаптації молоді до ринкових умов (регіональний аспект): Автореф. дис. ... канд. соціол. наук: спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / С. А. Шудло. – Харків, 2000. – 19 с.
12. **Коряковцева М. А.** Влияние конкуренции на мировоззренческие ориентации личности / М. А. Коряковцева // Вестник Чуваш. ун-та. – 2009. – № 4. – С. 149 – 156.

13. **Левада Ю. А.** Индикаторы парадигмы культуры в общественном мнении / Ю. А. Левада // Мониторинг общественного мнения. – 1998. – № 3. – С. 7-12.

14. **Лясников Н.** Социально-экономические условия формирования духовной культуры студенческой молодежи / Н. Лясников, Ю. Лясникова. – М.: Наука и знание, 2005. – 221 с.

15. **Петров А. В.** Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений / А. В. Петров // Социологические исследования. – 2008. – № 2. – С. 83 – 90.

16. **Сокурская Л. Г.** Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков, 2006. – 576 с.

Резюме

• *Світоглядні орієнтації сучасної студентської молоді розглядаються в контексті змін способу життя, системи культурних цінностей, загальної атмосфери в суспільстві. Зазначається, що лібералізація світогляду та плюралізація культурного простору призводять до появи конкуруючих моделей, ідеологій, субкультур, що спричиняє виникнення конфліктів і спонукає до утвердження толерантності.*

• *Мировоззренческие ориентации современной студенческой молодежи рассматриваются в контексте изменений образа жизни, системы культурных ценностей, общей атмосферы в обществе. Отмечается, что либерализация мировоззрения и плюрализация культурного пространства приводят к появлению конкурирующих моделей, идеологий, субкультур, провоцируя возникновение конфликтов и побуждая утверждение толерантности.*

• *The world outlook (ideological) orientation of the contemporary student youth is regarded in the context of changes in the mode of life, the system of cultural values, and general atmosphere in society. It is noted that liberalization of the world outlook and pluralization of the cultural space lead to emergence of rival patterns, ideologies, subcultures, thus provoking conflicts and impelling establishment of tolerance.*



ДИТИНСТВО В ЕПОХУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ

© Загарницька І. І., 2011

Ірина ЗАГАРНИЦЬКА

Ключові слова: інформаційна революція, інформаційне суспільство, розвиток дитини.



а порозі третього тисячоліття напрями розвитку цивілізації безпосередньо пов'язують із становленням нової соціальної реальності, в якій інформація не лише виходить на пріоритетне місце серед критеріїв прогресу людства, а й суттєво впливає на життєдіяльність людського співтовариства, видозмінюючи середовище існування кожної особистості. Темпи появи новітніх технологій удосконалення засобів зв'язку та комунікаційних мереж, комп'ютеризація усіх сфер суспільної діяльності не можуть не вражати, якщо врахувати, що з моменту виникнення персонального комп'ютера ще не минуло й 30 років. За цей період він з «дива» легко перетворився на постійного і незамінного супутника людини, тоді як телевізору для досягнення подібної поширеності свого часу знадобилося понад 40, автомобілю ж – майже 70 років.

Зупинити поступ цивілізації неможливо – інформаційний бум так чи інакше матиме свій вплив на розвиток соціуму, – тож збереження духовного світу дитини від його негативних проявів, спрямування її розвитку з урахуванням усіх загроз інформаційного суспільства має стати одним із центральних завдань дорослих і, найперше, – батьків.

Цілком закономірно, що динамічна комп'ютеризація життя людства стала своєрідним викликом кожній країні світу, спонукаючи до усвідомлення значення інформаційно-комунікаційних технологій як найважливішого ресурсу життєдіяльності суспільства XXI ст. та гостро поставивши питання про становлення його нового типу – інформаційного. Про розуміння провідними державами глобальності зазначених наслідків свідчить внесення питань використан-

ня сучасних інформаційних технологій у Декларацію цілей тисячоліття ООН 1990 – 2015 рр., де вони розглядаються вже не лише як потреба розвитку окремого сектора економіки, а як умова сталого розвитку й окремої країни, і будь-якої особистості. І хоча перехід різних країн від індустріального до інформаційного етапу розвитку відбувається нерівномірно, немає сумніву, що вказана тенденція найближчим часом приведе до якісних змін життя кожної людини та цивілізації загалом. Підтвердженням цієї думки є те, що вже в грудні 2003 р. під час проведення I стадії Всесвітнього самміту з питань інформаційного суспільства питання побудови глобального інформаційного суспільства було порушено представниками 161 країни в контексті окреслення глобальної проблеми «цифрового розподілу». Однією з причин такої міжнародної уваги стало те, що навіть за цей короткий період становлення інформаційного суспільства привело до виникнення нових соціально-політичних «кордонів», усе помітнішого поділу світових держав та окремих громадян на «інформаційно багатих» і «інформаційно бідних». Причому перебування в останній категорії є загрозовим як для держави, так і для особистості. Якщо в масштабі держави цей показник кардинально впливає на міжнародний імідж, соціально-економічний розвиток, рівень конкурентоспроможності, інвестиційну привабливість та загалом на «обличчя» громадянського суспільства, то окремому індивідові «інформаційний вакуум» загрожує втратою перспектив реалізації особистісного потенціалу і поступовим «випадінням» із життя соціуму.

Аналіз присвяченої даній проблемі літератури засвідчив, що сьогодні навряд чи є більш популярна тема, ніж глобальна інформаційна революція й ті наслідки, які вона вже викликала або до яких приведе у майбутньому. Серед небайдужих можна виділити декілька груп із різним ставленням до цієї проблеми. Одні з радістю очікують на зміни, виголошуючи їх початком

і головним змістом нової ери в історії людства, інші негативно сприймають зазначені процеси, передбачаючи ускладнення життя пересічної людини та її занурення у віртуальний світ, достатньо далекий від дійсності. Треті визнають нові можливості та перспективи, які відкривають інформаційні технології, проте усвідомлюють і загрози, що потребують своєчасного попередження. Нам ближчою є третя позиція, яка дає змогу прискіпливо зважити усі «за» і «проти» даного етапу розвитку цивілізації, проаналізувати найвагоміші тенденції та відшукати відповідь на низку актуальних питань. Серед них, зокрема, такі: що нового несуть людству ці зміни та які загрози для людини і особливо для молодого покоління вони містять?

На осмислення процесів становлення інформаційного суспільства та особливостей розвитку людства у нових цивілізаційних реаліях спрямована нині увага багатьох зарубіжних і вітчизняних учених. Серед перших слід відзначити праці таких авторів, як: С. Алстром, Д. Белл, З. Бжезінський, К. Боулдінг, К. Бьорд, Н. Вінер, Б. Гейтс, Д. Гелд, Е. Гелнер, К. Гірц, П. Друкер, Р. Йенсен, М. Кастельс, Е. Лемберг, Дж. Ліхтгайм, Г. Маклюен, Р. Макрідіс, Д. Рісмен, М. Роуз, Е. Тоффлер, М. Фріден, Ф. Фукуяма та ін. До кола українських та російських науковців, які розробляють дану проблематику, увійшли, зокрема: Р. Абдеев, С. Андреев, І. Арістова, В. Бебик, Л. Березовець, В. Білоус, А. Гальчинський, О. Голобуцький, В. Горбатенко, Г. Грачов, А. Данілін, О. Дубас, Т. Єршова, Я. Жаліло, О. Зернецька, В. Іноземцев, С. Кашавцева, І. Коліушко, В. Коляденко, О. Литвиненко, Є. Макаренко, А. Ракітов, О. Соснін та ін.

Як стверджує Р. Абдеев, особливий інтерес у дослідників викликають такі питання, як сутність феномена інформації і з матеріального, і з філософського погляду; взаємодія техніки і природи в межах інформаційного суспільства; взаємовплив інформації та людини тощо [5]. У роботах представників зазначених напрямів

підкреслюються здебільшого позитивні для суспільства наслідки інформаційної революції. Передбачається, що насамперед виграє економіка, оскільки новітні технології стимулюватимуть зростання ефективності праці та стануть найважливішим чинником поступу глобалізації. Гуманітарна сфера також не залишиться в програті, оскільки інформатизація людства, миттєво поширюючи світом наукові відкриття будь-якої країни, значно підвищить якість освітньої діяльності, сприятиме поглибленню міждержавного діалогу, прискорить формування і розвиток глобального соціокультурного простору, збагаченого цінностями кожного народу, етносу та соціального прошарку. Сучасні інформаційні технології позитивно вплинуть і на процеси демократизації суспільства та функціонування його інститутів, адже діяльність посадових осіб і громадських рухів перебуватиме під своєрідним «інформаційним мікроскопом» і швидко одержить відповідну оцінку.

Навіть окреслені перспективи дають змогу визнати значну користь інформаційної революції для кожної країни та світового співтовариства в цілому. Разом з тим заслуговує на увагу й інший погляд, за яким вказані позитивні наслідки – лише один бік медалі. Нове інформаційне середовище існування людини динамічне, хаотичне, непередбачуване, тож за ейфорією від блискучих перспектив усе чіткіше починають проявлятися й приховані загрози. Зокрема, вплив інформаційних та комунікативних технологій на всі сфери людського життя поступово трансформує суспільство, надаючи пріоритет вже не власності, а здобутому освітньому рівню і наявним знанням як головним чинникам соціальної диференціації та добробуту особистості [9, 72]. Привілейований прошарок соціуму починають утворювати ті, хто володіє інформацією, інші поповнюють категорію бідних. Ураховуючи, що поняття «якісна освіта» в усьому світі дедалі тісніше пов'язується з поняттям «гроші», легко передбачити, що в найближчому

майбутньому ця проблема набуде глобального масштабу.

Крім того, в інформаційному суспільстві людина безнадійно програє новітнім технологіям, перетворюючись на своєрідний придаток комп'ютера та втрачаючи здатність самостійно і креативно мислити. І справді, навіть примушувати себе до творчого пошуку, якщо за допомогою комп'ютера можна легко здійснювати не лише масштабні обчислення, а й отримати безліч варіантів дизайнерських проєктів, музичних тем та стилів живопису. І це в той час, коли для гармонійного життя людини в інформаційному суспільстві нагальним є поєднання стійкого світогляду, особистісної свободи з високою психологічною лабільністю, здатністю творчо засвоювати, осмислювати і відтворювати одержану інформацію та знання [6, 26].

Сюди ж можна додати й вплив на людину сформованого мережею Інтернет нового середовища міжособистісної взаємодії. Оскільки комунікації в режимі онлайн нині практично не відрізняються від спілкування в реальному часі та просторі, то своєрідні «кіберпротези» – віртуальні спільноти та розваги – швидко підмінюють суспільні ролі індивіда комп'ютерними симуляціями. У цьому примарному середовищі омріяний особистістю успіх досягається легко, швидко і невимушено, що вже само по собі – вагома причина її прагнення повертатися сюди знову і знову. Штучна досконалість віртуального світу руйнує усталені орієнтири соціального життя, стимулює викривлення свідомості людини та призводить до втрати нею зв'язків із суспільством. Недаремно, як зазначає Н. Марчук, усе більшого поширення набуває поняття «комп'ютерно залежна людина» [2, 212].

Пригадаймо й те, що інформаційна революція істотно змінює умови взаємодії не лише грошей, влади та знань, а й моралі та культури особистості, призводить до витіснення змісту формою, а мети – засобами її досягнення. Яскраві приклади цієї тенденції можемо спостерігати у вчинках

нинішнього бомонду, «зіркове» життя якого сучасні мас-медіа висвітлюють за правилом американських продюсерів: «Говоріть про мене що завгодно, тільки прізвище пишiть без помилок». Закручений зусиллями ЗМІ інформаційний вир стрімко огортає людину, перешкоджаючи пошуку справді потрібних знань. Занурення в середовище, сповнене агресивним «інформаційним сміттям», завдає все більшої шкоди її людській сутності: стимулює вкорінення примітивних прагнень, нівелює цінності та ідеали, атрофує волю й почуття, провокує особистість на неадекватні вчинки. В даному контексті можна з упевненістю стверджувати, що сучасна масова культура, інформаційний простір якої сповнений комерційними концертами, мільйонними накладами книжкових бестселерів, компакт-дисків, відеопродукції, виступає не лише невичерпним джерелом одержання надприбутків, а й одночасно – потужним чинником руйнації духовних засад суспільства [11, 58].

Зрозуміло, що становлення інформаційної цивілізації не зупинити, оскільки це об'єктивний і закономірний процес. Однак окреслене вище змушує усвідомити гостроту питання інформаційної безпеки та збереження самобутності особистості. В сучасну епоху необхідність осмислення подальшої долі людства набуває надзвичайної гостроти як у сфері теоретичного осмислення місця людини у просторі новітніх технологій, так і в зв'язку з нагальною потребою пошуку нових підходів до виховання людини. Вирішення цього завдання, як і перспективи сталого розвитку суспільства, безпосередньо залежать від здатності даного суспільства забезпечити формування «людини третього тисячоліття» – гармонійно розвинутої, наділеної цілісним розумом і творчою уявою, досконалим естетичним сприйняттям і високою духовністю; обізнаної в інформаційних технологіях, здатної об'єктивно оцінити їх місце у сучасній дійсності і, головне, відповідно до цієї оцінки вибудувати власну життєдіяльність. Водночас в окресленому

науковцями проблемному полі практично не знайшлося місця для аналізу розвитку дитини в новому інформаційному світі, особливостей її входження в загальнолюдську інформаційну мережу. Така «неувага» до дитячого періоду становлення особистості тим більш дивна з огляду на те, що саме в ньому закладаються основні життєві стратегії розвитку людини та формуються якості, вирішальні не лише для її майбутнього, а й для подальшої долі суспільства загалом.

Наголошуючи на останній тезі, разом з тим зазначимо, що становлення підростаючого покоління відбувається у цьому ж таки інформаційному суспільстві, під впливом окреслених вище переваг і загроз. Проблема «дитина та інформація» вже нині набуває надзвичайного світоглядного та методологічного значення, оскільки на відміну від дорослих дитина зникає до новітніх технологій практично з моменту народження. Прикладів багато, і всі вони, як правило, свідчать про користь інформаційних технологій для старшого покоління: все частіше за малечою не гірше за гувернантку доглядає веб-камера, реального викладача з успіхом замінює віртуальний репетитор, а вчасно подарований дитині мобільний телефон забезпечує збереження нервової системи батьків... Водночас цікаво проаналізувати, які перспективи інформаційне суспільство відкриває саме для дитини?

Першим і найголовнішим є те, що у ньому зростає її самотність. Адже внаслідок завантаженості роботою в сучасних батьків для спілкування зі своїми дітьми залишається тільки 2–3 години на добу. Чи можливо за цей час встигнути приділити необхідну увагу їхнім інтересам, думкам і запитам? Тим більше, що часто батьки навіть не знають, як потрібно займатися із власною дитиною, про що вона думає, в які ігри грає, що її захоплює або як вона сприймає навколишній світ. До того ж більшість дорослих не дуже й прагне повною мірою використати і цей обмежений час. Складається враження, що вони,

прагнучи мати дітей, не завжди готові до батьківства. Якщо на сердечну розмову з дітьми не вистачає ні сил, ні бажання, то спільна гра інколи розглядається взагалі як щось виняткове. Тож не дивно, що такі стосунки призводять до відчуження малюка, а згодом і до розриву поколінь. Саме в цьому, на нашу думку, і міститься головна причина проникнення високих технологій навіть у раннє дитинство. Адже вакуум спілкування заповнюють комп'ютер чи телевізор, що з успіхом замінюють дитині мамині коліскові та казки. І в цьому випадку рекомендації фахівців щодо потреби ознайомлення малюка з комп'ютером не раніше 8 – 9 років не беруться до уваги, оскільки все частішими стають випадки, коли він уперше дізнається про можливості комп'ютера мало не з пелюшок, а з телевізором починає «спілкуватися», як тільки навчиться сидіти. Батьки у захваті від цього чудового подарунка інформаційної епохи – дитина «при справі», зосереджуючись на екрані чи моніторі, вона нікого не відволікає.

Однак так легко відпускаючи дитину в світ високих технологій, чи замислюються дорослі про користь для розвитку малюка раннього занурення в інформаційне середовище, про його здатність протистояти агресивному впливу цього середовища? Не встигаючи за часом, дорослі почали забувати про ціннісне ставлення до дитини як до майбутнього носія духовної культури людства та кинули її у світ інформаційних технологій. Стимульована таким чином внутрішня самотність надзвичайно ускладнює можливості дитини налагоджувати живий діалог з оточуючим світом, загострює прояви конфліктності у відносинах з іншими людьми. Порушення взаємозв'язку між світом дорослих і дітей не дає останнім можливості гармонізувати відносини зі світом природи, повсякденною реальністю та мистецтвом, що цілком закономірно знищує самотність образу дитинства.

За даними ЮНЕСКО, сучасні три-п'ятирічні діти дивляться на екран теле-

візора 28 годин на тиждень, тобто близько 4 годин на добу, а діти віком 7 – 15 років – майже у 2 рази більше [10]. І саме він, уже не стільки знайомлячи малюка з навколишньою дійсністю, скільки виступаючи її конструктором, закладає підвалини його особистості, формує та розвиває світогляд і смаки, виховує погляди на оточуючий світ. Ефективність впливу на дітей телевізійної інформації ґрунтується, насамперед, на яскравості та образності її подання, поєднанні слухового сприйняття тексту з картинкою та музично-звуковими ефектами, які легко активізують емоційно-оцінювальні чинники засвоєння. Крім того, екранна культура завдяки своїй «кліповості» швидко занурює дитину в іншу (візуальну) реальність, втягує її в особливі, змінені стани свідомості. Бурхливий потік критично-негативної інформації, агресивна пропаганда цинізму, культу грошей та всездозволеності, якою сьогодні займається, наприклад, вітчизняне телебачення, інакше як справжнім вбивством людської душі і назвати складно. Жорстокі реалії навколишнього життя, що смакуються у найкривавіших подробицях, сцени вбивства, пограбувань та насилля щодня засмічують свідомість дитини. Найбільш незахищеними в даній ситуації виявляються найменші діти: якщо підлітки здатні більш-менш критично оцінювати те, що відбувається на екрані, можуть переключити канал чи просто вимкнути телевізор, то малюки дивляться все підряд – рекламу, бойовики, фільми жахів, засвоюючи подані у них зразки поведінки, критерії краси та справедливості. На жаль, давно відійшли у минуле чудові дитячі пізнавальні передачі, а тих, що залишилося (будемо відверті, далеко не шедеврів), дуже мало. Натомість ефірний простір заповнила реклама цілої низки «дуже потрібних» дитині речей. Нині, коли підрастає перше «екранне» покоління, наслідки такого «виховання» стають все очевиднішими. Серед них – збільшення кількості дітей-наркоманів, правопорушників, алкоголіків. Принаймні пивний алкоголізм

нині постає цілком реальною загрозою для 13 – 14-річних, а 2 % молодших школярів під час анонімного анкетування зізнаються, що вперше спробували палити у віці 8 – 9 років [4].

Усе це – наслідки впливу масової культури, яка принижує особистість до рівня тварини, знецінює людське життя та «освіує» плотські насолоди. Через те, що дана культура завдяки доступу до широкої аудиторії є насправді масовою й до того ж добре технічно оснащеною, її вплив стає надзвичайно небезпечним для молодого покоління, завдає непоправної шкоди її духовному світу, стимулює в неї моральну нерозбірливість, заважає формуванню справжніх загальнолюдських духовних цінностей та життєвих ідеалів – гідності, порядності, здатності до співпереживання. Суспільство вже отримало показові результати зазначених процесів: лише за останній рік в Україні підлітки скоїли 342 злочини, близько 62 % цих злочинів учинили підліткові групи. Майже 1,5 тис. правопорушень здійснили діти-сироти. За рік міліція затримала більше ніж 7 тис. неповнолітніх, серед яких 4 тис. – у віці до 14 років! [8]

Негативу додають і сучасні комп'ютерні ігри, які діти починають опановувати ще з дошкілля і в більшості яких широко представлені елементи насильства та еротики. Тоді як у багатьох країнах світу подібні розваги на шляху до прилавків магазинів проходять сувору процедуру маркування залежно від віку користувачів, в Україні через відсутність критеріїв відбору цієї продукції їх розповсюдження практично не регулюється. Якщо, наприклад, у Великій Британії лише 2 % комп'ютерних ігор отримують сертифікат «Дітям до 18»; у Франції, Австралії та Бразилії за продаж ігор з провокацією насилля, нецензурними словами та кривавими сценами стягується штраф \$10 тис., то в нашій державі подібні ігри є у вільному продажу і без перешкод руйнують культуру і духовність молодого покоління [3].

Комп'ютерна реальність за рахунок су-

персучасних ефектів, яскравої картинки, реалістичних подробиць легко втягує дитину в новий світ неперевершених можливостей та незабутніх відчуттів. А невдовзі у неї чітко формується уявлення про «два світи». Перший – комп'ютерний, який дитина здатна змінювати на власний розсуд і звідки так не хочеться виходити (тим більше, що цей світ наполегливо огортає її, обіцяючи нові розваги і пригоди). Другий – сіра та буденна реальність, де дитина змушена відчувати себе маленькою та слухатися дорослих. Тож не варто дивуватися щорічному збільшенню у світі кількості комп'ютерно залежних дітей, які розглядають віртуальну реальність як найкращу схованку від справжнього життя. Окремої уваги в цьому контексті заслуговує мережа Інтернет, до якої вже вільно заходять сучасні 5–6-річні діти. Там навіть на безневинних, здавалося б, сторінках вони можуть натрапити на що завгодно: від фотографії оголеного тіла або ще більш відвертої сцени до «рецепта» саморобної вибухівки. Недаремно у всьому світі безпека дитини в мережі Інтернет стала, без перебільшення, глобальною проблемою [7; 10]. І хоча й лікарі невтомно нагадують батькам, що без дисплея перед очима дитина набагато краще збереже зір і поставу, слід визнати, що комп'ютер сьогодні – найулюбленіша іграшка сучасних дітей, іграшка, яка здатна не лише «розфарбувати» у яскраві кольори кожен день дитячого життя, а й погіршити здоров'я малюків та поставити під сумнів формування і гармонійний розвиток їхнього духовного світу.

Щоправда, інколи дорослі намагаються відвернути увагу малюка від монітора чи екрана за допомогою цікавої дитячої книжки в яскравій палітурці. Однак це дуже рідко вдається: сучасна дитина всіма засобами уникає процесу читання, віддаючи перевагу телевізору, відео чи комп'ютеру. Це черговий наслідок інформаційної революції: на відміну від попереднього («книжкового») сучасному поколінню зручніше одержувати інформацію через відеоряд, що, до речі, засвідчують і

популярні нині дитячі журнали коміксів, які можна вважати своєрідним компромісом між книжкою та фільмом.

Як бачимо, сучасне інформаційне соціокультурне середовище, завдячуючи своїй насиченості та інтенсивності, різноманітності та полярності цінностей, багатоканальності впливів на дитину містить багато загроз для становлення її особистості. Разом з тим кожна з наведених характеристик забезпечує неосяжні можливості для навчання, творчості та розвитку малюка. Адже зупинити поступ цивілізації неможливо – інформаційний бум так чи інакше матиме свій вплив на розвиток соціуму, – тож збереження духовного світу дитини від його негативних проявів, спрямування її розвитку з урахуванням усіх загроз інформаційного суспільства має стати одним із центральних завдань дорослих: представників влади, вчених, юристів, філософів, психологів, освітян, експертів у галузі культури та комунікацій. Причому в даному «переліку дорослих» надзвичайної ваги набуває роль батьків. Навіть якщо зменшення кількості реклами на вулицях та впорядкування інформаційної «хмари», яка огорнула суспільство, від них і не залежить, то нівелювати негативний вплив на малюка «блакитного» екрана або підібрати відповідну до його віку комп'ютерну розвивальну програму їм цілком під силу. Дитині так чи інакше доведеться жити в інформаційному суспільстві, тож завдання батьків допомогти їй пройти нелегкий шлях до інформаційної культури, яка забезпечить не лише умови для креативного розвитку дитини в наявному інформаційному середовищі, а й захист від інформаційного маніпулювання в майбутньому. Саме дорослим належить навчити малюка орієнтуватися в інформаційному світі, працювати з його об'єктами та повною мірою використовувати можливості, що вони містять, – комунікативні, пошукові, розвивальні.

