

**Міністерство освіти і науки України  
Національна металургійна академія України**

# **ОСВІТА І НАУКА В УКРАЇНІ**

**МАТЕРІАЛИ  
Всеукраїнської наукової конференції**

**21-22 червня 2013 року**

**Частина I**

**Дніпропетровськ**

**2013**

### **Редакційна колегія:**

**Величко Олександр Григорович**, ректор Національної металургійної академії України, член-кореспондент НАН України, доктор технічних наук, професор, академік АН Вищої школи України, академік АІН України, заслужений працівник освіти України.

**Романенко Михайло Ілліч**, ректор Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, доктор філософських наук, професор.

**Іващенко Валерій Петрович**, перший проректор Національної металургійної академії України, доктор технічних наук, професор, академік АН Вищої школи України, академік АІН України, заслужений працівник освіти України.

**Пройдак Юрій Сергійович**, проректор з наукової роботи Національної металургійної академії України, доктор технічних наук, професор.

**Клімашевський Леонід Михайлович**, декан гуманітарного факультету Національної металургійної академії України, кандидат хімічних наук, професор.

**Висоцький Олександр Юрійович**, професор кафедри історії та українознавства Національної металургійної академії України, доктор політичних наук, кандидат історичних наук, професор.

**Побочий Іван Андрійович**, завідувач кафедри філософії та політології Національної металургійної академії України, доктор політичних наук, професор.

**Палагута Вадим Іванович**, завідувач кафедри інженерної педагогіки Національної металургійної академії України, доктор філософських наук, професор.

**Швачич Геннадій Григорович**, завідувач кафедри прикладної математики та обчислюваної техніки, доктор технічних наук, доцент.

**Тарасевич Віктор Миколайович**, завідувач кафедри політичної економії, доктор економічних наук, професор.

**Михайлюк Олександр Володимирович**, завідувач кафедри документознавства та інформаційної діяльності Національної металургійної академії України, доктор історичних наук, професор.

**Висоцька Ольга Євгенівна**, декан факультету відкритої освіти, завідувач кафедри філософії випереджаючої освіти та управління інноваційною діяльністю Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, доктор філософських наук.

**Калиновський Юрій Юрійович**, професор кафедри філософії Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» (Харків), доктор філософських наук, професор.

**Мурашкін Михайло Георгійович**, професор кафедри філософії і політології Придніпровської державної академії будівництва та архітектури, доктор філософських наук, професор.

**О 72 Освіта і наука в Україні.** Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 21-22 червня 2013 р., м.Дніпропетровськ. Частина I. / Наук. ред. О.Ю.Висоцький. – Дніпропетровськ: Роял Принт, 2013. – 256 с.

У збірник вміщено матеріали всеукраїнської наукової конференції «Освіта і наука в Україні», що присвячені осмисленню стану та проблем сучасної освіти і науки в Україні, визначенню дієвих заходів та оптимальних шляхів подолання негативних явищ в освітній та науковій сферах. Рекомендовано для студентів, аспірантів і викладачів вищих навчальних закладів, науковців.

# *СЕКЦІЯ І.*

## **СУЧАСНА ОСВІТА: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД, МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА. ГЕНДЕРНА ОСВІТА**

*В. Т. Британ, Л. Г. Ватченко*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И НОВЫЕ РЕАЛИИ**

Классики общественно-политической мысли подчеркивали, что уровень материальной и духовной культуры общества в значительной степени зависит от состояния дел в сфере образования, уровня науки и прогресса техники, а также от применения этой науки к производству. Эти выводы полностью подтверждены жизненной практикой. Небезынтересно отметить, что по данным ЮНЕСКО в 20 странах, в которых работает 95% ученых мира, прибыль на душу населения ежегодно возрастает на 200 долларов, а во всех других странах, в которых работает 5% ученых мира, ежегодный рост доходов населения составляет только 5 долларов.

Известно, что в послевоенное время успехи в развитии отечественного высшего образования, формировании сети академических, отраслевых НИИ, заводского сектора науки, обеспечении взаимосвязи в их работе позволило вывести Советский Союз на передовые позиции в Европе и мире во многих направлениях науки и технического прогресса. К концу 80-х годов XX ст. в обеспечении взаимосвязи высшей школы, с академической, отраслевой наукой и производством были выработаны многие эффективные формы и методы работы.

В частности, в университетах и технических вузах были созданы научно-исследовательские части (НИЧ), учреждены должности проректоров по научной работе, завершилось формирование основной сети проблемных и отраслевых лабораторий. Их количество в вузах Украины составляло, соответственно, 74 и 238. Научно-исследовательская работа этих лабораторий позволяла вузам получать немалые средства по госбюджетной и хоздоговорной тематике.

Именно по инициативе ректоров ведущих высших учебных заведений Украины в первой половине 70-х годов XX ст. появилась новая форма организации научных исследований – учебно-научно-производственные объединения (УНПО), объединявшие усилия ученых вузов, академических и отраслевых НИИ и производственников в решении важных научно-технических проблем. Первым в Днепропетровске в середине 70-х годов было создано УНПО «Металлург», включавшие металлургический институт, Укргипромет, заводы – металлургический им. Г.И.Петровского и трубопрокатный им. К.Либкнехта. До 1980 г. подобные УНПО были созданы и другими вузами Днепропетровской области и их число достигло 14. Всего же в середине 80-х годов в Украине действовало 155 таких объединений.

В дальнейшем появились и другие формы подобных объединений, к примеру, учебно-научно-производственные комплексы (УНПК), инженерные центры (ИЦ), которые функционировали не на общественных началах, а имели общую для всех участников финансовую базу, некоторые совместные управленческие службы. К концу 80-х годов совместным решением МВССО СССР и АН СССР было создано 7 учебно-научных центров (УНЦ) и 18 межотраслевых научно-технических комплексов (МНТК), взаимоотношения между их участниками строились на директивной основе, т.е. утверждались Советом Министров СССР. В МНТК входило 18 вузов Украины, в том числе Днепропетровский металлургический институт (входил в 5 комплексов), Криворожский горнорудный институт (входил в 3 комплекса), Днепропетровский горный институт (входил в 5 комплексов). Таким образом, обеспечение взаимосвязи высшей школы, науки и производства в условиях социалистической системы имело ряд неоспоримых достижений. Вместе с тем, на образовательной и научной сферах отразились присущие советской системе недостатки и кризисные явления. К примеру, в Украине недостаточно использовались возможности научного потенциала высшей школы: на долю высших учебных заведений приходилось только 10% объема науч-

ных исследований. И это при том, что в высшей школе трудилось 35% научно-педагогических кадров, в том числе половина докторов наук. Красноречивы и такие цифры: на конец 80-х годов XX ст. количество научных работников в СССР вдвое превышало число ученых в США, однако за послевоенное время американские ученые получили 119 Нобелевских премий, а советские – только 16.

Распад СССР, разрыв экономических связей между союзными республиками, финансовый кризис во вновь созданных независимых государствах больно ударил и по сфере высшего образования и науки. Проблем прибавила и уродливая приватизация производственной сферы, и процессы, связанные с первоначальным накоплением капитала. Высшая школа и академическая наука в начале 90-х годов XX ст. владели жалкое существование, многие вузы и НИИ оказались на грани закрытия.

В условиях финансового и экономического кризиса вузы вынуждены были искать другие источники для обеспечения своего существования, сохранения научно-педагогических кадров, развития учебно-методической и научно-исследовательской работы, компьютеризации всех сторон жизнедеятельности. Большие резервы для этого имелись в развитии творческих связей с зарубежными учебными заведениями, выполнении с ними совместных научных разработок, получении грантов на выполнение учебных и научных программ от международных фондов, подготовке специалистов для зарубежных стран, отдельных фирм, получении спонсорской помощи и т.п.

Целенаправленно эта работа проводилась в вузах Днепропетровской области, в частности, в Днепропетровском Национальном и Национальном горном университетах, Национальной металлургической академии, Приднепровской государственной академии строительства и архитектуры и других технических вузах. Еще в середине 90-х годов XX ст. разработками металлургической академии в технологии получения пористых материалов (газаров) заинтересовались США и Япония. Именно эти страны профинансировали практическое осуществление указанной научной проблемы.

В первом десятилетии XXI века в НМетАУ побывали представители многих зарубежных промышленных предприятий и фирм с целью ознакомления с научными разработками ученых академии в области металлургии. В частности, делегации из Индии и Китая обсудили с украинскими учеными вопросы сотрудничества в области производства нержавеющей стали и проката.

Результатом последовавшего научно-технического сотрудничества стал успешный пуск в индийском штате Орисса в январе 2008 г. завода по производству 60 тыс. тонн в год низкоуглеродистого высококремниевое силикомарганца. К 2010 г. в Китае на сталеплавильных заводах работало 9 конвертеров по разработанной в НМетАУ технологии газокислородного рафинирования.

К 2010 г. академия установила творческие связи с 35 вузами, научными организациями, предприятиями и фирмами из 16 стран мира. В академии обучалось 208 иностранных граждан из 18 стран.

В НГУ были утверждены приоритетные направления международной деятельности на период до 2020 года. Их осуществление позволило университету значительно расширить международные контакты. В частности, НГУ состоит в 13 международных научных и образовательных организациях. Международная деятельность университета подчинена созданию треугольника знаний «образование-наука-инновации». Наиболее плодотворно НГУ работает с университетами и организациями Германии, Польши, России, Казахстана, США. Всего же университет осуществляет сотрудничество с 66 зарубежными вузами, НИИ, фирмами и предприятиями. НГУ стал соисполнителем 9 международных научных проектов, 21 образовательного проекта, 46 программ, научными работниками и студентами НГУ получено 158 международных грантов. В частности, в рамках программы ТЕМПУС получены гранты на выполнение трех научно-образовательных проектов объемом 1045242 евро, 896177 евро, 715205 евро.

НГУ динамично развивает сотрудничество с университетами и организациями США. На базе университета с помощью американских партнеров создан Днепропетровский центр инновационных технологий Solid Works. Цель этого проекта – обучение студентов инновационным технологиям проектирования, повышение квалификации, сертификация инженерных кадров машиностроительных предприятий региона. Американские кампании бесплатно передали для лучших школ, лицеев, техникумов и

колледжей Днепропетровской области учебные лицензии на 500 рабочих мест. Коммерческая стоимость предоставленного программного обеспечения составляет 4,5 млн. долларов.

За последние 10 лет в НГУ обучалось более 700 представителей 29 стран мира, более 20 из них завершили работу над кандидатскими диссертациями и получили научную степень. В 2012 году в университете обучалось по 19 направлениям подготовки 238 иностранных граждан.

Таким образом, высшие учебные заведения Украины осуществили важные шаги по вхождению в европейское и мировое образовательное и научно-техническое пространство, расширив тем самым возможности для повышения эффективности своей учебной и научной деятельности, обеспечения взаимосвязи образования, науки и производства.

*О. Ю. Висоцький*

## **ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ**

Застосування технологічного підходу в освіті є основою її ефективності. Під ефективністю розуміємо співвідношення досягнутих результатів до використаних ресурсів. Застосування технологічного підходу до освіти передбачає використання освітніх технологій для полегшення як передачі, так і набуття знань. Іншими словами, освітні технології забезпечують більшу керованість процесів навчання. Освітні технології сьогодні – це важливий чинник розвитку людського потенціалу. В найбільш широкому значенні під ними слід розуміти інструменти, що виявляються корисними у просуванні навчання. Такими інструментами можуть виступати як матеріальні об'єкти (різноманітне обладнання, зокрема, мультимедійне, комп'ютерне), так і навчальні системи, способи організації навчання (наприклад, ігри), методи та стратегії. Такі стратегії як адаптація змісту, постійні перевірки, застосування негайного зворотного зв'язку здатні забезпечувати ефективність навчання і тому безумовно можуть вважатися освітніми технологіями. Отже, освітні технології – це системи науково та практично обґрунтованих методів та інструментів для досягнення запланованих результатів у сфері освіти або системи організаційних форм, педагогічних методів, засобів, а також соціально-психологічних, матеріально-технічних ресурсів освітнього процесу.

Можна вважати, що освітні технології з'являються з часів появи малюнків на стінах печер у кам'яному віці. Але фактично історія цих технологій починається зі застосування освітніх фільмів у 1900-ті рр. чи механічних навчальних машин професора Сідні Прессі в 1920-ті рр.

Корисність освітніх технологій залежить від їхніх якостей, що виступають критеріями їх технологічності. До таких принципів слід віднести системність (всі елементи технології мають бути узгоджені між собою та повинні збільшувати корисний ефект один одного), інтегрованість (технології мають бути взаємопов'язані та взаємообумовлені та тим самим мають доповнювати та посилювати одна іншу), цілісність (при збереженні специфічних властивостей технологічних елементів вони повинні мати інтегративну якість), ефективність (технології мають бути результативними, тобто давати гарантовані результати протягом визначеного часу), наукоємність (мають бути науково обґрунтовані в рамках певної концепції, а науковий супровід повинен виключити можливі спотворення їхнього застосування), універсальність (повинні мати широке застосування, а саме: як для викладання різних навчальних курсів, так і для різних ступенів навчання), структурованість (передбачає наявність певної внутрішньої організації системи (мети, змісту), системо утворюючих зв'язків елементів (концепції, методи), сталих взаємодій (алгоритм), що забезпечують сталість та надійність системи), прогнозованість (технології мають забезпечувати досягнення визначених цілей), оптимальність (досягнення максимуму результату при мінімумі витрат), відтворюваність (можливість застосування в інших умовах та іншими суб'єктами), гуманність (технології мають покращувати якість освіти та життя особистості).

Освітні технології спрямовані на підвищення якості освіти. Вони мають забезпечувати особистісне та професійне зростання педагогів, успішність учнів у навчально-пізнавальній діяльності та оптимізувати життєві, фінансові, часові та кадрові ресурси.

Існуючі освітні технології можна умовно поділити на види:

1) Традиційні освітні технології. Вони спрямовані на організацію освітнього процесу, що передбачає пряму трансляцію знань від викладача до учня на основі пояснювально-ілюстративних методів навчання та репродуктивну навчальну діяльність студента.

2) Технології проблемного навчання. Забезпечують організацію освітнього процесу на основі постановки проблемних питань та створення проблемних ситуацій для стимулювання активної пізнавальної діяльності студентів. До таких технологій може відноситися проблемна лекція, а також практичне заняття на основі кейс-метода (навчання в контексті модельованої ситуації, що відтворює реальні умови наукової, виробничої, політичної діяльності, коли студенти мають проаналізувати ситуацію, розібратися в сутності проблем, запропонувати можливі рішення та обрати найкраще з них).

3) Ігрові технології. Забезпечують організацію освітнього процесу через реконструкцію моделей поведінки в межах запропонованих сценарних умов. Це ділові ігри (модельовання різних ситуацій, пов'язаних з виробленням та прийняттям спільних рішень, обговоренням питань у режимі «мозкового штурму») та рольові ігри (імітація чи реконструкція моделей рольової поведінки в запропонованих сценарних умовах).

4) Технології проектного навчання. Забезпечують організацію освітнього процесу відповідно до алгоритму поетапного вирішення проблемного завдання чи виконання навчального завдання. Проект передбачає спільну навчально-пізнавальну діяльність групи студентів, що спрямована на вироблення концепції, встановлення цілей та завдань, формулювання очікуваних результатів, визначення принципів та методик вирішення поставлених завдань, планування ходу роботи, пошук доступних та оптимальних ресурсів, поетапну реалізацію плану роботи, презентацію результатів роботи, їх осмислення та рефлексію. До технологій проектного навчання можна віднести дослідницький проект (має структуру, наближену до формату наукового дослідження, що включає обґрунтування актуальності теми, визначення наукової проблеми, предмету та об'єкту дослідження, цілей та завдань, методів, джерел, висунання гіпотези, узагальнення результатів, висновки, виявлення нових проблем), творчий проект (не має детально розробленої структури, навчально-пізнавальна діяльність студентів здійснюється в рамках рамкового завдання, підпорядковуючись логіці та інтересам учасників проекту, жанру кінцевого результату (газета, фільм, свято і т.п.), інформаційний проект (технологічний ефект досягається за рахунок вдалого поєднання засобів навчально-пізнавальної діяльності з яскраво вираженою евристичною спрямованістю (пошук, відбір та систематизація інформації про якийсь об'єкт, ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз та узагальнення для презентації для більш широкої аудиторії).

5) Інтерактивні технології. Забезпечують організацію освітнього процесу, що передбачає активну та нелінійну взаємодію всіх учасників, досягнення на цій основі особистісно значущих для них освітніх результатів. Поряд із спеціалізованими технологіями такого роду принцип інтерактивності простежується в більшості сучасних освітніх технологій. Інтерактивність передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини в ході освітнього процесу та, як наслідок, формування саморозвивального інформаційно-ресурсного середовища. До таких технологій можна віднести лекцію «зворотного зв'язку» (зокрема, такі її типи як лекція-провокація (викладання матеріалу із заздалегідь запланованими помилками), лекція-бесіда, лекція-дискусія), семінар-дискусія (колективне обговорення будь-якого спірного питання, проблеми, виявлення думок в групі).

6) Інформаційно-комунікаційні освітні технології. Забезпечують організацію освітнього процесу, що заснований на застосуванні спеціалізованих програмних середовищ та технічних засобів роботи з інформацією. Це такі технології як лекція-візуалізація (викладання змісту супроводжується презентацією, зокрема, демонстрацією навчальних матеріалів, що представлені в різних знакових системах у тому числі ілюстративних, графічних, аудіо та відеоматеріалів), практичне заняття в формі презентації (представлення результатів проектної чи дослідницької діяльності з використанням спеціалізованих програмних середовищ).

7) Інноваційні технології Інструменти та методи, що засновані на використанні

сучасних досягнень науки та інформаційних технологій. Вони спрямовані на підвищення якості підготовки шляхом розвитку в студентів творчих здібностей, самостійності та передбачають застосування інформаційних технологій, а також навчально-методичних матеріалів, що відповідають сучасному світовому рівню, в процесі викладання дисципліни (використання мультимедійних підручників, електронних версій ексклюзивних курсів у викладанні дисципліни; використання медіа ресурсів, енциклопедій, електронних бібліотек та Інтернету; проведення електронних презентацій рефератів, курсових та дипломних робіт; проведення занять в режимі відеоконференції, консультування студентів з використанням електронної пошти та програмно-педагогічних тестових завдань для перевірки знань студентів. До інноваційних технологій можна віднести такі системи активного навчання як тренінги.

Висновки. Отже, технологічний підхід в освіті забезпечує її більшу керованість, результативність та ефективність. Застосування освітніх технологій дозволяє оптимально використовувати такі ресурси організації освітнього процесу як життєві, фінансові, часові та кадрові, тим самим дозволяючи практично необмежено нарощувати людський капітал.

*О. В. Соснін*

## **ПРО ПРАВО ГРОМАДЯН НА ІНФОРМАЦІЮ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

На тлі загальних науково-виробничих процесів розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), вони стають і найбільш популярним напрямком в організації освітньої науки і практики.

Освіта розглядає комунікацію як універсальне явище і як найважливішу інформаційну функцію держави в глобальному конфліктуєчому світі. Її зміст і форми швидкими темпами дедалі більше проникають у сферу інтересів багатьох соціально-гуманітарних та природничих наук, що обумовлено потребами безпеки знань в умовах гострої конкурентної боротьби країн світу за інформаційний ресурс розвитку і володіння сучасними освітніми технологіями. Все це змушує долати різноманітні труднощі при застосуванні в освітній діяльності новітніх регламентів роботи із інформацією за допомогою сучасних ІКТ в навчальному процесі.

Швидкими, головним чином, технологічними, змінами в інформаційно-комунікаційному просторі України ми, безумовно, розвиваємо всі процеси комунікації в нашому розширеному посттоталітарному суспільстві. Воно постійно трансформується і ускладнюється, вибудовуючи все нові й нові моделі взаємодії громадян із накопиченими наукою масивами інформації в системі освітньої діяльності.

Під впливом ліберально-демократичних ідей ми визнаємо, що всі новітні досягнення в сфері розвитку інформаційно-комунікативних властивостей суспільства залежать від безпеки поводження з інформацією і розв'язанням проблем юридичних прав громадян на інформацію. Саме тут перед нами виникає генеральна проблема: як сьогодні зрозуміти й реалізувати феномен «свобода» в суспільстві, яке інформатизується, як зрозуміти й раціонально використовувати інформаційну свободу громадян для інноваційного розвитку своєї країни.

Сприйняття нової реальності і адаптація нашої людини до нових умов і можливостей сучасних засобів комунікації відбувається в нашому суспільстві досить складно, і поки що важко сказати, чого тут більше – сподівань чи розчарувань. Розкриття для потреб освіти (розвитку) ще донедавна утаємниченої законом інформації хвилює розум і викликає почуття тривоги у багатьох фахівців за віддалене і не зовсім віддалене майбутнє, напружує усталені інститути забезпечення таємниць, а тому зовсім не випадково у нашій свідомості сходяться сьогодні два феномени сучасності – інформаційного і громадянського суспільства. Їх подальший розвиток по новому і більш вимогливо ставить питання про право громадян на інформацію. Воно стає найбільш вагомим в парадигмі проблем організації інноваційної і суспільної освітньої діяльності. Недосконалі закони тут багато в чому не тільки обумовлюють стан освітнього, але й загального науково-технічного розвитку держави. Вони просто не дозволяють повною

мірою розкрити потенціал нашого інноваційного розвитку. Саме тому глибоке усвідомлення проблем інформаційної свободи стає дієвим стимулом для формування всіх концепцій і програм інноваційного науково-технічного і демократичного розвитку країни.

Наше суспільство дедалі більше насичується новітніми засобами зв'язку, телекомунікації і комп'ютерної техніки, що дозволяє владі почати розмову про побудову в Україні інформаційного суспільства. Однак, наявність ІКТ не є єдиною особливістю інформаційного суспільства, яке, по-перше, передбачає інноваційний розвиток економіки. Самі по собі вони не визначають її фундаментальних економічних, соціальних, культурних й політичних характеристик, а тому інформатизація не може бути абстрактною самодостатньою метою для реалізації політичних гасел. Інформатизація має виступати сьогодні як найбільш ефективний засіб і забезпечення науково-технічного й соціально-економічного процесу розвитку держави, вектор розвитку якої підпорядковано тому, щоб підвищити ефективність розумової праці людини, і сучасний освіті треба донести це суспільству. В суспільстві, яке інформатизується, по-перше, має принципово змінюватися система управління економікою, відбуватися «революція менеджменту», сутність якої полягає в заміні жорстких ієрархічних структур минулого гнучкими мережевими горизонтальними структурами, які добре пристосовані до того, щоб ефективно впроваджувати знання в економічне життя і більш ефективно реагувати на зміни зовнішніх умов впливу на кон'юнктуру попиту на товари і послуги. В інформаційному суспільстві особливого значення має набувати якість праці, її кваліфікація, що власне і обумовлює потребу економіки в спеціалістах з високою психологічною мотивацією до роботи і професійною підготовкою. Широко освічені, здатні і готові приймати участь у стратегічному плануванні, вони змінюють відносини між роботодавцями і робітниками, надають їх відносинам скоріше партнерського відтінку. Працюючі стають не просто робочою силою, а людським капіталом підприємств.

Економіка інформаційного суспільства носить інноваційний характер, причому інновації набувають форми каскадів, а їх дифузія в суспільстві відбувається набагато швидше, ніж раніше. Наприклад, чверть населення США володіла автомобілем через 35, а телефоном – через 39 років після їх винаходження, а персональним комп'ютером така ж частина населення обзавелася за 18 років, мобільним телефоном – за 13 років, а до мережі Інтернет підключилася всього за 7 років.

Сьогодні на характер інноваційного циклу значний вплив виявляють глобалізація науки, економіки, інформаційних процесів, поява й функціонування мережі Інтернет, транснаціональність багатьох явищ, і хоча сутності справи це якісно не міняє, інноваційний цикл стає більш відкритим, інтернаціональним. Обмеження накладаються лише різними формами інтелектуальної власності, що здобуваються учасниками процесу на тій або іншій стадії. З урахуванням усіх цих обставин країни й фірми займають свої ніші у відповідності зі своїми можливостями. Очевидно, що незаперечних переваг набувають ті з них, які вибудовують збалансовану науково-технічну і гуманітарну освітню діяльність. При цьому сильна фундаментальна й прикладна наукова база університетів залучених до співпраці є не тільки гарантією появи конкурентоспроможних ідей і розробок, а стає необхідною умовою для сприйняття ідей, що з'являються в зовнішньому світі.

За таких умов ступінь поінформованості фахівців стає не просто умовою загальної свободи людини в процесі роботи і набуття освіти – вона віддзеркалює потребу всього народу країни у розширенні кола джерел знань.

Інформатизація як процес інтеграції України з геополітичними центрами цивілізаційного зростання світу, на жаль, вже виявила тут низку гуманітарних проблемних питань. Під впливом багатьох обставин при активному застосуванні технологій інформаційно-комунікативної діяльності в освіті набувають негативні чинники системного впливу на психіку і поведінку людини.

Безумовно, навіть просте розуміння і обговорення проблем сучасної освіти свідчить про розвиток демократичних засад в нашому розширеному суспільстві, і це стає дієвим стимулом для формування більш досконалих освітніх програм. На жаль, поки що високий рівень нігілізму громадян і невисокий рівень авторитету учбових закладів стримує процес. Ми бачимо, що поки що рівень розвитку інформаційної толерантності



в освітній діяльності України низький. Це зокрема не дозволяє освітнім закладам підвищувати вимоги до себе як до відповідальних постачальників суспільству високоосвічених вихованців, а через них повної інформації про обсяги сучасних фахових знань, які треба використовувати в якості повноцінного інвестиційного ресурсу розвитку.

Дві сторони одного процесу – розрив між потребами реального життя на інформацію і існуючим правом – зійшлися сьогодні в житті нашого суспільства. І тут треба визнати, що нормативістська теорія права, як і політика наведення порядку «зміцненням» законності, спираючись виключно на кримінально-правові заходи, не веде до активного пошуку шляхів демократизації освіти. Все це обумовлює необхідність обговорення глибинних проблем модернізації освіти, якісного перетворення принципів її організації, методів і форм взаємодії із владними структурами і науковими установами у всіх системах об'єкт-суб'єктних, суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних відносин.

Слід визнати, що проблеми технологічного і правового використання сучасних ІКТ в освіті надзвичайно багатогранні. Зокрема треба сказати, що в умовах обмеженого правового регулювання загальних питань використання інформації при впровадженні в сфері освіти новітніх ІКТ опрацьовано у нас з різним ступенем деталізації. Все це віддзеркалює в собі багатовимірний комплекс інваріантних, тобто, незалежних від змін умов, обставин і характеристик тощо організації освітньої діяльності, які або послаблюють, або підсилюють ціннісну домінують гуманістичного змісту парадигм цінностей інформативно-комунікативної діяльності.

Безумовно, що багато в чому все це спричиняє випадковість, а тому і вимушену непрозорість, еkleктичне нащарування ідеологічних і позаідеологічних засобів символізації знань при викладанні багатьох дисциплін, створює багато труднощів в розумінні загальних процесів організації інформаційно-комунікаційного простору України. Скажімо, егоїстичні інтереси освітянської еліти в процесі радикальних сучасних соціально-економічних перетворень вже привели до досить суперечливих якісних змін у системі формування духовної культури нашого народу. Прикладом однієї з найважливіших і вкрай негативних тенденцій може бути названа потужна хвиля міфологізації нашої історії, сплеск ірраціоналізму й містики, безпрецедентні за своїми масштабами нападки на раціональні форми ведення господарства. Демонструючи повну безпорадність людини перед викликами та загрозами глобальних економічно-фінансових, екологічних тощо криз, така діяльність лише доводить, що вихід можливо знайти тільки на основі розвитку науки і освіти. Однак здається, що влада усунулась від проблем знаходження оптимального балансу між потребами в змінах та збереженням цілісної системи управління освітою в Україні, її традиціями і досвідом. Реальною стає загроза згорання діалогу між владою і суспільством щодо вибудовування цілісної сучасної системи освіти. Багато що тут починає дедалі більше залежати від рівня комунікативної компетентності керівників учбових закладів і державних службовців освітньої сфери, якості подання ними інноваційних рішень, демонстрації нових механізмів і інструментів щодо управління накопиченим ресурсом знань і інформації, спроможності адекватно реагувати на вимоги соціальних викликів, притаманних інформаційній добі розвитку. На жаль, відсутність такої компетенції впливає на організацію всієї системи освіти, робить її у важко керованою.

Саме тому нам конче потрібна всебічна та радикальна реформа в сфері публічного обговорення управління освітою. Така реформа має стати для України незаперечним політичним пріоритетом, тому що відіграватиме вирішальну роль у безперервному перебігу інших нагальних економічних і соціальних перетворень в організації нашого суспільного розвитку.

*О. І. Бульвінська*

## **ВИЩА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА: СПЕЦИФІКА ВИМОГ І ЗМІН**

Сучасне суспільство – це суспільство високої технологічної культури, що є важливим фактором функціонування всіх соціальних інститутів, діяльності всіх суб'єктів соціальної взаємодії. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають дослідження

всього комплексу змін в освіті в умовах становлення інформаційного суспільства і виявлення основних чинників, що визначають новий соціальний тип особистості – активного учасника розвитку сучасної цивілізації.

Інформаційне суспільство – це суспільство, в якому виробництво і споживання інформації є найважливішим видом діяльності; інформація визнається найбільш значущим ресурсом; нові інформаційні і телекомунікаційні технології стають базовими, а інформаційне середовище разом з екологічним і соціальним – новим середовищем людини.

Засновниками соціологічної концепції побудови інформаційного суспільства є Д.Белл, Е.Тоффлер, З.Бжезинський. Термін «інформаційне суспільство» був уведений у науковий обіг у 60-р. ХХ ст. одночасно в США і Японії. Один з найбільш впливових теоретиків інформаційного суспільства Е.Тоффлер, розглядаючи зміни людського суспільства з позиції культурних змін, ввів поняття «культурна хвиля». У цьому понятті він підкреслював аполітичність і надідеологічність змін, що відбуваються, а також їх стихійність та невідворотність. За Тоффлером, зараз ми живемо в період зіткнення культурних хвиль: народжується інформаційне, постіндустріальне суспільство, культура Третьої Хвилі. В історії людства було два подібних етапи: Перша Хвиля виникла 10 тис. років тому внаслідок появи землеробства; Друга – індустріальна – 300 років тому. Як друга хвиля була антисільськогосподарською, так третя є антиіндустріальною за своїм світоглядом, своїм поняттям часу, простору, логіки та детермінованості [3].

