

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

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

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
2 (65) '2017**

Засновники

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

Редакційна колегія журналу «Вища освіта України» Головні співредактори

Віктор АНДРУЩЕНКО,

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

Володимир ЛУГОВИЙ

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

Редакційна колегія

Меланія АСТВАЦАТРЯН

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

Віль БАКІРОВ

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

Володимир БОНДАР

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, декан факультету педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Леонід ГУБЕРСЬКИЙ

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

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО

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

Микола ЄВТУХ

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

Ірина ЗАРУБІНСЬКА

доктор педагогічних наук, професор Національного авіаційного університету

Світлана КАЛАШНИКОВА

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

Беата КОСОВА

доктор філософії, професор Університету Матея Бела (Словацька Республіка)

Наталія КОЧУБЕЙ

доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (заступник головного редактора)

Ян КРАСИЦЬКИЙ

доктор габілітований, професор Інституту філософії факультету суспільних наук Вроцлавського університету (Польща)

Василь КРЕМЕНЬ

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

Серап КУРБАНОГЛУ

професор, декан факультету педагогічного менеджменту Університету Хаджеттепе (Туреччина)

Сергій КУРБАТОВ

доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу лідерства та інституційного розвитку вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Наталія МОЗГОВА

доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Володимир РЯБЧЕНКО

доктор філософських наук, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України

Володимир СЕРГІЄНКО

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Петро СТАВИНСЬКИЙ

доктор габілітований, професор Педагогічного університету імені Комісії Народної освіти у Кракові (Польща)

Ірина СТЕПАНЕНКО

доктор філософських наук, професор, завідувач відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Жаннета ТАЛАНОВА

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

Ольга ЯРОШЕНКО

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу інтеграції вищої освіти і науки Інституту вищої освіти НАПН України

Адреса редакції:

01014, м. Київ-14, вул. Бастіонна, 9.
Інститут вищої освіти НАПН України
Тел.: +38-044-286-68-04/286-63-68

Матеріали для публікації можна надсилати електронною поштою: wou@ukr.net
сайт журналу: www.wou.npu.edu.ua

Схвалено рішенням вченої ради НПУ ім. М. П. Драгоманова,
протокол № 11 від 23.05.2017.

© «Вища освіта України», 2017

© «Педагогічна преса», 2017

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2017

ЗМІСТ

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО, Назіп ХАМІТОВ Філософська освіта і наука як каталізатор цивілізаційного проекту України.....	5
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Сергій КУРБАТОВ Проблема вимірювання результатів навчання і вдосконалення існуючих систем університетських рейтингів	18
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ

Олександр ВОЗНЮК Розвиток педагогічної дійсності	23
Тамара КІРИК Філософія освіти про гуманізм, неогуманізм, ноогуманізм у вищій школі України-ХХІ	32

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Іван СИЛАДІЙ Основні напрями наукової активності педагога-новатора.....	39
----------------------------------------------------------------------------	----

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Valentyna SHVETS The new model of feedbacks between students and e-learning platform MOODLE (Нова модель зворотних зв'язків між студентом і платформою дистанційного навчання MOODLE)	46
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Олександра КАЧМАР Стратегії подолання агресивності студентів у сучасній вищій освіті	52
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Оксана КОВАЛЕНКО Правове забезпечення вищої освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії	58
Юлія ОПАНАСЮК Проблеми розвитку міжнародного академічного співробітництва.....	64
Юлія ХІЛЬКО Функції головних агентів соціалізації обдарованих дітей в освітніх школах Канади.....	71

СТОРІНКА МОЛОДОГО НАУКОВЦЯ

Ольга ПОДОЛЯКІНА

Проекти радикальної зміни дискурсу освіти: ідейні основи та дискурсивні і комунікативні концепції трансформацій педагогічної практики в системі філософії освіти..... 78

ІНФОРМАЦІЯ. РЕЦЕНЗІЇ. ПОВІДОМЛЕННЯ

Валентина АСТАХОВА

Новий напрям у дослідженні проблем освіти..... 83

Реферативний обзор статей номера..... 86

Abstracting Review of Journal Articles..... 90

Contents..... 94

До уваги авторів..... 95

**Журнал «Вища освіта України»
згідно з постановою Президії ВАК України
від 10 травня 2017 р. № 693 внесено до Переліку видань,
де можуть друкуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата
філософських наук**





УДК 1:37(477)

ФІЛОСОФСЬКА ОСВІТА І НАУКА ЯК КАТАЛІЗАТОР ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО ПРОЕКТУ УКРАЇНИ

Віктор АНДРУЩЕНКО

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

Назіп ХАМІТОВ

доктор філософських наук, професор,
провідний науковий співробітник
Інституту філософії ім. Г. С. Сковороди
НАН України

Ключові слова: філософська освіта і наука, цивілізаційний проект України, методологічні стратегії.

У статті аналізується нова роль філософської освіти і науки в контексті становлення і втілення цивілізаційного проекту України.

Осмилюється проблема філософського осягнення й упровадження у навчальний процес продуктивних методологічних і світоглядних стратегій цивілізаційного проекту. Робиться акцент на розвитку філософського світогляду в процесі навчання в університеті як фактору формування особистості, здатної зробити свою країну суб'єктом світової цивілізації.

© Андрущенко В., Хамітов Н., 2017

*Вільна людина здатна
з радістю сприймати великі
і піднесені речі, не заздрячи їх творцю.*
Г. В. Ф. Гегель

1. Філософська освіта і наука в контексті нового цивілізаційного проекту України

Після чверті століття політичної незалежності України перед нею знову постає доленосне питання цивілізаційного вибору. У масовій свідомості такий вибір асоціюється з обранням геополітичного регіону, блоку чи союзу, куди повинна ввійти Україна.

Проте цивілізаційний вибір країни як «суб'єкта світової історії є передусім вибором способу життя і цінностей, які є продуктивними для країни та її громадян на тому чи іншому етапі її становлення. Вже на цій основі обираються зовнішньополітичні партнери, союзи, блоки тощо» [11, с. 45–46].

Тому цивілізаційний вибір – «це значною мірою вибір не місця у світі, а парадигми і стратегій реалізації у світі», що може

бути трактовано як реальна національна ідея» [11, с. 46]. Без здійснення такого вибору відбувається втрата *суб'єктності країни*, що замикає її у минулому і викреслює з числа можливих лідерів цивілізаційного поступу. Інша справа, що вибір країни може здійснюватися під тиском зовнішніх геополітичних суб'єктів; це також означає втрату країною суб'єктності, а отже, можливостей реалізації свого потенціалу.

Важливо усвідомлювати, що цивілізаційний вибір зовсім по-різному відбувається у тоталітарному, авторитарному і відкритому суспільстві. У тоталітарному соціумі його робить вождь, який окреслює контури майбутнього, а оточення вождя розробляє стратегії оволодіння майбутнім і визначає межі граничного напруження людини на цьому шляху. В авторитарному соціумі, наприклад, у соціумі олігархічного неофеодалізму ХХІ ст., маємо те ж саме з урахуванням можливості несистемних компромісів з опозицією. У відкритому суспільстві «цивілізаційний вибір є результатом широких суспільних дискусій і консенсусу політичних еліт і народу» [11, с. 48].

Реалізація цивілізаційного вибору України як суб'єкта історії і геополітики означає створення її **цивілізаційного проекту** – образу майбутнього, який породжує стратегію вільної, гідної та ефективної реалізації у світі, у процесі якої культурна самобутність поєднується з цивілізаційним поступом. Виходячи з фундаментальних положень Конституції України та ментальності її народу, цивілізаційний вибір нашої країни – це вибір такого способу життя, у якому *людина, її права, свобода та гідність є вищою цінністю суспільства*, і не просто декларованою, а реальною. Це відповідає глибинним архетипам української культури, яка завжди була людиноцентричною.

Тому принципово необхідний парадигмальний поворот від соціоцентризму радянської й пострадянської доби до людиноцентризму – і в гуманітарному знанні, і в житті політикуму й суспільства. Саме таким чином «можна подолати залишки тоталітарного мислення та буття, у яких лю-

дина, її життя та гідність приносятся у жертву державі й партії влади» [11, с. 49].

Указаний парадигмальний світоглядний поворот є неможливим без революційних трансформацій у царині освіти. Адже «розвиток освіти є потребою, без задоволення якої суспільство не має майбутнього» [2, с. 6]. І розвиток освіти стає все більш значущим критерієм і фактором плідності розвитку суспільства на кожному новому витку історії. При цьому трансформації освіти передбачають не лише «активізацію зусиль держави і громадянського суспільства щодо матеріального забезпечення освіти і навіть не лише «зростання теоретичної активності педагогів і вчених щодо прогнозування основних напрямів розвитку освіти в ХХІ столітті» [2, с. 6], а *реальний поворот до людини та людської гідності* як вищої цінності особистісного й суспільного розвитку.

Проте такий поворот є доволі складним і драматичним.

Наша епоха характеризується, насамперед, такими фундаментальними явищами (процесами), як глобалізація та інформаційна революція. Їх вплив на всі сторони життя виявляється таким потужним і всеохоплюючим, що жоден з процесів, що відбувається, не може бути раціонально пізнаним без їх адекватної рефлексії у контексті означених процесів. Економіка і політика, міжособистісні відносини і мораль, культура і мистецтво, побутові процеси і т.п. у буквальному розумінні цього слова «знаходяться у полоні» глобалізаційних та інформаційних впливів, не можуть не реагувати на них, навіть за умови політичного захисту, що практикується окремими державами. Не є виключенням й освіта. Трансформуючись під впливом глобалізаційних та інформативних технологій, система освіти набуває нових контурів, щоправда, далеко не однозначних як у контексті їх сьогоденного значення, так і в більш віддаленій перспективі [2, с. 7].

Ми стоїмо на порозі нового повороту історії, дивовижної трансформації соціуму, усебічної зміни всіх форм соціаль-

ного та індивідуального буття. Глобалізація, інформаційна революція, волоконний зв'язок, нанотехнології змінюють образ світу й звичні контури нашого буття в ньому, а головне – змінюються фундаментальні основи відтворення людини як біологічного й антропологічного типу. І доки ми не усвідомимо сенсу того, що відбувається, не сформуємо бодай теоретично, як говорять синергетики, «порядку з хаосу», ми ніколи не побудуємо систему освіти, яка б забезпечила більш-менш задовільну підготовку людини до життя. Виокремлюючи й переосмислюючи ціннісно-орієнтаційний контекст сучасного життєвого процесу, слід враховувати дві групи відносно самостійних і водночас органічно взаємопов'язаних реалій – зовнішніх і внутрішніх, своєрідне поєднання яких на рівні побутової свідомості й теоретичного аналізу формує той своєрідний «дух епохи», з якого й витікає нинішня філософія освіти як загальна настанова її стратегічного розвитку.

На початку ХХІ ст. сформувалися три нових виклики глобалізації, які змінюють не лише *взаємодію* між людьми, а й *саму людську природу*. Ці виклики пов'язані зі світоглядною цариною людини, а отже, постають такими, що можуть як впливати на філософську освіту, так і бути детермінованими нею. Які це виклики?

По-перше, це *виклик неототалітаризму*, або неототалітарний виклик. Цей виклик спричинюється передусім новітнім міжнародним тероризмом і, відповідно, означає появу новітнього тоталітаризму, або неототалітаризму. Важливо усвідомити, що цей виклик породжується терористичними загрозами й одночасно породжує їх. На початку ХХІ ст. маємо виражену проблему відновлення тоталітарних тенденцій у суспільному житті, які приховані за зовнішніми ознаками демократії. Це зумовлено як екологічними небезпеками, так і небезпеками світового тероризму, який є результатом зіткнення культур і цивілізацій в умовах економічної й політичної глобалізації. Неототалітаризм значною мірою породжується і конкуренцією різних проектів гло-

балізації, представлених, наприклад, США, Росією, Китаєм тощо.

Неототалітаризм – це тоталітаризм епохи екранної культури й *екранного способу життя*. Це тоталітаризм епохи соціальних мереж та інформаційних війн. На відміну від посттоталітаризму, неототалітаризм здатний задіяти ресурси інформаційного суспільства, особливо екранної культури – телебачення та Інтернету, де відбуваються різноманітні дискусії, які *належним чином модеруються*. Неототалітаризм – це тоталітаризм, «у якому пряма пропаганда доповнюється *технологіями ідеологічно заангажованих модерацій стихійних або спровокованих дискусій* – передусім у соціальних мережах Інтернету» [19, с. 98]. Саме такими є неототалітарні тенденції у формуванні суспільної свідомості, колективного поза-свідомого й громадської думки. Згадуючи відоме дослідження авторитарної особистості, здійснене Т. Адорно [1], слід припустити, що модератори, які маніпулюють свідомістю через приєднання до вільних дискусій в Інтернеті, є вже *неототалітарними особистостями*, і їх буття потребує окремого ґрунтового дослідження.

Не слід забувати, що неототалітарні тенденції значною мірою зумовлені й екологічною кризою, яка поєднується з *кризою нестачі ресурсів*, і не лише енергоносіїв, а й *питної води*, що посилює конкуренцію потужних геополітичних гравців.

По-друге, новим викликом глобалізації є *гендерний виклик* або *виклик гендерних інновацій*. Це виклик гендерною рівністю та свободою вибору гендерної й сексуальної ідентичності. Практика гендерної рівності для багатьох країн, що століттями перебували у патріархальному бутті, стає приховано деструктивною – аж до гальмування народжуваності та демографічної кризи. З іншого боку, маємо низку інновацій в організації сексуального життя. У західному світі, «передусім у світі протестантської цивілізації, все більш звичними стають одностатеві шлюби і навіть виховання дітей у таких шлюбах, що робить їх *одностатевими сім'ями*. Різноманітні статеві первер-

зії, які століттями вважалися аморальними, починають сприйматися лише як девіації, що є результатом *особистого вибору* і не мають відношення до суспільної моралі» [19, с. 98].

По-третє, це *виклик трансгуманізму*. Цей виклик пов'язаний з бажанням сучасної людини трансформувати свою тілесність за допомогою біо- та нанотехнологій аж до подолання видовової межі тривалості життя. Глибокі екзистенціальні й соціокультурні колізії, що супроводжують та будуть супроводжувати це, цікаво осмислили Ф. Фукуяма [14] та Ю. Габермас [15]. Виклик трансгуманізму є найменш відчутний у сьогоднішній Україні, але він у своїх філософсько-ідеологічних формах сигналізує про важливу проблему – «бажання еволюціонувати не в морально-духовній, а у фізично-тілесній площині, безкінечно продовжуючи та підсилюючи буденний вимір людського буття» [19, с. 98].

Складність і багатовимірність проблеми повороту до людини, особистості у світовому суспільному й освітньому контексті взагалі та в українському зокрема актуалізує звернення до *філософської освіти і науки*, які виступають своєрідним «актуальним максимумом», методологічною й світоглядною основою не лише системи освіти, а й системи суспільного життя, а тому – *каталізатором нового цивілізаційного проекту України*. Яким чином це можливо? Філософська освіта і наука здатні сформулювати продуктивні методологічні і світоглядні основи цивілізаційного проекту України, метою якого буде не абстрактний розвиток суспільства, а людина та її гідна самореалізація в умовах окреслених вище викликів глобалізованого світу.

Якими можуть бути ці світоглядні основи?

Для відповіді на це питання спочатку окреслимо можливі сценарії розвитку філософської освіти і науки в Україні початку ХХІ ст.

Сценарій 1. *Філософія національної меншовартості або філософія «молодшого брата»*. Подібна філософія займається виключно перекладами і коментарями зару-

біжних авторів. Вона перетворюється в Історію філософії і тому вислизає від історії Філософії. Така собі «філософія освічених тубільців». Вона відмовляється від свободи творчої думки і самотності в ім'я благ цивілізації і розчищає дорогу транснаціональним корпораціям, що поєднується сьогодні в Глобальну Матрицю для всіх самотніх і бажаних інтенсивності споживання в кредит.

Сценарій 2. *Філософія національної надцинності*. Така філософія свідомо чи несвідомо зациклюється (а) на вивченні лише вітчизняних авторів; (б) на дослідженні величі національного духу (ідеї) як найдавнішого, глибокого і значного для глобалізованого світу; (в) на винахід «велосипедів»-схем, що остаточно пояснюють усю світобудову. Це філософія *чистого національного розуму*. Така філософія несе в собі зародки тоталітаризму, як, утім, і «філософія освічених тубільців».

Сценарій 3. *Філософія гідності або справжня Філософія*. Це авторська філософія особистостей, відкритих діалогу – з класиками і сучасниками, прихильниками та опонентами. Це філософія, що пробуджує свободу думки і креативність. Це філософія авторів, які мають *мужність* зайняти позицію і прийняти повну відповідальність за свої ідеї і вчинки. Це філософія, що ставить питання, які реально хвилюють сучасників, і дає на них ясні (хай і не завжди прості) відповіді. А потім ставить нові питання. Це філософія, що знаходить золоту середину між крайнощами *тільки пізнання* і *тільки творчості*. Це філософія, яка позбулася снобізму ритуальної академічності і прийняла есе, вірш, роман, казку і фільм як свої *дійсні прояви*. Це філософія, яка контролює політичні ідеології – і за допомогою іронії, і за допомогою пафосу. Це філософія, що пом'якшує фанатичні прояви релігії.

Це філософія подолання війни у відносинах між особистостями і народами. Це філософія, що усвідомлює національну ідею як логіку виходу національної культури і цивілізації на світовий рівень, а тому

шукає основне протиріччя *всього* свого часу, прагне духовно розв'язати його і вийти до глибинних суперечностей людського буття, що пронизують *усі часи і країни*.

Очевидно, що лише розвиваючись шляхом третього сценарію, філософія в Україні може бути цікавою світові і стати ключем для гідного майбутнього своєї країни, створивши адекватні й автентичні методологічні основи цивілізаційного проекту Батьківщини.

2. Філософська освіти і наука в сучасній Україні: проблема побудови продуктивних методологічних стратегій цивілізаційного проекту

Для осмислення проблем продуктивно-го цивілізаційного вибору України евристично продуктивним видається використати й філософськи розвинути такі методології соціогуманітарного знання, як *потенціалізм* та *метаантропология*, більш того, осмислити можливість їх синтезу. Передусім окреслимо сутність та можливості кожної з них.

За визначенням академіка С. І. Пирожкова, потенціалізм можна розуміти як методологічний підхід сучасної науки, «головним принципом якого є оцінка багатоманітних можливостей, які закладені в тій чи іншій системі і які при відповідних умовах можуть бути реалізовані» [10, с. 9]. Потенціалізм, на «відміну від *калейдоскопізму*, який спирається на аналіз можливостей, що відбулися... передбачає вивчення більш широкого діапазону передумов, що визначають розвиток конкретного процесу чи системи» [10, с. 9].

Потенціалізм означає необхідність аналізу того чи іншого соціального феномену в категоріях можливості та дійсності. Звідси правомірність використання поняття «потенціал», що відображає різні аспекти саморуху внутрішніх елементів конкретної системи від можливості до дійсності» [10, с. 9].

Отже, потенціалізм дозволяє нам збагнути розвиток тієї чи іншої країни в динаміці, головне, визначити її *реальні*, а не ілюзорні, *утопічні* можливості.

Місце метаантропології у соціогуманітарному знанні може бути осмислене у двох фундаментальних виявах: 1) як метатеорії наук про людину, її буття в культурі та соціумі, що інтегрує результати цих наук, та 2) філософії розвитку людини. В результаті «філософська антропология як метаантропология може бути осмислена у широкому та строгому сенсі, що виражає специфічну подвоєність її завдань» [20, с. 6].

Метаантропология у строгому сенсі як напрям сучасної української філософії має інтегрально-методологічне значення для сучасного соціогуманітарного знання як проект, «оснований на структуризації людського буття на буденний, граничний і метаграничний виміри, яким відповідають буденний, особистісний та філософський типи світогляду. Буденне буття людини формується волею до самозбереження й продовження роду, граничне, з одного боку, – волею до влади, з іншого – волею до пізнання і творчості, метаграничне – волею до любові, свободи і толерантності» [17, с. 268; 10, с. 207–212].

Такий підхід продовжує філософські пошуки класика філософської антропології М. Шелера і класика філософії персоналізму М. Бердяєва. У сучасній українській філософії метаантропология є однією з тенденцій розвитку Київської світоглядно-антропологічної школи, започаткованої академіком В. Шинкаруком.

Важливо усвідомити, що «метаантропология у строгому й широкому сенсах не може бути жорстко поділеною на дві протилежні царини – вони зумовлюють одну одну. Лише як метатеорія соціогуманітарного знання метаантропология може бути філософією розвитку людини; лише в якості філософії розвитку людини метаантропология здатна до інтегруючої функції в людинознавстві й суспільствознавстві» [20, с. 9].

Поєднання потенціалізму і метаантропології як методологічних стратегій підсилює можливості кожної з них. Потенціалізм набуває світоглядно-ціннісного вектора, а метаантропология долає відсторонене-

ність від реалій іманентних процесів розвитку людини і суспільства.

Отже, маємо **метаантропологічний потенціалізм** – методологію розвитку життєвого потенціалу людини, нації, людства від буденних до вищих граничних та метаграничних проявів.

Під життєвим потенціалом у широкому сенсі можна розуміти цілісність головних можливостей людини – і тілесних, і душевних, і духовних. Метою будь-якої відкритої й гуманістичної соціальної системи є *розкриття життєвого потенціалу людини*, її самореалізації як умови становлення суспільства. Усвідомлення цього дає можливість розуміти метаантропологічний потенціалізм не просто як методологічну стратегію соціогуманітарних теорій, а й як практичну парадигму розвитку країни.

У методології метаантропологічного потенціалізму продуктивно використовувати передусім такий напрям метаантропології, як *соціальна метаантропологія*. У межах цього напрямку тріадична методологія метаантропології (буденне, граничне, метаграничне буття людини) застосовується не до людини як неповторної екзистенції та особистості, а «до суспільства, а також до людини в контексті суспільства» [9, с. 81].

Якщо мова йде про самостійний й свідомий вибір шляху розвитку в координатах метаантропологічного потенціалізму в тріаді «буденне, граничне, метаграничне», категорію «буденне» продуктивно замінити на категорію «наявне». На цій основі маємо такі принципи (етапи реалізації) даної методології в осмисленні потенцій тієї чи іншої соціальної системи і людини у цій системі:

1. Аналіз параметрів наявного буття тієї чи іншої соціальної системи і людини в цій системі, а також осмислення їх потенцій.

2. Побудова проекту метаграничного (поза межного) буття соціальної системи, який принципово виходить за межі наявного, але *відображає його потенції*.

3. Оформлення цілісної стратегії досягнення проекту метаграничного (поза межного) буття соціальної системи через перехід потенціального в актуальне, можливо-

го у дійсне, що передбачає *граничне буття цієї системи*.

Відповіді на питання, які потенції соціальної системи і людини в ній можуть бути реальними, а які – утопічними, можна лише завдяки ґрунтовному *компаративістському аналізу результатів першого й другого теоретичних етапів*. Цей компаративістський аналіз повинен бути концептуально скерованим категоріями «можливість – дійсність», «потенціальне – актуальне», «сущє – належне».

Однак саме пара «наявне – метаграничне (поза межне)» дає можливість усвідомити світоглядно-ціннісний, *«людиновимірний»* вектор трансформації потенцій у реальність, створивши такий проект і образ оновлення буття людини в суспільстві, який дозволить винести всі граничні випробування на шляху втілення» [11, с. 47].

Це означає становлення реального громадянського суспільства, подолання антагонізму влади й опозиції в українському політикумі й «усунення суперечності між «писаними» законами й законами «неписаними», які виражають реальні традиції й тенденції суспільства» [11, с. 49].

У контексті використання метаантропологічного потенціалізму важливо усвідомлювати складну діалектику теорії і практики в сучасних умовах. Сьогодні часто-густо маємо стихійну практику і її наступне осмислення – теорію. З іншого боку, знову й знову з'являються умоглядні, а подеколи й *маніпулятивні* теорії, які нав'язують практиці ті чи інші підходи, автори яких прагнуть підкорити собі практику. І, нарешті, маємо теорії, що виходять з логіки практики і формують її нові стратегії, що відкривають нові горизонти цивілізаційного проекту.

Виходячи з факту включення України в глобально-цивілізаційні процеси, при використанні методології метаантропологічного потенціалізму видається також продуктивним усвідомлювати як найбільш актуальні й значимі три групи процесів світового рівня, «єдність яких змінюють світогляд, ціннісний контекст епохи, логіку історії» [2, с. 7].

Перша з них охоплює «ситуацію глобалізації світу й інформаційної революції, *розпаду останніх імперій*, у тому числі й СРСР, відмови людства від таких форм організації життя, як тоталітаризм і авторитаризм, подолання зневаги до особистості, її свободи та демократичних цінностей» [2, с. 7]. Сюди ж можна віднести переосмислення філософії розгорнутих форм технократизму, з його техногенними й екологічними загрозами і катастрофами, а також кризу економічних систем, заснованих на державній формі власності й адміністративному регулюванні.

Друга група нових світових реалій, що підлягають переосмисленню, охоплює конструктивний процес динамічного *утвердження ринкових відносин, демократичних форм організації влади й управління*, «підйому авторитету особистості, толерантної взаємодії народів, держав і культур у відкритому й прозорому (завдяки глобалізації та інформаційній революції) міжнародному просторі» [2, с. 7].

Третя група реалій, що змінює ціннісний контекст епохи і має враховуватися як висхідна настанова формування новітньої парадигми розвитку освіти, «пов'язана з *утвердженням України не лише як локальної, але й як європейської і світової цивілізації*» [2, с. 7], яка має власну ідентичність, національний характер і культуру й, вибудовуючи свій власний державний дім, має потребу у власних національних системах науки, освіти і виховання, а також у методології їх забезпечення.

3. Філософська освіта і наука як фактор гуманізації українського суспільства: вихід у новий освітній та буттєвий простір людини ХХІ століття

Сучасна Україна знаходиться в геополітичному оточенні, у якому маємо виражені авторитарні та неототалітарні тенденції. Ці тенденції не можуть не впливати на суспільну свідомість і колективне позасвідоме нашої країни. Результатом є позасвідоме (а інколи усвідомлене) бажання деяких представників політикуму замінити філософію

як вільну та критичну думку ідеологією, що може виражатися, зокрема, у витісненні філософії з університетів як *нормативної дисципліни*.

У такій ситуації слід чітко усвідомлювати, що тоталітаризм починається з наступу на філософію. Завдання всіх гідних інтелектуалів сьогодні – зберегти кількість годин філософії в університетах – як для філософів, так і для нефілософів. Не слід забувати й ту обставину, що згідно з освітніми інноваціями вчений ступінь у галузі будь-яких наук в Україні має називатися «доктор філософії» – той, хто на шляху наукової креативності «дійшов до філософських проблем своєї галузі знання» [19, с. 99].

При цьому слід усвідомити, що викладати філософію потрібно по-новому. Досить переказувати підручники і навіть оригінальні тексти, студенти самі повинні прочитати їх. Для викладачів філософії настав час вступити в діалог зі студентами, демонструючи свою екзистенціальну і громадянську позицію. Адже «головне завдання викладання філософії в університеті – актуалізація філософського світогляду – самостійного, критичного, творчого і внутрішньо цілісного – світогляду вільної людини, яка здатна приймати відповідальність за свою свободу і поважати свободу Близького. Навіть якщо у Близького інші світоглядні цінності і принципи» [19, с. 99].

Але чому дискусія про необхідність філософії в університеті як обов'язкової дисципліни виникає саме сьогодні? У нинішньому світі, у якому, наче віруси, поширюються неототалітарні моделі мислення і дії, у будь-якій постреволюційній країні (як на Заході, так і на Сході) новим політичним лідерам потрібна досить велика маса людей з буденним світоглядом – несамостійним, некритичним, нетворчим – глибинно протилежним філософському. Ця маса потрібна політикам як середовище їх ідеологем і міфологем (під час виборів з такої маси формується «свідомий» або «ядерний» електорат), а їх покровителям – як середовище споживання.

Філософія завжди протистоїть цьому. Вона не дає перетворити людей у натовп, який загаяють на демонстрації, мітинги, у табори, на війни, у нескінченне очікування щасливого майбутнього.

Сьогодні всі ми повинні розуміти надзвичайну актуальність філософії та філософської освіти. Адже заміна філософії ідеологією означає загибель демократії. Ідеологія замість філософії – доля тоталітарних суспільств. Але чим ідеологія відрізняється від філософії? Ідеологія дає прості відповіді на складні питання. Філософія теж може давати прості відповіді на складні питання, але вона завжди завершується *новими питаннями* [19, с. 99]. Вона спонукає людину мислити і шукати істину самостійно.

Нове питання: якщо філософія в університеті є *лише* факультативною дисципліною, чи може це сприяти інтелектуальному і духовному розвитку студентів? На перший погляд, так. Однак в умовах посттоталітарної університетської системи у ректорів і деканів є велика спокуса вибудувати ситуацію так, щоб замість філософії та філософських дисциплін запропонувати власні спецкурси. Коли філософія в університеті демократичної країни стає факультативною, ця країна робить крок до тоталітаризму. Або до неототалітаризму.

І науковці, і політики повинні визнати, що обмеження філософії в університеті обмежує *саму ідею університету*, що веде до стагнації університетського життя. Філософія в університеті не може бути факультативною, як не можуть бути факультативними етика, естетика, культурологія, психологія, політологія, соціологія, іноземні мови.

Немає нічого гіршого за випускника університету, компетентного і навіть розумного в певних межах, але позбавленого мудрості, внутрішньої свободи і критичності світогляду, у результаті чого він перетворюється на маріонетку політтехнологів і пропагандистів.

Філософія – це культура мислення. Якщо філософія не буде обов'язковим

предметом в університетах України, уже через рік можемо очікувати зниження інтелектуального рівня студентів.

А це означає, що студенти втраять здатність освоювати сучасний рівень спеціальних дисциплін. Ми вже не кажемо про філософію як джерело смислів і моральної культури студентів.

Узагалі думка про ненормативність філософії (і філософських дисциплін) в університеті викликає «образ студента з ненормативною лексикою і вельми *нормативними думками*, вкладеними рекламою і пропагандою» [19, с. 100].

Але може, дійсно, філософію, як *дисципліну свободи та критичності думки*, треба зробити такою, що обирається вільно й критично? Давайте уявимо, що в якійсь студентській групі є п'ять талановитих студентів (нефілософів), які хочуть вивчати філософію, а більшість байдужі до неї. Невже ці п'ятеро повинні бути позбавлені філософії через вибір більшості? Ті п'ятеро, які згодом можуть стати справжніми вченими, режисерами, політиками і змінити на краще життя країни?..

Ми повинні усвідомити, що філософія як культура мислення дає імпульс до розвитку не просто ерудиції та навичок, а *інтелекту*. Адже тільки філософія актуалізує *фахівця-інтелектуала*, який буде додумувати все до кінця й усвідомлювати як матеріальні, так і моральні наслідки своїх вчинків, у тому числі й актів корупції.

Будь-яке згорання університетської філософської освіти і науки у будь-якій країні й *особливо* в умовах України початку ХХІ ст. – це справжній гуманітарний генотип. І не просто викладачів філософії, а й всієї нації. Адже філософія – це мистецтво примирення у суспільстві світоглядного протистояння. В умовах, коли ідеологи і пропагандисти по різні боки кордонів намагаються максимально посилити світоглядне протистояння, філософія закликає до *світоглядного діалогу*, без якого мир неможливий.

Філософія формує вільно і гуманістично мислячих людей, і це найкраща проти-

дія війни як способу вирішення конфліктів, який складає саму суть антидемократичного мислення і дії. При цьому слід розуміти, що вільнодумні гуманісти, яких розвиває філософія – і в університетах, і за їх межами, повинні бути в достатній кількості і не повинні бути маргіналами. Це можливо тільки в тому випадку, якщо філософська освіта має певний рівень і якості, і кількості – якщо філософія є обов'язковою дисципліною в університеті. Політики повинні зрозуміти, що зворотне обернеться духовною катастрофою, яка вийде за межі освіти і матиме глибинні економічні, політичні та гуманітарні наслідки.

В умовах гібридних воєн, фундаментальною складовою яких є інформаційні війни, що розхитують держави зсередини, породжуючи атмосферу страху, ненависті й пошуку «ворогів народу», філософська освіта – найкраща пігулка від ксенофобії, епідемію якої ми спостерігаємо в багатьох країнах світу. Приймати цю пігулку особливо корисно в студентському віці.

Особливо слід звернути увагу на важливість філософської освіти в Україні для здійснення справжньої перемоги в інформаційній війні. Такою перемогою є не лише актуалізація критично й гуманістично мислячих людей, а й набуття *світоглядної цілісності* країни. У ХХІ ст. така цілісність уже не може бути результатом домінанти однієї ідеології. Це – світоглядний діалог, який ініціюють люди з філософським світоглядом. А такі люди формуються в університетах, обов'язково вивчаючи, крім спеціальних дисциплін, і філософію, яку можна визначити і як мистецтво світоглядного діалогу [19, с. 101].

Філософія як мистецтво світоглядного діалогу є неможливою без *краси відносин* Учителя і Учня в процесі філософської освіти і науки. Краса відносин Учителя і Учня у філософії, з одного боку, означає повагу до Вчителя, а з іншого – здатність вийти за межі його ідей. Такий підхід дозволяє виокремити кілька принципів спілкування Вчителя і Учня. Перший – неплідний, коли Учень повторює ідеї Вчителя, не

доповнюючи своїми креативними знахідками. Другий принцип постає протилежністю першого, проте також є неплідним, – коли Учень повністю відкидає підхід Вчителя, забуваючи про його ідеї та особистість. Третій підхід піднімається над обмеженістю двох перших – Учень розвиває ідеї Вчителя, доповнюючи новими ідеями та концептами. Саме такий підхід породжує можливість «нового світанку» [5] для філософської освіти ХХІ ст. як у загальноєвропейському, так і в українському контекстах.

Для західної культури еталонними щодо краси відносин Вчителя і Учня стали відносини Платона і Сократа. «Платон приймає ідеї свого Вчителя, робить Сократа головним персонажем своїх діалогів і розвиває його вчення» [9, с. 278].

Лише по-справжньому діалогові й співтворчі відносини філософів і їх послідовників здатні бути відповіддю на виклик неоталітаризму, який непомітно руйнує і партнерство, і співтворчість. Це означає, що будь-яка філософська освіта в демократичному суспільстві є одночасно і наука – викладання та освоєння філософських знань з необхідністю доповнюється дослідницькою роботою, *філософською творчістю*.

Звернемося тепер до гендерного контексту філософської освіти, який останнім часом стає все важливішим, що, по-перше, зумовлено присутністю в сучасному освітньому процесі чоловіків і жінок, як на рівні викладачів, так і на рівні студентів або учнів, тобто практикою гендерної рівності в освіті, а по-друге, окресленим вище викликом гендерних інновацій, який має нині глобальне звучання.

Гендерний аспект проблеми філософської освіти стає надзвичайно актуальним передусім у зв'язку з виходом у простір культури та цивілізації жінки, яка прагне реалізуватися в усіх проявах соціального життя. Це викликає фундаментальні смислотвірчі питання студентів, на які викладач повинен обґрунтовано відповідати. Чому так багато соціально успішних чоловіків і жінок є внутрішньо самотніми? Чи повинна сім'я та народження дітей бути го-

ловною цінністю в життєвому світі жінки? Як бути чоловікові у ситуації, коли його дружина реалізується в більшій мірі і відповідно більше заробляє? Як бути жінці, якщо чоловік заважає її професійній реалізації, вимагаючи бути домогосподаркою, «матір'ю його дітей»? Заразом останнім часом постають нові питання: наскільки припустимим є прагнення до стосунків з власною статтю – аж до створення шлюбу? Що в сучасній культурі є нормою, а що патологією у відносинах між статями?

Найбільшою мірою ці питання стосуються такої філософської дисципліни, як філософська антропологія, яка вивчає людську природу, її еволюцію та її межі. Відповідаючи на ці питання, філософська антропологія стає метаантропологією як філософією статі – виходить за межі патріархального підходу до людини; при цьому, однак, вона виходить і за межі феміністичного підходу, рухаючись від концепту гендерної рівності до концепту гендерного партнерства. Спробуємо проаналізувати це докладніше.

Низка дослідників у галузі філософської антропології вважає, що досягнення гендерної рівності гальмується *гендерними стереотипами*, які стримують реалізацію особистості. Не можна не погодитися, що передусім це стосується жінок. Наприклад, є стереотипи про те, що жінки не можуть служити в армії, займатися політичною діяльністю, бути вченими, художниками тощо. Якщо вдається перебороти гендерні стереотипи, жінка може реалізувати найтаємніші мрії про професійну реалізацію. Це – позитивний бік ідеї і практики гендерної рівності. Негативним є маскулінізація жінок, що втрачають жіночність – здатність до любові і співчуття. Результатом занадто завзятого подолання гендерних стереотипів стає самотність. Звичайно, гендерні стереотипи можуть гальмувати і розвиток особистості чоловіка, призводячи до виконання чужих для себе ролей і руйнуванню відносин з близькою людиною, однак в умовах патріархальної цивілізації від них більше страждають жінки.

Дуже важливо зрозуміти, за якою межею мова йде вже не про стереотипи, а про *архетипи* чоловічого і жіночого – основи, на яких будується людське буття і «подолання» яких руйнує людську природу. На біологічному рівні архетипи чоловічого і жіночого розкривають себе в чоловічій і жіночій сексуальності і своєрідності проявів волі до продовження роду, що визначають образи батька і матері, на екзистенціальному рівні вони виявляються як духовність і душевність – глибинні прояви чоловічості і жіночності. Душевність означає здатність до любові і співчуття, переживання самоцінності сьогодення. Духовність співвідноситься із глибинними проявами чоловічого начала – спрямованістю в майбутнє, бажанням свободи, нехай навіть усупереч любові. Вищий сенс гендерної рівності полягає в тому, що кожна особистість повинна стати цілісною, гармонійно з'єднавши в собі духовність і душевність. Таку особистість можна назвати *андрогінною*. Андроґінна особистість прагне до рівності чоловіка і жінки не заради самої рівності, а заради єдності свободи і любові. Рівність для неї виступає не метою, а засобом. При цьому андроґінна особистість не заперечує свою біологічну стать, навпаки, підсилює її плідні прояви.