Зокрема, якщо головною метою спілкування дитини з «блакитним» екраном обрати користь для її розвитку, то най-

гіршим варіантом буде дозволяти дитині дивитися все підряд – фільми, рекламу, шоу-програми. Формування інформаційної культури малюка вимагає прискіпливої селекції інформаційного потоку, чіткого поділу передач на потрібні та шкідливі. Доцільним буде і скорочення часу перебування дитини перед телевізором. Адже, за оцінкою експертів, 10 годин телевізійних сеансів на тиждень зменшують творчий потенціал дитини на чверть, 2 години на день – майже наполовину. Якщо дошкільня дивиться телевізор більш ніж годину на день, воно може втратити 90 % соціальної активності [1].

Та й комп'ютер при розумному його використанні здатен стати незамінним помічником у процесі розвитку дитини. Наприклад, психологи і педагоги давно помітили, що в процесі комп'ютерних занять значно покращуються пам'ять та увага дітей. У них формуються наочно-образне мислення, вміння планувати та прогнозувати результати своїх дій. Особливо корисним, зокрема, він може стати для маленьких дітей, які, не володіючи навичкою довільного запам'ятовування, за допомогою комп'ютера одержують більш яскравий та емоційний виклад матеріалу, що свідоміше засвоюється та довше запам'ятовується. Крім того, діти, яким не подобається математика, можуть із задоволенням поринути у цікавий світ цифр за допомогою захоплюючих комп'ютерних ігор. Для малюків, яких ваблять далекі подорожі, існує можливість відвідати у віртуальній реальності й екзотичні країни, й інші галактики. Комп'ютер здатен допомогти й дітям, які мають певні складнощі з письмом, привчаючи помічати і виправляти власні помилки.

Позитивний вплив заняття з комп'ютером матимуть і для розвитку наочно-моторної координації дитини, адже в більшості ігор їй доводиться поєднувати дії рук з певною дією на моніторі. Причому однаково корисними будуть і клавіатура, й джойстик. В іграх так званого аркадного типу (зустрічі з неочікуваними загрозами,

гонитва, постріли і т. ін.) легко розвивається швидкість реакції дитини, точність дій. Якщо в малюка є певні проблеми з координацією рухів, саме аркадна гра здатна невимушено поліпшити його рухові здібності. Корисними подібні ігри можуть бути і для занадто непосидючої дитини, аби «випустити пару», і таким чином полегшать процес зосередження на інших завданнях. Загалом, завдячуючи комп'ютеру, діти вчаться долати труднощі, набувають уміння зосереджуватися на навчальному завданні, запам'ятовувати умови, виконувати їх правильно. В малюка виховуються вольові якості особистості: самостійність, зібраність, формується цілеспрямованість, розвивається потяг до творчості. Зрозуміло, що батькам слід уважно стежити за відповідністю комп'ютерних ігор віку дитини (про що говорилося вище) та уникати тих, які можуть зашкодити її моральному здоров'ю.

Те саме стосується і «подорожей» дитини в мережі Інтернет, яку дорослі здатні зробити більш безпечною. Крім використання існуючих нині контент-фільтрів (їх ще називають «інтернет-няньками»: Panda Platinum Internet Security, Child Stop, Surf Watch, CyberSitter, Net Nanny), призначених блокувати доступ дитини до сайтів з «чорного списку», необхідно наполегливо формувати в неї внутрішні моральні регулятори, аби у потоці інформації провести своєрідну межу між «добре» і «погано».

Висновки. Як бачимо, комп'ютер – корисна річ, здатна допомогти дитині розвинути безліч потрібних навичок. Проте це можливо за умови дотримання золоті середини. Комп'ютер не здатен за одну годину перетворити дитину на генія. Комп'ютерні заняття, як і будь-які інші, також вимагають часу, правильного застосування і терпіння з боку дорослих. Саме за такої умови комп'ютер допоможе дитині зануритись у новий захоплюючий світ, одержати позитивні емоції від власної інтелектуальної діяльності. Як терплячий учитель, надійний помічник або веселий товариш він зможе супроводжувати малюка у навчанні та розвагах, дарувати йому нові знання чи насолоду від цікавих ігор. Якщо спілкування з комп'ютером не стане заміником рухливих ігор з однолітками чи прогулянок на свіжому повітрі; якщо кожна нова комп'ютерна гра чи переглянута телепередача допоможуть малюкові виявити свої здібності та стимулюватимуть творчість; якщо дитина засвоїть правила безпеки перебування в інформаційному світі; якщо в першу віртуальну прогулянку з нею вирушить дорослий, контролюючи весь маршрут «подорожі» та роблячи його максимально корисним, – можна сподіватися, що перші кроки дитини в інформаційній мережі стануть запорукою її щасливого життя і в інформаційному суспільстві.

Література

1. **Колісник В.** Телевізор калічить дітей / В. Колісник [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sd.org.ua/news.php?id=1859>
2. **Марчук Н. В.** Інформаційна цивілізація: соціальні риси віртуального феномена / Н. В. Марчук // Наука. Релігія. Суспільство. – Донецьк: 2003. – № 4. – С. 209–214.
3. **Павлик Л.** Жорстокі ігри для дітей / Л. Павлик [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tabu.org.ua/?fname=1196113790&level=1&templ=t1>
4. Як говорити з дитиною про куріння [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://petdnepr.at.ua/publ/1-1-0-8>
5. **Абдеев Р. Ф.** Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
6. **Бортко Г. Н.** Национальные стратегии информационного общества: преимущества и условия реализации в Украине / Г. Н. Бортко // Информ. общество. – 2004. – № 2. – С. 25 – 29.
7. **Дубинянская Я.** Виртуальная прогулка по чистому интернету // Зеркало недели. – № 4 (379). – 2 февраля 2002 г. – С. 9.
8. **Иванов И.** Ранняя преступность /И. Иванов// Зеркало недели. Украина. – № 12. – 1 апреля 2011 г. [Електрон. ресурс]. – Режим доступа: http://zn.ua/LAW/rannaya_prestupnost-78754.html
9. **Иноземцев В. Л.** «Класс интеллектуалов» в постиндустриальном обществе / В. Л. Иноземцев // Социс. – № 6. – М.: 2000. – С. 67–77.

10. **Смирнова Е. О.** Международный симпозиум «Альянс во имя детства» / Е. О. Смирнова [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://vedhost.com/public/rus/lit/psychology/contemp/ISSUES/1901/011/011141.htm>

11. **Черникова В. Е., Молчанова Е. Н., Климов Л. Е.** Масс-медиа в культуре информационного общества / В. Е. Черникова, Е. Н. Молчанова, Л. Е. Климов. – Ставрополь: ООО «Мир данных», 2007. – 142 с.

Резюме

• У статті розглядаються цивілізаційні наслідки інформаційної революції, аналізуються загрози та переваги становлення інформаційного суспільства для розвитку особистості дитини. Наголошується, що засвоєння дитиною інформаційної культури з допомогою дорослих є умовою її креативного розвитку, а також захистом від інформаційного маніпулювання у майбутньому.

• В статье рассматриваются цивилизационные последствия информационной революции, анализируются угрозы и преимущества становления информационного общества для развития личности ребенка. Отмечается, что усвоение ребенком информационной культуры с помощью взрослых является условием его креативного развития, а также защитой от информационного манипулирования в будущем.

• Article considers the civilizational implications of the information revolution, examines the threats and benefits of information society for the development of a child. It is noted that a child learning information culture with help of adults is a condition of its creative development and protection of information manipulation in the future.



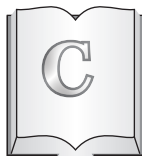
Олена КОЛОМІЄЦЬ

УДК 159.923

АГРЕСИВНІСТЬ ОСОБИСТІ: ВРОДЖЕНА І НАБУТА (СПРОБА ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ)

© Коломієць О. Г., 2011

Ключові слова: агресія, агресивність, особистість, освіта, виховання.



Серед чинників індивідуального ризику є багато таких, які зумовлені біологічною схильністю до формування агресивної поведінки особистості. Родові травми, а також

порушення пренатального розвитку нерідко є причинами підвищеної чутливості, емоційної неврівноваженості та психічної слабкості дитини. На цьому ґрунті частіше виникають її конфлікти з оточуючими, отже, ймовірність агресивної поведінки також підвищується. Спадкові порушення, наприклад наявність зайвої Y-хромосоми у хлопчиків, також впливають на схильність до агресивної поведінки. Серед інших спадкових детермінант називають гормони (підвищений рівень тестостерону), травми та органічні захворювання мозку, наприклад черепно-мозкова травма, епілепсія, пухлина мозку. В деяких випадках формується розлад особистості по органічному типу. Серед його симптомів – емоційні порушення у вигляді дратівливості, спалахів гніву й агресії. Психічні захворювання ще в дитячому і підлітковому віці також підвищують вірогідність агресивної поведінки (дитячий аутизм, шизофренія та ін.).

Більшість дітей не мають психічних розладів та аномалій розвитку [7; 11; 12].

За даними наукових досліджень, причинами підвищеної чутливості, емоційної неврівноваженості та психічної слабкості дитини, що нерідко призводить до становлення її агресивної поведінки, є як біологічна схильність, так і вплив сімейних чинників. Серед них, зокрема: конфліктність у родині, неприйняття дітей батьками, неповага до особистості дитини та низка інших.

Водночас усі діти різняться за типологічними властивостями нервової системи.

Властивості нервової системи визначають темперамент людини – динамічну складову її психічного життя. Дослідження дітей першого року життя дають змогу зробити висновок, що в перші місяці життя провідну роль відіграють такі чинники, як пренатальні умови та особливості пологів. Генетично задана індивідуальність у сфері динамічних характеристик (тобто темпераменту) виявляється приблизно з 9-місячного віку. Фахівці дослідили синдром важкого темпераменту, ознаками якого є: низька ритмічність, переважання негативного настрою, слабка реакція, погана адаптивність і висока інтенсивність реакцій. Виявилось, що цей синдром стійкий у перші роки життя, він також корелює з наступними порушеннями поведінки й агресивною поведінкою. До інших чинників ризику можна віднести підвищену рухову і загальну активність дитини, потребу в підвищеній емоційній стимуляції, прагнення підносити себе і т. ін.

На думку більшості фахівців, одним із джерел вияву агресивності у дітей і підлітків як форми поведінки з відхиленнями є сім'я. Форми вияву агресії в сімейних відносинах дуже різноманітні: пряме фізичне або сексуальне насильство, холодність, образи, негативні оцінки, придушення особистості, емоційне неприйняття дитини. Члени сім'ї можуть демонструвати агресивну поведінку самі або підкріплювати небажані дії дитини, наприклад висловлюючи гордість її перемогою у бійці.

На становлення агресивної поведінки дитини впливають різні сімейні чинники, скажімо, конфліктність або неадекватний стиль сімейного виховання. Приміром, батьки, які застосовують украй суворі покарання, здійснюють надмірний контроль (гіперопіка) або, навпаки, не контролюють заняття своїх дітей (гіпоопіка), частіше стикаються з агресією і непослухом. Існує думка, що виражений негативний вплив на дитину справляє агресія батька стосовно матері (фізичне насильство чи моральне приниження).

Дані досліджень А. Бандури і Р. Уолтерса свідчать, що батьки агресивних підлітків висували менші вимоги до їхніх досягнень і менше обмежували в дитинстві [6]. Хлопчики з агресивною поведінкою були більше прив'язані до матерів, ніж до батьків. Батьки агресивних підлітків частіше спираються на методи примусу, а батьки дітей з нормальною агресією ширше використовують методи розвитку внутрішнього самоконтролю, наприклад переконання. Батьки агресивних хлопчиків нерідко характеризуються різкістю і тенденцією часто карати дітей, тоді як матері – невибагливістю, низькою загальною узгодженістю вимог і недостатньою сердечністю взаємин. Агресивні хлопчики менше ідентифікуються зі своїми батьками, вони частіше відповідають їм своїм критичним і ворожим ставленням. Усе це ускладнює засвоєння батьківської системи цінностей і виконання їхніх вимог [5; 7; 9; 10].

Говорячи про зв'язок між соціалізацією підлітків та їхніми сімейними умовами, можна виділити три особливості щодо поведінки дитини: її готовність установлювати залежні (інтимно-особистісні) відносини, ступінь розвитку відповідальності, силу мотивації до агресії. Сім'я має створити «мінімальні умови» ефективної соціалізації. Першою важливою умовою є стимулювання мотивації прихильності, за допомогою якої дитина навчається викликати до себе інтерес, увагу і схвалення оточуючих [3]. Друга необхідна передумова – соціалізація «у формі послідовних вимог і обмежень» (за умови, що батьки самі поділяють соціальні норми). Навпаки, ворожі форми поведінки закладаються в сім'ї в результаті фрустрації потреби в батьківській любові, постійного застосування покарання (його переваги над методами заохочення бажаної поведінки), неузгодженості вимог з боку батьків, демонстрування ними агресії.

Таким чином, відповідно до «теорії асоціальної агресії» агресивна поведінка дитини, перш за все, пов'язана з нестачею ніжної турботи і прихильності з боку одного чи обох батьків. Фрустрація прихильності призводить до виникнення в дитини пос-

тійного відчуття ворожості, оскільки вона розвивається, наслідуючи значущих для неї дорослих (у тому числі їхні емоційні вияви). Настанови й поведінка, які розвинулися в дитини у відносинах з батьками, в подальшому переносяться на інших людей (однокласників, учителів, подружжя). Якщо проявам агресії до конкретних людей покласти край (або унеможливити в силу інших причин), то агресія може спрямовуватися на новий, «більш безпечний» (доступний) об'єкт.

Неприйняття дітей батьками – одна з базових причин агресивності. Напади агресивності властиві для небажаних дітей. Деякі батьки бувають не готові до дитини, однак аборт за медичними показаннями небажаний, і дитина все-таки з'являється на світ. Хоча батьки можуть не говорити дитині прямо, що вона неочікувана і небажана, та розуміє це, бо «зчитує» інформацію з жестів та інтонації батьків. Такі діти намагаються будь-якими способами довести, що мають право на існування, що вони хороші. Прагнучи завоювати таку бажану батьківську любов, вони, як правило, роблять це достатньо агресивно.

Філософський вимір цієї проблеми серед іншого полягає в тому, чи мають право батьки на аборт, чи ні. Адже, беручи до уваги той факт, що «небажані» і, зрештою, надміру агресивні діти часто не можуть повноцінно інтегруватися в суспільство, роль їхнього виховання має перебирати на себе саме суспільство [1; 6; 8; 12].

Байдужість або ворожість з боку батьків. Дуже важко буває дітям, батьки яких байдуже, а то й вороже ставляться до них. З дитинства у таких дітей складається враження, що навколишній світ агресивний саме до них.

Руйнування емоційних зв'язків у родині. До підвищеної агресивності дитини може призвести руйнування позитивних емоційних зв'язків як між батьками та дитиною, так і між самими батьками [11 – 13]. Коли між подружжям відбуваються постійні сварки, життя в такій сім'ї стає для дитини справжнім випробуванням. Особливо якщо батьки використовують дитину як

аргумент у суперечах між собою. Часто дитина намагається примирити батьків. Зрештою, вона або живе в постійній напрузі, страждаючи від нестабільності і конфлікту між двома найближчими людьми, або черствіє душею і набуває досвіду використання ситуації у власних цілях, щоб мати якомога більше вигоди для себе. Нерідко такі діти виростають вправними маніпуляторами і думають, що увесь світ їм завинив. Відповідно, будь-яка ситуація, в якій вони самі мають щось зробити для світу або чимось пожертвувати, сприймається неадекватно, з ризиками виявами агресивної поведінки.

Неповага до особистості дитини. Агресивні реакції можуть бути спричинені некоректною і нетактовною критикою, образливими і принизливими зауваженнями – загалом усім тим, що здатне пробудити не тільки гнів, а й відверту лють у дорослого, не кажучи вже про дитину. Неповага до особистості дитини і зневага, висловлена публічно, породжує в неї глибокі й серйозні комплекси, викликає невпевненість у власних силах.

Надмірний контроль або відсутність його. Надмірний контроль за поведінкою дитини та її власний надмірний контроль над собою не менш шкідливі, ніж повна відсутність такого. Стримуваний гнів, як джин із пляшки, в якийсь момент обов'язково вирветься назовні. І його наслідки, з погляду стороннього спостерігача, будуть тим страшнішими і неадекватнішими, чим довше він накопичуватиметься.

Надлишок або нестача уваги з боку батьків. Коли в сім'ї дитині приділяється надмірна увага, вона стає розбещеною і зникає до того, що її примхам завжди потурають [12; 13]. Прагнення батьків догодити малюкові і попередити кожне його бажання обертається проти них. Якщо батьки не виконують чергової примхи такого дитяти, вони отримують у відповідь спалах агресії. Діаметрально протилежна природа агресії у дітей постійно зайнятих батьків. Їхня агресія – це спосіб повернути до себе будь-які, нехай навіть негативні вияви батьківської уваги, якої діти так потребують. Тут діє принцип: «краще нехай покарає, ніж не помітить».

Заборона на фізичну активність. Часто спалахи агресивної поведінки дитини на пряму спровоковані настановами або заборонами дорослих. У дитячому садку активна дитина часто стає об'єктом скарг з боку інших дітей, їхніх батьків і вихователів.

Відмова у праві на особисту свободу. Як тільки дитина починає усвідомлювати своє «Я», вона розділяє світ на «своїх» і «чужих», відповідно, і навколишні предмети стають для неї «своїми» і «чужими». Починаючи з цього моменту, дитині потрібне власне місце під сонцем і впевненість у недоторканності всього того, що належить особисто їй. Багато батьків помилково вважають, що в дитини не може бути від них секретів, забуваючи про те, що їм самим таке втручання навряд чи сподобалося б. Дитині необхідна свобода, щоб вона навчилася самостійно приймати рішення і відповідати за них. Однак, окрім свободи, у ній так само потрібно розвинути певні моральні норми і межі, аби вона могла вибудувати свій внутрішній моральний кодекс [11].

Підсвідоме очікування небезпеки. Часто до психологів з проханнями допомоги звертаються батьки малюків з надмірними виявами абсолютно невмотивованої агресивності. В бесідах з батьками цих дітей з'ясовуються деякі загальні для всіх випадків факти. Найчастіше мати дитини під час вагітності не відчувала достатньої захищеності, надмірно тривожилася і переживала за себе і за свою майбутню дитину. Всі ці відчуття передавалися дитині, і вона народилася, не маючи базової впевненості в безпеці світу. Тому дитина весь час підсвідомо очікує нападу, бачить у всьому потенційну небезпеку і намагається захиститися від неї як може і як уміє. Така дитина здатна

відповісти агресією на несподіваний дотик, навіть на дуже доброзичливе ставлення [2; 13; 14].

Підвищена агресивність може бути криком про допомогу, за яким часом стоять невідомі горе і справжня трагедія. Іноді поведінка дитини диктується страхом. Пережана людина здебільше мислить і діє неадекватно ситуації. Коли дитина налякана, вона іноді перестає розуміти, хто її друг, а хто – ворог.

Коли батьки зайняті собою або з'ясуванням власних стосунків, а дитина живе сама по собі, у неї може виникнути невпевненість у власній безпеці [4]. Вона починає бачити небезпеку навіть там, де її немає, стає недовіркою і підозрою. Сім'я і дім не дають їй необхідного ступеня захисту і гарантії стабільності. А результатом стає демонстрована будь-коли і будь-де агресивність, що виникає або від невпевненості в собі, або від почуття страху і очікування нападу. Дитина психологічно «закривається» і завмирає від страху. У відповідь на безневинне: «Сьогодні погана погода» виключно відповідь: «Ну і що?!». Якщо батьки піддадуться на виклик, то програють обоє. Головне в такій ситуації – переконати дитину в тому, що на неї ніхто не нападає і, отже, можна сховати «колючки» і розслабитися.

Агресивна реакція може бути пов'язана і з особистісними рисами дитини, її характером і темпераментом або провокуватися її особистим досвідом [12]. Є й інші мотиви (причини) вияву агресивності особистості. Їх вивчення – одне з основних завдань сучасної педагогічної теорії, оскільки це важливо для розуміння людиною (дитино)-центризму.

Література

1. **Гайдамашко І. А.** Агресія як механізм психологічного захисту підлітків у конфліктних ситуаціях / І. А. Гайдамашко // Профес. підготовка пед. кадрів в умовах інновац. перебудови укр. націон. освіти: сучас. стан, проблеми, перспективи розвитку. – Хмельницький, 2007. – С. 246 – 248.
2. **Ілляшенко Т.** Дитяча агресія – що це? / Т. Ілляшенко // Початк. шк. – 2006. – № 1. – С. 9 – 11.
3. **Мізерна О. О.** Підліткова агресивність та акцентуації характеру / О. О. Мізерна // Актуальні проблеми психології. – К.: Міленіум, 2004. – Т. – С. 64 – 68.
4. **Сопрун І. П.** Прояв агресивності в дітей, що виховуються в різних соціальних умовах / І. П. Сопрун // Наука і освіта. – 2003. – № 5 – 6. – С. 51 – 53.

5. Агрессия у детей и подростков: Учеб. издание / Под ред. Н. М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
6. **Бандура А.** Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 508 с.
7. **Бандура А.** Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.
8. **Волянская Е. В.** Социализация агрессии в подростковом возрасте: социологический анализ агентов и механизмов / Е. В. Волянская // Методологія, теорія та практика соціолог. аналізу сучас. сус-ва: Зб. наук. пр. – Харків: вид-во Харків. Націон. ун-ту ім. В. Н. Каразіна, 2002. – С. 558 – 562.
9. **Кон И. С.** Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение. – 1989. – 256 с.
10. **Крэйхи Б.** Социальная психология агрессии / Б. Крэйхи – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
11. **Панасенко Д. П.** Програма зниження агресивності підлітків в рамках системи сучасного шкільного освіти / Д. П. Панасенко // Наука і освіта. – 2003. – № 4. – С. 34 – 35.
12. **Паренс Г.** Агрессия наших детей / Г. Паренс; пер. с англ. – М.: Форум, 1997. – 160 с.
13. **Раттер М.** Помощь трудным детям / М. Раттер; пер. с англ. – М.: Просвещение, 1987. – 236 с.
14. **Смирнова Е. О.** Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузева // Вопр. психологии. – 2002. – № 1. – С. 17 – 25.

Резюме

• Вроджена і набута агресивність розглядаються як становлення агресивної поведінки особистості. Зазначається, що неприйняття дитини батьками або недостатня прихильність одного з батьків можуть бути причиною агресивної поведінки дитини.

• Врожденная и приобретенная агрессивность рассматриваются как агрессивное поведение личности. Отмечается, что неприятие ребенка обеими родителями либо недостаточное расположение одного из них могут быть причиной агрессивного поведения ребенка.

• The congenital and acquired aggressiveness are treated as offensive behavior of a personality. It is pointed out that lack of acceptance by one of the parents can cause the aggressive behavior in their child.



Фабіан АНДРУШКЕВИЧ

Ключові слова: освіта, система освіти, освітні реформи.

Порівняльний аналіз змін в освітньому процесі України і Польщі має велике теоретичне і практичне значення. Наші країни мають подібну історію, пройшли цикл соціалістичних і постсоціалістичних трансформацій, мають багато точок дотику в економічному, політичному і соціокультурному вимірі, а тому й здійснюють співмірні перетворення в галузі освіти. Разом з тим кожній з країн притаманні специфічні, особливості, зокрема в освіті.