Характерно, що протягом останніх років інтерпретація самого поняття «інформаційне суспільство» суттєво змінилась. Від вивчення різних аспектів комп'ютеризації сучасні дослідники перейшли до аналізу нових явищ у сфері соціальної психології, знаковому просторі культури. Стало очевидним, що «інформаційна революція» створила не тільки новий технологічний уклад, а й нову соціокультурну реальність. Для її характеристики все частіше використовується поняття «віртуальність».

У середині 1980-х рр. Джарон Лензе першим назвав ілюзорний світ, що виникає в результаті мультимедійних імітацій, «віртуальною реальністю». У дослідженнях М. Вейнстайна, М. Кастельса, Ф. Хеміта, Д.Іванова сформувалася цілісна концепція віртуальної реальності як складного імітаційного простору, що не має власної онтологічної сутності, але надає багатогранний вплив на всі сфери людської діяльності. Віртуальний простір являє собою свого роду «буферну реальність», яку кожна людина наповнює власним змістом, відчуттями, образами.

На наших очах відбувається перехід від писемної до електронної освітньої культури. Освітні інформаційні ресурси, які раніше являли собою друкований текст з чорно-білою або кольоровою графікою, все частіше представлені у вигляді медіаресурсів, записаних на сучасних носіях. Крім того, величезною кількістю освітніх медіаресурсів володіють Інтернет та локальні мережі.

Перехід до електронної освітньої культури веде до психологічних і соціокультурних змін. Виділимо три проблемні точки в цьому проблемному полі: особливості використання навчальної інформації; зміна ролі викладача в процесі підготовки спеціаліста; соціально-психологічні особливості студентів.

Комп'ютерні програми незамінні в освіті. Вони дозволяють викласти навчальний матеріал логічно, системно, з використанням чітких категорій і визначень. Можливість схематичної побудови курсу (причому учень чи студент можуть самі брати участь у цьому процесі) підвищують ефективність навчання, адже візуальна інформація засвоюється більш швидко і надійно. Але інтелектуальна жорсткість та емоційна сухість цього процесу сприяють розвитку «технократичного» формального мислення, умінь роботи з абстрактною і символічною інформацією (а це протипоказано в роботі з молодшими школярами, у яких абстрактне мислення розвинуто ще погано, вони орієнтуються на почуттєве мислення). «Комп'ютерні» учні важко сприймають матеріал, заснований на асоціативному мисленні, у них важко проходять асимілятивні мисленнєві процеси. На узбіччі залишається емоційна складова навчання, а вона грає неабияку роль і в мотивації, і в процесі засвоєння знань, і в розвитку творчих засад людини. Особливо це важливо для вивчення гуманітарних предметів, дисциплін культурно-мистецького циклу (література, музика, образотворче мистецтво), де сприйняття навчального матеріалу без емоційного співпереживання взагалі не має сенсу.

Комп'ютерні технології є незамінними для розв'язання рутинних, механічних завдань: підготовки текстів, таблиць, збору та обробки інформації, пошуку даних. Уроки малювання та креслення зазнають змін у змісті та методах навчання у зв'язку з появою комп'ютерних графічних редакторів, як і уроки мови, де не можна не враховувати використання текстових редакторів із засобами перевірки правопису, автоматичного перекладу тексту, словниками синонімів та антонімів.

Сучасні комп'ютерні програми можуть дати ілюзію користувачу, що він є дійсно творцем нового. Наприклад, програмні продукти з музикою, які пропонують складати наявні фрагменти з класики, року, джазу та інших музичних стилів для створення начебто нової, власної мелодії. Анімаційні програми дають можливість кожному зробити «мультик» на свій смак. Зрозуміло, що така «шаблонна» творчість вторинна і не має нічого спільного з істинними злетами людського духу (хоча є й позитивна риса в цих заняттях: зростає інтерес до мистецтва, покращується художній смак).

Широке використання комп'ютерних технологій і відмова від традиційних навчальних форм (лекція, практичне заняття) веде до зміни ролі викладача: від функції накопичувача та розповсюджувача наукової інформації до ролі тьютора, який об'єднує три функції – викладача, консультанта і менеджера освітнього процесу. Використання нових технологій може привести і до значних змін в організації роботи викладача, тобто до поділу праці між спеціалістами, що зайняті переважно проектуванням і розробкою навчальних курсів; консультантами, зайнятих зі студентами; спеціалістами з інформаційних технологій.

Але ніякі технологічні нововведення не можуть замінити живого спілкування викладача зі студентами. Тільки їх безпосередня соціально-психологічна взаємодія допомагає мотивувати, зацікавити студентів не тільки на інформаційному, а й на емоційному рівні. Знання, викладені лектором, у свідомості студентів не будуть безликими, а стають персоніфікованими, асоціюються з певним викладачем, науковою школою, яку він представляє. Крім того, поведінка перед аудиторією і зовнішність викладача є зразком соціальної діяльності. Отже, зі зміною ролі викладача змінюється і тип соціальних зв'язків між поколіннями.

Мала кількість групових практичних занять (скажімо, при дистанційній освіті) чи індивідуальна, автономізована навчальна діяльність студентів теж безпосередньо впливає на соціалізацію молоді, що навчається. По-перше, групове сприйняття навчального матеріалу в багатьох випадках більш ефективно за умови схрещення думок, спільного пошуку вирішення проблеми. По-друге, велику роль відіграють соціальні фактори, поведінка людей в групі. По-третє, автономізація тих, хто навчається, негативно впливає на формування певних професійних якостей, а для спеціальностей, пов'язаних з людським спілкуванням (психолог, учитель, менеджер тощо), які будуються на мистецтві адаптації, залучення до діяльності, натхнення, це просто нищівно.

Слід відмітити, що брак живого спілкування при захопленні комп'ютерними технологіями студентська молодь намагається компенсувати хоча б віртуальним спілкуванням. Проте поширення соціальних мереж на зразок Facebook чи ВКонтакте вчені називають соціальною та психологічною загрозою. Так, британська газета The Guardian запропонувала читачам добірку критичних праць американських дослідників, присвячених впливу нових медіа на людську та суспільну свідомість. Учені впевнені, що інформаційно-комунікативні технології прагнуть домінувати в нашому житті й роблять нас менш людьми. Те, що вони дають нам змогу краще спілкуватись, є ілюзією – насправді вони ізолюють нас від справжньої людської взаємодії, заганняючи в кіберреальність (віртуальну реальність), яка є лише дешевою підробкою реального світу. Окрім цієї проблеми, науковці вбачають загрозу сучасних технологій в тому, що вони змінюють наш спосіб мислення, погіршуючи здатність оперувати великими і складними масивами інформації. [1]

Якщо британські та американські вчені б'ють на сполох, вбачаючи в Інтернеті соціальну та психологічну загрозу, то деякі німецькі вчені доходять протилежного висновку. Лудгер Вессман з мюнхенського Інституту економічних досліджень проводив дослідження серед німецьких підлітків, які підтвердили що школярі віддають перевагу зовсім не Інтернету, а друзям, телебаченню і заняттям спортом. Ті діти і підлітки, що мають широкосмуговий доступ в Мережу, знаходять собі в реальному житті біль-

ше заняття, чим інші їх однолітки: відвідують гуртки за інтересами, музичну школу, беруть участь в скаутських організаціях. Висновок Лудгера Вессмана був однозначний: Інтернет робить людей соціально більш активними [4].

Навряд чи можна зараз однозначно відповісти на питання про позитивні і негативні наслідки становлення інформаційного суспільства для соціалізації молоді. Окремих досліджень для цього замало, необхідно проводити більш масштабні, системні дослідження протягом великого відрізка часу, може, навіть протягом життя і навчання декількох поколінь. Крім того, слід пам'ятати, що середньостатистичні дані не завжди можуть бути віднесені до конкретної людини. В окремих випадках Інтернет-залежність призводить до появи у людей почуття самотності, а з ним – і до добровільного «відлюдництва».

Таким чином, становлення інформаційного суспільства веде до радикальних змін в системі освіти, передбачаючи перехід від писемної до електронної освітньої культури; зміну ролі викладача в процесі підготовки спеціаліста; вплив інформаційних технологій на спілкування і процеси соціалізації студентів та на їхні соціально-психологічні особливості. Але не слід забувати й про певні негативні психологічні і соціокультурні зміни. Їхнє теоретичне прогнозування і упередження є одним з найголовніших завдань сьогодення, що стоять перед фахівцями в галузі освіти.

### Список використаних джерел

1. Вчені: Twitter і Facebook не поєднують людей, а ізолюють від реальності [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.telekritika.ua/material/1479>. 2. Немецкие эксперты: интернет не ведет к социальной изоляции подростков [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,15134755,00.html>. 3. Тоффлер Е. Третья Хвиля / Е.Тоффлер / Пер. з англ. – К.: Весвіт, 2000. – 475с.

**К. В. Царградська**

## ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Наявність технічних засобів навчання (ТЗН) значною мірою впливає на ефективність навчання ІМ. ТЗН почали застосовуватися для навчання ІМ від самого виникнення (використовувалися грамзаписи, записи на магнітній плівці, фонограми та діафільми, відеофрагменти тощо [3,с.277]) і стали незамінним помічником викладача у навчанні студентів ІМ.

До ТЗН без яких неможливо навчати ІМ, у першу чергу, належить фонограма. Під фонограмою розуміють той засіб, що спрямовує навчальну мовленнєву інформацію по аудитивному каналу сенсорної системи студента. Як ТЗН фонограма має багато переваг [1,с.57–89], оскільки вона дозволяє: фіксувати іншомовне мовлення у часі та просторі для подальшого використання у навчальному процесі; демонструвати об'єкт опанування – іншомовне мовлення, що звучить; препарувати «законсервоване мовлення» згідно з будь-яким методичним задумом; ефективно контролювати усно мовленнєвий продукт студента, даючи йому не тільки якісну, але й кількісну оцінку.

Цінним доповненням ТЗН при вивченні ІМ також є відеоматеріали. Відеофонограмою називається допоміжний засіб навчання, який дозволяє подавати за допомогою звукосвітлотехнічного апарату мовленнєву і немовленнєву інформацію одночасно. Ця інформація сприймається зоровим та слуховим каналами сенсорної системи суб'єкта навчального процесу.

Проблема застосування відеоматеріалів у навчальному процесі вже давно досліджується науковцями. Наприклад, І. Швердтфегер [5] зазначає, що мовний дефіцит студентів можна пояснити також тим, що на заняттях викладачі обмежуються формуванням лише традиційних чотирьох видів навичок (читання, письмо, аудіювання, говоріння), а для навчального процесу вивчення ІМ необхідною є ще одна навичка – візуальне розуміння інформації. На його думку, у процесі формування цієї навички швидше та точніше здійснюється розуміння матеріалу, розвиваються індивідуальні мовленнєві комунікативні здібності та бажання вивчати мову.

На користь застосування відеоматеріалів також говорять такі факти: за результатами наукових досліджень людина сприймає 50% значень усіх виразів завдяки зору.

Саме для тих, хто вивчає ІМ, багатоканальність передачі інформації у результаті поєднання зображення зі звуком відіграє особливо значну роль. Окрім того, завдяки отриманню інформації через зоровий канал, процес запам'ятовування відбувається краще. На фізіологічному рівні це можна пояснити таким чином: епізодична пам'ять зберігає події, обумовлені часом та простором, семантична пам'ять – значення. Короткочасна пам'ять зберігає інформацію протягом шести – десяти секунд [6, с.45–52]. Людина, яка вивчає іноземну мову, може повторити щойно почуте речення, яке складається з шести до дев'яти слів. Деякі вчені припускають можливість збільшення кількості слів у реченні для першого запам'ятовування до тринадцяти слів [4, с.34–49]. Кількість слів, що запам'ятовується, звичайно залежить від знання лексики, синтаксичного кодування, наявності прийменникової сітки, тому слід говорити чи про єдність понять, чи про групування окремих даних, які можуть запам'ятовуватись. Проте, ступінь запам'ятовування зростає, якщо використовуються декілька каналів. Вважається, що канална ємність оптичного аналізатора до 6,5 разів більша, ніж акустичного [7, с.14–19].

До сучасних, нових тенденцій в освіті, як відомо, відноситься застосування у навчальному процесі комп'ютера та інформаційних технологій. У галузі освіти комп'ютери використовують як об'єкт вивчення; як засіб навчання, як складову системи управління народною освітою та як елемент методики наукових досліджень.

Останнім часом досить активно розробляється методика використання комп'ютерних програм у вивченні іноземних мов. Комп'ютерні програми, що реалізуються за допомогою найсучасніших моделей комп'ютерів у системі Multimedia, відкривають широкі можливості для удосконалення процесу навчання іноземної мови. Це зумовлено наявністю в комп'ютерних програмах нових дидактичних функцій, притаманних лише цьому засобу навчання. Крім того, що комп'ютерна програма забезпечує сприймання інформації через слуховий та зоровий канали, вона дозволяє також здійснювати навчання і контроль засвоєння знань іноземної мови в різних режимах самостійного пошуку і на різних рівнях складності [2, с.58].

Необхідно пам'ятати, що використання будь-яких засобів навчання має бути узгодженим з усією системою навчання ІМ, співвідноситися з її принципами та цілями. ТЗН посідають важливе місце у процесі формування ПОАК, забезпечуючи повноцінну та ефективну організацію навчальної роботи студентів з метою оволодіння професійно орієнтованою іншомовною діяльністю.

### Список використаних джерел

1. Ляховицький М.В. Звукозапис у навчанні іноземних мов. – К.: Рад. школа. – 1970. – С. 57–89.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / О.Б. Бігич, Н.О. Бражник, С.В. Гапонова та ін. // Під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – 2-е вид. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. – Минск: Высшейшая школа, 1992. – 445 с.
4. Hellmich A.H. *Moderner Sprachunterricht*. – Leipzig, 1979. – S.34–49.
5. Schwerdtfeger I. *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. – Berlin/München, 1989. – 173 s.
6. Wolf D. *Instruktivismus vs. Konstruktivismus. Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprache: Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom*. – München: Goethe-Institut, 1997. – S. 45–52.
7. Zawadzka E. *Ausgewählte psycholinguistische Faktoren des fremdsprachigen Hörverstehens und ihre Auswirkungen auf die didaktische Praxis // Deutsch als Fremdsprache*. – 1983. – №23/1. – S.14–19.

**О. В. Вороненко**

## ЩОДО ПИТАННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ТРАНСФЕРУ ТЕХНОЛОГІЙ

Ефективний розвиток та престиж України значною мірою залежить від належного функціонування національної інноваційної системи, в якій «трансфер технологій» є важливою складовою на шляху передачі нових науково-технічних знань та здобутків від власника (розробника) до виробника (замовника). Така організаційна форма, що поєднує розвиток наукової ідеї, створення прикладної розробки (технології), передачі і впровадження результату інтелектуальної діяльності у виробництво, довела практи-

чну ефективність у розвинених країнах світу і стала визначальною рушійною силою суспільних трансформацій. В цьому контексті поступ в системі вищої освіти набуває особливого значення і стає пріоритетним.

Передумовою успішного здійснення трансферу технологій є забезпечення відповідної підготовки управлінців даної сфери діяльності, насамперед, керівників системи вищої освіти. Саме від їхньої професійної компетентності залежить вирішення проблем, які виникають у процесі комерціалізації результатів науково-дослідницьких робіт, оскільки ефективне функціонування установи, у межах якої сфокусована та поєднана освітня та наукова діяльність, потребує якісного використання свого внутрішнього інтелектуального ресурсу [1,с.33].

З метою виявлення проблемних питань управління інноваційною діяльністю у вищих навчальних закладах ВНЗ було проведено опитування керівників системи вищої освіти щодо визначення рівня їхньої інноваційної компетентності до регулювання діяльності у сфері трансферу технологій. Це дало змогу виявити основні проблемні питання щодо трансферу технологій та отримати важливі результати, які дозволяють реконструювати певні профілі типового ставлення до успішного здійснення трансферу технологій керівниками вітчизняних ВНЗ. Значна частина керівників з наукової роботи у ВНЗ обізнані переважно лише з інноваційними науковими технологіями та розробками, а також з міжнародними та міжвузівськими науковими контактами саме у тій галузі, з якої вони мають базову освіту або подальші власні наукові досягнення. Тому з високою імовірністю можна стверджувати, що поза їхньою увагою залишаються усі інші напрями інноваційної роботи у ВНЗ, а також інші напрями встановлення можливих міжнародних та міжвузівських наукових контактів ВНЗ [2, с.23]. Слід визнати недостатнє кадрове та організаційне забезпечення роботи щодо трансферу технологій; відсутність системності в управлінні інноваційною науковою діяльністю та діяльністю у сфері трансферу технологій, а також в підготовці керівників системи вищої освіти до регулювання діяльності у сфері трансферу технологій.

Ефективність управління трансфером технологій залежить не лише від розвиненості інфраструктури у сфері трансферу технологій, нормативно-правового забезпечення цього процесу чи матеріально-технічного забезпечення ВНЗ.

Ключовою умовою ефективного процесу трансферу технологій є інноваційна компетентність керівників ВНЗ до здійснення такої діяльності. Адже саме від управління, його знань, вмінь та інноваційного мислення залежить розвиток ВНЗ в інноваційній діяльності та у сфері трансферу технологій [2,с.25].

Отже, аналіз питання успішного здійснення трансферу технологій у вищих навчальних закладах актуалізує необхідність розроблення змісту підготовки керівників системи вищої освіти до регулювання діяльності у сфері трансферу технологій.

Основними параметрами формування такої підготовки визначено *компетентності* керівників системи вищої освіти до регулювання діяльності у сфері трансферу технологій; *характеристику контингенту* слухачів; відповідні змісту та категоріям слухачів *методи навчання*; *система післядипломної педагогічної освіти*, де буде здійснюватися підготовка керівників системи вищої освіти.

Зміст навчального модулю для керівників системи вищої освіти з метою підготовки їх до регулювання діяльності у сфері трансферу технологій має об'єднувати в собі п'ять змістових блоків:

*Блок 1 «Правові основи діяльності керівників системи вищої освіти у сфері трансферу технологій»* включає такі питання: трансфер технологій: нова філософія діяльності ВНЗ в сучасних умовах; функції Міністерства освіти і науки України у сфері трансферу технологій; нормативно-правове забезпечення функціонування ВНЗ в умовах змін; суб'єкти трансферу технологій.

*Блок 2 «Фінансово-економічна компетентність керівників системи вищої освіти у сфері трансферу технологій»* присвячений розгляду таких тем: проектна діяльність: сутність, технологія здійснення; механізми фінансового регулювання діяльності у сфері трансферу технологій; комерціалізація новітніх технологій: поетапні кроки; критерії успішності здійснення трансферу технологій.

*Блок 3 «Управлінська компетентність керівників ВНЗ у сфері трансферу технологій»* розглядає питання інноваційної діяльності керівників системи вищої освіти;

особливості управлінської діяльності керівників ВНЗ щодо здійснення трансферу технологій; сучасний стан регулювання діяльності ВНЗ у сфері трансферу технологій.

*Блок 4 «Психологічні основи діяльності керівників системи вищої освіти у сфері трансферу технологій»* зосереджує увагу на ефективних комунікаціях у процесі трансферу технологій; іміджі керівників системи вищої освіти; проектування професійного та особистісного розвитку керівника.

*Блок 5. «Практична підготовка керівників системи вищої освіти до регулювання діяльності у сфері трансферу технологій»* стосується знайомства слухачів з кращими як зарубіжними, так і вітчизняними практиками регулювання діяльності у сфері трансферу технологій та включає такі теми: Міністерство освіти і науки України - уповноважений орган з питань формування та забезпечення реалізації державної політики у сфері трансферу технологій; практика регулювання діяльності вітчизняних вищих навчальних закладів у сфері трансферу технологій; зарубіжний досвід здійснення діяльності ВНЗ у сфері трансферу технологій.

До кожного з блоків пропонуються питання для самостійного опрацювання слухачами, а також розроблені практичні та семінарські заняття.

Таким чином, зміст підготовки керівників системи вищої освіти до регулювання діяльності у сфері трансферу технологій повинен містити основні теоретичні та практичні питання щодо здійснення такої діяльності. Це дасть змогу сформулювати у слухачів відповідні компетентності та сприятиме успішному здійсненню трансферу технологій у ВНЗ.

### **Список використаних джерел**

1.Вороненко О.В. *Управління трансфером технологій як проблема педагогічної науки* / О.В.Вороненко // *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць/ Ун-т менедж. освіти НАПН України. Випуск 2(15).– 2011.– 33-44 с.* 2.Вороненко О.В. *Інноваційна компетентність керівників вищих навчальних закладів України у сфері трансферу технологій* / О.В.Вороненко // *Науково-практичне видання Вища школа. Випуск 10/2012.– 2012.– 17-26 с.*

**Н.О.Никифоренко, А.Р.Никифоренко**

## **ШКІЛЬНА ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОСТІ**

Масштабні соціально-економічні трансформації, які відбуваються в Україні від кінця 1980-х рр., мають, серед іншого, суб'єктний (людський) вимір. Ідеться, насамперед, про готовність наших співвітчизників жити за стандартами ринкового суспільства: спиратися на властиву йому систему цінностей, покладатися на відповідні моделі поведінки, розвивати і належним чином використовувати власний потенціал (задатки, знання, вміння, навички, компетентності). Це актуалізує вивчення проблематики економічної соціалізації особистості.

У широкому розумінні економічна соціалізація є процесом залучення особистості до економічного життя суспільства: засвоєння відповідних знань, формування схем мислення, інтеріоризації цінностей, набуття навичок поведінки тощо. Особливості протікання економічної соціалізації на індивідуальному рівні визначаються конфігурацією когнітивної, афективної та конативної складових економічної соціалізації. Когнітивна складова передбачає обізнаність особистості в питаннях економічної реальності, її усвідомлення та раціональне осмислення. Афективна – пов'язана з сукупністю емоційно (як позитивно, так і негативно) забарвлених думок та оцінок відповідних аспектів економічної реальності. Мова йде, зокрема, про задоволеність результатами та процесом праці, про переживання від реалізації кар'єрних амбіцій, страхи, пов'язані з ризиком втрати економічного зиску тощо. Конативна складова економічних репрезентацій утілена в мотивах, цілях, намірах, очікуваннях, здатності суб'єкта до економічної самореалізації. Саме ця складова відображає взірці економічної поведінки, властиві різним віковим етапам [2].

Економічна соціалізація має стадійний характер. Починається вона у віці 4-5 років і триває впродовж усього життя. Критично важливим для економічної соціалізації є шкільний вік дитини. Саме тоді формуються перші елементи споживацької і трудової поведінки, основи фінансової грамотності (набувається досвід вибору і купівлі типо-



вих товарів та послуг, планування витрат, залучення до домашньої та громадської праці, трудової діяльності, розпорядження кишеньковими грошми, власними доходами та особистим майном), здійснюється раціоналізація та прагматизація мислення.

Ефективність економічної соціалізації дітей шкільного віку обумовлюється як їх особистісним потенціалом, так і здатністю родини забезпечити їм належний ступінь самостійності та активності участі в економічному житті. Специфіка цієї участі, поряд з віком, статтю, психологічними особливостями дитини залежить від рівня добробуту сім'ї, статусно-професійної приналежності батьків, близьких та родичів, рівня їхньої освіти тощо. Батькам належить провідна роль у формуванні в дитини економічних уявлень, установок, а найголовніше – прищепленні відповідних навичок економічної поведінки. Зауважимо, що самі батьки також мають різний ступінь економічної обізнаності та істотні відмінності в ієрархії сповідуваних ними економічних цінностей, мірі наближеності до ділового середовища. Як наслідок – нерівний доступ дітей до економічних знань та економічних можливостей.

Одним з ефективних шляхів подолання подібної депривації прийнято вважати розбудову системи безперервної економічної освіти.

Зауважимо, що економічна освіта в Україні має досить сталі традиції. Важливий період її розвитку припав на другу половину XIX- початок XX ст., коли мало місце стрімке становлення капіталістичних відносин. У подальшому, в часи панування комуністичного режиму, попри загальне зростання масштабів економічної освіти, її змістова складова зазнала істотних викривлень – через політико-ідеологічні причини. Від початку 1990-х рр., за умов лібералізації економіки в Україні, у сфері економічної освіти відбулися значні кількісні та якісні зміни (відчутно зріс попит на економічні знання та оновився зміст економічної освіти). Проявом модернізаційних процесів у сфері економічної освіти стало охоплення нею шкільної і навіть дошкільної ланки.

Спираючись на наявні наукові розвідки, присвячені історії шкільної економічної освіти в незалежній Україні [1,4], вважаємо за доцільне виокремити наступні етапи в її розвитку: 1) 1991-2000 рр. (цьому етапу були властиві інтенсивний пошук змісту, форм, методів та прийомів викладання економіки, формування, накопичення та розвиток навчального й кадрового потенціалу, матеріально-технічної бази, досвіду викладання економіки); 2) 2001-2004 рр. (етап масового запровадження вивчення економіки в середніх закладах освіти – в межах курсу «Економіки» для учнів 11 класів, через профільні класи з поглибленим вивченням «Економіки» та «Економічної географії» у 10-х-11-х класах, вивчення різноманітних факультативних курсів та курсів за вибором – «Основи підприємницької діяльності», «Власна справа», «Основи менеджменту», «Основи інтелектуальної власності», «Основи споживчих знань», «Основи сімейного господарювання» тощо); 3) 2005-2009 рр. (для цього етапу було характерним формування безперервної шкільної економічної освіти, згідно з утіленою в дію від 26.01.2004 р. «Концепцією розвитку економічної освіти в Україні»); 4) від 2009 рр. і до нині (цей етап пов'язаний з кризовими явищами у розвитку шкільної економічної освіти та її стагнацією).

Серед зазначених кризових явищ дослідники називають невирішеність проблем методики викладання економіки, погане кадрове забезпечення, брак якісної навчально-методичної літератури з економіки, розрив теорії та практики, скасування ЗНО з економіки (2009 р.) [1,3]. Зі свого боку зазначимо, що важливою складовою кризи, про яку йдеться, є також недостатня міжпредметна інтегрованість курсу економіки (насамперед, з дисциплінами соціально-гуманітарного циклу, які формують світогляд підростаючого покоління).

Загалом, при вивченні економічної проблематики використовуються два підходи: власне економічний з його моделлю *homo economicus* та орієнтацією на прагматику (аналіз суб'єктивного вибору раціонально та корисливо мислячих індивідів) та соціо-економічний, наріжним каменем якого є уявлення про те, що в економіці превалює соціальне начало, отож вона потребує «олюднення». Спирається останній підхід на модель *homo socius*, з її багатограним *homo* – одночасно й нероздільно економічним, політичним, релігійним, етичним, почасти раціональним та утилітарним, а частково – нераціональним і навіть ірраціональним.

Оскільки викладання шкільного курсу економіки базується на класичних та



неокласичних економічних теоріях, а інтерпретація проявів економічного життя в межах соціально-гуманітарних дисциплін (насамперед – історії та літератури) – на соціоекономічній парадигмі, учні врешті потрапляють у ситуацію ціннісного конфлікту, силовими лініями якого є дихотомія: раціоналізм / етичність, індивідуалізм / колективізм, конкуренція / солідарність, егоїзм / альтруїзм, підприємливість / працелюбність, приватна власність / колективна власність, приватний інтерес / суспільні потреби, зиск / користь, збагачення / справедливість, «чесні» гроші / «брудні» гроші тощо. Підсилюється цей конфлікт аномійними проявами в «зовнішньому» щодо сфери освіти середовищі (йдеться про ідеологічні гібриди в політиці, суперечливий характер суспільної думки, невизначеність соціокультурної ситуації, ціннісно-нормативну мозаїчність, еkleктику в ЗМІ тощо).

У розв'язанні подібних світоглядних конфліктів на допомогу дітям приходять «лідери думок» з числа найближчого оточення; таким чином йдеться вже не про компенсаторну роль економічної освіти як агента економічної соціалізації, а про нову площину конфлікту – між агентами соціалізаційного впливу – сім'єю та школою. Так, зокрема, проведене нами в лютому-березні 2012 р. соціологічне дослідження серед учнів 10-х-11-х класів 6-ти загальноосвітніх шкіл міста Донецька (вибірка становила 400 осіб) на предмет їх професійного самовизначення, показало, що вплив школи та вчителів на процес вибору професії, ВИШу для навчання є мізерним (1,7%) по відношенню до ролі батьків та найближчого оточення (41%). Наслідком же недовіри до знань, що їх дає школа, стає масове користування послугами платних репетиторів (73% опитаних). Зазначимо також, що всі виявлені нами кризові явища в сфері економічної соціалізації у шкільному віці, інтересу до економічної діяльності, оволодіння економічними професіями загалом не знижують. Так, 36% респондентів пов'язали своє майбутнє навчання у ВИШі з економічними спеціальностями (у той час як з юридичними – 21%, технічними – 13%, а з іншими – і того менше).

Таким чином, на заваді подоланню кризового стану, в якому нині перебуває шкільна економічна освіта в Україні, стоять не лише організаційно-методичні, матеріально-технічні та кадрові проблеми, але й значно глибші – методологічного, аксіологічного, праксеологічного плану. Без урахування, осмислення, спроб розв'язання останніх роль школи в процесі економічної соціалізації особистості навряд чи істотно зміниться.

### **Список використаних джерел**

1. Бицюра Ю.В. Проблеми шкільної економічної освіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [gua.convdocs.org/docs/205/index-39189.html](http://gua.convdocs.org/docs/205/index-39189.html). 2. Дембицька Н. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації молоді // Соціальна психологія. – 2008. – №2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/sops/2008\\_2/PDF/Dembytska.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sops/2008_2/PDF/Dembytska.pdf). 3. Кулішов В.С. Деякі проблеми та перспективи розвитку шкільної економічної освіти // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – №35. – С. 215-222. 4. Пушайчереда Л. М. Становлення шкільної економічної освіти в Україні // Економіка в школах України. – 2011. – № 1. – С.4-5.