Це дає можливість поєднання двох цілісних андроґінних особистостей у партнерську сім'ю, у якій атмосфера небайдужості, турботи, душевної теплоти і любові не суперечить свободі. Все це приводить до становлення партнерських відносин і сприяє розвитку особистісного начала, що полегшує для членів такої сім'ї знаходження автентичності й адекватності в суспільстві. Сприяння становленню партнерської сім'ї, актуалізація розвитку філософської освіти і науки у царині філософії статі та гендеру – важливий аспект нового цивілізаційного проекту України. Адже атмосфера в сім'ї значною мірою зумовлює атмосферу в суспільстві; практика до порозуміння й консенсусу в партнерській родині рано чи пізно стає *суспільною* практикою. А практика порозуміння й консенсусу є принципово необхідною у сучасній глобальній циві-

лізації та в українському суспільстві зокрема, яке «крізь терні» іде до ідеалу, омріяного протягом століть.

Такий поступ насамперед є результат активної і доволі суперечливої творчості народу і його еліти впродовж чверті століття українського державотворення. Навряд чи хтось буде заперечувати те, що за ці роки наше суспільство змінилось докорінно. Економіка і політика, наука і культура, взаємовідносини між людьми і мораль стали практично іншими як за змістом, так і за формою їх реалізації. Традиційні цінності, виховані радянською системою, усе більш помітно поступаються західним стандартам. При цьому «сильні світу цього» на геополітичній арені делегують «у нашу культуру вже відпрацьовані або примітивні завоювання» [2, с. 9], сприймаючи Україну як об'єкт цивілізаційного впливу, «буфер» між різними цивілізаціями тощо. Отже, надзвичайно важливим завданням сучасної філософської освіти і науки є розгортання ідеї про те, що продуктивний цивілізаційний проект України – це «не проект *цивілізації буферу*, а проект *цивілізації гуманістичних інновацій... цивілізації, гідної самореалізації людини*» [11, с. 9]. Гаслом цього проекту повинно стати: «гідна самореалізація людини – успішна країна». Втілення такого проекту в життя – фундаментальна умова національної безпеки і самого існування України як незалежної держави.

Для того щоб гуманістичний цивілізаційний проект України став реальністю, філософська освіта і наука повинні аналізувати глибинні причини *імітаційності* в українському суспільному житті. Очевидно, що низка суспільних реформ є лише їх імітацією. Значною мірою це є результатом комплексу меншовартості, який парадоксально переходить комплекс надвартості, та ре-сентименту, які слід рішуче долати. Проте чи є ці комплекси остаточними, субстанційними причинами стану *соціальної імітаційності*? Філософська освіта і наука зобов'язані відповісти і на це питання.

Незважаючи на суспільні очікування під час і після Революції Гідності щодо подо-

лання політичної й економічної корупції та відповідні дії влади, країну захопила хвиля «окозамилювання, хабарництва, зубожіння широких верств населення, наростання бездуховності» [2, с. 10]. Матеріальна база колишнього виробничо-економічного комплексу, яка свого часу все ж забезпечувала мінімальні потреби населення, сьогодні знаходиться у зруйнованому або морально й технологічно застарілому стані, або ж розкрадена. Вищий орган управління державою – Верховна Рада – значною мірою постає як сукупність людей та угруповань, які за будь-яку ціну прагнуть влади, що складає вищу цінність їх життя, а тому не можуть знайти консенсусу з важливих для народу й держави питань. Слід чесно констатувати, що довіра до влади в широкому розумінні цього поняття тримається на діяльності окремих особистостей, для яких влада є лише засобом для утвердження свободи, гідності й добробуту українського народу й посилення суб'єктності України у світі.

Для філософської освіти і науки тут велике поле діяльності в актуалізації лідерів держави з філософським світоглядом – самостійним, критичним, творчим, внутрішньо цілісним і гуманістичним [12, с. 219–220]. Зрозуміло, що філософська освіта і наука повинні системно розвивати такий світогляд починаючи з університету, формуючи цінності студентів будь-яких спеціальностей як *духовні цінності* [6].

Слід усвідомлювати, що природа сучасного процесу філософського навчання в університеті передбачає «не лише збагачення особистості певною сумою знань чи формування навичок практичної діяльності, а всебічна підготовка до життя у глобалізованому інформаційному просторі», актуалізація настанови на освіту й самоосвіту впродовж життя, «формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур», що й зумовлює роль філософської освіти і науки як каталізатора сучасного цивілізаційного проекту України. Принципи, які складатимуть світоглядно-ціннісне підґрунтя

цього проекту, є одночасно і принципами освітньо-наукового й навчально-виховного процесів. Вони можуть бути означені як принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних та загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку теорії та практики. Це означає, що навчальний процес у філософській царині повинен здійснюється на основі плюральної методології соціального й гуманітарного пізнання, «факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур» [2, с. 10].

Як і багато років тому, не можна не сказати: «Жити у такій країні важко, але ж іншої немає!» Для людей, які навіки пов'язали свою Долю з Україною і не збираються покидати її у скрутні часи, філософська освіта і наука повинні продукувати цінності життя і творчості, які допомагають долати негаразди й утверджувати спосіб життя, достойний наших предків і тієї великої культури, якою завжди славилась Україна в Європі й у світі. Жити – це працювати, виховувати дітей, розвивати культуру, вибудовувати партнерські відносини між собою та іншими народами світу. Для філософської освіти і науки це означає готувати до життя нові покоління, навчати і виховувати їх відповідно до «суспільного ідеалу, сформова-

ного кращими представниками української мислячої еліти» [2, с. 10], моральними авторитетами суспільства.

Зрозуміло, що як освітній, так і науковий процес у філософській царині мають віддзеркалювати реальний характер життєвого процесу, його суперечності, негаразди, як позитивні, так і негативні, проблемні виміри. Особистість, що навчається, має бути зорієнтована в тому, що вона побачить за межами освітнього середовища, з якою реальністю їй треба буде мати справу, коли ж ступить у самостійне життя, вона повинна бути готовою до подолання труднощів, що зустрінуться на її шляху. Водночас важко не погодитись, що філософська освіта і наука повинні налаштувати на оптимізм і життєву відкритість, мають бути романтичними в тому розумінні, щоб особистість не відривалась від ідеалу, вірила у прекрасне, надіялась на добро і прагнула до свободи, яка не заперечує любові, і до любові, що є єдиною із творчою свободою. Філософська освіта і наука повинні налаштувати на можливість мужньо долати негаразди наявного, щоб через граничні системні зусилля волі й натхнення прийти до розкриття поза межних можливостей, які є і в особистісному, і в соціальному бутті.

Розгортання в цьому напрямі робить філософську освіту і науку дійсним каталізатором сучасного цивілізаційного проекту України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – М. : Серебряные нити, 2001. – 416 с.
2. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи / В. П. Андрущенко // Філософія освіти : науковий часопис. – 2006. – № 1(3). – С. 6–12.
3. Андрущенко В. П. Майбутнє університетів у контексті протиріч XXI століття: академічний прогноз / В. П. Андрущенко // Філософія освіти : науковий часопис. – 2009. – № 1–2. – С. 7–12.
4. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : МП "Леся", 2010. – 368 с.
5. Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. 3-тє вид. / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2015. – 1099 с.

REFERENCES

1. Adorno T. Study avtorytarnoy personality / Adorno. – M. : Silver whining, 2001. – 416 p. (rus.)
2. Andrushchenko V. Philosophy of Education XXI century: in search of prospects / V. Andruschenko // Philosophy of Education, Science magazine. – 2006. – № 1(3). – P. 6–12 (ukr.).
3. Andrushchenko V. The future of universities in the context of the contradictions of the XXI century: Academic forecast / V. Andruschenko // Philosophy of Education, Science magazine. – 2009. – № 1–2. – P. 7–12 (ukr.).
4. Andrushchenko V. Education policy (review of the agenda) / V. Andruschenko, V. Saveliev. – K. : "MP Leo", 2010. – 368 p. (ukr.)
5. Andrushchenko V. Dawn Europe: the problem of forming a new teacher for a united Europe XXI century. 3rd edition / V. Andruschenko. – K. : Knowledge Ukraine, 2015. – 1099 p. (ukr.)

6. **Андрущенко Т. І.** Духовні цінності студентської молоді: сутність, структура, пріоритети / Т. І. Андрущенко // Гілея: Історія. Політологія. Філософія : зб. наук. праць. – К., 2008. – Вип. 11. – С. 271–280.
7. **Бердяев Н. А.** Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 480 с.
8. Історія філософії: проблема людини. Вступ до філософської антропології як мета антропології : навчальний посібник зі словником / під ред. Н. Хамітова. – К. : КНТ, 2015. – 396 с.
9. **Крылова С.** Краса людини: особистість, сім'я, суспільство (соціально-філософський аналіз) / С. Крылова. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2011. – 344 с.
10. **Пирожков С. И.** Трудовой потенциал в демографическом измерении / С. И. Пирожков. – К. : Наукова думка, 1992. – 180 с.
11. **Пирожков С. І.** Цивілізаційний проект України: від амбіцій до реальних можливостей / С. І. Пирожков, Н. В. Хамітов // Вісник НАН України. – 2016. – № 6. – С. 45–52.
12. Философская антропология : словарь. Изд. 3-е. / под ред. Н. Хамитова. – К. : КНТ, 2016. – 472 с.
13. **Фромм Э.** Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Олимп, АСТ, 1998. – С. 176–396.
14. **Фукуяма Ф.** Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма. – М. : АСТ, Люкс, 2004. – 352 с.
15. **Хабермас Ю.** Будущее человеческой природы / Ю. Хабермас. – М. : Весь мир, 2002. – 144 с.
16. **Хамітов Н.** Філософія статі: прояснення предмета / Н. Хамітов // Філософська думка, № 6. – 2000. – С. 45 – 55.
17. **Хамитов Н.** Философия: бытие, человек, мир / Н. Хамитов. – К. : КНТ, Центр учебной литературы, 2006. – 456 с.
18. **Хамитов Н.** Этика и эстетика: словарь ключевых терминов / Н. Хамитов, С. Крылова, С. Минева. – К. : КНТ, 2009. – 336 с.
19. **Хамітов Н.** Філософська освіта та наука в Україні: відповіді на нові виклики глобалізації XXI століття / Н. Хамітов, С. Крылова // Європейські педагогічні студії. – 2015. – Вип. № 5–6. – С. 95–111.
20. **Хамітов Н.** Філософська антропологія як метаантропологія: метатеорія гуманітарних наук і філософія антропо-трансценденції / Н. Хамітов // Збірник наукових праць. Філософія людини як шлях гуманізму та гідності у граничному бутті суспільства: підхід філософської антропології як метаантропології. – К., НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – С. 6–30.
6. **Andruschenko T.** Spiritual values students: the nature, structure, priorities / T. Andruschenko // Gileia: history. Politology. Philosophy: Coll. Science. works. Vol. 11. – K., 2008. – P. 271–280. (ukr.)
7. **Berdyayev N.** Philosophy freely Spirit / N. Berdyayev. – M. : Respublika, 1994. – 480 p. (rus.)
8. History of Philosophy: human problem. Introduction to philosophical anthropology as Meta. Textbook with dictionary / Ed. N. Khamitov. – K. : CNT, 2015. – 396 p. (rus.)
9. **Krylova S.** Human health: individual, family, society (social-philosophical analysis) / S. Krylova. – Nizhyn : Aspect-polygraph, 2011. – 344 p. (ukr.)
10. **Pyrozhev S.** Labor potential in the demographic dimension / S. Pyrozhev. – K. : Naukova Dumka, 1992. – 180 p. (ukr.)
11. **Pyrozhev S.** Civilization Project Ukraine from ambition to real opportunities / S. Pyrozhev, N. Khamitov // National Library of Ukraine. – 2016. – № 6. – P. 45–52. (ukr.)
12. Fylosofskaya anthropology: dictionary. 3rd edition. / Ed. N. Hamytova. – K. : CNT, 2016. – 472 p. (rus.)
13. **Fromm E.** Flight from freedom / E. Fromm. – M. : Olimp, AST, 1998. – P. 176–396. (rus.)
14. **Fukuyama F.** Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnological Revolution / F. Fukuyama. – Moscow : AST, Lux, 2004. – 352 p. (rus.)
15. **Habermas J.** The future of human nature / J. Habermas. – M. : The whole world, 2002. – 144 p. (rus.)
16. **Khamitov N.** Philosophy gender: clarifying the subject / N. Khamitov // Phylosophy opinion. – 2000. – № 6. – P. 45–55. (ukr.)
17. **Hamytov N.** Philosophy: Genesis, man, peace / N. Hamytov. – K. : CST Center of education literature, 2006. – 456 p. (ukr.)
18. **Hamytov N.** Ethics and aesthetics: a dictionary of key terms / N. Hamytov, S. Krylova, S. Mineva. – K. : CST, 2009. – 336 p. (rus.)
19. **Khamitov N.** Philosophical Education and Science in Ukraine: responding to the new challenges of globalization twenty-first century / N. Khamitov, S. Krylova // European teaching studio. – Vol. № 5–6 – 2015. – P. 95–111. (ukr.)
20. **Khamitov N.** Philosophical anthropology as Meta: metatheory humanities and philosophy anthropo-transcendence / N. Khamitov // Collected Works. The philosophy of man as the way of humanity and dignity in extreme being of society: the approach of philosophical anthropology as Meta. – K. : NPU Dragomanov, 2016. – P. 6–30. (ukr.)
21. **Habermas J.** Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik / J. Habermas. – Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 2001. – 115 S.
22. **Herzfeld M.** Meta-Anthropology: Semiotics in and out of Culture / M. Herzfeld // Semiotics and International Scholarship: Towards a Language of Theory. – Springer Netherlands, Indiana University, USA, 1986. – P. 209–221.
23. **Khamitov N.** Metaanthropology as a philosophy of moral education in conditions of multicultural world / N. Khamitov, S. Krylova. – Jinju, 2011. – P. 30–31.



Сергій КУРБАТОВ

доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу лідерства та інституційного розвитку вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Ключові слова: університетські рейтинги, індикатори, рейтинги першої та другої хвилі, навчання, оцінка результатів навчання, якість вищої освіти.

У статті розглядаються сучасна критика університетських рейтингів і пропозиції щодо вдосконалення їх теорії та методології. Зокрема, акцент робиться на тому, що в існуючих моделях університетських рейтингів недостатньо оцінюється процес навчання та його результати. Проаналізовано основні підходи до вимірювання результатів навчання в англomовній літературі та подальші перспективи досліджень у цій галузі. Наголошується на важливості адекватного вимірювання результатів навчання у контексті становлення нової системи забезпечення якості вищої освіти в Україні.

УДК 378.4

**ПРОБЛЕМА
ВИМІРЮВАННЯ
РЕЗУЛЬТАТІВ
НАВЧАННЯ І
ВДОСКОНАЛЕННЯ
ІСНУЮЧИХ СИСТЕМ
УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ
РЕЙТИНГІВ**

© Курбатов С., 2017

Постановка проблеми та її актуальність

За кілька десятиліть існування університетські рейтинги довели, що можуть бути як популярним, прозорим та зрозумілим для широких верств населення механізмом оцінки якості вищої освіти, так і впливовим інструментом академічної політики, що спонукає університети до глибоких реформ та інституційних трансформацій [12]. Університетські рейтинги виконують роль своєрідного координатора між глобальною та національними освітніми політиками в контексті розвитку світової економіки знань та активного формування глобального освітнього простору [13]. Виникаючи як продукт діяльності засобів масової інформації, рейтинги все більше й більше «мігрують» у напрямі наукового обґрунтування власної теорії та методології, поступово перетворюючись на специфічну галузь освітніх досліджень у контексті соціальних наук [14]. Відповідно, ускладнюються їх індикатори та технології розрахунку вагових коефіцієнтів оцінки основних напрямів університетської діяльності. Якщо рейтинги першої хвилі зосереджені переважно на оцінці легко вимірюваних параметрів університетської діяльності, наприклад, науково-дослідницької діяльності чи інтернаціоналізації, то рейтинги

другої хвилі намагаються оцінити й параметри, які не так легко виміряти [3]. І серед цих параметрів знаходиться ключовий складовий елемент університетської місії – процес навчання та його результати.

Мета цієї статті – проаналізувати сучасні підходи до проблеми оцінки результатів навчання в англомовній літературі та довести важливість відповідних досліджень як для удосконалення існуючих систем університетських рейтингів, так і для модернізації системи забезпечення якості вищої освіти.

Виклад основного матеріалу

«Citius, Altius, Fortius: глобальні університетські рейтинги як «Олімпійські ігри» вищої освіти?» – промовиста назва статті Марії Юджевич, Філіпа Альтбаха та Лаури Румблі (Maria Yudkevich, Philip G. Altbach and Laura E. Rumbley) [17] – надає нам гарну метафору для розуміння того, яку роль відіграють міжнародні університетські рейтинги в сучасному академічному світі. «Швидше, вище, сильніше» – це своєрідне гасло жорсткої конкурентної боротьби кращих університетів глобального освітнього простору. «Але треба розуміти, що далеко не всі університети можуть вийти на цей олімпійський рівень, тому, мабуть, доречнішим для них виглядає сфокусуватися на забезпеченні доступу до вищої освіти, гарно навчати студентів та вирішувати місцеві та регіональні потреби», – зазначають автори статті, акцентуючи увагу на сутнісній складовій університетської місії – процесі навчання [17, с. 6]. Додам від себе, що й система нарахування балів у процесі складання університетських рейтингів порівняно зі спортивними змаганнями виглядає менш переконливо.

Сінгапурський дослідник Кайченг Сох (Kaycheng Soh) ідентифікує «сім смертних гріхів», які властиві міжнародним університетським рейтингам, що мають в основі підхід «зважування та підсумовування» (weight-and-sum approach): 1) умовна точність; 2) невідповідність вагових категорій; 3) передбачувана взаємна компенсація; 4) надлишок індикаторів; 5) внутріш-

ня неузгодженість системи; 6) недбалість при розрахунку ваги індикаторів; 7) невідповідність позиції в рейтингу та отриманому балі [16]. «Міжнародні університетські рейтинги з властивим для них підходом «зважування та підсумовування», який практикується зараз, більше нагадують середньовічну алхімію, аніж сучасну хімію, а таблиці університетських рейтингів нагадують кола трансмутації під час перетворення металу на золото», – зазначає він у висновках [16, с. 113]. Насправді, комерціалізація університетської освіти та гонитва за репутацією іноді створюють алхімічний ефект при розрахунках університетських рейтингів, але тенденція до збільшення значення освітніх вимірювань та охоплення ними все нових і нових сфер університетської діяльності не підлягає сумніву. І розвиток, і вдосконалення університетських рейтингів розгортаються у фарватері цієї тенденції.

Звичайно, результати вимірювань університетської діяльності не варто абсолютизувати. Як цілком слушно зазначає Метью Девід (Matthew David): «Самі по собі, числа не можуть ні про що говорити. Вони лише можуть бути інтерпретованими» [10, с. 187]. Але пошук адекватних механізмів оцінки процесу навчання як першого та фундаментального складового елементу університетської місії є на даному етапі вкрай важливим і необхідним. При цьому подібні механізми затребувані як для розвитку існуючих систем забезпечення якості вищої освіти взагалі, так і для модернізації існуючих моделей університетських рейтингів зокрема. Реалістичним шляхом реалізації подібних вимірювань постає оцінка результатів навчання як найважливіший, щонайменше з прагматичної позиції, наслідок університетської діяльності.

Здійснена в межах Болонського процесу ще у 2005 році розробка Рамки кваліфікацій у Європейському просторі вищої освіти (“A Framework for Qualifications of the European Area of Higher Education”) [6] та необхідність створення на її основі національних рамок кваліфікацій активізува-

ла інтерес до оцінки результатів навчання. Як зазначає Пер Олаф Аамодт з колегами (Per Olaf Aamodt et al.), «позиціонування результатів навчання як центрального компонента національних рамок кваліфікацій вимагає від вищих навчальних закладів розробляти та організувати освітні програми відповідно до їх парадигми» [5, с. 2]. В Україні Національна рамка кваліфікацій як «системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів» була прийнята 23 листопада 2011 року Постановою Кабінету Міністрів та містить десять кваліфікаційних рівнів – від нульового до дев'ятого – ідентифікованих на основі відповідних знань, умінь, комунікацій та автономності і відповідальності [4]. Як свідчать сучасні дослідження щодо визнання результатів навчання на різних освітніх рівнях, які були проведені під егідою ЮНЕСКО [11], імплементація рамок кваліфікацій у європейських та інших країнах з певною уніфікацією очікуваних результатів навчання сприяє як успішній інтернаціоналізації національних систем вищої освіти, так і їх подальшому розвитку в регіональному та глобальному контекстах.

Масштабним проектом, спрямованим на оцінку результатів навчання на глобальному рівні, є започаткований Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) у 2008 році проект Оцінювання результатів навчання у вищій освіті (Assessment of Learning Outcomes in Higher Education – AHELO) [7]. Пілотна фаза проекту тривала з січня 2010 по грудень 2012 року й оцінювала знання та вміння студентів економічних та інженерних після закінчення освітньої програми – метою було з'ясувати не ступінь репродуктивного відтворення знань, а те, наскільки випускники можуть спиратися на набуті знання та використовувати отримані компетентності в нових контекстах для вирішення поставлених завдань. Також окремим блоком оцінювалися загальні навички, набуті в процесі навчання (generic skills), зокрема, здатність до критичного мислення, аналітичних суджень, вирішення виникаючих проблем,

письмової комунікації. У межах цієї фази відповідні тести пройшло понад 20 тисяч студентів із 17 країн Європи, Азії, Африки, Північної та Південної Америки, а також Австралії – у середньому представники 10 вищих навчальних закладів від кожної країни [8]. Передбачається, що основну фазу цього проекту буде реалізовано в шість етапів упродовж 2015–2020 років [7].

Пер Олаф Аамодт з колегами (Per Olaf Aamodt et al.) ідентифікує три основні моделі сприйняття активної розробки механізмів оцінки результатів навчання в загальній оцінці якості вищої освіти: «З першої позиції, оцінка результатів навчання тлумачиться як щось подібне до традиційних моделей оцінки якості, у ньому не вбачають особливої специфіки та розглядають цей підхід як додаткове бюрократичне знаряддя. Друга позиція проголошує, що оцінка результатів навчання розглядається як специфічний підхід до забезпечення якості, який значно ближчий до процесів викладання та навчання, аніж традиційні методи оцінювання та більш позитивно сприймається академічною спільнотою. На думку ж прихильників третьої позиції, оцінка результатів навчання не є універсальною категорією та залежить від предмета навчання, організаційних та індивідуальних характеристик як закладів вищої освіти, так і їх співробітників» [5, с. 4]. Тобто навіть загальна оцінка місця й ролі результатів навчання є натепер предметом жвавих дискусій та прискіпливої уваги академічної спільноти.

Аналізуючи сучасну наукову літературу з питань оцінки результатів навчання у вищій освіті, Джоакім Касперсен з колегами (Joakim Caspersen et al.) констатує, що дослідницькі питання, які ставляться в процесі вивчення даної проблеми, можна звести до таких: 1) як оцінюються результати навчання; 2) які різновиди результатів навчання можна оцінювати та 3) чому варто оцінювати результати навчання [9, с. 21]. Існують різноманітні методи оцінки результатів навчання – це і традиційна оцінка за підсумками засвоєного курсу, резуль-

татами якої, однак, важко оперувати при проведенні компаративних досліджень, і стандартизовані тести, які на сьогодні стають усе більш популярними, і самооцінювання результатів навчання його здобувачами [9, с. 22–24]. Різновиди результатів навчання визначаються як загальні та спеціалізовано дисциплінарні – відповідно постає питання пошуку оптимального балансу між ними в процесі оцінювання [9, с. 24–25]. Прикладом такого збалансованого підходу до оцінки результатів навчання є започаткована у 2000 році в США тестова ініціатива оцінки університетського навчання (Collegiate Learning Assessment – CLA), модернізована версія якої з'явилась навесні 2014 року під назвою CLA+ [15].

Західні дослідники констатують значний інтерес до розробок у галузі оцінки результатів навчання з боку різноманітних агенцій оцінювання якості вищої освіти. Як зазначає Пер Олаф Аамодт з колегами (Per Olaf Aamodt et al.): «Оскільки багато агенцій з оцінки якості, особливо в Європі, схоже, обирають оцінку результатів навчання як новий шлях оновлення застарілих процесів оцінювання та акредитації, вони повинні бути обережними стосовно того, як використовувати цей новий інструмент у власній діяльності [5, с. 10]. Оскільки саме зараз в Україні вперше за всю її історію починає функціонувати постійно діючий колегіальний орган, уповноважений на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти, – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти [1, с. 41–42], членам цього органу варто звернути увагу на адекватну репрезентацію оцінки результатів навчання при формуванні вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, формуванні критеріїв якості освітньої діяльності, за якими можуть визначатися рейтинги вищих навчальних закладів України, та реалізації інших повноважень, передбачених ст. 18 Закону України «Про вищу освіту», прийнятого Верховною Радою України 1 липня 2014 року [1].

Ідентифікація оптимальних механізмів

оцінки результатів навчання з подальшою інтеграцією її в існуючі системи університетських рейтингів допоможе останнім створити більш комплексну методологію та виправити темпорально-просторову асиметрію розуміння університетської місії [2], яку формують рейтинги першої хвилі з їх орієнтацією на переважне вимірювання таких напрямів університетської діяльності, як науково-дослідницька діяльність та інтернаціоналізація. Водночас така фундаментальна складова університетської місії, як навчання, часто залишається поза межами вимірювань, репрезентованих індикаторами провідних міжнародних рейтингів. Цілком логічно виглядає, що саме оцінка результатів навчання може стати основою для розробки індикаторів, які оцінюють процес навчання та дає можливість порівнювати цей напрям університетської діяльності.

Висновки

Пошук ефективного механізму оцінки результатів навчання є одним з ключових напрямів сучасних досліджень у галузі оцінки якості вищої освіти. Фундаментальні дослідження даної проблеми в останні роки підтримуються такими провідними міжнародними інституціями, як Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD), Організація об'єднаних націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO) та ін. Оцінка результатів навчання відіграє провідну роль у розробці національних рамок кваліфікацій, яка передбачена в контексті Болонського процесу, та в модернізації існуючих систем оцінки та забезпечення якості вищої освіти з метою приведення їх відповідно до вимог сьогодення.

Особливу вагу пошук адекватної оцінки результатів навчання отримує в контексті подальшого вдосконалення теорії та методології розробки університетських рейтингів, адже дозволяє виміряти ефективність процесів навчання та викладання, які складають сутність діяльності класичної моделі університету як ключової освітньої інституції. Об'єктивні та неза-

ангажовані результати подібної оцінки дозволять порівняти навчальні компоненти діяльності університетів, що може внести

певні корективи в ієрархії, які формуються більшістю існуючих зараз систем університетських рейтингів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту»: офіційне видання: офіційний текст, прийнятий Верховною Радою України 1 липня 2014 р. / Верховна Рада України. – К. : Ін Юре, 2014. – 164 с.
2. **Курбатов Сергій**. Темпоральна та просторова асиметрія місії сучасного університету / Сергій Курбатов // Вища освіта України. – 2014. – № 4, дод. 1. – С. 81–84.
3. **Курбатов Сергій**. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів : монографія / Сергій Курбатов. – Суми : Університетська книга, 2014. – 262 с.
4. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

REFERENCES

1. Law of Ukraine “On Higher Education”: official publication / Verkhovna Rada of Ukraine. – K. : In Yure, 2014. – 164 p.
2. **Kurbatov, Sergiy**. Temporal and Spatial of Contemporary University Mission // Higher Education in Ukraine. – 2014. – № 4. – Supplement 1. – P. 81–84
3. **Kurbatov, Sergiy**. Phenomenon of University in the Context of Temporal and Spatial Challenges. – Sumy : Universitetska kniga, 2014. – 262 p.
4. National Qualification Framework [Electronic resource]. – Access mode : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
5. **Aamodt, Per Olaf, Frlich, Noline & Stensaker, Bjrn**. Learning Outcomes – A Useful Tool in Quality Assurance? View from Academic Staff // Studies in Higher Education. – 2016. – P. 1–11.
6. A Framework for Qualifications of the European Area of Higher Education [Electronic resource]. – Access mode : http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf
7. AHELO Main Study [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ahelo-main-study.htm>
8. Assessment of Higher Education Learning Outcomes [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELO%20Brochure.pdf>
9. **Caspersen, Joakim**, Smeby, Jens-Christian & Aamodt, Per Olaf. Measuring Learning Outcomes // European Journal of Education. – 2017. – Vol. 52, № 1. – P. 20–30.
10. **David, Matthew** Fabricated World Class: Global University League Tables, Status Differentiation and Myth of Global Competition // British Journal of Sociology of Education. – 2016. – Vol. 37, № 1. – P. 169–189.
11. **Keevy, James & Chakroun, Borhene**. Level-Setting and Recognition of Learning Outcomes [Electronic resource]. – Access mode : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002428/242887e.pdf>
12. **Kurbatov, Sergiy** University Rankings and their Influence on Contemporary Academic Policy // Annala Scientia Politica. – 2015. – Vol. 4, № 2. – P. 75–79.
13. **Lim, Miguel Antonio & erberg, Jacob Williams**. Active Instruments: On the Use of University Rankings in Developing National Systems of Higher Education // Policy Reviews in Higher Education. – 2017. – Vol. 1, № 1. – P. 91–108.
14. **Marginson, Simon**. University Rankings and Social Science / Simon Marginson // European Journal of Education. – 2014. – Vol. 49, № 1. – P. 45–59.
15. **Sloane, Cathryn**. What Do You Need to Know about the CLA+ (and Why It’s Important) [Electronic resource]. – Access mode : <http://college.usatoday.com/2013/11/07/what-you-need-to-know-about-the-cla-and-why-its-important/>
16. **Soh, Kaycheng**. The Seven Deadly Sins of World University Ranking: a Summary from Several Papers // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2017. – Vol. 39, № 1. – P. 104–115.
17. **Yudkevich, Maria**, Altbach, Philip G. and Rumbley Laura E. Citius, Altius, Fortius: Global University Rankings as the “Olympic Games” of Higher Education? // International Higher Education. – 2016. – № 1. – P. 4–6.



Олександр ВОЗНЮК

доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій, Житомирський державний університет імені Івана Франка

УДК 371.2(09)

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ

© Вознюк О., 2017

Ключові слова: педагогічна дійсність; педагогічна цивілізація; педагогічна парадигма; педагогічна формація; універсальна парадигма розвитку; парадигма фрактально-голограмної будови світу та соціумів.

На основі міждисциплінарного підходу аналізується розвиток педагогічної дійсності. Виявляється закономірність розвитку, яка стосується зміни ієрархічної (суб'єкт-об'єктної) та деієрархічної (суб'єкт-суб'єктної) стадій розвитку педагогічної дійсності та педагогіки як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства.



Вивчення історичних праць, зокрема й у галузі педагогіки, аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє дійти висновку, що нині створюється унікальна ситуація, коли *кордони між історичним минулим та теперішнім розпорошуються, коли історичне минуле нації стає її сьогоденням та виступає важливою детермінантою соціально-економічних процесів.*

За таких умов вивчення розвитку як такого постає важливим методологічним знаряддям з'ясування проблемних аспектів історичного минулого і сьогодення, коли узагальнений аналіз системно-синергетичного принципу розвитку постає методологічним підґрунтям аналізу будь-яких онтологічних та гносеологічних сутностей, у тому числі аналізу розвитку педагогічної дійсності [3]

Як пише В. Лутай, «на сучасному етапі розвитку суспільства створення дедалі більш складних упорядкованих систем ставить на порядок денний питання про систематичне оволодіння як загальними закономірностями розвитку світу, так і їх кон-

кретизованими формами в усіх видах людської діяльності» [9, с. 100] .

Наша цивілізація входить у якісно новий інформаційний стан, що супроводжується докорінними цивілізаційно-парадигмальними змінами в науці як формі суспільної свідомості та, відповідно, у системі сучасної освіти. Це позначається на проблемі формування нової педагогічної парадигми, обґрунтування якої стосується виявлення як критеріїв аналізу педагогічної дійсності (найбільш загальної педагогічної категорії), так і закономірностей її розвитку.

Критеріями для аналізу педагогічної дійсності в сучасних дослідженнях використовують поняття: «**педагогічна парадигма**» (Ш. О. Амонашвілі, В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, С. Ф. Клепко, К. В. Корсак, В. В. Краєвський, В. Г. Кремень, В. Г. Кузь, В. В. Кумарін, В. І. Луговий, В. С. Лутай, Н. Г. Ничкало, В. А. Рижко, М. І. Романенко, В. В. Рибалка, О. В. Сухомлинська, Х. Г. Тхагапсоев та ін.), «**педагогічна цивілізація**» (М. В. Богуславський, І. А. Колеснікова, Г. Б. Корнетов, Е. Майерс), «**педагогічна культура**» (О. В. Бондаревська, Є. Ю. Захарченко, І. А. Колеснікова, М. Мід та ін.), «**педагогічна формація**» (О. О. Кравцов, П. Г. Щедровицький), кожний з яких дозволяє типологізувати об'єкти педагогічної дійсності за певних підстав.

Як вважає О. О. Кравцов, перспективним способом вирішення цього завдання є залучення **полікритеріального підходу** для осмислення генезису, структури і можливих напрямів розвитку науково-педагогічного знання і педагогічної дійсності. При цьому полікритеріальний підхід можна розуміти як *метод аналізу педагогічної дійсності, заснований на синтезі філософсько-антропологічного, поліпарадигмального, цивілізаційного, формаційного і культурного підходів у єдину систему*, що дозволяє ідентифікувати та описувати об'єкти, що належать до педагогічній дійсності з погляду їх цивілізаційної, парадигмальної, формаційної і культурної приналежності [8]

Інший критерій аналізу педагогічної дійсності реалізується через вивчення особливостей розвитку **педагогічних формацій**. Відправною точкою при описі цього критерію можуть слугувати підходи, запропоновані П. Г. Щедровицьким, який вважає, що педагогічні формації тією або іншою мірою співіснували на кожному з етапів розвитку педагогіки. При цьому педагогічні формації описують базовий зміст навчання, підготовки й освіти. Зміна базового змісту, на думку автора, фактично означає зміну формації [14, с. 46–51].

Аналіз запропонованого П. Г. Щедровицьким опису педагогічних формацій дозволяє констатувати, що педагогічні формації характеризують не стільки зміст освіти, скільки його результати. На цій основі О. О. Кравцов визначає **педагогічні формації** як *граничні типи результатів освіти, що існують одночасно і паралельно в межах педагогічної дійсності*. Це дозволяє виокремити три педагогічні формації.

Перша з них – **катехізічна** (від грец. *katechesis* – повчання, пізнання). Її становлення пов'язане, насамперед, з релігійною педагогікою. Результатом освіти є засвоєння вихованцем норм поведінки і дії.

Друга формація, одним з піонерів якої є Я. А. Коменський, складається в кінці XVI сторіччя як **епістемологічна** (від грец. *episteme* – знання, поняття) формація. Результатом освіти в межах цієї формації стає об'єктно-орієнтоване знання. У «Пансофії» («загальна мудрість») Я. А. Коменський спробував систематизувати знання про світ («навчати всіх – усьому»), чому присвятив свої праці К. Д. Ушинський (див. «Педагогічна антропологія»).

Нарешті, третя формація – **інструментальна**, або **технологічна** (від грец. *techne* – мистецтво, ремесло, майстерність). Вона починає бурхливо розвиватися в кінці XVIII і стала провідною в XIX сторіччі. Це формація, у якій основним результатом освіти стає володіння інструментами та засобами перетворення дійсності (способи мислення, методи мислення і дії, підходи, а також техніка та ін.).

Наш метод аналізу розвитку педагогічної дійсності потребує залучення трьох теоретико-методологічних засад (парадигм), що постають як конкретними інструментами, так і універсальними принципами дослідження та пояснення світу: 1) *універсальної парадигми розвитку*, 2) *парадигми циклічності*, 3) *парадигми фрактально-голограмної будови світу та соціумів* [4].

Універсальна парадигма розвитку виявляє універсальну схему будь-якого розвитку, що постає універсальною ж властивістю Всесвіту: *теза – антитеза – синтез*. Ця тріадна схема впливає з тієї обставини, що будь-який рух реалізується у вигляді коливання, яке фіксує висхідну та низхідну тенденції розвитку. Найбільш загальною формою цього коливання є хвиля, конфігурація якої у найпростішому та цілісному вигляді набуває форми синусоїди. Структурно синусоїда – це єдність двох аспектів – висхідної та низхідної ланок хвилі, які діалектичним чином переходять одна в одну через точку максимуму (чи мінімуму) синусоїди (рис. 1).

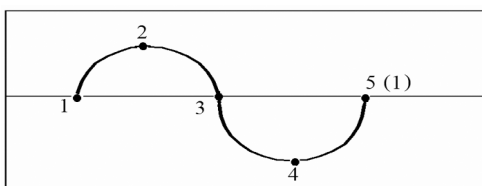


Рис. 1. Синусоїдальна модель руху

При цьому висхідна та низхідна ланки синусоїди як динамічні рухомі аспекти будь-якого процесу мають точки «стабілізації» – нулі функції (точки 1, 3, 5), де спостерігається зміна швидкості (інтенсивності) процесу від збільшення до зменшення (чи навпаки).