УДК 37.013.74(438)

**КОМПАРАТИВНИЙ
АНАЛІЗ
ОСОБЛИВОСТЕЙ
ОСВІТНІХ
ІННОВАЦІЙ
У СИСТЕМАХ
ОСВІТИ УКРАЇНИ
Й ПОЛЬЩІ**

© Андрушкевич Ф., 2011



освід трансформацій, здійснених відповідно до наявних умов, має для обох країн фундаментальне значення. Зупинимось на цьому докладніше.

Багаторічна історія існування України у складі СРСР сформувала відповідну систему освіти, яка мала власні позитивні риси та вади. Ця система, спрямована на виробництво, на фундаментальну підготовку і задоволення освітніх запитів широких верств населення, була цілком підпорядкована державі з орієнтацією на внутрішні потреби. Радянський період вітчизняної системи вищої освіти характеризувався потужним розвитком як системи вищої освіти загалом, так і механізмів планового працевлаштування випускників. Підготовка спеціалістів вищої кваліфікації набула специфічних ознак – як позитивних, так і негативних. До *позитивних* ознак вищої освіти в Україні радянського періоду можна віднести [7, 3]:

- стандартизацію системи вищої освіти та критеріїв якості освіти незалежно від територіального і галузевого (чи відомчого) підпорядкування;
- ґрунтовну теоретичну підготовку з посиленою увагою до світоглядних і практичних філософських проблем;
- широку практичну підготовку включ-

но з галузями знань, дотичних до основної спеціальності;

- наявність виробничих, управлінських та наукових практик протягом усього навчання;

- забезпечення гарантованого працевлаштування випускників і, таким чином, забезпечення їхнього соціального статусу.

Негативними ознаками вітчизняної системи вищої освіти цього періоду можна вважати:

- повну відірваність від практики та досвіду розвитку світової системи вищої освіти;

- повну і свідому відсутність орієнтирів для інтеграції вітчизняної системи вищої освіти у світову;

- орієнтацію фахівців у прикладних наукових галузях на одноразове накопичення ймовірно потрібних знань;

- орієнтацію виключно на дозволені джерела інформації (як фахові, так і світоглядні) [7, 4].

Споріднена система освіти сформувалася й у сусідніх державах так званого соціалістичного табору, але з деякими істотними відмінностями. Крім того, ці держави раніше за Україну та більш інтенсивно почали орієнтуватися на західноєвропейський досвід. Тому особливо цікавою для порівняльного дослідження серед усіх держав, з якими межує Україна, є Республіка Польща. Саме ця країна в останні роки перетворилася в найбільш послідовного прихильника вступу України до ЄС [13, 9]. Крім того, слід зазначити подібність «стартових» умов у Польщі та в Україні на початку суспільно-економічних реформ. Адже історично складалося так, що менталітет і система цінностей польського народу завжди були достатньо близькими до відповідних характеристик українців. Ця обставина істотно полегшує запозичення позитивного досвіду польського уряду щодо реформування системи управління освітою.

Історія і глибина міжнародних контактів України і Польщі в період існування соціалістичної системи носить різносторонній, хоча й не завжди безхмарний характер. Офіційна позиція двох держав суто відрізнялася від суспільної думки, яка різнилася ще й залежно від місця локалізації та часу. На-

приклад, у післявоєнний період важливим центром, що проводив ревізію польських зовнішньополітичних доктрин і концепцій відносно України, була польська еміграція. Разом з силами, що стояли в «українському питанні» на позиціях лондонського емігрантського уряду, з'явилися авторитетні прибічники українсько-польського діалогу. На початку 80-х рр. важливу роль у формуванні зваженого підходу до проблем польсько-українських відносин перебирають на себе демократичні і дисидентські угруповання в самій Польщі [6, 399]. «Продукційною» виявилася позиція такого відомого дисидентського угруповання, як Конфедерація незалежної Польщі (КНП). КНП надавала і надає зв'язкам з Україною стратегічного значення, протиставляючи східноєвропейській регіон у геополітичному відношенні як Заходу, так і Сходу, власне Росії. Прихід до влади в Польщі демократичних сил у 1989 р. і проголошення незалежності України в 1991 р. у черговий раз у ХХ ст. докорінно змінили ситуацію в українсько-польських відносинах. Перед польськими керівниками, політичними партіями і рухами, перед польським суспільством загалом постала проблема вироблення не просто нової позиції в так званому українському питанні, а й довгострокової стратегії відносно сусідньої новоутвореної держави. Польща першою серед зарубіжних країн у грудні 1991 р. визнала Україну як незалежну державу [Там само, 400]. Декларація про принципи та основні напрями розвитку українсько-польських відносин, підписана 13 жовтня 1990 р., і Договір про добросусідство, дружні взаємини і співпрацю від 18 травня 1992 р. [5, 613] заклали підґрунтя рівноправного стратегічного партнерства між двома державами. Це був вияв переконання польських політичних кіл у тому, що в політичних інтересах Польщі належить підтримати суверенітет України і надати їй допомогу в проведенні політичних і економічних реформ. Варто зазначити, що швидкість, з якою формувалося це переконання, є своєрідним феноменом. Розуміння стратегічного партнерства – і, відповідно, стосунки між Варшавою і Києвом – увесь час змінюються. На початку нашої співпраці особливої ваги набуло

створення і розширення механізмів політичних консультацій. Цей важливий для обох сторін процес побудови інфраструктури взаємовідносин продовжувався фактично до 1996 р., а результатом його стали близько 70 міждержавних угод і договорів [15].

Українсько-польський політичний діалог збагачується міжпарламентськими контактами. Співробітництво між українською Верховною Радою та польським Сеймом розпочалося ще в 1990 р. Відтоді спостерігається взаємна зацікавленість парламентаріїв актуальними питаннями розвитку двостороннього співробітництва та міжнародної проблематики. 1993 року з ініціативи Української республіканської партії (УРП) та Конфедерації незалежної Польщі було зініційовано проведення форуму політичних партій балтійсько-чорноморських країн. Результат Балто-Чорноморського саміту, який відбувся у вересні 1999 р. в Ялті, засвідчив, що Україна і Польща «перебувають в регіональному геостратегічному епіцентрі» [2, 147].

Результати експертного опитування з проблем стратегічного партнерства, що проводилося Центром ім. О. Разумкова у жовтні 2000 р., підтверджують стратегічну значущість розвитку українсько-польських відносин. Одне з цільних місць у загальному переліку 19 держав, проголошених стратегічними партнерами України, експерти віддали Польщі (52 %). Оцінка українською громадськістю пріоритетності розвитку відносин з Польщею мало різнилася з експертною (56,8 %) [14, 5].

Загалом до обоїх сторін інтересів України і Польщі можна віднести такі: забезпечення національної безпеки в рамках створення загальноєвропейської системи; розвиток різнобічного політичного, економічного, культурного та інформаційного співробітництва на двосторонній основі, в межах Ради держав Балтійського моря, Центральноєвропейської ініціативи, Балто-Чорноморського співробітництва і ГУАМ, а в перспективі – в рамках ЄС; прагнення до взаємної політико-економічної підтримки на міжнародній арені; налагодження і розширення громадських, науково-дослідних, освітніх і культурно-мистецьких зв'язків

як на державному, так і на місцевому рівнях [8, 305].

Український дослідник В. Моцок зазначає [9, 15], що тривалий час відносини між двома країнами залежали від політики впливових західних країн і особливо США. Вплив Заходу істотно позначився на процесах становлення і розвитку українсько-польських політичних стосунків. Це було зумовлено, передусім, часткою ядерної зброї колишнього СРСР, яка розміщувалася й на території України. Стосовно сучасного українсько-польського співробітництва в політичній сфері науковці зазначають: воно має об'єктивні передумови для подальшого розвитку завдяки спільним геополітичним інтересам, а також у контексті відносин обох країн з євроатлантичними структурами. Саме в цьому значенні таке співробітництво є стратегічним партнерством [1].

Польські зовнішньополітичні концепції відносно України в ХХ ст. зазнали істотних змін, еволюціонуючи разом з бурхливою епохою. Реалії сучасного посткомуністичного періоду детермінують їх якісно новий зміст. Серед науковців, які досліджують сьогодні польсько-українські відносини, варто виділити таких, як В. Моцок, О. Калакура, авторський колектив під керівництвом О. Дергачова [5], у науковому дослідженні якого висвітлено всі вектори українських міжнародних відносин, в тому числі з Польщею. Зокрема зазначено, що польсько-українські контакти попри складну історичну спадщину безповоротно вступають у фазу конструктивного, прагматичного взаємовигідного розвитку, а об'єктивні національні інтереси обох держав у стратегічних питаннях збігаються.

Одним із стратегічних напрямів формування взаємовідносин є система освіти. Як зазначено в статтях 14 та 15 Договору між Україною і Польщею про добросусідство, дружні відносини і співробітництво, сторони сприятимуть розвиткові контактів між школами, іншими навчальними закладами і науковими установами, в тому числі в галузі обміну науковими працівниками, викладачами, студентами, аспірантами і стипендіатами, а також здійсненню спільних науково-дослідних робіт. Співробітництво в галузі освіти, зокрема вивчення польської

мови в Україні й української – в школах і інших навчальних закладах Польщі – також перебуває у полі обопільних інтересів обох країн [5, 613].

Система освіти Польщі, яка здебільшого орієнтувалася на соціалістичні вимоги, наприкінці 80-х рр. XX ст. почала стрімко змінюватися. В українському науковому просторі проблеми вищої освіти у Польщі висвітлено в працях А. Василюк, Л. Гриневич, А. Каплун, Є. Коваленко, І. Ковчиної, С. Когут, Н. Ничкало, Г. Ніколаї, В. Пасічника, В. Ханенко, І. Шемпрух та ін. [3, 59].

Експерти зазначають [4, 3], що польська реформа системи освіти була перш за все не педагогічним, а політичним проектом, адже пропонувався не перегляд управлінських функцій у системі виховання та освіти, а наголошувалося на необхідності змін середовища, в якому відбувається освітній процес.

Зміни української системи освіти дуже схожі на ті, які відбувалися в Польщі наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. Польське Міністерство освіти зреформувало шкільну систему: збільшився термін навчання в початковій школі, поліпшилася якість професійної освіти, змінилося підпорядкування освітніх закладів за адміністративним принципом тощо. До 1989 р. система освіти ПНР виконувала ідеологічне замовлення, спрямоване на виховання людини, яка сповідувала б комуністичні цінності. Незважаючи на зовнішні відмінності у системах освіти, а також педагогічних інституцій, освітні цілі були взаємопов'язаними в усіх братніх країнах. Таку єдність можна було пояснити «єдиними стандартами країн соціалізму», хоча насправді прикладом для всіх їх, також і для Польщі, були освітні орієнтири СРСР. Починаючи з 1989 р. у Польщі постає завдання відійти від цих стандартів та орієнтуватися на інші, основані на демократизмі, гуманізмі та взаємоповазі [12, 99].

Отже, в результаті реалізації зазначеної поетапної стратегії змін польська система базової освіти стала більш відкритою за рахунок впровадження: нового способу фінансування з державного бюджету закладів освіти та виховання; нової трудової філо-

софії для вчителів; нового рівня в системі організації та управління шкільною освітою; передачі школам контролю за змістом навчання і виховання; швидкого розвитку ринку підручників; нового способу здійснення нагляду за школами та закладами освіти; нових форм підвищення кваліфікації вчителів тощо.

Осмислення та розв'язання проблем української освіти як умови підвищення її якості має відбуватися в контексті проблем та завдань європейської освіти. Цікавою і корисною з цього приводу є книжка К. Павловського «Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд» [10]. Дослідник пише про складність розв'язання такої проблеми, адже необхідність відповідного оцінювання якості програм і правильного визначення вимог до кожного студента в закладах, які мають програми та ступені однакового рівня, суперечить занадто суворому нав'язуванню критеріїв, мінімальних вимог до програм (це може призвести до нівелювання відмінностей між програмами, а в разі невідповідності критеріїв – до масових негативних наслідків).

К. Павловський піддає сумніву тезу про демократичність (безкоштовний доступ) європейської освіти, застосовуючи несподіваний аргумент: «Важко говорити про демократичний доступ, коли більш талановиті частково підтримуються (через податки) сім'ями менш обдарованих, які не можуть здобути вищу освіту, хоча їхні сім'ї бідніші від сімей тих, хто навчається» [Там само, 49].

З іншого боку, польський дослідник ратує за запозичення Європою кращого американського досвіду в питаннях підвищення якості та ефективності освіти. Сюди належить: організація професійного менеджменту вищого навчального закладу; спрощення процедур і скорочення часу наукового та організаційного просування кар'єрними щаблями у вищому навчальному закладі; припинення практики легкого доступу до державних коштів; підтримка державою найкращих закладів вищої освіти; мобільність персоналу і динамічне соціальне оточення; розроблення довготривалих механізмів залучення, просування та використання інновацій.

Отже, реформа системи освіти в Польщі ставила перед собою такі завдання: зближення навчання з реаліями сучасного життя; виховання сучасної людини, позбавленої стереотипів минулого; демократизація системи освіти з урахуванням європейсько-

го досвіду; підготовка до вступу країни до ЄС; можливість саморегуляції нової системи освіти. Аналізуючи останні зміни у ній, можна стверджувати, що європейська інтеграція була, мабуть, найголовнішим «двигом реформи» [12, 101].

Література

1. **Андрущенко В.** Організоване суспільство / В. Андрущенко [Електрон. ресурс]. – К.: Ін-т вищої освіти АПН України, 2006. – 583 с. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/people/andrushenko.html>
2. **Бідзюра І.** Деякі аспекти захисту національних інтересів України / І. Бідзюра // Політ. менеджмент. – 2005. – № 2 (11). – С. 145 – 155.
3. **Бондаренко О. О.** Участь у культурі та культурна активність студентів у дослідженнях польських науковців / О. О. Бондаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інновац. технології – 2009. – № 2. – С. 59 – 66.
4. **Гриневич Л. М.** Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Гриневич. – К., 2005. – 20 с.
5. Договір між Україною і Республікою Польща про добросусідство, дружні відносини і співробітництво // Відомості ВР України. – 1992. – № 43. – С. 613.
6. **Калакура О. Я.** Поляки в етнополітичних процесах на землях України у ХХ столітті: Моногр. / О. Я. Калакура. – К.: Знання України, 2007. – 507 с.
7. **Матвішин Є. Г.** Методичні вказівки до вивчення модуля «Система управління якістю освіти вищих навчальних закладів» дисципліни «Державна політика і управління в освіті»: Наук.-метод. розробка / Є. Г. Матвішин, С. М. Ромашко. – К.: НАДУ, 2009.
8. **Матійчик Я. П.** Українсько-польські відносини / Я. П. Матійчик, В. М. Чумак / [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://old.niss.gov.ua/book/strateg2/chast203_cnv.htm
9. **Моцок В. І.** Сучасні українсько-польські міждержавні відносини: політичний аспект: Автореф. ... канд. політ. наук: спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / В. І. Моцок. – Чернівці, 2002. – 20 с.
10. **Павловський К.** Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд / К. Павловський. – К.: Навч.-метод. центр: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2005. – 230 с.
11. Стратегічне партнерство України з іншими державами: підходи та оцінки // Центр Разумкова, 2000. – С. 20 – 21.
12. **Федорик Ю.** Реформи польської освіти: досягнення й перспективи / Ю. Федорик // Зб. наук. праць Бердянськ. держ. пед. ун-ту (Пед. науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005 / [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_2005/27.
13. **Ходжило І. І.** Трансформація державного управління освітою: уроки Польщі для України / І. І. Ходжило // Вищі навч. заклади у европ. навч.-освітн. просторі: Матер. наук.-практ. конф. – Дніпропетровськ. ун-т економіки і права, 25 лютого 2010. – Дніпропетровськ, 2010. – С. 8 – 14.
14. **Дергачев А.** Украинская государственность в ХХ веке (историко-политологический анализ) / А. Дергачев, О. Белый, И. Бураковский, Е. Быстрицкий и др. – К.: Політ. думка, 1996. – 448 с.
15. **Сивец М.** Украина и Польша: подытоживая достигнутое / М. Сивец / [Електрон. ресурс]. – Дзеркало тижня. – № 32 (356) 23 августа – 1 сентября 2001. – Режим доступу: www.zn.ua/1000/1600/32037/

Резюме

• *Конкретний аналіз особливостей європейського освітнього простору і змін у його освітнянській галузі дає змогу більш предметно визначити завдання трансформації національних освітніх систем, зокрема України й Польщі.*

• *Конкретный анализ особенностей европейского образовательного пространства и изменений в его образовательной сфере дает возможность более предметно определить задачи трансформации национальных образовательных систем, в частности Украины и Польши.*

• *The specific analysis of the European educational space peculiarities and the changes in its educational domain affords us to define more exactly the tasks for national educational systems' transformation, those of Ukraine and Poland in particular.*



Олена ЛИСТОПАД

© Листопад О. В., 2011

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КОНТЕКСТІ ШИРОКІЙ ІННОВАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ

Ключові слова: інноваційний розвиток, інноваційна діяльність, широка інноваційна стратегія, економіка знань, європейська інтеграція.



аналіз програмних документів суспільного розвитку сучасної Європи свідчить, що його визначальною характеристикою є інноваційність насамперед.

Суттєвою складовою інноваційних процесів сучасної Європи є трансформація вищої освіти відповідно до нових інноваційних стратегій. Вивчення і систематизація таких трансформаційних змін – необхідна умова оптимізації інноваційного розвитку вітчизняної вищої освіти. На пріоритетності інноваційного розвитку Європейського Союзу наголошується в таких документах: «Основні підходи до запровадження інновацій в Європі: інновації для зростання й зайнятості» (The First Action Plan for Innovation in Europe: Innovation for Growth and Employment, 2000), «Європейська інноваційна політика» (European Innovation Policy, 2003), «Практичне використання знань: загальна інноваційна стратегія для країн ЄС» (Putting knowledge into practice: A broad-based innovation strategy for the EU, 2005), «ІКТ у європейській освіті й нова ЄС – 2020 стратегія – політика і практика» (ICT for Education in Europe and the New EU2020 Strategy – Policy and Practice, 2010), «Європейська стратегія 2020» (The Europe 2020 Strategy, 2010) та ін. Окремі аспекти інноваційного розвитку освіти економічно спроможних країн світу відображено в численних працях зарубіжних дослідників: (Дж. Бланке (J. Blanke), Д. Болл (D. L. Ball), О. Дженсен

Розвиток європейського університету в контексті широкої інноваційної стратегії передбачає його структурну модернізацію, створення нових форм стимулювання і підтримки інноваційної діяльності університетів, розвиток і посилення зв'язків між університетом і економічними структурами.

(O. Jensen), С. Кірнок (St. Kirnock), Д. Кохен (D. K. Cohen), Т. Ричардсон (T. Richardson), Ф. Роф (F. Roth), А.-Е. Фем (A.-E. Them) та ін. Питання модернізації вищої освіти сучасної Європи в контексті інноваційного розвитку також активно вивчають зарубіжні науковці, зокрема, Н. Батлер (N. Butler), Д. Боултон (G. Boulton), Д. Бреймер (D. Breimer), Д. Карлседт-Дак (J. Carlstedt-Duke), В. Келлі (U. Kelly), Е. Кох (A. Cosh), Р. Ламберг (R. Lambert), І. Лесл (I. Lesle), Р. Лестер (R. Lester), М. Макароу (M. Makarow), Д. МакЛелен (D. McLellan), І. МакНікол (I. McNicoll), М. Пайоре (M. Piore), А. Хагез (A. Hughes), Шейчер А. Schleicher. Проте подальшої систематизації потребує проблема трансформації європейського університету, насамперед перспективи його розвитку відповідно до сучасних інноваційних стратегій.

У статті аналізуються механізми розвитку європейського університету в контексті широкої інноваційної стратегії. Для реалізації окресленої мети визначено такі завдання, як характеристика стратегічних завдань інноваційного розвитку вищої освіти, конкретизація ролі сучасного університету та окреслення пріоритетних напрямів його модернізації відповідно до широкої інноваційної стратегії.

Головною умовою економічного зростання, збереження й підвищення конкурентоспроможності національної економіки і держави в цілому, безпеки й соціальної стабільності є інноваційний розвиток – як процес удосконалення національної економіки, що досягається переважно за рахунок практичного використання нових знань для підвищення її якості й ефективності. Освіта є основною базою і головним інструментом інноваційного розвитку суспільства.

Першочерговим завданням інноваційного розвитку освіти є розроблення європейської інноваційної освітньої стратегії [5]. Протягом останнього десятиліття проблемі формування стратегії інноваційного розвитку Європи приділяється надзвичайна увага. Приміром, курс на розбудову конкурентоспроможної Європи, Європи стабільного економічного зростання й соціальної єдності було викладено в Лісабонській стратегії

(Lisbon Strategy, 2000), яка містить єдині для європейських країн підходи до реформування ключових сфер життя. Проте реалізація окреслених у межах Стратегії завдань відрізнялася темпами й специфічними особливостями еволюційних змін конкретної країни, що потребувало інтеграції стратегічних орієнтирів і вироблення єдиної стратегії розвитку об'єднаної Європи. Нова Європейська стратегія розвитку (The Europe 2020 Strategy, 2010) орієнтована на забезпечення сталого розвитку Європи, розбудову «цифрової економіки» й економіки знань, реалізацію завдань внутрішнього розвитку за рахунок «економіки зайнятості» і збереження соціальної та територіальної єдності Європи. При цьому головною умовою реалізації Стратегії визнано інноваційний розвиток освіти [1].

Дослідницьким центром європейської політики (Centre for European Policy Studies, CEPS) у рамках роботи конференції European Dimensions of Education Policies (Маастрихт, 2010) визначено й проаналізовано роль і місце освіти в стратегії європейського розвитку до 2020 р. Насамперед проаналізовано основні завдання Європейської комісії щодо забезпечення освітнього розвитку; скореговано критерії визначення інноваційного потенціалу країн об'єднаної Європи і країн ОЕСР; уточнено ключові освітні компетенції; визначено роль освіти в дослідницькій діяльності й розвитку (R&D); представлено порівняльний аналіз освітнього розвитку країн Європи й економічно спроможних країн. Пріоритетними стратегічними завданнями освітнього розвитку Європи до 2020 р. визнано зменшення кількісних показників серед населення з початковою освітою (з 15 % до 10 %) і зростання кількості дорослого населення віком 30 – 34 роки з повною вищою освітою з 31 % до 40 % [11].

Як бачимо, вища освіта відіграє визначальну роль у забезпеченні інноваційного розвитку. Проте уніфікована європейська модель університету, сфокусована на теоретичних дослідженнях, потребує радикальної трансформації відповідно до вимог інновацій-

ного розвитку. Перш за все, розвиток інноваційності сучасного європейського університету передбачає посилення його дослідницької складової, інтеграцію дослідницької та освітньої можливостей на зразок США і певною мірою – з урахуванням досвіду прогресивних азійських економік [13].

Протягом останнього десятиліття університети Європи, насамперед ті з них, що займаються активно науково-дослідною діяльністю, значно підвищили власні інноваційні характеристики. Це знайшло відображення у збільшенні повноважень університетів щодо реалізації своїх фінансових можливостей, характері інвестиційної діяльності, здійсненні значного внеску в збільшення внутрішнього валового продукту і національну зайнятість, розбудові на базі університетів інноваційного соціального простору, в межах якого уможлиблюється повний цикл створення інноваційного продукту (від відкриття до патентно-ліцензійної стадії).

Розбудова економіки знань (інтелектуальної економіки) як необхідної умови оптимізації інноваційного розвитку Європи визначає специфіку трансформаційних змін європейського університету [12].