**В. Ф. Баранівський**

## **ЗНАЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ МОВИ В ОСВІТІ ТА РЕЛІГІЙНОМУ ЖИТТІ УКРАЇНЦІВ**

Актуальність проблеми духовності, культури, мови в Україні зростає. В центрі дискусій з цієї проблематики найчастіше перебуває мова, а саме, проблема української мови, як мови державної, як мови міжнаціонального спілкування для всіх громадян України.

Філософський, соціологічний, психологічний аналіз проблеми національної мови, її значення в житті народів переконливо засвідчує давно зрозумілу істину, що мова є душа нації, її велике духовно-культурне надбання, її чи не найголовніша ознака. Мова є чинником, що найбільше поєднує людей в націю, в народ, в єдину соціальну спільноту.

З огляду на це, стає зрозумілою потреба більш ґрунтовного наукового аналізу взаємовпливу релігії, церкви та суспільного, громадського життя щодо питань функціонування національної мови в системі освіти та культури.

Аналіз проблеми розпочнемо з висвітлення аргументів християнської теології що-

до можливості та потреби застосування національної мови під час культових та інших релігійних заходів. Насамперед, слід відзначити, що питання мови в релігійно-церковному житті займає особливе місце. Мовою віруюча людина звертається до Бога як власного спасителя, який ніби-то уважно слухає її, хоча і не завжди або не відразу відповідає на її звертання. Найпотаємніші свої переживання і бажання, виголошені в молитві, віруюча людина прагне виразити своєю рідною мовою. Коли під час богослужіння звучить чужа або звична, але не зрозуміла їй мова, то за цих умов вона відчуває себе дещо приниженою, упослідженою. Тоді Бог для неї, оскільки він не розмовляє зі своїми віруючими їхньою мовою, є чимось чужим. А позаяк він не володіє мовою тих, до кого звертається його слово, то він не є всезнаючим. Це, звісно, обмежує права і принижує власну гідність віруючого. Сам Ісус Христос говорив, що ті «хто увірує й охреститься ..., говоритимуть мовами новими» (Мк 16, 16-17). Апостол Павло в Посланні до Коринтян аргументує право церкви говорити з народом тільки зрозумілою мовою: «Як говорить хто чужою мовою, той не людям говорить, а Богові, бо ніхто його не розуміє ... Як говорить хто чужою мовою, той буде тільки самого себе... Як прийду я до вас, браття, і до вас говорити буду чужою мовою, то який вам пожиток зроблю ... Як багато, наприклад, мов є на світі – і кожна з них не без значення! Бо коли я молюся чужою мовою, то молюся дух мій, а мій розум без плоду! Але в церкві волю п'ять слів зрозумілих сказати, щоби й інших навчити, аніж десять слів чужою мовою!» (1 Кор. 14, 2-19).

З причин складності та суперечливості історії християнства в Україні проблема мови в українській церкві не вирішена й до сьогодні. З тих пір, як князі Володимир та Ярослав Мудрий ввели грамотність, літературною мовою для Київської Русі стала церковнослов'янська мова – це не якась штучна, неприродна мова. Історія доручила їй ту функцію, яку вона виконує у слов'янському світі, ставши мовою богослужбовою для болгар, українців, білорусів, сербів, росіян. Насправді ж це мова одного із слов'янських народів – болгарського, а точніше, його південномакедонське (солунське) наріччя, опрацьоване болгарськими просвітителами Кирилом та Мефодієм для літературно-книжних цілей [2, с. 156]. Як кожна національна мова, ця мова має свої привабливі і неповторні риси. Поетичність цієї мови виявляється у звуковому багатстві, красі її форми та стилю. У церковному вжитку цій мові властива специфіка. Це відрізняє її від мови повсякденного вжитку і водночас гармонізує її як естетичне явище з усією системою церковного мистецтва. Проте це не означає, що такі самі риси не притаманні іншим мовам і, зокрема, українській, що ці мови не придатні для релігійно-церковного життя.

Українська мова є однією з давньописьменних. Іншомовні дослідники постійно підкреслюють милозвучність і лексичне багатство української мови, порівнюють її за своїми якостями з італійською. «Величавою і простою» характеризував її В. Маяковський. Відомий словацький письменник В. Лукич зазначав, що мова українців є зрозумілою для усіх слов'ян. Вона красується своєю легкістю, гнучкістю, з усіх північних мов є найбільш здатною до поезії й музики.

Здавалося б, що тільки цих авторитетних посилянь досдатньо, щоб визначити українську мову для українців, як мову Богоугодну та Богослужбову. Богослови – опоненти цих аргументацій – твердять про недопустимість церковної служби та проповідей в українських церквах рідною мовою. Мовою Богослужіння та релігійної літератури вони визнають церковнослов'янську, яка ще за часів Російської імперії, як стверджують фахівці (І. Огієнко, І. Франко, А. Колодний, Б. Лобовик, Л. Филипівич та ін.), стала староросійською. Вона має в собі мало спільних ознак з тією церковнослов'янською мовою, яку ввели в життя брати Кирило та Мефодій.

Відстоюючи особливість церковнослов'янської мови в літературному житті православ'я, богослови при цьому обходять увагою те, що, власне, ця мова як одна із «живих, простих, невироблених, навіть «варварських», «базарних», як на той час, мов» (І. Огієнко), в кінцевому рахунку стала благословенною. До того ж якість Богослужбової вона набула в Римі у 868 р. від папи Адріана II, тобто від глави Римської курії, святість якого православ'я ставить під сумнів.

Історія свідчить, що проти Богослужінь живою народною мовою виступають найчастіше не з релігійних переконань, а з політичних міркувань. Саме так діяв російсь-

кий цар Петро I щодо українських впливів в розвої церковно-слов'янської мови. Єдності в сприйнятті цих аргументацій немає.

Українська мова багато втратила від того, що її було вилучено з літургійного життя, з проповідництва, молитви. Це формувало ставлення до неї як до неповноцінної, другорядної, Богу не угодної. Внаслідок цього український етнос жив у стані духовної невагомості, в неповноцінному національному просторі. Девальвація рідного слова не лише в релігійно-церковному житті, духовному світі віруючого, а й у суспільній сфері, загалом, призвела до девальвації людських душ, втрати віри в рідну святість, рідну вартість. Ставлення через чуже і до чужого не є одухотвореним, оскільки виходить не з власного сприйняття і розуміння духовної науки Ісуса Христа. «Народ», котрий слухає служби Божі на нерідній йому мові, – як справедливо зазначив митрополит Іларіон (Огієнко), – подібний до в'язня, що любить, світом Божим через в'язничні ґрати».

Впровадження в літургійну практику церковнослов'янської мови зумовило виключення в Україні церкви з національно-формуючих факторів, перетворення її в рядя денационалізації, що в кінцевому підсумку призвело до конфесіоналізації свідомості. Тому відродження українського православ'я – це не лише зміна назви православної церкви, а й її глибока духовна і, зокрема, мовна, переорієнтація. Останнє неодмінно передбачає відправу Богослужінь, проголошення проповідей живою мовою народу, посилення турботи священослужителів про стан рідної мови віруючих, як головної основи їхньої національної культури і відданості вірі батьків, видання Біблії, інших духовних книг, журналів, газет українською мовою.

З точки зору наукової та з позиції національних інтересів України в обґрунтуванні необхідності української мови, як мови міжнаціонального спілкування та мови навчання в закладах освіти України, звернемося до висловлювань та висновків сучасних українських науковців. Так, Т.Скубашевська стверджує: «Характерно, що в контексті комунікації, міжкультурного діалогу розмаїття мов не лише не виключає, але й потребує зміцнення духу і простору функціонування рідної мови. Вивчаючи рідну мову людина одночасно засвоює категорії, якими користується її народ і її культура. Як член спільноти вона формує своє бачення світу не на основі самостійного опрацювання своїх переживань, а в рамках закріпленого в поняттях мови досвіду її мовних предків... Рідна мова є основою спілкування спільноти, це ланцюг, що поєднує нинішнє покоління з минулим і майбутнім, єднає людей у просторі... Досвід показує, що народ, який втрачає рідну мову, від міжкультурного діалогу поступово віддаляється (відходить) і навпаки, народ, який утверджує свою мову у мовному розмаїтті цивілізації, втягується в цей діалог все більш поважно та інтенсивно» [3, с.10-11]. Т.Цимбал в своїй дисертації зазначає: «Втрата національної ідентичності викликає ціннісну деструкцію, неузгодженість цінностей та актуального існування індивідів, або їх повну втрату – аномію, що особливо небезпечно в масштабах нації, суспільства, оскільки такий стан є ґрунтом соціальних деструкцій. Втрата ідентичності людиною відкидає здатність розуміти та знаходити істинні буттєвісні смисли» [4,с.16]. Незнання рідної мови певною частиною етнічних українців безумовно й приводить їх до втрати своєї національної ідентичності. І. Бушман в своїй дисертації обґрунтовано привертає увагу до необхідності врахування культурно-історичної традиції українського народу в навчальному процесі. Поза сумнівом, головним культурно-історичним надбанням українців, як корінної, титульної нації України, є її мова. «... процес освіти, – стверджує І. Бушман, – не повинен зводитися до тривіальної передачі знань. Культура покликана бути ще й ціннісно-змістовною основою освітнього процесу в національній школі. Культурним змістом освітньої діяльності має стати цілісність культурного досвіду українського народу, що на базі діалогічної взаємодії з культурним досвідом цивілізації та міжкультурного й полікультурного синтезу репрезентує всі позитивні цінності сучасності, вкорінені у вітчизняну історично-культурну традицію...» [1,с.10-11].

Стосовно системи освіти в Україні, зокрема вищої, то відомо, що Церква проявляє постійну зацікавленість щодо введення богословських (теологічних) дисциплін у навчальний процес, пояснюючи свої домагання необхідністю підвищення духовного рівня української молоді. Але яку «духовність» пропонують українському суспільству певні конфесії, коли їх ідеологами та прихильниками пропагуються ідеї чужі українцям, які вносять елементи розладу, відчуженості від національних коренів та націона-

льної духовності в цілому? Релігієзнавчу освіту не слід ототожнювати з богословською (теологічною). Остання, як і атеїстична, є світоглядно неплюральною, а водночас ще й конфесійно зорієнтованою. А тому саме релігієзнавче виховання важливе з погляду розв'язання тих міжконфесійних конфліктів, які хвилюють суспільне життя України.

### Список використаних джерел

1. Бушман І.О. Система освіти як засіб модернізації української культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.10. «Філософія освіти»/І.О.Бушман – К.: 2005. – 18с.
2. Власовський І. Нарис історії Української Православної церкви: У 4-х томах, 5 кн. / Власовський І.– К.: Либідь, 1998.–Т.4.–Ч.2.–398 с.
3. Скубашиєвська Т.С. Мовні стратегії у формуванні міжкультурного діалогу у європейському просторі (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03. «Соціальна філософія та філософія історії»/ Т.С. Скубашиєвська – К.: 2005. – 19 с.
4. Цимбал Т.В. Буттєвісне укорінення людини як соціально-філософська проблема): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03. «Соціальна філософія та філософія історії»/ Т.В. Цимбал – К.: 2004. – 20 с.

*А. Г. Оржаховська*

## ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ У ВИВЧЕННІ КУРСУ ГЕОГРАФІЇ В 90-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Час, коли людство почало пожинати плоди антропогенного впливу на оточуюче середовище, екологічні проблеми стали одними з най глобальніших. Екологічні ситуації, які загрожують всьому живому в різних регіонах земної кулі, почали фіксувати вчені і громадські діячі.

Географія вивчає взаємодію природи, населення, господарства в конкретних умовах. З цього можна дійти висновку, що саме даний науковий підхід дозволить уникнути помилок в природокористуванні. Накопичення цих знань повинно починатись зі стін школи, їх повинні забезпечувати програми та підручники, вважали Ю.Д.Дмитревський та В.Д.Сухоруков. Саме з підручником вони пов'язували перспективи розвитку ефективного навчального процесу [2].

Іншої думки був І.К.Журавльов. Він вважав, що удосконалення підручника не дасть бажаного результату, на який можна було б розраховувати при відповідних умовах його використання. Автор пише, що потрібно змінити відношення вчителів до можливостей діючих підручників [3].

Щоб покращити методичну підготовку майбутніх викладачів природничих наук, автори Л.М.Панчешникова та І.В.Душина пропонують наступні принципи: фундаментальність методичної підготовки в поєднанні з практичною направленістю; міжпредметні зв'язки з психолого-педагогічними дисциплінами, дисциплінами географічного циклу та суспільними науками; формування методичних вмінь – поєднання знань, практичних вмінь та елементів творчої діяльності; наголос на основні аспекти методичної підготовки (проблемне навчання, дослідницький метод навчання, колективні форми організації навчальної діяльності, лекційно-семінарська система навчання – все, що обумовлює відмінність сучасного уроку від традиційного); орієнтація курсу методики навчання географії на краєзнавчу роботу в школі, на підготовку майбутніх вчителів до організації самостійної дослідницької роботи учнів на місцевості; реалізація в навчальній діяльності студентів психолого-педагогічних вимог до процесу навчання; підготовка майбутніх вчителів з урахуванням перспектив розвитку школи і географічної науки.

Автори наголошували, що для реалізації цих принципів необхідно вже на перших заняттях запевнити студентів у необхідності і важливості методики в роботі вчителя [9].

В.С.Преображенський у своїй статті пише, що людські проблеми, як збереження чистоти повітря, чистоти води, особливо в містах, не можуть бути вирішені спираючись лише на біологічні знання. Автор наголошує, що не слід розглядати екологічні проблеми з суто біологічної чи географічної точки зору, а як проблему двох наук, яка потребує спільного вирішення. Аналізуючи програми (1986р.) для 5-9 класів, він дійшов висновку, що в тематику кожного класу вкраплена екологічна проблематика. Вже при створенні підручників по цій програмі намагались впровадити екологічний ма-

теріал і у інші розділи [10].

Прагнула показати місце і роль екологічного виховання в освітньому процесі Винокурова Н.Ф, його значення і шляхи взаємозв'язку шкільних предметів, як біологія і географія, в екологічній освіті школярів. Вона вважала, що рішення екологічних проблем лежить в погляді на природу, як на універсальне явище, а не як джерело ресурсів. Виходячи з цього, зміст екологічної освіти включає поряд зі знаннями і ціннісні орієнтації по відношенню до природи [1].

На допомогу вчителям група авторів пропонують концепцію базового змісту природничих дисциплін, основними принципами є: безперервність природничо-наукової освіти в основній школі; викладання в школі курсів фізики, хімії, біології, географії та астрономії; введення інтегрованого курсу природознавства, як основного предмету в 1-6 класах; введення блочної структури природознавства з розділенням на окремі дисципліни з 7 класу; побудова змісту природничо-наукової освіти по принципу сходнок: від найменшого до найбільшого; урахування психологічних особливостей школярів, щодо засвоєння окремих природничих дисциплін [7].

Є.Ю.Ривкін наголошував, що екологізація шкільного курсу географії дає можливість вчителю показати причинно-наслідкові зв'язки в системі «природа – людина – промисловість», познайомити з соціальною екологією та геоекологією; зробити навчання більш цікавим, використовувати проблемний метод навчання, показати можливість використання екологічних знань на практиці. Автор стверджував, щоб досягти більшого результату потрібно ідеї шкільної екологізації географічної освіти застосовувати на уроках різних типів та в позакласній роботі [11].

На сторінках журналу А.І.Мурашова та Т.С.Комісарова пропонують приклади залучення екологічних знань в різних навчальних закладах: в школах - впроваджували різні уроки географії, в коледжах, ліцеях - експедиції, походи, табори різного профілю. Досвід такої роботи дозволив створити педагогічну систему, яка базувалась на принципі єдності пізнання з діяльністю при формуванні уявлень про ландшафти, геосистеми та їх екологічний стан [4; 8].

Взаємодія природи і суспільства, раціональне природокористування можливі лише при умові оволодіння екологічними знаннями. Впровадженням цих знань в освітній процес зацікавились вчені Т.В.Кучер, Н.Н.Родзевич, В.Л.Латинов та Н.Є.Латинова. Ними було розроблено авторські програми, які направлені на формування екологічної культури підрастаючого покоління. Особливостями програм був узагальнюючий характер змісту, який розкривався на конкретних проблемах природокористування. Такий підхід дозволяє не тільки систематизувати отримані учнями знання з різних предметів (історія, біологія, географія), а і підводить випускників школи до усвідомленого розуміння своєї ролі збереження життя на Землі.

Програма Латинова та Латинової включала в себе матеріали з екології, фізичної та економічної географії, країнознавства, етнографії, а також з астрономії, фізики, хімії, геології, біології, медицини, історії та ін. Матеріал викладався в найбільш цікавій формі, робота проводилась в діалозі з дітьми, коли проблеми вирішуються спільно [6].

Родзевич пропонує програму профільного курсу під час якого планує використовувати картографічні матеріали атласів і підручників. Він зазначав, що екологічний потенціал можна розкрити за допомогою системи питань та завдань, направлених на аналіз природних і господарсько-економічних карт [12].

Програма курсу «Економіка та екологія» Кучера була запропонована в двох варіантах: для середніх загальноосвітніх шкіл з метою екологізації змісту географічного курсу та для шкіл екологічного профілю. В ній розглядались питання екологічної діяльності, яка дозволила б найбільш ефективно використовувати природні умови і ресурси при найменших втратах для оточуючого середовища [5].

Авторські програми передбачали систематизацію екологічного матеріалу з подальшим друкуванням посібників в яких пропонувались різні форми та методи: лекції, семінари, спільні обговорення ключових проблем. Особлива увага приділяється вмінню працювати з різними джерелами інформації.

Зміст програм передбачав практичні та самостійні роботи. Значну частину складала групові завдання, передбачалось проведення занять з різновіковими групами школярів на місцевості для закріплення знань і набуття практичних навичок [5;6;12].

Проаналізувавши статі даного журналу, ми дійшли висновку, що зростає розуміння ролі екологічних проблем в житті суспільства. Мова йшла про екологічні проблеми людства, від вирішення яких залежить доля кожного із нас і доля спільноти. У зв'язку з цим змінюється зміст поняття «екологізація» географії в школі. Вона стає провідною метою у формуванні нової концепції освіти, якої можна досягти корегуванням програм і підручників за рахунок введення елементів екологічної освіти.

### Список використаних джерел

1. Винокурова Н.Ф. *Взаимосвязь географических и биологических знаний в экологическом образовании школьников* / Н.Ф. Винокурова // *География в школе.* – 1991. - №3. – С. 39-44.
2. Дмитревский Ю.Д., Сухоруков В.Д. *Экономическая география СССР в школе* / Ю.Д. Дмитревский, В.Д. Сухоруков // *География в школе.* – 1991. - №1. – С. 27-30.
3. Журавлев И.К. *Учебник на уроке* / И.К. Журавлев // *География в школе.* – 1991. - №1. – С. 24-27.
4. Комисарова Т.С. *Обучающая природа, или неформальное геоэкологическое образование* / Т.С. Комисарова // *География в школе.* – 1995. - №3. – С. 55-56.
5. Кучер Т.В. *Программа курса «Экономика и экология»* / Т.В. Кучер // *География в школе.* – 1993. - №3. – С. 41-44.
6. Латынов В.Л., Латынова Н.Е. *«Географическая экология человека» - новый курс для школы* / В.Л. Латынов, Н.Е. Латынова // *География в школе.* – 1992. - №4-5. – С. 18-23.
7. Моженова А.Б., Мамирова К.Н., Сарманова К.А., Казахбаева Д.М., Молдабеков Ж.Д. *Концепция базового содержания естествознания основной школы Казахстана* / А.Б. Моженова, К.Н. Мамирова, К.А. Сарманова, Д.М. Казахбаева, Ж.Д. Молдабеков // *География в школе.* – 1993. - №2. – С. 34-36.
8. Мурашова А.И. *Экологизация географических знаний* / А.И. Мурашова // *География в школе.* – 1995. - №3. – С. 53-55.
9. Панчешникова Л.М., Душина И.В. *О новом подходе к методической подготовке студентов в педвузе* / Л.М. Панчешникова, И.В. Душина // *География в школе.* – 1991. - №2. – С. 30-35.
10. Преображенский В.С. *Что нам нужно? Экологические элементы в программе или ведущая роль экологического подхода?* / В.С. Преображенский // *География в школе.* – 1991. - №3. – С. 37-39.
11. Ривкін Є.Ю. *Екологізація шкільного географічного образования* / Є.Ю. Ривкін // *География в школе.* – 1993. - №3. – С. 29-32.
12. Родзевич Н.Н. *Программа профильного курса «Глобальные и региональные экологические проблемы»* / Н.Н. Родзевич // *География в школе.* – 1993. - №4. – С. 35-37.

Г.І. Лисенко

## УКРАЇНСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Із здобуттям незалежності український народ розпочав реформування у всіх галузях економічного і суспільного життя. Не винятком стала і сфера освіти, яка після відмови від радянських освітніх принципів опинилась у стані пошуку нової парадигми. Одним із можливих виходів із освітньої кризи стала інтеграція української системи освіти у Європейський освітній простір. На освіту взагалі, а на вищу освіту особливо, покладається велика надія у справі подолання назрілих суспільних, економічних і політичних проблем. І Болонський процес, що має на меті побудувати Європейський простір вищої освіти, доводить можливість реалізації великомасштабних проектів в освітній сфері. У 2005 році Україна приєдналась до Болонського процесу, виявивши таким чином бажання реформувати власну систему вищої освіти у руслі загальноєвропейських ідей. Але від того часу постали складні суперечливі проблеми, пов'язані із цим реформуванням. Зокрема, якщо з ліберальної точки зору прийняття болонських норм розглядається як закономірне входження у європейську цивілізацію, то з державно-патріотичного погляду це є капітуляційна відмова від незалежності в освітній сфері [2, с.8]. Слід сприяти наступній помітній тенденції в сучасній вищій освіті – переходу від репродуктивно-авторитарної до гуманістично-інноваційної освіти із опорою на кращі вітчизняні культурно-історичні традиції в цій сфері. Один із головних принципів освітньої політики України – інтеграція вищої освіти у європейські і світові освітні структури за умови збереження і розвитку досягнень вітчизняної вищої школи. Сучасники визнають необхідність переосмислення процесу навчання – воно повинно мати на меті не нав'язування учневі знань, а розвиток його природних здібностей, розвиток його вміння навчатися впродовж усього життя, що сприятиме формуванню його в подальшому як висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця [4, с.77]. За новою парадигмою вищої освіти, що сформувалась в світі останнім часом, на студентів перекладається відповідальність за їхнє навчання, викладачі створюють активне навчальне середовище, формують потяг і творче ставлення до навчання. Але слід

пригадати, що ці нові ідеї висловлювались прогресивними європейськими і українськими педагогами ще кілька століть тому. Зокрема, видатні українські педагоги доби Просвітництва і національного відродження робили наголос на необхідності рівних відносин між вчителями й учнями, на виявленні і розвитку природних здібностей учнів, на стимулюванні їхньої самостійної підготовки тощо.

Мета доповіді – виявити співзвучність домінуючих Болонських ідей із принципами української педагогічної думки, довести закономірну ходу української вищої освіти у європейській освітній прості.

Головні ідеї Болонського процесу містяться у низці важливих міжнародних документів. Зокрема, Велика хартія університетів (підписана 18 вересня 1988 року у Болоньї) серед основоположних для сучасних університетів принципів називає *автономність* університетів і *незалежність* дослідницької і викладацької діяльності від влади; *неподільність* викладання і дослідницької роботи, а також їх *відповідність* як потребам суспільства, так і науковим досягненням; *свобода* викладання, досліджень і навчання разом із *відкритістю* для діалогу між студентом і викладачем; *збереження традицій європейського гуманізму, пізнання і взаємодія* різних культур.

Під час зустрічі представників понад 300 європейських навчальних закладів у Саламанці в березні 2001 року було підготовлено Конвенцію вищих навчальних закладів Європи «Формування європейського простору вищої освіти», де було визначено цілі, принципи і пріоритети діяльності вищих навчальних закладів Європи у майбутньому. Щодо освіти як важливої суспільної відповідальності, в документі було зазначено, що «європейський простір вищої освіти має будуватися на таких європейських освітніх традиціях, як *суспільний обов'язок і відповідальність*, виходячи з принципу широкого і відкритого доступу до бакалаврського та магістерського рівнів освіти для власного розвитку та можливості продовжувати *освіту протягом усього життя* людини, сьогоденних та довгострокових потреб суспільства» [1, с. 39]. Серед основних питань документу розглядалось досягнення і демонстрація *якості* як головної основоположної умови для довіри, відповідності, мобільності, сумісності та привабливості в Європейському просторі вищої освіти.

Комюніке Берлінської конференції міністрів вищої освіти Європи (вересень 2003 року) підтверджує важливість соціального аспекту Болонського процесу. Міністри визнали, що підвищення конкурентоспроможності слід урівноважити із *політшенням соціальних характеристик* Європейського простору вищої освіти, що посилить соціальну єдність і зменшить нерівність; в міжнародному освітянському співробітництві та в обмінах мають домінувати навчальні цінності. Учасники зустрічі погодились, що слід вжити більше заходів для зміцнення *зв'язків між вищою освітою і науково-дослідною системою* [1, с.52]. Поміж інших важливих моментів було наголошено, що «згідно з принципами автономії навчальних закладів *відповідальність за якість вищої освіти* передусім лежить на кожному окремому навчальному закладі, і таким чином забезпечується можливість перевірки якості системи навчання в національних рамках» [1, с.53]. Окреслені курсивом фрази, на нашу думку, демонструють головну суть завдань Болонського процесу. А тепер варто звернутися до української педагогічної спадщини і віднайти ті педагогічні ідеали, до яких закликали наші попередники.

Видатний «мандрівний філософ» Григорій Савич Сковорода (1722-1794), талановитий вихованець Києво-Могилянської академії, свої просвітительські ідеї базував на принципах християнської етики. Сили добра знаходяться всередині кожної людини, вважає Г. Сковорода, слід їх віднайти, пізнати й активізувати. Здолати ж зло, яке постає всередині суспільства від бідності, допомагає *освіта*. Цікавими виступають роздуми Сковороди про *призначення педагога*. По-перше, він виступав проти залучення іноземців до виховання дітей, відводячи головну роль в цьому процесі вітчизняним вчителям. По-друге, він не погоджувався із пасивною роллю вчителя, яку пропонували європейські просвітителі, доводячи, що педагог має *активно керувати* процесом самовиявлення натури дитини. У взаєминах між педагогами і вихованцями не повинно бути й натяку на авторитаризм, а лише *взаємоповага і дружба*; педагог, який обрав свою роботу за покликанням серця, мусить постійно *самовдосконалюватися і набувати нові знання* – «хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає учитись» [5, с. 205]. Як бачимо, педагогічні ідеї Григорія Савича Сковороди відрізняються глибо-



ким гуманізмом, новаторством і не втратили актуальності й на сьогодні.

Василь Назарович Каразін (1773-1842) відзначився у багатьох сферах громадського життя, прислужившись вітчизні в організації народної освіти. Працюючи у Міністерстві народної освіти над проектом розгалуження мережі парафіяльних училищ у відповідності до практичних цілей країни й потреб широких верств суспільства, він водночас займався проектом загального статуту університетів. Цікаво, що вже в першому пункті Статуту йшла мова про утворення наукових товариств математичного й філологічного профілю у складі російських університетів, про *активну видавничу діяльність і широку автономію вищих навчальних закладів* [5, с. 226]. У «Положенні про Харківський університет» В. Каразін детально окреслив структуру, матеріальну базу, шляхи набору студентів у майбутній навчальний заклад. На думку Каразіна, навчальний процес у ньому необхідно будувати у відповідності з *практичними потребами суспільства*, а не за панівними тоді традиціями німецьких університетів. Абітурієнтів планувалося отримати з середовища випускників училищ сусідніх губерній. Просвітитель вірив, що елементарна грамотність сприятиме добробуту селян, а дворянська освіта стане запорукою державного розвитку і престижу. Ці ідеї він намагався реалізувати практично впродовж усього свого життя.

Справжнім педагогом вищої школи, який сприяв суттєвим змінам у вищій технічній освіті Російської імперії, став Михайло Васильович Остроградський (1801-1862). Геніальний математик, він проявив себе ще й як талановитий педагог й організатор системи математичної освіти в країні. Свої педагогічні погляди Остроградський виклав у книзі «Роздуми про викладання», написаною у 1860 році у співавторстві з французьким професором математики Г.А.Блумом. На першому місці у зазначеній вище праці – *ідея розбудови системи освіти як важливої передумови соціально-економічного розвитку суспільства* [3,с.56]. Хоча висновки вченого ґрунтуються на досвіді французьких перетворень у галузі розбудови системи освіти, він переконаний у користі подібного реформування у вітчизняній освітянській галузі. Оскільки головною метою навчання і виховання молоді є її підготовка до майбутньої життєдіяльності, то, на думку науковця, *спочатку слід підготувати спеціалістів у своїй окремій справі, а потім серед них знайдуться бажані зайняті наукою глибоко і присвятити себе науковим пошукам*. Саме на педагога, який мусить *сформулювати в учнів позитивне ставлення до процесу навчання, показати зв'язок теорії й практики*, покладав великі надії Михайло Васильович, і через те він особисто контролював процес підбору викладачів у підконтрольній йому галузі освіти. Він розумів необхідність поєднання навчання і виховання і вимагав від викладачів реалізації на практиці двох головних цілей: по-перше, набуття учнями систематизованих знань та навичок і, по-друге, виховання у них волевих якостей, характеру й розуму. Передовою для того часу була *його думка про неперервне навчання впродовж усього життя*: «Помилково думати, що освіта людини припиняється із закінченням школи чи оволодінням нею спеціальністю. Освіта припиняється разом із припиненням життя». Науковець доводив, що лише суспільства, які безперервно навчаються, можуть досягти значного розвитку [3,с.65].

Проаналізовані приклади свідчать про щільний зв'язок європейської і української педагогічної думки, про тісну взаємодію європейських і українських педагогів протягом століть і, відповідно, про закономірність входження України у сучасний Європейський освітній простір, але за умови збереження національних освітніх традицій. Головними завданнями сучасних педагогів, на нашу думку, має бути ретельне вивчення педагогічного досвіду вітчизняних попередників і використання на практиці їхніх мудрих порад щодо навчання і виховання молоді.