Таким чином, будь-який процес описує **три стани**: точку стабілізації (три нулі функції) процесу (де він перебігає як внутрішньо гомеостатична (структурно та динамічно збалансована, зрівноважена сутність); точку загострення (термін синергетики, який позначає момент різкої зміни модальності процесу – це дві точки – точки максимуму

та мінімуму); точку динаміки, тобто ланки (сегменти) синусоїди між двома відміченими точками – стабілізації та загострення.

Отже, можна говорити про три узагальнені універсальні стадії розвитку: 1) *зародження й ескалація (становлення)*, 2) *апогей*, 3) *деградація і вмирання*.

Цю тріадність можна пояснити діалектичними побудовами Гегеля, який розглядає розвиток будь-якого поняття (і явища, яке стоїть за цим поняттям) як тріадний феномен (рис. 2):

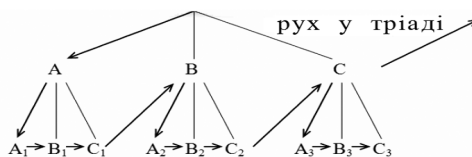


Рис. 2. Тріадна модель руху

Таким чином, розвиток тріади вихідного поняття від А до С і потім перехід до наступного рівня здійснюється через три підлеглі тріади, утворені моментами А, В і С, зафіксованими як самостійні поняття. Але це означає, що якимось чином третій момент першого члена тріади (С1) виявляється практично тотожним другому члену (В), а третій момент другого члена (С2) – третьому члену (С).

Подібним же чином у синергетиці (науці про самоорганізацію й розвиток систем) процес розвитку реалізується як зміна станів системи, що розвивається (дисипативної структури), її перехід через невірноважені біфуркаційні стани. Це виявляє зміну станів ієрархізації та деієрархізації (диференціації й інтеграції) систем, що розвиваються (рис. 3) [2]:



Рис. 3. Чергування процесів ієрархізації та деієрархізації

Тут маємо взаємний перехід **упорядкованого (речовинного) та неупорядко-**

ваного (польового) станів матеріальних об'єктів.

Як бачимо, сам універсальний характер розвитку має **циклічний** характер, який, своєю чергою, набуваючи універсального вигляду, виявляє фрактально-голограмну, тобто самоподібну схему розвитку та будови будь-чого, що дозволяє проводити **моделювання педагогічної дійсності на основі певних інваріантних начал**.

Прикладом може слугувати феномен фрактально-голограмної вкладеності різних історичних циклів розвитку різних предметів та явищ та їх відповідності методологічним рівням аналізу дійсності (загальному, особливому та одиничному) (рис. 4):

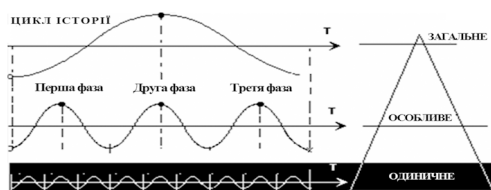


Рис. 4. Ілюстрація феномену фрактально-голограмної вкладеності різних циклів розвитку

Значимо, що **фрактально-голограмне моделювання педагогічної дійсності** реалізується через екстраполяційну процедуру теоретичної редукції, спрощення, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу системного аналізу: на думку Ю. А. Черняка, системний аналіз – «це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному», коли теорія систем має будуватися на методі спрощення і, по суті, бути наукою спрощення, а в майбутньому теоретик систем повинен стати експертом зі спрощення [13, с. 51]. Як писав Я. А. Коменський, «істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів» [7, с. 483]. Такий підхід цілком узгоджується з уявленнями орієнтальних містичних учнів: як зазначає Шрі Ауробіндо, «якщо б не було прихованої тотожності, цієї тотальної єдності, що лежить в основі всього сущого, ми були б не здатні

володіти хоча б якимось знанням про світ і про істот» [11, с. 159].

Цей висновок знаходить підтвердження в дослідженнях О. В. Третяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, які мають спрощенні – «**нечіткі семантичні контури**», що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – **нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному, творчому** – мисленню та способу пізнання й освоєння світу.

Трьохстадіальну модель розвитку можна зобразити у вигляді філософської моделі, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, **суб'єкт і об'єкт**).

I. Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному «сплаві». На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

II. На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкта історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у межах якого об'єкт пер-

винний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає «об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях», впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та неklasичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

III. Третій етап – період постнеklasичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті тепер знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип нової парадигми освіти.

Зазначена **універсальна еволюційна схема розвитку** (яка, по суті, відображає синергетичне розуміння розвитку систем) дозволяє виявити важливу **закономірність розвитку педагогічної дійсності та психолого-педагогічної думки**.

Так, **система психологічного знання та освоєння світу** у своєму розвитку фіксує декілька етапів.

На початковому етапі розвитку людства пралогічний принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт, людину та її оточення у цілісний комплекс, елементи якого тут поставали як певним чином синкретичні, злиті, а реальність психізувалася представниками примітивних соціумів. Таким чином, на початковому етапі розвитку людства принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт психологічного (у даному разі магічного) дослідження.

Далі виявляється процес розщеплення зазначеного комплексу – процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості «Я» і не-«Я» до все більш чіткого проти-

ставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному. Цей етап знаменує собою становлення сучасної цивілізації, рефлексивних форм її культури та науки, коли можна говорити про психоаналітичний етап, де констатується відокремленість суб'єкта від об'єкта, розірваність людини, що ми знаходимо у З. Фрейда, який розумів людину як конгломерат «інстанцій особистості», які постійно ворогують одна з одною.

Однак саме з З. Фрейда західна культура починає усвідомлювати небезпеку боротьби людини з собою, настає епоха розвитку синтетичних психологій, таких, як гештальтпсихологія, у сфері котрої знаходить своє втілення принцип душевно-духовної єдності. Гуманістична психологія зробила наступний крок: вона показала, що цілісність людини, наявність субособистостей (у гештальтпсихології) чи «відчуженого досвіду» (згідно з К. Роджерсом) не несе в собі докорінного непереборюваного протиріччя. Це не боротьба Бога з дияволом у душі людини, це не протилежність плотських потягів моральності, а відгородженість одна від одної таких частин, які в принципі можуть домовитись між собою. Отже, як ідеал була висунута ідея внутрішньої інтеграції, досягнення цілісності не за рахунок перемоги однієї частини над іншою, а за рахунок їх *союзу, синтезу* [10].

Педагогічна дійсність та освіта як суспільний інститут на глобальному рівні еволюціонували за ідентичною схемою, яка найбільш рельєфно ілюструється діалектикою взаємин між учасниками навчально-виховного процесу.

У примітивних соціумах, де людина поставала, у певному розумінні, інтегрованою у космос суспільного та природного буття, процес навчання суспільних форм життєдіяльності був сповнений природовідповідним змістом, а педагог, учитель виступав у ролі священика (містика), який здійснював процес учіння як акт ініціації, прямої передачі знання та досвіду (які тут були інтегровані у цілісний неподільний комплекс) у процесі колективної дії магічного ритуалу.

лу [5], який тут доречно зіставити з педагогічним процесом співробітництва. Тут педагог та його учні виявляли цілісний суб'єкт-суб'єктний педагогічний комплекс, у якому процес осягнення буття з боку останніх реалізувався як процес цілісного, синергійного дійства педагогів і учнів, співтовариства, суспільства загалом.

Потім у процесі соціально-економічної стратифікації та розвитку особистісного початку людини вчитель відкрystalізувався як сутність, що передає готові знання, а сам педагогічний процес набуває якості суб'єкт-об'єктного процесу класичного зразка.

Однак із XIX століття «духовне виробництво стає масовим явищем. Привілейоване положення інтелектуала як того, хто «прилучає до Істини», піддається сумніву. І ця втрата інтелектуалом «учительської» позиції означала те, що віднині викладач та учень знаходяться у рівному положенні стосовно до істини і що вже недостатньо лише передавати готові знання, а необхідно розкривати учням сам процес народження знання» [12, с. 178]. Освітня сфера починає трансформуватися у бік суб'єкт-суб'єктної гуманістичної позиції, спостерігається відхід від класичної схеми педагогічного процесу, що проявляється у становленні особистісно орієнтованої, природновідповідної (екологічної) парадигми сучасної освіти.

Таким чином, можна говорити про становлення **нової педагогічної формації**, яка, як вважав П.Г. Щедровицький, буде четвертою за останні дві тисячі років, серед яких історично змінилися катехізична (наставницька), епістемологічна (знаннева), сучасна (інструментально-технологічна) парадигми [14, с. 46–51].

Цей висновок підтверджується глобальною динамікою освітніх процесів, про що свідчить поява *нових педагогічних рухів* (які базувалися на таких реформаторських течіях кінця XIX – початку XX століття, як «індивідуальна педагогіка», «соціальна педагогіка», «художнє виховання», «державно-громадське виховання», «моральна пе-

дагогіка», «нове виховання», «виховання за Песталоцці, Дістервегом» тощо), які, починаючи з середини XX століття, знаменували собою поєднання індивідуального та соціального аспектів людського розвитку, розширення ступенів свободи педагогічних систем та учасників освітнього процесу і виражали їх прагнення до створення нового педагогічного середовища, що кидає виклик закостенілим і догматизованим освітнім ідеям. Зазначені процеси, на наш погляд, є свідченням нелінійної тенденції входження світової освітньої системи у стан відкритості, дисипативності, що виявилось у другій половині XX століття у масштабі всієї людської цивілізації.

Тут прослідковується схема розвитку як чергування суб'єкт-об'єктного (ієрархізованого, упорядкованого) і суб'єкт-суб'єктного (деієрархізованого, неупорядкованого) станів педагогічної дійсності.

Зазначений висновок узгоджується з думкою І.А. Колеснікової, яка пише про дві наріжні цивілізаційні сходинки (цивілізаційні форми) – природну педагогіку та репродуктивно-педагогічну цивілізацію. Авторка вважає, що людство знаходиться у стані переходу до третьої, креативно-педагогічної сходинки [6].

Зазначена модель розвитку освіти на глобальному рівні відповідає **повному циклу розвитку освіти на локальному рівні**. Проілюструємо це на прикладі розвитку вітчизняної освіти в межах соціалістичної суспільно-економічної формації.

На **першому етапі** вітчизняна школа виявляє стійку орієнтацію на трудову школу (30–40 роки XX століття). Школа тут виявляється відкритим суспільним інститутом, який інтегровано у саме життя, що нагадує подібний же принцип існування освітньої системи у примітивних співтовариствах.

Другий етап розвитку вітчизняної школи виражає, відповідно до синергетики, стійкий стан «застою», коли динаміка шкільного життя усталюється. Педагогіка «застою», як засвідчує аналіз педагогічної думки цього періоду, визнає трудовий по-

чаток школи лише декларативно, оскільки не володіє засобами його практичної реалізації, коли навчання та трудова діяльність почасти існують незалежно одне від одного. Школа на цьому етапі свого розвитку фактично не вирішує завдання передачі творчого досвіду та досвіду ціннісно-емоційного ставлення до світу.

На *третьому етапі* розвитку вітчизняної педагогіки (80-ті роки ХХ століття) знову спостерігається повернення до принципу трудової школи, але на новому виткові розвитку, коли виявляється пріоритетність гармонійного розвитку вихованця, потреба його інтеграції у сферу суспільних трудових відносин. У цьому аспекті почав розвиватися *контекстний (контекстно-знаковий, суб'єктно-діяльнісний) підхід до навчальної діяльності*, який через систему відповідних дидактичних форм, методів та засобів передбачає моделювання предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, коли процес засвоєння ним знань немовби накладається на канву цієї діяльності [1].

У 50–70 роках ХХ століття у світі поступово утверджувалась гуманістична педагогіка і психологія (що близькі ідеям педагоцентризму і новому вихованню та виявляють синергетичні риси, оскільки людина тут трактується у всій тотальності її проявів). Виникає напрям *відкритого навчання*, для якого характерні відмова від класно-урочної системи, від оцінки успішності на основі заданих норм, гнучка, «відкрита» організація навчального простору, рухливий склад навчальних груп, а також вільний вибір дитиною видів і способів навчальної діяльності (тут діти працюють невеликими групами або індивідуально). Це стимулювало процес виникнення *педагогіки співробітництва* (нині – педагогіка партнерства). Наприкінці 80-х років в університеті Джонса Хопкінса (США) було започатковано бригадно-індивідуальне навчання, що застосовувалося насамперед до тих випадків, коли розкид успішності в класі занадто великий і число відстаючих учнів не дозволяло учителеві вести вивчення мате-

ріалу в єдиному темпі для всього класу. Організація навчальної роботи тут була заснована на принципах взаємодопомоги, взаємної підтримки, що позитивно позначалося на слабких учнях.

Зазначені кардинальні зміни в освітній сфері не могли не позначатися і на орієнтації вітчизняної школи на особистісно-розвивальну, суб'єкт-суб'єктну, гуманістичну парадигму (яка знайшла відображення у низці педагогічних систем), що мало місце на радянському та пострадянському педагогічному просторі наприкінці 80 – початку 90-х років ХХ століття і коли отримали розвиток *авторські школи*. Грунтуючись на аналізі вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду, автори проєктів авторської школи прагнули сформулювати самобутнє бачення можливостей для розвитку школи, насамперед на шляхах її повороту до особистості дитини. Відомо декілька найбільш розроблених авторських шкіл, що розрізняються не лише за іменами їхніх творців, але й за узагальненими назвами філософської і психолого-педагогічної ідеї, яка була покладена в основу виховної системи: «школа діалогу культур» (В. С. Біблер та ін.), «школа розвивального навчання» (В. В. Давидов та ін.), «школа самовизначення» (О. Н. Тубельський) тощо.

Важливим стимулом розвитку авторських шкіл була педагогіка співробітництва – напрям у вітчизняній педагогіці кінця ХХ століття, який розроблено низкою авторів нових методів виховання і навчання (Ш. О. Амонашвілі, І. П. Волков, І. П. Іванов, Є. М. Ільїн, В. А. Караківський, С. М. Лисенкова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинін й ін.). Стрижнем цієї педагогічної концепції постає співробітництво як головна ідея, мета і засіб процесів виховання і навчання. Особистість вихованця тут розглядається як мета освіти (як вважають Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, А. В. Петровський, В. А. Петровський, В. О. Татенко, метою розвитку людини постає особистість), що виявляє особистісну спрямованість навчально-виховного процесу в напрямі формування позитивної Я-концепції

особистості, для чого кожному педагогу слід бачити в кожному учневі унікальну особистість, поважати її, розуміти, приймати, вірити в неї, створювати для вихованців ситуацію успіху, радості, атмосфери схвалення, підтримки, доброзичливості.

Тому педагогіка співробітництва постає найбільш яскравим практичним втіленням пафосу відкритої педагогіки, рельєфним вираженням нової синергетичної парадигми освіти як відкритої системи. Педагогіка співробітництва реалізує провідну тенденцію розвитку педагогічної думки, яку В. В. Давидов назвав рухом до **«нового педагогічного мислення»**, **«нової педагогіки»**, що констатує нову соціокультурну ситуацію, відповідно до якої дитина має бути вільним суб'єктом шкільного життя. Важливим тут постає **визнання пріоритету гармонійного розвитку людини перед різними видами її навчання.**

Відповідно, як зазначав В. В. Давидов, гармонійний розвиток вихованців передбачає здійснення ними головних видів свідомої діяльності людей у їх синергійній єдності – ігрової, мистецької, навчальної, спортивної, суспільно-організаційної. При цьому навчальною формою діяльності постає її колективне виконання, і лише потім поступово вона стає індивідуальною. Іншою особливістю «нової педагогіки» стає орієнтація на трудове навчання – діяльнє та творче ознайомлення дитини зі світом, яке спирається на трудову діяльність людей.

Висновки. У зв'язку з цим є всі підстави говорити про ієрархічну (суб'єкт-об'єктну) та деієрархічну (суб'єкт-суб'єктну) стадії розвитку педагогічної дійсності та педагогіки як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства.

Отже, можна говорити про етапи розвитку педагогічної дійсності, педагогіки і світової освіти як соціального інституту на **глобальному рівні.**

(1) Примітивні співтовариства. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня,

«пряма» передача знання через спонтанний акт містичної ініціації або спільної діяльності; ціннісно-домінуючий тип суспільної свідомості, який виявляє переважну роль символів, обрядів, ритуалів, що ініціюють форми виховання, яке будувалося на яскравих образах і міфологемах, котрі надовго запам'ятовувалися, утворюючи емоційно-символічний характер освіти. У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації.

(2) Соціуми нового часу. Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя і учня, передача знання вчителем-раціократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинами; когнітивно-домінуючий тип суспільної свідомості, характерний для епохи Просвітництва, культуроорганізуючою міфологемою є максима «знання – сила» (Ф. Бекон), коли на передній план висуваються природничо-наукові, гуманітарні та технічні дисципліни, а значущість людини тут оцінюється досить низько (у плані утвердження індивідуальності, свободи життєвого вибору, цінності природи в аспекті її духовного впливу на людину). Міфологетика Просвітництва виявилась у радянський період, коли перебільшувалася значущість природничо-наукових і технічних дисциплін. У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах.

(3) Інформаційне суспільство. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня (учитель і учень постають цілісним освітнім комплексом), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання; повернення до суб'єкт-суб'єктних принципів освіти прадавніх соціумів, реалізується потреба в природовідповідній, ноосферній освіті. Семимільними кроками розвиваються нові нетрадиційні форми навчання й виховання. У суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) має набути більшої значущості, тим часом навчання завдяки розвитку сугестивних та

інших подібних освітніх технологій відсувається на задній план.

Виявлена закономірність розвитку педагогічної дійсності узгоджується з теоретичними засадами синергетики, які дозволяють дійти висновку, що всі новітні освітні парадигми мають загальний функціональний і світоглядний стрижень – орієнтацію

на інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві. Якщо раніше школи можна було назвати одним із найбільш консервативних соціальних інститутів, то нині спостерігається відкритість освітнього простору, школи як освітньої системи, інтенсивний її обмін із зовнішнім соціокультурним і космопланетарним оточенням.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Балл Г. О.** Суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / з заг. ред. І.А. Зязюна – К., 2000. – С. 134–157.
2. **Бранский В. П.** Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2001. – 159 с.
3. **Вознюк О. В.** Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія [Електронний ресурс] / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/9067/>
4. **Вознюк О. В.** Новая парадигма моделирования та розвитку историко-педагогического процесса: монографія [Електронний ресурс] / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/16366/>
5. **Казначеев В. П.** Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
6. **Колесникова И. А.** Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
7. **Коменский Я. А.** Избранные педагогические сочинения : в двух томах / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 486 с.
8. **Кравцов А. О.** Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Электронный ресурс] / А. О. Кравцов. – Режим доступа : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>
9. **Лутай В. С.** Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття / В. С. Лутай // Філософія освіти XXI століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар : зб. наук. пр. / за ред. В.П. Андрущенко. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 95–110.
10. **Розин В. М.** Религия и психотерапия : возможен ли кентавр? / В. М. Розин // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 2. – С. 193–200.
11. **Сатпрем Шри Ауробиндо** или путешествие сознания / Сатпрем. – Л. : Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с.
12. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 240 с.
13. **Черняк Ю. А.** Простота сложного / Ю. А. Черняк. – М. : Знание, 1975. – 234 с.
14. **Щедровицкий П. Г.** Пространство свободы / П. Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46–51

REFERENCES

1. **Ball G. O.** Social activity and psychopedagogical orientations / G. O. Ball // Continuous professional education : the problems, searches, prospects : monograph / I. A. Zyzun (ed.). – K., 2000. – P. 134–157.
2. **Bransky V. P.** Social synergetics and acmeology / V. P. Bransky, S. D. Pozharsky. – SPb. : Polytechnic, 2001. – 159 p.
3. **Voznyuk A. V.** Pedagogical synergetics: genesis, theory and practice : monograph [Electronic resource] / A. V. Voznyuk. – Zhytomyr : Publishing house of ZSU named after Ivan Franko, 2012. – 708 p. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/9067/>
4. **Voznyuk A. V.** A New paradigm for modeling and development of the historical-pedagogical process : monograph [Electronic resource] / A. V. Voznyuk. – Zhytomyr : Publishing house of ZSU named after Ivan Franko, 2014 – 550 p. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/16366/>
5. **Kaznacheev V. P.** Cosmoplanetary phenomenon of the man : the problems of a complex study / V. P. Kaznacheev, Ye. A. Spirin. – Novosibirsk : Science, 1991. – 304 p.
6. **Kolesnikova I. A.** Pedagogical civilizations and their paradigms / I. A. Kolesnikova // Pedagogy. – 1995. – # 6. – P. 84–89.
7. **Comenius Ya. A.** Selected pedagogical works in two volumes / Ya. A. Comenius. – M. : Pedagogy, 1982. – Vol. 1. – 486 p.
8. **Kravtsov A. O.** Pedagogical reality in the context of poly-criterium approach to its analysis [Electronic resource] / Ф. О. Kravtsov. – URL : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>
9. **Lutai V. S.** Synergetic paradigm as a philosophical-methodological basis of the formation of the world outlook of the XXI century / V. S. Lutai // Philosophy of education of the XXI century : the problems and prospects. Methodological seminar : Set. of scientific papers / edited by V. P. Andrushchenko. – K. : Knowledge, 2000. – Vol. 3. – P. 95–110.
10. **Rozin V. M.** Religion and psychotherapy : is it possible a centaur? / V. M. Rozin // Moscow psychotherapeutic magazine. – 1994. – # 2. – P. 193–200.
11. **Satprem Sri Aurobindo** or the adventure of consciousness / Satprem. – L. : Publishing House of LSU, 1989. – 334 p.
12. Formation of educational activity of the students / V. Ya. Laudis (ed.). – M. : Publishing House of MSU, 1989. – 240 p.
13. **Chernyak Yu. A.** Complex simplicity / Yu. A. Chernyak. – Moscow : Znanie, 1975. – 234 p.
14. **Shchedrovitsky P. G.** The space of freedom / P. G. Schedrovitsky // Narodnoe obrazovanie. – 1997. – # 1. – P. 46–51



Тамара КІРИК

кандидат педагогічних наук, доцент
Київського медичного університету
Української асоціації народної медицини

Ключові слова: криза людства, освіта і демократія, гуманізм, неогуманізм Гумбольдта, ноосфера, ноолексикон, ноотехнології, ноогуманізм.

У статті показано необхідність пошуків нових шляхів для вирішення кризових проблем людства. Серед перспективних засобів – застосування в сучасних умовах забутого поняття «неогуманізм» та удосконаленої філософії освіти. Доведено, що у філософії освіти доцільно відновити винахід В. Гумбольдта – концепт «неогуманізм». Досліджено також сучасну тенденцію появи нових наукових термінів, які пов'язані з поняттям «ноосфера». Вони потрібні для опису інновацій у вищій освіті, наукових дослідженнях, виробництві, управлінні, екології та ін. Нові терміни формують ноолексикон. Указано на особливо велике значення для гуманітарної освіти поняття «ноогуманізм».

УДК 140.8+37.01

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ПРО ГУМАНІЗМ, НЕОГУМАНІЗМ, НООГУМАНІЗМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ-ХХІ

© Кірик Т., 2017

Актуальність. Автор, як і всі інші викладачі ВНЗ України, працюючи з молоддю студентського вікового інтервалу, зустрічається зі значними світоглядними суперечностями, спричиненими біфуркаційними явищами світового і національного масштабу. Головним когнітивним деструктором ми вважаємо інформаційно-комп'ютерну революцію, адже студенти практично безперервно перебувають у соціальних мережах, зазнаючи додаткового тиску з боку ЗМІ, значна частина яких бере пряму участь в організованій Росією новітній консцієнтальній війні проти України. Старше покоління змушене долати розчарування, викликане розривом між загалом позитивними за змістом і сподіваннями прогностичними публікаціями й уявленнями 1990-х років та виключно негативними подіями останнього часу в Україні і світі. Розпалюється конфлікт цивілізацій, наближається до вибуху ситуація у «зразковій» Європі через поєднання релігійних та економічних суперечностей, зазнали цілковитого краху недавні сподівання на поєднання культур і розвиток навчання, скерованого на забезпечення «сталого розвитку». Зазнали гальмування сподівання українців на повне приєднання до європейського полі-

тичного, економічного, освітньо-наукового і культурного просторів.

У цій статті ми не ризикнемо давати проект швидкого вирішення глобальних і національних проблем, зосередившись на питанні пропозиції для нашої молоді більш адекватного для сучасності і майбутнього філософського фундаменту самоактуалізації, наукових засад конструктивного світогляду, вибору життєвого шляху і відсічі ворогам, що ведуть проти нас «гібридну війну зразка XXI століття». Завважимо, що через специфічні особливості філософії та інших наук з гуманітарної сфери у своїх контактах з молоддю науковці й викладачі навчальних закладів різних рівнів оперують переважно класичними знаннями з творів найвідоміших філософів, істориків та літераторів. Дуже рідко тут відбувається відкриття цілковито нового, що вимагає введення нових термінів і понять, які були відсутні раніше. Набагато частіше нові поняття надходять від точних наук з їх вимірювальним знаряддям, завдяки чому вони й відкривають нові факти, явища, взаємодії і закони.

Однак останні події у світі фундаментальних наук і надвисоких технологій уже викликали активну реакцію тих представників гуманітарної сфери знань, які мають намір запропонувати студентській молоді уточнене бачення сучасності й професійно-специфічні засоби вирішення його наявних і майбутніх проблем. На нашу думку, імпульсом до інновацій може слугувати новітня тенденція звернення до понять «*неогуманізм*» (менш точний варіант – «*новий гуманізм*») і «*ноогуманізм*» як потенційно корисних засобів підтримки процесу вирішення людством його глобальних проблем. Ці питання ще не отримали деталізованого дослідження у творах українських представників сектору філософії освіти й заслуговують на розвиток.

Мета статті – розглянути модернізаційну тенденцію національної та світової філософії у дослідженні світоглядних, виховних, навчальних та інших можливостей застосування концептів «*неогуманізм*»

і «*ноогуманізм*» у системі вищої освіти України.

Результати дослідження. На нашу думку, останнім часом у філософії освіти і суспільства існує виразна тенденція розширення досліджень можливостей більш активного застосування уже сформованих уявлень про *гуманізм* і *неогуманізм* (новий гуманізм) із долученням до них ще й третього – «*ноогуманізм*» ([4; 13] та ін.). Тому ми обрали шлях поглиблення нашого аналізу особливостей появи в Європі, розвитку і значного поширення далеко поза її межами ідей гуманізму і неогуманізму ([5; 6] та ін.) через врахування новітніх ноотенденцій.

На старті нашого викладу доцільно звернути увагу на оригінальну думку українського науковця О. О. Бондаря, який відніс ці ідеї до одного з чисельних варіантів релігійних уявлень, переконань і поглядів: «*Гуманізм* – це світогляд, який виник як філософська течія в епоху Відродження, в центрі якого знаходиться ідея людини як найвищої цінності. Гуманізм стверджує цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток, прояв своїх здібностей; він поділяється на світський і релігійний. *Світський гуманізм* не визнає існування сил, що стоять вище людини і природи, але zarazом стверджує здатність і обов'язок людини вести етичний спосіб життя без використання вчення про існування Бога. Від *релігійного гуманізму* світський відрізняється запереченням релігійної віри як способу орієнтації людини в світі» [2].

На наш погляд, у разі пошуків термінів, які були б найбільш поширеними у сфері освіти держав Європи з Нового часу аж до сьогодення, на чільне місце вагомо претендуватиме концепт «*гуманізм*». Це можна пояснити тим, що на теренах Старого Світу головний вектор змін виховання й освіти аж до наших часів визначався поступовим переходом до демократичного управління та підвищенням автономії кожного громадянина. Одночасно зростала роль гуманістичної парадигми в організації та діяльності освітньої системи. Навіть у найгірші часи радянського періоду гуманізм не заперечу-

вався і входив в усі філософські, педагогічні та інші словники й отримував найвищі оцінки.

Гуманізм виник усередині безмежно релігійованої Європи і, як ми вважаємо, своїм ядром мав філософське заперечення церковної догми про гріховність людини, її призначення і рабський стан. У торговельно-активній Італії (центри в Генуї, Венеції, Флоренції) та інших державах, що розпочали рухатися від феодалізму до індустріалізму, не тільки одинаки з критичним мисленням і дарованою Природою незалежністю в думках, а й усе ширші маси населення позбавлялися відчуття страху перед найменшими відхиленнями від проповідей і наказів «слуг Бога» та переходили до усвідомлення свободи, незалежності і самодостатності. Навіть відносно слабенької гуманістичної течії виявилось достатньо для інспірування Реформації й формування цілком нових стосунків у триаді «церква – держава – громадянин». Лідери європейської думки керувалися переконаннями у тому, що подарунок Прометей не повинен стати марним, що людині в її уявленнях і діях слід керуватися тим, що вона є самостійним витвором Бога, який після вигнання з Раю разом з невимовними труднощами щоденного буття отримав право на проміжне становище між самим Богом та земним природним оточенням.

Свій варіант гуманізму, який найчастіше називають «неогуманізмом», винайшли на німецькомовних теренах Європи. Після вступних зусиль кількох науковців формування найбільш повного варіанта неогуманізму здійснив у Пруссії філолог, філософ і громадський діяч Вільгельм Гумбольдт (1767–1835). Для теми цієї статті важливо наголосити – він був упевнений у тому, що єдиною перспективною основою для створення нових виробництв і відповідного технологічного та економічного прогресу є фундаментальні природничо-математичні дослідження. Він успішно використав свої адміністративні повноваження для швидкого здійснення освітніх реформ, що виділяються в історії освіти своїми позитивними наслідками.

Зазвичай В. Гумбольдта згадують як винахідника першого у світі дослідницького університету в Берліні (1810), модель якого майже одразу стала взірцем для кращих університетів, створених керівниками Російської імперії на українських землях. Ми ж вище цього досягнення поставимо його успіхи у перетворенні згаданого світського гуманізму у фундаментальну парадигму й основу освіти Пруссії. В. Гумбольдт спромігся майже цілковито ліквідувати домінуючий вплив церкви на гімназії разом з кількісною перевагою викладачів теологічних дисциплін, перетворив теологію на другорядний предмет і поставив на чільне місце в питанні якості освіти природничо-математичні дисципліни і грецьку мову. Саме ці зміни доцільно називати «гумбольдтівськими неогуманістичними інноваціями».

На наш погляд, німецький неогуманізм полягав у виході європейської філософсько-освітньої думки на ідею необхідності формувати в системі державної освіти різнобічно розвинену особистість, яка поважає європейське і національне минуле, володіє кількома мовами, має сформований на досягненнях точних наук світогляд. Безсумнівно, тут ми маємо справу з першим, особливо успішним варіантом світського гуманізму, який через надмірно агресивні дії керівників Німеччини в ХХ ст. був несправедливо не стільки розкритикованим, скільки забутим і заміненим парадигмою «справжнього патріотичного виховання». Дві світові війни знищили більшість німецьких досягнень в освіті, філософії, культурі, принизили націю в очах решти світу, якимсь непомітно ліквідували високу й загальну повагу до концепту «неогуманізм». Добре хоч те, що італійська версія гуманізму збереглася разом з пошаною до доби Відродження і Просвітництва.

Друга половина ХХ ст. у світі політики позначена запеклим суперництвом блоків держав під керівництвом США і СРСР, яке змушена була обслуговувати більшість науковців світу. Тому кількість посправжньому незалежних була малою, а роздуми про необхідність порятунку люд-

ства цікавили, фактично, унікалів. Найбільше їх виявилось в Індії, де ідея відновити неогуманізм виникла у формі характерного для усього Сходу поєднання міфологічного й реалістичного. Ми маємо на увазі майже невідомий в СРСР рух Ананда Марга (Шлях Блаженства), що під проводом проповідника П.Р. Саркара (1921–1990) досяг рівня справжнього неогуманізму й охопив понад 100 держав світу. Керівництво і преса США не надто прихильно поставилися до нового вчення, але частина науковців і викладачів взяла в ньому участь. Серед більш незалежних доцільно пригадати американського філософа Пола Куртца (1925–2012), який усю другу половину свого життя присвятив пошукам засобів згуртування науковців задля прискорення вирішення проблем планети [7].

Пол Куртц за короткий час своєї безпосередньої участі у військових діях у Західній Європі встиг сформулювати дуже негативне ставлення до обох тоталітарних режимів, а в наукових пошуках пройшов шлях від вивчення етики до формування цілком нової концепції освіти і виховання, переконавшись, що гуманізм втрачає вплив і стає частиною історії педагогіки і філософії. Саме тому він став гуртувати однодумців навколо пропозиції створити *неогуманізм* (новий гуманізм) як перспективний засіб вирішення через освіту соціальних, політичних і навіть економічних проблем.

Спершу П. Куртц організував видавництво Прометеус Букс, сама назва якого свідчить про скерування більшості видань на розвиток прогресивної наукової думки, заснував Міжнародну гуманістичну й етичну спілку і став співавтором Гуманістичного маніфесту II (1973), а пізніше удосконалив його в Декларацію з назвою «Неогуманізм: декларація світських принципів і цінностей – особистих, соціальних і планетарних» (2010), яку підтримали понад 100 науковців і політичних діячів з багатьох держав. Ми не можемо детально аналізувати цей документ, який на спеціальній конференції розглянуло і підтримало ЮНЕСКО, й обмежимося наведенням його структури

і змісту: чимала Преамбула з аналізом глобальних проблем і дев'яти розділів з пропозиціями їх вирішення: 1. Ще один крок уперед. 2. Світський гуманізм. 3. Наука і скептицизм. 4. Людські цінності. 5. Особиста моральність і добра воля. 6. Неогуманізм – це прогресивний гуманізм. 7. Планетарний гуманізм. 8. Політична активність. 9. Нові транснаціональні інститути.

На жаль, ЮНЕСКО не належить до точок максимальної цікавості з боку світових ЗМІ, тому неогуманістичну Декларацію-2010 ми не можемо назвати впливовою у сфері освіти не тільки України, а й переважної більшості інших держав світу.

Інша справа – діяльність Римського клубу, який із 1968 р. об'єднав велику кількість науковців та інших фахівців з багатьох держав і досяг незаперечних успіхів у світовому впливі на діяльність урядів і президентів. Серед причин цього вкажемо те, що Римський клуб був по-справжньому незалежним, ним керував видатний італійський науковець і бізнес-менеджер Ауреліо Печчеї (1908–1984). Клуб мав добре продуману систему створення аналітичних доповідей і привернення світової уваги до них з боку всіх ЗМІ.

Світове значення і вплив мали не тільки видатної якості і повноти загальновідомої серія прогнозів майбутнього, а й нова термінологія. Ми маємо на увазі поняття «глобальне мислення» і «новий гуманізм», запропоновані й обґрунтовані самим А. Печчеї, та сукупність інших термінів, необхідних для адекватного опису сучасного «складного стану людства» й пошуку шляхів і засобів забезпечення його сталого розвитку (sustainable development). Твори і рекомендації учасників Римського клубу враховували на всій планеті, включаючи й Радянський Союз та Україну (щоправда, розпочинаючи з років «перебудови»).

Серед найновіших інновацій у потоці розвитку гуманістичних уявлень ми вважаємо необхідним звернути увагу на поглиблене вивчення поняття «*ноогуманізм*», яке набуває певного поширення у філософських та інших публікаціях (прикладом є стат-

тя [13] і цикл аж із шести публікацій 2016-го року в часописі «Гілея»). Найбільше нас хвилює можливість розширення виховного впливу на студентів завдяки використанню всіх сучасних і майбутніх термінів і понять, які можна вважати похідними від кореневого поняття «ноосфера».

Зазначимо, що частину аналізу поширеності подібних термінів виконав український фахівець у царині комп'ютерних наук і технологій О.Я. Анопрієнко ([1] та ін.). У вказаній статті О.Я. Анопрієнко для компактного відтворення власних ноотермінів (ноологізмів – ноографіка, ноомодельовання, нооком'ютинг) та всіх виявлених у працях сучасних українських і зарубіжних авторів застосував так звану «хмару тегів», яку ми навели в статті [6, с. 33]. У ній він зробив очевидний наголос на своїх фахових термінах і навіть не згадав про ноогуманізм, хоч серед ноологізмів інших українських авторів побіжно вказав на винайдений К. В. Корсаком термін «ноотехнології», вважаючи його найперспективнішим для застосування [4].

Ми вважаємо, що серед пропозицій К. В. Корсака О. Я. Анопрієнко найбільше недооцінив не ноотехнології, а **ноогуманізм** – систему ідей, поглядів, оцінок, передбачень і дій стосовно людини, яка є фундаментальною основою усіх суспільних систем, насамперед – сфери освіти, простору наук і досліджень, культури, моралі й усього, що стосується послуг і обслуговування, зокрема, охорони і забезпечення здоров'я. Ноогуманізм, як і слід було сподіватися, став об'єктом зацікавлення не інженерів чи фізиків, а педагогів і представників філософії освіти.

Наші пошуки у масиві можливих джерел засвідчили, що серед перших слід назвати росіянку з Уралу Г. П. Сікорську, яка в 1999 р. захистила докторську дисертацію з назвою «Ноогуманістична модель еколого-педагогічної освіти і практики її реалізації», а також дала вдале визначення ноогуманізму, яке ми наведемо у скороченому варіанті: «Для ноогуманізму, на відміну від споживацького гуманізму, властиве прагнення людської спільноти до стану коеволуції

з біосферою. Ноогуманізм стверджує цінність життя в усіх його проявах, гармонійну взаємодію людини з природою (включаючи космос) і відповідальність її як єдиної розумної істоти на планеті за життя на Землі» [9, с. 33]. Це визначення ми зустріли у працях філософа з Казахстану Р. Б. Шиндаулової, яка вже оприлюднила приблизно 10 праць на тему ноогуманізму, але в ширшому від екологічної освіти аспекті. Вона на основі загальнофілософських підходів і відповідної термінології пропонує застосувати світоглядні, евристичні, виховні й навчальні можливості поняття ноогуманізму для всієї сфери освіти, включаючи всі рівні навчання. Не деталізуючи у нашій статті всі міркування Р. Б. Шиндаулової, наведемо тільки висновок – передбачено сформулювати та ввести в обов'язкове використання нормативи змісту й матеріально-технічного забезпечення ноосферної освіти на засадах ноогуманістичної педагогіки (це поняття не деталізовано) для різних рівнів освіти (дошкільної, шкільної, вищої) задля «гармонічного включення у виховний процес ноосферного світогляду» [13, с. 262]. Слід, однак, зауважити, що для наукової основи ноогуманізму Р. Б. Шиндаулова помилково обирає науки-лідери середини ХХ ст., а не найновіші досягнення тих молодих наук, що прогресують у глибокому вивченні процесів мислення і життєдіяльності людини.