По-перше, вони спрямовані на розроблення нових механізмів фінансування вищої освіти, подальший розвиток автономності університетів і збільшення їхніх внутрішніх повноважень [7; 3].

По-друге, трансформації передбачають подальший розвиток інноваційності університетів у контексті економічної прибутковості. Оскільки європейська система університетів і науково-дослідних центрів поступається американській через відсутність потужних механізмів переведення результатів дослідницької діяльності в економічно-прибуткову сферу, постає потреба в якісному оновленні засобів одержання фінансового прибутку від вироблених товарів і послуг у процесі дослідницької діяльності [2].

Широка інноваційна стратегія Європи (a broad-based innovation strategy), запропонована Європейською комісією, спрямована на посилення економічної прибутковості інноваційної діяльності, екстраполяцію предмета інвестиційних освітніх механізмів

зі знань на реальні товари і послуги. Визначальними суб'єктами широкої інноваційної стратегії обрано університети [4]. Головні стратегічні орієнтири a broad-based innovation strategy спрямовані на:

- розбудову інноваційно сприятливих освітніх систем;
- формування Європейського інституту технологій (European Institute of Technology) як центру координації наукових досліджень;
- створення єдиного й привабливого ринку робочої сили для дослідників;
- посилення науково-дослідницьких зв'язків;
- сприяння розвитку регіональної інноваційної діяльності засобами реалізації програм єдиної європейської політики;
- реформування науково-дослідницької діяльності (R&D), формування системи державної підтримки інноваційної діяльності;
- захист прав інтелектуальної власності;
- формування системи захисту інформаційного продукту і послуг;
- розроблення стратегії розвитку інноваційно сприятливих ринків;
- розбудова системи сприяння й підтримки інноваційного розвитку.

Створення таких європейських інституцій, як Незалежна європейська науково-дослідна рада (European Research Council), Європейські технологічні платформи (European Technology Platforms) має забезпечити надійну економічну основу подальшої інноваційної діяльності університетів, визначити їй пріоритетні напрями [8].

Значимо, що традиційна дослідницька модель (researchinspired model) європейського університету не відповідає новим вимогам, не сприяє розвитку економічної прибутковості, що пояснює причини нових структурних і організаційних змін. Сучасні університети перетворюються на потужні національні науково-дослідні бази, центри формування наукової еліти суспільства, стають потужними економічними атракторами й інвесторами. Вони є основними суб'єктами підприємництва в межах власної науково-дослідної діяльності. Скажімо, у 2003 – 2004 рр. загальна економічна прибутковість університетів

Великої Британії становила 78 млрд євро, що не поступається прибутковості сфери виробництва і послуг [6]. Дослідницька діяльність надає можливість повернення інвестицій у сумі від 28 до 50 % середнього річного повернення, що свідчить про високу економічну спроможність університетів.

Актуальним завданням у межах трансформаційних змін є розроблення механізмів відкритого способу економічної підтримки інноваційної діяльності університетів, у межах якого фірми використовують як внутрішні, так і зовнішні джерела ідей і можливостей (на відміну від закритого способу, за якого використовувалися внутрішні ресурси і можливості корпоративної лабораторії).

Попищенням траєкторіями розроблення і впровадження інновацій у межах університетів стають наукові відкриття в лабораторіях через дослідницьку діяльність, патентування і ліцензування, створення підприємств, заснованих на нових технологіях (наприклад, Sun, Cisco, Cambridge Digital Radio). Слід зазначити, що оптимальною умовою ефективності окреслених змін є перехід від економіки послуг (економічних, фінансових, туризму) до економіки виробництва.

Виділяють такі типи взаємодії, що сприяють обміну знаннями й інноваційними ідеями між університетом і бізнесовими колами, установленню партнерських економічних відносин:

- забезпечення бізнесових структур кваліфікованим людським капіталом;
- сприяння подальшому розвитку професійних можливостей, спрямованих на вдосконалення професійних здібностей;
- популяризація і зростання значущості нових знань (публікації, патенти тощо);
- розв'язання бізнесових проблем і задоволення бізнесових потреб (контрактна, кооперативна науково-дослідна діяльність, ліцензування технологій, інкубаційні послуги тощо);
- реалізація соціальної функції (соціальна взаємодія, збори і конференції, центри підприємництва, обмін персоналом, створення сприятливого інноваційного середовища тощо) [9; 10].

Подальший розвиток інноваційності єв-

ропейських університетів у контексті економічної прибутковості передбачає активне застосування таких моделей: «розвиток нового виробництва», «вузлові науково-дослідні центри (кластери)», «розвиток існуючого виробництва», «трансплантація», «диверсифікація технологічно-споріднених індустрій» [10].

Модель «розвиток нового виробництва» (виробництва, що не має аналогів) передбачає використання нових технологій, розроблених в університетах. Вона є лінійною, включає стадію відкриття, патентування, ліцензування, впровадження. Інноваційний процес керований через наукову діяльність і підприємництво. При цьому роль якірного центру відіграє університет або дослідна установа. Трансфер університетських технологій практичний, зорієнтований на впровадження (прикладом є Мікроелектроніка Wolfson plc, гемодіаліз Gambro, Norkom Europe (штучний інтелект)).

Модель «розвиток вузлових науково-дослідних центрів (кластерів)» застосовують, концентруючи дослідницьку діяльність потужних міжнародних науково-дослідницьких компаній навколо університетів. Університет перетворюється на велику організаційну структуру, навколо якої зосереджується велика кількість науково-дослідних центрів. Такий підхід дає можливість створювати додаткові дослідницькі фонди, здійснювати дослідження міжнародного рівня, суттєво просувати ринкові механізми в інноваційну дослідницьку діяльність. Це, наприклад, The Cambridge Cluster Genzyme, Intel, Microsoft and Toshiba, The Leiden Life Sciences Cluster Leiden Bio Science Park, The Leuven Cluster the Inter-Institution Micro-Electronic Centre for nanoelectronics and nanotechnology IMEC).

Модель «трансплантація» полягає в підтримці університетами процесів переміщення діяльності компаній з метою задоволення потреби в людських ресурсах, наближення до потужних ринків через специфіку місцевої політики. Це потребує розроблення оригінальних навчальних програм, програм післядипломної освіти в межах регіональної внутрішньої інвестиційної стратегії. Основними формами такої підтримки є співробітництво

з компаніями, технічна допомога локальним постачальникам (Cadence Design Systems, Alba Centre: Glasgow, Strathclyde, Edinburgh and Heriot Watt Universities, Nokia University of Tromso, University of Akureyri, Universities in Hungary, Sharp Electronics University of Oxford). Локальний характер такої співпраці має тенденцію збільшувати масштаби до національного й європейського рівнів.

Модель «диверсифікація технологічно споріднених індустрій» полягає у створенні нових підприємств і центрів унаслідок занепаду існуючих за умови збереження основних технологій. Університети в процесах диверсифікації відіграють роль стимуляторів розвитку збережених технологічних зв'язків, наприклад, через обговорення в кампусах можливостей нового використання технологій і створення нових виробничих та дослідних об'єктів. Найбільш ефективно диверсифікація представлена в діяльності університетів США – Industrial regeneration of North Milan (Universita degli Studi di Milano, Universita di Milano Bicocca, Universita Luigi Bocconi), Diversifying in marine aquaculture (The Martin Ryan Institute at the National University of Ireland, Trow Ireland Ltd and BIM) – досвід яких слід вивчати і запроваджувати в сучасній Європі.

Модель «розвиток існуючого виробництва» спрямована на впровадження нових технологій, що забезпечують зростання кількості продукції, процесів або послуг. Дана модель ефективна для малого і середнього бізнесу. Локальні університети беруть участь у контрактних дослідженнях і консалтингу, забезпечують бізнес-структури висококваліфікованими спеціалістами, які володіють необхідними для певної галузі теоретичними знаннями, мають доступ до ділового партнерства. Ефективна за умов довготривалих зв'язків між університетом і партнерськими фірмами. Це, наприклад, промислове обладнання Tampere – Tampere University of Technology (TUT), Фінляндія); підтримка керамічного виробництва Centro Ceramico (University of Bologna, University of Modena, the National Association of Ceramic Tiles Producers, Італія); офтальмологічні технології Instrumentarium (Helsinki University

of Technology and the University of Helsinki, Фінляндія).

Розвиток європейського університету в контексті широкої інноваційної стратегії передбачає його структурну модернізацію, формування нових форм стимулювання і підтримки інноваційної діяльності університетів, розвиток і посилення зв'язків між університетом і економічними структурами.

Зокрема, структурна реформа європейського університету покликана забезпечити подальший розвиток його автономності, урізноманітнення послуг і можливостей, широке застосування міждисциплінарного підходу в освітній і науковій діяльності, оновлення механізмів отримання фінансової допомоги.

Автономність університету визначає ефективність освітньої, дослідницької й інноваційної діяльності, оскільки звільняє від політичного санкціонування й державного урегулювання і зберігає широкі управлінські й організаційні повноваження. В межах розвитку автономності постає потреба розроблення широких державних стратегічних пріоритетів освітньої і наукової діяльності університетів, критеріїв відповідності якості й ефективності вищої освіти, механізмів ефективного здійснення зовнішньої незалежної експертизи.

Урізноманітнення послуг і можливостей сучасного університету зумовлюється відповідністю рівня базової та професійної підготовки випускника глобальним і регіональним вимогам та потребам ринку. Саме урізноманітнення сфери послуг і спектра науково-дослідної діяльності забезпечує зростання конкурентоспроможності європейського університету. При цьому конкурсна система залучення внутрішніх і зовнішніх асигнувань на надання освітніх послуг та здійснення науково-дослідної діяльності є оптимальною умовою збереження й розвитку регіональної і зовнішньої конкурентоспроможності університету.

Міждисциплінарний підхід зумовлений відповідністю освітньої і науково-дослідної діяльності ринковим потребам у розв'язанні проблем міждисциплінарного характеру (соціальна політика, енергетичні галузі, матеріали тощо). Такий підхід передбачає

створення сприятливої системи управління дослідницькою діяльністю, підтримки міждисциплінарних досліджень. Наприклад, Європейські технологічні платформи (European Technology Platforms) можуть стати потужним засобом координації міждисциплінарних досліджень європейського рівня.

Модернізація фінансової підтримки інноваційної діяльності сучасного університету зумовлює потребу запровадження конкурсної системи отримання асигнувань на розвиток дослідницької діяльності.

Нові механізми стимулювання і підтримки інноваційної діяльності університетів передбачають формування широкої інноваційної поведінки насамперед через стимулювання бізнесових кіл до активного використання результатів дослідницької діяльності університетів і посилення державної підтримки.

Результатом активного впровадження ідей широкої інноваційної стратегії є якісне оновлення європейської програми модернізації університетів (*див. табл.*).

вих центрів (кластерів)», «трансплантації», «диверсифікації», «розвитку існуючого виробництва»; структурну модернізацію університету; формування нових форм стимулювання і підтримки інноваційної діяльності університетів; розвиток і посилення зв'язків між університетом і економічними структурами. Результатом активного впровадження ідей широкої інноваційної стратегії є якісне оновлення європейської програми модернізації університетів.

Оптимізована схема управління й забезпечення інноваційного розвитку вітчизняної освіти з урахуванням позитивного досвіду розвинутих країн світу представлена в Концепції науково-технологічного та інноваційного розвитку України (1999), законах України «Про спеціальний режим інноваційної діяльності технологічних парків» (1999), «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» (2001), «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003), Стратегії економічного та соціального роз-

Таблиця

Оновлення європейської програми модернізації університетів

Європейський рівень	Інституційний рівень
<ul style="list-style-type: none"> • Просування ідей широкої інноваційної стратегії у Програму модернізації університетів Європи; • Популяризація і сприяння міждисциплінарним дослідженням засобами Рамкової програми, через залучення європейських Технологічних платформ як провідного суб'єкта з координації міждисциплінарних досліджень; • Створення умов для інтеграції виробничої й дослідницької діяльності в контексті розвитку економічної спроможності 	<ul style="list-style-type: none"> • Системний аналіз ефективності дослідницької, громадської й суспільної активності; • Використання й просування оптимальної економічної інноваційної стратегії розвитку відповідно до регіональних і національних вимог; • Створення сприятливих умов для здійснення міждисциплінарних досліджень; • Контроль і корекція виборчої системи, системи управління й адміністрування відповідно до ідеї автономності університету

Як бачимо, вища освіта відіграє визначальну роль у забезпеченні інноваційного розвитку. Уніфікована європейська модель університету потребує радикальної трансформації, спрямованої на посилення його дослідницької складової через розроблення нових механізмів фінансування вищої освіти, подальший розвиток автономності і збільшення внутрішніх повноважень; розвиток інноваційності університетів у контексті економічної прибутковості. Останнє передбачає активне застосування моделей «розвитку нового виробництва», «вузло-

витку України «Шляхом Європейської інтеграції» на 2004 – 2015 роки (2004), проект «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2008), Проте ця схема не містить програмних заходів, які відповідали б широкій інноваційній стратегії Європи. Отож інтеграційні процеси в освітній сфері, інноваційний характер розвитку вітчизняної освіти потребують докладного вивчення, систематизації європейського досвіду та його врахування в оновленні стратегій розвитку українського університету.

Література

1. **Blanke J.**, Kirnock St. The Lisbon Review 2010. Towards a More Competitive Europe? / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: http://ec.europa.eu/commission_2010_2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf
2. **Cosh A.**, Hughes, A. and Lester R. 2006. UK plc: Just how innovative are we? Cambridge-MIT Institute / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: web.mit.edu/ipc/publications/.../06-009.pdf
3. European Commission. 2006. Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation. COM (2006) 208. / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: [ec.europa.eu/euraxess/.../COM\(2006\)_208/](http://ec.europa.eu/euraxess/.../COM(2006)_208/).
4. European Commission. 2006. Putting knowledge into practice: a broad-based innovation strategy for the EU. COM (2006) 502 / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: eur-lex.europa.eu/.../2006/com2006_0502e...
5. **Jensen O. B.**, Richardson T. Regional innovation systems in the Lisbon strategy / [Електрон. ресурс]: Режим доступу : www.ru.nl/publish/pages/514805/lag05-debruijn1.pdf
6. **Kelly U.**, McLellan D. and McNicoll I. 2006. The economic impact of UK higher education institutions. A report for Universities UK. University of Strathclyde / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: www.universitiesuk.ac.uk/.../economicimpa...
7. **Lambert R.** and **Butler N.** 2006. The future of European universities: renaissance or decay? Centre for European reform / [Електрон. ресурс]: Режим доступу : globalhighered.files.wordpress.com/.../p_67...
8. League of European Research Universities (LERU). 2005. Growth, research-intensive universities and the European Research Council. Position paper 3 / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: ec.europa.eu/education/.../leruuniv_en.pdf
9. **Lester R. K.** 2005b. Universities, Innovation, and the Competitiveness of Local Economies. MIT Industrial Performance Center, Working Paper 05-010, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: ec.europa.eu/.../business/leruuniv_en.pdf
10. **Lester R. K.** and Piore M. J. 2004. Innovation: The Missing Dimension. Harvard University Press Boston, Mass / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: www.nesta.org.uk/.../Report%2023%20...
11. **Roth F.**, Them. A.-E. The Key Role of Education in the Europe 2020 Strategy / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: www.ceps.eu/ceps/download/3827
12. **Schleicher A.** 2006. The economics of knowledge: why education is key for Europe's success. The Lisbon Council, policy brief / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: www.lisbon.council.net/.../downloads/?id=2...council.net/.../downloads/?id=2
13. Universities and innovation: the challenge for Europe. Working Group on EU Research Policy. League of European Research Universities Office. Belgium / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: ec.europa.eu/education/.../leruuniv_en.pdf

Резюме

• Подано аналіз механізмів розвитку європейського університету в контексті широкої інноваційної стратегії: характеристика стратегічних завдань інноваційного розвитку вищої освіти, конкретизація ролі та позиції сучасного університету в процесі інноваційного розвитку; визначення пріоритетних напрямів модернізації європейського університету відповідно до широкої інноваційної стратегії.

• Представлен анализ механизмов развития европейского университета в контексте широкой инновационной стратегии: характеристика стратегических задач инновационного развития высшего образования, конкретизация роли и позиции современного университета в процессе инновационного развития, определение приоритетных направлений модернизации европейского университета в соответствии с широкой инновационной стратегией.

• The analysis of mechanisms of the European university's progress in broad-based innovative strategy's context are discussed at the article: description of strategic tasks of higher education's innovative development, specification of modern university's role and position in the process of innovative development, determination of priority directions of the European university's modernisation in broad-based innovative strategy's context.

ПОРІВНЯННЯ ХІМІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ - ЕКОЛОГІВ У ДЕЯКИХ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ, УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ ТА НОВОЇ ЗЕЛАНДІЇ

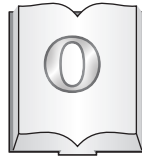


Олена КОФАНОВА

© Кофанова О. В., 2011

Ключові слова: хімічна підготовка, підготовка інженерів-екологів, навчальний план, бакалавр наук з екології та охорони навколишнього середовища, вища технічна екологічна освіта.

Як показує дослідження, хімічна підготовка майбутніх інженерів з охорони навколишнього середовища у вищих закладах освіти Австралії і Нової Зеландії є послідовнішою, ґрунтовнішою, різноманітнішою, ніж у вітчизняних технічних ВНЗ, і відповідає основним вимогам, що висуваються до професійної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів.



скільки в основі життя на планеті лежать загальні хімічні, фізико-хімічні та біохімічні процеси, то для опису й управління динамічною рівновагою в біосфері вкрай

потрібні знання хімічних механізмів взаємодії між окремими її складовими. Навіть більшість інноваційних досягнень людства базуються саме на теоретичному та/або прикладному застосуванні хімії. Отже, хімія, безперечно, належить до наук, які відіграють фундаментальну роль у професійній підготовці майбутніх бакалаврів-екологів у вищій технічній школі.

Інженерія в галузі охорони навколишнього середовища поєднує інженерні знання, практичні навички інженера з принципами сталого розвитку суспільства й біосфери, раціонального користування природними ресурсами. Вона включає хімію довкілля, санітарну інженерію (зокрема, водопідготовку та знезараження стічних вод), переробку й управління відходами, попередження забруднень, спосо-

би очищення довкілля та ін. Отже, сфера діяльності майбутніх фахівців з охорони довкілля є дуже різноманітною, потребує вивчення багатьох дисциплін, у тому числі фундаментальних і спеціальних хімічних курсів, які мають практичне значення під час розв'язування багатьох регіональних і глобальних екологічних проблем людства [15; 18].

У дослідженні ми виходимо з того, що вивчення хімічних дисциплін, їх практична спрямованість надасть змогу майбутнім фахівцям-екологам не тільки розв'язувати накопичені екологічні проблеми людства, а й запобігати їх виникненню в подальшому розвитку суспільства. Знання законів хімії та екології, їх практичне застосування до процесів, що відбуваються в навколишньому середовищі, дослідження механізмів хімічних, фізико-хімічних і біохімічних перетворень сприятиме вдосконаленню існуючих і створенню нових технологій захисту довкілля, контролю його стану тощо. У свою чергу, без розуміння цих механізмів неможливо забезпечити ефективну роботу промислових і сільськогосподарських виробництв, систем очищення повітря й води (питної, стічної тощо), утилізації і рекуперації відходів. На хімічних знаннях базуються розроблення й вибір оптимальних, нешкідливих для довкілля технологічних процесів, раціональних методів охорони навколишнього середовища тощо. Ось чому однією з основних тенденцій у професійній технічній екологічній освіті є зростання ролі його хімічного компонента.

Аналізуючи досвід підготовки майбутніх інженерів-екологів в австралійських і новозеландських університетах, ми намагалися: а) дослідити навчальні плани підготовки майбутніх інженерів-екологів у цих країнах, звертаючи увагу саме на хімічну складову; б) визначити кількісні та якісні аспекти хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів, порівняти їх з українськими програмами підготовки екологів у технічних ВНЗ; в) виявити позитивні риси та перспективи запровадження

зарубіжного досвіду хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів (зокрема в університетах Австралії та Нової Зеландії) у навчально-виховний процес вищої технічної школи України.

Удосконаленню змісту і форм екологічної освіти в умовах вишу присвячено праці таких учених-дослідників, як М. Гончаренко [1], М. Дробноход і Ф. Вольвач [2], І. Залеський і М. Клименко [3], В. Замостян і В. Боголюбов [4], Л. Лук'янова [5], С. Рудишин [10–12], М. Швед [13] та ін. Проте аналіз літературних джерел свідчить, що у вітчизняній науці досвід зарубіжних країн щодо професійної підготовки інженерів-екологів досліджений недостатньо, а її хімічної складової майже не висвітлено.

Термін «екологічна інженерія» (Ecological Engineering) у 1962 р. запропонував Говард Томас Одум, який позначав ним таку діяльність людини, що передбачала перетворення навколишнього середовища з урахуванням екологічних вимог [19; 24]. На сьогодні існує кілька тлумачень цього терміна. Зокрема, Вільям Дж. Мітч і Свен Ерік Йоргенсен вважають, що це галузь проектування стійких екосистем, покликана поєднати людське суспільство з його природним оточенням для одержання взаємної вигоди [20, 365; 21]. Причому ця галузь включає, по-перше, відновлення екосистем, що руйнуються внаслідок перетворювальної діяльності людини; по-друге, – створення й розвиток нових стабільних екосистем суспільного та екологічного призначення [Там само, 365]. Тобто екологічна інженерія – це галузь застосування найефективніших інженерних підходів до розв'язування екологічних проблем людства [22, 115].

На думку Хейн Ван-Бохміна, у сучасному світі екологічна інженерія має відігравати вирішальну роль у плануванні, проектуванні та реалізації будь-яких цивільних завдань і проєктів. Тоді інфраструктура стане невід'ємною частиною навколишнього природного середовища, що не порушує його природної рівнова-

ги, а навпаки – поліпшує його становище [15, 11]. Група вчених на чолі з Піві застосує інший термін – «інженерія навколишнього середовища» (Environmental Engineering) та надає йому таке тлумачення: це галузь інженерії, яка концентрує увагу на захисті довкілля від потенційно шкідливих впливів людської діяльності, охороняє людство від несприятливих зовнішніх чинників і вдосконалює навколишнє середовище з метою поліпшення здоров'я людини, її добробуту [25].

На нашу думку, даним напрямом регулюються та гармонізуються взаємовідносини людського суспільства з оточуючим нас природним середовищем, спрямовуються зусилля на досягнення мети збалансованого розвитку суспільства й біосфери.

Метою роботи є дослідження структури хімічної складової програм підготовки майбутніх інженерів-екологів в університетах Австралії і Нової Зеландії, порівняння їх з вітчизняними програмами з метою розроблення ефективної методичної системи хімічної підготовки фахівців у галузі охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування.

Вища технічна школа України вступила у третє тисячоліття в складних умовах зміни життєвих пріоритетів, моральних орієнтирів як у нашій країні, так і в світі загалом. Перспективи входження країни до єдиного європейського економічного простору, вихід на міжнародний рівень у галузі вищої освіти зумовили нагальну потребу в переосмисленні процесу підготовки майбутніх фахівців-екологів у технічних ВНЗ з урахуванням принципово нових вимог до якості їхньої професійної освіти.

Майбутніх інженерів-екологів в Україні готують технічні та технологічні ВНЗ різноманітного профілю, причому хімічним дисциплінам у цих навчальних закладах відведено різне за значущістю місце. Наприклад, у Національному університеті «Львівська політехніка» [9] загальний

обсяг дисциплін хімічного циклу становить 1296 год, що є одним з найкращих показників серед технічних вишів України. Проте в навчальному плані підготовки бакалаврів-екологів відсутні такі важливі для екологів дисципліни, як «Біогеохімія» та «Основи токсикології».