### Список використаних джерел

1.Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І.Тимошенко, А.М.Грегов, Ю.А.Гапон, Ю.І.Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004.–169 с. 2.Гурч Л. Приєднання України до Болонського процесу: «за» і «проти» / Л. Гурч // Персонал. – 2008. – № 1. – С. 7-13. 3.Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів: Підручник / А.М. Бойко, В.Д. Бардінова та ін., під заг.ред. А.М.Бойко. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 576 с. 4.Полонський В.Г. Українській освіті – європейський стандарт: входження України у світовий освітній простір / В.Г.Полонський // Акт. проблеми економіки: наук. екон. журнал.–2007.–№ 5 (71).–С. 76-81. 5.Українська педагогіка в персоналіях: У 2-х книгах. Навч. пос. / За ред. О.В.Сухомлинської. – Кн. 1. X – XIX століття. – К.: «Либідь», 2005. – 624 с.



## ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ТИПА ПРОИЗВОДСТВА В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА – ТЕХНОЛОГА

В вузовской практике подготовки специалистов-технологов важное место занимает проектирование технологических процессов изготовления деталей машин и связанная с этим проблематика определения критерия коэффициента закрепления операций ( $K_{зо}$ ) для оценки типа производства. При анализе применения критерия  $K_{зо}$  следует отразить особенности проблематики: производственную, научную и образовательную. Как правило, образовательный объем знаний и методология преподавания дисциплины формируется в завершение развития производственной и научной базы знаний и представлений о некоторой проблеме. Однако в ряде случаев, именно в образовательной сфере возникает проблематика в той или иной области знаний, как правило, в теоретическом ее аспекте и формируется комплекс несовершенств и просчетов теории и практики ее применения.

В методических указаниях по выполнению, в частности, дипломного проекта по технологии машиностроения для студентов специальности 7.090202 «Технология машиностроения» [1] указано, что тип производства следует определять по коэффициенту закрепления операций  $K_{зо}$  со ссылкой на ГОСТ «...Тип производства по ГОСТам 14.004-83, 3.1119-83 устанавливается на основе определения коэффициента закрепления операций...», однако это указание носит чисто формальный характер. Коэффициент закрепления операций – это отношение числа всех технологических операций  $O$ , выполненных или подлежащих выполнению, к числу рабочих мест  $P$ .

$$K_{зо} = \frac{O}{P}, \quad (1)$$

Так, для массового производства характерно закрепление за большинством рабочих мест только одной постоянно повторяющейся операции, для серийного – несколько периодически повторяющихся операций, для единичного – большое разнообразие неповторяющихся операций.

На практике, в силу ряда причин (в том числе и дидактического характера), студенты технических специальностей при изучении дисциплин комплекса технология машиностроения не только не используют классическую методику определения типа производства по критерию  $K_{зо}$ , но и не придают значения такому критерию, т.к. не получают соответствующую информацию от своих преподавателей. Более того, в современных учебниках по технологии машиностроения авторы даже не упоминают о критерии  $K_{зо}$  при оценке типа производства, например, в учебнике И.М.Колесова [2] автор делает упор на объемы выпуска деталей, как основную характеристику типа производства и при проектировании технологического процесса изготовления детали ограничивается определением такта выпуска,  $\tau$ , т.е. отношением фонда времени  $F$  к программе выпуска  $N$ .

$$\tau = \frac{F}{N}, \quad (2)$$

При этом совершенно не учитывается сложность технологического процесса, которая может быть наиболее полно отражена только с помощью технической нормы времени на выполнение конкретной операции. Почему же критерий  $K_{зо}$  не является обязательным при оценке типа производства, в частности, в учебной практике подготовки специалистов – технологов. Рассмотрим причины такого положения.

Проектирование технологического процесса по классической методике представляет собой циклический процесс с неопределенным числом циклов. Это обстоятельство превращает проектирование технологического процесса в трудоемкое, утомительное занятие. В результате студенты с молчаливого согласия преподавателей ограничиваются однократной процедурой проектирования технологического процесса обработки детали с определением типа производства на предварительном этапе проектирования по упрощенной методике (по программе выпуска и массе детали).

Технологический процесс обработки детали можно построить различными способами и при этом  $K_{зо}$  будет принимать различные значения. В соответствии с этими значениями будет меняться и оценка типа производства со всеми вытекающими по-

следствиями в части организации производственного и технологических процессов изготовления изделия.

Истоки такой неопределенности в использовании критерия  $K_{30}$  и его значимости в методическом аспекте разработки технологического процесса изготовления детали способами обработки резанием лежат в современных тенденциях развития металлорежущих станков.

**Стратегии станкостроения и их роль в оценке типа производства.** Развитие стратегий многофункциональности, адресности управления создает реальную основу для пересмотра базовых понятий и методик разработки технологических процессов. В частности, фундаментальное понятие «тип производства» с его принципиально отличными вариантами – массовый, серийный, единичный – может потерять свое значение как для науки, так и для практики технологии машиностроения. При этом основными аргументами в обосновании такой идеи являются новые генеральные направления в станкостроении: компьютеризация и миниатюризация силовых агрегатов и приводов – т.е. новейшие стратегии развития станкостроения, которые рассмотрены в работе [3].

В перспективе возможно доведение управляющего программируемого силового воздействия непосредственно в зону резания. Это означает появление новой стратегии конструирования металлорежущих станков. Таким образом, современная генеральная стратегия развития теории технологии машиностроения идет по пути устранения технологического содержания понятия «операция» в соответствии с классификацией по виду обработки.

Сохраняется только организационное содержание понятия операция «операция – это часть технологического процесса обработки изделия, выполняемая на одном рабочем месте».

В результате развития теории и практики технологии машиностроения определение типа производства при выпуске тиражированных изделий и изделий, выпускаемых в единичном экземпляре потеряет свои принципиальные для настоящего времени различия, что должно быть отражено в курсе «Технология машиностроения».

Каким же образом отмеченные выше стратегии развития станкостроения повлияют на методики оценки типа производства. Насколько важным и обязательным при проектировании технологических процессов обработки деталей резанием окажется при этом критерий  $K_{30}$ . Получить ответы на эти вопросы можно путем сопоставления оценок типа производства в рамках традиционных технологических методов обработки деталей машин и новых, прогрессивных технологий в рамках перспективных путей развития станкостроения.

При сравнительном анализе мы используем представления об организации технологических процессов не только с позиций технологии машиностроения, но и с позиций логистики.

Возникает вопрос, а причем здесь логистика?

Оказывается, принципы организации и методы организации технологических процессов изготовления деталей уже давно рассматривает логистика. Более того, логистика берет на себя разработку теоретических основ организации машиностроительных производственных и технологических процессов, формулировку научных представлений о гибких производствах в качестве новейших стратегий в этой сфере [4]. Экономической основой создания гибких производств являются коллективные формы организации труда. При этом, в рамках логистики нет оснований для пересмотра критерия  $K_{30}$  при оценке типа производства. Такие перспективы развития новых форм организации технологических процессов видит логистика.

Однако с позиций технологии машиностроения и с учетом стратегий развития станкостроения возможности изменения форм организации технологических процессов кроются в «...в коренных конструктивных изменениях технических средств и технологических процессов производства изделий, которые отразятся на структуре штучного времени на обработку  $T_{шт}$ . Переход к выпуску новых изделий осуществляется путем переналаживания технических средств, перепрограммирования системы управления. Это приведет к существенному сокращению доли вспомогательного времени в структуре  $T_{шт}$  и отразится на методике проектирования технологического

процеса и, в частности, на оцінці типу виробництва по критерію  $K_{30}$ .

В разі організації швидкої переналадки станка на випуск нової продукції в зв'язі з застосуванням тактики гнучкої форми організації виробництва забезпечується повна завантаження робочого місця незалежно від номенклатури оброблюваних деталей і об'єму партії  $N$  окремих деталей. Таким чином, кількість операцій буде рівно кількості робочих місць і, відповідно до формули (1),  $K_{30}$  буде рівно одиниці, незалежно від розміру  $N$  партії виготовлюваних деталей окремого сорту. Отже, оцінка типу виробництва по критерію  $K_{30}$  втрачає свій сенс. В цьому разі тип виробництва може бути оцінений по такту випуску в відповідності до формули (2).

**Висновки.** Отримані нами результати по дослідженню стратегії розвитку теоретичних основ станкостроєння і технології машинобудування дозволяють переглянути значущість критерію  $K_{30}$  при розробці технологічного процесу виготовлення деталей в відповідності з перспективами розвитку станкостроєння. Не менш важливим є висновок про необхідність перегляду базових понять і критеріїв в курсі «Технологія машинобудування», а також методик визначення основних показників, застосовуваних при проектуванні технологічного процесу виготовлення деталей.

### Список використаних джерел

1. Методические указания к дипломному проектированию по «Технологии машиностроения» для студентов специальности 7.090202 «Технология машиностроения» / СевНТУ; сост. Ф.Н. Канарев. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2003 – 38с. 2. Колесов И.М. Основы технологии машиностроения: Учебник для машиностроительных вузов. / И.М. Колесов. – М.: Машиностроение, 1997.- 592с. 3. Мурзин Л.М. Стратегии развития металлорежущих станков. Вісник СевНТУ: зб.наук.пр. Вип. 129/2012. Серія: Машиноприладобудування та транспорт. – Севастополь, Вид-во СевНТУ, 2012, с.174-179. 4. Организация производства и управление предприятием. Глава 11. Типы, формы и методы организации производства. – Электрон. текстовые данные. – Туровец О.Г., Родионов В.Б., Бухалков М.И. – Источник: Издательский дом «ИНФРА-М», 2004. – 524 с. – Режим доступа: <http://www.bizeducation.ru/library/log/indust/6/turo.htm>. [vk.com/notes3903569](https://vk.com/notes3903569).

**С. І. Гаркавий, М. М. Коршун, І. М. Філатова**

## ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПРИ ВИВЧЕННІ ГІГІЄНИ ТА ЕКОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Професійна підготовка спеціалістів різних медичних фахів не може бути якісною і ефективною без глибокого вивчення гігієни та екології яка сприяє формуванню у молодого спеціаліста не лише клінічного, а в першу чергу профілактичного напрямку мислення. Гігієна та екологія закладає основи розуміння ролі чинників довкілля в етіології, патогенезі та профілактиці захворювань, озброює майбутніх лікарів фундаментальними теоретичними знаннями і практичними навичками, спрямованими на збереження та зміцнення здоров'я, продовження творчого довголіття і тривалості життя в цілому.

Навчальна дисципліна «Гігієна та екологія» вивчається студентами всіх факультетів медичних навчальних закладів II-IV рівнів акредитації на 3, 6 курсах та впродовж всього часу проходження інтернатури лікарями, які навчаються за фахом «медико-профілактична справа».

В умовах модернізації вітчизняної вищої освіти та адаптування її до європейських стандартів стратегічним напрямком навчального процесу сьогодні є необхідність якісних змін педагогічного процесу та заміни існуючого до цього часу способу формування знань, умінь і навичок.

Навчання за кредитно-модульною системою передбачає збільшення частки самостійної роботи студента та посилення вимог до оцінювання результатів його навчання. Тому на сучасному етапі впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу гостро постає питання ефективного використання годин аудиторних занять.

За таких вимог у навчальному процесі доцільно використовувати креативні методи управління творчим процесом в академічній групі.

Проблема використання в навчальному процесі креативних методів або розвивального навчання студентів особливо актуальна на сучасному етапі становлення національної системи освіти і збагачення її новим змістом.

Креативна освіта визначає таку організацію навчання, виховання і розвитку творчої активності, яка прагне отримання творчого продукту інтелектуальної діяльності і самостійного створення нового. Бо *creation* від латинського - створення.

Формування особистості, готової до здійснення творчої праці – процес надзвичайно складний, для того, щоб студент був здатний до «генерування» ідей, треба розвивати його уяву, творче мислення, виробити у нього вміння приймати рішення і відчувати відповідальність за їх виконання. Тому особливо актуальним постає питання розробки інноваційних методик, спрямованих на формування професіоналів нового типу.

Навчання – цілеспрямований двосторонній процес взаємодії викладача і студентів, у ході якого здійснюється засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Викладання – вид діяльності, спрямований на управління пізнавальною діяльністю студентів, на засвоєння знань, умінь і навичок. Найважливіше завдання процесу навчання – знайти ефективні способи керівництва пізнавальною діяльністю студентів. Викладач повинен не тільки передавати знання, а й формувати у студентів вміння здобувати знання самостійно.

Головним фактором креативного навчання є ініціатива студентів. Студент перестає бути об'єктом впливу і стає повноправним суб'єктом спілкування. Він несе відповідальність за свою роботу у такій самій мірі, як викладач - за свою.

Креативне навчання є не що інше як навчання творчості, і саме воно є також творчою діяльністю.

У дидактичній літературі налічується безліч методів навчальної діяльності, проте не всі вони придатні для навчання студентської молоді у вищих медичних навчальних закладах. Серед креативних методів навчання, які можна використовувати при вивченні гігієни та екології – кейсовий метод, метод «мозкового штурму», метод евристичних запитань, метод багатомірних матриць, метод інверсії, метод емпатії, метод синектики та деякі інші [1, с. 141; 3, с. 1; 5, с. 81].

Основна мета *кейсового методу* – навчити на прикладі конкретної ситуації (кейса) груповому аналізу проблеми і самостійному прийняттю рішень. Метод групової роботи має декілька різновидів: дельфі – метод, метод мозкової атаки, метод модерації. Використання методів групового навчання і прийняття рішень, які сприяють ефективному аналізу ситуацій, які виникають в найкоротші терміни, привчає студентів працювати в одній команді, захищати свою точку зору і враховуючи думку і критику інших. У цьому випадку розвиваються дух змагальності, активність, виявляються здібності до лідерства.

Ефективність навчання за допомогою кейс-методу переконливо доведена як європейськими, так і американськими навчальними та науковими школами. В університетах США, наприклад, кожному студенту пропонується декілька сотень кейсів, які він вивчає в різних навчальних дисциплінах.

*Метод мозкового штурму* дозволяє вільно висловлювати свої пропозиції (досить часто несподівані та неадекватні) в контексті запропонованої теми. Мозковий штурм стихає, коли потік пропозицій зупиняється, після цього настає етап обговорення. Модифікацією вищезазначеного методу є «човниковий метод», під час проведення якого учасники поділяються на дві групи: генерації ідей та їхньої критики. Робота цих груп проводиться в різних навчальних приміщеннях. Мозкова атака починається у групі генерації ідей, після чого отримані там пропозиції скеровуються у групу критики, де і проводять відбір цікавих та перспективних пропозицій, які знову передаються на наступний розгляд у першу групу. Робота повторюється, доки не буде отримано оптимально прийнятний результат.

Метод *синектики* запропонував американський психолог Дж.Гордон. Поняття синектики означає «об'єднання різнорідних елементів». З точки зору Гордона, творчий процес окремої людини аналогічний творчому процесу цілого колективу людей, які мають у сукупності різнобічну підготовку. Експеримент, розроблений вченим, дозволяє стверджувати, що в групах із застосуванням методу синектики відмічалася зростання кількості винаходів. Цей метод отримав свій подальший розвиток та теоретичне

обґрунтування в працях Г.Я.Буша. Суть методу полягає в тому, щоб зробити невідоме відомим, а звичне – чужим. Перетворити невідоме у відоме означає вивчити проблему і звикнути до неї. Після цього проробляється зворотна операція – звичне робиться чужим. Це досягається за допомогою чотирьох типів операцій: особистісне уподібнення, пряма аналогія, символічна аналогія та фантастична аналогія [2,с.91;4,с.2]. Одне із завдань синектики – відхід від типового, погляд на проблему збоку, щоб знову повернутися до початкової її сутності. Синектика – це один із методів організації творчого мислення, який дає позитивні результати в умовах підготовленого колективу. Через те, що метод синектики розроблений на базі наявних евристичних методів, він має всі притаманні цим методам переваги. До його недоліків та обмежень належить те, що він не дозволяє вирішувати надто спеціальні творчі завдання, але дає можливість знайти переважно найбільш оригінальне рішення. Після застосування методу протягом більше ніж 30-40 хвилин продуктивність генерування нових ідей поступово спадає. Застосування методу потребує високої педагогічної майстерності.

*Метод інверсії* – один із евристичних методів навчально-творчої діяльності, зорієнтований на пошук вирішень творчого завдання в нових, несподіваних напрямках, частіше за все протилежних традиційним поглядам та переконанням. Дослідники звернули увагу на те, що часто в ситуаціях, коли стереотипні прийоми, процедури мислення є безплідними і не дають ніякого результату, оптимальним стає принципово протилежна альтернатива рішення. Потрібно відмітити, що цей метод у психологічній літературі ще називають методом звернення. Аналіз цього методу проводив А.Ф.Єсаулов. Метод інверсії базується на закономірності та відповідно до принципів дуалізму, діалектичної єдності та оптимального використання протилежних (прямих та зворотних) процедур творчого мислення: аналіз, синтез, дивергентне та конвергентне мислення, а також поширення діалектичного підходу до аналізу об'єкта дослідження. Безперечно, що як і будь-який інший евристичний метод, цей метод має свої переваги і недоліки. Переваги: дозволяє розвивати діалектику мислення у тих, хто навчається, знайти вихід із безвихідної ситуації, знайти оригінальне вирішення різного рівня труднощів та проблемності творчих завдань. Недоліки та обмеження методу інверсії: вимагає від тих, хто навчається достатньо високого рівня творчих здібностей, базових знань, умінь та досвіду роботи в навчально-творчій діяльності. Відмічено також педагогічні труднощі в доборі та конструюванні творчих завдань, які б вимагали застосування методу інверсії.

*Метод емпатії* (особистої аналогії) є одним із важливих евристичних методів вирішення творчих завдань. Процес застосування аналогії є проміжною ланкою між індуктивними та дедуктивними операціями мислення. У вирішенні творчих завдань використовуються різні аналогії: конкретні (матеріальні) та абстрактні. У ситуаціях уявної побудови аналогії іноді хороші евристичні результати дає такий прийом, як гіперболізація (значне збільшення або суттєве зменшення масштабів досліджуваного об'єкта). Найчастіше, емпатія – уособлення однією особою іншої. У вирішенні творчого завдання емпатія розглядається, як уособлення людини з неживим об'єктом, процесом, системою.

**Висновки. 1.** Отже, узагальнюючи вищенаведене, хочемо звернути увагу на те, що використання інтерактивних методів у навчальному процесі вищих медичних навчальних закладів, зокрема при вивченні гігієни та екології, створює умови для розвитку самореалізації особистості та допомагає досягти високого інтелектуального розвитку студентів. **2.** Оскільки креативний підхід до проблеми навчання припускає не вирішення готових дидактичних завдань, а генерацію, творче формування і опрацювання ідей, задумів і проектів у широкому соціальному аспекті життя, креативні методи при вивченні гігієни та екології у медичних ВНЗ доцільніше використовувати на 6 курсі та при проходженні інтернатури лікарями, які навчаються за спеціальністю загальна гігієна. **3.** Креативні методи навчання у дидактичному процесі медичних ВНЗ є доповненням, розширенням традиційних методів навчання – лекцій, дискусій, семінарських і практичних занять, самостійної роботи і не спрямовані проти. Традиційні методи навчання завжди залишаються важливим елементом успішного навчання студентської молоді.

#### Список використаних джерел

1.Ахметова Д., Гурье Л. Преподаватель вуза и инновационные технологии // Высшее образование в

*Росси. – 2001. – № 4. – С.138–144. 2. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 149 с. 3. Закон України про вищу освіту // Освіта України 2002, № 17 – 26 лютого. 4. Модернізація вищої освіти в Україні і Болонський процес // Освіта України, 2004, № 6. – 10 серпня. 5. Падалка О. С., Нісімчук А. М., Смолюк І. О., Шпак О. Т., Педагогічні технології, – К., 1995. – 253 с.*

**С. Д. Гапаченко, А. А. Мамалуй, Т. И. Храмова, И. В. Галушак**

## **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИКИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сегодня уже не вызывает сомнения, что техника или, в более широком контексте техническое отношение ко всему, является доминирующей причиной различных кризисов, которые потрясают нашу цивилизацию.

Идейно обоснованное Р. Декартом и Ф. Бэконом и углубляющееся на протяжении практически трехсот лет, искусственное отмежевание человека от природы привело к существованию двух фактически независимых культур, говорящих на различных языках, а также имеющих различные системы критериев и ценностей.

Однако постепенно утверждается понимание того, что решение большинства из современных проблем возможно только на основе восстановления целостности ткани культуры, единой в своей сущности.

Отсюда вытекает необходимость разработки новой цивилизационной парадигмы, в основе которой должна лежать новая научная картина мира – результат синтеза естественнонаучного и гуманитарного знания.

К сожалению, именно в современной системе высшего технического образования наиболее ярко проявляются «профессиональные» деформации личности вследствие технократического мышления.

Поэтому резко актуализируется проблема создания новой гуманистически ориентированной системы инженерного образования, нацеленной не только на формирование профессиональных знаний и умений будущего специалиста, но и на развитие его духовности, экокультуры, включающей возврат утраченной целостности восприятия окружающего мира.

В качестве стратегической задачи по реформированию высшей школы в Украине выдвигаются задачи гуманизации и фундаментализации.

Вместе с тем, оказывается, что сама идея гуманизации не имеет однозначного трактования. Так одни ученые понимают эту идею как разностороннюю гуманитарную и естественно-научную подготовку на базе фундаментальных знаний, другие – как более углубленную подготовку специалиста, обеспечение его широким спектром знаний и учений. Вследствие этого зачастую «гуманизация» образования осуществляется просто путем введения в учебные планы дисциплин гуманитарного цикла. Такой «механистический» поход к гуманизации не только не приводит к решению означенной выше проблемы, но усугубляет другую, не менее важную проблему – проблему диспропорции между экспоненциально возрастающим объемом научного знания и количеством учебных часов.

В этом контексте одной из кардинальных задач, стоящих перед высшей технической школой, является разработка базовых принципов гуманизации и создания на ее основе единой стратегии реформирования образования.

Парадигма высшего инженерно-технического образования должна содержать в качестве базовых следующие компоненты: 1) формирование личности, которая имеет когнитивно-креативную ментальность, владеет культурными смыслами и ценностями, нормами и ориентирами; 2) новое видение целостного и разнообразного мира, проявляющегося, в частности, в единстве науки, культуры и научной деятельности.

С целью решения сформулированной задачи в Национальном техническом университете «Харьковский политехнический институт» была разработана концепция интегративной системы образования, предусматривающая интеграцию в новое качество всех условных составляющих традиционной системы образования: естественнонаучной, математико-информационной, гуманитарной и технической [3].

Следующий шаг – разработка системы принципов построения учебных курсов, на

основе которой была бы возможна практическая интеграция естественных, технических и гуманитарных дисциплин.

На этом пути первоочередной является задача определения тех взаимосвязей науки, истории науки и искусства, которые выявляются в сфере естественнонаучных дисциплин (физики, химии), а также математики и могли бы быть включены в содержание высшего образования.

Проводимые нами исследования позволяют сделать вывод, что в качестве структурообразующей идеи, позволяющей эффективно интегрировать естественно-научное и гуманитарное знание и, таким образом, наполнить гуманистическим содержанием естественно-научные дисциплины, могут выступать принципы, определяющие логику развития науки как способа познания мира: эстетический принцип красоты, выполняющий в становлении естественнонаучного знания эвристическую роль через свои аспекты - гармонию, симметрию, простоту.

Понятие гармонии как всеобъемлющей черты бытия, как существования единого в многообразии явлений окружающего мира сформировалось еще в Древней Греции. Тогда же возникла идея о том, что в основаниях гармонии лежит математический принцип - принцип симметрии. В.Гейзенберг отмечал: «То что, математическая структура, а именно рациональное отношение чисел, является источником гармонии, было, безусловно, одним из наиболее плодотворных открытий, сделанных в истории человечества вообще. Математическое отношение способно сочетать две первоначально независимые части в нечто целое и тем самым создать красоту. ... Так была высказана фундаментальная идея, составившая позднее основу всех точных наук» [1, с.271].

Идея возможности постижения гармонии мироздания – единой теории Вселенной - была нитью Ариадны в лабиринте множества явлений для физиков на протяжении тысячелетий. Она прошла путь от наивных представлений древних греков о существовании первоэлемента до теории суперструн, объединяющей все известные четыре физические взаимодействия.

В настоящее время в физике утвердилось совершенно ясное понимание того, что сами законы природы обладают структурой, называемой принципами инвариантности. В некоторых случаях эта структура простирается настолько далеко, что позволяет находить новые законы природы на основе постулата о том, что законы должны обладать определенной инвариантностью. Иерархия нашего знания об окружающем мире – переход от явлений природы к законам природы и от них к симметрии или принципам инвариантности [2]. Именно эта идея может быть ключевым формообразующим фактором при разработке нового курса общей физики.

Отметим также, что понятие симметрии используют все без исключения направления современной науки. Принцип симметрии играет важную роль не только в физике и математике, но и химии и биологии, технике и архитектуре, живописи и скульптуре, поэзии и музыке. Известный математик Г.Вейль утверждал, что «симметрия это идея, с помощью которой человек на протяжении веков стремился постичь и создать порядок, красоту и совершенство».

#### **Список использованной литературы**

1. Гейзенберг, В. Шаги за горизонт / В. Гейзенберг. - М.: Прогресс, 1987. - 368 с. 2. Вигнер, Э. Этюды о симметрии / Э. Вигнер. - М.: Мир, 1971. - 318 с. 3. Стратегия гуманизма / Под общ. ред. В.И. Астаховой, Л.Л. Тобахьянскогo. - Харьков: Изд-во НУА, 2004. - 211 с.

**М.І. Рябенко**

### **ЩОДО ДЕЯКИХ ПОГЛЯДІВ М.І. ПИРОГОВА НА РОЗВИТОК ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У відповідності до Закону України «Про освіту» одним з основних принципів діяльності освіти в Україні є органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями тощо.

Завдяки наполегливій діяльності багатьох діячів минулого ми маємо величезні результати їх праці, що реалізуються в усіх напрямках життєдіяльності суспільства, в тому числі й розвитку освіти взагалі та вищих навчальних закладів зокрема. Од-

ним з видатних постатей минулого, який увійшов в історію, як видатний вчений, лікар, основоположник воєнно-польової хірургії, теоретик у галузі педагогіки і організатор народної освіти є Микола Іванович Пирогов. Як говорив свого часу К.Д.Ушинський: « Пирогов це педагог, перші слова якого про виховання пробудили сплячу в нас до тих пір педагогічну думку» [1,с.5].

Погляди М.І. Пирогова залишаються вкрай актуальними і для сучасного покоління. Наприклад, М.І.Пирогов на перше місце ставив загальнолюдську освіту, а потім спеціальну. Він зазначав, що «всі, хто готуються бути корисними громадянами, повинні спочатку навчитися бути людьми». Відсутність цієї загальнолюдської освіти і складає суттєвий та згубний пробіл сучасного нашого суспільства. Взагалі М.І.Пирогов був проти занадто ранньої спеціалізації. Дайте, пишть він, окріпнути внутрішній людині; дайте йому час та засоби підкорити собі зовнішню людину і у вас будуть і солдати і моряки і юристи тощо, а головне у вас будуть «люди» і громадяни.

Щодо підготовки майбутніх спеціалістів М.І.Пирогов зазначав, що односторонній спеціаліст це або грубий емпірик, або вуличний шарлатан.

Також в своїх працях Микола Іванович торкався дуже схожих на сьогоднішні проблеми університетської освіти. Він зазначав, що не можна заперечувати, що університети наші не дають того, що в них шукають, і навряд чи шукають [36]. М.І.Пирогов також зазначав, про необхідність університетської реформи. Зокрема, він задає питання: «Як погодити вимоги сучасної науки з вимогами самої держави?». Реформа має на меті задовольнити суспільну думку, але там де суспільна думка ще не окріпла, де погляди його зовсім ще не встановились – там вгадати істинні потреби суспільства та задовольнити їх свідомою корисністю для всіх ледве можливо. Не приймати зовсім реформи – означає зректись усілякого прогресу, який на думку Пирогова, зробився життєвою і тому невідкладною потребою.

Незабезпеченість тих, хто працює в університетах, також, звичайно, сприяє інертності всієї справи але це ще далеко не все зазначав М.І. Пирогов. Хто не зробив самовдосконаленість головним завданням життя, того й забезпечення існування не втримає на науковому шляху. Матеріальне забезпечення плідотворне лише тоді, коли воно з'являється як наслідок, а не як причина наукової діяльності. Де господарює дух науки, там твориться велике і малими засобами. Пирогов стоїть за винагородою за ступеню особистих заслуг та таланта, а не по посаді, за зміну жалування професорам відповідно з місцевими умовами, а не рівномірно, допускаючи збільшення винагородження зі спеціального бюджету, з метою залучення в університет особливо бажану професорську силу, навіть з за кордону якщо це необхідно тощо.

Насправді діяльність Миколи Івановича Пирогова як педагога та адміністратора є великою та цінною на сьогодні для кожного, хто має відношення до освіти і має великий потенціал для подальших глибоких наукових досліджень.

### **Список використаних джерел**

*І.Афонський А.П. Микола Іванович Пирогов, його життя та педагогічна проповідь – Москва: Типографія Т-ва І.Д. Ситкіна, 1911. – 87 с. 2.Мусін-Пушкін А.А. М.І. Пирогов як педагог – Петроград: Головне управління уделов, 1917. – 148 с.*

**В. А. Жадько, П. О. Бідзіля**

## **ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ**

Сучасні цивілізовані суспільства вступили в еру так званих інформаційних технологій, в основі яких всебічні знання про найрізноманітніші аспекти суспільного і природного буття людини. Проте це не означає, що знання стали силою в тому сенсі, як це розуміли мислителі епохи Відродження та Нового часу. Інформаційне суспільство досить умовно можна назвати цивілізованим, якщо під цим розуміти безроздільне володарювання гуманістично-правових відносин як між окремими людьми, так і між народами. Причина, як відзначав на початку ХХ ст. О.Шпенглер, в тому, що цивілізація шкодить культурі кожного разу, коли її утвердження зводиться до уніфікації знань,



абстрагованих від унікальності індивідуального буття людини. Остання, звичайно, не є аж надто значною чи суттєвою, щоб її абсолютизувати. Але достатньою для того, аби кожен індивід мав підстави «не впізнавати» себе у тих знаннях нібито про себе, які йому пропонують інформативно наукові тексти, засновані на законі загального, законі як загальному, абстрагованому, тобто – відчуженому від органічно властивих йому специфічних зосібнених особливостей.