На цих теренах не бракує ентузіастів, які переконані у швидкому практичному втіленні мало не всіх ідей літераторів-фантастів світу. На перше місце в цьому секторі претендує створення через удосконалення штучних фрагментів голови людини та інших її частин "поліпшених" істот з теоретично нескінченною тривалістю їх життя – ідея трансгуманізму ([3; 11] і багато інших).

Не будемо посилатися на своєчасні попередження корифеїв минулих часів про те, що реалізація безсмертя буде не лише максимально можливим злочином перед усіма поколіннями наших нащадків, а й повним колапсом популяції Homo sapiens та її зникненням з біосфери. Ми у своєму

аналізі звернули увагу на ще новіші публікації, з яких виділимо [8; 12]. Наш науковець Г. Почепцов концентрується на моніторингу практично всіх важливих явищ у світі масмедіа, змін у сприйнятті людьми нової інформації й реакціях на неї, формах мислення і висловлювання та ін. Урбан Тім у вказаній статті узагальнює погляди І. Маска про неминучість технологічного поступу до стадії "необмеженого спілкування за допомогою думки". Ці та інші подібні передбачення обов'язковості формування "інтегрального всеземного мозку" у формі безперервного поєднання та обміну не словами, а образами (саме це й стверджує І. Маск), ми розглядаємо усього лише як своєрідно висловлені переконання виключно ефективного науковця-менеджера, який і справді зможе реалізувати "трубовакуумний транспорт" з тисячокілометровими швидкостями у сфері особливостей діяльності мозку. Межі статті не дають змоги навести докази того, що реальна діяльність людського мозку незіставно складніша від тієї "комп'ютер-моделі", на яку спирається І. Маск, коли наводить приклади ментального управління різними автоматами.

У цей момент сучасна світова наука майже безперервно здійснює відкриття у темі

"головний мозок", багато з яких примушують відмовлятися від старих уявлень. Наприклад, виявлено, що аксони ні в якому наближенні не можна ототожнювати з простими "провідниками електроімпульсів", оскільки вони виявилися "розподіленими аналітичними системами" з коловальними можливостями отримувати, обробляти і транслувати комплексні сигнали, природа яких, очевидно, встановлена тільки частково ([10] та ін.).

У своїх висновках ми хотіли б указати на те, що через кількарічне подвоєння накопиченої світової інформації планувати майбутнє на межу середини чи другої половини ХХІ ст., як це роблять трансгуманісти чи той же І. Маск, є невдячним заняттям, адже сучасні знання складають приблизно 0,0001% того, чим володітиме людство наприкінці століття.

Ми пропонуємо інтенсивний розвиток ноонаук і ноотехнологій якраз тому, що системи освіти цілком спроможні сформувати у представників нових генерацій ноогуманістичні уявлення і світогляд, забезпечити засвоєння ноознань і оволодіння ноомисленням. Саме в цьому ми бачимо головну мету діяльності національної вищої школи в ХХІ столітті.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Анопrienko А. Я.** Ноокомпьютинг / А. Я. Анопrienko // Информатика и компьютерные технологии. – 2011. – №1. – С. 10–23.
2. **Бондар О. О.** Енциклопедія несвідомого українця / О. О. Бондар. – К.: Казка, 2013. – 880 с.
3. Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М.: ООО «Изд-во МБА», 2013. – 272 с.
4. **Корсак К.** Нооглосарій як засіб позитивізації майбутнього й нових цілей вищої освіти [Електронний ресурс] / К. Корсак, Ю. Корсак // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 42–48. – URL: http://wou.npu.edu.ua/images/arhiv/2014/WOU_2_2014.pdf
5. **Кірик Т. В.** Філософсько-освітній аналіз первинної еволюції концепту «неогуманізм» / Т. В. Кірик // Вища освіта України. – 2015. – № 2. – С. 21–37.
6. **Кірик Т.** Філософія освіти про ноолексикон для вищої школи ХХІ ст. / Т. Кірик // Вища освіта України. – 2017. – №1. – С. 30–36.
7. НЕОГУМАНИЗМ: декларація светских принципів и ценностей – личных, социальных и планетарных [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.humanism.ru/documents/427-neohumanism.html> 15-02-2017.

REFERENCES

1. **Anoprienko A. Y.** Noocomputing / A. Y. Anoprienko // Informatics and computer technologies. – 2011. – Vol. 1. – P. 10–23.
2. **Bondar O. O.** Encyclopedia of the Unconscious Ukrainian / O. O. Bondar. – K.: Kazka, 2013. – 880 p.
3. The Global Future 2045. Convergent Technologies (NBICS) and Transhumanist Evolution / Ed. Prof. D.I. Dubrovsky. – M.: LLC "Izdatelstvo MBA", 2013. – 272 p.
4. **Korsak K.** Nooglossary as a means of positivization of future and new goals of higher education [Electronic Resource] / K. Korsak, Y. Korsak // Higher Education of Ukraine. – 2014. – Vol. 2. – P. 42–48. – URL: http://wou.npu.edu.ua/images/arhiv/2014/WOU_2_2014.pdf
5. **Kiryk T. V.** Philosophical-educational analysis of the primary evolution of the concept of "neohumanism" / T. Kiryk // Higher education of Ukraine. – 2015. – Vol. 2. – P. 21–37.
6. **Kiryk T.** Philosophy of education on high school noolexicon of XXI century. / T. Kiryk // Higher education of Ukraine. – 2017. – Vol. 1. – P. 30–36.

8. **Почепцов Г.** На первое место выходит не информационная экономика, а экономика внимания [Электронный ресурс] / Г. Почепцов // RELGA. – 2017. – № 5(323). – 5 мая. – URL : www.relga.ru

9. **Сикорская Г. П.** Ноогуманистическая модель эколого–педагогического образования и практика ее реализации : дис. ... д-ра пед. наук / Г. П. Сикорская. – Екатеринбург, 1999. – 446 с.

10. **Стасевич К.** У нервных клеток нашли неучтенную активность. Дендриты нейронов оказались в несколько раз более активными, чем их тела [Электронный ресурс] / К. Стасевич. – URL : https://vk.com/topic-692972_25780992?offset=6260 18-03-2017 (См. <http://www.nkj.ru/news/30889/>. 12-03-2017)

11. **Турчин А. В.** Футурология. XXI век: бессмертие или глобальная катастрофа? / А. В. Турчин, М. А. Батин. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 263 с.

12. **Урбан Тим.** Ера чарівництва. Коли ми зможемо спілкуватися за допомогою думки [Електронний ресурс] / Тим Урбан. – Url: <http://nv.ua/ukr/opinion/urban/era-charivnitstva-koli-mi-zmozhemospiilkuvatisja-za-dopomogoju-dumki-1097257.html> – 8-05-2017)

13. **Шиндаулова Р. Б.** Эвристичность ноогуманизма в контексте модернизации современного высшего образования / Р. Б. Шиндаулова // Гілея. – 2016. – Вип. 114 (№11). – С. 260–263.

7. NEOHUMANISM: the declaration of secular principles and values – personal, social and planetary [Electronic resource]. – URL : <http://www.humanism.ru/documents/427-neohumanism.html> 15-02-2017.

8. **Pocheptsov G.** The first place is not the information economy, but the economy of attention [Electronic resource] / G. Pocheptsov // RELGA. – 2017. – Vol. 5 (323). – May 5th. – URL : www.relga.ru

9. **Sikorskaya G. P.** Noohumanistic model of ecological and pedagogical education and the practice of its implementation : dis. ... Ph.D. in Pedagogy / G. P. Sikorskaya. – Ekaterinburg, 1999. – 446 p.

10. **Stasevich K.** Unaccounted activity was found in nerve cells. Dendrites of neurons were several times more active than their bodies [Electronic resource] / K. Stasevich. – URL : https://vk.com/topic-692972_25780992?offset=6260 18-03-2017 (See <http://www.nkj.ru/news/30889/>. 12-03-2017)

11. **Turchin A. V.** Futurology. XXI century: immortality or global catastrophe? / A. V. Turchin, M. A. Batin. – M. : BINOM. Laboratory of Knowledge, 2013. – 263 p.

12. **Urban Tim.** The era of magic. When will we be able to communicate by thought [Electronic resource] / Tim Urban. – URL : <http://nv.ua/ukr/opinion/urban/era-charivnitstva-koli-mi-zmozhemospiilkuvatisja-za-dopomogoju-dumki-1097257.html> – 8-05-2017)

13. **Shindaulova R. B.** The heuristic nature of noohumanism in the context of modernization of modern higher education / R.B. Shindaulova // Gileya. – 2016. – Vol. 114 (11). – P. 260–263.



Іван СИЛАДІЙ

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

Ключові слова: наукова активність, інноваційність, педагог-новатор, творчий учень.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі активізація наукової діяльності педагога пов'язується насамперед з особистістю учня, вивченням предмета своєї педагогічної спеціалізації та використанням новітніх методик викладання навчальної дисципліни. З огляду на це, дослідження особистості учня має розгортатися в контексті таких суб'єкт-суб'єктних взаємин, у яких педагог повинен створити умови для розкриття творчих здібностей того, хто навчається. Цьому значною мірою має сприяти індивідуалізація навчання, яка передбачає максимальне врахування викладачем особистісних особливостей учня. Заразом педагог зобов'язаний повсякчас удосконалювати, поглиблювати свої педагогічні знання з огляду інноваційності та практичної спрямованості навчального процесу. Крім того, наукові розробки викладача з методики повинні бути не тільки креативними, але й зберігати традиційні форми навчання, забезпечуючи чітке вирішення складних ситуацій у педагогічній діяльності.

УДК 372.853

**ОСНОВНІ НАПРЯМИ
НАУКОВОЇ
АКТИВНОСТІ
ПЕДАГОГА-
НОВАТОРА**

© Силадій І., 2017

Постановка проблеми та її актуальність. Дослідження особистості учня передбачає системний аналіз його психофізичних, інтелектуальних, духовних характеристик з метою ефективного здійснення навчально-виховного процесу. На переконання фахівців, досліджуючи особистість учня, педагог має враховувати такі показники:

- мотиваційний компонент (ступінь виявлення інтересу до дослідницької діяльності; розвиток потреби учнів займатися дослідницькою діяльністю, актуальність дослідницької діяльності на уроках);
- когнітивний компонент (дослідницька компетентність, що охоплює наявність в учня певних знань у галузі дослідження, знання про об'єкт; знання учнів про наукове пізнання, його функції і способи здійснення навчального дослідження; знання учнів про можливі способи пошуку, обробки та використання інформації; знання учнів про можливі способи творчого вирішення проблеми дослідження);
- операційно-діяльнісний компонент (уміння працювати з інформацією, пошук і збір потрібної інформації, її оцінка за ступенем важливості для дослідження; застосування та оперування отриманою інфор-

мацією); логічні навички – уміння, за допомогою яких учні здатні застосовувати відомі методи наукового пізнання: постановка експерименту, інтерпретування (формулювання) отриманих даних; творчий підхід до вирішення проблеми дослідження; вирішення проблемного завдання;

– емоційно-вольовий компонент (значення емоцій та волі в регуляції дослідницької активності);

– рефлексивний компонент (творча самореалізація учня: реальний (фактична самореалізація у дослідницькій діяльності) та бажаний стан – постійне прагнення учня до творчого оволодіння новими знаннями та вміннями) [1, с. 188].

Мета статті. Дослідження особистості учня має ґрунтуватися на принциповому положенні про те, що учень є не об'єктом, а суб'єктом навчання, для якого педагог повинен створити необхідні умови задля розкриття його творчих здібностей.

Виклад основного матеріалу. Особистісний фактор відображає активність суб'єкта в навчальному процесі й передбачає врахування і подальше збагачення індивідуальних можливостей, потреб та інтересів учнів, наявного досвіду під час організації навчально-творчої діяльності, використання засобів, що сприяють активізації резервних можливостей особистості, більш повному розкриттю її творчого потенціалу, формуванню прагнення до самовдосконалення і саморозвитку. З огляду на це, важливим є розвиток не лише творчих, а й суб'єктних якостей особистості, здатності до самоорганізації власної діяльності. Проте розвиткові означених якостей здебільшого приділяється недостатня увага вчителів, які сприймають учнів переважно як об'єкти впливу: самостійно визначають цілі діяльності, пропонують завдання для вирішення, оцінюють результати. Однак, оскільки будь-яка діяльність є активністю суб'єкта, спрямованою на об'єкт чи інших суб'єктів, а творча діяльність – вищим проявом активності й потребує мобілізації емоційно-чуттєвої, розумової та діяльнісної сфер особистості, важливим є форму-

вання учня як суб'єкта навчально-творчої діяльності. Учень має навчитися пізнавати, творити і діяти, що сприятиме самореалізації особистості, розкриттю її талантів і здібностей, а отже, реалізації вищих потреб індивіда в повазі, самовираженні, пізнанні, дозволить жити в злагоді із самим собою, сприймати себе, свою діяльність та її результат як цінність [6, с. 78].

Використовуючи комплекс наукових підходів, педагог повинен порівнювати дані про те, як учень проявляє себе під час вивчення різних предметів, наприклад, гуманітарного й природничого спрямування. Це надасть можливість об'єктивного бачення його здібностей та індивідуальних пріоритетів.

Саме тому зміст навчання передбачає інтеграцію знань різних предметів для забезпечення цілісності уявлень учнів про світ та усвідомлення можливості його творчого вдосконалення, а також має задовольняти вікові й індивідуальні запити учнів, сприяти зміцненню інтересу та мотивації до творчої діяльності, стимулювати їхню пізнавально-творчу активність, спонукає до роздумів (не містити надлишку чи надмірного дефіциту інформації), сприяти формуванню гуманістичної спрямованості особистості. Це потребує застосування активних та інтерактивних методів навчання і всіх форм спільної діяльності – колективної, групової й індивідуальної, проведення нетрадиційних занять (прес-конференцій, змагань, театралізованих занять, конкурсів, заочних мандрівок та ін.), залучення до позакласних, факультативних занять, що створюють виключно сприятливі умови учням для творчого самовиявлення, своєї винахідливості, фантазії тощо, розкриття власної індивідуальності [7, с. 39].

Отже, у спільній творчості педагог у змозі виявити різноманітні здібності учня, розвивати його індивідуальну траєкторію навчання. Водночас виникає питання: які риси притаманні саме творчому учню?

Спираючись на дослідження Н. Атаманчука, можна стверджувати, що творчий учень характеризується:

– підвищеною вибірковою чутливістю до певних явищ дійсності – символів, звуків, кольорів, біологічних об'єктів, технічних пристроїв тощо або до певних форм власної активності (пізнавальної, фізичної тощо);

– яскраво вираженим стійким інтересом до творчості, певних занять або сфер діяльності, захопленістю предметом, зануренням у справу, працелюбністю;

– підвищеною пізнавальною потребою, що проявляється у величезній зацікавленості, багатій фантазії, схильності до абстрактного мислення, готовності з власної ініціативи виходити за межі вимог діяльності, розумінні інструментального характеру знань, незалежності суджень;

– перевагою в уподобаннях парадоксальної, суперечливої інформації, неприйняттям типових завдань і готових відповідей, високим рівнем самодостатності й автономії, самоуправлінням, емоційною стабільністю;

– високою критичністю до результатів власної праці, невдоволенням собою, схильністю ставити надскладні цілі, прагненням до досконалості [1, с. 258–259].

На наше переконання, дослідження особистості учня педагогом має найкращий результат у тому випадку, коли застосовується методика індивідуалізації навчання, яка передбачає максимальне врахування викладачем особистісних особливостей учня при розробці завдань, проведенні контролю знань тощо.

Наступним напрямом наукової активності педагога є дослідження предмета власної педагогічної спеціалізації.

Досліджуючи предмет власної педагогічної спеціалізації, викладач, на нашу думку, повинен керуватися низкою принципів, а саме інноваційності, системності, практичної спрямованості тощо.

Зокрема, принцип інноваційності лежить в основі процесу творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбу-

вається перехід системи до якісно іншого стану. Як відомо, поняття «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [3, с. 338].

Тож принцип системності в особистісному професійному самовдосконаленні педагога полягає у поетапному й усебічному опануванні нових знань з певної спеціалізації та методиками їх викладання. З іншого боку, принцип системності передбачає врахування педагогом різноманітних чинників освітнього середовища в цілому, що здійснюють вплив на його діяльність.

У педагогічних проблемах, на переконання О. Столяренка, не можна нічого зрозуміти і прийняти правильне рішення поза системним підходом. Не існує такої частини педагогічної дійсності, яку можна було б пояснити однією-єдиною причиною і довести до оптимальних показників у відриві від її системних зв'язків і залежності від інших елементів системи та факторів середовища [14, с. 117].

Принцип практичної спрямованості в дослідженні власної педагогічної спеціалізації передбачає здатність викладача глибоко усвідомити й донести до учнів прикладну значущість отриманих ними знань у різноманітних аспектах їх прояву. Зазначимо, що реалізація цього принципу передбачає не лише утилітарну спрямованість отриманих знань, а насамперед орієнтує учня на духовно-інтелектуальну складову.

Опановуючи нові знання зі своєї спеціалізації, викладач повинен розуміти, що принцип зв'язку навчання з життям, теорії з практикою витікає із закономірної взаємодії навчання з вимогами суспільного життя. На думку науковців, основні шляхи реалізації цього принципу є такими:

- розкриття необхідності теоретичних знань для ефективної практичної діяльності;
- демонстрація того, як наукові відкриття народжувалися з практичних потреб людства;
- звернення до найновіших досягнень науки і техніки, до проблем суспільного життя;

– опора на життєвий досвід тих, хто навчається, у процесі навчання;

– організація різноманітної практичної діяльності, передусім продуктивної, з метою набуття уміння застосовувати знання на практиці [4, с. 143].

Отже, наукова активність педагога в дослідженні предмета власної педагогічної спеціалізації є важливою складовою його професійного самовдосконалення.

Як зауважує Т. Шестакова, ознаками професійного самовдосконалення, що відрізняють його від інших форм самоактивності педагога, є такі: аутоспрямованість (об'єкт і суб'єкт процесу вдосконалення збігаються); самостійність (завжди передбачає власну активність педагога); самодетермінованість (ініціатива завжди походить від самого педагога); усвідомленість (це процес не стихійний, а усвідомлений і вольовий); позитивна модальність (забезпечує досягнення позитивного результату, прогресу); творчий характер (передбачає пошук непередбачених засобів і шляхів); інтегративність (поєднує, «цементує», спрямовує усі форми активності педагога) [15, с. 10].

Слід зазначити, що сучасні тенденції в освіті, наприклад, упровадження принципів Болонського процесу потребує перманентного самовдосконалення від педагогічного працівника. Так, одним із принципів Болонського процесу є навчання протягом життя, який реалізується у багатьох країнах, в Україні зокрема через систему післядипломної освіти. Саме післядипломна освіта надає змогу викладачу поглибити знання з власної спеціалізації, отримати нові знання та ознайомитись з новітніми методиками викладання.

Наприклад, для здійснення заходів щодо створення і розвитку цілісної системи професійної компетентності педагогів докладають багато зусиль уряд і місцева влада Японії. Їх спільні заходи спрямовані на об'єднання навчальних закладів різних типів, які належать до системи неперервної освіти. З одного боку, влада забезпечує взаємодію та координацію громадських програм і програм у галузі освіти, професійно-

го навчання з іншими програмами, що належать до неперервної освіти, а з іншого – створює механізм для отримання інформації про можливості навчання, стимулювання педагогічної праці, а також забезпечує консультативні послуги завдяки використанню комп'ютерної інформаційної мережі. Своєю чергою, післядипломна освіта Франції – це особиста і факультативна справа вчителя. Критерії відбору учасників курсів (стажувань) професійного вдосконалення часто залежать від мотивації вчителя, рішень керівників навчальних закладів, а також від можливості заміни вчителя. Часто саме адміністрація школи подає заявку на участь учителя в курсах до установ, які відповідають за їх професійне вдосконалення. Участь у підвищенні кваліфікації чи навчальному стажуванні є справою суто особистою. Лише в окремих випадках, коли трапляються певні потреби в одночасній перепідготовці всіх викладачів з певного предмета (це відбувається після значних змін навчальних програм), Міністерство національної освіти змушене вдаватися до масових заходів, які наближаються за формою до підвищення кваліфікації в Україні. У Федеративній Республіці Німеччини організація підготовки та післядипломної освіти вчителів базується на давніх традиціях та відзначається відсутністю загальнодержавної системи підвищення кваліфікації вчителів. Кожен регіон має свою структуру навчальних закладів, де діють свої правила щодо термінів підготовки вчителів, вимог до змісту освіти, педагогічної компетентності та кваліфікації, яка присвоюється вчителям. Сучасна німецька модель професійної практичної підготовки вчителя передбачає систему наставництва («навчання майстром»), яка, серед іншого, ґрунтується на твердженні, що персонал вищого навчального закладу переважно неспроможний провести експертну оцінку дій учителя. У зв'язку з цим система післядипломної освіти набуває надзвичайно великого значення, допомагаючи професійному становленню вчителя. Педагоги вдосконалюють професійну компетентність не

тільки на курсах перепідготовки, а й у процесі самоосвіти, яка включає оволодіння різноманітними знаннями, практичними вміннями, на які значною мірою впливає сучасний технологічний розвиток суспільства [8, с. 188–189].

Вочевидь, наукове та професійне зростання педагога неможливе без удосконалення методичної майстерності. Саме тому одним з напрямів такого зростання є дослідження методики викладання навчальної дисципліни.

Аналіз наукових праць свідчить про те, що методична робота педагога, наукові розробки в цій царині мають базуватися на низці принципів. Вивчаючи це питання, дослідниця Н. Верещагіна об'єднала принципи методичної роботи у дві групи:

1) принципи, зумовлені зовнішніми зв'язками системи методичної підготовки (принцип безперервності, принцип наступності, принцип структурування змісту методичної підготовки, принцип інтегрованості, принцип варіативності, принцип системності, принцип рівності в побудові модулів змісту методичної підготовки);

2) принципи, пов'язані з внутрішньою побудовою методичної підготовки (принцип цілеспрямованості, принцип взаємозобов'язаності, принцип стадійності, принцип модульності, принцип міждисциплінарності, принцип повноти) [2].

У контексті нашого дослідження доречним є визначення методичної роботи, сформульоване М. Поташником, який зазначає, що під методичною роботою ми розуміємо цілісну, засновану на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі утруднень учителів, систему взаємозалежних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя й вихователя, на узагальнення і розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, а в остаточному підсумку – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання [11, с. 53].

Наукові дослідження щодо методики викладання мають на меті підвищення

ефективності педагогічної діяльності, якісне і кількісне зростання засобів донесення до учня необхідних знань. На думку І. Жерносека, критеріями якості й ефективності науково-методичної роботи є:

– масовий розвиток творчої активності педагогічних кадрів;

– підвищення рівня теоретичної і науково-практичної підготовки педагогічних кадрів;

– активне застосування науково-педагогічних знань і передового педагогічного досвіду у практичній діяльності;

– підвищення рівня загальної і педагогічної культури педагогічних кадрів;

– поглиблення знань учнів, удосконалення їхніх моральних якостей [5, с. 117].

Наукові розробки викладача в методичній роботі повинні сприяти її інноваційності та креативності, допомагати як зберігати традиційні форми навчання, так і реалізувати творчий, неординарний підхід до вирішення складних ситуацій у педагогічній діяльності.

На переконання О. Серебрянської, розвиваюча роль методичної роботи значно зростає, якщо вона ґрунтується на креативному підході, педагогічних інноваціях до її організації та забезпечує перетворення методичного досвіду педагогів, тобто передбачає:

– переведення методичної діяльності з режиму отримання інформації у режим творчої, креативної діяльності – як процесу розв'язування проблемних професійних задач;

– вироблення ціннісно-методичних орієнтирів, активної професійної позиції, основу якої складає не стільки набути знання, скільки їх дієвість, можливість використання в креативній педагогічній діяльності;

– позитивну динаміку позиції педагогів (від пасивної до активної, творчої) у методичному процесі навчальних закладів нового типу [13, с. 135–136].

Висновки. Отже, педагог, здійснюючи дослідження методики викладання тої або іншої навчальної дисципліни, повинен

адаптувати її результати щодо власного викладацького досвіду, розуміти реальні можливості їх утілення. Інноваційність викладачів у методичній роботі має бути спрямована на виховання самодостатньої особистості, творчого суб'єкта, підготовленого до діалогічного, демократичного спілкування. Підготовлений до інноваційної стратегії навчання викладач спроможний організувати навчальний процес, у якому будуть здійснюватися: а) психолого-педагогічні умови розвитку вільної особистості, здатної до саморегуляції та усвідомленої особистісної відповідальності; б) педагогічне управління створенням продуктивних ситуацій з розвитку ініціативи у всіх учасників навчального процесу [9, с. 175].

Необхідно також звернути увагу на те, що функції науково-методичної роботи полягають у визначенні системи заходів, спрямованих на досягнення кращих результатів (планування); у діяльності з удосконалення структури і змісту методичної роботи (організаційна); у систематичному вивченні співвідношення між рівнем ком-

петентності педагогів, що виявляються в узагальненому результаті їх праці, та вимогами суспільства до якості роботи працівників освіти (діагностична); передбаченні знань, необхідних педагогам у майбутньому (прогностична); виробленні нових положень навчально-виховної роботи, у формуванні, експериментальній перевірці та впровадженні передового досвіду (модельюча); відновленні частково забутих або втрачених учителями знань після закінчення навчального закладу (відновлююча); виправленні недоліків у діяльності педагогів, пов'язаних з використанням застарілих методик (коригуюча); інформуванні, агітації педагогів щодо впровадження досягнень науки, перспективного досвіду (пропагандистська); налагодженні й підтриманні зворотного зв'язку, в оцінюванні відповідності наслідків методичної роботи завданням та нормативним вимогам (контрольно-інформаційна) [12, с. 49]. Реалізація зазначених функцій має сприяти не тільки вдосконаленню методичної роботи педагога, але й активізації його наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук Н. М. Дослідження творчих проявів учнів / Н. М. Атаманчук // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2012. – № 1009, вип. 49. – С. 257–259.
2. Верещагіна Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Верещагіна Наталья Олеговна. – СПб., 2012. – 434 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Євсюков О. Провідні принципи формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів / О. Євсюков // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9(1). – С. 140–145.
5. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі / І. П. Жерносек. – Х.: Основа, 2006. – 128 с.
6. Іващенко Н. А. Педагогічні умови організації навчально-творчої діяльності учнів старших класів / Н. А. Іващенко, Є. І. Коваленко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія : Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С. 77–80.

REFERENCES

1. Atamanchuk N. M. Investigation of creative expressions of students / N. M. Atamanchuk // Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Psychology. – 2012. – № 1009, vol. 49. – P. 257–259.
2. Vereshchagina N. O. Methodical preparation of bachelors and masters in the field of geographical education: dis. ... of Ph.D in Pedagogy: 13.00.02 / Vereshchagina Natalia Olegovna. – St. Petersburg, 2012. – 434 p.
3. Encyclopedia of Education / Acad. of Ed. Sciences of Ukraine; heads. ed. V. G. Kremen. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 p.
4. Yevsyukov O. Guiding principles of professional pedagogical competence formation of future teachers of higher agricultural educational institutions / O. Yevsyukov // Problems of modern teacher training. – 2014. – № 9 (1). – P. 140–145.
5. Zhernosek I. P. Organization of scientific and methodical work at school / I. P. Zhernosek. – Kh.: Osnovy, 2006. – 128 p.
6. Ivashchenko N. A. Pedagogical conditions of organizing educational and creative activities of high school pupils / N. A. Ivashchenko, Y. I. Kovalenko // Study Notes [Nizhyn Gogol State University]. Series: Psychological and pedagogical sciences. – 2012. – № 1. – P. 77–80.
7. Kabus N. D. Justification of invariant model

7. Кабусь Н. Д. Обґрунтування інваріантної моделі організації навчально-творчої діяльності: соціально-педагогічний аспект / Н. Д. Кабусь // Вісник ХДАК. – 2009. – Вип. 28. – С. 38–46.

8. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика / Н. Клясен // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 187–190.

9. Коник О. Г. Проблема організації методичної роботи в психологічній та педагогічній науці / О. Г. Коник // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 66. – С. 173–176.

10. Крива М. В. Формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності / М. В. Крива // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39(3). – С. 188–194.

11. Методическая работа в школе: организация и управление / под общ. ред. М. М. Поташника. – М.: Дидактика, 1991. – 192 с.

12. Попович Л. Особливості організації науково-методичної роботи з учителями в умовах освітнього округу / Л. Попович // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 43(1). – С. 46–51.

13. Серебрянська О. Методична робота як засіб підвищення рівня професіоналізму педагогів ліцею / О. Серебрянська // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 107(2). – С. 132–136.

14. Столяренко А. М. Психология и педагогика: учебник / А. М. Столяренко. – 3-е изд., доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 543 с.

15. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Віталіївна Шестакова; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.

of educational and creative activities: social and educational aspect / N.D. Kabus // KHNAC Journal. – 2009 – Vol. 28. – P. 38–46.

8. Klyasen N. Postgraduate Pedagogical Education: foreign experience and current practice / N. Klyasen // New Pedagogical Idea. – 2014. – Vol. 2. – P. 187–190.

9. Konyk O. G. The problem of organizing the methodological work in psychological and educational science / O.G. Konyk // Journal of Zhytomyr Ivan Franko State University. – 2012. – Vol. 66. – P. 173–176.

10. Kryva M. V. Formation of the creative personality in the process of research activities / M. V. Kryva // Problems of modern teacher education. Pedagogy and Psychology. – 2013 – Vol. 39 (3). – P. 188–194.

11. Methodical work in school: organization and management / under the general ed. of M. M. Potashnik. – M.: Didactika, 1991. – 192 p.

12. Popovych L. Features of scientific and methodological work with teachers in terms of educational district / L. Popovych // Psychological and pedagogical issues of rural school. – 2012. – Vol. 43 (1). – P. 46–51.

13. Serebryanska O. Methodical work as a way of enhancing the professionalism of lyceum teachers / O. Serebryanska // Scientific Journal [Vinnichenko Kirovohrad State Pedagogical University]. Series: Teaching Sciences. – 2012. – Vol. 107 (2). – P. 132–136.

14. Stolyarenko A. M. Psychology and pedagogy: Textbook / A. M. Stolyarenko. – 3rd ed., ext. – Moscow: UNITY-DANA, 2013. – 543 p.

15. Shestakova T. V. Formation of preparedness of future teachers for professional self-improvement: abstr. of dis. ... Ph.D in Pedagogy: 13.00.04 / Tetyana Vitaliyvna Shestakova; Institute of Higher Education of APS of Ukraine. – K., 2006. – 22 p.



UDK 378.018.43

THE NEW MODEL OF FEEDBACKS BETWEEN STUDENTS AND E-LEARNING PLATFORM MOODLE

Valentyna SHVETS

Ph. D. in Physical Chemistry, Associate Professor of Physics, Work place at the time of article creation: Institute of Vocational Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, laboratory of electronic educational resources, senior scientific researcher

© Shvets V., 2017

Ключові слова: зворотний зв'язок, освітні технології, платформа електронного навчання MOODLE.

Поява нових методик навчання в сучасному інформаційному суспільстві пов'язана з розвитком електронних навчальних систем, що вимагають постійного пошуку нових шляхів спілкування між студентом і викладачем. Головна проблема дистанційного навчання, заснованого на зворотному зв'язку, полягає в тому, що автоматизована система повинна забезпечити студенту можливість досягнення більш високого рівня ефективності навчального процесу. В даній статті запропоновано розв'язок цієї проблеми, який полягає у розробці нового типу зворотного зв'язку між студентом і платформою електронного навчання MOODLE. У статті описана технологія створення додаткових модулів до платформи MOODLE для досягнення цього нового типу зворотного зв'язку, написаних мовою програмування JavaScript.

Introduction

The important component of the educational process in a higher school is a feedback between the student and the teacher, which provide a control of student's activity and give the opportunity of their correction. The feedbacks, proposed by B. F. Skinner [11] (as a part of the operant behavior), have the opened form, unlike the programmed instructions, proposed by N. Crowder, with closed form [8].

The feedbacks, proposed by B. F. Skinner and N. Crowder, were used in a pedagogical system consisting of two components – the teacher and the student [3], but the development of information technologies changed the structure of this pedagogical system, namely: supplemented the pedagogical system by third component – a computer. The appearance of new component in the pedagogical system significantly affected forms of feedbacks.

The appearance of e-learning platforms, of which one of the most widespread is MOODLE [12], created the conditions for the development of new control and correction methods in the educational activity management of students.

The aim of the article consists of the presentation of the new model of feedbacks

construction and its practical examples, which have been developed for control and correction of student's knowledge in e-learning platform MOODLE.

The methodology of the feedback construction

The development of the information society changed the scientific knowledge in a way in which linear thinking was replaced by non linear thinking [9]. These changes affected pedagogics and management of students' educational activity process where nonlinear thinking approach found its reflection respectively. The linear algorithm consisted of algorithmic steps carried out one after another; the nonlinear algorithm contains, apart of a linear steps' set, a set of additional educational information. This additional educational information can be used by student in a case if he (or she) demands the help while performing on the algorithmic step. The nonlinear algorithm may be realized in two ways: with use of a hypertext [1; 6] or with use of e-learning platform [2; 5].

E-learning platform MOODLE gives the opportunities allowing the addition of nonlinear algorithms with one essential element – the feedback between an educational environment and the student. This new type of feedbacks differs from feedbacks described by B.F. Skinner and N. Crowder. The feedbacks in e-learning platform MOODLE, which we will describe, are more flexible, they are capable to satisfy students with various cognitive requirements and capabilities.

Let's consider the principle of nonlinear algorithm flowchart creation.

The flowchart of an algorithm is a graph which has the tops [10] presented in fig.1.

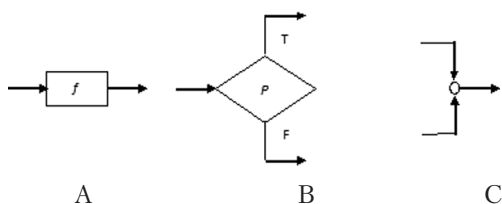


Fig. 1. The types of tops in flowcharts

The *functional top* is represented on fig. 1 A and it's used for function representation $f: X \rightarrow Y$. The *predicate top* is represented on fig. 1 B and it's used for predicate representation: $X \in \{T, F\}$. The predicate top transfers the algorithm to the one of its branches. The *connecting top* is represented on fig. 1 C – it bounds two branches to the common top.

Special forms of flowcharts are the *structural flowcharts*. The structural flowchart consists of four elementary schemes [7] which are represented on fig. 2.

The Boolean expression, which can accept value of 0 or 1, is designated as B on fig. 2. Program operators (procedures) are designated as S1 and S2 (fig.2).

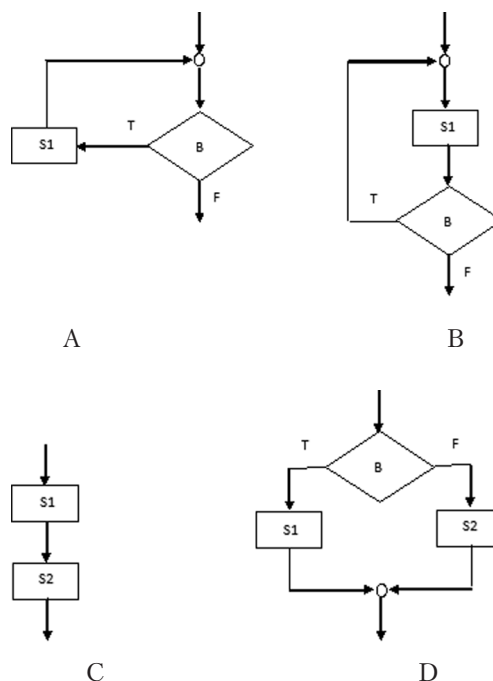


Fig. 2. The structural flowcharts

The flowcharts represented on fig.2, are called *structures of program control*. The scheme represented on fig. 2A, is called *composition*. The scheme represented on fig. 2B, is called *choice* or *alternative*. The schemes represented on fig. 2C, 2D, are called *iterations*.

The *first feature* of four program control structures consists of the one entrance and one exit, therefore each flowchart formed by these

structures has one entrance and one exit. The *second feature* of structural algorithms is that flowchart has a tree structure.

Let's construct the flowchart of educational activity algorithm with use of e-learning platform MOODLE and compare it with types of structural flowcharts.

The creation of the task solution algorithm consists of algorithmic steps s_1, s_2, \dots, s_n ; these steps form the set $S = \{s_i\}$ of linear algorithm.

The nonlinear algorithm has an additional set $T = \{t_j\}$ of theoretical modules, which can be activated in the process of task solution. The set of hypertext comments $AC = \{ac_j\}$ and the set of text comments $IC = \{ic_j\}$ are created as well.

The association of sets S, T, AC, IC forms the main didactic field GF of the nonlinear algorithm of the task solution:

$$GF = S \cup T \cup AC \cup IC \quad (1)$$

Each element of the set $GF = \{gf_i\}$ is a didactic unit which contains i^{th} element of the set $S : s_i$, j^{th} element of the set $T : t_j$, i^{th} element of the set $AC : ac_i$, i^{th} element of the set $IC : ic_i$:

$$gf_i = \{s_i, t_j, ac_i, ic_i\} \quad (2)$$

The elements gf_i of the set GF can be created by standard tools of MOODLE platform.