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» готує фахівців-екологів у Інституті енергозбереження та енергоменеджменту (ІЕЕ) [8] і на інженерно-хімічному факультеті (ІХФ) [7]. Попри те що напрям підготовки майбутніх спеціалістів однаковий, навчальні плани випускаючих кафедр у вибірковій частині суттєво відрізняються саме за хімічним складником (рис. 1 і 2).

Професійна підготовка бакалаврів-екологів у Національному авіаційному університеті (НАУ) [6] передбачає вивчення таких хімічних дисциплін, як «Загальна та неорганічна хімія», «Біогеохімія», «Екологічна хімія». 391 год загалом – не надто високий показник, проте важливо, на нашу думку, те, що студенти-екологи НАУ вивчають дисципліну «Екологічна хімія». Це дає їм змогу ознайомитися з основними класами неорганічних і органічних поллютантів, їх фізико-хімічними властивостями, токсикологічною дією, а також з методами і засобами їх екологічно безпечного знешкодження.

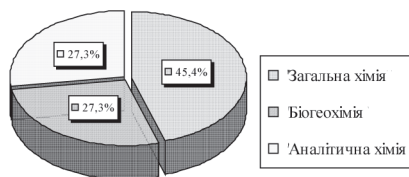


Рис. 1. Структура дисциплін хімічного циклу (всього – 396 год) з підготовки фахівців-екологів у Інституті енергозбереження та енергоменеджменту НТУУ «КПІ»

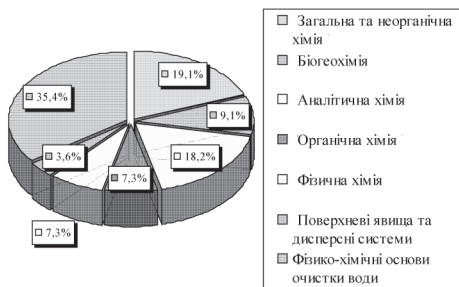


Рис. 2. Структура дисциплін хімічного циклу (всього – 1980 год) з підготовки фахівців-екологів на інженерно-хімічному факультеті НТУУ «КПІ»

Отже, хімічній підготовці студентів-екологів у вищій технічній школі України приділяється різна увага як у кількісному, так і в якісному аспектах. Деякі з технічних ВНЗ зосереджені саме на хімічному компоненті вищої екологічної освіти, інші – його дещо недооцінюють. Окрім того, хімічна підготовка майбутніх екологів у вишах має несистемний характер – у різних вищих закладах освіти студенти вивчають різні за змістом хімічні дисципліни з різним обсягом навчального часу. Все це спричинює певну фрагментарність хімічної освіти студентів, позначається на подальшому засвоєнні ними професійно орієнтованих і фахових дисциплін.

Вищій технічній екологічній освіті в Австралії відведено чільне місце [14], оскільки соціальне замовлення на інженерів – спеціалістів у галузі охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування – зростає рік у рік. Зазвичай програми підготовки майбутніх інженерів-екологів у країні розраховані на 3–4 роки, але деякі студенти за бажанням можуть здобути подвійний ступінь бакалавра або ступінь з відзнакою за 5 років. Вища освітня система, в тому числі й професійна технічна, в Австралії децентралізована, тому в університетах немає єдиної програми підготовки майбутніх інженерів-екологів. Отже, кожний вищий заклад освіти розв'язує цю проблему самостійно, враховуючи ті завдання, які постають перед його випускниками,

тому кожен студент складає індивідуальну траєкторію навчання залежно від рівня підготовки, кола інтересів та вибору наукового керівника.

Хімічна підготовка майбутніх інженерів-екологів в університетах Австралії різниться як за насиченістю дисциплінами, так і за змістом і кредитним навантаженням. Зокрема, університет Гріффіта пропонує програму підготовки бакалаврів наук з охорони навколишнього середовища (3 роки навчання). Тут серед фундаментальних хімічних дисциплін для студентів-екологів репрезентовано лише курс «Хімія», проте серед спеціальних пропонуються курси: «Хімія навколишнього середовища», «Органічна хімія», «Аналітична хімія», «Хімія забруднювачів довкілля», «Структурна біохімія», «Екотоксикологія» тощо [16] (див. табл. на с. 99). Зазначимо, що один кредит у австралійських ВНЗ відповідає одній академічній годині (50 хв) лекції, або 2 год семінарських занять, або 2–3 год лабораторних занять на тиждень. Отже, хімічна складова навчального плану підготовки майбутніх фахівців-екологів в університеті Гріффіта відповідає достатньо високому рівню та охоплює багато різноманітних сфер хімічних знань.

Університет Аделаїди для вступників за програмою підготовки бакалаврів інженерії в галузі цивільної інженерії та інженерії навколишнього середовища висуває підвищені вимоги щодо оцінювання знань з хімії – результати іспиту мають бути не нижче як «добре». Термін навчання становить 4 роки, а основною хімічною дисципліною є «Інженерна хімія» (див. табл.). Далі студенти-екологи мають можливість поглибити свої хімічні знання за рахунок вивчення курсу «Цивільна та екологічна інженерія», в межах якого вони досліджують проблеми якості води, безпеки поводження в навколишньому середовищі тощо [29].

В університеті Аделаїди пропонується також навчання за програмою бакалавра хімічної інженерії зі спеціалізацією

в галузі охорони навколишнього середовища (4 роки навчання). Тут, зрозуміло, хімічний компонент є більш насиченим та включає дисципліни: «Хімія», «Хімічна інженерна термодинаміка», «Прикладні питання хімічної інженерії» тощо. Крім того, студенти можуть обрати такі курси, як «Спеціальні питання хімічної інженерії» та «Дослідження в галузі хімічної інженерії», орієнтовані на майбутній фах в обраній сфері діяльності [29] (див. табл.).

Університет Джеймса Кука (Австралія), набираючи студентів за програмами підготовки бакалаврів наук у галузі екології та інженерії охорони навколишнього середовища (3 роки навчання), висуває також підвищені вимоги до якості їхніх знань з хімії. Серед обов'язкових хімічних дисциплін тут

репрезентовано «Геохімію земної поверхні», а серед вибіркових – «Вступ до біохімії і мікробіології», «Хімічний аналіз», «Хімія (теоретичні основи)», «Хімія для природничих наук», «Молекулярна хімія» тощо. Отже, як бачимо, хімічна складова навчального плану підготовки майбутніх фахівців-екологів насичена дисциплінами, які охоплюють різні галузі хімічної науки [17].

В університеті Монаш хімічна підготовка студентів-екологів – а це 4 роки навчання – здійснюється за рахунок вивчення дисципліни «Основи хімії», яка включає теорію будови атома та основні принципи хімічного зв'язку, основні типи хімічних реакцій, кількісне описання хімічних процесів у рідкому та газоподібному станах, кислотно-основну рівновагу

Таблиця

Структура циклу хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів деяких університетах Австралії та Нової Зеландії

Навчальний заклад	Назва програми підготовки фахівця-еколога	Хімічні дисципліни, що вивчаються	Обсяг часу, відведений на вивчення дисципліни, кредит	Місце дисципліни в навчальному плані
Університет Гріффіта (Австралія)	Бакалавр наук з охорони навколишнього середовища	Хімія	20; два рівні	ДС ¹
		Хімія навколишнього середовища	10	>>
		Органічна хімія	10	>>
		Аналітична хімія	10	>>
		Хімія забруднювачів довкілля	10	>>
		Структурна біохімія	10	
		Екотоксикологія	10	>>
Університет Аделаїди (Австралія)	Бакалавр хімічної інженерії зі спеціалізацією в галузі охорони навколишнього середовища	Хімія	По 3 протягом 2 семестрів	
		Хімічна інженерна термодинаміка (з лабораторним практикумом)	6	
		Прикладні питання хімічної інженерії	По 3 >> 2 >>	
		Спеціальні питання хімічної інженерії	3	ДС ²
		Дослідження в галузі хімічної інженерії	3	>>

Навчальний заклад	Назва програми підготовки фахівця-еколога	Хімічні дисципліни, що вивчаються	Обсяг часу, відведений на вивчення дисципліни, кредит	Місце дисципліни в навчальному плані
Університет Монаш (Австралія)	Бакалавр інженерії з охорони навколишнього середовища	Основи хімії	6	
		Хімія: теорія і практика	6	ДВ
Університет RMIT (Австралія)	Бакалавр інженерії з охорони навколишнього середовища	Хімія навколишнього середовища: фундаментальні основи	По 12 кредитів протягом 2 семестрів	
		Хімія навколишнього середовища: розширений курс	По 12 >> 4 >>	
		Контроль забруднення навколишнього середовища	12	
		Інструментальний аналіз	12	
		Переробка та утилізація стічних вод	12	
		Екотоксикологія	12	
Австралійський національний університет (м. Канберра, Австралія)	Бакалавр наук з управління ресурсами і навколишнім середовищем	Ресурси і геохімія	6	ДС
		Методи вимірювання параметрів навколишнього середовища	6	>>
	Бакалавр наук з управління ресурсами і навколишнім середовищем (спеціалізація в галузі хімії навколишнього середовища)	Хімія	6	>>
		Хімія матеріалів	4	>>
		Аналітична хімія	4	>>
		Екологічна хімія	8	>>
Університет Окленда (Нова Зеландія)	Бакалавр інженерії з охорони навколишнього середовища	Інженерна біологія та хімія	15	
		Матеріалознавство	15	
		Хімія: розширений курс	15	ДВ
		Хімія конструкційних матеріалів	15	>>
		Інженерія навколишнього середовища	Три рівні по 15 кредитів кожний; другий та третій – за вибором	

Примітка: ДС¹ – дисципліна за спеціалізацією; ДВ² – дисципліна за вибором.

та окисно-відновні процеси, принципи хімічної рівноваги тощо. До курсу включено також головні принципи органічної хімії, класифікації органічних сполук та

основні типи процесів, які відбуваються між органічними речовинами. Практична частина дисципліни зорієнтована на оволодіння технікою лабораторного аналізу,

роботу з хімічними реагентами та включає завдання, що дають змогу ілюструвати й деталізувати основні теоретичні положення, які вивчаються під час лекційних і семінарських занять [23].

Серед інженерних дисциплін, що базуються на хімічному матеріалі, університет Монаш пропонує курс «Інженерія навколишнього середовища», а серед дисциплін за вибором студентів – «Хімія: теорія і практика», який розглядає основні проблеми сучасної органічної хімії, будову органічних молекул і полімерів, особливості організації ковалентного та міжмолекулярного зв'язків, кінетику і каталіз хімічних процесів, застосування сучасних хімічних знань до біологічних, природних і промислових систем та об'єктів [Там само] (*див. табл.*).

У Квінслендському технологічному університеті готують бакалаврів наук з цивільної інженерії та інженерії навколишнього середовища (4 роки навчання), причому перший рік для студентів усіх інженерних спеціальностей за навчальними дисциплінами є однаковим. В університеті немає суто хімічних курсів, однак багато з дисциплін спеціалізації потребують поглибленої хімічної підготовки. Це, зокрема, «Інженерія води», «Водопідготовка та переробка стічних вод», «Системи ґрунтових вод», «Відходи та навколишнє середовище», «Методи аналізу елементного складу». Тут готують також бакалаврів прикладних екологічних наук (3 роки навчання), для них обов'язковою є дисципліна «Хімія», а серед дисциплін за вибором студента – «Хімія: розширений курс» [26].

Університет РМІТ готує студентів за ступенями бакалавра екологічних наук і бакалавра інженерії з охорони довкілля, причому хімічна підготовка майбутніх фахівців-екологів у виші посідає почесне місце. Зокрема, фундаментальну хімічну освіту студенти здобувають на заняттях з курсу «Хімія навколишнього середовища: фундаментальні основи», який викладають на першому році навчання, щоб подати основи хімії в контексті охорони довкілля [27].

На наступних курсах студентам про-

понується дисципліна «Хімія навколишнього середовища: розширений курс», яка містить детальне вивчення хімічної кінетики, фазових взаємодій у навколишньому середовищі, а також хімію води і хімію геосфери. Крім того, до курсу входять змістові модулі «Аналітична хімія» та «Методи аналізу параметрів навколишнього середовища», які майбутні фахівці-екологи застосовуватимуть під час дослідження і контролю компонентів довкілля; вивчаються способи запобігання деградації навколишнього середовища тощо. Як фахові студентам-екологам викладають дисципліни: «Контроль забруднення навколишнього середовища», «Інструментальний аналіз», «Переробка та утилізація стічних вод» та «Екотоксикологія» [27] (*див. табл.*). Отже, це один з тих досліджуваних університетів, які не тільки приділяють достатню увагу хімічній підготовці студентів-екологів, а й пропонують різноманітні хімічні курси, що охоплюють майже всі галузі хімічних, фізико-хімічних і біохімічних знань.

Однією з програм у галузі охорони довкілля та екологічних наук в Австралійському національному університеті (м. Канберра) є програма підготовки бакалаврів наук з управління ресурсами і навколишнім середовищем (3 роки навчання). Серед спеціальних дисциплін варто виділити «Ресурси і геохімія», «Методи вимірювання параметрів навколишнього середовища». Причому для студентів, які планують спеціалізуватися в галузі хімії навколишнього середовища, хімічний компонент займає приблизно 39,3 % від загального навчального навантаження студентів. Сюди входять, зокрема, дисципліни «Хімія», «Хімія матеріалів», «Аналітична хімія», «Екологічна хімія» [28] (*див. табл.*).

У даному регіоні одне з провідних місць у професійно-технічній екологічній освіті займають ВНЗ Нової Зеландії. Вищу технічну освіту тут надають і спеціалізовані технологічні та політехнічні інститути, й університети тощо. Однак у країні також немає єдиної програми підготовки фахівців-екологів, тому кожен виш

пропонує власні програми підготовки майбутніх інженерів з охорони навколишнього середовища, а підготовка бакалаврів інженерії триває, як правило, 4 роки.

На прикладі університету Окленда розглянемо структуру хімічної складової програми підготовки бакалаврів інженерії з охорони довкілля. Перший рік навчання за насиченістю дисциплінами є однаковим для майбутніх інженерів усіх спеціальностей. Загальної хімічної підготовки студентів не передбачено, однак серед обов'язкових хімічних дисциплін першого курсу відзначимо «Інженерну біологію та хімію» і «Матеріалознавство» (вивчає будову атомів і хімічний зв'язок, кристалічні ґратки та будову твердих тіл, інженерію кераміки і скла, полімерних матеріалів, корозію та руйнування металів тощо). Серед вибіркових дисциплін залежно від індивідуальної програми студента пропонуються або розширений курс «Хімія», або дисципліна «Хімія конструкційних матеріалів» [30] (див. табл.).

На другому і третьому курсах навчання хімічна підготовка студентів-екологів поглиблюється за рахунок вивчення дисципліни «Інженерія навколишнього середовища», яка містить такі змістові модулі, як якість води, фізико-хімічні характеристики питних і стічних вод, твердих промислових і небезпечних відходів, процеси їх переробки та утилізації, хімія твердого тіла та хімія води, хімічна рівновага, органічна хімія, біохімія, методи аналізу параметрів навколишнього середовища тощо [Там само].

Отже, як показує дослідження, хімічна підготовка майбутніх інженерів з охорони навколишнього середовища у вищих закладах освіти Австралії і Нової Зеландії є послідовнішою, ґрунтовнішою, різнома-

нітнішою та відповідає основним вимогам, що висуваються до професійної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів.

Підсумовуючи результати дослідження, констатуємо: у світі відбувається неперервний процес удосконалення технічної екологічної освіти. Водночас у вітчизняній педагогіці досвід зарубіжних країн, зокрема Австралії та Нової Зеландії, щодо професійної підготовки майбутніх інженерів-екологів досліджений недостатньо, а її хімічний складник майже зовсім не висвітлений.

Хімічний підготовці майбутніх бакалаврів наук та інженерії з охорони навколишнього середовища в університетах Австралії і Нової Зеландії приділяється різна увага. Особливістю хімічної підготовки студентів-екологів у цих країнах є те, що в більшості досліджуваних університетів не передбачено викладання фундаментальних хімічних дисциплін, оскільки на ці програми вступають тільки абітурієнти, які одержали високі бали з хімії. Особлива увага тут приділяється вивченню професійно орієнтованих і фахових хімічних дисциплін, спрямованих на екологічні проблеми регіону та країни.

Отже, на нашу думку, вдосконаленню хімічної підготовки майбутніх фахівців-екологів у вітчизняних технічних ВНЗ сприятиме:

- розроблення методичної системи хімічної підготовки студентів-екологів;
- урахування результатів зовнішнього незалежного оцінювання з хімії як обов'язкового при вступі на технічні екологічні напрями навчання;
- посилення хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів за рахунок уведення до навчальних планів професійно орієнтованих хімічних дисциплін та спецкурсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гончаренко М. С.** Екологія людини: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / М. С. Гончаренко, Ю. Д. Бойчук; за ред. Н. В. Кочубей. – Суми: ВТД «Університетська книга». – К.: ВД «Княгиня Ольга», 2005. – 394 с.

2. **Дробноход М. І.** Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою / М. І. Дробноход, Ф. В. Вольвач, С. Г. Іващенко. – К.: МАУП, 2000. – 76 с.

3. **Залеський І. І.** Екологія людини: підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / І. І. Залеський, М. В. Клименко. – К.: ВЦ «Академія», 2005. – 388 с.
4. **Замостян В. П.** Науково-методичне обґрунтування програми бакалавра-еколога / В. П. Замостян, В. М. Боголюбов, Л. І. Середа [та ін.] // Наукові записки НаУКМА: спец. випуск. – 1999. – Т. 9. – С. 377–380.
5. **Лук'янова Л. Б.** Системний принцип як методологічна основа у створенні системи екологічної освіти / Л. Б. Лук'янова // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 40–48.
6. Національний авіаційний університет; Інститут екологічної безпеки / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: <http://www.nau.edu.ua/uk/Structure/Institutes/ecobezp/> (25.06.11). – Назва з екрана. – Мова укр.
7. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»; кафедра екології та технології рослинних полімерів / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: http://www.eco-paper.kpi.ua/doc/navch_plan/eco/navch_plan_bak.xls (25.06.11). – Назва з екрана.
8. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»; кафедра інженерної екології / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: <http://ecology.kpi.ua/> (25.06.11). – Назва з екрана.
9. Національний університет «Львівська політехніка» / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: <http://lp.edu.ua/index.php?id=2028> (25.06.11). – Назва з екрана.
10. **Рудишин С. Д.** Проблеми професійної підготовки студентів-екологів / С. Д. Рудишин // Наука і навчальний процес: наук.-метод. зб. – Вінниця: Вінниц. соціал.-економ. ін-т університету «Україна», 2006. – С. 92–95.
11. **Рудишин С. Д.** Професійна підготовка студентів-екологів як педагогічна проблема вищої школи / С. Д. Рудишин // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 55–63.
12. **Рудишин С. Д.** Стан екологічної освіти в практиці вищої школи зарубіжних країн / С. Д. Рудишин // Вісник Житомир. держ. ун-ту. – 2008. – Вип. 40: Пед. науки. – С. 81–85.
13. **Швед М. С.** Тенденції розвитку зарубіжної екологічної освіти / М. С. Швед // Вісник Львів. ун-ту. – Сер. педагогічна. – 2003. – Вип. 17. – С. 167–174.
14. Australian-New Zealand AS/NZS ISO 31000:2009 Risk management – Principles and guidelines.–NB 203:2006 Environmental risk management–Principles and process [Електрон. ресурс]: Режим доступу: <http://infostore.saiglobal.com/store/Details.aspx?ProductID=568814> (26.08.11). – Назва з екрана.
15. **Van Bohemen H.** Ecological Engineering: Bridging Between Ecology and Civil Engineering / Hein van Bohemen (Ed.). – Aeneas Technical Publishers, Delft, AC Boxtel, 2005. – 400 p.
16. Griffith University (Australia).–Bachelor of Science–Gold Coast / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: http://www17.griffith.edu.au/cis/p_cat/require.asp?ProgCode=1018&Type=overview (27.08.11). – Назва з екрана.
17. James Cook University (Australia). – Bachelor of Science (Environmental Science) / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: http://www-public.jcu.edu.au/courses/course_info/index.htm?userText=50110-BSC-ENV-2010; http://www.jcu.edu.au/mtb/JCUDEV_016894.html (27.08.11). – Назва з екрана.
18. **Jorgensen S. E.** Applications in Ecological Engineering / Sven Eric Jorgensen. – New York: Academic Press, 2009. – 380 p.
19. **Kangas P. C.** Ecological Engineering: Principles and Practice / Patric C. Kangas. – Lewis Publishers, 2004. – 452 p.
20. **Mitsch W. J.** Ecological Engineering: a Field Whose Time Has Come / [Електрон. ресурс]/ William J. Mitsch, Sven E. Jorgensen // Ecological Engineering. – 2003. – N 20. – P. 363–377. – Режим доступу: <http://www.elsevier.com/locfte/ecolend> (24.08.11). – Назва з екрана.
21. **Mitsch W. J.** Ecological Engineering: An Introduction to Ecotechnology / William J. Mitsch, Sven Eric Jorgensen. – Wiley, New York, 1989. – 472 p.
22. **Mitsch W. J.** Ecological Engineering: a New Paradigm for Engineers and Ecologists / William J. Mitsch; In Peter C. Schulze (Ed.), Engineering within Ecological Constrains. – Washington, DC: National Academy Press, 1996. – P. 111–128.
23. Monash University Engineering (Australia). – Department of Civil Engineering / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: <http://www.eng.monash.edu.au/civil/>; <http://www.eng.monash.edu.au/prospective/ug/disciplines/civil.html>; <http://www.monash.edu/study/coursefinder/course/1253/> (27.08.11). – Назва з екрана.
24. **Odum H. T.** Man in the Ecosystem / Howard T. Odum; In: Proceeding of the Lockwood Conference on the Suburban Forest and Ecology // Bull. Conn. Agr. Station, Sorrs, CT, 1962. – P. 57–75.
25. **Peavy H. S.** Environmental Engineering / Howard S. Peavy, Donald R. Rowe, George Tchobanoglous. – New York: McGraw-Hill Higher Education, 1985. – 720 p.
26. Queensland University of Technology (Australia). – Bachelor of Engineering (Civil and Environmental) (EN40) / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: <http://www.courses.qut.edu.au/cgi-bin/WebObjects/Courses.woa/wa/selectMajorFromMain?pres=sf&courseID=12715> (27.08.11). – Назва з екрана.
27. RMIT University (Australia). – Bachelor of Environmental Scienc/ Bachelor of Engineering (Environmental Engineering) / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: <http://www.rmit.edu.au/programs/bp235> (27.08.11). – Назва з екрана.
28. The Australian National University. Bachelor of Science (Resource and Environmental Management) / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: <http://studyat.anu.edu.au/programs/3603XBSREM;overview.html>; <http://studyat.anu.edu.au/programs/3603XBSREM;requirements.html> (27.08.11). – Назва з екрана.

29. The University of Adelaide (Australia). – Bachelor of Engineering (Civil and Environmental) / [Електрон. ресурс]: Режим доступу: http://www.adelaide.edu.au/programfinder/2011/beng_becivenvs1.html (27.08.11). – Назва з екрана.

30. The University of Auckland (New Zealand). – Department of Civil and Environmental Engineering / [Електрон. ресурс]: Режим доступу : <http://www.cee.auckland.ac.nz/uoa/> (27.08.11). – Назва з екрана.

Резюме

• У статті досліджено структуру хімічного компонента програм підготовки майбутніх інженерів-екологів у деяких університетах України, Австралії та Нової Зеландії, обґрунтовано значущість хімічної підготовки студентів-екологів у забезпеченні сталого розвитку й екологічної безпеки України. Встановлено, що у більшості досліджуваних університетів Австралії та Нової Зеландії особлива увага приділяється професійно орієнтованим і фаховим хімічним дисциплінам, спрямованим на розв'язування екологічних проблем регіону, країни загалом.