1. Розуміння інформаційного суспільства як виключно наукового за способом утвердження в ньому міжлюдських відносин і взаємостосунків спричиняє до цілого ряду проблем гуманістичного характеру. Свідчення цьому – широкий антиглобалістський рух, супроводжуваний масовими протестами, назвати які цивілізованими й культурними аж ніяк не можна, хоча його учасники, поза всякими сумнівами, мають належну сучасну освіту, яка, проте, не надала їм належної культури поведінки. Пояснення потрібно, на наш погляд, шукати в хибному розумінні максими «знання – сила». Прояснення свідомості приходить від філософії, для якої вихідним завданням просвітницько-пізнавального шляху розвитку людства є положення «пізнай самого себе», яке модифікується в духовно-практичній діяльності у формулу «самопізнання і є світопізнання», а не навпаки. На жаль, такого гуманістичного розуміння філософії не відбулось, тому світопізнання випередило самопізнання, залишивши людину на периферії технологічних здобутків індустріальної цивілізації. Вона користується ними, але на шкоду собі, як і природному довіллю. Що сумно й трагічно: люди свідомі небезпек, але зупинити інерцію псевдоцивілізаційного й антикультурного розвитку не спроможні.

Вихід, очевидно, слід шукати на шляхах таких визначень людської сутності, які б вона сприйняла, так би мовити, в якості об'єктивно наукових і, водночас, гуманістичних. Ми думаємо, що таким визначенням є те, яке дає сучасна філософська антропологія. Йдеться, насамперед, про Е.Морена з його твердженням про людину як *homo sapiens est homo demens* – **розумний безумець**. Освічена людина, науковець, політик, педагог не мають права забувати, що як вони самі, так і тим паче звичайні люди здатні діяти розумно, раціонально, цивілізовано лише тоді, коли зайняті пошуково-пізнавальною діяльністю – в такому стані вони богоподібні як дослідники об'єктивного розуму, властивого загальносвітовому закону Буття, тоді, коли вони **теоретики** як дослідники розумної природи речей, а не самих речей у формі чуттєво-дотичної предметності. Богоподібні тому, що Бог – *theos* якраз і означає **теоретик, умоглядник**. Поза такою діяльністю кожна людина без будь-яких винятків визначає свою поведінку чуттєвим розумом, який не є розумним на зразок наукового об'єктивного розуму, а є розумом емпірично-афективним, отже, не завжди ефективним, проте не відчуженим від її психофізіологічної природи. «Безумний» спосіб життя якраз і є власне людським, виправляти який, звичайно, потрібно, але не технологічно, а гуманістично, засобами етико-правової теорії як основи гуманістичної педагогіки.

Гуманістична свідомість буде об'єктивною в тому випадку, коли центром її досліджень буде зміст специфічних особливостей людини як істоти суб'єктивної. Ми вважаємо, що саме і тільки філософія може бути як світоглядною, так і методологічною основою вивчення людини, починаючи з її дитячого віку. Адже завдання самопізнання не може здійснитись на шляху абстрагування від людської суб'єктивності, нерозумної з точки зору природознавства, але об'єктивної, тому розумної з точки зору людяності науково-педагогічних виховних висновків, які одні тільки й можна рекомендувати до втілення в педагогічну практику. Філософія, крім усього іншого, є свободомишлення, непідвладне якимось зовнішнім тискам, найперше політичним. Для неї інтерес конкретної емпіричної людини є аксіоматичним у визначенні напрямків пошукової думки. Для неї не існує максимум на зразок «так потрібно» для чогось зовнішнього по відношенню до самоцінності людського буття.

Сказане означає, що педагогічні теорії і вчення матимуть як освітній, просвітницький, так і виховний, гуманістичний ефект за однієї обов'язкової умови. А саме: вони мають органічно впливати зі змісту філософських вчень і теорій, завжди підпорядкованих проблемі самопізнання. Філософ, особливо видатний, оригінальний, самодостатній у своїх міркуваннях, розглядаючи будь-який об'єкт, не абстрагується від власної суб'єктивності, надаючи їй статусу суб'єктності. Це дозволяє йому у своїй пізна-

вально-пошуковій діяльності постійно перебувати в стані суб'єкт-суб'єктності по відношенню до об'єкта, отже, бути об'єктивним. Іншими словами, ніколи не забувати про Людину як предмет дослідження, не виводити її за буття теоретичних міркувань, не зводити зміст використовуваних понять до чистої природної (фізичної) об'єктивності й об'єктивізму. Як і не зводити результати пізнавальної роботи мислення до егоцентричного суб'єктивізму. Адже лише невпорядкована методологією пізнання суб'єктивність призводить до нього, оскільки стихійно перехрещувані суб'єктивні схильності знищують об'єктивність як основу наукового дослідження. Навпаки, суб'єктивне бажання, в даному разі йдеться про пізнавальне, взяте як принцип, як методологічне основоположення, трансформується в об'єктивність, даючи об'єктивні знання.

На наш погляд, великою проблемою, яка постала перед сучасною системою освіти в Україні, є якраз відсутність об'єктивних підходів до її організації. Бажання інтегруватися у цивілізований освітній простір неодмінно породжує бажання швидко, а це переважно адміністративно-директивними, а не науково-об'єктивними, методами вирішити складні проблеми створення навчально-освітніх закладів без урахування багатьох чинників, серед яких чи не найбільш головний – якісно високий рівень світоглядно-методологічної свідомості викладацького складу. Адже вся історія філософсько-педагогічної думки свідчить про те, що «просвітитель зобов'язаний бути просвітленим» знанням законів, а не не прогнозованими виявами суб'єктивності й суб'єктивізму.

Навчально-освітня практика останніх десятиліть дозволяє констатувати наступне. **По-перше.** Середня школа, на жаль, у масі своїй, будучи загально-освітнім і загально-обов'язковим навчальним закладом, готує, як не прикро, посередність. І це не бажання принизити випускників чи, тим паче, вчителів, а констатація очевидного факту зниження рівня обізнаності перших щодо об'єктивних знань, який зі всією очевидністю проявляється тоді, коли вони стають студентами ВНЗ. А вступниками до останніх стає понад 90% учнів, що закінчують школу, з них близько 75-80% зараховуються на денне або заочне навчання. Ось тут і виявляється, що духовно-пізнавальної та суспільно-громадської зрілості, попри наявність атестату зрілості, значна кількість студентів не має. **По-друге.** Як вчителям середніх шкіл, так і викладачам ВНЗ, включно з кандидатами й докторами наук, не вистачає належного рівня філософської культури мислення. Що зрозуміло: переважна їх більшість отримувала освіту на засадах діалектичного й історичного матеріалізму, який визначався як наука про найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства і процесу пізнання. Проте це не зовсім, а то й зовсім не так. Філософія, насамперед, це сфера свободи мислення і саме свободомислення. Або, як відзначав Аристотель, це мислення про мислення.

Звичайно, що в межах свободи мислення кожен має право мислити на свій манер. Проте в системі освіти мислення має бути об'єктивним, що можливо за умови володіння викладацьким складом системно-цілісними знаннями в тому вигляді, як вони сформувались в історії філософсько-педагогічної думки. Для цього тексти видатних мислителів, будучи втіленням властивого їм способу мислення і світоглядного розуміння світобудови, мають (можуть) стати об'єктом зацікавленого мислення тієї категорії людей, яка обрала для себе навчально-освітню діяльність. Це буде справжнє підвищення якості методологічної свідомості згідно відомого принципу: «Не тільки людина читає текст, але й текст читає людину». І це також реалізація суті філософії як методології пізнання: мислячи про мислення видатних мислителів, стаєш провідниками їх ідей, а не вказівок і циркулярів директивних органів.

Сучасне українське суспільство потребує переходу від опікувально-патерналістської педагогіки і психології до автономно-індивідуальної, правосуб'єктної. Це означає, що властивий кожній дитині міфологічний світогляд з його героїкою власного імені, під яким слід розуміти її здібності, наміри, таланти, потенції тощо, не можна нищити зрівняльною навчально-освітньою і виховною педагогікою, якою вона була і продовжує бути в переважній більшості середньо-освітніх і вищих навчальних закладів. Україна, приєднавшись до Болонської Декларації, повинна відповідати її вимогам: атестат зрілості видається не за знання, а за те, що вони сформували зрілу в своїй суб'єктності молоду людину, яка знає, що вона настільки вольова,

наскільки розумна (Гегель). Більш звичними словами: зрілість йде від того, що розумні знання стають навичками практично-діяльних *умінь*. Між тим очевидно, що перманентні кризові явища в суспільстві, яке ніяк не перебудується впродовж понад двох десятиліть, обумовлені відсутністю навичок самостійної роботи мислення. Завдання системи освіти – дати методологічні суб'єктивні знання кожному випускнику школи, кожному спеціалісту з вищою освітою. Вище абстрактних знань – методи пізнання. Маючи методи й методологію пізнавально-практичної життєдіяльності, можна перевернути світ, адже саме вони – той важіль, який це здійснює.

Важливість висловлених міркувань ще й у тому, що чи не головною атрибутивною властивістю свідомості українці є схильність до індивідуалізму, до свободи як вияву не стільки розумної, скільки афективної волі. З одного боку, це сприяє новаторству, в тому числі й педагогічному; з іншого, така риса характеру суттєво заважає формуванню об'єктивної наукової свідомості у сфері суспільно-гуманітарній. Між тим це саме та сфера, де суб'єктивізм досить швидко переростає в авторитаризм і диктатуру. Подолати його можна тільки серйозним і цілеспрямованим заглибленням в об'єктивний дух історії пізнання. Адже теорією будь-якого об'єкта є його історія. Відносно людини це означає, що вона здатна сформувати себе як суспільно-родову істоту тільки в тому випадку, коли система освіти щоденно доводить їй три головні виміри її буття – минуле як історичний досвід людства, нинішнє як наслідок його втілення і майбутнє, яке кожен сучасник *повинен* реалізувати на його засадах. Якщо ж цього не робити, то *провина* на системі освіти в першу чергу. Як і на державі, яка її не утримує на належному рівні.

*С. П. Волкова*

## **ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ 1920-Х РОКІВ**

Актуальність дослідження зумовлена модернізаційними процесами в галузі освіти, що відбуваються на сучасному етапі. В умовах реформування мережі вищих навчальних закладів України, актуальним є науковий аналіз досвіду, набутого в період проведення реорганізації вищої освіти у 1920-х рр.

Мета дослідження: проаналізувати процес реформування вищої освіти України на початку 1920-х рр.

Серед сучасних дослідників слід відзначити роботи В. Липинського [6], М. Кузьменка [5], В. Майбороди [7; 8] та інших, в яких окреслено стан вищої освіти в 1920-ті рр. Джерельну основу дослідження складають опубліковані документи [3; 9] та архівні матеріали [11].

Однією з перших постанов в галузі вищої освіти в Україні став декрет Раднаркому України «Про перехід усіх вищих навчальних закладів на утримання держави». Строк переходу для вузів Харкова, Києва, Катеринослава та Одеси встановлювався з 26 січня 1919 р. Уся освітня мережа в Україні підпорядковувалася державі, в особі Народного комісаріату освіти створеного 29 січня 1919 р. та його органів на місцях. А декрет Раднаркому від 2 березня 1919 р. «Про вступ до вищої школи» скасував станові обмеження і плату за навчання. Одразу ж почали обмежуватися й утискатися академічні свободи й автономії університетів.

18 травня 1919 р. декретом Раднаркому України було скасовано всі вчені ступені та звання, систему їх присвоєння, також пов'язані з наявністю академічних ступенів привілеї і права. Замість цього було запроваджено «заміщення кафедр за конкурсом, в якому мав право брати участь кожний громадянин республіки» [7, с.30].

У 1919 р. керівництво Наркомосу України почало будівництво моделі освіти, що спиралась на так званий «формальний» підхід, розроблений І. Гербартом, який передбачав формування гармонійно розвинутої особистості. У той же час ця концепція та модель освіти являли собою усереднений загальноросійський варіант, який не враховував економічні, національні інтереси та особливості України. Реальні об'єктивні умови, які на той час склалися в Україні, та недоліки російської концепції та моделі освіти примусили Наркомос України відмовитись від їх реалізації, і почати розробку

своїєї власної концепції та моделі освіти.

Серед противників і найактивніших критиків університетської освіти найбільше виділяється Я.Ряппо. Нарком освіти Г. Гринько та його заступник Я. Ряппо були прихильниками так званої американської моделі освіти, яка у той час базувалася на матеріальному концептуальному підході й ідеях прагматизму розроблених Г. Спенсером [11, арк.4]. Саме матеріальний напрямок розвитку освіти було покладено в основу розробки концепції і моделі освіти УСРР у 1920-ті рр.

25 березня 1920 р. нарада Наркомосу затвердила проект освіти УСРР, що принципово відрізнявся від моделі освіти 1919 р. [1, с.81]. За новим проектом освіти вперше запроваджувалася рання професійна підготовка (починаючи з 15-річного віку), поєднувалася загальна освіта зі спеціальною (на 8 і 9 років навчання через мережу професійних шкіл), зберігалася професійна наступність у навчанні завдяки системі профільних вертикалей. Відповідно до схеми Г.Гринька професійна освіта поділялася на 7 груп, відповідно до галузей народного господарства УСРР: агрономічну, педагогічну, соціально-економічну, лікарську, наукову та мистецьку. Вища школа була представлена технікумами й інститутами. Технікуми готували працівників вищої кваліфікації (агрономів, господарників, інженерів-практиків). Щодо ролі інститутів, то було відзначено, що вони готують організаторів-керівників народного господарства і державного будівництва [2].

Весною 1920 р. в Україні тривала цілеспрямована руйнація університетської системи освіти. Найбільш нищівною виявилася «Тимчасова інструкція губернським відділам народної освіти», підготовлена в лютому 1920 р., в якій наказувалося налагодити навчання в технічних та медичних вузах, пропонувалося ліквідувати старі юридичні та історико-філологічні факультети університетів і розгорнути діяльність зі створення нових радянських інститутів – інститутів народної освіти.

Рішення приймалися та змінювалися дуже швидко. 9 червня 1920 р. з'явилася нова «Інструкція управління вищою школою на місцях», яка передбачала перегляд навчальних планів і програм та запровадження нових курсів. Пропонувалося застосовувати нові методи навчання, поєднуючи лекційну систему з індивідуальними та груповими заняттями [3, с. 51]. Фізико-математичний та колишній історико-філологічний факультети мали стати підґрунтям для створення вищих педагогічних курсів. Але такі курси у цей період існували або досить короткий час, або взагалі не створювалися.

У серпні 1920 р. на другій Всеукраїнській нараді з питань освіти була затверджена «Схема освіти УСРР», розроблена керівництвом Наркомосу. Після закінчення професійної школи випускники мали змогу продовжувати освіту у вищій школі – в технікумах та інститутах, які будувалися не один над одним, а паралельно. За цією моделлю університети повинні були ліквідуватися [12, с.148]. В Україні запроваджувалася нова система комплектування вищої школи за рекомендаціями громадських організацій за умови успішної участі в колоквиумі, що його проводила комісія. З метою «пролетаризації» вищої школи організовувалися студентські переєстрації, які завдавали великої шкоди всім [8, с. 144].

Я.Ряппо як керівник Головного управління професійної освіти Народного комісаріату освіти писав, що університети ліквідувалися з метою усунення «щитаделей ворожої буржуазно-кадетської професури, щоб не повторювати досвід РРФСР 1918–1920 рр., коли професура гальмувала і саботувала реформу» [10]. Так, усі українські університети було ліквідовано і створювалися інститути народної освіти. Всього було відкрито 13 інститутів: у Києві, Харкові, Катеринославі, Одесі, Вінниці, Кам'янці-Подільському, Ніжині, Полтаві, Житомирі, Глухові, Миколаєві, Херсоні, Чернігові. Відповідно до загальних положень, головним завданням інститутів мала стати підготовка робітників дошкільного, шкільного і позашкільного виховання.

Події, які відбувалися навколо Катеринославського університету є досить показовими для всієї системи вищої освіти в Україні. У квітні-травні 1920 р. учительський інститут, що працював в Катеринославі з 1910 р. і Вищий педагогічний інститут, відкритий у 1917 р. були об'єднані у так званий Катеринославський інститут народної освіти, який почав функціонувати з 1 травня 1920 р. У його складі були: дошкільне відділення, відділення підготовки класних керівників, соціально-історичне відділення, фізико-математичне відділення, яке у вересні 1920 р. було переведено до Інституту

теоретичних наук.

У Катеринославському університеті вже в 1920 р. було ліквідовано юридичний та історико-філологічний факультети, а залишки університету становили фізико-математичний та медичний факультети, які почали функціонувати окремо. Медичний факультет через низку перетворень (медичний факультет – медична академія – медичний інститут) став самостійним спеціалізованим вузом (такий же шлях пройшли й медичні інститути у Харкові, Одесі, Києві). Фізико-математичний факультет спочатку існував окремо як Інститут теоретичних наук (кінець 1920 – початок 1921 рр.), а потім за постановою колегії Головного професу від 8 лютого 1921 р. його було об'єднано з Інститутом народної освіти.

Влітку 1921 р. відбулося злиття Катеринославського ІНО та Інституту теоретичних наук. Було створено два факультети: соціального виховання та професійної освіти. На найближчий час зовнішнє реформування вищої освіти закінчилося. Відбувалася лише організація навчального процесу: створення нових програм, планів, навчальних посібників, удосконалення методів викладання [4].

У результаті цілої низки перетворень, не завжди продуманих, згідно з численними циркулярами та інструкціями Наркомосу України, в місті Катеринославі замість п'ятох вищих навчальних закладів, які діяли на початку 1920 р. – університету, гірничого, учительського, педагогічного та «приватного» політехнічного інститутів, до вересня 1921 р. залишилося лише три: гірничий інститут, медична академія та інститут народної освіти [9, с. 97].

Отже, в результаті низки перетворень більшовики зруйнували університетську освіту в Україні. В 1921 р. всі українські університети було ліквідовано. Закриття університетів було негативною рисою освітньої політики початку 1920-х рр. Це призвело до вагомого зниження ступеня підготовки фахівців з вищою освітою та пробудило незадоволення серед професорського складу. Необхідно враховувати історичні уроки минулого у реформуванні вищої школи сьогодні.

### Список використаних джерел

1.Гринько Г.Ф. *Очерки советской просветительской политики* / Г.Ф.Гринько. – Харьков: «Путь Просвещения», 1923.– 194 с. 2.Гринько Г. *Чергові завдання радянського будівництва в справі освіти* / Г.Гринько // *Вісник Народного Комісаріату освіти УСРР*. – 1920. – № 1. – С. 2 – 9. 3.*Збірник постанов та розпоряджень по Народному Комісаріату освіти УСРР*. – К.,1920. 4.*Історія Дніпропетровського національного університету* / голова редколегії проф. М.В. Поляков. – 4-те вид., переробл. і доповн. – Д.: Вид-во ДНУ, 2008. – С. 55 – 58. 5.Кузьменко М.М. *Науково-педагогічна інтелігенція УСРР 20–30-х років: соціально-професійний статус та освітньо-культурний рівень* / М.М.Кузьменко. – Донецьк: НОРД-ПРЕС, 2004. – 455 с. 6.Липинський В.В. *Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-і роки* / В.В. Липинський. – Донецьк, 2000. – 247 с. 7.Майборода В.К. *Становлення і розвиток національної вищої школи педагогічної освіти в Україні (1917–1991 рр.): Автореф. ... д-ра пед. наук у формі наук. доповіді, 13.00.01* / Інститут педагогіки АПН України / В.К. Майборода. – К., 1993. – 58 с. 8.Майборода С. *Управління вищою освітою в Україні (20-ті роки ХХ ст.)* / С. Майборода // *Вісник Української Академії державного управління при Президенті України*. –1998. – № 2. – С. 142 – 150. 9.*Отчет Екатеринославского губэкономсовещания Совету Труда и Оборони и Украинскому экономсовещанию за период июль-сентябрь 1921 г.* – Катеринослав, 1921. 10.Ряппо Я.П. *Народна освіта на Україні за 10 років революції* / Я.П. Ряппо. – Харків: Держвидавництво України, 1927. – 125 с. 11. *Центральний державний архів вищих органів влади та державного управління України*. – Ф.166. – Оп.1. – Спр. 18. 12.Ясницький Г.І.*Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.)* / Г.І. Ясницький. – К.: Видавництво Київського ун-ту, 1965. – 256 с.

**Р. Ю. Булгаков**

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: МУЛЬТИКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД

У нормативно-правових документах Ради Європи з мовної та освітньої політики та державних документах (Законі України «Про освіту», Концепції національного виховання, Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ ст.), основна увага приділяється конструктивному вирішенню стратегічного завдання - навчити підрастаюче покоління ухвалювати культурне різноманіття націй і етносів, жити разом без

конфліктів і війн.

Система української вищої професійно-педагогічної освіти, перебуваючи сьогодні в пошуку оптимальної й ефективної інтеграції в європейський освітній простір, реалізує завдання гармонічного міжцивілізаційного розвитку на основі ідеалів справедливості й рівноправності, забезпечення толерантного співіснування більших і малих етносів, що представляють різні культури. Потреба в мультикультурній освіті та вихованні молоді як інструменті й принципі освітньої діяльності обумовлює виділення в стандартах вищої професійної освіти третього покоління завдання формування нових інтегративних якостей майбутніх фахівців - професійних і загальнокультурних компетенцій і компетентностей, необхідних для життєдіяльності в мультикультурному суспільстві, що сприяють стиранню міжетнічних меж і зняттю міжнаціональних упереджень.

У вищих навчальних закладах навчаються студенти різних країн, культур і національностей. Нерідко усередині багатонаціональних студентських груп спостерігаються випадки неповажного, часом конфліктного ставлення до культурних відмінностей один одного. У вихованні молодого покоління, здатного й готового толерантно ставитися до проявів іншого бачення світу й способу життя, що вміє продуктивно брати участь у міжкультурній взаємодії в умовах складних соціальних відносин сучасного суспільства, більший потенціал має дисципліна «Іноземна мова». Іноземна мова вивчається у всіх середніх та вищих навчальних закладах і є обов'язковою навчальною дисципліною, що сприяє рішенню завдань гармонійного розвитку особистості. Знання іноземної мови в умовах глобалізації інтеграційних суспільних процесів і міжнародної мобільності допомагає молодим фахівцям вести професійну діяльність в іншомовному середовищі, здійснювати продуктивний діалог із представниками іншомовних культур, установлювати конструктивні зв'язки із зарубіжними партнерами.

У зв'язку з інтеграційними процесами в усьому світі започатковані дослідження з наступних напрямків: полікультурного виховання (О.Абрамова, А.Джуринський, О.Жукова, Ю.Карягіна, Л.Садикова, Н.Ушнурцева); полікультурної (О.Аракелян, Н.Баскакова, Ю.Давидова, Г.Даутова, М.Кузьмін, З.Малькова) й гендерної (О.Железняк, В.Кравець, О.Цокур) освіти; міжкультурного навчання (Н.Алмазова, Л.Веденіна, О.Сиром'ясова); кросскультурної освіти (Т.Косолапова, Н.Лебедева, Р.Рошупкін); формування етнічної толерантності (А.Васильєва, У.Гімалієв, В.Золотухін, П.Степанов); мультикультурного виховання й освіти підростаючого покоління (М.Боуэн, Р.Кузнецова, Н.Неверова, Г.В.Палаткіна, С.Петрова, С.Ушакін, А.Шафікова й ін.); формування мультикультурної компетентності студентів (А.Джалалова, І.Луношкіна); оптимізації навчання іноземних мов (І.Бім, Н.Гальскова, Н.Гез, І.Зимня, С.Ніколаєва, Є.Пассов, Г.Роговий, В.Сафонова).

Проведений нами аналіз наукових досліджень показав, що в науці відсутня єдність позицій вчених щодо розуміння й тлумачення сутності категорії «мультикультурний підхід», яка відсутня в тезаурусі української педагогіки. Проблема мультикультурного підходу у професійно-педагогічній підготовці сучасного вчителя іноземної мови до сьогодні не ставала предметом наукової рефлексії, залишаючись недостатньо вивченою. Натомість, актуальність її дослідження обумовлена наступними протиріччями: між потребою українського суспільства в молодих людях, що володіють розвиненою мультикультурною компетентністю, і невідповідним до цієї потреби реальним рівнем її сформованості у випускників шкіл; значним потенціалом дисципліни «Іноземна мова» і недостатньою розробленістю педагогічних умов її реалізації в мультикультурному середовищі навчання й виховання студентів – майбутніх учителів; між потребою сучасної української школи у вчителях іноземної мови як активних суб'єктів та організаторах мультикультурної освіти й виховання підростаючих поколінь та невідповідністю їхньої професійно-педагогічної підготовки до реалізації цих завдань.

Мультикультурна освіта й виховання вчителя іноземної мови - це аспект цілісного процесу їхньої професійної соціалізації, спрямований на формування їх здатності й готовності до активного життя й продуктивної професійно-педагогічної діяльності в мультикультурному і полілінгвальному середовищі, інтеграції у світове співтовариство, толерантного ставлення до інших культур, позитивної взаємодії із представниками різних культур, національностей, рас, вірувань, соціальних груп [1]. Мультикультурна компетентність вчителя іноземної мови – це інтегративне новоутворення його особис-

тості як професіонала в сфері налагодження позитивної взаємодії із представниками різних культур, для якого характерна наявність системи мультикультурних знань, а також відповідних якостей: толерантність, емпатія, безконфліктність, мотивація до позитивного співробітництва із представниками різних культур, національностей, рас, вірувань, соціальних груп, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до особливостей інших культур і їх представників.

Іноземна мова є основною й найважливішим засобом міжкультурного спілкування, даючи можливість особистості вступити в загальнолюдський мультикультурний простір, почувати себе повноправним учасником загальносвітового культурного процесу. У процесі навчання іноземної мови студенти знайомляться з мовним етикетом (вітання, знайомство, прохання, вибачення, дяка, прощання і т.д.). Будучи учасниками спілкування й співтворчості, вони засвоюють культурно-етнічні норми поведінки, правила й норми мовного етикету, властиві культурним носіям (уміння слухати співрозмовника, бути ввічливим, тактовним, толерантним, доброзичливим, уміння співчувати, співпереживати й т.д.). Потенціал дисципліни «Іноземна мова» у мультикультурному вихованні майбутнього вчителя іноземної мови проявляється в змісті навчального матеріалу. На навчальних заняттях обговорюються актуальні теми й питання (проблеми особистісних взаємин, міжкультурних контактів, расової й етнічної дискримінації, сучасної родини, толерантності й взаєморозуміння, виховання підростаючого покоління, культурної спадщини, добродійності, екологічні проблеми й ін.), які дають можливість формувати їх моральний вигляд, співвідносити їхні погляди, світогляд з нормами суспільної моралі в рамках мультикультурності, долати забобони і дискримінаційні стереотипи. У процесі навчання перекладу майбутні вчителі іноземної мови, будучи «трансляторами» іншої мовної й культурної спадщини, долучаються до професійної етики фахівця: підвищується рівень їх культури мови, розширюється лінгвістичний кругозір, розвивається вміння налагоджувати міжкультурні зв'язки й представляти свою країну й культуру на міжнародних зустрічах, конференціях, симпозіумах.

#### **Список використаних джерел**

*I. Banks J. Multiethnic education: Theory and practice (2nd éd.). - Newton, MA: Allyn & Bacon, 1988. – 312 p.*

***І. І. Бойчев***

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ ДОЗВІЛЛЕВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Враховуючи факт, що дозвілля дітей - явище складне та багатогранне, ми, зокрема, підводили студентів до осмислення логіки побудови вимірного апарату прикінцевих результатів під час проведення культурно-дозвілдової діяльності з учнями, яка складається із: визначення головного критерію - високий рівень дитячої дозвілдової культури, тобто такий, який висувається до дітей досліджуваної вікової групи суспільством; виділення у ньому ознак, що виступають критеріями більш часткового порядку; визначення потрібного числа показників, що всебічно характеризують прояви дозвілдової культури молодших школярів; визначення індикаторів, що виражають показники кількісно. Посилаючись на думку С.Л.Рубінштейна про те, що будь-яке ставлення виявляється у чуттєвій, вольовій та мисленнєвій сферах [1], ми підводили студентів до висновку про необхідність визначення рівня дозвілдової культури особистості учня за такими критеріями: ціннісно-орієнтаційний (система ставлень); мотиваційно-регулятивний (система бажань); змістовий (система знань); поведінковий (система діяльності); афективний (система емоцій). Визначаючи та доповнюючи один одного, вони через показники та індикатори характеризують стан особистості школяра, демонструють мотиви поведінки, дій, характер, гуманістичних вимог до себе та інших, наскільки вони збігаються із соціально-значущими.

Ми намагалися підвести студентів до розуміння того, що, оскільки дозвілля є діяльністю учня, що вибирається вільно, тобто здійснюється на основі внутрішніх мотивів, то мотиваційно-регулятивний критерій через систему ознак вияву відбиває включеність дитини в систему культурних цінностей на рівні бажань, установок, інте-



ресів. Це передусім відображає опозицію «зовнішня – внутрішня мотивація», де внутрішня мотивація розуміється як діяльність, що виконується заради себе самої, а не заради якоїсь іншої зовнішньої мети. Означений критерій характеризує спрямованість дозвіллевих орієнтацій дитини, актуалізацію її особистісних потреб у часовому та змістовому аспектах. Він дає підставу для зіставлення початкових інтересів учнів щодо вибору видів та форм дозвіллевої діяльності та тих, що виникають у них на етапі поглиблення їх значущості. Крім того, студенти доходили висновку про те, що особливості функціонування внутрішніх рушійних сил, спрямованих на вибір виду дозвіллевої зайнятості, приводять суб'єкта до прийняття певного рішення і надалі до його здійснення за допомогою конкретних поведінкових актів чи дій.