Two types of administrative buttons are created for management of logical transitions from one algorithmic step to another and for organization of feedbacks between e-learning platform and student. These buttons are united in two sets: $K1 = \{k1_j\}$ and $K2 = \{k2_j\}$. The button united in the set $K1$ informs the student that the task of the algorithmic step was performed correctly. The button united in the set $K2$ informs the student that the task of the algorithmic step was performed incorrectly. The association of sets $K1, K2$ is an additional didactic field of nonlinear task solution.

$$AF = K1 \cup K2 \quad (3)$$

Each element of the set $AF = \{afi\}$ is the didactic unit that contains the i^{th} element of the set $K1 : k1_i$, i^{th} element of the set $K2 : k2_i$:

$$afi = \{k1_i, k2_i\} \quad (4)$$

E-learning platform MOODLE has no standard tools for creation of additional didactic field for nonlinear algorithm of

task solution. However, the open key allows creating the additional program modules we used for creation of the additional didactic field (AF) in JavaScript programming language.

The fragment of nonlinear algorithm flowchart with the sets stated above is shown on fig. 3.

The comparison of the flowchart represented on fig. 3 with flowcharts of structural algorithms testifies that the algorithm of nonlinear programming is structural. The feature of nonlinear programming algorithm is that the appeal to j^{th} of the theoretical module takes place on i^{th} step of the algorithm.

It should be noted that the set of theoretical modules is not a subprogram, because the subprogram works according to the same algorithm, but with different values of variables.

Thus, the additional information row turns algorithm of educational activity programming into nonlinear algorithm in both didactic and programming theories.

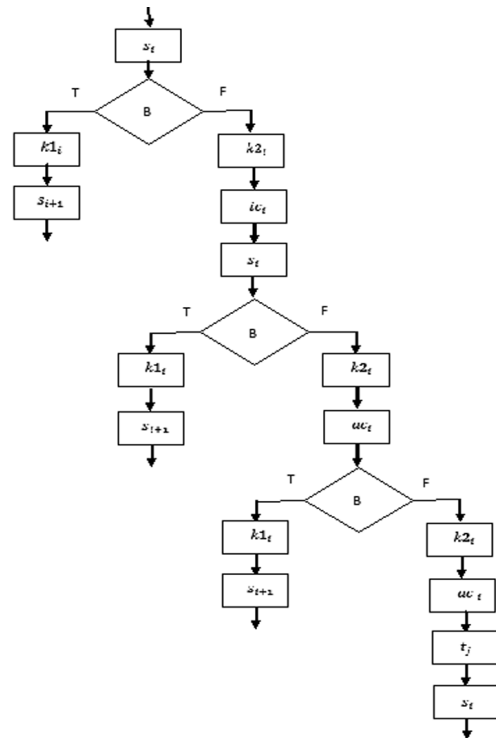


Fig. 3. The fragment of the algorithm for the new model of feedbacks between student and e-learning platform MOODLE

We can understand the difference between linear algorithm and nonlinear algorithm of new model of feedbacks with use the figures 4 and 5.

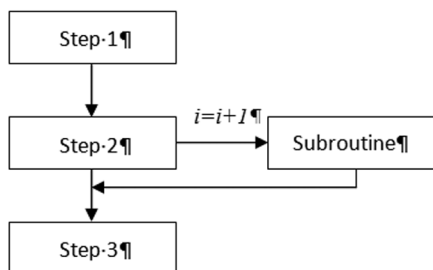


Fig. 4. The flowchart of linear algorithm with subroutine

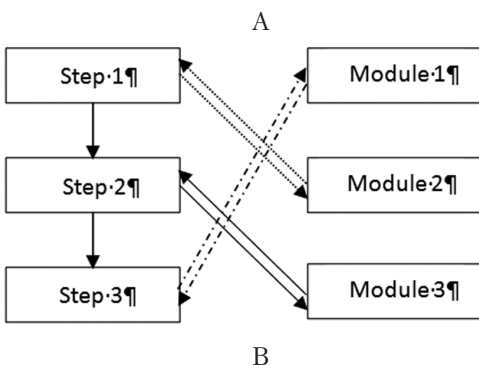
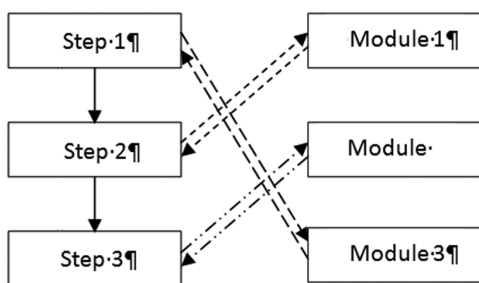


Fig. 5. The scheme of work of new model feedbacks algorithm in e-learning platform MOODLE: on left in cases A, B are steps of algorithm, on right are modules of theoretical information for the solving of the task

We see from fig. 4 the subroutine works at new parameters of a variable, for example, at $i = i + 1$. The fig. 5 shows the different modes of operation in the new model feedbacks: we

see these modes are not linear character. The move of work depends from the knowledge of the student: for example, in case A the student needs for solving of the step 1 in the knowledge from the module 3, in the case 3 other student needs for solving of the step 1 in the knowledge from the module 2. In this sense, the nature of the operation of the algorithm is nonlinear.

The examples of Java scripts, which were written for the algorithm of the new feedbacks model by O. Vetchynkin, are presented on fig. 6, 7.

```
<h2 class="div_container" id="my_div" style="display: block;"><strong><span style="font-size: small;"></span><strong><strong><span style="font-size: small;"><a ref="#inline1" id="various1">The answer is wrong. Read Section 1.5</a></span></strong></h2>
```

Fig. 6. Java script for the programming of the comment to wrong solution of the step of the task

```
<p style="text-align: justify; text-indent: 20px; margin: 0px;"><strong><span style="font-size: small; font-family: arial, helvetica, sans-serif;"></span></strong><p style="text-align: right;"><strong><span style="font-size: small;"><input onclick="LocFunc()" type="button" value="Go to task"></span></strong></p>
```

Fig. 7. Java script for the programming of the button "Go to task"

Results and Discussion

Let's show the example of feedbacks in e-learning platform MOODLE which were built according to the proposed methodology.

The condition of the problem. Find the capacity of the electrical circuit, if $C_1 = 15 \text{ pF}$, $C_2 = 45 \text{ pF}$, $C_3 = 20 \text{ pF}$ (fig. 8).

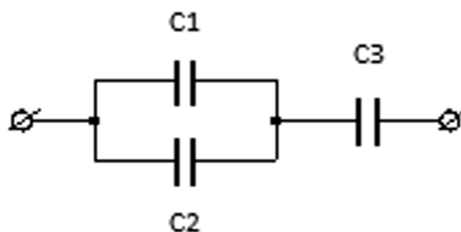


Fig. 8. The electrical circuit with capacitors.

Let's consider the solution of this problem according to the algorithmic approach proposed by L. Landa [4]. The problem's algorithm consists of three steps. *Each step is*

formed as a test question in e-learning platform MOODLE.

Step 1. Find the total capacity C_{12} (in pF) of parallel-connected capacitors C_1 , C_2 .

Step 2. Select the electrical circuit which is equivalent to the electrical circuit within the problem's condition (fig. 9).

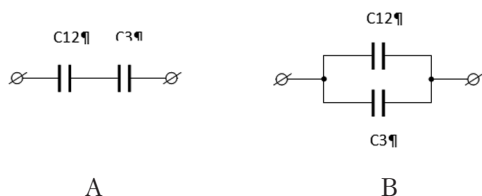


Fig. 9. Electrical circuits, one of which is equivalent to the electrical circuit within the problem's condition

Step 3. What is the total capacity C (in pF) of the circuit?

The e-learning platform offers 2 types of help at each step of the algorithm if the student is unable to correctly answer the test question. Let's consider, for example, the help to step 1. The next comment appears on the screen, if student gave the wrong answer to the test question 1: «*The answer is wrong. Read Section 1.5, drawing attention to the parallel connection of capacitors*».

This comment consists of two parts. The first part in italics is hyperactive, unlike the second part which is not neither in italics nor hyperactive. The student which has sufficient information in the second part of the comment returns to the previous step. The student who didn't form the concept of the "parallel connected capacitors" discloses hyperactive part of the comments, forms

appropriate concepts and then answer the question. The level of the help provided by e-learning platform to student is determined by student's profile of knowledge and his level of cognitive ability.

It should be noted that e-learning platform MOODLE, as opposed to B. F. Skinner's and N. Crowder's tests, provides more opportunities for answers forms choice. In the example for step 1 and step 3 the answer form "calculated" is the most advisable. Thus, the use of multiple choice answer form, which was the pretext for Crowder's tests critics, is reduced to a minimum.

Conclusion

Such feedbacks simultaneously perform two functions: they control the student's knowledge and automatically adjust it.

The feature of these feedbacks is the lack of direct contact between student and lecturer. This contact is still present, but in indirect form. The indirect contact between student and lecturer takes place in two stages – during formulation of the problem and while development of learning activities algorithms. The second stage is characterized by lecturer-student relation, when lecturer is analyzing knowledge profile of each student, which the e-learning platform builds automatically based on the student's answers.

The work was performed as part of scientific research „Methodical basics for creating of new generation textbooks”, which was financed by Ministry of Education and Science of Ukraine (registration number 0111U002506).

ЛІТЕРАТУРА

1. А. с. 45787 Україна. Нелінійне програмування навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням гіпертекстового електронного посібника як засіб педагогічної технології управління навчальним процесом / В. Д. Швець (Україна). – № 46052; заявл. 26.07.2012; опубл. 29.09.2012.
2. А. с. 46187 Україна. Нелінійне програмування навчальної діяльності студентів в платформі MOODLE як засіб управління процесом засвоєння знань / В. Д. Швець (Україна). – № 46426; заявл. 30.08.2012; опубл. 30.10.2012.
3. Берг А. И. Состояние и перспективы программированного обучения / А. И. Берг – М. : Знание, 1966. – 25 с.

REFERENCES

1. Copyright certificate 45787 Ukraine. Nonlinear programming of students' educational and cognitive activity with hypertext electronic guide as a means of pedagogical technology learning management / V. D. Shvets (Ukraine). – № 46052; 26.07.2012 stated; published 29.09.2012 (in Ukrainian).
2. Copyright certificate 46187 Ukraine. Nonlinear programming of students' educational activities in MOODLE platform as a means of the learning process management / V. D. Shvets (Ukraine). – № 46426; 30.08.2012 stated; published 30.10.2012 (in Ukrainian).
3. Berg A. I. State and prospects of programmed learning / A. I. Berg – M. : Znanie, 1966. – 25 p. (in Russian).

4. Ланда Л. Алгоритмизация в обучении / Л. Ланда. – М. : Просвещение, 1966. – 523 с.

5. Швець В. Д. Методичні особливості програмування навчальної діяльності студентів з використанням електронних навчальних середовищ / В. Д. Швець // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, 2012. – № 71. – С. 40–47.

6. Швець В. Д. Основи класичної фізики [Електронний ресурс]: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Д. Швець. – 80 Min / 700 MB. – К. : 1С – МУЛЬТИМЕДІА, 2007. – 500 електр. опт. дисків (CD-ROM): 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 32 Mb RAM; Windows 95, 98, 2000, XP, Vista; MS Word-2007.

4. Landa L. Algorithmization in training / L. Landa. – M. : Prosveshchenie, 1966. – 523 p. (in Russian).

5. Shvets V. D. Methodical features in educational programming of students using information technology / V. D. Shvets // Problems of education: scientific-method. Coll. – K. Institute of Innovative Technology and Education, 2012. – № 71. – P. 40–47.

6. Shvets V. D. Fundamentals of the classical physics [Electron resource]: textbook for university students/V. D Shvets. – 80 Min / 700 MB. – K. : 1С – МУЛЬТИМЕДІА, 2007. – 500 electr. Opt. Disks (CD-ROM): 12 cm. – System. Wimogi: Pentium; 32 Mb RAM; Windows 95, 98, 2000, XP, Vista; MS Word-2007.

7. Aho A. V., Hopcroft J. E., Ullman J. E. Data Structures and Algorithms/ A. V. Aho, J. E. Hopcroft, J. E. Ullman – Massachusetts : Addison-Wesley, 1983. – 427 p.

8. Crowder N. Automatic Tutoring by Intrinsic Programming, in A. A. Lumsdaine and Robert Glaser, eds., Teaching Machines and Programmed Learning, National Education Assn., Washington, 1960.

9. Deleuze G. Empirisme et subjectivité / G. Deleuze. – Paris : Presses Universitaires de France, 1973. – 152 p.

10. Knuth D. E. The Art of Computer Programming. Vol. 1 / D. E. Knuth. – Massachusetts : Addison-Wesley, 1997. – 650 p.

11. Skinner B. F. Science and Human Behavior / B. F. Skinner. – New York : Simon and Schuster, 1965. – 461 p.

12. URL : <https://moodle.org>.



УДК 316.613

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

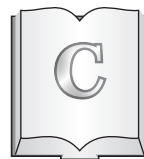
Олександра КАЧМАР

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мистецьких дисциплін
початкової освіти, Прикарпатський
національний університет імені Василя
Стефаніка (м. Івано-Франківськ)

© Качмар О., 2017

Ключові слова: агресія, агресивність, вища освіта, глобалізація, діалог, гнучке мислення, дистанційна освіта, міжкультурна взаємодія.

У статті запропонована авторська концептуалізація стратегій вищої освіти, орієнтованих на упередження, подолання чи мінімізацію агресивності студентів. Дослідження стратегій здійснено довкола ключових викликів сучасній вищій освіті (інформаційні технології та глобалізаційні тенденції), що дозволило виявити ускладнений характер обґрунтування цілісної концепції подолання агресивності, адже зазначені виклики носять динамічний характер. Гідно зустріти виклики поширення ідей агресивності здатна університетська освіта, яка спирається на імператив діалогічної взаємодії, потребу розбудови гнучкості мислення та підтримку відкритості світоглядних орієнтацій, а не на конкретні механізми протидії наперед визначеним формам агресивності в освітньому просторі.



учасна епоха визначається динамічністю та багатомірністю модернізаційних процесів, які розгортаються у планетарних масштабах. Переважно вектор зазначених соціокультурних трансформацій носить глобалізаційну спрямованість: відбувається ревізія «соціальної архітектури» окремих суспільств, здійснюється пошук нових ролей для звичних соціальних інститутів, обґрунтовуються моделі нових інститутів та в цілому відбувається утвердження антропологічного проекту людини третього тисячоліття. Відповідно до зазначених процесів, система освіти на усіх її рівнях намагається здійснити пошук власних модернізаційних проектів, які б забезпечили співмірність надаваних освітніх послуг суспільному запиту.

З одного боку, за своєю сутністю глобалізаційні процеси спрямовані на зближення культур, на високу діалогічність міжкультурної взаємодії, на забезпечення більш широких можливостей для людини в плані реалізації нею своїх невід'ємних прав та свобод – права на освіту, вільного переміщення, свободи віросповідання та свободи слова тощо. Заразом маємо визнати, що процеси утвердження нового світо-

вого порядку не позбавлені складних протиріч, а пропоновані ідеали залишаються поза межами реальних перетворень. Більш того, динаміка соціокультурних трансформацій свідчить про небезпеки ефекту Матвія, коли, здавалося б, позитивні суспільні зрушення в дійсності лише поглиблюють кризовий стан існуючих речей: глобалізація насправді не стільки реалізує ідею рівності можливостей, скільки поглиблює нерівність між багатими та бідними країнами; процеси міжкультурної взаємодії набувають більш конфліктогенного характеру тощо.

Отже, суспільство, не позбавлене щоденних проявів агресивності, стоїть на порозі потенційної небезпеки, коли глобалізація зможе виступити каталізатором проявів агресивності за умов тимчасової відсутності дієвих механізмів її упередження та подолання. У цьому плані важливим застереженням може слугувати відома теза І. Берліна, у якій наголошувалося, що періодів і суспільств, які б шанували громадянські свободи, а також толерантно ставилися до суджень та вірувань, було дуже мало, і їх розділяла чимала відстань оази в пустелі людської одноманітності, нетолерантності й деспотизму [1, с. 232]. І саме молодь, як найбільш соціально активний прошарок суспільства, на нашу думку, здатна виступити в авангарді суспільного розвитку, у якому ідеї агресивності якщо не відійдуть у минуле, то хоча б набудуть маргінального статусу.

Зазначена вище ситуація, на нашу думку, актуалізує пошук освітніх стратегій мінімізації агресивності в сучасному суспільстві. Особливий інтерес у цьому контексті становить система вищої освіти, яка безпосередньо готує потенційно активних суб'єктів суспільного розвитку, і саме від характеру їх діяльності залежатиме, чи рухатиметься суспільний прогрес шляхом реалізації продуктивної стратегії неагресивної взаємодії, раціонального розв'язання потенційних протиріч тощо, або ж шляхом актуалізації агресії у повсякденній діяльності, відступаючи від гуманістичних ідеалів розвитку людства. Саме через вищу освіту як ефективний інструмент уперед-

ження агресивності має відбуватись трансляція наукових здобутків у галузі гуманітарного знання та соціальної практики, цивілізований досвід людства, надбання національної та світової культур, а також утверджуватись загальна спрямованість на всебічний і гармонійний розвиток кожної людини та поширення гуманістичних цінностей [4, с. 226–227].

Тож у своїй роботі сконцентруємо увагу на можливостях університетської освіти щодо мінімізації та упередження агресивності особистості, долучивши до дослідницьких контекстів специфіку освітніх феноменів, що виникають у результаті утвердження глобального інформаційного суспільства. Отже, як полюси дослідження, концептуалізуються проблеми, пов'язані з трансформацією ролі знань та інформації у сучасній вищій освіті; із упровадженням розвинених інформаційних технологій в освітній процес та відповідних цьому проблемам відкритої (дистанційної, віртуальної) освіти.

На нашу думку, зазначені освітні феномени, які продовжують кристалізуватися як освітня повсякденність, усе ж у недостатньо передбачуваних освітніх контекстах можуть резонувати з проблемами мінімізації агресивності, а наше звернення до них виглядає виправданим і своєчасним. Як застереження, із яким ми погоджуємось та приймаємо до уваги, слугує наступна теза: завжди існує небезпека неадекватної раціональної оцінки особистісних ситуацій при використанні інформаційних технологій, причому їх активне використання призводить до процесу десоціалізації людини, відособленості її від суспільства [6, с. 135–136]. До того ж, реальний ефект від застосування тих чи інших освітніх інструментів, на жаль, дуже часто докорінно відрізняється від запланованого, що має актуалізувати подальше проведення досліджень у галузі футурології освіти, що виходить за межі дослідження, репрезентованого в цій статті.

Окрім викликів інформаційно-знанневого характеру, система вищої освіти постає ареною реалізації глобалізаційного проекту розвитку цивілізації. Відповід-

ним чином, у філософському дискурсі актуалізуються проблеми реалізації створення глобального простору вищої освіти (у випадку України, Європейського простору вищої освіти ЕНЕА (European Higher Education Area)), ідей академічної мобільності, полікультурного освітнього простору тощо. Неоліберальна логіка глобалізації справедливо ініціює питання щодо подальшого закріплення за освітою статусу товару (послуги), поширюючи економічну ідеологію та ринкову конкуренцію в галузі вищої освіти по всьому світу: освіта традиційно розглядалась як суспільне благо, проте зараз все частіше пропонується розглядати освіту як об'єкт торгівлі, а вектор розвитку освітньої сфери вбачається у поглибленні її рис як комерційної діяльності [5, с. 226]. Неврахування зазначених тенденцій глобалізації позбавило б наше дослідження орієнтованості на розв'язання наявних безпосередніх суперечностей розвитку системи вищої освіти, зокрема, у контексті утримання нею статусу ефективного чинника протидії утвердження агресивно-орієнтованих світоглядних орієнтацій та стилів мислення у студентів.

У статті ми намагаємось дотримуватись принципів об'єктивності у висвітленні досліджуваної теми, тому хотілося б звернути увагу на те, що пошук стратегій мінімізації агресивності в системі вищої освіти в контексті сучасних цивілізаційних та технологічних викликів є предметом низки досліджень у західній філософській, психологічній та педагогічній традиції. При цьому у дослідницькі контексти потрапляють не тільки питання формування у студентів стійких світоглядних орієнтацій і когнітивних механізмів мінімізації агресивності на користь раціонального розв'язання проблем міжособистісної взаємодії, але й проблеми, асоційовані з агресивністю викладачів, комунікативним колізіям у системі «студент – викладач» тощо.

Важлива роль при цьому відведена постаті вчителя, який має транслювати ідею можливості гнучкої безконфліктної взаємодії, коли сама аудиторія перетворюється у простір, у якому гармонійно можуть співіснувати протилежні думки, різні релігійні

переконавання, а гнучкість мислення та відкритість особистості до Іншого постають імперативом, що забезпечує продуктивну комунікацію та взаємодію усіх без виключення суб'єктів цього простору. Цей підхід виглядає співмірним із складним характером соціокультурної динаміки, який вимагає від студента наявності навичок нелінійного, гнучкого мислення, яке за даних умов виглядає більш евристичним за лінійне. Отже, гнучкість мислення як характеристика особистості, яка актуалізується у широкому спектрі життєвих ситуацій та дозволяє студентам зустрічати нові життєві та академічні виклики, не вступаючи у конфлікт із власними цінностями та діючи відповідно до них, може бути забезпечена прагненням викладача до розкриття потенціалу діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, з урахуванням особливості кожного та прагненням розвинути їх мислення у тісному зв'язку з нелінійним соціальним контекстом [5, с. 101–102]. Зазначений підхід Д. Дзвінчук вважає однією із сучасних тенденцій розвитку та управління освітою [2, с. 2–5].

Важливим, враховуючи досвід теоретичних напрацювань представників західних наукових шкіл, про які йшлося вище, є розширення проблемного поля агресивності шляхом включення до нього сучасних соціокультурних та антропологічних феноменів, які через об'єктивні обставини не були враховані класиками теорії агресивності (К. Лоренц, З. Фрейд, Е. Фромм, К.-Г. Юнг, представниками біхевіоризму (необіхевіоризму), інстинктивізму тощо), напрацювання яких історично припадають на початок та середину ХХ ст. Відповідно особливості проявів агресивності в суспільстві в цілому та вищій освіті зокрема під впливом процесів утвердження інформаційного (постіндустріального, знаннєвого, мережевого тощо) суспільства та тенденції глобалізації не могли бути розкритими в роботах зазначених поважних авторів.

У цьому плані в дослідженні Д. Бен-Сассона та А. Сомех стверджується, що прояви агресії у сучасному освітньому середовищі, які порушують гармонію командної роботи викладача та студентів, можуть бути більш продуктивно досліджені

через аналіз підкатегорій, що відображають динамічну природу агресії:

- обструкціонізм (особистість демонструє один із низки проявів агресивної поведінки, зменшуючи ефективність взаємодії з іншими), який може проявлятися у відмові від співпраці (порушення домовленостей чи спільних рішень), проявах принизливої поведінки (демонстративне запізнення, розмови по телефону, демонстративна неучасть у дискусіях тощо);

- демонстрація ворожості: переривання інших під час спілкування; приниження думки чи досягнень людини у присутності інших осіб; ігнорування людини під час її промови; підвищення голосу в бік іншої людини; бойкотування іншої людини;

- відкрита агресія, аж до безпосередньо фізичної агресії [7].

Ці види агресії, безумовно, корелюють із класичними уявленнями про прояви агресії, проте наближують нас безпосередньо до контекстів, у яких відбувається актуалізація агресивності у просторі вищої освіти. Відповідно кожен із запропонованих видів агресії може бути дослідженим окремо з метою пошуку стратегій подолання чи мінімізації агресивності. Особливої ж уваги, на нашу думку, заслуговує перший етап розгортання агресивних потенцій в освітньому середовищі, і саме від ефективності його подолання засобами освіти та виховання, через прояснення глибинних причин обструкціоністської поведінки тощо агресивність особистості може бути мінімізована чи навіть трансформована в прагнення до синергії в освітньому середовищі. Дослідник Т. Хагуров метафорично зауважує у зазначеному плані, що аби подолати зло та агресію, ми маємо детально вивчити цього «ворога» [8, с. 43].

Переходячи до аналізу потенційних загроз утвердження агресивних життєвих стратегій сучасної молоді в контексті поширення сучасних інформаційних технологій, хотілося б звернути увагу, що вони слугують ефективними «каналами» трансляції агресивності і можуть значно збагатити можливості для актуалізації агресивних інтенцій сучасного студентства. Ця загроза загострює потребу трансляції че-

рез вищу освіту позитивних етичних настанов для спілкування у мережі Інтернет, які б слугували бар'єром для проявів агресивності за умов анонімності, притаманних сучасному спілкуванню: у цифрову епоху агресія усе більше отримує вербальної анонімної форми, а фізичні її прояви відходять на другий план. З іншого боку, ми намагаємось дистанціюватись від засудження чи одностороннього висвітлення ролі інформаційних технологій у контексті упередження агресивності. На цьому ж наполягають європейські автори дослідження «Молодь в інформаційному суспільстві», зазначаючи наступне: «Можливо, ми всі поділені на два ворожі табори щодо Інтернету. Один табір вважає Інтернет носієм потужного потенціалу для людського прогресу, що змінить наші засади мислення, тоді як інший табір вважає його зворотнім боком прогресу хитрою (проте потужною) іграшкою або засобом для контролю над людьми, суто комерційним методом тощо. Термінологічно перший табір називають «технофілами», а інших – «лудитами» [10, с. 61].

Проте, звертаючись до можливостей сучасної вищої освіти, у якій усе більш активного вжитку набувають ідеї комп'ютерно-опосередкованої (дистанційної, відкритої, віртуальної тощо) освіти, щодо подолання агресивності особистості, маємо визнати, що процеси взаємодії між викладачем і студентом втрачають свій зміст: на зміну безпосередній взаємодії, у якій викладач може діагностувати агресивні настанови студента та відповідним чином врахувати їх в освітньо-виховному процесі, приходить утилітарна, алгоритмічна передача знань. Цей факт створює небезпеку втрати вищою освітою свого статусу дієвого засобу корекції агресивності студентів, що відповідним чином має бути враховано у стратегіях її подальшого розвитку, а також при оцінках потенційних духовних втрат від мінімізації діалогу між Учителем та Учнем.

Сама ж ця мінімізація безпосередньої екзистенційно наповненої взаємодії у сучасній освіті є логічною відповіддю на ринкові запити, коли для оцінки результату освітньо-виховного впливу слугують поняття «ефективність», «прибуток», «конкурентоспро-

можність» тощо. Збувається заклик П. Друкера щодо потреби зробити освіту ефективною: «Сучасна система освіти використовує занадто велику кількість викладачів. Ми повинні зробити так, щоб їх стало якомога менше. Зараз освіта знаходиться на рівні сільськогосподарства 1750 року, коли двадцять селян забезпечували продуктами одного місцевого мешканця. Ми повинні підвищити ефективність праці вчителя, багатократно посилити його вплив та значно збільшити продуктивність» [3, с. 284]. Проте філософія освіти та соціальна філософія вже зараз мають спробувати оцінити втрати у духовному вимірі вищої освіти та діагностувати загрози поширення практик агресивності в сучасному суспільстві.

Процеси глобалізації вищої освіти також несуть низку викликів, урахування яких має забезпечити університетській освіті відповідність духу епохи та сприяти подальшій мінімізації проявів агресивності студентів. Заразом глобалізаційний дух, який інтенсифікує процеси міжкультурної взаємодії у вищій освіті, створює студентам реальні можливості набуття навичок безконфліктної інтеракції з Іншим. Не останнє місце в цьому плані займають ідеї академічної мобільності, яка надає студентам можливість трансформувати як свої знання, так і світогляд у процесі знайомства з досягненнями інших освітніх систем, наукових шкіл та культур, розвинути мовні компетенції, інтегрувати фундаментальні принципи планетарної (глобальної) етики в особистий світоглядний горизонт.

Насправді, сучасна освіта як одне з пріоритетних завдань повинна підтримувати культурну різноманітність, намагаючись трансформувати її у сприятливий чинник освітньої практики, що дає навички міжкультурної взаємодії, спрямовує зусилля на посилення ефекту взаєморозуміння між конкретними індивідуумами та групами індивідуумів [5, с. 98]. Даний підхід декларує відповідність заявленому вищою освітою статусу реального інструменту зменшення напруженості міжкультурної взаємодії та засобу упередження агресивності відповідно.

Водночас навіть у розвинених західних освітніх системах ми спостерігаємо, з од-

ного боку, прагнення створити можливість для перебігу процесів надання послуг вищої освіти в неагресивний спосіб; з іншого – будь-яка освітня система залишається культурно заангажованою та не може задовольняти потреби всіх суб'єктів освіти одночасно, не може не вступати у протиріччя з усіма культурами одночасно. Як показовий приклад кількох останніх років є протестний рух у британській вищій освіті, ініційований іноземними студентами престижних навчальних закладів Об'єднаного Королівства, що має назву «Why Is My Curriculum White?» («Чому мій навчальний план білий?»).

Мова йде про ситуацію невдоволення студентами тим фактом, що навчальні плани переважно не є орієнтованими на інклюзію та культурну різноманітність: вони за своєю сутністю є колоніально-орієнтованими та євроцентричними, такими, що демонструють підтримку ідей расової та гендерної нерівності [9]. Студенти звертають увагу на те, що в курсі літератури подано 1800 робіт «білих» авторів; курси філософії та релігієзнавства представлені «білими», переважно представниками чоловічої статі, при цьому тільки в європоцентрованій ретроспективі; курс економіки беземоційно представляє трагічні процеси колонізації Індії та інших країн з позиції прибутків Британської імперії тощо [9]. Це дає нам підстави стверджувати, що більшість світових освітніх систем продовжує здійснювати багаторічний пошук ефективних стратегій упередження агресивності студентів у полікультурному освітньому просторі, проте їх остаточне концептуальне оформлення є дуже складним перспективним завданням.

Отже, у статті розглянуто «порядок денний» проблеми мінімізації та упередження агресивності з використанням потенціалу сучасної вищої освіти. Методологічним орієнтиром проведеного аналізу виступила потреба долучити до традиційних уявлень про можливість вищої освіти в упередженні агресивності зі специфікою, ініційованою поширенням практик дистанційної (віртуальної, відкритої) освіти у відповідь на розвиток інформаційних технологій, а також особливостями сучасного освітньо-

го процесу в університетах, детермінантою виникнення яких є масштабні процеси глобалізації. Показано, що пошук стратегій вищої освіти, здатних ефективно протидіяти утвердженню агресивних життєвих орієнтацій студентів, носить ускладнений характер досліджуване проблемне поле набуває нових (щодо підходів класичної теорії агресивності) абрисів, а безпосередня актуалізація агресивності – нових форм, збагачуючись сучасними соціокультурними феноменами та антропологічними практиками глобалізованого інформаційного суспіль-

ства. Евристичним, за даних умов, виглядає пошук стратегій, які б не спирались на конкретні механізми протидії наперед визначеним формам агресивності в освітньому просторі, адже складна нелінійна соціальна динаміка формує нові та непередбачувані в зазначеному плані виклики. Гідно зустріти виклики поширення ідей агресивності здатна університетська освіта, яка спирається на імператив діалогічної взаємодії, потребу розбудови гнучкості мислення та підтримку відкритості світоглядних орієнтацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берлін І. Чотири есе про свободу / Ісайа Берлін ; [пер. з англ. О. Коваленка] – К. : Основи, 1994. – 272 с.
2. Дзвінчук Д. І. Сучасні тенденції розвитку та управління освітою : автореф. дис... д-ра філос. наук : 09.00.10 / Дзвінчук Дмитро Іванович ; АПН України, Ін-т вищ. освіти. – К., 2007. – 36 с.
3. Друкер П. Ф. Епоха розрива: орієнтири для нашого меняючогося общества : пер. с англ. / П. Ф. Друкер. – М. : ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 336 с.
4. Коломієць О. Г. Філософська парадигма упередження агресивності у сучасному суспільстві : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Олена Германівна Коломієць; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2015. – 396 с.
5. Свириденко Д. Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації монографія / Д. Б. Свириденко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 279 с.
6. Свириденко Д. Б. Трансформація природи людини під впливом віртуальної реальності у сучасних філософських концепціях / Д. Б. Свириденко // Мультиверсум : філософський альманах : зб. наук. праць / голов. ред. В. В. Лях. – Вип. 67. – К. : Український Центр духовної культури, 2008. – С. 129–139.

REFERENCES

1. Berlin I. Four essays on liberty / Isaiah Berlin ; [Trans. from English. O. Kovalenko]. – K. : Fundamentals, 1994. – 272 p.
2. Dzvynchuk D. I. Modern trends in education and management : Author. Thesis of dis. ... Ph.D. in Pedagogy: 09.00.10 / Dzvynchuk Dmytro Ivanovych ; APS of Ukraine, Institute of Higher. Education. – K., 2007. – 36 p.
3. Drucker P. F. The era of the gap: the benchmarks for our changing society: Trans. from English / P. F. Drucker. – M. : LLC "I.D. Williams ", 2007. – 336 p.
4. Kolomiets O. G. Philosophical paradigm of aggression prevention in modern society: Thesis of dis. ... Ph.D. in Pedagogy: 09.00.03 / Olena Hermanivna Kolomiets ; National Pedagogical Dragomanov University. – K., 2015. – 396 p.
5. Svyrydenko D. B. academic mobility, response to the challenges of globalization monograph / D. B. Svyrydenko. – K. : Printed NEA Dragomanov, 2014. – 279 p.
6. Svyrydenko D. B. The transformation of human nature under the influence of virtual reality in modern philosophical concepts / D. B. Svyrydenko // Multiversum: Philosophical Almanac : Coll. Vol. of Scient. Papers / chief. ed. V.V. Lyakh. – Vol. 67. – K. : Ukrainian Center for Spiritual Culture, 2008. – P. 129–139.

7. Ben Sasson D. Observing aggression of teachers in school teams [Electronic resource] / D. Ben Sasson, A. Somech // Teachers and Teaching: theory and practice. – Mode of access : <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1005865>

8. Khagurov T. Evil as a Subject of Sociological Cognition: Methodological Reflections / T. Khagurov // Future Human Image. – 2017. – Vol. 7. – P. 36–45.

9. Why is My Curriculum White? [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.nus.org.uk/en/news/why-is-my-curriculum-white/>

10. Youth in the information society. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, – 1997. – 222 p.



Оксана КОВАЛЕНКО

кандидат історичних наук,
член-кореспондент АМСКП,
провідний науковий співробітник
Інституту вищої освіти НАПН України

УДК 342.95

**ПРАВОВЕ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ВИЩОЇ ОСВІТИ
СПОЛУЧЕНОГО
КОРОЛІВСТВА
ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ
ТА ПІВНІЧНОЇ
ІРЛАНДІЇ**

© Коваленко О., 2017

Ключові слова: Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, вища освіта, адміністративно-правове забезпечення, стипендіальні програми, університет.

Стаття присвячена дослідженню досвіду правового забезпечення вищої освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Виокремлено основні питання адміністративно-правового забезпечення вищої освіти та науки Великої Британії. Зокрема, проаналізовано роботу структурних підрозділів університету, нормативні документи, якими керуються у своїй діяльності заклади вищої освіти. Розглянуто окремі складові принципи автономії університетів: академічна, фінансова, організаційна, кадрова, науково-дослідна. Проаналізовано стипендіальні програми університетів Великої Британії та їх вимоги до вступу в університети Англії.

Постановка проблеми та її актуальність. Динамічний характер розвитку економічних, політичних, соціально-культурних відносин диктує нові, більш високі вимоги правового забезпечення вищої освіти України. Існуючі суперечності правового забезпечення освіти і науки України вимагають пошуку оптимальних напрямів їх вирішення. В цьому аспекті особливої актуальності набуває дослідження зарубіжного досвіду правового забезпечення науки і освіти, організації освітнього процесу, підготовки професійних педагогічних та наукових кадрів. Система вищої освіти Великої Британії пройшла перевірку часом і вважається зразковою. Вона надає значні переваги та розкриває великі можливості для випускників, особливо нині, коли англійська мова є мовою міжнародного спілкування.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Прагнення України на сучасному етапі підвищити рівень життя своїх громадян і конкурентоспроможність держави через взаємодію вітчизняної системи освіти з європейськими освітніми структурами актуалізує проблему дослідження системи оцінки якості вищої освіти Англії. Адже головним джерелом економічного зростання та конкурентоспроможності в «еконо-

міці знань»усе більшою мірою стає виробництво не так товарів, як ідей і знань [7]. Проблеми освіти досліджували такі науковці Великобританії, як Е. Салліс [9] та Б. Роджер [7], а в Україні на сьогодні вивченням цих питань займається низка дослідників, серед яких: С. Вітвицька [4], М. Кісіль [2], Є. Матвіїшин, А. Неженцева [3] та ін.

Мета статті – дослідити прогресивні інновації у досвіді вищої освіти Великобританії, які б дозволили здійснити ефективні освітньо-наукові реформи, вдосконалити правове забезпечення освіти і науки України.

Виклад основного матеріалу. Після зрушень у реформуванні системи освіти України, зокрема прийняття Закону України «Про вищу освіту» у 2014 р., пропонується більш докладно поглянути на реформи, проведені, так би мовити, країною-авторитетом у справі надання освітніх послуг, оскільки вища освіта Британії ґрунтується на «університетській» традиції.

У Сполученому Королівстві більше сорока університетів. Оксфорд і Кембридж є провідними й найстарішими навчальними закладами, заснованими відповідно у XII і XIII ст. Найбільший на сьогодні Лондонський університет. Привабливими є також університети Единбургу, Лідса, Глазго, Бірмінгема, Ліверпуля та Брістоля. Система вищої освіти Сполученого Королівства складається з трьох основних видів освітніх установ: університети, коледжі та вищі школи, а також художні та музичні коледжі. Раніше було усунуто межу, що розділяла університети та політехнічні інститути, останні також отримали статус і титул університетів. Вища освіта Великої Британії чотириступенева: бакалаврат, магістратура, докторантура та наукові дослідження.