• В статті проаналізована структура хімічної складової програм підготовки майбутніх інженерів-екологів в деяких університетах України, Австралії та Нової Зеландії, обґрунтовано значущість хімічної підготовки студентів-екологів у забезпеченні сталого розвитку й екологічної безпеки України. Встановлено, що в більшості досліджуваних університетів Австралії та Нової Зеландії особлива увага приділяється професійно орієнтованим і спеціальним хімічним дисциплінам, спрямованим на розв'язування екологічних проблем регіону, країни загалом.

• The article deals with investigation of the structure of the chemical component of future environmentalist training programs at some universities of Ukraine, Australia and New Zealand. It is set that chemical knowledge is in the heart of the professional education of bachelors of ecology at technical universities. The most of the investigated Australian and New Zealand universities pay attention for professionally oriented and special chemical courses directed on solving of the ecological problems of region and country that environmental engineers face today.



Іван СИЛАДІЙ

УДК 001.895:37.04

ЯКІСНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ ВПРОВАДЖЕННЯМ ІННОВАЦІЙ

© Силадій І. М., 2011

Ключові слова: людина, освіта, якість, управління, інновації.



перекладі з грецької «інновація» означає «оновлення, новизна, зміна». З'явилося поняття вперше в зарубіжних дослідженнях XIX ст. у техніці під час введення деяких елементів однієї галузі в іншу і розглядається в психолого-педагогічній літературі неоднозначно. Найпоширенішим є визначення американського вченого К. Роджера: «новизна – це ідея, що є для конкретної особи новою, і немає значення, чи є ідея об'єктивно новою, чи ні, ми визначаємо її в часі, який минув з моменту її відкриття або першого використання» [4, 12].

Російський учений С. Батишев вважає, що «інновація є комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу (новизни, нововведення) в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень» [6, 164].

Сучасні вітчизняні вчені розглядають інновацію в освіті як «процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому; результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем; актуальні, значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними

Головними напрямками інновації системи управління освітою мають бути такі: управління якістю, управління доступністю, управління ефективністю. Ці три ключові моменти і можуть стати, очевидно, головними функціями органів управління освітою всіх рівнів, які щодо системи управління в цілому будуть виконувати інтегруючу та системуютьорювальну роль.

для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток; продукти інноваційної освітньої діяльності, які характеризуються процесами створення, розповсюдження та використання нового засобу (новизни, нововведення) в галузі педагогіки та наукових досліджень; нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи й організації, а й різні сфери діяльності; процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети; процес здійснення цілеспрямованих змін, зорієнтованих на перетворення певних компонентів у структурі або функціонуванні організацій; нові ідеї, дії або адаптовані ідеї, або такі, для яких настав час реалізації; нововведення в галузі техніки, технології, організації праці і управління, що ґрунтуються на використанні досягнень науки і передового досвіду, а також застосуванні цих нововведень у найрізноманітніших галузях і сферах діяльності» [11, 20].

З огляду на сутнісні ознаки інновації є всі підстави розглядати її як процес і як продукт (результат). Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву «новація».

Інновація може бути спрямована на різні галузі людської діяльності (медичну, інженерно-технічну, освітню); освітня інновація є однією з її складових і не лише кінцевим продуктом застосування новизни в навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни (якісного поліпшення) суб'єкта та об'єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення. Інновації, які суттєво змінюють освітній процес, ми визначаємо як освітні; інновації, які суттєво змінюють педагогічний процес, – як педагогічні.

«Будь-яка інновація – за означенням

В. Паламарчук, – має: своє «ядро» (сисловий центр, «концепт»), яке характеризується новою ідеєю; джерело, яке характеризується дослідницькою діяльністю вченого-педагога або пошуковою практикою вчителя, керівника, колективу школи; носія, яким виступає творча особистість експериментатора-дослідника. Разом вони становлять чинники, які впливають на виникнення інновації» [12, 2].

До умов, які спонукають ВНЗ до інновацій, ми віднесли зовнішні і внутрішні чинники. Зовнішні чинники – політичні, економічні й соціальні зміни, які відбуваються в державі і суспільстві, – це умови, що спонукають соціальну систему до здійснення інноваційної діяльності; внутрішні – це умови, які забезпечують її реалізацію, а саме:

- соціально-педагогічні (залучення педагогічних працівників до науково-дослідних та науково-методичних досліджень);
- організаційно-педагогічні (створення системи спеціальних стимулів, установлення зв'язків із науковими установами та ВНЗ, входження закладу освіти до інноваційної інфраструктури);
- психолого-педагогічні (розвиток інноваційної культури в колективі та інноваційного потенціалу працівників, розвиток критичного мислення педагога).

Потенціал критичного мислення для нашої освіти безцінний, адже він є ґрунтом для вироблення навичок самостійного творчого мислення. Але найважливіша його функція, на думку А. Тягло та Т. Воропай, полягає в тому, що таке мислення є критерієм адекватності освітнім демократичним нормам, тому що «критичне мислення є інструментом і продуктом демократизації менталітету «пострадянської людини» [9, 3].

Загальновідомо, що формування особистісних якостей, життєвої позиції і світогляду пов'язано насамперед з розвитком особистості, а отже, передбачає енергійність, ініціативність, надійність, упевненість у судженнях, здатність до творчості, гнучкість, швидкість мислення, мужність, упевненість у собі тощо.

Люди саме з такими якостями і є носіями педагогічних інновацій.

Інновація суттєво відрізняється від педагогічного досвіду, який характеризується сукупністю знань, умінь і навичок, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи; є частиною сукупної культури педагога – основи, результату і самої практичної педагогічної діяльності, відображає наявні знання, вміння, навички та індивідуальні риси особистості.

Освітня інновація характеризується новизною в галузі психолого-педагогічних, соціально-економічних та науково-виробничих досліджень, спрямованих на значне поліпшення освітнього процесу і виражених у вдосконалених чи нових: *освітніх системах* (дидактична, виховна, управлінська); *складниках освітнього процесу* (мета, зміст, структура, форми, методи, засоби, результати); *освітніх технологіях* (дидактичні, виховні, управлінські); *наукових та науково-методичних розробках, технічних пристроях і установках* для закладів і установ освіти; *нормативно-правових документах*, що регламентують діяльність закладів і установ освіти.

До соціально-економічних інновацій в освіті відносимо сучасні технології розвитку особистості, нововведення в правове забезпечення системи освіти, в економіку освіти; до науково-виробничих – комп'ютеризацію і телекомунікацію процесів, матеріально-технічне оснащення; до психолого-педагогічних (педагогічних) – нововведення в навчальному, виховному й управлінському процесах.

До сучасних психолого-педагогічних інновацій у вітчизняній системі загальної освіти належать інновації:

1. *У змісті навчання й виховання особистості*: введення державних стандартів початкової і загальної середньої освіти, розроблення загальнодержавних концепцій виховання дітей та молоді на засадах національних, родинних, громадянських, індивідуальних цінностей особистості; створення авторських навчальних планів і програм, підручників, навчальних посіб-

ників, виховних систем; розроблення нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів.

2. *У формах і методах навчання і виховання*: оволодіння діалоговими, діагностичними, активними, інтерактивними, дистанційними, комп'ютерними, мультимедійними, телекомунікаційними, тренінговими, проектними формами і методами.

3. *У технологіях навчання і виховання*: запровадження альтернативних навчально-виховних технологій, таких, як проектна, алгоритмізована, індивідуалізована, диференційована, модульна, колективна (у малих групах) тощо.

4. *У змісті, формах і методах управління ЗНЗ*: моніторинг, громадсько-державне управління, економічні та діагностичні методи управління, консалтинг, маркетинг, фандрейзинг тощо.

5. *У структурі організації діяльності ЗНЗ*: створення варіативних організаційних освітніх структур (ліцей, гімназія, коледж, колегіум тощо).

Щодо освіти, то слід зазначити, що органи управління освітою (регіональні, муніципальні та ін., а також органи управління власне освітніх установ) мають виконувати освітню функцію і розглядатися як такі, що координують та «загальнозабезпечують».

Принцип раціональної централізації, як зазначає Н. Панкова, «повинен мати місце і для освітніх інновацій. Із загальноосвітньої практики відомо, що інновації завжди виникають знизу, і поширюватись повинні знизу вгору, зачіпаючи ті рівні, втручання в які є необхідним для успішної інноваційної діяльності та тиражування позитивного досвіду. З цього погляду, будь-які реформи «спускаються» зверху вниз, приречені на пасивну асиміляцію – всі «благі починання» як завжди «підуть у пісок» без сліду» [7, 28].

В ієрархії управління вищі ланки мають будувати свої відносини з нижчими ланками переважно на підставі конструктивної взаємодії, використання партнерських і договірних контактів з останніми, у тому

числі – реалізувати можливості, пов’язані з правами та обов’язками засновника і співзасновника різних структур, що входять у відповідні освітні комплекси, орієнтуватися на надання підзвітним системам управління широкого спектра професійних послуг: розробницьких, консультативних, експертних, науково-методичних, інформаційних, постачальницьких, посередницьких.

Також слід докорінно переглянути всі функції управління. Звільнитися від непотрібних, в першу чергу, від усепоглинаючого контролю, численних перевірок і непотрібного документообігу. Виокремити і зберегти тільки найнеобхідніші функції саме для органу управління. Значну частину функцій передати:

- службам інфраструктури – функції постачання, моніторингу, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і т. ін;
- інститутам підвищення кваліфікації, навчально-методичним кабінетам, науково-методичних та ресурсним центрам, постачальницьким фірмам тощо;
- органам громадського управління – проведення конкурсів «учитель року», контроль за гарячим харчуванням школярів, розвитком фізкультури і спорту тощо, можливо, й атестації педагогічних кадрів.

Натомість доцільно залишити функції, реально можливі для існуючої чисельності апарату управління, керуючись так званним «числом Міллера» – принциповим положенням менеджменту, згідно з яким кожен рівень ієрархії може у своїй діяльності здійснювати 7 ± 2 функції (тобто не менше ніж 5 і не більше ніж 9). Більша кількість функцій робить систему на певному рівні некерованою, а менша – надмірно укрупнює функції (і вони не дають уявлення про реально виконувану діяльність). Як відомо, «число Міллера» пов’язане з оперативною пам’яттю людини – вона здатна одночасно відстежувати 5 – 9 об’єктів, і не більше.

Потрібно структурувати функції апарату управління освітою. Розділити їх, з одного боку, на зовнішні (основні) і внутрішні (допоміжні, забезпечуючі), а з іншого – на

функції за видами управління: проектне (управління в динаміці – управління змінами в системі, управління інноваційною діяльністю) і процесне (управління функціонуванням – «у статичності» – регулярної, повторюваної діяльності при незмінних зовнішніх умовах).

Кожна освітня система здійснює два види взаємопов’язаних функцій: зовнішні (основні) – надання освітніх послуг населенню, а також внутрішні (допоміжні) – забезпечують власне її існування і розвиток. Тому й функції управління можуть бути розділені на основні та допоміжні. Серед основних функцій повинні бути визначені й заявлені три: підвищення: якості (освіти) доступності (освіти) – ефективності (освітньої системи).

Управління якістю, доступністю та ефективністю освіти істотно відрізняється від усіх інших функціональних підсистем управління ще й тим, що в них (на відміну від традиційного розуміння управління) беруть участь не тільки керівники, а й усі учасники освітнього процесу – вчителі, учні, батьки – кожен на своєму місці і своїми засобами має гарантувати необхідний і бажаний рівень якості, доступності та ефективності освіти. Ці три базові цільові настанови і мають бути покладені в основу модернізації систем управління освітою. Ефективне управління матиме місце лише тоді, коли вплив на всі змінні параметри об’єкта управління в кінцевому рахунку забезпечить головні результати – нову якість, доступність та ефективність освіти (а крім того – високий престиж освітньої системи, її гідне місце в житті місцевої громади, регіону, країни).

Прийняття рішень в організаціях освіти вимагає уваги не тільки щодо взаємодії з державними органами, а й щодо зв’язків з іншими суспільними інституціями, що репрезентують економіку, бізнес, соціальну сферу тощо. Тісний зв’язок між політикою, економікою та управлінням в освіті робить практично неможливим розмежування системи державного управління на політичну, економічну та адміністратив-

но-управлінську підсистему. Такі спроби завжди мали місце і не припинялися протягом усього ХХ ст. з часу виходу в світ класичного дослідження Ф. Гудноу (1900 р.), у якому чимало уваги приділялося проблемі розмежування «політичних» та «адміністративних» питань.

У контексті теорії державного управління вважається, що політика, політичне керівництво, перш за все, пов'язане з виконанням суспільно-управлінських завдань загальної компетенції, а державне управління – спеціальних завдань. В організаційно-структурному плані політичне керівництво охоплює більшу чи меншу кількість найвищих ієрархічних щаблів у вертикальній диференціації управлінських функцій держави, включаючи й управління освітою. Мислення категоріями політики, як зазначають американські вчені, уособлює собою «по-справжньому новаторський підхід до теорії і практики організації та управління в освіті» [13, 16].

Заклади освіти вже не вважаються «закритою системою», «їм надається право вважати себе політичними організаціями» [Там само, 21], які не просто використовують рішення керівних політичних органів, як це було раніше, а беруть активну участь у обговоренні та розробленні освітньої політики на всіх її рівнях – загальнодержавному, регіональному, місцевому. В цьому контексті доречно говорити вже про розроблення і впровадження, наприклад університетами, власної освітньої політики. Відповідно, в практичній роботі та наукових дослідженнях наголос робиться не на традиційній адміністративній діяльності, а на «лідерстві освіти» та «освітньому врядуванні» [1, 26].

Однак не слід забувати, що політика впливає і на тих, хто займається нею, все більше залучаючи особистість у своє середовище, підкорюючи тим самим її інтереси інтересам соціальних груп та суспільства загалом, що значно ослаблює таку важливу якість, як індивідуальність. Про це пише С. Булгаков: «Перевага політики у житті людей неминуче супроводжується <...>

раціоналізацією та механізацією життя» [7, 256].

У зв'язку з тим, що політика займає в суспільстві достатньо високе місце, а провідні політики є законодавцями «моди», ці недоліки – як зразки їхньої поведінки – стають досить небезпечними, оскільки швидко транслюються та розповсюджуються в суспільстві.

Через зловживання політиками владою починається «бюрократизм». У ціннісному відношенні його часто плутають з поняттям бюрократії, хоча й відомо, що бюрократія – це апарат управління, група висококваліфікованих спеціалістів, які, порушуючи закон, можуть спровокувати виникнення бюрократизму. Тому потрібно визначити рамки політики. Як вдало зазначив І. Кант, «усій політиці слід схилитися перед правом» [10, 461]. Суть іншого обмеження полягає в збереженні певної дистанції між політикою та економікою, хоча вони тісно переплітаються за рахунок законодавчого впливу сфер політики на економіку. Багато вад політики виникають через те, що держава, як основний компонент політичної системи, прагнучи до абсолютизації влади, безперервно розширює сферу свого впливу. Тому питання про межі державної діяльності завжди актуальне. Свідченням цього є констатація політологів про те, що в ХІХ ст. склалися взаємовигідні умови як для держави у вигляді економіки, так і для розвитку економіки у вигляді держави. Економіка потребувала появи держави, яка б відповідала її інтересам, а держава виникла в результаті того, що економіка відповідала її потребам.

На відміну від політики, про яку справедливо говорять як про мистецтво управління, економіка, радше, є невидимим видом соціального управління, для цього достатньо згадати визначення ринку, як невидимої руки, що направляє стихійні сили. Це пов'язано, перш за все, з тим, що для нас економіка – це виробництво, обмін, розподіл благ та послуг, які є необхідними людям для життя. Разом з тим в економіці достатньо широко присутній інфор-

маційно-управлінський процес, який має як внутрішнє, так і зовнішнє призначення. В цьому сенсі більше значення мають такі управлінські параметри, як бюджет, план, ціни, курс акцій, валют тощо. Особливо яскраво розкриваються управлінські можливості економіки в освіті.

Не менше значення в управлінні суспільством має така стадія економіки, як розподіл матеріальних благ. Підтвердження цьому – теорія А Маслоу, в якій він виділив «сифонний та вторинний механізми розподілу багатства» [13, 67], за яким у першому випадку воно розпорошується, а в другому – концентрується.

Застосування підходів економічної теорії дає змогу з'ясувати, наскільки ефективно працює система вищої освіти з погляду забезпечення потреб суспільства, зокрема економічного розвитку, рівного доступу. В свою чергу, результативна діяльність системи вищої освіти значною мірою залежить від поведінки виробників освітніх послуг у таких сферах, як визначення ціни навчальних програм, результатів досліджень та послуг, співробітництва або змови між інститутами. «Поведінка провайдерів, як стверджують економісти, визначається структурою відповідного ринку – кількістю провайдерів і споживачів, рівень диференціації серед конкуруючих навчальних програм, наявність або відсутність бар'єрів для вступу в галузь і виходу із неї нових учасників ринку. Тому аналіз структури ринку має дуже важливе значення. Без цього неможливо пізнати його теоретичну і практичну сутність» [3, 54]. У свою чергу, урядові політики можуть впливати на зміст існуючих основних правил і норм, якими керуються у своїй діяльності інститути вищої освіти. Політики, безумовно, впливають на формування структури ринку, зокрема на характер конкуренції, що може виявитися, наприклад, у заходах з обмеження, або, навпаки, заохочення розвитку приватного (прибуткового) сектора вищої освіти. Нарешті, уряд може безпосередньо впливати на зміст інформації, яку надають споживачам університети.

Вплив державних політик на ринки вищої освіти полягають у ціновому регулюванні й регулюванні попиту, непрямому й безпосередньому інформаційному забезпеченні. В свою чергу, «галузь», тобто освіта в особі своїх основних агентів (адміністрація інститутів, корпоративні об'єднання, профспілки тощо), може безпосередньо здійснювати тиск на уряд з метою внесення бажаних (чи запобігання небажаних) змін у головних умовах і системі державного регулювання функціонування системи вищої освіти.

Наступну групу видів соціального управління становлять виховання, навчання, просвіта. Кожен з них має свою специфіку, але загалом головною їхньою ціллю є передача досвіду, знань, умінь та навичок із покоління в покоління. Вони є такими видами соціального управління освітою, які не лише орієнтуються на активне співробітництво, а й повторюють ті чи інші виховні та освітні акти.

Найскладнішим із них є виховання, оскільки воно включає в себе навчання та просвіту, які спрямовані на формування особистісно-духовних якостей людини. Тому з давніх-давен виховання є великою цінністю. Особливо яскраво висловився з цього приводу Аристотель: «Найважливіший з усіх засобів, які сприяють збереженню державного строю, – виховання в душі відповідного державного устрою. Ніякої користі не принесуть найкорисніші закони, що односторонньо схвалені всіма тими, хто управляє державою, якщо громадянин не будуть привчені до державного порядку і виховані в його душі... Адже якщо один з членів суспільства не є дисциплінованим, то не є дисциплінованою й уся держава» [9, 551].

У зв'язку з цим не меншого значення набуває і проблема ефективності виховання. Немає потреби стверджувати, що ефективним вихованням є гуманне виховання, таке виховання, де людина має право вибору професії відповідно до свого покликання, де кожному забезпечуються умови для самоствердження та

самореалізації, що і є ціллю самоосвіти. Саме тому Г. Сковорода вважав, що вихователь має сконцентруватися на наданні допомоги лише тому, кого він виховує в пошуках його покликання та реалізації. З іншого боку, для того щоб управляти іншими, слід навчитися управляти самим собою, щоб виховувати – потрібно і самому бути вихованим. Адже найкращі, розумні та продумані педагогічні методи не принесуть користі, якщо загальна атмосфера вашого життя неприйнятна. Таким чином, в основі будь-якої освіти лежить виховання.

Іншу, особливу групу видів соціального управління освітою, становлять пропаганда, агітація, інформування, значення яких нерідко піднімають до рівня «четвертої влади» в суспільстві. Вони, так само, як і попередня група видів соціального управління, є складовою освіти. Підходячи до аналізу пропаганди, агітації та інформування з погляду ідеалу, слід зазначити, що вони багато в чому підсилюють вплив політики, права, мистецтва, релігії, науки та освіти на розум та поведінку людей. Разом з тим засоби масової інформації впливають і на формування культури в суспільстві, яка також не є пов'язаною з системою управління освітою. Як зазначають учені, відносно самостійні сфери духовної культури – релігія, мораль, мистецтво, наука, політичне і правове знання – взаємодіють між собою і виявляють регулюючий вплив на практику і повсякденне життя людей. Тому протягом історичного розвитку суспільства поступово формується складна ієрархія програм діяльності, поведінки і спілку-

вання, які безпосередньо або опосередковано управляють вчинками і діями людей [8, 65], виступаючи продовженням освіти. Водночас вони впливають і на якість її управління, критикуючи або підтримуючи його.

Звідси випливає важливість взаємодії різних видів культур і видів управління. В цьому зв'язку є сенс проаналізувати і специфіку взаємодії деяких видів соціального управління задля виявлення відповідних принципів взаємодії. Скажімо, якщо звернутися до аналізу освіти, політики та економіки, то можна зробити висновок, що освіта є більш орієнтованою на особистість, політика – на суспільство, а економіка – на матеріальне благо кожного. Освіта виступає засобом залучення людини в суспільство, а політика та економіка – засобами управління, освіта є вмістилищем світогляду, політика – особливим видом діяльності, а економіка – сферою впливу на суспільство, освіта – це більше світоглядна теорія, а політика та економіка – практична. Все це приводить до **висновку**, що освіта, політика та економіка взаємодоповнюються саме в тих сферах, де відчувають брак своїх можливостей, вони не можуть існувати один без одного. Крім двосторонніх зв'язків різних видів соціального управління, важливими є багатосторонні зв'язки, які мають безпосередній характер, тобто впливають один на одного тільки через людину і за допомогою людини. Стосовно впливу освіти на всі інші види соціального управління слід зазначити, що вона є найкращим засобом засвоєння смислів.

Література

1. **Гальчинський А.** Економічна теорія: Підручник / А. Гальчинський, Л. Єщенко. – К.: Вища шк. – 2007. – С. 183.
2. **Даниленко Л.** Менеджмент інновацій в освіті / Лідія Даниленко. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с. – (Б-ка «Шк. світу»).
3. **Паламарчук В.** Інновації в сучасній освіті / В. Паламарчук // Завуч. – 2006. – №10. – С.1 – 4.
4. **Серджіованні Т.** Керування освітою й шкільне врядування / Т. Серджіованні, М. Барлінгейм, Ф. Кумз, П. Тарсон. – Львів: Літопис. – 2002. – 440 с.
5. **Аристотель.** Сочинения: в 4-х т. Т. 3. / Аристотель; [В. Ф. Асмус (ред.)] – М.: Мысль, 1975. – 613 с. – (АН СССР; Институт философии).
6. **Батышев С. Я.** Научная организация учебно-воспитательного процесса / С. Я. Батышев. – М.: Высшая школа, 1997. – 456 с.

7. **Булгаков С. Н.** Сочинения: в 4-х т. Т.1. / С. Н. Булгаков – М.: «Наука», 1993. – 595 с.
8. **Кант И.** Сочинения на немецком и русском языках / И. Кант – М.: «Ками», 1994. – 584 с.
9. **Маслоу Абрахам.** Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу – М.: «Смысл», 1999. – 424 с.
10. **Панкова Н. В.** Управление организационными инновациями в высшем учебном заведении: Пре-принт / Н. В. Панкова. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. – 122 с.
11. **Тягло А. В.** Критическое мышление: Проблемы мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Харьков, 1999. – 356 с.
12. **Chubb G.** Moe. Politics, Markets and America's Schools / G. Chubb. – Washington: D. C. – 1990. – 126 p.
13. **Hoy W.** Education Administration. Theory, Research, and Practice / W. Hoy, C. Miskel – N.Y.: McGraw-Hill. Inc., 1996. – 121 p.
14. **Rodger J. A.**, Pendharkar P. C., Bhatt G. D. Diffusion Theory and the Adoption of Software Innovation: Common Errors and Future Issues // The Journal of High Technology Management Research. – 1996. – № 7 (1). – P. 1 – 13.