Тому саме мотиваційно-регулятивний критерій розкриває специфіку внутрішніх спонукань дитини, динаміку досить важливої розумової чи почуттєво-емоційної дії у системі вибору нею певних дозвіллевих занять: творчо-розвивальні види дозвіллевої діяльності; пізнання дитячого фольклору; спортивно-оздоровчі види дозвілля; розваги; прагнення до передачі знань при організації дозвіллевих заходів. На відміну від попереднього, змістовно-діяльний критерій відображає систему діяльності дитини у вільному та дозвільному часі, її основні напрямки і види, а також умови, форми і засоби її реалізації. Відбиваючи загально відношення дитини до системи дозвілля, показниками даного критерію виступають: її участь у дозвіллевих формах в соціальних інститутах дозвілля; активність у дозвіллевих акціях в межах дворових традицій; участь у домашніх дозвіллевих акціях.

Ціннісно-орієнтаційний критерій визначає гуманістичні, естетичні та етичні компоненти діяльності та поведінки дитини, які сформувались чи доповнили наявні в результаті культурно-дозвіллевої діяльності на будь-якій основі. Вони проявляються не лише у групових (з друзями, ровесниками, однокласниками) формах, чи масових заходах, але й у відносинах з батьками, знайомими та незнайомими дорослими людьми, вчителями. Показниками означеного критерію є такі: гуманне ставлення до батьків, родичів; гуманне ставлення до педагогів; чуйне ставлення до дорослих; доброзичливі стосунки з друзями, однокласниками; позитивне ставлення до культурних цінностей народу; прояви етичної культури під час дозвіллевої діяльності.

Когнітивний критерій визначає рівень знань дітей про дитяче дозвілля, а також його провідні форми: звичаї, свята, обряди і традиції українського народу та свого краю, його історію. Крім того, через реалізацію відповідних знань упродовж дозвіллевих занять встановлюються зв'язки між рівнем моральної свідомості та логіко-мисленневими діями дітей, що спрямовані на пізнання нового та його реалізацію (відтворення) у дозвільному часі. Показниками критерію виступають знання з історії країни і свого краю, їх культурної спадщини; народних традицій, звичаїв, свят, обрядів; дитячого фольклору і т.ін. Афективний критерій характеризує емоційне ставлення дитини до вибору форм дозвілля та реалізації дозвіллевих потреб. Він відображає гармонію почуттів, думок і дій, шляхом яких реалізується культурно-дозвіллева діяльність та ставлення дитини до неї. У ньому відбиваються гуманістичні та моральні риси, ціннісні орієнтації дитини, висвітлюються взаємозв'язки її почуттів з потребами, мотивами, цілями та досягнутими результатами. Показниками означеного критерію є такі: емоційна готовність дитини до участі у дозвіллевих заходах; емоційне включення в дозвіллевий процес; моральне задоволення діяльністю.

З метою оволодіння студентами методикою діагностики рівня сформованості дозвіллевої культури учнів як найвищого критерію ефективності організації їх культурно-дозвіллевої діяльності, ми пропонували їм засвоїти алгоритм роботи з діагностичною сіткою (бланк діагностичної анкети), яка давала студентам уявлення про рівень сформованості дозвіллевої культури учнів - високий, середній та низький. Так, високий рівень сформованості дозвіллевої культури проявляється в раціональному та ефективному проведенні вільного та дозвільного часу під час навчального року та канікул, заповненні його заняттями інтелектуально-пізнавального, творчо-розвивального, оздоровчого та розважально-ігрового характеру, повноті знань, активній участі в дозвіллевих заходах, інтересі до дитячого дозвілля, ініціативі у підготовці та проведенні дозвіллевих акцій, здатності до відтворюючої діяльності (інформаційної та практико-моделювальної), наявності піднесеної діяльності на основі традиційної культури, сис-



теми ціннісних орієнтацій, етичної культури, естетичних почуттів, вчинків, стійких позитивних емоцій щодо дозвілєвої діяльності, широті вибору умов та засобів дозвілля. Середній рівень проявляється у раціональному проведенні дитиною вільного часу, достатніх знаннях дитячого фольклору (більшості жанрів), частим проявом ініціативи у дозвілєвих заняттях, наявністю духовно-моральних чинників, що роблять поведінку дитини позитивною, виявом активності в різноманітних дозвілєвих заходах, орієнтацією на декілька видів діяльності, наявністю емоційного ставлення до дозвілєвих занять на різній основі, виявом вибіркового інтересу до форм діяльності. Низький рівень характеризується нераціональним проведенням дитиною вільного часу, порушенням режиму навчання та відпочинку, слабкими знаннями дитячого фольклору, орієнтацією на розваги та споглядальну (споживацьку) діяльність, ситуативними проявами ініціативи, випадками неетичної поведінки, слабкою вираженістю естетичних почуттів та емоцій.

### Список використаних джерел

*І.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 368 с.*

**О. С. Двуреченська**

## РОЛЬ ОСВІТИ У ПРОТИДІ «М'ЯКИМ» ВПЛИВАМ ПРОВІДНИХ УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН НА УКРАЇНУ

Сучасні міжнародні відносини характеризуються стрімкими темпами розвитку глобалізації інформаційної сфери та інформаційних технологій. Населення України, завдяки ЗМІ та світовій мережі Internet, має доступ до необмеженої інформації з різних галузей. Це дозволяє людині в короткий термін віднайти необхідну інформацію вітчизняного та зарубіжного походження та у подальшому використовувати її у діяльності.

Створення єдиного світового інформаційного простору має і негативні наслідки. Повнота, достовірність, об'єктивність інформації впливає не тільки на вирішення людиною професійних та побутових завдань. У результаті відбувається сприйняття українцями культурних цінностей інших народів, впровадження їх у свою індивідуальну свідомість. Сучасні інформаційні технології не просто дозволяють отримувати інформацію, а сприяють формуванню потрібного типу культурної свідомості. Наслідком таких процесів є загроза втрати культурної ідентичності. Тому інформаційна сфера містить широкий потенціал для маніпуляції людською свідомістю. У сучасних міжнародних відносинах інформація перетворюється на інструмент впливу на населення держави. Таким чином, існує небезпека інформаційних впливів інших учасників міжнародних відносин на Україну, яка ускладнює державний контроль над інформаційним простором та може призвести до втрати інформаційного суверенітету держави.

Порівняно з воєнною силою, інформаційний вплив заснований на м'якій, а не жорсткій силі. «М'яка сила» – це метод досягти бажаного на основі добровільної участі союзників, а не за допомогою примусу. «Жорстка сила» спрямована на використання примусу, заснованого на військовій та економічній потужності країни. Основу «м'якої сили» становить привабливість суб'єкта, який здійснює вплив. У наслідок використання «м'якої сили» як методу зовнішньополітичного впливу, формується лояльне ставлення об'єкту впливу до суб'єкту використання «м'якої сили».

Формування привабливих цінностей та образу країни відбувається за допомогою матеріалів у ЗМІ, фільмів, книг, музики, одягу, побутових речей, наукових, культурних та спортивних проєктів, ставлення до прав людини і громадянина. Українець, який прагне до реалізації свого творчого, наукового потенціалу або підвищення освітнього рівня, має можливість це зробити за кошти іноземної держави. Проте, участь у відповідних програмах посилює залученість людини до іноземної культури і системи цінностей. У контексті використання «м'якої сили» актуальним є правильна подача інформації та залучення до ознайомлення з нею широких верств населення. Рівень впливу «м'якої сили» на суспільство і конкретного його представника залежить від рівня соціально-економічного розвитку цього суспільства і його здатності до сприйняття зовнішньої інформації. Найбільшим негативним наслідком дії «м'якої сили» є втрата самоідентичності населення тієї країни, на яку здійснюється вплив.

Завдяки використанню «м'якої сили» держава здатна досягти поставлених політичних цілей без суттєвих негативних наслідків із меншим використанням людських і матеріальних ресурсів, ніж під час застосування «жорсткої сили». Тому провідні учасники міжнародних відносин приділяють велику увагу використанню в ХХІ ст. «м'якої сили» як методу зовнішньої політики.

Лідером у використанні «м'якої сили» як методу зовнішньої політики сьогодні можна вважати США, які пропонують, зокрема, велику кількість культурних програм, розрахованих на різні прошарки населення. Суттєво конкуренцію їм складають європейські країни і Росія.

Геополітичне положення та ресурсний потенціал України призводять до того, що на початку ХХІ ст. вона стає об'єктом боротьби за вплив, у першу чергу, між ЄС та РФ. Обидві сторони активно застосовують інструменти «м'якої сили», тому відбувається фактично боротьба європейської та російської національної ідентичностей. Відповідно, подальший розвиток України буде залежати від якості формування зовнішньої політики держави та від того, в якій мірі її населення буде сприймати зовнішній культурний вплив інших учасників міжнародних відносин. У вирішенні останнього завдання провідна роль належить національній системі освіти.

Головним завданням національної системи освіти на всіх етапах розвитку суспільства була не лише передача знань про оточуючий світ, а й забезпечення зв'язку між поколіннями через долучення нової генерації до історії, традицій, культури даного народу, формування єдиної для всіх соціальних груп суспільства системи цінностей, а отже освіта займається вихованням громадян. Освіта сприяє формуванню усвідомлення людиною своєї приналежності до певного етносу (на найвищій стадії – нації). Дослідження громадської думки українців у 2011 р. свідчить, що основу національної ідентичності повинно складати почуття себе українцем (64,8 % респондентів), проживання на території України (40,2 %), дотримання законів України (39,1 %), знання про історію України і її культурну спадщину (38,7 %) [1, с. 41]. При порушенні механізму передачі знань про свій народ від одного покоління до іншого, в суспільстві виникають дезінтеграційні процеси, внаслідок яких народ перестає існувати як єдина спільнота. Причиною подібного порушення можуть бути внутрішні і зовнішні фактори. Так, до зовнішніх факторів належать культурні впливи інших держав, створення привабливого образу іншої культури, прагнення долучитися до масової культури, відповідно ставлення до своєї культури набуває негативного забарвлення. За даними соціологічного дослідження 2011 р. серед характеристик, які презентують уявлення населення про українську культуру найбільша кількість респондентів обрала такі: недоступна (69,4 %), чужа (68,7 %), непатріотична (62,8 %), примітивна (58,8 %), малозмістовна (58 %), непопулярна (50,6 %) [1, с. 154].

Популяризації іноземної культури і ефективному використанню «м'якої сили» іншими державами щодо України опосередковано сприяють і внутрішні проблеми розвитку сучасної національної системи освіти. Зокрема, низька державна підтримка, незадовільне матеріально-технічне забезпечення, адміністративні методи управління, відсутність міцного зв'язку між процесом підготовки фахівця і його практичною діяльністю за спеціальністю негативно впливають на мотивацію роботи викладацького складу і на підготовку конкурентоспроможного фахівця. Тому поширюється престиж освіти за кордоном, участь в освітніх програмах зарубіжних держав, що в свою чергу, сприяє формуванню світогляду представника українського народу на основі культурних цінностей інших держав [іноземних].

Дослідники також виділяють наступні проблеми сучасної української освіти, які стоять на заваді громадському вихованню: мало уваги приділяється формуванню навичок творчого мислення, соціальної відповідальності, моральності [1, с. 117]. Безумовно, ключовою у процесі виховання є роль вчителя і якість його роботи.

Для адекватного реагування на зовнішні виклики, які перешкоджають формуванню єдиної української нації, варто приділяти увагу, в першу чергу, використанню української мови в освітніх закладах. За даними дослідження 2011 р. українською мовою в сім'ї користується лише 38,8 % українців [1, с. 122]. Мова є основою для національної ідентифікації людини. Використання української мови в освітніх закладах буде сприяти усвідомленню представниками молоді своєї приналежності до української

нації. Проте, мовне питання не повинно бути надмірно заполітизоване. Варто звернути увагу, і на ознайомлення учнів/студентів з видатними подіями української історії, особливостями української культури. Свідченням високого рівня розвитку нації також є надання якісного освітнього продукту. Це, безумовно, надасть можливість підготовки національно свідомого фахівця. Долучення ж України до Болонського процесу вже відкриває широкі перспективи для працевлаштування українських фахівців, та їх взаємодії з європейськими колегами.

Вирішення нагальних проблем у функціонуванні національної системи освіти, безумовно, буде сприяти формуванню висококваліфікованого фахівця на основі українських культурних цінностей здатного брати активну участь у сучасних світових процесах, поширювати якісні знання про Україну за її межами та адекватно реагувати на «м'які» впливи провідних учасників міжнародних відносин.

### Список використаних джерел

1. Єрмолаєв, А. *Культурні практики і культурна політика. Актуальні питання соціокультурної модернізації в Україні (Аналітична доповідь) [Текст] / А. Єрмолаєв, О. Левицун, О. Мельничук, В. Щербина. – К.: НІСД, 2012. – 163 с.*  
2. Нестеренко, Г. *Роль системи освіти у становленні української політичної нації [Текст] / Г. Нестеренко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 177–186.*

**О. О. Лаврут**

## СУСПІЛЬНЕ ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В СТАЛІНСЬКІЙ ОБЛАСТІ У ПЕРШЕ ПОВОЄННЕ ДЕСЯТИЛІТТЯ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ

Дошкільне виховання залишається важливою складовою всієї системи національного виховання. Вивчення історії її становлення та розвитку є запорукою успішної реалізації сьогоденних технологій розвитку дитини.

Історіографічна спадщина надає нам можливість вивчити досягнення цієї важливої ланки. Перше повоєнне десятиліття започаткувало відбудовчі процеси в усіх сферах життя вітчизняного суспільства. Важливим стало вирішення «дитячого питання», що було пов'язане із демографічною ситуацією, котра обумовлювала і економічну: жінки складали значну питому вагу у різних сферах життя, багато працювали. Тому, щоб забезпечити безперебійний розвиток господарського життя, з одного боку, і вирішити питання перебування дітей в дошкільних навчальних закладах – з іншого, у Сталінській області ці заклади відновлювали свою діяльність. Це питання знайшло відображення в історичній та педагогічній літературі вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Перші зупинились на визначенні шляхів подолання повоєнної руїни, становищі різних галузей економічного, зокрема – і культурно-духовного життя [4], проте питання суспільного виховання дітей дошкільного віку фактично залишилися осторонь їх поглядів [8].

Історіографія педагогічного спрямування дещо більше висвітлила зазначене питання [6]. Дослідники зупинились на еволюції дошкільної освіти [7] та виховання в колишній УРСР та Сталінській області [1].

Науково-педагогічна громадськість охарактеризувала спадщину попередніх поколінь та внесок визначних діячів культури у становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання [5].

Наша проблема знайшла відображення і у російській школі. Автори зупинили увагу на питаннях реформування системи освіти в нових мирних умовах життя, що спонукало до обговорення навчання дітей дошкільного віку. Дослідники проаналізували особливості змісту, форм та методів роботи у садочках післявоєнного періоду, їх науково-експериментальну роботу. Питання розвитку системи суспільних дошкільних закладів, програмне забезпечення навчально-виховного та розвивального процесу, пошуки шляхів ефективного використання дидактичних елементів у виховній роботі дошкільного закладу теж знайшли відображення у їх доробках [2]. Проте, дослідники нерівномірно у регіональному та проблемному спектрах розглядали питання дошкільного виховання. Вони приділяли значну увагу вивченню проблем ігрової діяльності, моральному, фізичному та естетичному вихованню дітей різних вікових категорій. Результати наукових пошуків знайшли відображення у

«Керівництві для вихователя дитячого садку» [3].

Отже, історіографічна спадщина питання розвитку суспільного виховання в Сталінській області досить різноманітна, але не повна. Вона знайшла відображення у науково-педагогічних дослідженнях.

### Список використаних джерел

1. Дітковська С.О. *Розвиток відомчих дошкільних закладів у Донбасі наприкінці 50-х – початку 90-х років [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.01.* / Дітковська С.О.; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 202 с. 2. Лисукова Е. В. *Развитие содержания воспитательной работы в дошкольных учреждениях Советской России: 40-80-е годы XX века.* – Диссертация на соискание научной степени кандидат педагогических наук по специальности 13.00.01. – Мурманск, 2004. – 173 с. 3. Научная библиотека диссертаций и авторефератов *disserCat* <http://www.dissercat.com/content/razvitie-soderzhaniya-vospitatelnoy-raboty-v-doshkolnykh-uchrezhdeniyakh-sovetskoj-rossii-40#ixzz2RSuMOWi2>. 4. Саржан А.О. *Социально-экономические и политические процессы в Донбассе (1945 – 1998 гг.).* – Монография. – Донецк: Сталкер, 1998. – 300 с. 5. *Українська педагогіка в персоналіях: Навч. посібник / За ред. О.Сухомлинської.* – У 2-х томах. – К.: Либідь, 2005. – 224 С. 6. Улюкаєва І.Г. *Нариси з історії суспільного дошкільного виховання в Україні.* – Бердянськ, 2006. – 148 с. 7. Улюкаєва І.Г. *Стан дослідження історії становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в історико-педагогічній науці // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).* – №3. – Бердянськ: БДПУ, 2008. – С.5 – 8. 8. Хорошайлов Н.Ф. *Возрождение Всесоюзной кочегарки. Из истории восстановления Донбасса в 1946-1950 гг.* / Н.Ф. Хорошайлов. – Донецк: Донбасс, 1974. – 152 с.

**К. М. Малярчик**

## ОСОБЛИВОСТІ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Сьогодні Україна опинилася у складному політико-економічному та соціально-культурному становищі. У всіх сферах суспільного буття накопичуються нерозв'язані проблеми, що з часом посилюються. Водночас подальший розвиток України як сучасної демократичної, правової держави безпосередньо пов'язаний із розвитком освіти. Відтак, актуалізується питання дослідження особливостей державної освітньої політики з метою приведення останньої у кореляцію з вимогами сучасності. Серед них – світові глобалізаційні та інтеграційні процеси, а також гуманізація освіти і науки.

Проблематика державної освітньої політики є предметом наукових пошуків, як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Серед українських вчених це питання активно розробляється у працях В.Андрущенка, О.Бабкіної, І.Іванюк, О.Кілієвича, В.Кременя, М.Михальченка, В.Огнев'юка, В.Савельєва, В.Тертички та інших. Серед російських і західних науковців привертають увагу розвідки А.Адамського, А.Бардашкевича, М.Вульфсона, П. Брауна, Н.МакГінна, Л. Палла, В. Полонського, О.Смоліна, Р.Фернандо, Ж. Халлака, В. Шкатулли.

Відтак, метою даного виступу є окреслення особливостей державної освітньої політики України на сучасному етапі.

Задля досягнення мети необхідним бачиться визначення значення терміну «державна освітня політика», оскільки семантична невизначеність погрожує формулюванням хибних висновків.

Отже, освітня політика (education policy) визначається як «низка дій, спрямованих на досягнення цілей освітніх організацій та/або системи освіти» [1, с.14]. Державна освітня політика (public education policy) – це один із напрямів загальної політики держави, що відбувається у сфері освіти, тобто діяльність держави та її владних інституцій з визначення та впровадження курсу дій задля вирішення існуючих проблем з урахуванням коротко- і довгострокових цілей. Бачимо, що це поняття не тотожне категоріям: «національна освітня політика», «освітня політика України», «освітня політика суспільства», оскільки у цьому випадку мова йдеться про різноманітність суб'єктів, що здійснюють політику.

В Україні на законодавчому рівні проголошено пріоритетність розвитку освіти. У Національній стратегії розвитку освіти на 2012-2021 роки зазначається, що «освіта

належить до найважливіших напрямків державної політики України» [3]. З моменту отримання країною незалежності державними органами були зроблені певні кроки у напрямку розвитку освіти: окреслено засади, принципи, основні механізми, а також державні стандарти реалізації державної освітньої політики, визначено її суб'єкти тощо. Однак, у цілому, реальний стан речей у системі освіти вимагає констатувати розбіжність із проголошеними ідеалами.

За даними наукової розробки Є.Краснякова, розвиток державної політики у галузі освіти відбувався у сім етапів [2, с.22-23]:

На першому етапі, що тривав з травня 1991 року по березень 1996 року, було ухвалено Закон Української РСР «Про освіту» та затверджено державну національну програму «Освіта» (Україна ХХІ століття).

На другому – з березня 1996 року по грудень 1998 року – вдосконалено базове законодавство про освіту, зокрема, прийнято Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту», який за своєю суттю, змістом і напрямами став фактично новою редакцією Закону «Про освіту».

На наступному етапі – з грудня 1998 року по січень 2002 року – були прийняті закони прямої дії, що визначили національну стратегію розвитку освіти. Впродовж цього часу також було закріплено освітні нормативи, вимоги та стандарти, врегульовано відносини всіх структурних підрозділів системи освіти.

Четвертий період, що тривав з січня 2002 року по жовтень 2002 року, означився втіленням у життя окремих положень законів прямої дії у ході вдосконалення нормативно-правової бази сфери освіти. Було розроблено стратегічний документ щодо розвитку освіти та підготовлено до затвердження цільові державні програми.

На п'ятому етапі – з жовтня 2002 року по липень 2010 року – відбулося затвердження стратегічного плану дій – Національної доктрини розвитку освіти та сформовано відповідну нормативно-правову базу, спрямовану на її реалізацію.

Впродовж шостого – з липня 2010 року по жовтень 2011 року – дії влади були спрямовані на вирішення поточних питань освітньої сфери.

Сьомий етап, що розпочався у жовтні 2011 року та триває до цього часу, відзначився ухваленням Національної стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки, в якій зроблено спробу визначити основні напрями подальшого розвитку системи освіти.

Варто зазначити, що останні роки не позначилися підвищенням ефективності державного управління у сфері освіти. Не зважаючи на проголошену в указі Президента «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» мету «поліпшення функціонування та інноваційного розвитку освіти в Україні, підвищення її якості та доступності, інтеграції до європейського освітнього простору із збереженням національних досягнень і традицій», реального реформування не відбулося [4].

Наразі здебільшого спостерігається коригування минулого досвіду, що почасти призводить до втрати надбань попередніх періодів, зокрема, йдеться про відміну 12-річного терміну навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Нововведення, на зразок закріплення обов'язкової дошкільної освіти для дітей 5-річного віку, не мають реального підґрунтя для реалізації: відповідної матеріально-технічної бази та професійного кадрового складу. Водночас продовжується реформування системи вищої освіти: тривають обговорення щодо прийняття закону «Про вищу освіту» у новій редакції; відбувається оптимізація роботи і збільшення вузів, перегляд системи фінансування науково-технічної діяльності, підвищення навантаження на викладачів та інше. При цьому державні дії здебільшого не враховують побажань іншої сторони, зокрема, педагогічної та громадської спільноти. Відтак, реформаційні кроки виглядають доволі сумнівними.

Сучасний стан системи освіти характеризується наявністю невирішених застарілих та виникаючих нових проблем. Серед таких – комерціалізація освіти, у першу чергу, вищої; скорочення чисельності дошкільних і середніх загальноосвітніх навчальних закладів, особливо у сільській місцевості; нестача професійних кадрів у дошкільній та загальній середній освіті; спрацювання та недостатнє оновлення матеріально-технічної бази навчальних закладів; повільна інформатизація освітньої сфери; загальне зниження якості освіти на всіх рівнях тощо.

Сьогодні одним із можливих і дієвих рішень вирішення проблем в освітній сфері є підсилення співробітництва між усіма суб'єктами освітньої політики у широкому сенсі: органами державної влади, педагогічною і науковою спільнотою, відповідними громадянськими структурами. Це означає запровадження можливостей для широкого обговорення проблем галузі, прийняття відповідних рішень, їх реалізації і контролю за реалізацією за участю всіх вказаних суб'єктів, що дозволить враховувати реальний досвід і потреби всіх учасників освітнього процесу.

Таким чином, освіта належить до провідних напрямків державної політики України, оскільки є стратегічним ресурсом соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства. За роки незалежності вітчизняна освітня система зазнала чимало перетворень під час реформування, яке відбувалося у сім етапів. Результатом цього процесу стало створення єдиного освітнього простору із відповідним законодавчим підґрунтям. Водночас залишається чимало невирішених питань на всіх освітніх рівнях. Чинна державна політика в освітній сфері є стриманою у вирішенні докорінних проблем, натомість фокус уваги спрямований на розв'язання поточних питань галузі.

### **Список використаних джерел**

1. Іванюк І. *Освітня політика. Навчальний посібник*. – К.: Таксон, 2006. – 226 с. 2. Красняков Є. *Формування державної політики в галузі освіти України на загальнодержавному рівні* / Є. В. Красняков // *Вісник державної служби України*. – 2010. – №3. – С.19 – 24. 3. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки* [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України – Режим доступу: [www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf). 4. Указ Президента України від 30.09.2010 № 926/2010 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Верховної Ради України – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/926/2010>.

**Ю. М. Найда, В. Ю. Найда**

## **ЗАОЧНА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

Освіта належить до цінних пріоритетів розвитку України, є важливим фактором формування інтелектуального ресурсу нації та визначальним чинником людського розвитку. У системі освіти чільне місце відводиться заочній формі навчання. Діяльність Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА) на сучасному етапі реалізує механізм ступеневої освіти, розроблений М. М. Дарманським, і впроваджує організаційно-педагогічні основи ступеневої підготовки вчителів музики та музичних керівників за заочною формою навчання.

Чимало вагомих досліджень присвячено питанням музичної освіти. У своїх працях дану проблему порушували С.С.Горбенко, Н.П.Гуральник, А.В.Желан, В.Ф.Іванов, Л.О.Кияновська, М.В.Кузів, В.А.Кузьмичова, Л.М.Масол, Я.М.Мельничук, О.В.Михайличенко, В.Ю.Найда, О.В.Овчарук, М.В.Ярова та ін. Проте дослідженню заочної музично-педагогічної освіти ХГПА приділено недостатньо уваги. Відповідно до визначеної проблеми, для ґрунтовнішого розуміння та творчого опрацювання накопиченого досвіду, метою даної статті є розгляд історичного аспекту становлення та розвитку заочної музично-педагогічної освіти ХГПА.

У 2000 році на факультеті заочного та дистанційного навчання ХГПА була відкрита нова спеціальність «Педагогіка та методика середньої освіти. Музика» (декан Н.М.Попик). У 2002 році було здійснено перший випуск студентів (за III освітньо-кваліфікаційним рівнем (ОКР) «спеціаліст») факультету заочно-дистанційного навчання музично-педагогічного відділення в кількості 32 особи, 10 з них з відзнакою (С.В.Ганджук, Г.А.Ладанська, О.В.Коваль, Т.В.Лукіна, О.О.Морозова, О.Д.Рижикова, В.В.Сидорчук, О.С.Пир, К.В.Мачок, О.В.Юрчак) [1, с.182]. У 2005 році на базі музично-педагогічного факультету утворили факультет мистецтв, у складі якого функціонує заочне відділення (методист Н.А.Олійник).

Навчальний процес за заочною формою навчання у ХГПА здійснюється згідно із Законом України «Про вищу освіту», Положенням про організацію навчального про-

цесу у вищих навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року № 161.

Сьогодні на заочному відділенні, на базі I ОКР «Молодший спеціаліст», здійснюється підготовка педагогічних кадрів за спеціальністю «Музичне мистецтво»\*. Навчання проходить за програмами підготовки: «бакалавра» II ОКР (кваліфікація: «Вчитель музики, музичний керівник» з ліцензованим обсягом 30 (тридцять) осіб); «спеціаліста» III ОКР (кваліфікація: «Вчитель музики, етики і естетики», спеціалізація: «Викладач по класу за основним музичним інструментом (акордеон, баян, бандура, фортепіано тощо)» з ліцензованим обсягом 30 (тридцять) осіб); «магістра» IV ОКР (кваліфікація: «Магістр музичного мистецтва», спеціалізація: «Викладач по класу за основним музичним інструментом, вокалу, диригування, музично-теоретичних дисциплін, з ліцензованим обсягом 5 (п'ять) осіб.

Свідченням того, що випускники заочного відділення стали гарними спеціалістами, є той факт, що чимало з них запрошені на роботу до вузу, де успішно трудяться донині. Це О.О.Морозова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецтв, К.В.Мачок – старший викладач, лауреат (I премія) I Міжнародного фортепіанного конкурсу «Art-Klavier» (м. Київ), «Дипломант» IV Міжнародного фортепіанного конкурсу «Fortissimo» (м. Харків) в номінації «Фортепіано» в категорії «викладач-вузу» та ін.

В сучасних умовах інформатизації та гуманізації суспільства заочна форма навчання ХГПА відкриває широкі можливості якісного підвищення науково-теоретичного рівня вчителів-музикантів.

### **Список використаних джерел**

*1.Музичний меридіан : навч. посіб. з історії музичної освіти ХГПА : творчий доробок викладачів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (1921 – 2011 рр.) : / уклад. : Ю. М. Йовенко, В. Ю. Найда, Ю. М. Найда. – Хмельницький : ПрАТ «Видавництво «Поділля», 2012. – 206 с.*

**С. В. Переверзєва, Н. Г. Макаренко**

## **ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ І ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

Професія вчителя вимагає всебічних знань, безмежної душевної щедрості, мудрої любові до дітей. Тільки кожний день з радістю віддаючи себе дітям, можна залучити їх до науки, заохотити до праці - передати їм глибоку віру в торжество загальнолюдських цінностей, закласти непорушні основи моральності. У Державній програмі «Вчитель» зазначається, що саме вчителю належить ключова роль в освіті. Адже через діяльність педагога відбувається становлення громадянина як особистості і фахівця, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації. В умовах модернізації середньої освіти, зокрема переходу загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання, проблема вчителя набула ще більшого значення, вона є першорядною на цьому етапі реформування освіти.

Саме вчителеві належить втілити в життя основні принципи освіти суверенної української держави: доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освіти; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм; пріоритетність загальнолюдських цінностей над політичними і класовими інтересами; органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями; незалежність державної системи освіти від політичних партій, інших громадських і релігійних організацій; науковий, світський характер освіти у державних навчально-виховних закладах; інтеграція з наукою та виробництвом, взаємозв'язок з освітою інших країн; єдність і наступність, безперервність і різноманітність освіти, відповідність її світовому рівню.

При цьому педагогічні працівники зобов'язані: настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродійностей; виховувати повагу до батьків, жінки, національної культури, духовних, історичних цінностей України; стимулювати інтерес до історії, походження, державного та соціального устрою як своєї країни, так і інших

держав; культивувати дбайливе ставлення до навколишнього середовища; готувати до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами; дотримуватися педагогічної етики, моралі, поважати гідність дитини, учня, студента; захищати молодь, дітей від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам; постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну та політичну культуру [4,с.92].