Ступінь бакалавра – базовий курс вищої освіти. Триває 3–4 роки, після закінчення курсу студенти отримують ступінь бакалавра гуманітарних наук, бакалавра природничих наук або інших галузей спеціалізації. У деяких університетах і коледжах вищої освіти після закінчення дворічного курсу навчання можна отримати диплом про вищу освіту (DipHE). У низці

університетів студенти зобов'язані пройти вступний курс перед початком навчання на бакалавра. При навчанні за програмою, у якій чергується теорія і практика, потрібен додатковий рік для проходження практики на виробництві. У деяких університетах є інтенсивні дворічні курси навчання, студенти яких займаються і протягом канікул.

Ступінь магістра. Надається в результаті 1–2 років навчання після закінчення бакалаврату. Програма передбачає навчання у галузі спеціалізації. У деяких випадках ступінь присуджується за результатами письмових іспитів, але кандидатам зазвичай необхідно представити та захистити дисертацію. Іноді магістерський ступінь (наприклад, в Імперіал-коледжі в Лондоні) присуджується на першому ступені вищої освіти після 4 або 5 років навчання.

Ступінь магістра філософії, доктора філософії. Третій ступінь вищої освіти присвячено виключно дослідницькій діяльності. Після 2 додаткових років навчання в університеті та успішного захисту дисертації присвоюється ступінь магістра філософії (Master of Philosophy MPhil). Через 3 роки подальшого навчання після завершення магістерської програми кандидат може представити дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії (Doctor of Philosophy – DPhil або PhD).

Наукові дослідження. Підвищений рівень докторського ступеня можуть здобути фахівці в галузі юриспруденції, гуманітарних та природничих наук, медицини, музики і теології після того, як здійснять певний обсяг дослідницької роботи. Цілком імовірно, що британські коледжі й університети визнають свідоцтва про освіту, отриману в Україні. Найпростіший спосіб з'ясувати це – зв'язатися з навчальним закладом. Якщо це неможливо, слід звернутися до найближчого відділення Британської Ради або написати до Національного Британського інформаційного центру офіційного визнання свідоцтв про освіту (NARIC). Якщо у вас уже є український диплом про закінчення вищого навчального закладу, майте на увазі, що його ака-

демічна кваліфікація займає проміжне положення між «A-levels» GCE і ступенем бакалавра. У британських навчальних закладах вступні вимоги дуже різні, отож з таким дипломом можна вступити і на другий, і на передостанній курс університету, і навіть на постдипломний курс для отримання ступеня магістра.

«Точкою відліку» модернізації освіти у Сполученому Королівстві стало прийняття Закону про освіту у 1944 р., хоча й стосувався він переважно шкільної освіти, проте набув значення загальнонаціонального акту та певною мірою привів до ладу систему освіти в цілому та визначив органи її управління, а також підготовка доповіді «комісії Барлоу» (1946), яка, своєю чергою, виявила невідповідність системи освіти соціально-економічним суспільним потребам. Час показував необхідність змін задля руху вперед, і в 1963 р. «комісія Робінса» визначила чотири пріоритети британської вищої освіти:

- спеціалізація навчання;
- введення загальнотеоретичної, не утилітарної складової в університетах, спрямованих на спеціальне навчання;
- забезпечення балансу між навчанням і науково-дослідницькою діяльністю;
- збереження «культурної», світоглядної функції університетів як інститутів соціалізації молоді.

Як наслідок країна отримала різке розширення сектору університетської освіти та створення державного сектору вищої освіти як альтернативи університетському. Ці зміни дозволяли як зберегти традиційну автономію університетів, так і адаптувати вищу школу до потреб сучасної на той час людини. Наведемо кілька фактів: у 60–70-х роках чисельність студентів зросла майже вдвічі (загальна кількість ВНЗ даного типу досягла 45 одиниць чисельності, а студентів, що отримували освітні послуги в них, налічували 259 тис.чоловік) [8].

Проте вже в 1989 р. Конфедерація британської промисловості в доповіді «За революційні зміни в рівнях кваліфікації» висунула своє бачення подальшого розвит-

ку рідної освіти, визначивши прерогативи її подальшого крокування задля задоволення потреб людини. «Британська система освіти та професійної підготовки потребує серйозних, якісних змін. Збереження й укріплення позиції держави у світі в умовах зростаючої конкуренції не може бути забезпечене частковими змінами. Сьогодні необхідні найрішучі дії». Пропозиції, викладені в доповіді «Цілі світового класу», були підтримані як зацікавленими сторонами, так і урядом. Таким чином у 1991 р. були сформовані національні цілі освіти та професійної підготовки. У 1992 р. було прийнято закон, що скасував систему, описану вище, а натомість увів єдину модель вищої освіти, надаючи політехнічним коледжам та іншим подібним чи еквівалентним закладам статусу університету [5].

У 1993 р. за сприяння уряду було створено Національну консультативну раду з цілей освіти та підготовки, котра мала проводити моніторинг цілей освіти, а також розробляти рекомендації щодо міри їх реалізації. У травні 1995 р. була створена Біла книга, де під назвою «Рух уперед» були зафіксовані оновлені рамки цілей, на котрих базується розвиток освіти та професійної підготовки Великої Британії.

Ось цілі, що мали бути досягнуті в освіті, станом на 2001 р.:

При досягненні 19-річного віку 85% молодих людей мали отримати загальний сертифікат про середню освіту рівня «С» чи вище, проміжну загальну професійну кваліфікацію чи національну професійну кваліфікацію другого рівня; 5% молодих людей при досягненні 19-річного віку мали отримати другий рівень компетенції у галузі комунікації, математики, інформаційних технологій; 35% з них мали отримати у віці 21 року третій рівень кваліфікації у зазначених ключових професіях; до 21 року 60% молодих людей мали отримати два загальних сертифіката про освіту рівня «А», загальну національну професійну кваліфікацію третього рівня [5].

У царині безперервної освіти маємо: 60% робочої сили повинні мати кваліфіка-

цію на рівні національної професійної кваліфікації третього рівня, просунутої національної професійної кваліфікації чи на рівні двох загальних сертифікатів про освіту рівня «А»; 30% робочої сили повинні мати професійну кваліфікацію, кваліфікацію у сфері управління чи академічну кваліфікацію на рівні національної професійної кваліфікації четвертого чи більш високого рівня; 70% усіх організацій, де працює 200 чоловік чи більше, та 35%, що наймають 50 чоловік і більше, мають стати інвесторами в розвитку людських ресурсів [1].

Отже, як бачимо, за десятиліття реформ система вищої освіти Великої Британії помітно змінилась – їй удалося трансформуватися з елітної, спрямованої на відтворення різних соціальних моделей, в ефективно функціонуючий механізм, орієнтований на потреби ринку праці.

Згідно з законодавством Сполученого Королівства існує три рівні навчання в університетах:

- **Undergraduate** – базова вища освіта. Вступ до університету після закінчення середньої школи, навчання протягом 3–4 років та отримання ступеня бакалавра (Degree of Bachelor);

- **Graduate** – повна вища освіта. Навчання протягом 1–2 років з отриманням ступеня магістра (Degree of Master);

- **Postgraduate** – навчання з отриманням ступеня PhD (Doctor of Philosophy), докторантура.

Процедура вступу на Undergraduate Level: Вступ до британських університетів здійснюється через централізовану приймальну комісію UCAS (Universities and Colleges Admissions Service). Абітурієнт самостійно або з допомогою подає заявку в дану організацію та вказує університети, у які бажає вступити. Потім абітурієнт отримує пропозиції від кількох університетів, вступає в листування з ними, надсилає необхідні для вступу документи та остаточно вибирає, до якого університету вступити. Процедура вступу займає кілька місяців.

Процес вступу до університету на **Graduate Level** та **Postgraduate Level** схо-

жий. На цей рівень навчання можна вступати після закінчення університету в іншій країні. Подача документів здійснюється безпосередньо вкілька обраних університетів. Як правило, майбутній студент повинен мати кілька років роботи після завершення університету, аргументувати, чому йому необхідне навчання саме в цьому університеті, та надати рекомендації. Навчання на **Graduate Level** можливе на стаціонарі, дистанційно та заочно. Студенти британських університетів мають право на роботу: 20 годин на тиждень протягом навчального року та повний робочий день під час канікул[6].

У вищенаведених законах про освіту та правових документах, якими керуються провідні університети Великобританії, зазначені стипендії та гранти Міністерства Сполученого Королівства та уповноважені адміністрації Шотландії, Уельсу і Північної Ірландії, а також самі навчальні заклади, фонди, великі корпорації та інші британські організації надають іноземним студентам різноманітні стипендії та гранти. Розподілом стипендій займається Британська Рада – міжнародна некомерційна організація, яка є представником Великої Британії у сфері освіти та культури.

Серед найвідоміших програм слід виділити такі:

Стипендіальні програми Чівнінг (Chevening Scholarships). Стипендіальні програми Chevening надають можливість отримати магістерський ступінь або виконати короткострокову дослідницьку роботу. Стипендія Chevening покриває витрати на навчання, проживання, вартість авіаперельоту та поточні витрати на термін від 3 до 12 місяців. Пріоритетними сферами вивчення є: державне управління (включаючи охорону здоров'я та планування міста); міжнародні відносини (включаючи питання міжнародної безпеки); політологія, політичні дослідження, права людини, громадянське, конституційне і міжнародне право; правозастосування; журналістика (друковані ЗМІ, теле- і радіомовлення); зміна клімату і дослідження довкілля (включаю-

чи сталий розвиток, захист навколишнього середовища, планування і менеджмент); енергетична безпека і поновлювані джерела енергії; наукові інновації, спрямовані на забезпечення сталого економічного розвитку, розвитку економіки й бізнесу, глобальної стабільності клімату; економіка.

Програми для аспірантів та докорантів, MBA (Master of Business Administrator). Основні програми, у межах яких розподіляються стипендії для навчання на ступінь магістра. Програма дослідницьких стипендій для іноземних студентів (ORSAS). Стипендію терміном на один рік надають випускникам університетів для проведення дослідницької роботи. Крім цього, велика кількість освітніх установ вищої школи надає власні стипендії.

Також наведемо **українську стипендіальну програму в університеті Кембриджа (Cambridge-Ukraine Studentships).** Програма фінансує навчання українців на однорічному курсі магістратури в університеті Кембриджа за однією з 50 гуманітарних спеціальностей. Претенденти на стипендію повинні мати таку академічну освіту, що дає можливість навчатись у магістратурі, а також на високому рівні володіти англійською мовою. Мета програми – надати можливість безкоштовного навчання найбільш талановитій українській молоді, яка не може здобути таку освіту власним коштом.

Програма обміну для вчителів (Teacher's Scheme). Програму пропонує українським викладачам UK Border Agency спільно з асоціацією британських коледжів HMC Projects (Headmasters' and Headmistresses' Conference). Найбільше затребувані спеціальності – математика, інформаційні технології, дизайн, музика, малювання, фізичне виховання. Викладачі англійської мови також запрошуються до участі в програмі, проте бажано, щоб вони мали супутню спеціальність. Мета програми – дати іноземним учителям уявлення про філософію освіти в незалежних школах Великої Британії, допомогти їм зрозуміти британський спосіб життя та

покращити рівень володіння англійською мовою.

Стипендіальна програма Меморіального фонду Джона Сміта. Британська Рада (British Council) від імені фонду Джона Сміта пропонує взяти участь у стипендіальній програмі стажування. Її розраховано на 4 тижні. Програма включає вступний курс в Единбурзі; інтенсивний двотижневий курс у галузі політичних процесів держав розвинутої демократії; серію обговорень і зустрічей з професорами вищих навчальних закладів та адвокатами. Метою є продемонструвати, як формується і проводиться державна політика. Програма включає також восьмиденне індивідуальне стажування в низці державних і громадських організацій Великої Британії. Таким чином, вона спрямована на зміцнення та розширення розуміння учасниками демократичного процесу та ефективного управління, а також формування групи молодих і перспективних лідерів у різних країнах світу. Протягом стажування стипендіати мають підготувати власні проекти й продемонструвати їх на завершальному семінарі представникам Міністерства юстиції Великої Британії та Меморіального фонду Джона Сміта.

Висновки. Отже, вища освіта у Великій Британії передбачає використання різноманітних видів оцінювання студента, що є основою для об'єктивного оцінювання здібностей. Університети забезпечують високі стандарти вищої освіти в Великій Британії. Навчальні кафедри та факультети складаються не тільки з науковців, яким для підтвердження свого ступеня потрібно постійно проводити дослідження, друкуватися у тематичних виданнях, брати участь у міжнародних конференціях, але й спеціалістами з бізнесу. Вища освіта в Великій Британії надає доступ до найсучасніших знань та останніх новин в обраній галузі. Це забезпечується сучасним підходом британських вишів до освітнього процесу: налагодженими зв'язками з іншими навчальними закладами на різних континентах, постійна співпраця з різноманітними компа-

ніями та бізнесом. Такий розвиток вищої освіти системи Англії обумовлений насамперед міцними традиціями країни, великою зацікавленістю уряду у вихованні і гідно-

му навчанні своїх громадян. Певною мірою не можна відкидати фактор самостійності та індивідуальності навчальних закладів, особливо тих, які надають вищу освіту.

ЛІТЕРАТУРА

1. З Кембриджа з любов'ю [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// www.kosmonews.com.ua/527](http://www.kosmonews.com.ua/527).

2. **Кісіль М. В.** Система зовнішньої оцінки якості вищої освіти в Англії / М. В. Кісіль // Нова парадигма : наук.-практ. журн. / гол. ред. В. П. Бех. – К. : НПУ імені М.П Драгоманова, 2005. – Вип. 53. – С. 32–38.

3. **Неженцева А. Є.** Проблема управління якістю освіти в університетах Великої Британії / А. Є. Неженцева // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. – 2014. – Вип. 6. – С. 177–180.

4. Образование и обучение в Англии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.edukation.com.ua.

REFERENCES

1. From Cambridge With Love [Electronic resource]. – Access mode : [http:// www.kosmonews.com.ua/527](http://www.kosmonews.com.ua/527).

2. **Kisil M. V.** System of external quality assessment of higher education in England / M. V. Kisil // New paradigm sciences. pr. J. / head. Ed. V. P. Bech. – K. : NEA behalf of M. P. Dragomanov, 2005. – Vol. 53. – P. 32–38.

3. **Nezhentseva A.Y.** The problem of quality management of education in universities of Great Britain / A.Y. Nezhentseva // Origins of educational skills: Collect. Vol. of Scient. Papers – 2014. – Vol. 6. – P. 177–180.

4. Education and training in England [Electronic resource]. – Access mode : www.edukation.com.ua.

5. About the Quality Assurance Agency for Higher Education [Electronic resource]. – Access mode: www.qaa.ac.uk.

6. **Brown R.** Quality assurance in higher education: The UK experience since 1992 / Roger Brown. – London ; N.-Y. : Routledge Falmer, 2013. – 201 p.

7. Quality Convergence Study. Self Analysis Document: UK (QAA). Executive Summary [Electronic resource]. – Access mode: www.qaa.ac.uk/public.

8. Quality assurance in higher education:anoverview. Academic quality handbook. Section 2. – [S. p.] : University of Aberdeen, 2015. – P. 5.

9. **Sallis E.** Total quality management in education / Edward Sallis. – Philadelphia; London : Kogan Page, 2014. – 155 p.



УДК 378:372.77(477)

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО АКАДЕМІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

Юлія ОПАНАСЮК

кандидат економічних наук,
докторант НПУ імені М. П. Драгоманова

© Опанасюк Ю., 2017

Ключові слова: людина, освіта, міжнародне академічне співробітництво, інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання.

Для західних експертів у галузі вищої освіти розвиток міжнародного академічного співробітництва є стратегічною метою, досягнення якої забезпечує країну конкурентоспроможними громадянами. Однак у вітчизняній науці питання такого співробітництва й управління ним з боку держави ще не сформувалися як самостійний науковий напрям дослідження. Оскільки останнім часом міжнародне академічне співробітництво значно активізувалося, виникла необхідність дослідження проблем, які сприяють або гальмують його розвиток. Зокрема, розгортанню міжнародного академічного співробітництва допомагає удосконалення технологій отримання, обробки, передачі та використання наукової ін-

формації. А широке застосування комп'ютерної техніки створює якісно нові потенційні можливості вирішення наукових проблем. Адже можливість оперативного доступу до необхідних джерел інформації є однією з найважливіших умов успішного розвитку наукової творчості. Крім того, досить комфортно одержувати нині знання людина може й за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, котре базується на дистанційних технологіях навчання. Для такого навчання здебільше використовуються спеціалізовані інформаційні системи, адаптовані до рівня базової підготовки конкретного студента, що відкриває перспективи істотного підвищення якості освіти.

Постановка проблеми та її актуальність. Для українського освітнього простору притаманні різні тенденції розвитку. До позитивних моментів можна зарахувати те, що держава сприяє міжнародному співробітництву в галузі вищої освіти і здійснює заходи щодо розвитку та зміцнення взаємного вигідного співробітництва в галузі вищої освіти в межах двосторонніх та багатосторонніх міжнародних договорів і угод. Міжнародна діяльність сьогодні активізувалася і виявляється більш динамічною та досконалою. У 2001 р. така співпраця здійснювалася з іноземними партнерами із 60 країн світу на підставі 128 угод різного рівня [1, с. 47]. Сьогодні цей показник зріс практично вдвоє.

До процесів, пов'язаних безпосередньо з інформатизацією освіти, насамперед належить створена й розгорнута в НАН України Українська дослідницька та академічна мережа (УРАН), яка підключена до європейського аналогу GEANT. Щодо змістовної складової, то поки що основна увага зосереджена на розвитку веб-порталу Національної бібліотеки України і забезпечення доступу до всесвітньо відомих електронних веб-ресурсів.

Водночас кожен інститут самостійно вирішує питання організації доступу до Інтернету, створення та підтримки веб-сайтів, хоча слід зазначити певні намагання керівництва НАН України упорядкувати ці процеси.

Мета статті. Удосконалення технологій отримання, оброблення, передачі, розповсюдження та використання наукової інформації, а також автоматизованих інформаційно-технологічних пристроїв і комп'ютерів створює якісно нові потенційні можливості вирішення наукових проблем. Можливість оперативного доступу до необхідних джерел інформації є однією з найважливіших умов успішного розвитку наукової творчості.

Вклад основного матеріалу. Результати проведеного в ЦДПІН ім. Г. М. Доброва НАН України дослідження показали, що поряд з традиційним інформаційним забезпеченням, стан якого сьогодні не відповідає сучасним потребам науковців (бібліотечні фонди поповнюються новими видання-

ми недостатньо, не всі необхідні періодичні видання в бібліотеках є в наявності), науковці все більше використовують інформаційно-комунікаційні технології для пошуку необхідної інформації, що можна розглядати як прогресивний шлях вирішення проблем недостатнього інформаційного забезпечення [2, с. 59].

Водночас, як вважають дослідники, «... українська наука представлена сьогодні у світовому інформаційному просторі неадекватно своєму потенціалу. Пояснення цього факту можуть бути різні, починаючи від історичних передумов (наприклад, ізольованості радянської науки, політики приховування її результатів тощо) і закінчуючи технічними проблемами, що стосуються, зокрема, доступності зовнішньої наукової інформації для українських учених і «видимості» результатів української науки у світі. Серед негативних моментів насамперед впадає у вічі *дуже мала кількість українських наукових періодичних видань*, що входять до Scientific Master Journal List. Їх частка становить всього лише близько 0,3% від загальної кількості фахових видань, що визнані ВАК України. Іншим негативним моментом, що свідчить про незначну присутність України у світовому інформаційному просторі, є вкрай мала кількість наукових публікацій, що «видимі» у світі і входять до баз даних Thomson ISI. Реально доступними у світі є менше 2,8% усіх наукових публікацій, які друкуються протягом року українськими науковцями. Нерівномірним є також їх розподіл за галузями наук. Отже, загальна кількість наукових статей, які публікуються в Україні на рік, є доволі значною – понад 150 тис. Отож, якщо хоча б 1/3 з них буде опублікована у виданнях, доступних та визнаних у світі, то Україна має шанс суттєво покращити свої показники і ввійти до групи країн з добре розвинутою комунікативною науковою підсистемою» [3, с. 217].

Також до бази даних ISI входить майже 8000 найкращих наукових журналів світу з усіх галузей науки, і є чіткі критерії, за якими вони відбираються з-поміж інших. 2000 кращих із них покривають 85% усіх опублікованих наукових статей в усьому світі і

95 % усіх цитованих статей. Пошукова система сервера ISI (це платна послуга) інформувала у 2002 р., що серед понад 8 тис. журналів у її базі було лише сім українських. Для порівняння: Польща – 37, Росія – 98, Франція – 148, Німеччина – 432 наукові часописи. В Україні існують кілька сотень наукових видань (як правило, за державний кошт), за друкування статей у яких присуджуються наукові ступені доктора й кандидата наук. Наприклад, згідно зі списком ВАК, є майже 40 журналів лише фізико-математичного профілю. Проте виявляється, що абсолютна більшість цих наукових видань України не має жодного відношення до світового наукового процесу і про їх існування знають лише окремі науковці поза межами України [3, с. 218].

Отже, представленість («видимість») українських наукових публікацій за кордоном є, по-перше, низькою, по-друге, українськ нерівномірною (асиметричною). На думку фахівців, наслідком такої ситуації є «вимивання» українських учених з основних наукових інформаційних потоків. Не отримуючи достатньої інформації (і не надаючи достатньої інформації), вони позбавляються можливості стати не тільки пасивними суб'єктами розвитку світової науки, а й навіть його пасивними спостерігачами.

Значно кращою ситуація з використанням ІКТ у міжнародному співробітництві є у ВНЗ країни. Основними напрямками взаємодії вищих навчальних закладів України із зарубіжними навчальними закладами у сфері інформаційно-комунікаційних технологій є:

- розвиток та координація міжнародних відносин з провідними університетами, забезпечення інформаційної підтримки діяльності на міжнародному рівні (Бельгія – Європейська асоціація університетів; Франція – Міжнародна асоціація університетів; Україна – Вінницький національний технічний університет);

- організація інноваційного офісу та впровадження моделей «трикутника знань» (освіта – дослідження – інновація) у діяльність ВНЗ України (Іспанія – Університет Аліканти; Швеція – Технологічний університет Чалмерса; Італія – Болон-

ський університет; Донбаська державна машинобудівна академія);

- використання інформаційної системи в навчальному процесі та створення Регіонального навчального центру SAP з підготовки фахівців для роботи з системою на підприємствах регіону (Росія – Академія SAP, Москва), Академічний центр компетенцій SAP, Санкт-Петербург); Німеччина – Корпорація SAP, Магдебург); Україна – Донецький державний університет управління);

- створення концепції технологічно орієнтованого моделюючого середовища (Німеччина – Технічний університет Гамбург – Харбург; Україна – Донецький національний технічний університет);

- доступ науковців та фахівців до інформації в електронній мережі Інтернет за різними напрямками у сфері технологій та науки (хімія, комп'ютерні технології, математика, фізика тощо), (Великобританія – INASP Німеччина – TIB – Університет м. Ганновер; Україна – Донецький національний університет економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського);

- забезпечення розвитку освіти та інноваційного руху у світі, найважливіших цінностей університетських традицій і сприяння тісним зв'язкам між університетами Європи та світу (Італія – Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum)); Україна – Донецький національний університет економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського);

- реалізація спільних науково-дослідницьких проектів, співпраця між викладачами та аспірантами в галузі інформаційних технологій, організація спільних міжнародних науково-практичних конференцій (Угорщина – Мішкольський університет; Україна – Закарпатський державний університет);

- використання ліцензійних пакетів програмного забезпечення фірми Delcam Plc (Російська компанія Делкам-Самара; Британська компанія Delcam Plc; Україна – Запорізький національний технічний університет);

- упровадження систем автоматизованого проектування і виробництва (CAD/SAM-систем) у навчальний процес освіт-

ніх установ України, відкриття навчальних центрів Delcam (Британська компанія Delcam Plc; Україна – Запорізький національний технічний університет);

- розробка нових навчальних курсів; використання сучасного програмного забезпечення у навчальному процесі, навчанні (Франція – Університет Овернь-Клермон 1; Португалія – Університет Порто; Румунія – Західний Університет Тімішоара, Університет «Овідіус», м. Константа); Марокко – Університет Шуаїб Дукалі; Молдова – 3 ВНЗ; Республіка Білорусь – 2 ВНЗ; Україна – Київський національний торговельно-економічний університет);

- створення освітніх центрів для навчання та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади у сфері інформаційних технологій (Німеччина – Університет Кобленц-Ландау; Іспанія – Університет Валладолід; Словаччина – Технічний університет у м. Кошице; Польща – Університет Марії Кюрі-Склодовської; Росія – Тамбовський державний університет, Московський обласний державний університет; Україна – Львівський національний університет ім. І. Франка);

- упровадження дистанційної форми навчання (США – Національний університет м. Сан-Дієго, Каліфорнія); Україна – Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя);

- інтернаціоналізація Європейського простору вищої освіти шляхом застосування інформаційних технологій для підвищення мобільності студентів та викладачів (Австрія, Словенія, Німеччина, Росія, Україна – Національний технічний університет «ХПІ»);

- відкриття локальної комп'ютерної лабораторії Cisco та практична підготовка студентів (США – НАТО; Україна – Національний технічний університет «ХПІ»);

- російсько-український сегмент Світової системи даних World Data System (Росія – Геофізичний центр РАН; Україна – Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»);

- модернізація вищої освіти в галузі геоінформаційних технологій в Україні;

- створення систем дистанційного навчання, заснованого на Інтернет техноло-

гіях підтримки студентів денної та заочної форм навчання (Швеція – Королівський технологічний Інститут; Україна – Національний університет «Києво-Могилянська академія»);

- встановлення партнерських відносин у галузі вищої освіти, науки і техніки з метою розвитку співробітництва в галузі навчально-методичної та науково-дослідної роботи (Чорноморська Мережа Університетів (Black Sea University Network); Україна – Одеський державний екологічний університет);

- обмін досвідом досліджень та науковими результатами в галузі розвитку інформаційних технологій та інформаційно-вимірвальних систем (Білорусь; Україна – Одеський державний інститут вимірвальної техніки);

- забезпечення розвитку освіти, упровадження інноваційних технологій і програм в освітній процес ВНЗ (Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum)); Італія – Болонський університет; Україна – Одеський національний морський університет);

- просування інноваційної діяльності в промисловості у сфері інформатики та інтегрованих системних секторів (Програма SEES 2007-2013 Transnational cooperation programme; Україна – Одеський національний політехнічний університет);

- розробка навчальних курсів для підготовки висококваліфікованих спеціалістів та викладацьких кадрів у сфері software engineering у тісній взаємодії з індустріальними та академічними установами за підтримки європейських партнерів (Великобританія – Університет Ньюкасла; Італія – Неаполітанський університет; Україна – Харківський національний аерокосмічний університет ім. Жуковського, Хмельницький національний університет, Севастопольський національний технічний університет, Одеський політехнічний університет, Полтавський національний технічний університет ім. Ю. Кондратюка);

- створення інноваційної міжуніверситетської мережі російських, українських, білоруських та азербайджанських університетів-партнерів для розроблення ефек-

тивної системи партнерства з регіональними підприємствами енергетичного сектору економіки (Швеція – Королівський інститут технологій; Польща – Університет науки і технологій Гірничо-металургійна академія ім. С. Сташіца; Великобританія – Університет Вовік; Росія – Російська державна академія нафти і газу, Уфимський державний нафтовий технологічний університет; Україна – Полтавський національний технічний університет ім. Ю. Кондратюка);

- ліцензійне програмне забезпечення використовується у навчальному процесі (Англія – Компанія «EuropRACTICE»; Україна – Севастопольський національний технічний університет);

- створення навчального центру для підвищення кваліфікації держслужбовців із сучасних технологій управління (Німеччина – Університет Кобленц-Ландау; Україна – Сумський державний університет);

- технічна підтримка, використання методичного забезпечення у навчальному процесі, навчання та підвищення кваліфікації викладачів за програмами Академії Microsoft IT (США – Microsoft Corp.; Україна – Тернопільський державний технічний університет ім. І. Пулюя);

- підготовка та навчання фахівців у галузі комп'ютерно-мережових технологій рівнів CCNA, CCNP, Wireless Network Security (США – CISCO Systems; Україна – Тернопільський державний технічний університет ім. І. Пулюя);

- створення програмного продукту – пошукової системи в базах даних (Німеччина – фірма LOEWE OPTA GMBH; Україна – Харківський національний університет радіоелектроніки);

- створення глобальної мережі мультидисциплінарного цифрового моделювання й управління (Німеччина – Університет Кобленц-Ландау (координатор); Словаччина – Технічний університет Кошице; Нідерланди – Технічний університет Дельфт; Греція – Центр з досліджень і технологій «Хелас»; Великобританія – Компанія Вольтерра Парнерс; Україна – Харківський національний університет радіоелектроніки);

- розробка навчальних курсів для підготовки висококваліфікованих фахівців

і викладацьких кадрів у галузі software engineering у взаємодії з індустріальними та академічними організаціями за підтримки європейських партнерів (Великобританія – Університет Ньюкасла, Сіті університет, Аделард ЛЛП; Фінляндія – АВО Академія; Італія – Інститут ІСТІ-СНР, Університет Неаполя; Україна – Харківський національний університет радіоелектроніки) [4].

Удосконалення системи освіти на основі інформаційних технологій, широке впровадження в навчальний процес ІКТ призвело також до появи віртуальних університетів, відкритої системи освіти.

Реалізація відкритої освіти може здійснюватись за рахунок дистанційної освіти, яку розглядають як різновид освітньої системи, у якій переважно використовуються дистанційні технології навчання та організації освітнього процесу, або як одну з форм здобуття освіти, за якою опанування тим або іншим її рівнем за тією або іншою спеціальністю здійснюється у процесі навчання на відстані [5].

Дистанційна освіта – це педагогічна система відкритих освітніх послуг, що надаються широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, котре базується на дистанційних технологіях навчання (мультимедійних, мережних, телекомунікаційних, ТБ-технологіях тощо).

З погляду педагогічної теорії дистанційне навчання викликає зацікавленість як система, яка дозволяє найбільш змістовно реалізувати сучасні вимоги до освіти: гнучкість організаційних форм, індивідуалізація змісту освіти, інтенсифікація процесу навчання та обміну інформацією.

Технології електронного навчання можуть застосовуватися при різних формах навчання:

- при очній та очно-заочній формі – вони допомагають організувати самостійну роботу та проводити безперервний моніторинг навчального процесу;

- при заочній формі – інформаційні технології є основною формою подання матеріалу, сприяють виробленню навичок прак-

тичної роботи, допомагають організувати моніторинг навчального процесу.

Принцип поєднання *аудиторних* та *електронних* форм викладання – впровадження змішаного навчання – забезпечує можливість поєднання у навчальному процесі кращих якостей урізноманітнених форм навчання. *Аудиторне* навчання – забезпечує соціальну взаємодію, запитувану людьми, від якого вони отримують задоволення, спілкуючись безпосередньо (студент – викладач – студент). Такий різновид навчання пропонує звичні для студентів методи: створюється інтерактивний освітній простір, у якому кожен студент може перевірити свій рівень знань, мати зворотній зв'язок з авторитетною особою (викладачем) щодо правильності відповідей та отримати відповіді на не з'ясовані питання. *Електронне* навчання (e-learning) – дає змогу змінювати темп, час, місце навчання та пропонує максимальну площину гнучкості та зручності для навчання студентів. Позитивним при застосуванні електронного навчання є можливість організації безперервного моніторингу. Детальний аналіз елементів моніторингу (академічна активність – ступінь опрацювання теоретичного матеріалу, систематизованість отриманих практичних навичок, самоконтроль, ступінь творчого підходу до вивчення матеріалу (участь в обговореннях на форумі, переписка із тьютором), змістовий контроль, результати практичних завдань, підсумковий контроль) дозволяє контролювати рівень якості на всіх етапах навчання, а не лише на момент атестації, як було при застосуванні традиційних схем навчання. Такі технології мають свої переваги: змінюються функції викладача і студента (викладач виконує функції консультанта-координатора, а не виконує інформативно-контролюючу функцію, студенту ж надається можливість самостійно вибирати шляхи засвоєння навчального матеріалу) [6].

Отже, дистанційна освіта передбачає реалізацію нової форми навчання відкритого та доступного для всіх, незалежно від того місця, де проживає людина.

Для практичної реалізації дистанційного навчання здебільше використовують

спеціалізовані інформаційні системи, які називають системами управління навчанням (learning management system, LMS) або інколи – програмно-педагогічними системами. Як правило, такі інформаційні системи складаються з наборів модулів, що забезпечують повноцінне дистанційне навчання. Нині є доволі широкий спектр розроблених систем управління навчанням, які поширюють як на комерційній основі, так і вільно.

Важливою перевагою дистанційного навчання є те, що воно дає змогу на базі ІКТ здійснювати адаптацію навчання до рівня базової підготовки конкретного студента, до місця його проживання, до здоров'я, матеріального стану і, як наслідок, відкриває можливість істотно підвищувати якість навчання. ДО на базі ІКТ не має жорсткого календарного плану навчального процесу, студент може його реалізувати, відповідно до своїх здібностей і можливостей. Це підвищує якість навчання і надає додатковий емоційний та інтелектуальний стимул для освіти [5].

Отже, до найбільш актуальних напрямів розвитку процесу інформатизації та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у діяльність ВНЗ слід віднести:

- створення концепції інформатизації вищого навчального закладу та комплексної програми щодо її реалізації;
- організаційна підтримка, матеріально-технічне, програмне і кадрове забезпечення цієї програми;
- створення інформаційно-аналітичної системи управління (ІАСУ) ВНЗ, яка забезпечуватиме взаємодію усіх його підрозділів;
- підготовка науково-педагогічних працівників ВНЗ до ефективного використання ІКТ в організаційній, навчальній, методичній та науковій діяльності;
- формування інформаційної культури студентів, створення належних умов щодо ефективного використання ними ІКТ у навчальній, науково-дослідній роботі та в майбутній професійній діяльності;
- розробка нових інформаційних технологій навчання, що сприяють його індивідуалізації та інтенсифікації, активізації пізнавальної діяльності;

- створення і розвиток персональних навчальних середовищ з використанням соціальних мереж та хмарних сервісів, а також забезпечення їх взаємодії з ІАСУ ВНЗ;

- забезпечення наступності і безперервності навчання [7].

Висновки. Таким чином, міжнародне співробітництво з відомими закордонними ВНЗ-партнерами дозволяє викорис-

товувати їхній передовий досвід з удосконалення процесів управління вищими навчальними закладами в сучасних ринкових умовах. Цей напрям роботи для вітчизняних ВНЗ є найбільш важливим завданням, оскільки національна система управління вищими навчальними закладами вимагає модернізації і постійного вдосконалювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Освіта України: інформ.-аналіт. огляд / [за заг. ред. В. Г. Кременя]. – К. : ЗАТ „НІЧЛАВА”, 2001. – 211 с. – С. 47.

2. **Грига В.** Веб-сайти установ НАН України як показник її інформатизації та міжнародної інтеграції / Віталій Грига // Новые вызовы академической науке в контексте проблем современного кризиса: мировой и национальный аспекты : материалы междунар. симпозиума (Алушта, 14–18 сентября 2009 г.) – К. : Феникс, 2010. – С. 58–66.

3. **Кавуненко Л.** Міжнародна наукова співпраця в Україні: аналіз інформаційно-комунікативних бар'єрів / Лідія Кавуненко, Тетяна Гончарова // Новые вызовы академической науке в контексте проблем современного кризиса: мировой и национальный аспекты : материалы междунар. симпозиума (Алушта, 14–18 сентября 2009 г.) – К. : Феникс, 2010. – С. 209–226.

4. **Гуржій А. М.** Сучасний стан впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс] / А. М. Гуржій, В. В. Гапон. – Режим доступу до ресурсу : http://mev-hnu.at.ua/load/ix_mizhnarodna_naukovo_praktichna_konferencija/6_innovacijno_investicijnij_rozvitok_vitchiznjanih_pidpriemstv_suchasnij_stan_vprowadzhennja_informacijno_komunikacijnih_tekhnologij_u_vishhikh_navchalnih_zakladakh_ukrajini/17-1-0-126

5. **Ставицька І. В.** Інформаційно-комунікаційні технології в освіті [Електронний ресурс] / І. В. Ставицька. – Режим доступу до ресурсу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>

6. **Берестова А.** Інноваційні технології та методи. Навчання у професійній освіті [Електронний ресурс] / Алла Берестова. – Режим доступу до ресурсу : nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2012/04/INNOVATSIJNI-TEHNOLOGII

7. **Гриценко В.** Організаційні засади інформатизації вищої освіти [Електронний ресурс] / Валерій Гриценко. – Режим доступу до ресурсу : www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section1/article_grytsenk

REFERENCES

1. Education of Ukraine: inform.-analit. review / [Chief Ed. V.G. Kremen]. – K. : ZAT "NICHLAVA", 2001. – 211 p. – P. 47.

2. **Gryga V.** Websites of NAS of Ukraine institutions as an indicator of informatization and international integration / Vitaliy Gryga // New Challenges for Academic Science in the Context of Problems of the Present Crisis: World and National Aspects: Materials of the Intern. Symposium (Alushta, September 14–18, 2009). – K. : Feniks, 2010. – P. 58–66.

3. **Kavunenko L.** International scientific cooperation in Ukraine: analysis of information and communication barriers / Lydia Kavunenko, Tetyana Honcharova // New Challenges for Academic Science in the Context of Problems of the Present Crisis: World and National Aspects: Materials of the Intern. Symposium (Alushta, September 14–18, 2009). – K. : Feniks, 2010. – P. 209–226.