Резюме

• *«Якість освіти» розглядається як динамічне та інтегративне утворення, сукупні властивості якого здатні задовольняти постійно зростаючі вимоги споживачів. Розглядаються структурні компоненти освіти, результативний та процесуальний аспекти управління інноваціями.*

• *«Качество образования» рассматривается как динамическая и интегративная сущность, целостные свойства которой могут удовлетворять постоянно растущие требования потребителей. Рассматриваются структурные компоненты образования, результативный и процессуальный аспекты управления инновациями.*

• *The «quality of education» is viewed as a dynamic and integral phenomenon, the cumulative properties of which are apt to satisfy the constantly increasing users' demands. The structural components of education, the procedural and that of result aspects of innovations management are investigated.*



КРИЗА САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Оксен ЛІСОВИЙ

© Лісовий О. В., 2011

Ключові слова: людина, суспільство, культура, ідентичність, криза ідентичності.

Кризовий стан українського суспільства, зумовлений переходом від однієї соціальної системи до іншої, зумовлює кризу ідентичності як на загальнонаціональному, так і на індивідуальному рівні.

Втрата ідентичності, нестійкість процесів самоідентифікації призводять до втрати здатності «впізнавати себе», мати чітке уявлення про себе і про власні можливості, потреби та інтереси.

Стосовно інших особистість втрачає здатність адекватної поведінки, тобто відповідність нормативно-ціннісним вимогам суспільства. Порушення в сфері самоідентифікації особистості призводять до розщепленої суспільної свідомості, втрати консенсусу стосовно орієнтирів соціального розвитку, непослідовності державної політики та інших деструктивних явищ.



адоби глобальних змін значна частина людства опинилася в ситуації кризи ідентичності. Наступ масової культури, інформаційної економіки та глобальної політики занадто сильно позначається на усталених образах національних культур, на визначальних соціальних інститутах, вікових традиціях та інших елементах соціального буття, які протягом багатьох століть впливали на процеси ідентифікації особистості.

Технічні інновації, безперервна конкуренція індивідів, моральна безвідповідальність масової культури, руйнування усталених форм комунікацій, переоцінка ролі статі можуть призвести до втрати людиною не тільки усталених соціальних, а й природно-біологічних видових властивостей, що негативно впливає на самоідентифікацію особистості в умовах глобалізації. В Україні проблеми самоідентифікації особистості поглиблюються насамперед складним процесом соціальних трансформацій, пов'язаних з переходом від комунізму до демократії, від тоталітарного до громадянського суспільства.

Тож до загальноцивілізаційних аспектів кризи ідентичності (зростання відчуження між індивідами, порушення усталених образів соціальних груп, класів, релігійних конфесій, національностей) в Україні додаються аспекти соціально-

культурної кризи, пов'язані з подоланням спадщини тоталітаризму. В схожій ситуації була Німеччина після краху фашизму, що спонукало науковців до пошуку виходу з кризи ідентичності. Т. Адорно після закінчення Другої світової війни очолив дослідницький колектив із вивчення джерел авторитаризму. Результати дослідження показали небезпеку зрушення людського сприйняття в бік порожнього автоматизму в наслідуванні усталених стереотипів, дій за правилами, нав'язаними владою. Вчений виявив досить симптоматичне для антидемократичної культури поєднання таких рис особистості, як конвенційність, покірність владі, а також деструктивізм та цинізм.

Як відомо, авторитарна особистість (від лат. *autoritas* – влада) – це конкретний психологічний тип, наділений такими рисами, як реакційність, консерватизм, агресивність, жадоба влади. Поняття було обґрунтовано Е. Фромом, а згодом всебічно деталізовано філософами, соціологами та психологами Франкфуртської школи. Авторитарність особистості характеризує комплекс особистих характеристик, що включають, з одного боку, когнітивні зміни (ригідність, нетерпимість до невизначеності та когнітивної складності, догматизм), а з іншого – соціально-політичні настанови (конформізм, консерватизм, етноцентризм, антидемократизм, забобони стосовно меншин, расистські погляди). Е. Фром також вважає, що в свідомості авторитарної особистості бракує поняття рівності. Світ для неї складається з людей, які мають чи не мають сили і влади, тобто «вищих та нижчих». А німецький філософ М. Хоркхаймер у передмові до книжки «Авторитарна особистість» писав, що авторитарна особистість – це новий антропологічний тип людини, який склався в ХХ ст. На нашу думку, радянський тоталітарний режим продукував умови для того, щоб самоідентифікація особистості йшла в напрямку її конформізму, догматизму, ворожості до «капіталістичного світу» та інших ознак авторитарної особистості.

Кризисний стан українського суспіль-

ства, зумовлений переходом від однієї соціальної системи до іншої, зумовлює кризу ідентичності як на загальнонаціональному, так і на індивідуальному рівні. Втрата ідентичності, нестійкість процесів самоідентифікації призводять до втрати здатності «впізнавати себе», мати чітке уявлення про себе і про власні можливості, потреби та інтереси. Стосовно інших особистість втрачає здатність адекватної поведінки, тобто відповідність нормативно-ціннісним вимогам суспільства. Порушення в сфері самоідентифікації особистості призводять до розщепленої суспільної свідомості, втрати консенсусу стосовно орієнтирів соціального розвитку, непослідовності державної політики та інших деструктивних явищ.

Процес самоідентифікації особистості включає структурні та символічні компоненти. До структурних можна віднести стать, соціальний статус родини, місце проживання та інші чинники. До символічних належать мова, здобута освіта, релігійна і етнічна належність. Кожна національна культура містить символічну картину світу, центральне місце в якій займає образ власного народу (етносу). Символи допомагають в організації соціальної взаємодії, дають змогу ідентифікувати «своїх» та «чужих», отже, у процесі ідентифікації вони є субстанційними, тобто засадничими для життя окремої людської спільноти. Таким чином, ідентичність є когнітивно-символічною системою, яка регулює поведінку особистості всередині групи (спільноти) та поза її межами, тому важливими аспектами ідентичності виступають *тотожність* та *різниця*.

Які ж символічні елементи визначали процеси ототожнення та розрізнення особистості у вітчизняному соціумі останніх десятиріч? Насамперед треба згадати, що лише двадцять років українці живуть у новій країні, в новому суспільстві. При цьому ми переживаємо достатньо драматичні процеси в усіх сферах життя, які визначаються логікою переходу від «радянського ладу» до громадянського суспільства. Тож у процесі самоідентифікації особистості в історичному аспекті відбувається

трансформація ототожнення себе, що проявилось як перехід від людини «радянської» до сучасної української людини.

Зрозуміти зміст самоідентифікації «радянської людини» неможливо без з'ясування поняття «радянський народ». Радянський народ, як подає Велика Радянська Енциклопедія, це «нова історична, соціальна та інтернаціональна спільність людей, що мають єдину територію, економіку, соціалістичну за змістом культуру та спільну мету – побудову комунізму; виникла в СРСР у результаті соціалістичних перетворень та зближення трудящих класів та народностей» [9, 127]. Як бачимо, саме ж офіційне тлумачення визнавало, що в утворенні «нової історичної спільності» вирішальну роль відіграла Комуністична партія, що фактично видає всю штучність та заідеологізованість поняття. Комуністична пропаганда приписувала «радянській» людині відчувати в собі «інтернаціональні риси» на основі «міцної дружби всіх класів та соціальних груп, націй та народностей» [Там само]. Офіційно все мало вигляд досить оптимістичний – національні культури нібито «посиливались» завдяки поширенню інтернаціональних елементів («інтернаціоналізму», комунізму тощо), а особистість буцімто зберігала національні особливості, але, по суті, мала «інтернаціоналістичні» риси [1]. А оскільки «мовою міжнародного спілкування» визнавалася виключно російська, то фактично радянська модель самоідентифікації особистості означала «добровільно-примусову» русифікацію, що проявлялося в поширенні російської мови та російсько-радянської культури.

Вітчизняні дослідники зазначають, що джерелом формування радянської культури була «культурна революція», матеріальною основою – так звана суспільна власність на засоби виробництва, а духовно-ідейною – «соціалістична ідеологія» [2, 30]. Самоідентифікація особистості в умовах такої культури набувала спотвореного характеру – «радянська людина» була відчужена від власності та влади, виховувалась на протиставленні «комуністичної моралі» до

загальнолюдської, національна належність оголошувалась історичним пережитком на шляху до комунізму. Більшість фахівців визнають, що радянська культура і спосіб життя несли в собі руйнівний потенціал стосовно національних культур народів, які населяли СРСР, започаткований у період «культурної революції». В часи радянської науки прославлялися низка досягнень «культурної революції» – ліквідація масової неписьменності, створення системи загальнообов'язкової середньої освіти, доступність вищої освіти (безкоштовне навчання та стипендії студентам). Але всі ці досягнення для України мали зворотний бік – небачені в історії людства масовий терор, розкуркулення (позбавлення селян власності), Голодомор та новий вид кріпацтва – «колгоспи».

Виховання «радянської людини» супроводжувалося масовою ідеологічною обробкою населення, що врешті створило *непереборні суперечності в процесах самоідентифікації особистості як радянської людини*. Офіціоз проголошував існування «вільної та всебічно розвинутої особистості», а натомість найменші відхилення від радянської ідеології та лояльності до комуністичної влади каралися на всіх рівнях соціальної взаємодії. «Найвільша людина на планеті» не могла вільно виїхати за кордон, а часто помінати місце проживання через інститут «прописки». Особистість в усіх своїх проявах залежала від «трудового колективу», який, на думку О. Зінов'єва, й уособлював радянський спосіб життя. Колектив не тільки визначав трудову діяльність, а й стежив за ідеологічною лояльністю (через профспілкові, комсомольські та партійні органи), впливав на формування дозвілля та відпочинку, розподіл житла і навіть на сімейні стосунки (які могли публічно обговорюватися на зборах «колективу») [7].

Процес самоідентифікації «радянської людини» поставав також як руйнування історичної пам'яті українців, культурно-релігійних традицій. Це деформувало національну культуру, довільно обираючи з неї одні елементи («народні») і штучно ви-

лучаючи інші («буржуазно-націоналістичні»), що нищило основу самоідентифікації особистості на етнічно-національному ґрунті. Ідеологеми «нової людини» та «нової історичної спільноти – радянського народу» створювали штучні форми самоідентифікації, які були вигідні комуністичній владі і зазнали краху за її ослаблення, тобто не витримали «перевірки соціальною та історичною практикою». Хоча й нині серед старшого покоління зберігається немалий прошарок людей, які вважають себе «радянськими інтернаціоналістами» і вороже ставляться до національної – української культури.

Проте руйнація соціалістичного ладу та радянської культури супроводжувалася низкою не менш потворних соціальних явищ – гіперінфляцією та масовим зuboжінням, спадом виробництва та появою масового безробіття, міжнаціональними конфліктами та поширенням екстремізму, зростанням організованої злочинності та корупції чиновництва, поширенням марновірства, містицизму і втратою авторитету освіти і науки серед загалу та багатьма іншими. В пострадянській Україні, на думку вітчизняних теоретиків, установилася система викривлених морально-етичних, правових, економічних, політичних норм та цінностей, які вже не є тоталітарними, але не можуть бути цілком віднесеними до демократичних. Як точно зазначає В. Андрущенко, «...ринок і демократія дійсності в Україні не стали. Реальністю в ній є інше: псевдоринок і псевдодемократія, безладдя й безвідповідальність, які руйнують матеріальні і духовні цінності» [5, 7]. Це не могло не позначитися на процесі самоідентифікації особистості, адже різка зміна соціального ладу, економічної та політичної системи зруйнувала усталені взірці для наслідування, а нові ще не набули великої соціальної довіри.

Самоідентифікація – це особистісний процес самовизначення особистості у соціально-культурному контексті, ототожнення її з певною соціальною групою (від малої до найбільшої – певної нації), що

зумовлює засвоєння норм, цінностей та ідеалів національної культури цієї групи. Подібна нормативно-ціннісна система має виступати духовним осердям особистості, визначати її світогляд, морально-психологічні настанови, спрямованість поведінки і соціальної активності, ставлення до власного народу та до сусідніх етнічно-національних утворень.

Самоідентифікація особистості відбувається як у протиставленні стосовно інших, так і в уподібненні себе з іншими індивідами, членами певної групи, спільноти. Однією з найважливіших форм самоідентифікації особистості в сучасній Україні, яка дає образи і для протиставлення іншим («чужинцям»), і для уподібнення («своїм»), є ідентифікація національно-етнічна. Етнічна належність – це усталена форма соціальності для особистості, оскільки засвоюється нею з культури тієї спільноти (етносу), до якої належить. Етнічна культура є доволі стійким соціальним способом взаємодії, яка має тривалість історичного масштабу. Ця особливість зумовлена соціальними зв'язками, які орієнтують етнос на самозбереження, між поколіннями: нині існуючі з попередніми, а в перспективі – і з майбутніми.

Етнічна цілісність – як зв'язки поколінь – розкриває себе у мові, звичаях, традиціях, певному типі світогляду. Особливо важливою для самоідентифікації в етнічно-національному аспекті є оволодіння національною мовою, адже без спілкування, комунікації неможливе становлення дійової (і дієздатної) особистості. І. Загрійчук пише, що «національною людиною стає стихійно через мову матері, прочитані нею казки, спілкування з людьми однієї культури» [3, 37]. Він зазначає, що не випадково не існує «світової мови», адже людство складається з етносів та націй. Можна погодитися з цим дослідником і в тому, що національна ідентичність є найбільш стійкою, оскільки інші чинники самоідентифікації особистості (сім'я, громада, корпорація, конфесія) в сучасному світі не є достатньо стабільними.

В сучасних суспільствах поширені повторні шлюби, зміни місця роботи, переходу в інші релігійні конфесії, але найболючіше особистість переживає зміну національної ідентичності, оскільки це пов'язано зі зміною мови. «Змінити мову, – пише І. Загрійчук, – коли ти вже володієш однією від народження, не так легко. Мова – це не лише засіб спілкування, але й думання, не лише свідоме маркування речей і процесів, але й, до певної міри, позасвідоме сприйняття світу» [2, 7]. Її зміна веде до зміни сприйняття світу, до інших культурних координат, але найголовніше – призводить до розриву з поколіннями предків, з історією власного народу. Тому засвоєння духовних багатств української мови та культури в цілому – найважливіший чинник нормалізації процесів самоідентифікації особистості в умовах становлення нової держави і нового українського суспільства.

Визначні європейські теоретики відзначали близькість української культурної традиції і стилю життя до середньоевропейського типу. Вони висловлювали занепокоєння русифікацією України, відторгненням її від європейського загалу та загрозою зникнення як самостійного етносу і культури. Зокрема, про це писав Ф. Науман у праці «Середня Європа». Він вирізняв рутенців (українців) серед поневолених Росією народів, самоідентифікація яких перебуває в постійній небезпеці без здобуття незалежності. Вихід він вбачав у посиленні орієнтації України на Європу, а не на євразійські простори, контрольовані Росією [1, 305]. Саме тому логіка соціальних процесів мала б спрямовуватись у напрямку відродження української культури у всій її багатоманітності: мови, літератури, фольклору, традицій та інших елементів. Як зазначав відомий теоретик у сфері дослідження національної ідентичності Е. Сміт, основний зміст самоідентифікації особистості власне і складають «безперервне відтворення й нове тлумачення характерних вартостей, символів, пам'яті, міфів і традицій, які утворюють особисту спадщину нації, а також ототож-

нення індивідів з цими ознаками, спадщиною й складниками культури» [3, 24].

Здобуття нових вимірів національної самоідентифікації особистості за роки незалежності гальмувалося з багатьох причин. По-перше, більшість громадян зазнали зuboжіння, невпевненості в забезпеченні власних прав та свобод. По-друге, відбувалося стрімке відчуження громадян від держави, якою стали управляти посткомуністична номенклатура та фінансово-політичні клани і яка стала уособленням корупції, бюрократизму, казнокрадства та інших соціальних вад. По-третє, з руйнуванням «великої» батьківщини – СРСР – у багатьох громадян розвинулося гостре почуття належності до малої батьківщини – власного краю, міста, містечка чи села. По-четверте, невиразна зовнішня політика сприяла тому, що в світі наших громадян сприймали як «інших росіян» [4, 86]. Однак ці негативні соціальні явища гальмують, але не зупиняють процес побудови нової моделі самоідентифікації особистості в посткомуністичній Україні. Проте занадто тривалий період соціально-економічної кризи в цілому суперечливо впливає на самоідентифікацію особистості у вітчизняному суспільстві.

Згідно із дослідженнями З. Голенкової, О. Ігітханян та інших ідентичність людини в умовах соціальної кризи формується за такими напрямками: 1) подолання інерційності суб'єктивних характеристик соціально-структурних процесів, їх підвладності впливу багаторічних ідеологічних стереотипів; 2) відмова від уніфікації форм судження; 3) перехід до більш самостійного суб'єктивного судження; 4) високий динамізм оцінних суджень, безпосередньо пов'язаних з динамічною ситуацією загалом; 5) мультиплікація цих суджень, що визначається соціально-статусними позиціями особистості, соціальною та конфесійною належністю, а також новою системою соціальної ієрархії, що формується [5, 13].

Таким чином, сучасна людина: 1) стає менш ідеологізована та залежна від держави в процесах пізнання суспільства; 2) схильна до толерантності в умовах політичного, світоглядного плюралізму та ринкової економіки; 3) виявляє тенденцію до зростання незалежності в справах, судженнях, вчинках (стосовно держави та

суспільства загалом); 4) має підвищену динаміку набуття особистісної ідентичності, але й більшу динаміку її зміни чи втрати; 5) стає більш залежною від наявної в суспільстві соціальної ієрархії. Питання про те, наскільки ці тенденції властиві сучасним українцям, потребує додаткового дослідження.

Література

1. **Губерський Л. В.** Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 578 с.
2. **Загрійчук І. Д.** Національна ідентичність як процес // Ідентичність у сучасному вимірі // Матер. між-нар. наук.-теор. конф. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. – 402 с.
3. **Сміт Е.** Націоналізм: Теорія, ідеологія, історія / Е. Сміт. – К.: К.І.С., 2004. – 170 с.
4. Український соціум / О. С. Власюк, В. С. Крисаченко, М. Т. Степико та ін. – К.: Знання України, 2005. – 792 с.
5. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття: Монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 352 с.
6. **Голенкова З. Т.** Маргинальний слой: феномен соціальної самоідентифікації / З. Т. Голенкова, Е. Д. Игитханян, И. В. Казаринова // Социс. – 1996. – № 8. – С. 12 – 17.
7. **Зиновьев А. А.** Homo советикус / А. А. Зиновьев. – М.: Центрполиграф, 2000. – 210 с.
8. **Ким М. П.** Советский народ – новая историческая общность / М. П. Ким. – М.: Политиздат, 1972. – 263 с.
9. Советский народ // Большая Советская Энциклопедия / 3-е изд. – М.: Знание, 1972. – Т. 21. – С. 121.

Резюме

• У статті проаналізовано внутрішні та зовнішні чинники кризи ідентичності в пост-радянському суспільстві. Зазначено, що ідентичність є когнітивно-символічною системою, яка регулює поведінку особистості всередині групи та поза її межами. Підкреслено, що самоідентифікація особистості включає структурні та символічні компоненти.

• В статті проаналізовані внутрішні та зовнішні фактори кризи ідентичності в постсоветському суспільстві. Отримано, що ідентичність є когнітивно-символічною системою, що регулює поведінку особистості всередині групи та за її межами. Підкреслюється, що самоідентифікація особистості включає структурні та символічні компоненти.

• The inner and outer factors of identification crisis in the post-soviet space are analyzed. The identity is pointed out to be a cognitive and symbolic system regulating the personal behavior inside and outside the group. It is underlined that the self-identification of a personality comprises the structural and symbolic components.

3 ТУРБОТОЮ ПРО СВІТ ДИТИНСТВА

В Інституті розвитку дитини Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за підтримки Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України 20 жовтня 2011 р. було проведено IV Міжнародну науково-практичну конференцію «Сучасне дошкільля: реалії та перспективи». У роботі зібрання взяли участь відомі науковці, представники органів державної влади, педагоги, психологи, молоді вчені, аспіранти вищих навчальних закладів України, Росії, Білорусі, Польщі, Литви. Обговорювалися актуальні питання сучасного стану дошкільньої галузі, її місця в Європейському освітньому просторі, а також визначено нагальні проблеми дошкільньої освіти, окреслено шляхи їх розв'язання на управлінському, соціально-правовому, науково-методичному, практичному рівнях.

Пленарне засідання конференції відкрила вітальним словом директор Інституту розвитку дитини НПУ ім. М. П. Драгоманова, кандидат філософських наук, професор **Ірина Іванівна Загарницька**. Її доповідь «Сучасне дитинство в контексті міграційних процесів: українські реалії» містила аналіз: багатоаспектності феномена міграції як однієї з найбільш діючих сил, що формує соціальний ландшафт нового тисячоліття; її взаємозв'язку з особливостями становлення молодого покоління; проблем виховання дитини в мультикультурному середовищі.

Із зарубіжним досвідом організації дошкільньої освіти ознайомили почесні гості конференції. Зокрема, директор Інституту педагогіки і психології освіти державного освітнього закладу м. Москви «Московський міський педагогічний університет», доктор психологічних та педагогічних наук, професор **Олександр Ілліч Савенков** актуалізував проблему вивчення раннього когнітивного розвитку дитини. У своїй до-

повіді «Когнітивний розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу» учений визначив стійку тенденцію до приросту інтелекту населення різних країн і потреби переосмислення підходів до навчання й виховання дітей дошкільного віку в контексті окреслених змін.

Питання розвитку креативності дитини порушила доктор педагогічних наук, професор Педагогічної академії ім. Комісії Едукації Народової в Кракові **Беата Суфа**. Вона озвучила тезу «Творчий педагог – креативна дитина», запропонувала шляхи розвитку творчості дошкільників, зокрема в художньо-мовленнєвій діяльності.

Заступник декана з виховної роботи, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та дошкільньої педагогіки Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка **Наталія Сергіївна Самсонова** представила імплікативну модель підготовки майбутніх спеціалістів сфери дошкільньої освіти, яка дає можливість визначити оптимальні шляхи організації педагогічного процесу у вищій з урахуванням етнокультурних потреб особистості.

Проблемі розвитку індивідуальності дошкільника була присвячена доповідь доктора педагогічних наук, професора кафедри теорії та історії дошкільньої педагогіки Інституту розвитку дитини НПУ ім. М. П. Драгоманова **Віри Ульянівни Кузьменко**.

Під час пленарного засідання також відбулася презентація досвіду освітньої діяльності. Зокрема, кандидат педагогічних наук, заступник начальника управління освіти Оболонської районної у м. Києві державної адміністрації **Ірина Миколаївна Пархоменко** у своєму виступі представила досвід роботи з управління дошкільною освітою району, що здійснюється на засадах освітнього менеджменту. Студенти Інституту розвитку

дитини спільно з Асоціацією випускників запропонували учасникам конференції переглянути відеофільм «Шлях до успіху: від абітурієнта до випускника Інституту розвитку дитини», у якому продемонстрували вектор руху від вступника до конкурентоспроможного фахівця в галузі дошкільної освіти.