У чому полягають особливості праці вчителя? Може в тому, що вчитель має справу з людиною? Але у спілкуванні з людиною входить багато людей: юристи, лікарі, актори. Специфіка педагогічної професії визначається призначенням учителя в суспільстві.

1. Вчитель - посередник між суспільством і молодою людиною, яка постійно вдосконалюється, він повинен передати дітям усе найкраще від попередніх поколінь і застерегти від суспільних недоліків і хвороб. Вчитель формує у молодого покоління не тільки знання, але й певний світогляд, ідеали, громадянську позицію, виховує духовно-моральні начала.

2. Професія вчителя - одна із наймасовіших у країні. Масовість професії сама по собі говорить про її значущість, але разом з тим вимагає особливої турботи кожного вчителя про підвищення суспільного престижу педагогічної професії.

3. Вчитель - це людина, спрямована в майбутнє. Його діяльність орієнтована на формування людини, чия активність розгорнеться завтра, в інших умовах, які передбачити і спрогнозувати треба вже сьогодні.

4. Вчитель управляє найбільш складним процесом - процесом творення особистості. Складність цього процесу визначається постійними змінами в особистості вихованця. З цього приводу не можна підходити з однаковою міркою до одного учня в різний час. У руках педагога немає вимірювальних приладів, як у багатьох інших спеціалістів. Головне в його роботі - керування виникаючими у процесі навчання і виховання відношеннями. Вчитель повинен знаходити правильні педагогічні рішення у мінімально короткий час з урахуванням багатьох конкретних умов даної ситуації, що завжди складно.

5. Суспільство покладає на вчителя особливу відповідальність. Учителю довіряється дитина в той час, коли вона найбільш податлива до впливу. Вчитель допомагає учням оволодівати знаннями, вміннями, навичками, сприяє формуванню ідеалів та життєвих установок дитини, тобто в його руках доля всього життя людини. Платон писав, що якщо чоботар погано виконуватиме свої обов'язки, то держава від цього не дуже постраждає, - в країні громадяни будуть тільки трохи гірше одягнені, але якщо вихователь дітей погано виконуватиме свої обов'язки, то в країні з'являться цілі покоління невігласів і нерозумних людей [1,с54].

У педагогіці є аксіома: інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю. Вчитель повинен знати все і ще трохи - у цьому жарті є чимала частка істини. Відмінне знання науки, основи якої викладає вчитель, - елементарна і необхідна вимога. Досвідчені вчителі стверджують, що улюблений предмет засвоюється в десять разів продуктивніше, ніж нелюбимий. Проте для вчителя важливі не тільки спеціальна підготовка і загальна ерудиція, але й гнучкість мислення, вміння творчо підходити до вирішення пізнавальних і практичних задач. Можливість стежити за думкою вчителя виробляє у школярів культуру мислення. Усі особистісні риси вчителя мають професійну значущість. Разом з тим не можна уявляти собі образ учителя як деяку стандартну, незмінну модель, яка складається із загальноприйнятих добродійностей. Ніщо людське вчителю не чуже. Проте майбутньому і молодому педагогові корисно мати орієнтири у вигляді бажаних властивостей характеру для професійно-педагогічного самовиховання [3,с28].

Проаналізуємо також основні групи вимог, які ставляться суспільством до вчителя: загальногромадські - оптимізм, бажання працювати, загальнолюдський гуманізм; морально-педагогічні - висока ерудиція та культура, високий рівень моральних взаємин з людьми, педагогічна самоактуалізація, усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності; індивідуально-психологічні вимоги - самостійність і діловитість, наявність певних педагогічних здібностей, цільність характеру; практично-соціальні -



загальнопедагогічні, загальнотрудові, вимога постійної самоосвіти.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури і практичної діяльності дали змогу стверджувати, що на сьогоднішній день проблема професійної підготовки вчителя є досить актуальною, пріоритетною та багатоаспектним утворенням. Педагогічна підготовка у ВНЗ має бути спрямована на досягнення головної мети навчання, становлення органічної цілісної системи, яка утверджує людину як найвищу соціальну цінність та забезпечує ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості майбутнього вчителя [2,с107].

### Список використаних джерел

1.Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений.* – 2-ге изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с. 2. *Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: [монография] / Н.М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев.* – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с. 3. *Володько В.М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. ст. / Крим. держ. гуманіт. ін-т.* – К., 2001. – Вип. 3. – 4.1. – С. 25 – 42. – (Педагогіка і психологія). 4. *Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Хомич Л.О.* – К.: Магістр-S, 1998. – 201 с.

**В. В. Примакова**

## РОЛЬ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Одним із пріоритетних завдань розвитку системи освіти сьогодні залишається підвищення рівня освіченості громадян України відповідно до вимог інноваційного розвитку суспільства в мінливому світі. Сучасній школі потрібні педагоги, професійні вміння яких ґрунтувалася б на основі глибоких наукових знань та загальнолюдських й інтелектуальних цінностей, здавна накопичених людством. Водночас, вчителі мають бути активними, мобільними, креативними, зацікавленими, готовими до сприймання і застосування нового в освіті, науці, суспільстві. У вчителів достатньою мірою має бути сформована загальна педагогічна культура, обов'язковими складовими якої є інформаційна, комунікативна культура та культура мислення. Розв'язанням цих завдань переймається педагогічна освіта, структура якої включає основні складові: допрофесійну, базову і післядипломну. У системі базової освіти (у вищих навчальних закладах) майбутніх учителів готують до виконання професійної діяльності. Остаточне ж становлення та суб'єктний розвиток педагога здійснюється впродовж післядипломної педагогічної освіти. Саме вона покликана забезпечувати неперервне професійне вдосконалення, розвиток творчого потенціалу, професійно-особистісне зростання й самоствердження педагога.

Дослідженню проблем розвитку і функціонування системи неперервної освіти приділяли увагу вітчизняні й зарубіжні вчені: І. Жерносек, І. Зязюн, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, В. Олійник та ін. В Україні дискурс професійного становлення майбутніх учителів став об'єктом розгляду в працях І.Зайченка, В.Кузьменка, В.Сидоренка, Н.Слюсаренко та ін. Теоретико-методологічний та історичний аспекти розвитку післядипломної освіти висвітлювали С. Крисюк, Н. Протасова, В. Пуцов, Т. Сущенко. Незважаючи на значний ступінь розробленості окреслених проблем, питання впливу неперервної освіти на професійний розвиток учителів початкових класів потребує більш детального розгляду. Це зумовлено насамперед постійними змінами, що відбуваються в сучасному освітньому просторі України. Зокрема перехід на нові Державні стандарти (згідно з постановами Кабінету Міністрів України від 20.04.11 р. № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» та «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної освіти» 23.11.11 р. № 1392) потребує пильної уваги до забезпечення відповідного рівня готовності вчителів початкових класів щодо упровадження положень у навчально-виховний процес. Відповідної готовності можливо досягти впродовж системної взаємодії базової освіти майбутніх вчителів і післядипломної освіти фахівців.

Отже, мета статті: визначити роль неперервної педагогічної освіти в професійному зростанні вчителів початкових класів на основі аналізу досліджень сучасних віт-

чизняних науковців.

Неперервність освіти виступає сьогодні основним принципом та необхідною ознакою ефективного розвитку освітньої галузі в Україні. Вона також є обов'язковою умовою професійного вдосконалення педагогів, оскільки забезпечує зростаючий попит на їх подальше навчання, перепідготовку, стажування, вдосконалення професійної компетентності, отримання нової спеціальності після закінчення вищого навчального закладу.

Згідно Національної доктрини розвитку освіти, «державна політика стосовно неперервної освіти проводиться з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін» [5,с.4]. Відповідно до них, сучасні науковці присвячують багатоаспектні дослідження розгляду сутності, напрямів продуктивного функціонування складових неперервної освіти з метою професійного розвитку вчителів.

Визначаючи неперервну освіту як філософського-педагогічну концепцію, Н. Ничкало розглядає її насамперед як процес, що охоплює все життя людини та є важливим аспектом її освітньої практики на різних ступенях системи освіти. Цей процес передбачає постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь. В широкому значенні – це принцип організації освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях; принцип реалізації державної політики, сучасна світова тенденція в галузі освіти; парадигма науково-педагогічного мислення [6,с.12].

В основі неперервної освіти вчителя Б. Гершунський і З. Малькова вбачають орієнтацію на його особистість. Вчені визначають її також головною умовою ефективного функціонування всіх ланок, що надає системі інтегративних якостей: цілісності, наступності, мобільності, динамічності, прогностичного спрямування, адаптивності [2,с.4]. На думку В. Аношкіної, сутність неперервної освіти полягає у постійному творчому оновленні, розвитку та вдосконаленні кожної людини протягом усього життя, результатом чого є процвітання суспільства [1,с.30].

Близькою до вказаної є думка А.Кузьмінського, який стверджує, що неперервна педагогічна освіта в сучасній Україні характеризується орієнтацією на розвиток педагога як професійної особистості, створенням можливостей вибору змісту та організаційних форм, ретрансляційним характером взаємодії з педагогічною наукою, гуманізацією, демократизацією, відходом від заполітизованості й заідеологізованості [3,с.39]. Науковець, до того ж, розглядає її потужну ланку – післядипломну педагогічну освіту як спеціалізоване вдосконалення педагогічної освіти та професійної педагогічної підготовки освітян засобами поглиблення, розширення й оновлення професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, компетенцій, а також отримання іншої педагогічної спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду [3, с. 41]. Відтак сприяти розширенню об'єктивних уявлень педагогів про мінливий світ, формуванню умінь адаптуватися до змін в професійному житті, стимулювати і задовольняти прагнення професійного та особистісного розвитку можливо за умови відповідної підготовки вчителів, у тому числі початкових класів, у системі післядипломної освіти, що є органічною складовою неперервної педагогічної освіти.

На необхідності орієнтуватися не тільки на вимоги суспільства, а насамперед на професійні потреби педагогів у своїх дослідженнях, неодноразово наголошував і В.Луговий. Вчений запропонував нову концепцію людиноорієнтованої педагогічної освіти, визначив три її складові: загальнокультурну (загальноосвітню), спеціально-професійну та спеціально-предметну, розкривши структуру й проаналізувавши функції освітньої підготовки. Науковець вважає цілеспрямоване формування педагогічної культури освітянина необхідною умовою ефективного виконання ним професійної діяльності [4,с.98]. Цей процес потребує постійної уваги педагога та може тривати впродовж усього професійного життя, відтак його можливо забезпечити під час неперервної післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз потужного масиву матеріалів з науково-педагогічних досліджень вітчизняних науковців про суть, методологію неперервної педагогічної освіти, основні напрями й умови її ефективного функціонування в Україні, дозволяє говорити про відсутність протиріч у розумінні ними терміну та обґрунтуванні підходів. На основі

існуючих тлумачень і трактовок розуміємо неперервну освіту вчителів початкових класів як їх відкриту цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на професійне становлення, розвиток, вдосконалення, що відбувається впродовж додипломного, базового та післядипломного періоду життя.

Неперервність педагогічної освіти відбувається шляхом забезпечення наступності її ланок. Післядипломна, в свою чергу є результатом узгодженої взаємодії курсової підготовки, методичної роботи, самоосвіти вчителів.

Отже, в сучасних умовах в Україні з особливою гостротою постає потреба в якісній підготовці педагогічних кадрів і забезпеченні інтенсивності підвищення їх кваліфікації впродовж професійного життя. Аналіз досліджень вітчизняних науковців з окресленої проблеми свідчить про її актуальність у сучасному освітньому просторі; про необхідність виведення складових неперервної освіти вчителів, у тому числі початкових класів, на якісно новий рівень, що передбачає впровадження нових підходів до визначення цільових пріоритетів навчання, формування його змісту, вибору технологій, організації та управління. Вказані проблеми в базовій і післядипломній освіті педагогічних кадрів потребують урахування суспільних змін та специфіки навчання фахівців, побудови навчального процесу та управління ним на засадах андрагогіки та акмеології, а відтак – подальшого детального розгляду, обґрунтування нових теоретичних і практичних розробок.

### Список використаних джерел

1. Аношкіна В.Л. *Образование. Инновация. Будущее [Текст] : методологические и социокультурные проблемы* / В.Л.Аношкіна, С.В.Резванов. – Ростов-на-Дону : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
2. Гершунский Б. С., Малькова З. А. *Педагогические аспекты вка методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования: Материалы конф. - Ч.І. - М., изд. АПН СССР, 1990. – 271с.*
3. Кузьмінський, А. *Розвиток післядипломної освіти: теорія та практика* / А. Кузьмінський // *Наукові записки. Серія: Педагогіка / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. - Тернопіль: ТДПУ, 2002. - № 1. - С. 33-42.*
4. Луговий В.І. *Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку* / Володимир Іларіонович Луговий. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
5. *Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня (№ 33). – С. 4-6.*
6. Ничкало Н.Г. *Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія* / Н.Г. Ничкало // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9-22.*

**С. В. Савойська**

## МОВНО-ОСВІТНЯ КОМУНІКАТИВНА ПОЛІТИКА ЯК ДИНАМІЗАТОР ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ТРАНЗИТНІЙ УКРАЇНІ

В основі мовно-комунікативної політики держави знаходиться українська мова, яка є динамізатором трансформаційних процесів, засобом формування суспільної свідомості і створення єдиної ментальності, а також генетичним кодом поліетнічного українського суспільства. Українськомовна освіта спирається на духовний набуток предків. Мовно-освітня комунікативна політика Української незалежної держави розбудовується на визнанні історичної спадщини українського народу, його культурі та утвердженні національних цінностей, що виконують об'єднавчу функцію, поважаючи право всіх етнічних груп на збереження власної культурної самобутності. Мовна політика України визначається Конституцією України, програмами, що забезпечували діяльність закону «Про мови в Українській РСР», а також законами «Про національні меншини в Україні», «Про освіту», «Про видавничу справу», «Про друковані засоби масової інформації в Україні», «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин», «Про засади державної мовної політики», рішенням Конституційного Суду України від 14 грудня 1999 р. тощо. Мовно-освітня комунікативна політика незалежної України весь час змінюється під впливом часу і лідера держави. Це залежить від того, хто очолює державну інституцію і яка політична сила її підтримує. На початку 90-х рр. минулого століття українськомовна освіта розширила сфери функціонування в усіх областях державної політики та регіонах держави. І тим не менше у мовній політиці залишилося безліч не вирішених проблем: не було прийнято новий закон про мови, не вистачало підручників, словників, довідників, кваліфікованих педагогічних кадрів тощо. У середині 90-х рр. мовно-освітня політика Президента

Л.Кучми змінила свій вектор розвитку у бік підтримки російськомовної освіти і культури в Україні. Але запровадити в Україні російську мову як другу державну Л.Кучма не зміг, цього не бажали праві політичні сили, з якими він не міг не рахуватися. У той же час захисту потребувала українськомовна освіта, особливо на Сході і Півдні держави, де її розвиток гальмувався регіональною владою. Не розв'язав цю проблему і Президент В.Ющенко: не було прийнято новий закон про мови, книгарні, книжкові ринки та бібліотеки наповнювалися російськомовною літературою, українськомовна книга ставала дорогою; не вистачало українськомовних навчальних закладів.

Окремі аспекти проблеми висвітлювали у своїх працях такі вчені, як В.Войналович, Т.Горбань, П.Кононенко, В.Котигоренко, В.Кулик, І.Курас, О.Майборода, М.Панчук, А.Погрібний, О.Рафальський та ін. З'ясовано, що ірраціональну мовно-освітню політику в Радянській Україні проводив ЦК КПРС. Негативну роль зіграли тези Ради Міністрів СРСР (листопад 1958 р.) «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в країні», де законодавчо закріплювалося панівне становище російської мови в системі шкільної освіти України. Цей закон зобов'язав вивчати російську мову в усіх навчальних закладах України та дозволив батькам обирати мову навчання. Все це призвело до розширення мережі шкіл з російською мовою навчання, послаблення вивчення української мови, яка стала необов'язковою, скорочення навчальних закладів з українською мовою навчання. З 1960-х рр. вивчення української мови в освітній сфері згортається. У 1970-1980-х рр. мовно-освітня політика центрального партійного керівництва була спрямована на повне витіснення української мови з шкільної освіти. У 1960-1970 рр. всі вищі навчальні заклади, за винятком факультетів української філології, були переведені на російську мову навчання, тому у навчальних закладах Півдня і Сходу держави російською мовою навчалося від 90 до 98% учнів. Це призвело до того, що в 50 вузах, підпорядкованих міністерству, навчалося лише 53% студентів-українців. За постановою про «вдосконалення» вивчення російської мови, яку прийняла Рада Міністрів СРСР 26 травня 1983 р., збільшилася кількість шкіл з російською мовою навчання. В мовно-освітній сфері проводилася політика русифікації, яка була стрижнем усіх документів, постанов, що ухвалювалися в галузі освіти. Тому у кінці 80-х рр. минулого століття в Україні, за винятком сільської місцевості, українськомовних навчальних закладів майже не залишилося. Тобто, етнічні росіяни як в радянській, так і в незалежній Україні мали всі умови для повноцінного життя: школи, вузи, заклади культури, засоби масової інформації, церкви, дитячі садки, культурно-просвітні та громадські об'єднання тощо [1, с. 43, 91].

У роботі ставиться мета: проаналізувати проблеми мовно-освітньої комунікативної політики держави, визначити шляхи подолання негативних явищ у цій сфері. Не зважаючи на те, що всі мовно-політичні проблеми молода Українська держава успадкувала від колишнього СРСР, у першій половині 90-х рр. ХХ ст. проводилася раціональна мовно-освітня політика: відкривалися українськомовні навчальні заклади, кафедри української мови, історії України, українознавства, де навчання проводилося українською мовою. Першочерговим завданням Інституту освіти НАНУ було утвердження та поширення української мови в усіх сферах суспільного життя та в усіх регіонах держави не лише як державної, а й як мови, яка в імперські і радянські часи заборонялася в освітній, діловій та інших сферах суспільно-політичного життя держави. Мовно-освітню комунікативну політику проводило Міністерство освіти України, яке змінило мовний режим значної частини загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема і тих, які знаходилися на Півдні і Сході України. А що стосується задоволення мовно-освітніх потреб національних меншин, то, на думку А.Погрібного, такої уваги з боку будь-якої держави до цієї категорії громадян годі й шукати. Тут Україна перевершила всю можливу демократію: вона утримує за державний кошт національні школи, театри, ЗМІ, бібліотеки тощо. «Завдяки мовно-комунікаційній політиці Української держави, а також праці багатьох поколінь українських інтелектуалів український народ, за теорією А.Погрібного, має найрозвиненішу та найдосконалішу мову, яка є придатною і для виразу філософської чи економічної думки, і для трактатів з фізики чи математики, біохімії чи космонавтики, власне, для будь-яких сфер інтелектуальної діяльності» [4, с. 4, 6, 20, 21, 67-68].

На Півдні і Сході держави мовно-освітні зміни відбувалися дуже повільно, що не дало змоги уникнути радикалізації настроїв. Скасовувалася практика обов'язкового викладання російської мови та літератури. Не зважаючи на це, у 1991-1992 рр. кількість школярів, що навчалися російською мовою, становила 50% від загальної кількості учнів. Зокрема, в АР Крим у 1993/1994 рр. навчання проводилося російською мовою у 96,3% шкіл (99,7% учнів), у Донецькій області – 68,8% (95,1% учнів), у Луганській – 58,3% (91,6% учнів), у Запорізькій – 29,2% (72,5% учнів), в Одеській – 27,3% (68,8% учнів). Але в середньому по Україні (за рахунок центральних і західних областей) протягом 1991-1995 рр. питома вага шкіл з російською мовою навчання зменшилася до 13,9%, де навчалася від 50 до 42,7% учнів. У той же час відсоток студентів, які навчалися російською мовою, становив по Україні у вузах I-II рівнів акредитації – 64,8%, у навчальних закладах III-IV рівнів акредитації – 63,2%. На початку 1996 р. російською мовою навчалася 56,2% студентів вузів [3, с.13-15].

Водночас запроваджувалося обов'язкове складання до вищих навчальних закладів України вступних іспитів українською мовою. У зв'язку з цим кількість шкіл з російською мовою навчання, приміром у м. Києві, значно скоротилася – з 88% у 1987 році до 8% 1993 – го, а частка учнів, які вступили до українськомовних шкіл, складала близько 90%. Не зважаючи на деякий прогрес у цій справі, українськомовні та етнічні українці, які мешкають на Півдні, Сході та в АР Крим, продовжують переживати мовно-освітню дискримінацію. Ця мовно-освітня політична криза полягає в тому, що українськомовні громадяни не мають можливості отримувати освіту українською мовою у зазначених регіонах, оскільки вони не забезпечені необхідними навчальними закладами. Тут кількість російськомовних навчальних закладів значно перевищує відсоток етнічних росіян у загальній кількості населення цих регіонів, де російська мова і культура має переваги над українською у сотні разів, а її носії користуються підтримкою з боку імперських сил Росії. Про дискримінацію українців в Українській державі йдеться у праці В.Кулика, де він стверджує, що надання російській мові переваг над мовами національних меншин порушить рівність прав громадян усіх національностей на розвиток рідних мов і культур, продовжить здійснювану радянським режимом дискримінацію неросійських народів, узаконить русифікацію у незалежній Україні, увічнить нерівноправне становище українців, утримуватиме їх в стані не лише економічної, а й духовної залежності від Росії [2, с. 45-48].

Хоча українська мова як предмет з 1997 року вивчається в усіх школах Криму, проблема задоволення мовно-освітніх потреб українців півострова залишається невирішеною і до цього часу: не виконується стаття 10 Конституції України, не вистачає українськомовних навчальних закладів, періодичних видань, навчально-методичної та художньої літератури. Наразі в АР Крим функціонує 13 шкіл начебто з українською мовою навчання, а насправді у цих школах функціонує лише декілька українськомовних класів. У той же час у жодному кримському вузі не ведеться навчання українською мовою. Тобто, українськомовні громадяни Криму позбавлені конституційного права отримати вищу освіту українською мовою. Коли закон «Про засади державної мовної політики» набув чинності, російська мова стала регіональною в усіх регіонах Півдня і Сходу держави, а місцева влада перевела велику кількість українськомовних навчальних закладів на російськомовний режим навчання, що роз'єднує Україну новими мовними кордонами, підвищує конфліктогенність та поглиблює дискримінацію представників інших національностей [5, с.917].

Аби понизити градус протистоянь на мовно-освітньому рівні, було б доцільно: проводити на рівні держави виважену, далекоглядну, спрогнозовану та мудру мовно-освітню політику; забезпечувати високий рівень освіти громадян, захищати їх право на якісну і доступну освіту українською мовою, захищати її від будь-якого тиску ззовні; не русифікувати і не політизувати мовно-освітню сферу.

### Список використаних джерел

1.Іваншин В. *Нація. Державність. Націоналізм.* – Дрогобич: Видавнича фірма «ВІДРОДЖЕННЯ», 1992. – 176 с. 2. Кулик В. *Український націоналізм у незалежній Україні.* – Київ: Видавничий дім «КМ Academia», 1999. – 60 с. 3.Майборода О. *Російський націоналізм в Україні (1991-1998 р.р.).* – К.: НаУКМА, 1999. 4.Погрібний А. *Світовий мовний досвід та українські реалії: Інститут відкритої політики.* – Київ, «МЕДОБОРИ» (ПП Мошак М.І.), 2003. – 72 с.

**С. И. Татаринов, Н. А. Несторук**

## **СОСТОЯНИЕ ЕВРЕЙСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ БАХМУТСКОГО УЕЗДА В 19 – НАЧАЛЕ 20 СТОЛЕТИЙ**

В полиэтничном Донбассе большую роль играют исторически сложившиеся межнациональные отношения и традиции в разных сферах общественной жизни. Одними из активных модернизаторов Донбасса в 19 - начале 20 столетия были евреи. Крупнейшим уездом Екатеринославской губернии и России был Бахмутский. Истории еврейской общины Бахмута и уезда, роли евреев в системе народного просвещения посвящены вышедшие в последние годы работы Н.В. Мельниковой [4], А.Г.Копыла, С.В.Федяева [14], С.И.Татаринова [11].

Достоверные сведения об учебных заведениях Бахмутского уезда относятся ко 2 половине 19 столетия. В 1857 году в Бахмуте существовало казенное еврейское училище [5,с.122]. Количество еврейских частных школ меламедов увеличилась к 1881 году в Бахмутском уезде до 8. Всего в губернии обучалось 79852 мальчиков-евреев [6,с.77]. В 1882 году в Бахмутской мужской прогимназии (4-классной) училось 57 православных и 62 иудея. «Еврейский элемент сильно конкурирует, не смотря на значительное меньшинство по отношению к христианскому коренному населению, нет возможности соревноваться с еврейским населением...» - писал губернатор в Отчете правительству. Такое положение было во всех гимназиях Екатеринославской губернии, где от 60 до 80 % учащихся были еврейского происхождения [6,с.78]. В конце XIX века в губернских гимназиях и реальных училищах училось православных детей до 59%, иудеев - 28,8% [4]. Правительственное распоряжение по улучшению состава учеников от 11 июля 1887 года административно ограничивало прием в подготовительные классы, в средние гимназии и реальные училища учеников-евреев до 10%. В результате это ограничение привело к общему уменьшению количества учеников [7,с.92].

В 1889 году купец 1-й гильдии Мирон Маркович Заславский стал инициатором основания Бахмутского общественного еврейского училища, потратив немалые суммы на его содержание. В 1893 году было построено здание по ул. Б.Харьковской, 55 стоимостью 1000 рублей за счет купцов Заславского, Мерейнеса и Французова. Среди попечителей училища были: вдова купца Сангурского Хайма, купец Яков Абрамович, купчиха Мария Остроухова [3, 11, 1]. Заведующим еврейского общественного училища в начале XX века был Лев Леонтьевич Геккер, 32-лет, окончивший 5-классную классическую гимназию, содержавший мать и двух сестер. В Еврейское училище принимали мальчиков (всего было 35 учеников). Плата за обучение составляла от 5 до 7 рублей в год. Ученик проходил полный курс «в зависимости от способностей» за 3 - 4, иногда за 5 лет. Училище имело 3 отделения: два - с русским языком преподавания, одно – с еврейским. Учебные планы включали в себя изучение тех же предметов, что и в городских и церковно-приходских училищах. Один ученик совмещал учение в еврейском училище с обучением в мужской гимназии [8]. Законоучителем - раввином в Бахмутском училище был Арон Нухимович Розенфельд, 52 лет, содержавший жену и двух дочерей, получавший оклад 300 рублей в год [8, 2].

А.Розенфельд был яркой личностью, как известный педагог и писатель, родился в Берестечко (Волынская губерния) в 1846 году. Окончил Житомирское раввинское училище в 1872 году. Издал в 1880 году хрестоматию «*Gap Schaaschuijn*», где выделяются образцовые переводы стихов Лермонтова, Пушкина, Некрасова и других русских писателей на иврите впервые в России [2]. Любопытно, что брат директора училища был известным революционером. Геккер Нахман (Наум) Леонтьевич - сын купца, мещанин, родился 30 апреля 1862 года в Бахмуте, учился в Бердянской гимназии.

К выходцам из еврейской общины города относится Константин Григорьевич Житомирский (псевдонимы - Мирской, Зинин), родился 13 января 1863 года в семье еврея-ремесленника, автора поэмы «Падение Иерусалима» на иврите. Дед был знато-

ком Талмуда в Бахмуте. Закончил еврейское училище в Бахмуте. Учился на естественном отделении Новороссийского университета, потом перешел на историко-философский факультет. Преподавал латинский язык в гимназии Кагана в Вильно. Печатался в «Приазовском крае», «Таганрогском вестнике», «Донском языке», «Мире Божьем», «Приазовском языке», «Педагогическом сборнике», «Российской школе», «Еврейской школе». Определенное время был редактором «Донского слова, членом Педагогического общества Е.Г.Гаршина [12].

В Бахмуте в конце XIX века было от 3 до 7 частных еврейских школ - хедеров. Работали школы: Гительсона, 52 лет, обучал 8 мальчиков, оплата составляла 3 рубля в месяц, оклад учителя - 300 рублей в год; Каплуна, 43 лет, обучал 12 мальчиков, оплата в месяц - 2 рубля, оклад учителя - 400 рублей в год; Элькина, 47 лет, обучал 10 мальчиков, оплата - 3 рубля в месяц, оклад учителя - 360 рублей в год; Крупоткина, 35 лет, обучал 8 мальчиков, оплата - 2,5 рубля в месяц, оклад - 200 рублей в год; Кирзнера - 34 лет, обучал 13 мальчиков, оплата в месяц - 2,5 рубля, годовой оклад учителя - 400 рублей; Розина, 40 лет, обучал одного мальчика, оплата в месяц - 8 рублей, годовой оклад учителя - 100 рублей; Хайтина, 50 лет, обучал 35 мальчиков, оплата в месяц - 75 копеек, годовой оклад учителя - 300 рублей. Он же был преподавателем еврейского городского училища [9].

Каникулы в хедерах проходили с первых чисел Нисана до 1-го числа Иора и месяц Титри. В хедерах преподавание велось на еврейском языке, изучались Талмуд, Тора, Машна, Гемара [9].

Частная школа внутри условно делилась на три подгруппы школьников: начинающие, бегло читающие Тору, читающие пятикнижие. Частный хедер Гительсона посещали два учащихся из городского училища и один гимназист [14, с.15].

В начале XX века в Бахмуте работают одноклассные частные школы Талмуд-Тора для мальчиков, четырехклассное мужское училище, женская школа Общества пособия бедным евреям. Учителями были, как правило, мужчины. В частной школе С.И.Баскиной работало три учителя, учили девочек; у Брагинского учились мальчики, работало три учителя; в школе Х. Ш. Гальперина учили мальчиков и девочек три учителя [10;14,с.15].

3-е разрядными хедерами заведовали С.И.Брагинская (3 классная - женская школа), Г.И.Брагинский (мужская), Х.Ш.Гальперин (смешанная) [10].

Выпускники Еврейского училища и частных хедеров могли учиться наравне с русскими и украинцами в Высшем народном училище, ремесленном училище, по несколько десятков еврейских детей учились в двух женских и мужской гимназиях, в Реальном училище [14,с.16].