4. **Gurzhiy A. M.** Current status of implementation of information and communication technologies in higher educational institutions of Ukraine [Electronic resource] / A. M. Gurzhiy, V. Gapon. – Access to the resource : http://mev-hnu.at.ua/load/ix_mizhnarodna_naukovo_praktichna_konferencija/6_innovacijno_investicijnij_rozvitok_vitchiznjanih_pidpriemstv_suchasnij_stan_vprowadzhennja_informacijno_komunikacijnih_tekhnologij_u_vishhikh_navchalnih_zakladakh_ukrajini/17-1-0-126

5. **Stavytska I. V.** Information and communication technologies in education [Electronic resource] / I. V. Stavytska. – Access to the resources : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>

6. **Berestova A.** Innovative technologies and methods. Training in vocational education [electronic resource] / Alla Berestova. – Access to the resource: nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2012/04/INNOVATSIJNI-TEHNOLOGII

7. **Hrytsenko V.** Organizational principles of informatization of higher education [Electronic resource] / Valery Hrytsenko. – Access to the resource : www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section1/article_grytsenk



Юлія ХІЛЬКО

Інститут педагогіки НАПН України

Ключові слова: учитель, консультант, ментор, агенти соціалізації, загальноосвітня школа, обдарований школяр.

У статті проаналізовано функції головних агентів соціалізації обдарованих дітей – учителів, консультантів, менторів – у загальноосвітніх школах Канади. Схарактеризовано партнерські взаємини головних агентів соціалізації і батьків обдарованих дітей у педагогічному процесі.

ФУНКЦІЇ ГОЛОВНИХ АГЕНТІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ КАНАДИ

© Хілько Ю., 2017



Розвиток у школярів соціальних навичок відіграє величезну роль у самореалізації індивіда в суспільстві. Дослідження принципів і норм соціального розвитку учнів і вплив навколишнього середовища на цей процес були проведені Д. Богоявленською, Л. Виготським, Ю. Гільбухом, Є. Ільїним, Н. Лейтесом, О. Лукаш, А. Матюшкіною, М. Плоткіною, А. Савенковою, Л. Обуховою, М. Фесенко, Р. Шаяхметовою та ін. Вивчення успішного досвіду інших країн, наприклад, таких, як Канада, стосовно організації навчального процесу і побудови культури школи, яка б сприяла правильному соціальному розвитку обдарованих учнів, має велике значення для вітчизняної педагогічної практики. Це пов'язано з тим, що обдаровані учні через свою неординарність та унікальність часто відчувають труднощі в налагодженні соціальних контактів.

У школах Канади вчителі, консультанти, ментори є агентами соціалізації, тобто як фасилітатори та посередники у налагодженні взаємодії дітей із соціумом [1, с. 156]. Учителі, консультанти, ментори проводять роботу щодо соціалізації учнів, тісно співпрацюючи з їх родинами.

Саме інтереси обдарованих дітей і їх сімей, а також можливості навчального закладу щодо їх задоволення визначають функції головних агентів соціалізації обдарованих дітей [2].

Роль учителя у школах Канади полягає не тільки в навчанні школярів, підвищенні їх інтелектуального рівня, але й соціалізаційним впливом на школярів. Це, насамперед, сприяння у налагодженні тісних дружніх стосунків учня з однолітками, набуття позитивних соціально-культурних навичок і настанов, формування в дітей соціальної обдарованості як важливої передумови розвитку всіх інших індивідуальних особливостей дитини.

Учитель відповідальний за створення відповідного навчально-виховного середовища на класно-урочних заняттях, тобто групування учнів за рівнями: навчальними інтересами, здібностями до наукової діяльності, темпом і стилем навчання і т. п. Однак сфера впливу вчителя на соціальний розвиток обдарованих учнів у Канаді не обмежується класно-урочними заняттями, це і постійний двосторонній зв'язок учителя з учнем, який створюється і на післяурочних заходах – екскурсіях, міжшкільних акціях тощо [3, р. 17].

При організації самостійної роботи обдарованого учня роль учителя полягає в ідентифікації потреб дитини та налагодженні супутніх проблемних ситуацій під час виконання учнем завдань, а також у фасилітації міжособистісних взаємин (наставник – учень, учень – учень), що ведуть до релевантного розуміння наукових істин і соціальної реальності. Таким чином, досягнення ефективного та успішного навчального результату учня залежить від професіоналізму вчителя, зокрема, уміння грамотно застосовувати навчальні методики, організовувати робоче місце школяра і правильно оцінювати результати його діяльності [3].

Ураховуючи особливе ставлення канадських педагогів до ролі вчителя у навчально-виховному процесі обдарованих школярів, можна сказати, що вчитель, як агент со-

ціалізації обдарованих учнів, повинен бути прикладом особистісного розвитку і самоствердження себе в професійній і соціальній діяльності. Крім цього, учитель повинен володіти гуманістичним світоглядом і слідувати конвенційним нормам і цінностям канадського суспільства.

Крім учителів, як провідних агентів соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному процесі, важлива роль консультантів і менторів, які, тісно співпрацюючи з учителями і батьками обдарованих дітей, доповнюють і збагачують соціалізаційні практики, допомагають максимально задовольнити навчальні потреби обдарованих і талановитих учнів.

Консультування школярів, обдарованих зокрема, у загальноосвітніх школах Канади є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу. Незважаючи на те, що в Канаді немає федерального міністерства освіти, яке б регулювало систему освіти в цілому, у практичній роботі консультанти повинні керуватися деякими нормативно-правовими актами: Кодом етики (Code of Ethics), розробленою Канадською асоціацією консультантів і психотерапевтів (Code of Ethics, Canadian Counselling and Psychotherapy Association, 2007), Стандартами практики для консультантів (Standards of Practice for Counsellors), Актом свободи інформації й захисту конфіденціальності (Freedom of Information and Protection of Privacy Act) та іншими законодавчими документами, які є діючими в окремих провінціях Канади [4, р. 10].

Шкільний консультант у Канаді є штатним працівником загальноосвітньої школи і призначається шкільною радою муніципалітету за наявності ступеня магістра в галузі психології та педагогіки (educational psychology), прикладної психології та консультування [5, р. 1].

Функцію шкільних консультантів визначають як сприяння у наданні технічної допомоги й організації системної підтримки розвитку програми консультування в школі для обдарованих і талановитих учнів з метою задоволення їх потреб, так само як

і учнів, які не були ідентифіковані як обдаровані. Ця допомога включає участь шкільного консультанта в процесі ідентифікації дитини, забезпечення групового та індивідуального консультування, рекомендаціях із застосування додаткових ресурсів та інформаційних матеріалів для розвитку творчого потенціалу учнів, сприяння розумінню та усвідомленню педагогічним колективом школи особливих потреб обдарованих дітей, участь консультанта в курсах підвищення кваліфікації. Зазначимо, що шкільний консультант, як агент соціалізації обдарованих школярів, відповідальний за надання академічної та особистісно-соціальної підтримки учня, а також допомоги у виборі майбутньої професійної діяльності [6, р. 42–43].

Враховуючи вищезазначене, метою консультування обдарованих дітей є підвищення самосвідомості учня, розширення його навичок і вмінь, особистісне зростання, усе, що могло б допомогти розвитку здорової соціальної та емоційної сфери обдарованої дитини.

Особливою вимогою, яка висувається до роботи шкільного консультанта, є знання й усвідомлення природи дитячої обдарованості, а саме: асинхронного розвитку учня, його пристрасті до навчання, емоційної напруженості, жага до досягнень відмінних результатів у виконанні шкільних завдань, потреби в інтелектуальній діяльності, прагненні до охайності або перфекціонізму, уміння враховувати інтровертність/екстравертність особистості школяра, високу моральну чутливість учня до соціальної справедливості тощо [7].

У провінціях Юкон і Британська Колумбія розроблені й успішно впроваджуються цільові програми «Спеціальні програми підтримки: методичний посібник» (Special Programs and Guidelines), «Спеціальні освітні послуги» (Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines). У цих програмах мета діяльності шкільного консультанта визначена як підтримка кожної дитини в її інте-

лектуальному розвитку, надбанні нею соціальних компетенцій і професійної орієнтації, що, своєю чергою, сприяє становленню учня як відповідального громадянина суспільства, мотивує його зробити позитивний внесок у життя своєї країни [8; 9].

Функції шкільного консультанта поширюються як на окремих учнів, так і їх групи і класи для забезпечення інтервенційних і превентивних заходів, а саме:

- забезпечення особистісного і соціального розвитку згідно з віком дитини;

- надання порад учням, членам їх сімей та спільноти щодо сприяння зростанню почуття власної гідності, особистої відповідальності та набуття соціальних навичок, таких, зокрема, як прийняття самостійних рішень, наслідування соціально прийнятним нормам і настановам;

- пом'якшення дії або трансформація зовнішніх факторів, які можуть призвести до виникнення труднощів у школярів;

- підвищення освітніх досягнень учнів через постановку цілей, сприяння отриманню високих результатів у реалізації індивідуалізованого навчального плану і дій, спрямованих на підвищення ефективної навчальної роботи учня, вироблення позитивних соціальних навичок;

- сприяння у виборі кар'єрного шляху і життєвих цілей за допомогою дослідження та уточнення нахилів учня до певного виду зайнятості, розвиток здібності до прийняття рішень, персонального планування освіти для кар'єри [9, р. 14].

Превентивною стратегією є використання вчителями, батьками та фахівцями-консультантами читання та обговорення книг, які демонструють життєвий шлях відомих особистостей. Існує три види використання літератури в консультуванні обдарованих дітей:

- 1-й – «посібник для виживання» – роз'яснення феномену обдарованості допомагає учням, які нею володіють, зрозуміти власну обдарованість;

- 2-й – збірник цитат обдарованих дітей;

- 3-й – путівник (керівництво) для батьків у вихованні обдарованих дітей, який

включає директиви з оцінки особистісних характеристик дитини, у тому числі здібностей, мотивації і рекомендації для батьків і вчителів, як задовольняти академічні, соціальні та мотиваційні потреби обдарованих дітей удома і в школі [10, р. 215].

Бібліотерапія (читання книг про обдарованих людей) або кінотерапія (перегляд фільмів про обдарованих людей) може бути допоміжним засобом для надбання дитиною додаткового життєвого досвіду. Такий вид терапії допомагає обдарованим учням розуміти власну винятковість, подолати життєві труднощі й використовувати отримані знання як додаткове джерело в розвитку власного потенціалу [10, р. 216].

Таким чином, у канадських школах на консультанта покладається завдання забезпечення континууму превентивних, розвивальних, корекційних і інтервенційних послуг, а також допомога учням у використанні шкільних і громадських ресурсів для задоволення власних інтелектуальних, соціальних і культурних потреб.

Роль ментора, як агента соціалізації обдарованих учнів, також дуже значуща в канадських школах. За відсутності чітких меж відмінності, менторство отожднюють з такими видами робіт з дітьми, як репетиторство, тренування та надання приватних уроків [11, р. 30]. Існує п'ять характеристик, які відрізняють ставлення ментора й учня від інших форм педагогічної роботи з обдарованими дітьми, а саме:

- загальне зацікавлення учня і ментора у специфічному полі діяльності;
- відповідність виховного і навчального стилю;
- довготермінове ставлення довіри;
- взаємне сприйняття симетрії, тобто рух у бік рівності у відносинах, яка досягається завдяки надбанню учнем знань і майстерності;
- обмін способом життєдіяльності, тобто учень поступово набуває властивої ментору соціальної моделі взаємодії з оточуючими.

Менторство характеризується відносно стабільними відносинами між досвідченим наставником (ментором, англ. Mentor)

і менш досвідченим обдарованим підопічним (mentee), їх взаємною довірою і доброзичливістю, що сприяє навчанню та розвитку особистісних інтересів учня (mentee) [11, р. 30].

В урядовій програмі провінції Нова Скотія «Потреба досконалості: посібник щодо збагачення та освіти обдарованих» (Challenge for Excellence: Enrichment Gifted and Education Resource Guide) для задоволення потреб учнів і шкільних учителів рекомендується використовувати ресурси, наявні в школах і ділових колах. Менторство тут може застосовуватися як допомога учням у задоволенні їхніх навчальних і соціальних потреб [12].

Фахівці та експерти з різних галузей людської діяльності здатні посилити інтерес обдарованого школяра до вивчення навчальних дисциплін. Ментором може стати вчитель, консультант, бібліотекар, інший учень, батьки або члени спільнот і т. д. Взаємини з ментором можуть допомогти учневі рухатися до нового рівня розуміння власних здібностей і обдарувань. Також він слугуватиме наочним прикладом того, як фахівець певної спеціалізації виконує поставлені завдання. Практична участь школярів у цьому процесі може допомогти йому отримати особистісний досвід реальної співучасті в конкретній сфері людської діяльності [13, р. 160].

В урядовій програмі провінції Нью Брунсвік «Обдаровані та талановиті учні: посібник для вчителів» (Gifted and Talented Students: A Resource Guide for Teachers) менторство розглядається також як стратегія соціально-емоційного розвитку обдарованих учнів. Процес менторства передбачає постійні зустрічі учня з фахівцем у певній галузі діяльності або старшим учнем. Плідним є і менторство другого рівня, тобто коли сам учень є ментором у молодшого школяра [14, р. 22].

Менторство – це динамічні трансформативні відносини між двома людьми, коли життєві позиції та соціально-культурні традиції підлягають обміну та інтеріоризуються учасниками цього процесу [11, р. 30].

В умовах сучасного канадського суспільства менторство виконує ряд соціалізаційних функцій у роботі з обдарованими дітьми, вони схарактеризовані нижче.

1. Навчання, орієнтоване на кращий результат (Improvement-oriented learning). Індивідуального досвіду учня недостатньо для підтримки його щоденної зацікавленості в навчанні. Ментор повинен стежити за тим, щоб обдарований учень не залишався на місці, а власний потенціал застосовував у повсякденній практичній діяльності.

2. Індивідуалізація. В індивідуальній роботі з учнем ментор здатний планувати і контролювати щоденну роботу учня і давати настанови або вносити корективи у навчальний процес. Тому кожен урок формується з урахуванням індивідуальних особливостей школяра, його інтересів і задатків.

3. Зворотний зв'язок. Ця функція має важливе значення у менторстві, оскільки дає можливість аналізу засвоєних учнем знань. Під час традиційного навчання рутинна робота здатна викликати нудьгу і втрату інтересу з боку школяра. Щоб уникнути цього, ментор формує зворотний зв'язок на основі діалогічності і динамічності взаємовідносин у процесі навчання..

4. Виконання практичних завдань з мінімальною участю ментора. Успішне навчання вимагає практичної діяльності дитини у сфері її інтересів. Однак практичні завдання повинні бути сплановані таким чином, щоб їх реалізація не перевищувала наявний рівень знань учня [11, р. 33].

У цілому успішна менторська програма може застосовуватися для обдарованих учнів будь-якого віку і є ідеальним методом задоволення особливих потреб обдарованих і талановитих учнів, оскільки сприяє загальному обміну знаннями в навчальному партнерстві. Менторство допомагає дитині актуалізувати свій творчий потенціал, побудувати образ значущого іншого, якому він хоче наслідувати.

Менторство, по суті, сприяє не тільки підвищенню інтересу обдарованого учня до певної наукової дисципліни або сфери діяльності, але й сприяє його професійній

орієнтації. Школяр, спілкуючись зі спеціалістом у певній галузі, набуває не тільки теоретичних знань, але і вступає в професійні взаємини ментора з його колегами [15].

Як зазначалося вище, у навчально-виховному процесі канадських шкіл особливу роль відіграють батьки обдарованих учнів як головні партнери вчителів, консультантів, менторів. Це пов'язано з тим, що батьки, як правило, найбільш знайомі з навчальними та інтелектуальними потребами своїх дітей, розуміють їх емоційні та психологічні стани, користуються довірою і авторитетом дітей. Враховуючи ці обставини, батьки активно залучаються і співпрацюють з педагогічним персоналом, беруть участь у шкільних волонтерських акціях.

Зокрема, в урядовій програмі провінції Острови Принца Едварда батьки обдарованих дітей указані як головні учасники команди з організації індивідуального навчального плану. На батьків покладається відповідальність за:

- обмін інформацією про навчальні переваги та інтереси дитини, її реакцію на зовнішні обставини та шляхи уникнення проблемних ситуацій;
- співпраця із шкільним персоналом що підтримки навчальної успішності учня;
- допомогу у здійсненні дитячих навчальних проєктів і забезпечення належної соціальної взаємодії з суспільством;
- підтримання комунікативних каналів взаємодії дитини зі шкільною громадою;
- відстоювання прав дитини щодо задоволення пізнавальних інтересів [3, р. 26];
- забезпечення відвідування дітьми школи;
- ознайомлення з основними принципами, якими керується держава, уводячи спеціальні освітні програми;
- участь у заходах (конференціях) для батьків і вчителів, пов'язаних зі сферою професійної спеціальної освіти;
- участь у розробці індивідуального навчального плану для дитини;
- підтримка контактів із працівниками школи, які працюють з дитиною;

- освітня підтримка дитини в домашніх умовах (попередньо прослухавши поради педагогів) [16, р. 74–75].

Таким чином, у системі загальної освіти Канади на батьків обдарованих дітей покладається важлива роль не тільки у вихованні дитини, але й в активній співпраці з учителями, консультантами та менторами. Від рівня залученості батьків у навчально-виховний процес дитини залежить якість набуття і засвоєння школярем нових знань і можливість практикування технік зняття стресу, уміння будувати комунікативні зв'язки і т. п. Роль сім'ї як середовища первинної соціалізації обдарованого школяра впливає на формування Я-концепції, самоідентифікації та самореалізації в майбутній громадській діяльності.

Отже, функція вчителя, як агента соціалізації обдарованих учнів у школах Канади, полягає в тому, що він є головним членом суспільства, який здатний створити на основі міжособистісних відносин з дитиною алгоритм подальших соціальних дій учня.

Таким чином, на вчителя покладено функції не лише забезпечення якісного оволодіння школярем фактичного матеріалу, але й формування здатності учня практично застосовувати засвоєні знання, розвивати творчий потенціал. Учитель учить обдарованого учня формам і правилам соціальної взаємодії, формує соціально прийнятний поведінковий алгоритм, розвиває в учня, обдарованого зокрема, почуття власної гідності та самоцінності.

На консультанта, як агента соціалізації обдарованих школярів, покладаються такі функції й обов'язки: розвиток позитивного сприйняття особистісних відмінностей, по-

долання психологічних конфліктів і переживань, формування соціальних і комунікативних компетенцій.

Ментор, як агент соціалізації обдарованих школярів у канадських школах, покликаний сприяти розвитку творчого потенціалу учня, заохочувати і підтримувати інтерес до навчання, допомагати в набутті соціальної та комунікативної компетентності. Відносини обдарованого учня з наставником здатні забезпечувати стимулююче і підтримуюче середовище для навчання. Використання менторства в навчально-виховному процесі канадських шкіл допомагає у професійній орієнтації учнів, сприяє розвитку міжособистісних контактів, надає учням можливості практикувати професійні моделі поведінки.

Батьки і рідні обдарованих учнів розглядаються як партнери головних агентів соціалізації обдарованих учнів – учителів, консультантів, менторів. Вони залучаються як повноправні і допоміжні учасники (волонтери) соціалізаційної роботи з обдарованими учнями, надаючи додаткову інформацію про дитину, її навчальних інтересах і пріоритетах, особистісних якостях і індивідуальних відмінностях. Тісна співпраця батьків з педагогічним персоналом і участь у шкільних акціях допомагає сформувати комплексну соціальну, емоційну і психологічну підтримку обдарованого учня.

Особлива увага педагогів на соціальний розвиток обдарованої дитини в школах Канади сприяє їх повноцінному розвитку в глобалізованому суспільстві. Дослідження успішної освітньо-виховної роботи зарубіжжя дозволить якісно формувати культуру вітчизняної школи, норми і поведінкові моделі серед школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лавриченко Н. М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні роздуми і нотатки / Н. М. Лавриченко. – К.: ТОВ «Інсайт-плюс», 2006. – 279 с.
2. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 837 с.

REFERENCES

1. Lavrychenko N. M. Problems of humanistic orientation of school socialization: teaching notes and thoughts / N. M. Lavrychenko. – K.: TOV «Insait-plus», 2006. – 279 p.
2. Philosophical Encyclopedic Dictionary. – M.: Sov. Encyclopedia, 1983. – 837 p.

3. Individualized Educational Planning: Standards and Guidelines. Department of Education, Prince Edward Island, 2005. – 153 p.
4. School Counselling Services: Standards and Guidelines (Handbook for Counsellors). Prince Edward, Department of Education, 2005. – 30 p.
5. Education Programs and Services Guidance and Counselling. Alberta Education Policy 1.6.3. Edmonton, 1984. – 3 p.
6. **Wood S.** Best Practices in Counseling the Gifted in Schools: What's Really Happening? / Susannah Wood // Gifted Child Quarterly. – 2010. – Vol. 54, No. 1 – P. 42–58.
7. **Lovecky D. V.** The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents / Deirdre V. Lovecky // Counseling the Gifted and Talented. Editor L. Silverman. – Denver, CO : Love, 1993. – P. 29–50.
8. Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines, British Columbia Ministry of Education. – Victoria, 2011. – 145 p.
9. Special Programs Services: A Handbook of Procedures and Guidelines. Yukon Department of Education. – Whitehorse, 1995. – 288 p.
10. **Moon S. M.** Counseling Needs and Strategies / Sidney M. Moon // The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know? Editors M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon. – Waco : Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 213–222.
11. **Grassinger R.** Mentoring the gifted: a conceptual analysis / Robert Grassinger, Mariot Porath, Albert Ziegler // High Ability Studies. – 2010. – Vol. 21, No. 1. – P. 27–46.
12. Challenge for excellence: enrichment and gifted education resource guide. Department of Education, Province of Nova Scotia, 1999. – 94 p.
13. **Hebert T. P.** Mentors for Gifted Underachieving Males: Developing Potential and Realizing Promise / Thomas P. Hebert, F. Richard Olenchak // Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students / Editor S.M. Moon. – Thousand Oaks : Corwin Press. 2004. – P. 157–179.
14. Gifted and Talented Students: A Resource Guide for Teachers. Department of Education. New Brunswick, 2007. – 66 p.
15. **Subotnik R. F.** Mentoring for Talent Development, Creativity, Social Skills, and Insider Knowledge: the APA Catalyst Program / Rena F. Subotnik, Ashley M. Edmiston, Lucas Cook, Michael D. Ross // Journal of Advanced Academics. – 2010. – Vol. 21, No. 4. – P. 714–739.
16. Teaching students who are gifted and talented. Programming for students with special needs. – Alberta Education. Learning and teaching resources branch, 2000. – 347 p.



Ольга ПОДОЛЯКІНА

заступник директора з навчальної роботи
Бурштинського енергетичного коледжу
Івано-Франківського національного
технічного університету нафти і газу

Ключові слова: дискурс, постмодернізм, комунікація, відкрита освіта, розум, антипедагогіка, філософія освіти, гуманістична педагогіка, педагогічний і філософський радикалізм.

Проекти радикальної зміни дискурсу та моделі комунікації реалізуються насамперед у постмодерністських концепціях освіти, зокрема й у педагогічній практиці. Ці концепції виступають за радикальну реформу шкіл, за їх перетворення на локальні й напівавтономні організації, за відмову від існуючого консенсусу про цілі і зміст освіти і виховання, за індивідуалізовані методи навчання, за застосування психотехнічних методів для зміни свідомості і школярів, і викладачів. Вони розвивають концепцію знання як суб'єктивної конструкції, соціально-психологічні методи релятивізації цінностей і переоцінки відносин «учень – учитель», що припускає відмову від розуміння вчителя як авторитету – фахівця і вихователя.

УДК 165.75+37.013

**ПРОЕКТИ
РАДИКАЛЬНОЇ
ЗМІНИ ДИСКУРСУ
ОСВІТИ: ІДЕЙНІ
ОСНОВИ ТА
ДИСКУРСИВНІ І
КОМУНІКАТИВНІ
КОНЦЕПЦІЇ
ТРАНСФОРМАЦІЙ
ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПРАКТИКИ В
СИСТЕМІ ФІЛОСОФІЇ
ОСВІТИ**

© Подолякіна О., 2017



ершим ідейним витокком постмодернізму є ідеологія «нових лівих» – рухи середини 1960 років минулого століття, представленого насамперед у неомарксизмі Франкфуртської школи (Г. Маркузе, Т. Адорно, М. Горкгаймер), який виступив з критикою капіталізму як репресивної цивілізації і з проектом контркультури, що виражає неприйняття усіх та всіляких заборон і «сексуальної революції», що проголосила необхідність реабілітації чуттєвості і насолоди. Між постмодерністами і «новими лівими» кінця 1960 років можна провести і проводиться безліч паралелей, оскільки між ними є багато загальних точок зіткнення. Як зазначила Рената Рапп-Вагнер у своїй книзі «Постмодерністське мислення і педагогіка», «постмодерністська ідеологія спрямована на радикальну зміну свідомості і на культурну революцію» [12, с. 169–170]. Але саме на це були спрямовані й ідеологи «нових лівих». Очевидно, що мова йде про єдиний радикальний розмовний комплекс, який проя-

вив себе не тільки в політичному радикалізмі «нових лівих», але й у філософському радикалізмі постмодерністів. Цей філософський радикалізм постмодерністів знаходить своє вираження і в антипедагогічному пафосі – у неприйнятті усієї попередньої педагогічної теорії і практики, у критиці способів обґрунтування педагогічних цілей та ідеалів освіти.

Другим ідейним джерелом постмодернізму є ряд соціальних рухів, антиінституційних за своїм характером, тобто спрямованих проти соціальних інститутів, що існують у розвинених країнах, зокрема, психіатричних, освітніх та ін. Так, на початку 1970 років виник рух антипсихіатрії – пізніший рух антипедагогіки. М. Фуко, який гостро критикував інститут в'язниці в історії європейської цивілізації, став ініціатором створення «Групи інформації про в'язниці» (1971–1972), а потім «Групи інформації про психіатричні клініки», «Групи інформації про охорону здоров'я». Ф. Базалія (Базалья) в Італії і Р. Ленг в Англії створили рух антипсихіатрії, піддали критиці репресивну психіатрію і поставили нові цілі перед психіатрією (див.: [1]).

У 1975 році в Німеччині вийшла книга Е. Браунмюля «Антипедагогіка. Нариси до скасування освіти» [3], хоча близькі ідеї розвивалися й раніше (див. про це: [7]). Найбільш відомим представником антипедагогіки був у 1980-ті роки Р. фон Шенебек [15]. У 1987 році послідовник Фуко М. Манноні написав книгу, котра об'єднувала рух «антипсихіатрії» з рухом антипедагогіки [9]. Прихильники антипедагогіки радикально відкидають необхідність виховання й освіти, які нібито тоталітарні й спрямовані, за словами Браунмюля, на деперсоналізацію (Entselbctung), ворожі дітям, людям й усьому життю. Е. Браунмюль характеризує виховний акт як смерть, як «промивку мізків і душі людини» [2, с. 84]. У вихованні мова йде про «більш-менш жорстоке дресирування, від якого діти неминуче захворюють». «Немає педагогіки, яка не була б більш-менш явним терором» [2, с. 220].

Виховання означає, у його інтерпретації, придушення дитини дорослим, яке засноване на страху і на підпорядкуванні його чужим нормативним уявленням. Виховання й освіта – це, мовляв, способи маніпуляції, які припускають, що дорослий краще знає, що потрібне дитині, що їй корис-

не, а що ні. Виховання виражає лише настанову дорослих на проникнення в душевний світ дитини і на маніпуляцію ним. «Виховання у будь-якій формі жорстоким поводженням з дитиною» [2, с. 245]. «Той, хто хоче виховувати дитину, прагне зруйнувати дитину» [2, с. 89]. Виховання для нього є панування, влада, чуже дитині визначення, його підпорядкування [2, с. 126].

Антипедагогіка виходить з певного образу дитини: вона з часу свого народження сама знає, що для неї є благом, і знає краще, ніж дорослий: «Дитина зі свого народження вельми здібна до власного відчуття того, що для неї є якнайкращим» [2, с. 19–20]. Молода людина не є виховуваною істотою (Homo educandus). Дитина здатна взяти на себе відповідальність за себе. Ця думка виражена в одному з основних принципів антипедагогіки – принципі спонтанної автономії дитини. Дитина з народження автономна, тому безглуздо говорити про формування автономності. свою концепцію антипедагогіки називають концепцією «відкритої освіти» і «самовизначного навчання». І з неї витікають певні наслідки: насамперед визначення головної мети антипедагогіки – «підтримувати, а не виховувати», розглядати дорослого як друга і партнера дитини, а відносини між ними – як симетричні відносини.

Антипедагогіка наполягає на необхідності емоційної переорієнтації сучасної людини, що досягається за допомогою застосування методів групової динаміки, у якій складаються нові відносини, що базуються на інтересі й на емоційному навчанні: «Для емоційного навчання мною була розвинена антипедагогічна групова динаміка» [2, с. 129]. Підтримка як форма відношення між вчителем і учнем ґрунтується на розумінні того, що дитина краща, ніж її батьки, і тим більше вчитель, знає, що їй потрібно на будь-якій стадії її життя. «Антипедагогіки виступають за скасування обов'язковості школи, тому що вони бачать в обов'язку відвідувати школу зневажання правом на самовизначне навчання. Школа повинна перетворитися на школу пропозицій (Angebotsschule), її відвідини довірені власному вирішенню дітей» [2, с. 56]. Швейцарський педагог Ю. Райхен [13, с. 6] проводить межу між освітнім цехом і «вільним викладанням», у якому школяр сам приймає рішення про зміст освіти, цілі, ме-

тоди і форми. Антипедагогіка повністю пориває не тільки з традиціями освіти і виховання, але й з усією культурою: «Антипедагогіка здійснює злам існуючої культури», – писав Шенебек [15, с. 152]. М. Вінклер в своїй книзі «Гасла антипедагогіки» [17, с. 183] зазначив, що антипедагогіка відрікається від історичності і спадкоємності поколінь, завдяки яким молоде покоління може стати дорослим, лише включаючись у зв'язок традицій, використовуючи досвід та знання старшого покоління у відтворенні і виробництві суспільної спадщини і людського роду.

Згідно з представниками антипедагогіки, сучасна соціальна ситуація виражена в плюралізмі цінностей і інтересів, у їх конкуренції і у відсутності якого-небудь консенсусу. сучасне суспільство – це суспільство без фундаментальних цінностей, тому викладач не має права визнавати якісь загальнозначущі цілі виховання й освіти, які, своєю чергою, ґрунтуються на загальнозначущих цінностях культури. Це означає, що в умовах сучасного суспільства виховання і освіта втратили свій сенс (див.: [10, с. 79]).

Антипедагогіка прагне перевизначити розум. Якщо для новоевропейської культури розум був чимось універсальним, то в антипедагогії він став чимось абсолютно суб'єктивним. Так, Шенебек питає: «Про який розум іде мова? Антипедагогічний розум такий, що він допомагає людині звільнитися від педагогічного мислення... Розум, як він рекламується в антипедагогії, виходить за межі освіти й охоплює емансипацію від педагогічного мислення, не будучи вирішальною метою виховання і педагогіки... Розум, як вважає антипедагогіка, крокує услід за скасуванням виховання» [15, с. 95]. Кожна людина сама вирішує, що для неї розумно, що ні, і чим є розум.

суб'єктивістська інтерпретація розуму спричиняє релятивізацію істини: «Істина для людини не є чимось об'єктивним... Вона більш не протистоїть їй у психологічному вимірюванні співвідношення правильного і помилкового, будучи психологічним вимірюванням різноманітних благ. Будь-яка людина знає про те, що їй краще, – і ці блага рівнозначні» [15, с. 79]. «Існує стільки істин, скільки існує людей. Істина пов'язана з ідеологією об'єктивного, яка є стовпом домагань на патріархальне панування» [15, с. 166]. Як зазначив Купфер, «у постмодернізмі мова більше не йде про

оптимальне виховання, а лише про сумнівність будь-якої форми міжлюдських відносин у цілому» [8, с. 13].

Карл-Гайнц Флехзіг [6] у доповіді на 13-му конгресі Німецького товариства педагогів (16–18 березня 1992 р.) провів думку про те, що сучасна школа стала однією з підсистем сучасного суспільства, яку він називає бюрократичною і відмінною особливістю якої вважає класне викладання. Ця бюрократична система організації навчального процесу визначає собою і відповідні методи навчання. Приймаючи поняття, висунуті В. Велшем при характеристиці сучасного стану освіти, а саме поняття «різноманіття» і «трансверсальний розум», Флехзіг наголошував, що окремі організації освіти повинні бути стурбовані власним профілем, який визначається не тільки світоглядними акцентами, але й регіональними, локальними, спеціальними, естетичними і спортивними проблемами тих, кого освіта покликана формувати. І це відноситься не тільки до учня, але й до вчителя. Навчальні плани і зміст навчання Флехзіг розглядає під кутом зору формування різноманіття. Тому він високо оцінює впровадження у школу нових навчальних предметів, що, на його думку, збільшує свободу вибору, робить варіабельним розподіл навчального часу на окремі предмети тощо.

Безліч стилів викладання повинна створити багатобічні умови для освіти, що дозволяє зробити навчання індивідуалізованим: нехай будь-який школяр навчається так, як йому заманеться. «Коли буде досягнута широке визнання відмінності в стилі викладання і стратегіях навчання, воно не може не торкнутися відносин учителя і того, кого навчають. Трансверсальний розум може пізніше з'явитися як підвищена чутливість до взаємодій, які обумовлені стилем викладання і навчання. Вони можуть знайти свій результат у змінних формах дидактичної комунікації, оскільки приписування антагоністичних ролей «вчителя» і «школяра» перестає задовольняти загальним інтересам освіти, що найчастіше має місце в галузі підвищення кваліфікації» [6, с. 359].

Основний предмет критики Флехзіга – відносини школяра і вчителя. Він наголошував, що сьогодні не існує вчителя і школяра, а лише той, кого навчають, і той, що допомагає у навчанні, між ними є загальні освітні інтереси. Змінюється не тільки ста-

тус учителя, але і його сутність: учитель не є простим посередником, який забезпечує опосередкування знання і його трансляцію, він – слуга школяра, а його особистість більше не виступає центром опосередкування знання. Флехзіг убачає у радикальній зміні освітньої культури найважливіший засіб перетворення сучасної культури модерну в культуру постмодерну.

Уже в 1975 р. американський «новий лівий» П. Гудмен називав школу в'язницею і концентраційним табором і вимагав її ліквідувати. Молодь повинна вчитися «на вулицях, у кафетеріях, магазинах, по радіо, у парках і фабриках» – у всіх так званих «вуличних школах» [4, с. 24]. Його послідовники намагалися побудувати модель навчання у всіх сферах суспільства, і насамперед у «повсякденному житті як місця квазіприродного навчання», і проводили думку про те, що «школа повинна перестати бути екстериторіальним місцем усередині існуючого суспільства» [3, с. 205, 211].

Зв'язок антипедагогіки з так званою гештальт-психотерапією виявляється не тільки в тому, що інститут школи піддається руйнівній критиці, але й у тому, що проводиться думка про необхідність корінної переоцінки усіх цінностей, і передусім системи цінностей в освіті.

О.-А. Бюлов відверто говорив про те, що «з реалізацією фундаментальних гештальт-педагогічних концепцій імпліцитно здійснюється і зміна цінностей. Це зміна цінностей відноситься не тільки до педагогічних цінностей у вузькому сенсі слова, але включає і кардинальну зміну нашого образу людини» [3, с. 213]. Необхідна «жорстка суперечка про цінності і цілі школи, результатом яких стануть певні зміни» і в суспільстві [3, с. 205].

Цінності і цілі «гуманістичної педагогіки», яку вони отожднюють з новою, альтернативною педагогікою, рішуче протистоять цілям і цінностям виховання й освіти, на якій будується так звана «школа повинності». Гештальт-педагогіка, яка претендує на те, щоб бути гуманістичною психологією, розробляє методи аналізу міжособистісних стосунків у малих групах, використовує методи психологічної терапії у педагогіці за допомогою різних ігор, психодрам і соціодрам. Вирішальним моментом у перебудові індивіда і малої групи представники гештальт-педагогіки вважають перебудову індивідуального досвіду. До-

свід – центральне поняття усіх радикальних напрямів у постмодерністській філософії освіти. «Навчання через досвід», «відновлення вільного потоку досвіду» – так формулюють свою позицію представники гештальт-педагогіки [3, с. 102–103]. «Школа життя» для Бюлова не метафора, а сутність позиції, згідно з якою «навчання не повинне здійснюватися в ізольованих школах, а повинне відбуватися у тісному контакті зі всім суспільним цілим» [3, с. 104].

Ця ідея про те, що школа як формальний інститут освіти втрачає свою цінність і повинна бути замінена інституційними структурами неформального характеру, проникла навіть у низку методичних та офіційних документів. Так, Р. Рапп-Вагнер наводить слова Ганса Цбіндена з доповіді «Освіта у Швейцарії завтра», який стверджує, що формальні інститути освіти повинні бути замінені неформальними, серед яких він називає супермаркети, засоби масової комунікації, моду та ін. (цит. за: [12, с. 407]). Можна не погодитися з думкою Р. Рапп-Вагнер про те, що гештальт-педагогіка стимулюється лише політичними радикальними ідеями, що статті її захисників – це швидше політичні, а не педагогічні праці, але не можна не визнати того, що гештальт-педагогіка веде до руйнування існуючих цінностей, до релятивізації добра і зла, оскільки в них убачаються лише форми нормативного регулювання, а висування норм – завжди результат і свідчення репресії. Це особливо помітно в книзі Бруно-Пауля де Річка «Добро і зло. Етика в гештальт-теорії» [5], де проводиться думка про те, що кожна людина створює свої норми і що кожній людині необхідно слідувати своєму «внутрішньому компасу і керівництву» [5, с. 51]. І образи людини, які будуються у педагогіці, несумірні один з одним. Вони конкретно-історичні, їх розуміння Я, самості, тотожності виражають особливості певної культури, суспільства або групи. «Зміст і форми теорій особистості повинні бути наново переглянуті» [11, с. 74].