Жваві дискусії продовжилися на засіданнях круглих столів, які працювали за чотирма напрямками:

- актуальні проблеми управління системою дошкільної освіти;
- професійна підготовка у проєкції трансформації дошкільної освіти;
- освітнє середовище сучасного дошкільного навчального закладу;
- психологічна служба у структурі дошкілля.

Учасники круглих столів обговорили вітчизняний та зарубіжний досвід переосмислення феномена дитинства, проблеми управління дошкільною галуззю, роль психологічного супроводу в системі виховання дітей дошкільного віку, з'ясували вплив компонентів освітнього середовища на розвиток особистості, акцентували увагу на потребі вдосконалення професійної підготовки студентів у контексті реалізації засад особистісно орієнтованого підходу до дитини.

На підсумковому засіданні за результатами роботи конференції було прийнято резолюцію, в якій запропоновано: розширити і поглибити міжнародне співробітництво закладів Європейської асоціації педагогічних університетів у сфері обміну досвідом підготовки професійно компетентного, конкурентоспроможного фахівця для галузі дошкільної освіти; об'єднати зусилля управлінців, науковців, педагогів вищої школи, дошкільної освіти для здійснення спільних науково-дослідних проєктів, спрямованих на розроблення інноваційних педагогічних технологій; налагодити співпрацю між Асоціаціями випускників ВНЗ – партнерів за напрямом підготовки «Дошкільна освіта».

Оргкомітет конференції висловив сподівання, що кожна з розглянутих тем обговорюватиметься і надалі, стане предметом фахових дискусій. Натомість учасники відзначили, що науково-практична конференція «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» пройшла на високому рівні, а також висловили побажання: зберегти традицію і зустрітися на V конференції в наступному, 2012 році.

Матеріали наукових доповідей та виступів учасників увійшли до фахового часопису «Вісник Інституту розвитку дитини» (№ 17 за 2011 р.).

Ольга КОРЖУХ

ВІСТІ

З НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Відповідно до плану роботи Національної академії педагогічних наук України 9 листопада 2011 р. у м. Києві відбувся методологічний семінар на тему «Концептуальні засади підвищення економічної ефективності системи професійної і вищої освіти».

На пленарному засіданні і під час роботи секції відмічено низку істотних структурно-організаційних та фінансово-економічних проблем професійної і вищої освіти, що зумовлюють її невисоку ефективність, недостатню якість, низьку конкурентоспроможність на світовому ринку освітніх послуг та потребують негайного розв'язання.

Особливий наголос зроблено на тому, що зв'язки професійної та вищої освіти зі світом праці повинні носити характер партнерства.

Учасниками семінару з метою забезпечення ефективного організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку професійної та вищої освіти запропоновано здійснити такі заходи:

- Підвищити роль вищої школи в наукових дослідженнях та інноваційному розвитку. Збільшити в бюджетах вищих навчальних закладів частку фінансування науково-дослідної діяльності.
- Стандартизувати освітні послуги вищої освіти відповідно до КВЕД.
- Запровадити національний рейтинг вищих навчальних закладів.
- Розробити державну цільову програму розвитку групи дослідницьких університетів в Україні та виведення провідних національних вищих навчальних закладів у групу найкращих закладів світу.
- З метою відродження науково-дослідного потенціалу країни запропонувати фінансування наукової та науково-технічної діяльності в обсязі не менш ніж 1,7 % валового внутрішнього продукту.
- Здійснити концентрацію фінансових ресурсів у вищій освіті шляхом оптимізації мережі вищих навчальних закладів та їх укрупнення.
- Заради відновлення наукових шкіл, підвищення привабливості для талановитої молоді дослідницько-інноваційної кар'єри визначити заробітну плату наукових і науково-педагогічних працівників відповідно до ст. 56 Закону України «Про освіту», розширити системи грантів та заохочень.
- З метою спонукання приватного сектора економіки до збільшення інвестицій у вищу освіту визначити оптимальне співвідношення державного замовлення та замовлення фахівців для приватизованих підприємств.
- Пріоритетним напрямом державної політики в галузі вищої освіти необхідно вважати запровадження та розширення автономії вищих навчальних закладів і посилення відповідальності за результати діяльності. У зв'язку з цим необхідно чітко визначити сутність і межі автономізації вищої школи. Розширення автономії здійснювати в інституційному, академічному та фінансовому аспектах.
- Запропонувати зниження економічних витрат на підготовку фахівців через зменшення аудиторного навантаження студентів та доведення його до 20 тижневих годин і на основі ІКТ підвищити ефективність організації їхньої самостійної роботи.
- Прийняти Закон «Про соціальне партнерство», в якому передбачити пільги і заохочення роботодавців за допомогу ПТНЗ у створенні сучасної матеріально-технічної бази, передавання в їх розпорядження найновішої техніки, обладнання, інструменту, технічної документації для підготовки робітників високої кваліфікації.
- Внести корективи у затверджену КМ України від 13 квітня 2011 р. № 495 Державну цільову програму розвитку профтехосвіти на 2011–2015 рр. щодо збільшення у 5 разів кількості навчально-практичних центрів за галузевим принципом у кожній області.
- Ввести незалежне зовнішнє оцінювання якості професійної підготовки випускників ПТНЗ.

Матеріали семінару будуть опубліковані в електронному науковому виданні «Теорія і методика професійної освіти», а також у наукових журналах та інших виданнях НАПН України.

10 листопада 2011 р. відбулася загальні збори Національної академії педагогічних наук України, на яких розглянуто питання «Інформатизація освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи». В обговоренні доповіді першого віце-президента НАПН України В. М. Мадзігона активну участь взяли фахівці Інституту інформаційних технологій та засобів навчання, члени академії, що працюють над цією проблемою, практичні працівники інших підвідомчих установ. Учасники обговорення констатували, що використання інформаційно-комунікаційних технологій впливає на зміст, методи та організаційні форми навчання й управління навчально-пізнавальною діяльністю, приводить до змін у діяльності всіх учасників дидактичного процесу. Досвід використання ІКТ в освіті свідчить, що темпи прогресу в галузі ІКТ (пооява новітніх ІКТ-засобів та інших комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, інформаційно-комп'ютерних мереж та ін.) істотно випереджають темпи створення методик та систем навчання, які базуються на зазначених засобах і технологіях, зумовлюючи тим самим стримування широкомасштабного впровадження ІКТ у практику освіти. Водночас поки що залишається недостатнім рівень заснованого на ІКТ інструментально-технологічного та інформаційно-ресурсного забезпечення навчального процесу. Повільно розвивається і недостатньо використовується продуктивний потенціал дистанційного навчання, в тому числі як істотного засобу забезпечення рівного доступу різних категорій учнівської молоді до якісної освіти. Значного поліпшення потребує підготовка педагогічних працівників шкіл і вищих навчальних закладів до використання у навчальному процесі сучасних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

За наслідками обговорення прийнято відповідну постанову.

М. В. Набок

СВІТЛОЇ ПАМ'ЯТІ

Валерія Григоровича СКОТНОГО

Погожий день 7 листопада. Під стінами Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка багатолюдно. Студентська молодь та викладачі Альма-Матер, можновладці міста й столиці з букетами квітів, вінками та скорботним поглядом... Університет прощався зі своїм ректором. Серце відомого вченого, культуролога та філософа, заслуженого працівника освіти України, ректора з двадцятирічним стажем, професора Валерія Григоровича Скотного раптово і так завчасно перестало битися 5 листопада, на 64-му році його життя.

Народився майбутній ректор 22 квітня 1948 р. у с. Ситківці Немирівського району Вінницької області. У 1966 р. закінчив Ситківецьку середню школу із золотою медаллю. У 1973 р. вступив до Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка. Навчаючись на філософському факультеті, був відмінником навчання, стипендіатом міжнародного фонду ім. Дж. Бертала. З 1979 р. після завершення навчання викладав у Дрогобицькому пединституті. Цього ж року вступив до аспірантури при Київському державному університеті ім. Т. Г. Шевченка, після закінчення якої працював асистентом, старшим викладачем, доцентом, завідувачем кафедри філософії Дрогобицького пединституту.

1988-го року у віці 40 років був призначений ректором інституту (тепер – Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка). Указом Президента України від 20 жовтня 2001 р. Валерію Григоровичу присвоєно почесне звання «Заслужений працівник освіти України». У 2003 р. захистив докторську дисертацію на тему «Рациональне та ірраціональне в науці та освіті». 14 січня 2004 р. рішенням президії Вищої атестаційної комісії України Валерію Григоровичу присуджено науковий ступінь доктора філософських наук зі спеціальності «Соціальна філософія та філософія історії». 25 грудня 2004 р. загальні збори Академії наук вищої школи обрали В. Г. Скотного академіком, а рішенням загальних зборів Української Академії політичних наук від 26 січня 2007 р. він став членом-кореспондентом Української Академії політичних наук.

Валерій Григорович – автор понад 300 наукових праць, провідною темою яких є розгляд загальнофілософського контексту співвідношення раціонального та ірраціонального в освіті та ґрунтовний і всебічний аналіз фундаментальних проблем філософії. Він був організатором створення і співавтором навчальних посібників «Українська культура: історія і сучасність», дослідження «Лекції з історії світової і вітчизняної культури», фундаментальної «Економічної енциклопедії» у трьох томах, автором монографій «Рациональне та ірраціональне в науці й освіті» (2003), «Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в рациональному» (2004), підручника для студентів вишів «Філософія. Історичний і систематичний курс» (2005).

За період ректорства В. Скотного в університеті відкрито шість нових факультетів (історичний, соціально-гуманітарний, менеджменту та маркетингу, фізичної культури, біологічний, післядипломної освіти), створено 27 нових кафедр. 1998 року інститут реорганізовано в університет. У 1999 р. відкрито навчально-консультаційний центр у м. Хуст Закарпатської області; у 2004 р. утворено навчально-консультативний центр у смт Підбуж та відкрито факультет у м. Берегово. Університет налагодив співробітництво з п'ятнадцятьма закордонними навчальними і науковими закладами Польщі, Німеччини, Австрії Росії й Таджикистану; одним із перших в Україні почав упроваджувати в практику кредитно-модульну систему навчання на основі Болонської конвенції.

За ініціативи ректора у 1991 р. в університеті відкрито аспірантуру, 2008 року створено спеціалізовану вчену раду з правом прийняття до захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата, а з 2010 р. – і доктора педагогічних наук, головою якої був професор В. Скотний. Він також керував науковою школою з філософії, з якої вийшли п'ять кандидатів і доктори наук; був членом спеціалізованих рад із захисту кандидатських і докторських дисертацій з філософії в Інституті вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, Львівському національному університеті ім. Івана Франка, Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут».

Валерій Григорович був чудовим сім'янином, разом із дружиною Надією Володимирівною вони виховали двох дітей – Олену і Павла, які також стали освітянами та науковцями. Тішився внучками – Валерією і Катериною, яких підтримував теплим словом, дружньою порадою та щиро радів їхнім успіхам.

Студенти і викладачі, всі, з ким працював і спілкувався Валерій Григорович Скотний, любили і поважали його за талант людини і педагога.

Щиро сумуємо і схилиємо голови перед його великою і світлою душею.

Вічна йому пам'ять.

Друзі, колеги

ЗМІСТ ЖУРНАЛУ «ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ» ЗА 2011 р.

Автор	Стаття	№ журналу	Сторінки
АКОПЯН Валерій Григорович	Феномен екологічної свідомості в царині сучасного наукового дискурсу	1	27–31
АКОПЯН Валерій Григорович	Основні чинники формування екологічної свідомості особистості	2	41–47
АКОПЯН Валерій Григорович	Екологічне самовиховання особистості	3	67–73
АКУЛЕНКО Ірина Анатоліївна, ТАРАСЕНКОВА Ніна Анатоліївна	Методичні компетентності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики	3	53–66
АНДРУШКЕВИЧ Фабіан (Польща)	Основні напрями та форми українсько-польської академічної співпраці	1	108–113
АНДРУШКЕВИЧ Фабіан (Польща)	Досвід українсько-польської співпраці у сфері академічної освіти	2	53–58
АНДРУШКЕВИЧ Фабіан (Польща)	Компаративний аналіз особливостей освітніх інновацій в освітніх системах України й Польщі	4	83–87
АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович	Освіта нового століття: пріоритети розвитку	1	5–7
АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович	Світоглядні основи ідеології	2	121–124
АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович	Роздуми про учителя	2	6–12
АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович	Державно-громадський характер управління освітою	3	5–8
АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович	Стратегічні ініціативи	4	5–7
АНДРУЩЕНКО Тетяна Іванівна	Романтизм та діалектика естетичного	1	70–78
АРТЮШЕНКО Оксана Миколаївна	Виховання як чинник відтворення ментальності підростаючого покоління	1	120–125
БЕВЗЕНКО Любов Дмитрівна	Соціальні інтереси українців: освіта в системі ресурсів реалізації	4	22–29
БИКОВА Катерина Іванівна	Методичні рекомендації до вивчення курсу «Основи психології та педагогіки» в економічному ВНЗ (заочне відділення)	3	45–52
БІЛОГУР Влада Євгенівна, МАКАРЕНКО Світлана Олегівна	Формування світоглядної культури студентів як основа управління процесом становлення їхньої системи цінностей	1	93–99
БІЛОГУР Влада Євгенівна,	Світоглядні орієнтації сучасної студентської молоді: теоретико-методологічний контекст	2	88–93
БІЛОГУР Влада Євгенівна,	Структура світоглядних орієнтацій сучасної студентської молоді	3	74–81
БІЛОГУР Влада Євгенівна,	Внутрішні фактори змін світоглядних орієнтацій сучасних студентів	4	62–68
БОГДАНОВА Наталія Григорівна	Культура життєтворчості особистості як філософська проблема	1	21–26
БОГДАНОВА Наталія Григорівна	Проблема формування творчої особистості	2	80–87
БОГДАНОВА Наталія Григорівна	Формування культури життєтворчості особистості у вищому навчальному закладі	3	90–93
БОЙЧУК Микола Андрійович	Теоретичні засади дослідження демократії як форми народовладдя	1	86–92
БОЙЧУК Микола Андрійович	Основні форми демократії: український контекст	3	14–20
БОРКАЧ Євгеній Ілліч	Проблеми підготовки вчителів в Угорщині	3	106–111
ГАРБАР Галина Анатоліївна	Методологічні засади дослідження гостинності як соціального явища	2	94–99
ГАРБАР Галина Анатоліївна	Технологія дослідження гостинності як соціального явища	3	82–89
ГАРБАР Галина Анатоліївна	Підготовка кадрів для сфери туризму як соціальне завдання	4	49–55
ДЕВТЕРОВ Ілля Володимирович	Етичні проблеми кіберпростору	2	27–32
ДЕМЧЕНКО Віктор Іванович, ХОТОМЛЯНСЬКИЙ Олександр Лазарович	Якість навчально-виховного процесу як індикатор ефективності системи управління ВНЗ	2	106–111
ДЕМ'ЯНЕНКО Наталія Миколаївна	Трансформація концепції освіти дорослих у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття	2	59–65
ЗАГАРНИЦЬКА Ірина Іванівна	Дитинство в епоху інформаційної революції	4	69–77
ЗВАРИЧ Ірина Миколаївна	Сутність проблеми педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладах США	3	112–118

ЗУБОВ Вадим Олексійович	Глобалізована соціальність.	3	9–13
ІВАНІЙ Олена Миколаївна	Організаційні засади формування правової компетентності майбутнього вчителя.	3	39–44
ІВЧЕНКО Олексій Григорович	Розуміння свободи в реаліях XXI століття	1	32–39
КОЖЕДУБ Лідія Георгіївна	Розуміння підтексту як передумова адекватного сприйняття художнього тексту у процесі підготовки майбутніх філологів	1	63–69
КОЗЛАКОВА Галина Олексіївна	Вища освіта в Канаді: деякі враження про університети Оттави і Торонто	1	114–119
КОЛОМІЄЦЬ Олена Германівна	Агресивність особистості: вроджена і набута (спроба філософського аналізу)	4	78–82
КОРДЯК Андрій Юліанович	Способи управління якістю вищої медичної освіти в процесі її реформування	2	112–115
КОРЖУХ Ольга Сергіївна	З турботою про світ дитинства	4	119
КОРСАК Костянтин Віталійович	До питання сучасної оцінки геніїв і геніальності	1	79–85
КОСТИРЄВ Андрій Геннадійович	Формування критичного мислення у студентів за допомогою застосування методів медіа освіти в курсах суспільно-політичних дисциплін	3	99–105
КОФАНОВА Олена Вікторівна	Структура хімічної компоненти програм підготовки майбутніх інженерів-екологів в університетах Австралії та Нової Зеландії	4	95–104
КРЕМЕНЬ Василь Григорович	Освіта в структурі цивілізаційних змін (з трибуни загальних зборів Національної академії педагогічних наук України)	1	8–11
КРЯЧКО Юрій Михайлович	Гриф Міністерства і університетська автономія	2	48–52
ЛИНОВИЦЬКА Олеся Вікторівна	Освіта як чинник соціокультурного розвитку особистості	2	20–26
ЛИНОВИЦЬКА Олеся Вікторівна	Академічні свободи та університетська автономія	3	27–31
ЛИНОВИЦЬКА Олеся Вікторівна	Соціальне призначення освіти: теоретико-методологічний контекст	4	10–16
ЛИСТОПАД Олена Валеріївна	Тенденції розвитку європейського університету в контексті широкій інноваційній стратегії	4	88–94
ЛІСОВИЙ Оксен Васильович	Криза самоідентифікації особистості в умовах соціальних трансформацій	4	113–118
МАКАРЕНКО Світлана Олегівна	Обдарованість як біо-психологічна ознака людини	4	56–61
МАКАРЕНКО Світлана Олегівна, БІЛОГУР Влада Євгенівна	Формування світоглядної культури студентів як основа управління процесом становлення їхньої системи цінностей	1	93–99
МАЦЬКО Любов Іванівна	Система проти суржику	1	126–126
МУЛЯР Володимир Ілліч	Вища педагогічна освіта і наука України. Херсонська область	2	125–126
НАБОК Микола Миколайович	Вісті з Національної академії педагогічних наук України	4	121
НЕНЬКО Юлія Петрівна	Творча самореалізація курсанта: експериментальне визначення	2	116–120
ОЛЕКСЮК Ольга Миколаївна	Моделі змісту вищої мистецької освіти в контексті сучасних парадигмальних підходів	4	36–41
ОНКОВИЧ Ганна Володимирівна	«Діалог культур» як сучасна педагогічна технологія	4	42–48
ПАЛЬЦУН Ірина Миколаївна, ШУБІН Олександр Олександрович, СІМЕНКО Інна Віталіївна	Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ	3	119–125
ПОКАСЬ Віталій Петрович	Організація навчальної роботи в школах-інтернатах у період їх становлення	1	55–62
ПОХРЕСНИК Анатолій Костянтинович	Стратегічна роль цілісного освітньо-наукового комплексу	4	30–35
РЯБЧЕНКО Володимир Іванович	Освіта, навчання, виховання й соціалізація як поняття й процеси та межі осягнення ними особистості	1	46–54
РЯБЧЕНКО Володимир Іванович	Традиційна педагогічна парадигма як «прокрустове ложе» вітчизняної вищої школи в розвитку особистості студента.	3	32–38
САХНЕВИЧ Інна Андріївна	Культура використання медіазасобів – неодмінна умова запобігання негативному впливу медіаінформації	3	94–98
СЕРГІЄНКО Тетяна Геннадіївна	Комп'ютерні технології як средство формування професійно-адаптивних способностей інвалідів по зренню	2	66–72
СІМЕНКО Інна Віталіївна, ПАЛЬЦУН Ірина Миколаївна, ШУБІН Олександр Олександрович	Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ	3	119–125

СКУЛИШ Євген Деонізієвич	Реалізація сучасних освітніх підходів та гуманістичних моделей у процесі професійної підготовки співробітників правоохоронних органів України	1	100–107
СЛЮСАРЕВСЬКИЙ Микола Миколайович	Теоретико-методологічні та праксеологічні аспекти проблеми взаємодії суспільства і освіти	1	12–20
СОКУРЕНКО Олена Олексіївна	Формування світорозуміння особистості як психолого-педагогічна проблема	2	100–105
СИЛАДІЙ Іван Михайлович	Якісна освіта в контексті управління впровадженням інновацій	4	105–112
ТАРАСЕНКОВА Ніна Анатоліївна, АКУЛЕНКО Ірина Анатоліївна	Методичні компетентності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики	3	53–66
ТЕРЕПИЩИЙ Сергій Олександрович	Ціннісні орієнтири стандартизації вищої освіти України	2	33–40
ХОТОМЛЯНСЬКИЙ Олександр Лазарович, ДЕМЧЕНКО Віктор Іванович	Якість навчально-виховного процесу як індикатор ефективності системи управління ВНЗ	2	106–111
ШАНДОР Федір Федорович	Поняття свідомості в сучасному філософському дискурсі	2	73–79
ШАНДОР Федір Федорович	Національна ідея як осердя національної свідомості	3	21–26
ШАНДОР Федір Федорович	Основні етапи становлення національної свідомості українців	4	17–21
ШИДЛОВСЬКИЙ Анатолій Корнійович	Відповідність часу – визначальний пріоритет діяльності Національного гірничого університету	1	40–45
ШИДЛОВСЬКИЙ Анатолій Корнійович	Талановитому вченому, педагогові, ректору Національного гірничого університету Геннадію Півняку – 70!	2	13–19
ШУБІН Олександр Олександрович, СІМЕНКО Інна Віталіївна, ПАЛЬЦУН Ірина Миколаївна	Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ	3	119–125
Міністерство повідомляє		2	5

Шановні читачі!

Не забудьте передплатити часопис
«Вища освіта України»

Індекс видання
23823

Передплатити журнал можна
в будь-якому відділенні
зв'язку

ПРО АВТОРІВ

Андрушкевич Фабіан – здобувач Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

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.

Білогур Влада Євгенівна – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, м. Дніпропетровськ.

Гарбар Галина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, м. Херсон.

Загарницька Ірина Іванівна – кандидат філософських наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Коломієць Олена Германівна – кандидат філософських наук, доцент, Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького.

Коржух Ольга Сергіївна – асистент, аспірант Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Кофанова Олена Вікторівна – кандидат хімічних наук, доцент кафедри інженерної екології Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Линовицька Олеся Вікторівна – кандидат медичних наук, керівник Центру міжнародних проектів «Євроосвіта».

Листопад Олена Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.

Державний комітет зв'язку та інформатизації України ф.СП-1														
			ДОСТАВНА КАРТКА - ДОРУЧЕННЯ											
ПВ	місце	літер.	На тасету журнал		23823									
«Вища освіта України»											індекс видання			
найменування видання														
Вар- тість	передплата					грн.			коп.	Кількість комплектів				
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														

Лісовий Оксен Васильович – науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України.

Макаренко Світлана Олегівна – кандидат філософських наук, Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Олексюк Ольга Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти Київського університету ім. Бориса Грінченка; головний науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

Онкович Ганна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії і методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

Похресник Анатолій Костянтинович – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України.

Сахневич Інна Андріївна – аспірант Інституту вищої освіти України, викладач Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, кафедра теорії та практики перекладу.

Силадій Іван Михайлович – здобувач Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Шандор Федір Федорович – кандидат соціологічних наук, завідувач кафедри Ужгородського національного університету.

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
E-mail: boyko_vm@ukr.net

Головний редактор редакції
загальнопедагогічних журналів
Валентина БОЙКО

Над номером працювали:
Галина ЛИСИЦЯ
(відповідальна за випуск)
Олександр ХРИСТЕНКО
(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 30.12.2011 р.
Формат 70 x 100^{1/16}. Папір офсет.
Друк офсет. Умовн. друк. арк. 10,4
Обл.-вид. арк. 11,0. Наклад 570 пр.
Зам. № 1166

Видруковано
ПрАТ «Київська правда»
м. Київ, вул. Маршала Гречка, 13