На протигагу раціоналістичним образам людини, що виникли в умовах панування наукового розуму, репресивності влади, гештальт-педагогіка висуває новий образ людини, де акцент робиться на її тілесності, емоційності, вітальності в малій групі. Як зазначив один з німецьких представників цієї течії, «тоді як тривалий час у політичній освіті панувало раціо і слово «ір-

раціональний» було лайливим словом, гештальт-терапія у своїй виразності відчуттів, тілесності і трансперсональних процесів відповідає сучасній тенденції критики науки і раціональності, звертаючи увагу на тілесність і духовність, що знайшло своє відображення у багатьох публікаціях останніх років» [14, с. 21]. Наука, на думку захисників гештальт-педагогіки, стала свого роду церквою і «частиною соціальних процесів відчуження і руйнування», тому «необхідно релятивізувати наукову істину і переосмислити її значення у критичних дискурсах» [3, с. 40].

Гештальт-педагогіка веде боротьбу не тільки проти загальнозначущості й об'єктивності науки, але й проти загальнозначимості цінностей і норм. Як правильно зазначила Р. Рапп-Вагнер, гештальт-педагогіка – це «суб'єктивістський світогляд» [12, с. 412], який позбавляє і власну концепцію будь-якої об'єктивності. Усвідомлюючи те, що гештальт-педагогіка не може домагатися висунення яких-небудь наукових аргументів і доказів (це, мовляв, свідчення ре-

пресивного характеру науки), її представники вважають, що вони розвивають не теорію, а певну техніку терапії емоційних переживань, аналізу спонтанних акцій і вітальних потреб, що виникають «тут» і «тепер», не мають якої-небудь обов'язкової сили і не припускають у своєму аналізі наведення яких-небудь аргументів та доказів.

Постмодерністські концепції освіти знаходять своє застосування у педагогічній практиці. Ці концепції виступають за радикальну реформу шкіл, за їх перетворення на локальні і напівавтономні організації, за відмову від існуючого консенсусу про цілі і зміст освіти і виховання, за індивідуалізуючі методи навчання, за застосування психотехнічних методів для зміни свідомості і школярів, і вчителів. Вони розвивають концепцію знання як суб'єктивної конструкції, соціально-психологічні методи релятивізації цінностей і переоцінки відносин «учень – учитель», що припускає відмову від учителя як авторитету – фахівця і вихователя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лэнг Р. Д. Расколотое «Я» / Р. Д. Лэнг. – СПб. : Белый Кролик, 1995. – 352 с.

REFERENCES

1. Lang R.D. Splited "I" / R.D. Lang. – SPB. : Belyi Krolik, 1995. – 352 P.

2. Braunmuhl E. von. Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung / E. von Braunmuhl. – Basel : Weinheim Beltz Verlag, 2015. – 277 S.

3. Bülow O.-A. Grundlagen der Gestaltpädagogik / O.-A. Bülow. – Dortmund : Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – 223 S.

4. Das Verhängnis Schule. – Frankfurt am Main : Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1975. – 630 S.

5. De Roeck B. Gut und Böse. Ethik in der Gestalttheorie / De Roeck B. – Offenbach : Peter Hammer Verlag, 1985. – 263 S.

6. Flechzig K.-H. Vielfalt und Transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen. Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise / Flechzig K.-H. // Zeitschrift für Pädagogik. – Beiheft 29. – Basel : Weinheim, 1992. – S. 351–360.

7. Kupffer H. Antipsychiatrie und Antipädagogik / H. Kupffer // Die deutsche Schule. – 1994. – Bd. 66. – S. 591–604.

8. Kupffer H. Pädagogik der Postmoderne / H. Kupffer. – Weinheim Basel : Beltz, 2010. – 142 s.

9. Mannoni M. «Scheisserziehung». Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik / M. Mannoni. – Frankfurt am Main : Athenäum-Verlag, 1987. – 255 S.

10. Oelkers J. Pädagogik. Herausforderung und Kritik / Oelkers J., Lehman Th. – Basel : Weinheim, 2012. – 463 S.

11. Petzold H. Die Gestalttherapie von F. Perls, L.Perls und P.Goodman / H. Petzold // Integrative Therapie. – 1984. – № 1–2. – S. 63–85.

12. Rapp-Wagner R. Postmoderne Denken und Pädagogik: eine kritische Analyse aus philosophisch-anthropologischer Perspektive / R. Rapp-Wagner. – Bern ; Stuttgart ; Wien : Haupt, 1997. – 458 S.

13. Reichen J. Werkstattunterricht / J. Reichen // Magazin Primärschule. – 1990. – № 2. – S. 5–12.

14. Rengel A. Gestalttherapie, Politik und Selbsterkenntnis im Schulsystem / A. Rengel // Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. – Weinheim ; Basel : Beltz, 2013. – S. 20–32.

15. Schoenebeck K. von. Antipädagogik im Dialog: eine Einführung in anti-pädagogische Denken / K. von Schoenebeck. – Basel : Weinheim Basel, 1989. – 222 S.

16. Schoenebeck K. von. Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung / K. von Schoenebeck. – München : Kösel, 2006. – 220 S.

17. Winkler M. Stichworte zur Antipädagogik / M. Winkler. – Stuttgart : Klett-Cotta, 1982. – 220 S.

НОВИЙ НАПРЯМ У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ

Завершила роботу традиційна харківська науково-практична конференція з проблем освіти, яка проводиться на базі Народної української академії з 2000 року. Цього навчального року на конференцію було винесено тему про взаємодію освітніх установ зі стейкхолдерами – тему, до розробки якої наукова громадськість упритул ще не підходила, хоча зростання інтересу до неї стає все більш очевидним.

Визначення потенційних партнерів і вибір оптимальних шляхів установа взаємодії з ними в нових умовах, що швидко змінюються, стає однією з найбільш важливих інноваційних функцій освіти, розробка яких фактично тільки розпочинається. Наша конференція стала одним із перших наукових майданчиків, на якому започаткували обговорення принципово нових наукових проблем, з якими зіткнулася університетська спільнота на початку ХХІ століття. Імовірно, саме це підштовхнуло багатьох відомих учених до участі в її роботі. Хоча, можливо, високий рівень конференції пов'язаний ще й із не зовсім традиційною формою її проведення, а також із чіткою цілеспрямованістю обговорюваних питань і можливістю почути думку й академіків і дослідників-початківців.

Максимальне розширення кола учасників наших конференцій давно вже не є їх метою. Ми запрошуємо тільки фахівців, які працюють над цими проблемами, мають власну позицію й готові її аргументовано захищати. Під час роботи заслуховується одна доповідь метра та 4–5 співдоповідей експертів. Усі виступи обговорюються відразу, хоча потім відбувається «круглий стіл» з вільною дискусією з найбільш гострих питань. Така форма істотно підвищує активність аудиторії, дозволяє напрацювати спільну думку, визначає загальні позиції щодо суперечливих моментів.

Так було й на цій конференції. У ній взяли участь 76 осіб, половина з яких – доктори наук, відомі вчені з Німеччини, Польщі, Швеції, Білорусі, РФ, великих центрів вищої освіти України. Усі промовці одночасно оцінили актуальність теми та своєчасність її обговорення. Усі звернули увагу на те, що робота над темою в усьому світі тільки починається й тому так важливо задати правильний тон, щонайточніше визначити основні напрями, сформулювати методологічні та методичні принципи її дослідження.

Питанням методології, визначення категоріального апарату, структурних особливостей окремих загонів стейкхолдерів і практичним підходам до роботи з ними була присвячена доповідь метра, доктора соціологічних наук, професора, академіка НАН України, ректора Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, заслуженого діяча науки і техніки України, голови Ради ректорів Харківського вузівського центру та голови оргкомітету нашої конференції В.С. Бакірова. Головну увагу в його доповіді було приділено формуванню ефективного партнерства між студентами та викладачами, зміні функціональних характеристик і студентів, і викладачів у нових історичних умовах.

Про засади нових взаємин і вибудовування нових векторів взаємодії з бізнес-середовищем говорила в доповіді доктор історичних наук, професор, ректор Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія», співголова оргкомітету й модератор конференції К. В. Астахова, яка показала, що сьогодні з різною швидкістю й глибиною відбуваються трансформаційні процеси вибудовування нових векторів взаємин і взаємодії навчальних закладів з державою, бізнес-середовищем, ком'юніті тощо, і підкреслила,

що ці зрушення можна схарактеризувати як принципово новий період налагодження відносин із середовищем.

Її думки продовжила О. М. Балакірева, кандидат соціологічних наук, завідувач відділу моніторингових досліджень соціально-економічних трансформацій Інституту економіки та прогнозування НАН України. У її доповіді обґрунтовано висновок про те, що інтерес до проблеми стейкхолдерів у системі освіти буде дуже швидко зростати, у зв'язку з чим необхідно розробити структурні характеристики кожного з партнерських загонів і, з огляду на їх специфіку, визначити конкретні шляхи роботи з кожним із них.

Великий інтерес присутніх викликала максимально чітка й конкретна доповідь доктора фізико-математичних наук, професора, академіка НАН України, голови Північно-Східного наукового центру НАН і МОН України В. П. Семиноженка «Економіка, заснована на знаннях й інноваціях, як виклик для системи освіти в новій моделі економічного розвитку». Наголосивши на важливості винесених на конференцію питань, доповідач ще раз показав, що в останні роки всі, пов'язані з економічним розвитком, документи міжнародного рівня так чи інакше виходять на проблеми освіти й науки, оскільки саме ці напрями є визначальними для подальшого розвитку всіх сфер життєдіяльності суспільства, а все інше – другорядне. «Сьогодні дуже важливо навчитися швидко вчитися і ще швидше переучуватися», – сказав академік.

В основі подальшого розвитку суспільства, у тому числі економіки, лежить розвиток емоційного інтелекту як уміння людини розуміти й правильно оцінювати ситуацію в кожен конкретний момент, вибудовуючи відповідно до змін, що відбуваються, свою життєву стратегію. Формування емоційного, чуттєвого інтелекту – стрижневе завдання освіти на всіх її щаблях. Таку позицію підтримали доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри філософії і гуманітарних дисциплін ХГУ «НУА»

Є. А. Подольська, кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки підприємства Народної української академії, керівник наукової школи з економіки освіти в НУА Г. Б. Тімохова, кандидат економічних наук, доцент кафедри міжнародного бізнесу та фінансів Владивостоцького державного університету економіки і сервісу К. В. Астахова (мол.) і С. С. Шестопа, доцент кафедри теорії та історії російського і зарубіжного права того ж ВНЗ.

На думку доктора соціологічних наук, професора, завідувача кафедри галузевої соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка В. В. Чепак, робота зі стейкхолдерами є зараз для вищої школи і потребою, і необхідністю. Поступове зникнення національних моделей університетів і створення єдиного освітнього простору, який функціонує за ринковими законами, зумовило кардинальне перетворення університету як організації. В умовах скорочення державної підтримки й посилення конкуренції в межах освітнього простору університети приймають на себе функції фінансування та змушені впроваджувати нові, більш ефективні методи управління, стаючи при цьому стейкхолдер-компаніями, тобто системами, що складаються з безлічі різних груп зацікавлених сторін.

При цьому, за твердженням В.В. Чепак, метою університету, як стейкхолдер-компанії, є встановлення взаємовигідних відносин з усіма його внутрішніми й зовнішніми партнерами.

Про особливості роботи з окремими партнерськими групами, практичну роботу з випускниками та їх почесну місію сприяння своїй Alma mater розповів у своєму виступі кандидат філософських наук, доцент, перший проректор Львівського католицького університету Т. Д. Добко. Конкретні рекомендації з практичного досвіду співпраці з партнерами в університетах Швеції запропонували вчені Крістіанштадського університету – Почесний професор ХГУ «НУА» Коллін Свен-Олоф і його колеги Уман Тимур – викладач бізнес-адміні-

стрування й Берберг Перпілла – заступник керівника бізнес-програми.

Удалими можна вважати також спроби окремих учасників конференції вийти на проблеми правового регулювання партнерських відносин у системі освіти. Ці питання було порушено у виступах доктора філософських наук, професора, завідувача кафедри філософії Могилівського державного університету імені А. О. Кулешова М. І. Вишневського, кандидата юридичних наук, професора, декана факультету «Бізнес-управління» ХГУ «НУА» В. В. Астахова, доктора соціологічних наук, професора кафедри соціології цього ж університету К. Г. Михайлової. Хоча слід зауважити, що, за одностайним визнанням усіх, хто порушував питання правового регулювання взаємодії навчальних закладів зі стейкхолдерами, «коло врегульованих взаємовідносин у цій сфері вкрай вузьке, і це є суттєвим гальмом на шляху їх подальшого вдосконалення».

Нікого не залишив байдужим виступ О. І. Шарова – кандидата фізико-математичних наук, доцента, директора Департаменту вищої освіти Міністерства освіти і науки України. Розкриваючи тему «Стейкхолдери в управлінні ВНЗ: очікування суспільства, законодавча база і сучасні тенденції», він навів украї тривожні дані про нову демографічну реальність у сучасному світі й особливо в Україні, обґрунтував висновок про необхідність своєчасного й активного реагування на виклики часу, сформулював основні напрями та принципи, які дозволять не тільки зберігати університетський рівень і традиції, а й забезпечать їх подальший розвиток у найскладніших умовах сучасних суспільних трансформацій.

Найбільш жваве обговорення під час дискусії викликали три групи питань:

1) студентство як базовий суб'єкт і партнер у системі вищої освіти (виступи професорів Л. Г. Сокур'янської, К. В. Батаєвої, К. Г. Михайлової, В. А. Кірваса та ін.);

2) зміна ролі батьків і принципів взаємодії з ними (професори Астахова В. І., Нестєрова М. О., Силласте Г. Г., Чибісова Н. Г.);

3) взаємодія ВНЗ із роботодавцями та бізнес-структурами (доценти Бірченко О. В., Решетняк О. І., Панченко Д. І., Молодча Н. С.).

Конференція завершила свою роботу, надавши потужний імпульс для подальшого дослідження найгостріших проблем розвитку освіти. Матеріали конференції опубліковано (див.: «Взаимодействие образовательных учреждений со стейкхолдерами – веление времени». Материали XV Международной научно-практической конференции. Харьков, изд-во НУА, 2017, 305 с., а також: <https://goo.gl/c0hXNu>; <https://goo.gl/kPkMVF>; <https://dpspace.nua.kharkov.ua>). Тему наступної XVI харківської конференції з питань освіти визначено – «Освітні ризики: суть і підходи до вирішення», дату її проведення призначено на 15 лютого 2018 року. І навіть перші заявки на участь у ній уже отримано. А це означає, що пошук триває і вихід з кризової ситуації в освіті неминуче буде знайдено.

Після закриття конференції її учасники відвідали академічні пересувні виставки: «Нашій бібліотеці 21 рік» та «Старовинні предмети домашнього вжитку» (раритети із сімейних колекцій) – виставку присвячено ХХІІ загальноакадемічному конкурсу «Історія моєї родини»; побували на екскурсії в музеї історії НУА й залишили найтепліші відгуки в книзі відвідувачів музею.

Валентина АСТАХОВА,
доктор історичних наук, професор

РЕФЕРАТИВНЫЙ ОБЗОР СТАТЕЙ НОМЕРА

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Виктор АНДРУЩЕНКО, Назип ХАМИТОВ

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА КАК КАТАЛИЗАТОР
ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПРОЕКТА УКРАИНЫ 5

В статье анализируется новая роль философского образования и науки в контексте становления и воплощения цивилизационного проекта Украины.

Осмысливается проблема философского постижения и внедрение в учебный процесс продуктивных методологических и мировоззренческих стратегий цивилизационного проекта. Делается акцент на развитии философского мировоззрения в процессе обучения в университете как факторе формирования личности, способной сделать свою страну субъектом мировой цивилизации.

Ключевые слова: философское образование и наука, цивилизационный проект Украины, методологические стратегии.

АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Сергей КУРБАТОВ

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ
И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СУЩЕСТВУЮЩИХ СИСТЕМ
УНИВЕРСИТЕТСКИХ РЕЙТИНГОВ 18

В статье рассматриваются современная критика университетских рейтингов и основные подходы к усовершенствованию их теории и методологии. В частности, акцент делается на том, что в существующих моделях университетских рейтингов недостаточно оценивается процесс обучения и его результаты. Предпринят анализ основных подходов к оценке результатов обучения в англоязычной литературе, а также перспективы дальнейших исследований в этой области. Подчеркивается важность адекватной оценки результатов обучения как составляющего элемента новой системы обеспечения качества высшего образования в Украине.

Ключевые слова: университетские рейтинги, индикаторы, рейтинги первой и второй волны, обучение, оценка результатов обучения, качество высшего образования.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ XXI СТОЛЕТИЯ: ПОИСК ПРИОРИТЕТОВ

Александр ВОЗНЮК

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ 23

На основе междисциплинарного подхода анализируется развитие педагогической действительности. Обнаруживается закономерность развития, касающаяся изменения иерархической (субъект-объектной) и деиерархической (субъект-субъектной) стадий развития педагогической действительности и педагогики как особого гомеостатического института сохранения, воспроизводства и развития культурно-технологического состояния общества.

Ключевые слова: педагогическая действительность; педагогическая цивилизация; педагогическая парадигма; педагогическая формация; универсальная парадигма развития; парадигма фрактально-голограммного строения мира и социумов.

Тамара КИРИК

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ О ГУМАНИЗМЕ, НЕГУМАНИЗМЕ,
НООГУМАНИЗМЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ УКРАИНЫ-XXI 32

В статье отмечена необходимость поисков новых путей для решения кризисных проблем человечества. Среди перспективных средств – применение в современных условиях забытого понятия «неогуманизм» и усовершенствованной философии образования. Доказано, что в философии образования целесообразно восстановить изобретение В. Гумбольдта – концепт «неогуманизм». В статье исследована современная тенденция появления новых научных терминов, связанных с понятием «ноосфера». Они нужны для описания инноваций в высшем образовании, научных исследованиях, производстве, управлении, экологии и др. Новые термины формируют ноолексикон. Указано на большое значение для образования понятия «ноогуманизм».

Ключевые слова: кризис человечества, образование и демократия, гуманизм, неогуманизм Гумбольдта, ноосфера, ноолексикон, ноотехнологии, ноогуманизм.

НОВЕЙШАЯ НАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Иван СИЛАДИЙ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ АКТИВНОСТИ

ПЕДАГОГА-НОВАТОРА 39

В современном научно-педагогическом дискурсе активизация научной деятельности педагога связывается прежде всего с личностью обучающегося, изучением предмета своей педагогической специализации и использованием новейших методик преподавания учебной дисциплины. Учитывая это, исследования личности ученика должны разворачиваться в контексте таких субъект-субъектных отношений, в которых педагог должен создать условия для раскрытия творческих способностей обучающегося. Этому в значительной степени должна способствовать индивидуализация обучения, которая предусматривает максимальный учет преподавателем личностных особенностей ученика. Одновременно педагог обязан постоянно совершенствоваться, углублять свои педагогические знания, учитывая инновационность и практическую направленность учебного процесса. Кроме того, научные разработки преподавателя по методике должны быть не только креативными, но и сохранять традиционные формы обучения, обеспечивая четкое решение сложных ситуаций в педагогической деятельности.

Ключевые слова: научная активность, инновационность, педагог-новатор, творческий ученик.

ВРЕМЯ РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Валентина ШВЕЦ

НОВАЯ МОДЕЛЬ ОБРАТНЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ СТУДЕНТОМ И ПЛАТФОРМОЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE 46

Появление новых методик обучения в современном информационном обществе связано с развитием электронных обучающих систем, требующих постоянного поиска путей компьютерного общения между студентом и преподавателем. Основная проблема дистанционного образования, основанного на обратной связи, состоит в том, что автоматизированная система должна обеспечить студенту возможность достижения более высокой эффективности учебного процесса. В этой статье предложено решение этой проблемы, которое заключается в разработке нового типа обратной связи между студентом и платформой электронного обучения MOODLE. В статье описана технология создания дополнительных модулей к платформе MOODLE для достижения этого нового типа обратной связи, написанных на языке программирования Javascript.

Ключевые слова: обратная связь, образовательные технологии, платформа электронного обучения MOODLE.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Александра КАЧМАР

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....52

В статье предложена авторская концептуализация стратегий высшего образования, ориентированных на предупреждение, преодоление или минимизацию агрессивности студентов. Исследование стратегий осуществлено в контексте ключевых вызовов современному высшему образованию (информационные технологии и глобализационные тенденции), что позволило выявить осложненный характер обоснования целостной концепции преодоления агрессивности, ведь указанные вызовы носят динамичный характер. Достоинство встретить вызовы распространения идей агрессивности способно университетское образование, опирающееся на императив диалогического взаимодействия, потребность развития гибкости мышления и поддержку открытости мировоззренческих ориентаций, а не на конкретные механизмы противодействия предопределенным формам агрессивности в образовательном пространстве.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, высшее образование, глобализация, диалог, гибкое мышление, дистанционное образование, межкультурное взаимодействие.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Оксана КОВАЛЕНКО

ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЕДИНЕННОГО КОРОЛЕВСТВА ВЕЛИКОБРИТАНИИ И СЕВЕРНОЙ ИРЛАНДИИ58

Статья посвящена исследованию опыта правового обеспечения высшего образования Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии. Рассмотрены основные вопросы административно-правового обеспечения высшего образования и науки Великобритании. В частности, проанализирована работа структурных подразделений университета, нормативные документы, которыми руководствуются в своей деятельности учреждения высшего образования. Рассмотрены отдельные составляющие принципа автономии университетов: академическая, финансовая, организационная, кадровая, научно-исследовательская. Проанализированы стипендиальные программы университетов Великобритании и их требования к поступлению в университеты Англии.

Ключевые слова: Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, высшее образование, административно-правовое обеспечение, стипендиальные программы, университет.

Юлия ОПАНАСЮК

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА.....64

Для западных экспертов в области высшего образования развитие международного академического сотрудничества является стратегической целью, достижение которой обеспечивает страну конкурентоспособными гражданами. Однако в отечественной науке вопрос такого сотрудничества и управления им со стороны государства еще не сформировались как самостоятельное научное направление исследования. Поскольку в последнее время международное академическое сотрудничество значительно активизировалось, возникла необходимость исследования проблем, которые способствуют или тормозят его развитие. В частности, разветвлению международного академического сотрудничества помогает усовершенствование технологий получения, обработки, передачи и использования научной информации. А широкое применение компьютерной техники создает качественно новые потенциальные возможности решения научных проблем. Ведь возможность оператив-

ного доступа к необходимым источникам информации является одним из важнейших условий успешного развития научного творчества. Кроме того, достаточно комфортно получать сейчас знания человек может и с помощью специализированной информационной образовательной среды, которое базируется на дистанционных технологиях обучения. Для такого обучения преимущественно используются специализированные информационные системы, адаптированные к уровню базовой подготовки конкретного студента, что открывает перспективы существенного повышения качества образования.

Ключевые слова: человек, образование, международное академическое сотрудничество, информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение.

Юлия ХИЛЬКО

ФУНКЦИИ ГЛАВНЫХ АГЕНТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ КАНАДЫ..... 71

В статье проанализированы функции главных агентов социализации одаренных детей – учителей, консультантов, менторов – в общеобразовательных школах Канады. Охарактеризованы партнерские взаимоотношения главных агентов социализации и родителей одаренных детей в педагогическом процессе.

Ключевые слова: учитель, консультант, ментор, агенты социализации, общеобразовательная школа, одаренный школьник.

СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

Ольга ПОДОЛЯКИНА

ПРОЕКТЫ РАДИКАЛЬНОГО ИЗМЕНЕНИЯ ДИСКУРСА ОБРАЗОВАНИЯ: ИДЕЙНЫЕ ОСНОВЫ И ДИСКУРСИВНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ..... 78

Проекты радикальной смены дискурса и модели коммуникации реализуются прежде всего в постмодернистских концепциях образования, в том числе и в педагогической практике. Эти концепции выступают за радикальную реформу школ, за их превращение в локальные и полуавтономные организации, за отказ от существующего консенсуса о целях и содержании образования и воспитания, за индивидуализирующие методы обучения, за применение психотехнических методов для изменения сознания и школьников, и преподавателей. Они развивают концепцию знания как субъективной конструкции, социально-психологические методы релятивизации ценностей и переоценки отношений «ученик-учитель», что предполагает отказ от понимания учителя как авторитета – специалиста и воспитателя.

Ключевые слова: дискурс, постмодернизм, коммуникация, открытое образование, разум, антипедагогика, философия образования, гуманистическая педагогика, педагогический и философский радикализм.

ABSTRACTING REVIEW OF JOURNAL ARTICLES

HEAD EDITOR PAGE

Victor ANDRUSHCHENKO, Nazip KHAMITOV

PHILOSOPHICAL EDUCATION AND SCIENCE AS THE CATALYST

THE CIVILIZATIONAL PROJECT OF UKRAINE 5

The article analyzes the new role of philosophical education and science in the context of the formation and realization of the civilization projects of Ukraine.

Analyzes the problem of the philosophical study and introduction in educational process of productive methodological and ideological strategies of the civilizational project. The emphasis is on the development of philosophical world Outlook in the process of learning at the University as a factor of formation of personality, able to make his country a subject of world civilization.

Keywords: philosophical education and science, civilizational project of Ukraine, methodological strategies.

URGENT PROBLEM

Serhiy KURBATOV

PROBLEM OF MEASURING LEARNING OUTCOMES AND MODERNIZATION

OF CURRENT SYSTEMS OF UNIVERSITY RANKINGS 18

The paper is devoted to the analysis of contemporary theoretical and methodological critique of university rankings and the optimal ways of its improvement. Special accent is made on the problem of measuring learning outcomes and insufficient representation of this parameter in existing university rankings. The author analyzes the main approaches to the problem of measuring learning outcomes in contemporary English literature and future prospects of research in this area. The article stresses the importance of adequate evaluation of learning outcomes in the context of development of new system of quality assurance of higher education in Ukraine.

Keywords: university rankings, indicators, first and second way rankings, learning, measuring of learning outcomes, quality of higher education

EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURY: SEARCH FOR PRIORITIES

Alexander VOZNYUK

THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL REALITY 23

On the basis of an interdisciplinary approach the development of pedagogical reality is examined. The regularity of the development is revealed relating the change in the hierarchical (subject-object) and non-hierarchical (subject-subject) stages of the development of pedagogical reality and pedagogy as a specific homeostatic institute for conservation, reproduction and development of the cultural and technological state of the society. The three stage model of the development of pedagogical reality is substantiated: 1) the subject-subject state of integration of the teacher and the students, the «direct» transfer of knowledge through spontaneous acts of mystical initiation or joint activities; 2) the subject-object state of the differentiation of the teacher and the students, the transfer of knowledge by the teacher being the rational oriented person as mediated through subject-object relations; 3) the subject-subject state of the integration of the teacher and the students due to which the learning is initiated as the disclosure to the students of the process of birth of the knowledge.

Keywords: pedagogical reality; pedagogical civilization; pedagogical paradigm, pedagogical formation; universal development paradigm; paradigm of the fractal holographic structure of the world and society.

Tamara KIRYK

PHILOSOPHY OF EDUCATION ON HUMANISM, NEOHUMANISM AND NOOHUMANISM IN HIGHER EDUCATION OF UKRAINE-XXI.....32

The article notes the necessity of finding new ways to solve the crisis of humanity's problems. Among the most promising means there is the use of the concept of «neohumanism» and advanced educational philosophy in modern conditions. Author proves that in the philosophy of education it is advisable to restore the invention of Humboldt – the concept of «neohumanism». It is studied a modern trend in introduction of new scientific terms related to the concept of «noosphere». They are needed to describe the innovation in higher education, scientific research, production, management, ecology and others. New terms form noolexicon. The article indicates the importance of the concept of «noohumanism» in education.

Keywords: crisis of humanity, education and democracy, humanism, neohumanism of Humboldt, noosphere, noolexicon, nootechnologies, noodevelopment, noohumanism.

INNOVATIVE SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Ivan SYLADIY

MAIN DIRECTIONS OF SCIENTIFIC ACTIVITY OF TEACHER-INNOVATOR.....39

In modern scientific and pedagogical discourse the activation of teacher's scientific work is associated primarily with the student's personality, studying the subject of their teaching specialization and usage of advanced teaching methods. Given this, the study of student's personality is deployed in the context of subject-subject relationship where the teacher should create conditions for the disclosure of the creative abilities of students. This should be significantly contributed by individualization of learning, which covers a maximum consideration of student's personal characteristics by the teacher. At the same time, the teacher must constantly improve and deepen his pedagogical knowledge, taking into account the innovativeness and practical orientation of the educational process. Moreover, the scientific development of the teacher by methodology should not only be creative, but also preserve the traditional forms of teaching, providing a clear solution to difficult situations in pedagogical activity.

Keywords: scientific activity, innovativeness, teacher-innovator, creative student.

**PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD
Valentyna SHVETS**

**THE NEW MODEL OF FEEDBACKS BETWEEN STUDENTS
AND MOODLE E-LEARNING PLATFORM.....46**

The appearance of new methodologies in modern information society connects with the development of e-learning systems, requiring constant search for ways of computer-aided communication between student and lecturer. The main problem of e-learning education based on the feedback is that this automated system must deliver a student more effective educational process. The article proposes the solving of this problem, which lies in the development of new type of feedback between student and the MOODLE e-learning platform. The article describes the technology of additional modules creation for the MOODLE platform written in JavaScript to implement this new type of feedback.

Keywords: feedback, educational technologies, MOODLE e-learning platform.

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Oleksandra KACHMAR

**STRATEGIES TO STUDENTS' AGGRESSIVENESS OVERCOME
AT CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION.....52**

In the article author performs conceptualization of higher education strategies aimed at preventing, overcoming or minimizing of students' aggressiveness. The research carried out the strategies around the key challenges for contemporary higher education (information technologies and globalization trends) that revealed the complicated nature study of holistic concept of overcoming aggression due to dynamic nature of the mentioned challenges. Meeting the challenges of dissemination of ideas of aggressiveness is possible using the university education based on dialogic interaction imperative as well as the need to build flexibility in thinking and opened world-view orientations rather than specific mechanisms of overcoming of predetermined forms of aggression at the educational space.

Keywords: aggression, aggressiveness, higher education, globalization, dialogue, flexible thinking, distance education, intercultural interaction.

FOREIGN EXPERIENCE

Oksana KOVALENKO

LEGAL SUPPORT OF HIGHER EDUCATION OF THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND.....58

The article examines the research of experience of higher education legal support of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. The main issues of administrative and legal support of Great Britain's higher education and science system are defined. Author analyzes activities of organizational departments of the university, legal documents that govern the activities of higher education institutions. The article considers separate components of the principle of university autonomy: academic, financial, organizational, personnel, research autonomy. Scholarship programmes of Great Britain universities and the entry requirements to universities in England are being analyzed.

Keywords: United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, higher education, administrative and legal support, scholarship programs, university.

Yulia OPANASYUK

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL ACADEMIC COOPERATION64

For Western experts in higher education, the development of international academic cooperation is a strategic goal, the achievement of which provides the country with competitive citizens. However, in the domestic science the issue of such cooperation and management by the state has not yet formed as an independent scientific direction of research. Since recently, international academic cooperation has significantly intensified, it has become necessary to investigate problems that contribute or impede its development. In particular, the development of international academic cooperation is assisted by the improvement of technologies for obtaining, processing, transferring and using scientific information. And the wide use of computer technology creates qualitatively new potential solutions to scientific problems. After all, the possibility of prompt access to the necessary sources of information is one of the most important conditions for the successful development of scientific creativity. In addition, a person can receive knowledge quite comfortably with the help of a specialized information educational environment, which is based on distance learning technologies. For such training, specialized information systems, adapted to the level of basic training of a particular student, are mainly used, which opens the prospects for a significant improvement in the quality of education.

Keywords: person, education, international academic cooperation, information and communication technologies, distance learning.

Yulia KHILKO

**FUNCTIONS OF THE MAIN AGENTS OF GIFTED CHILDREN SOCIALIZATION
IN THE SECONDARY SCHOOLS IN CANADA 71**

The article analyzes the functions of main agents of gifted children socialization (teachers, counselors, mentors) in Canadian public schools. Author characterizes partnership relations of the main agents of socialization with parents of the gifted children.

Keywords: teacher, consultant, mentor, agents of socialization, public school, gifted pupil.

YOUNG SCIENTISTS' PAGE

Olga PODOLIAKINA

**PROJECTS RADICAL CHANGES IN THE EDUCATIONAL DISCOURSE:
THE IDEOLOGICAL FOUNDATIONS AND DISCURSIVE AND COMMUNICATIVE
CONCEPT OF THE TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE
IN THE SYSTEM OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATIONA 78**

Projects a radical change of discourse and communication models are implemented primarily in the post-modernist concepts of education, which find its application in teaching practice. These concepts advocate radical reform of the schools for their transformation into local and semi-Autonomous organizations, for the rejection of the existing consensus about the goals and contents of education and training, individualizing teaching methods for the use of psychotechnical methods to change the consciousness of students and teachers. They develop the concept of knowledge as a subjective construction, socio-psychological methods relativize values and a reassessment of the relationship «student-teacher», which implies rejection of the understanding of the teacher as authority, expert and educator.

Keywords: discourse, postmodernism, communication, open education, reason, anti-pedagogy, philosophy of education, humanistic pedagogics, pedagogical and philosophical radicalism.

INFORMATION. REVIEW. MESSAGE

Abstracting Review of Journal Articles	86
Contents.....	94
To Autors Attention.....	95

ДО УВАГИ АВТОРІВ ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

1. Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України», відповідати вимогам департаменту атестації кадрів МОН України до наукових праць і скеровуватися на потреби керівників і колективів ВНЗ, освітніх політиків, науковців й аналітиків. Не рекомендовано надсилати статті хрестоматійного чи примітивно-перелічувального характеру. Стаття обов'язково має містити авторську позицію з обраного питання чи теми. Новий авторський матеріал і незалежні висновки мають складати не менше третини статті. Оформлення статті має свідомо скеровуватися на ефективність сприйняття та економію часу в осіб, які будуть знайомитися з нею.

2. Редакція залишає за собою право доцільно скорочувати і виправляти текст статті, а також вносити уточнювальні зміни в назву.

3. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування повністю відповідальні автори.

4. Редакція не листується з авторами.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Стаття не приймається до розгляду і повертається автору на відповідне доопрацювання у разі порушення хоча б одного пункту оформлення, відсутності фото та ін.

1. Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows (версії 6, 7 чи 98) електронною поштою. Електронна адреса редакції: wou@ukr.net

Графіки і малюнки (jpg або подібні варіанти) мають бути виконані чітко, займати окреме місце і не оточуватися текстом, формули – написані в узвичаєній математичній символіці, мати розмітку і відповідати формату журналу. Графічний матеріал подати також в окремому файлі. Автори мають піклуватися про легкість сприйняття матеріалу у чорно-білому варіанті.

2. Обсяг матеріалів (тексту, анотацій, літератури на усіх мовах та ін.) рекомендований у межах 20–22 000 знаків (включаючи пропуски) і не повинен перевищувати 24 000 знаків, чи 0,6 друк. арк. (близько 13–14 машинописних сторінок через два інтервали включено з таблицями, графіками і малюнками).

3. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися:

а) авторської довідкою за наведеною нижче формою. (З метою забезпечення об'єктивності зовнішнього рецензування в самій статті вказуються лише прізвища та ініціали авторів);

б) прізвищем та ім'ям, назвою статті, ключовими словами та стислою анотацією (300–400 знаків) українською, російською та (700–800 знаків) англійською мовами;

в) УДК.

4. Джерела (до 12–15) у списку літератури слід подавати за алфавітом у такому порядку: українською, російською, латиною. У посиланні на використане джерело зазначити порядковий номер джерела у списку та сторінку. Забороняється винесення посилань унизу кожної сторінки. Список має бути загальним і наводитися наприкінці статті. Рекомендовано спиратися на найновіші і найважливіші національні і зарубіжні джерела.

Увага! У зв'язку з включенням журналу до реферативної бази даних наукової періодики «Scopus» необхідно додати переклад списку літератури англійською мовою з максимальною акуратністю.

ФОРМА АВТОРСЬКОЇ ДОВІДКИ

1. Назва статті.

2. Адреса для листування, телефон, факс і електронна пошта для контакту.

3. Прізвище, ім'я, по батькові.

4. Науковий ступінь, вчене звання.

5. Місце роботи.

6. Посада.

Окрім того, додається електронне фото у двох-трьох версіях (jpg, tiff (300 pixel/inch) та ін.). Для сканування не приймаються неякісні фото, фото на рельєфному папері, вирізки з газет і журналів, принтерні роздруківки тощо.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

**Теоретичний
та науково-методичний
часопис**

**ДЕРЖАВНЕ
ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ
ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»**

**Директор видавництва
Олексій ОСЬКІН**

**Головний редактор
редакції журналів
Ніна БЕРІЗКО**

Адреса видавництва:
03680, Київ, вул. Олександра Довженка, 3
Тел.: (044) 456-37-32
Рекламний відділ: тел. (044) 456-37-02
E-mail: pedpressa@ukr.net

**Над номером працювали:
Володимир КОЧУБЕЙ**

Світлана РАДІОНОВА

© Усі права захищені. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – електронними і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання, запис чи комп'ютерне архівування без письмового дозволу видавця.

Підписано до друку 03.03.2017 р.
Формат 70 × 100^{1/16}. Папір офсет.
Друк офсет. Ум. друк. арк. 10,4
Обл.-вид. арк. 11,0. Наклад 300 пр.
Зам.

Друк ТОВ фірма «АНТОЛОГІЯ»
03680, м. Київ, вул. Олександра Довженка, 3