В «Списках выпускников Бахмутской мужской гимназии им. Николая Второго» указано, что в 1903 г. из 24 выпускников евреев было 4 (Бедерман Леон, Левитин Беньямин, Шапиевский Мирон, Годин Шмерка), в 1904 г. из 31 выпускника евреев 7 (Абрамович Давид - сын пивовара, Коган Александр, Китаев Аарон - будущий врач, Сангурский Гавриил - сын врача, Трахтеров Владимир - сын пивовара и мукомола, Шухман Абрам - сын торговца, Янпольский Аарон), в 1905 г. из 34 выпускников евреев 9 (Браиловский Михаил - сын торговца, Гершкович Павел - сын заводчика, Грилихес Зельман - сын владельца типографии, Еланчик Израиль - сын банкира, Березин Михаил, Львов Маркус, Скольник Гдалья, Уманский Хаим-сын торговца, Шапиро Рувим - сын торговца). В 1906 году из 76 выпускников евреев 12 юношей, а экзамен по латыни сдавали еще 18 девушек [15].

Такая же тенденция сохранялась до 1909 года, а потом число выпускников-евреев стало снижаться. Но среди отчисленных из мужской гимназии учеников 5-7 классов евреев не было [15].

Дети из зажиточных еврейских семей могли получить образование за границей после окончания Бахмутской мужской гимназии им.Николая Второго. В списке студентов Цюрихского университета за 1906 год числился Габриэль (Гавриил) Сангурский (№ 16528 в списке) из купеческой семьи, он изучал медицинскую гистологию. Сангурский родился в Бахмуте 27 мая 1884 года, окончил мужскую гимназию в 1904 г., проживал по улице Екатеринославской [10, 12]. Давид Абрамович из семьи купца-пивовара изучал в Цюрихском университете медицинскую психологию (№ 16527 в



списке), родился в Бахмуте 13 ноября 1886 года, окончил мужскую гимназию в 1904 г., проживал по улице Малой Харьковской [12]. Особый интерес представляет судьба выпускника мужской гимназии в 1904 г. ученого уголовного права В.С.Трахтерова, сына купца-владельца Общества пивомедоварения и Торгового Дома мукомольного производства, владельца большой недвижимости в Бахмуте. Он учился в 1906 - 1907 гг. в Цюрихе и Гейдельберге [12, 14].

Начало музыкального образования бахмутчан заложили Адель и Мария Мерейнес, внучки и дочери фотографов. Их тётки Ольга и Евгения Рубанчик были политка-торжанками, соратницами Г. Плеханова, С. Степняка-Кравчинского, Л. Дейча, В. Засулич и А. Ульянова. Адель родилась 5 октября 1881 г., училась игре на фортепиано в Венской консерватории с 18 лет в 1899-1902 гг. (преподаватель Anton Door, Paul De Sonne). Получила в 1902 г. дипломом с «отличием». Мария родилась 8 мая 1885 г., училась игре на фортепиано в консерватории с 16 лет в 1901 - 1904 гг., получила только «Abgangszeugnis» (аттестат зрелости) [16].

Нормальное обучение фортепиано длилось 6 лет: 3 года «Vorbildung» (подготовительная учёба) и 3 года «Ausbildung» («высшее» обучение). Сестры Мерейнес начали свою учёбу в консерватории с первого года «Ausbildung», что означает, что они уже были в то время подготовленными пианистками [16].

8 января 1903 года Адель Мерейнес открывает в городе частную музыкальную школу, где в соответствии с Уставом, утвержденным МВД, преподавались такие предметы: игра на фортепиано, скрипке, виолончели и на духовых инструментах, пение соло, хоровое пение, теория и история музыки. Курс обучения продолжался от трех до пяти лет. Музыкальной школой устраивались домашние и публичные вечера [13]. В фондах Артемовского музея имеется Устав курсов А. Мерейнес. Лица разного пола в нём обучались отдельно, плата за обучение устанавливалась по соглашению с учредительницей курсов, прием учащихся продолжался в течение всего года. Для поступления в классы музыкальной подготовки не требовалось [13, с.22].

Анализ роли еврейского населения Бахмутского уезда в развитии народного образования показывает, что вначале сформировались сугубо этнические еврейские учебные заведения начального типа (частные хедеры, еврейские училища), с 80-х годов 19 столетия евреи постепенно получают возможность продолжения образования в гимназиях и Реальном училище, в начале XX столетия уже выезжают за границу или учатся в ведущих университетах и институтах России. Высшее образование было доступно детям евреев купцов, промышленников, банкиров, чиновников.

### Список используемых источников

1. *Евреи в России. Очерки экономического и общественного быта русских евреев*. Составитель И.Г.Оришанский. - СПб, 1877; Аронов Г. *Єврейська благодійність в Україні // Українське єврейство*. - Вип.3. - Київ, 1998. 2. *Еврейская энциклопедия России*. - СПб: Изд. Брокгауза 1911, - т.13. 3. Копыл А, Г. *Евреи в Бахмуте // Рідний край*. - Донецк, 1993.-№1-2; Федяев С. В. «Проблески» и А. М. Финкель // *Бахмутський часопис*. Артемовський музей на рубежі ХХІ століття. - Артемовск, - 2000; Федяев С. В. *Из опыта изучения истории еврейской общины Бахмута-Артемовска // Музейні засоби з народознавства*. - Донецьк, - 1998; Федяев С.В. *Еврейские школы Бахмута // Бахмутський часопис*. - 1996-1997. - № 5-6. 4. Мельникова Н. *Еврейская проблема на Юге Украины в контексте российской национальной политики в конце XVIII – начале XX вв. // Міжнародні зв'язи народів Європи*. - Запоріжжя, - 1996. 5. *Материалы к географии и статистике Российской империи*. Екатеринославская губерния, составитель капитан генерального Штаба В.Павлович. - СПб, - т.9, - 1862. 6. *Обзор Екатеринославской губернии за 1884 г.* (Приложение к нижайшему отчёту Екатеринославского губернатора Е.И.В.). - Екатеринослав: Типография Екатеринославского Губернского правления, 1884. 7. *Обзор Екатеринославской губернии за 1888 г.* (Приложение к нижайшему отчёту Екатеринославского губернатора Е.И.В.). - Екатеринослав: Типография Екатеринославского Губернского правления, 1888. 8. РГИА. - Ф. 91. - Оп. 3. - Д. 375. Анкетные листки начальных школ города Бахмута за 1895-1897 гг. 9. РГИА. - Ф. 733. - Оп. 187. - Д. 610. Ведомость школьной сети Бахмутского уездного земства за 1903 год; *Отчет Бахмутской уездной земской Управы по народному образованию за 1904-1905 учебный год*. - Бахмут, 1905. 10. РГИА. - Ф. 1290. - Оп. 5. - Д. 230. Анкета статистических сведений города Бахмута за 1907 - 1909 гг.; *Обзор Народного Образования в Екатеринославской губернии за 1913-14 учебный год со списком школ к 1-му января 1914 года*. - Екатеринослав, 1916. 11. Татаринов С.И., Федотов С.А. *Історія педагогіки та народної освіти Донбасу*. - Харків: ПП Мачулін, 2012, 134 с. 12. Татаринов С.И., Федотов С.А. *Штетл Бахмут. Феномен еврейского народа в Донбассе*. Харьков: Слово, 2013, 185 с. 13. Татаринов С.И. *Из истории культуры Бахмута //*



**С. В. Шеверун**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ХІХ СТ.**

Важливим для сучасної модернізації освітньої галузі та удосконалення системи вищої освіти є збереження національних здобутків, вивчення та урахування історико-педагогічних засад вітчизняної освіти, актуалізація процесу її становлення та загальнопедагогічного розвитку впродовж століть.

Зупинимось на актуальному на сьогоднішній день питанні підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців освітньої галузі. Це питання було особливо гострим в ХІХ столітті, саме в той час відбувалось становлення системи вітчизняної вищої освіти, створювались та проходили певні трансформаційні зміни вищі навчальні заклади - університети.

Дослідженням проблем історії становлення та розвитку освіти, історико-педагогічними трансформаціями вітчизняної освіти та освіти близького зарубіжжя, зокрема історією вищої школи, вищої педагогічної освіти займаються такі сучасні вчені-науковці: А.М.Алексюк, В.П.Галузинський, А.В.Глузман, О.В.Сухомлинська, М.Б.Євтух, Н.М.Дем'яненко, І.П.Важинський, І.М.Кравченко, І.І.Прудченко, В.К.Майборода, О.М.Микитюк та інші.

Аналізуючи стан вищої освіти в ХІХ столітті, можна визначити основні напрями її розвитку: 1) взаємозв'язок вищої школи з нижчою; 2) збільшення кількості студентів та розширення вікового цензу; 3) співпраця вищої школи з державними (приватними) спеціальними навчальними закладами та науковими організаціями; 4) розвиток жіночої освіти [2].

До системи вищої освіти ХІХ століття належали училища, інститути, академії, класичні університети. Серед основних вищих навчальних закладів досліджуваного періоду були такі: 1804 р. – Харківський Імператорський університет, 1834 р. – Київський Імператорський університет Святого Володимира, 1865 р. – Імператорський Новоросійський університет. Один з найдавніших вищих навчальних закладів на території сучасної України - Львівський університет (1661 р. заснування) відзначався особливим змістом та організацією освітнього процесу. Загалом в ХІХ столітті за історичними даними спостерігалось відносне відродження української культури і освіти [2].

Як свідчать історичні дослідження та архівні документи, протягом ХІХ століття вітчизняні класичні університети займали провідне місце у системі вищої освіти Росії й України за науково-педагогічним потенціалом викладацького складу. Проте процес формування університетів був пов'язаний із серйозними труднощами. Це було обумовлено і браком необхідної кількості кадрів вищої кваліфікації, і зростанням кількості інших науково-освітніх інституцій, що потребувало досвідчених викладачів. Значна кількість кафедр протягом десятиріч залишалася не укомплектованою. Науково-педагогічний корпус класичного університету складали ординарні та екстраординарні професори, штатні й приват-доценти (сумісники), ад'юнкти, лектори і вчителі мов [1].

Зазначимо, що статут 1804 р. передбачав постійний штат викладачів у кожному університеті незалежно від кількості студентів. Він мав включати в себе 28 професорів, 12 ад'юнктів (тобто асистентів професора), трьох лекторів іноземних мов (французької, англійської, німецької), трьох учителів (музики, співів, танців). Крім того, до університетського штату входили 12 магістрів і 12 кандидатів [7]. Закордонні професори складали більшість науково-педагогічних кадрів вітчизняних вищих навчальних закладів у ХІХ столітті.

Слід зазначити, що в 1820 р. з метою підвищення рівня вимог для професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів Міністерство народної освіти видало розпорядження про необхідність професорам мати ступінь доктора, а ад'юнктам - магістра. Дотримання цих вимог дозволило Харківському університету поліпшити якісні показники формування контингенту професорів [1].

Уже в перших університетських статутах зазначалося [7], що професори складають так званий «учений стан», а їх основне завдання полягає в тому, щоб не тільки викладати курси, але й здійснювати наукові пошуки, поєднуючи теорію з практикою [7]. За таких умов функціонування університетів цілком логічним є те, що вони були ядром науково-атестаційної системи. Сформована в Російській імперії система підготовки й атестації науково-педагогічних працівників дещо відрізнялася від аналогічних європейських. Вона передбачала більш високі вимоги до здобувачів наукових ступенів і вчених звань, що у цілому позитивно позначилося на фаховому рівні наукової інтелігенції [7].

Шлях призначення на посади науково-педагогічних кадрів в університетах того часу здійснювалась переважно двома шляхами: обранням, згідно з рекомендаціями членів факультетів, та призначенням від уряду. Проте в зазначений період, наприклад у Харківському університеті, відчувався постійний дефіцит викладачів, особливо професорів. Тому твердження російських дослідників про те, що його штат на початку ХХ ст. був «добре укомплектованим» не відповідає тогочасній дійсності. За підрахунками Д. Багалія, середня кількість викладачів за період з 1815 по 1835 р. у Харківському університеті на всіх факультетах становила 29, в той час як, згідно із статутом вимагалось 40, тобто не вистачало більше ніж 25% професорсько-викладацького складу [1].

Для призначення на професорсько-викладацькі посади, наприклад у Київському університеті, керуючись статутом 1835 р., оголошувався конкурс на заміщення вакантних посад [3]. Чільне місце в структурі професорсько-викладацького складу цього вищого навчального закладу у першій половині ХІХ ст. посіли приват-доценти. Зазначимо, що приват-доцент (від нім. слова *privatdocent* - той, хто викладає) - вчене звання позаштатного викладача в університетах та інших вищих навчальних закладах Європи. Ними могли бути особи, які мали науковий ступінь магістра, професори інших вищих навчальних закладів або особи, котрі були відомі у країні своїми науковими працями та забезпечували належний рівень своїх пробних лекцій. Приват-доценти переважно вели необов'язкові навчальні курси в університетах [3].

В університеті Св. Володимира практикувалося на той час відрядження за кордон молодих спеціалістів для підготовки їх до професорського звання [3].

Як свідчать архівні матеріали, в статуті Університету Св. Володимира [5] обов'язки професорів було визначено таким чином: 1) повне, правильне, благодійне викладання кожним своєї науки; 2) постійна праця у відповідній галузі знань; 3) участь у засіданнях університетської ради, факультетських зібраннях, училищному комітеті.

Статус ад'юнктів як викладачів цього вищого навчального закладу визначався тим, що вони виконували функції «помічників професорів», під керівництвом котрих прагнули досягти «більшої досконалості» [5].

Професори та ад'юнкти обиралися радою Київського університету й затверджувалися міністром народної освіти, він мав також право призначати їх на вакантні посади. Лектори мов і вчителі обиралися радою та затверджувалися на викладацьких посадах попечителем навчального округу [5].

Слід зазначити, що саме в другій половині ХІХ ст. система підготовки науково-педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах набула відносно завершеного вигляду. В той період поступово збільшувався професорсько-викладацький склад, вдосконалювалися форми та методи комплектації педагогічного корпусу університетів.

Отже, особливостями підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи у ХІХ столітті були: змістовність схоластичного характеру, науковість, самостійність у науково-пошуковій діяльності, особлива увага приділялася вивченню кількох іноземних мов (латинської, грецької, французької, німецької, польської), ступеневість у підготовці науково-педагогічних кадрів – отримання наукових ступенів (магістра, доктора наук), відповідна ієрархія викладацьких посад (лектора, ад'юнкта, доцента, приват-доцента, професора, ординарного професора), вимогливість до якості підготовки майбутніх викладачів, винагороди та присудження вчених звань.

### **Список використаних джерел**

*І.Багалей Д.И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его суще-*

ствования (1805-1905 гг.) / Д.И. Багалей, Н.Ф. Сумцов, В.П. Бузескул – Х., 1906. – 329 с. 2. Дем'яненко Н.М. Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX – початок XX ст.): [монографія] / Дем'яненко Н.М., Важинський І.П. – М.: МПА, 2002. – 240 с. 3. Киевский университет: документы и материалы (1834-1984). – Киев: Вища школа, - 1984. 4. Микитюк О.М. Історія становлення та розвитку народної освіти на території Харківщини (XIX – XX ст.). Посібник / О.М. Микитюк - Х.: ХДПУ, 1990. 5. Об уставе университета св. Владимира // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – 1833. – Т.2. – С. 483-498. 6. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с. 7. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на грани двух эпох / Р.Г. Эймонтова. – М.: Изд-во «Наука», 1985.

**О. Г. Семенченко**

## **ПРОБЛЕМИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

Відповідно до Стратегії національної безпеки «Україна у світі, що змінюється», розвиток держави визначається в контексті європейської інтеграції з орієнтацією на цінності сталого збалансованого розвитку. Україна є країною-учасницею Європейської політики сусідства з 2003 р. Підписавши у травні 2005 р. на Бергенському саміті у Норвегії декларацію «Європейський простір у сфері вищої освіти», Україна зробила важливий крок у напрямку євроінтеграції.

Реформування державного управління освітою в цілях сталого розвитку наближує перспективу асоційованого членства України в ЄС. Сьогодні декларується інноваційний шлях розвитку освітньої галузі. Однак, незважаючи на спроби модернізувати державне управління освітою за європейськими зразками, воно все ще не набуло необхідних рис.

Зазначена проблематика становить великий теоретичний і практичний інтерес. Основні теоретичні засади державного управління освітою в контексті європейської інтеграції містять наукові праці Н. Нижника, В.Авер'янова, М.Князева. Сучасний стан розвитку державного управління освітою висвітлюється в дослідженнях провідних українських вчених: В.Лугового, В. Бакуменка, В.Майбороди та ін. Проте, на сучасному етапі особливої уваги потребує розгляд проблем державного управління освітою в умовах сталого розвитку.

Основу для формування сталого розвитку держави утворює Стратегія національної безпеки «Україна у світі, що змінюється», затверджена Указом Президента України у 2012 р. Як зазначено в документі, здійснення збалансованої політики у відносинах з ключовими міжнародними партнерами України має спрямовуватися на поглиблення стратегічного партнерства України з Європейським Союзом, його державами-членами на засадах економічної інтеграції та політичної асоціації. Згідно Стратегії національної безпеки «Україна у світі, що змінюється» до числа основних завдань політики національної безпеки у внутрішній сфері віднесено здійснення адміністративної реформи, яка передбачає перебудову існуючої управлінської системи [3].

Відповідно до Концепції адміністративної реформи в Україні основу реформування становить вирішення питань адміністративної реформи щодо організації управління на регіональному і місцевому рівні у поєднанні із формуванням ефективного механізму надання населенню повноцінних державних та громадських послуг [2]. Обов'язковою умовою переходу до сталого розвитку держави стають зміни в методах адміністрування та культурі державного управління, адаптації інституціональної структури, а також конкретних інструментів реалізації. Державна політика має бути направлена на інтеграцію екологічної складової в усі напрями державної політики.

В країнах ЄС формування сталого розвитку відбувається на основі колективного екологічного управління, яке складається з таких елементів: 1. Інтеграція екологічної відповідальності в усе суспільство. 2. Представлення чіткої інформації, зрозумілої та придатної до вжитку всіма зацікавленими сторонами. 3. Усвідомлення політики як суспільного процесу, в якому багато учасників грають важливу роль. 4. Встановлення прийнятних для всіх учасників часових рамок для обговорення

політики. 5. Постійна робота для довгострокового продовження [5].

Ключову роль у процесі побудови світоглядних засад та ціннісностей сталого розвитку відіграє освіта. Україна визначає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Інструментом підвищення темпів розвитку виступає освітня політика. До числа основних нормативно-правових актів, які забезпечують законодавче регулювання освітньої галузі відносяться: Конституція України, закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», а також Укази Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», Національну доктрину розвитку освіти у XXI столітті, Програма діяльності Кабінету Міністрів України «Назустріч людям». Однак, слід зауважити, що діюче освітнє законодавство не сприяє поширенню освіти для сталого розвитку.

У 2010 р. був прийнятий Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року». Відповідно до цієї стратегії вирішення проблем в сфері екологічної освіти, управління інформацією та підвищення кваліфікації передбачає наступне: вдосконалення системи екологічної освіти з пріоритетним урахуванням принципів сталого еколого-збалансованого розвитку; створення національних систем екологічного інформування та освіти населення, включаючи використання соціальної реклами; підвищення еколого-орієнтованого кваліфікаційного рівня посадових осіб органів державного управління, працівників директивних органів і інших адресних груп; вдосконалення системи управління інформацією щодо еколого-збалансованого розвитку [1].

За умов провадження принципу сталого розвитку зміни в системі освіти мають реалізовуватись на децентралізованій основі. Провідним стає принцип демократизації освіти, що передбачає регіоналізацію управління системою освіти. Модернізація управління освітою передбачає перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами.

У 2011 р. в м. Дніпропетровськ відбувся III з'їзд працівників освіти України, який затвердив Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. У 2012 р. Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. було схвалено Кабінетом Міністрів України. Національна стратегія визначає основні напрями і шляхи реалізації ідей та положень Національної доктрини розвитку освіти, здійснення реформування освіти впродовж найближчих 10 років у нових соціально-економічних умовах. В документі наголошується на необхідності створення гнучкої, цілеспрямованої, ефективної системи державно-громадського управління освітою. Це передбачає визначення та перерозподіл функцій і повноважень між центральними і регіональними органами управління освітою, органами місцевого самоврядування і навчальними закладами, а також розроблення системи заходів щодо впровадження ідеї автономії навчальних закладів [4].

Отже, в сучасних умовах державне управління освітою має пропонувати оптимальні рішення для забезпечення гнучких траєкторій навчання студентів. Процес реформування потребує здійснення заходів щодо трансформації мережі, перш за все, вищих навчальних закладів у відповідності до тенденцій розвитку мережі ЄПВО. Розширення участі працівників ВНЗ та студентів в структурах, що приймають рішення, на національному та регіональному рівнях стає вагомим фактором на шляху впровадження принципів сталого розвитку в державне управління освітою.

### Список використаних джерел

1. Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» від 21 грудня 2010 р. № 2818-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2818-17>. 2. Указ Президента України «Про заходи щодо впровадження Концепції адміністративної реформи в Україні» від 22 липня 1998 р. № 810/98 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/810/98>. 3. Указ Президента України «Про рішення ради національної безпеки і оборони України «Про нову редакцію Стратегії національної безпеки України «Україна у світі, що змінюється» від 8 червня 2012 р. № 389/2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/389/2012>.

4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. 5. Европейская экономическая комиссия. Успехи экологического управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.eea.europa.eu/ru/publications/environmental\\_assessment\\_report\\_2003\\_10/ru\\_13\\_0.pdf](http://www.eea.europa.eu/ru/publications/environmental_assessment_report_2003_10/ru_13_0.pdf).

**І.А. Якименко**

## **РІВЕНЬ ВИКЛАДАННЯ ТА КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ У ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД (1943-1955 рр.)**

Труднощі, що спіткали освітню галузь у повоєнні роки, не могли не відбитися і на стані навчальної роботи, на рівні успішності та рівні викладання різних предметів. Відсутність відповідних приміщень, добре освітлених та опалених, мінімальна забезпеченість навчальним приладдям, підручниками, зошитами, наочністю, шкільними меблями, труднощі з відвідуванням школи, а до всього ще і кадрові проблеми, – усе це утруднювало хід навчально-виховного процесу, заважало підвищенню успішності та зростанню рівня знань учнів.

Значною перешкодою для налагодження нормальних умов навчально-виховного процесу була нестача кадрів та їх недостатня кваліфікація. Частина педагогів загинула при окупації, не повернулася із лав Червоної армії та евакуації. Планувалося перекрити цю нестачу за рахунок випускників вишів, педшкіл, реєвакуації вчителів, їх підготовки та перепідготовки на короткотермінових курсах, довантаження вже працюючих учителів і повернення на роботу до шкіл тих учителів, що працювали не за фахом [1, арк. 354]. Звіти облвно за 1943-1944 та 1944-1945 н. рр. засвідчили той факт, що постанова про повернення вчителів на педагогічну роботу, навіть, навпаки – відкликаються на роботу до сілрад та колгоспів у справі хлібозаготівлі, посівної кампанії тощо. Щоб подолати нестачу кадрів, органи освіти та адміністрація шкіл активно практикували перевантаження учителів – багато хто працював по 38-40 годин на тиждень, але це не дозволяло в повній мірі вирішити ситуацію – часто в сільських школах окремі предмети не читалися протягом цілого року. На початок другої повоєнної п'ятирічки зберігся значний дефіцит викладачів математики, фізики, іноземних мов – усього 15219 вчителів [3, арк. 160]. На 1952-1953 н. р. не мали відповідної освіти 36,2% (у 5-7 класах) та 17,8% (у 8-10 класах) учителів української мови та літератури, 36,5% та 17,1% відповідно вчителів російської мови та літератури, 41,2% та 23,7% вчителів математики, 67,2% та 50,4% викладачів німецької мови тощо [9, арк. 8]. На 1955 р. у зв'язку з поступовим ростом мереж семирічних та середніх шкіл у 5-10 класах продовжувала працювати значна кількість учителів, що не мала відповідної освіти, в середньому – 9,2% у 1-4 класах, 32,8% у 5-7 класах та 26,2% у 8-10 класах [4, арк. 212].

Певна робота по удосконаленню педагогічного складу та підвищенню його професійного рівня розпочалася вже перед 1943-1944 н. р. Постановою РНК та «Про організацію курсів підвищення кваліфікації вчителів та директорів шкіл НКО УРСР» планувалося організувати протягом липня-серпня 1943 р. одномісячні курси підвищення кваліфікації для вчителів мови і літератури, історії, фізики, математики, директорів та завідувачів початкових шкіл [2, арк. 7]. 3 літа 1944 р. такі курси вже мали працювати по 2 місяці – з 15 червня по 15 серпня. У квітні 1944 р. РНК УРСР була видана постанова «Про організацію курсів підготовки вчителів і перепідготовки завідувачих та директорів шкіл», згідно якої при педвузах та педучилищах були організовані 4-х та 6-місячні курси підготовки вчителів 1-4-х та 5-7-х класів. 8 травня 1944 р. було підписано наказ Наркома освіти УРСР «Про поновлення системи заочної педагогічної освіти в Українській РСР та про заходи по її зміцненню». Проте справа отримання заочної освіти педагогами у перші повоєнні роки просувалася вкрай незадовільно – більшість з них не мала матеріальної можливості виїхати на сесії через систематичні затримки заробітної плати та відпускних виплат, значну перевантаженість навчальною, громадсько-корисною, агітаційно-пропагандистською роботою. Багато хто працював у дві зміни, а тому не мав фізичної можливості додатково навчатися, бракувало коштів для придбання навчальної та методичної літератури [5, арк. 4; 9, арк. 18].

Безсумнівно, невисокий рівень освіти педагогічних працівників сільської школи нерідко відбивався на стані навчальної роботи, рівні успішності та знань учнів. Такі вчителі не могли раціонально організувати урок в умовах браку чи навіть повної відсутності підручників, шкільно-письмового приладдя, засобів наочності. Нерідко на уроках перевітками фіксувалися випадки, коли вчителі не помічали та не виправляли помилки учнів. Часом і самі педагоги допускали помилки у діловодній шкільній документації, у пояснювальних записках про низький рівень успішності, що подавалися до органів народної освіти [8, арк. 51]. Окрім того, перевітками рай- та обласно нерідко фіксувалися факти, коли вчителі незадовільно готувалися до уроків, завдяки чому пояснення нового матеріалу проходило до певної міри сумбурно, нелогічно та незрозуміло для учнів. Часто вчителям на питання «Чи ви все зрозуміли?» доводилося чути відповідь «Нічого не зрозуміли» [7, арк. 39]. Негативну роль грав і той факт, що уроки, зазвичай, проводилися нецікаво, без ілюстрацій та унаочнення. Більшість учнів та, часом, і вчителів сільських шкіл мали збіднену письмову та усну мову, використовували для спілкування на уроках та при виконанні контрольних робіт (творів, переказів) змішану мову – «суржик». І якщо грамотність письмової мови поступово зростала, то подолати низький рівень культури усної мови було важче, оскільки така мова оточувала їх вдома та школі при спілкуванні з однолітками [7, арк. 37; 8, арк. 49].

Незадовільно стояла справа з викладанням іноземних мов. Лише окремі викладачі дійсно знали іноземну мову, більшість ж частина знала їх остільки, оскільки закінчили середню школу. Більшість вчителів не володіли нею на розмовному рівні, а тому навчання зводилося, фактично, лише до заучування. Які знання міг дати педагог, якщо він сам текст з підручника для 5-10 класу читав з великими труднощами та навіть не міг перекласти? Невірна вимова, перекручування слів, неправильні наголоси, обмежений словниковий запас – типові проблеми багатьох викладачів іноземної мови у сільських школах. Вивчення граматичних форм значно відставало від вивчення слів та словосполучень. Таким чином діти могли знати (завчити) багато слів, але правильно побудувати речення не вміли. Диктанти та переклади як форми роботи на уроках іноземних мов практикувалися недостатньо. Натомість поширення набуло механічне заучування тексту, часто навіть без розуміння його змісту [7, арк. 71].

Такі предмети, як малювання та музика, та стан їх викладання часто недооцінювалися, замінялися (особливо у 1-4 класах) заняттями з арифметики та мови. Пояснювалося це просто – у сільських школах майже не було фахівців з цих дисциплін, а також музичних інструментів. З цих причин не виконувалися програми з музики та нотної грамоти, не проводилися слухання музичних творів. Пісні вивчалися на слух, з голосу, виконувалися під акомпанемент баяну чи акордеону, рідко – піаніно. Подібна ситуація була і з малюванням, яке зводилося до змалювання рисунків з книжок. Більшість учителів початкових шкіл, що викладали малювання у 1-4 класах, самі не мали знань та умінь з образотворчого мистецтва [8, арк. 167].

Разом із тим, не зважаючи на серйозні труднощі із забезпеченням навчально-виховного процесу необхідним обладнанням та кадрами, більша частина класів усе таки виконувала навчальні плани та програми, хоча і з мінімальним рівнем знань. По деяких школах, безсумнівно, були факти невиконання або недовиконання програми з ряду предметів, що були пов'язані, в першу чергу, із запізнілим початком навчального року з причин, так чи інакше пов'язаних з подіями війни (ці класи не виконали програми і залишилися на другий рік або отримали завдання на літо, а іспити були перенесені на осінь), тривалими хворобами або відсутністю вчителів, коли не було можливості їх підмінити, повною відсутністю підручників з деяких предметів. Для подолання відставань від програми обласними відділами освіти було запропоновано впровадити додаткові навчальні години, використати весняні канікули, продовжити термін навчання на 2 тижні або проводити іспити лише з фактично пройденого матеріалу [6, арк. 31-32].

Поступово зростала і успішність учнів, так, якщо у 1946-1947 н. р. другорічників було 16%, то 1948-1949 н. р. – 11%, а на 1952-1953 н. р. вже 8,4 % другорічників, проте лише 5,3% відмінників. Кількість класів з повною успішністю в 1952-1953 н. р. – 19,1%. Такий низький середній показник повної успішності можна пояснити нерівномірним її розподілом, так на 1952-1953 н. р. серед 1-х класів 48,9% мали повну ус-

пішність, серед 10-х – 69,3% (очевидно, до випускного класу сільської школи, у більшості випадків, «дотягували» дійсно ті, хто був націлений на отримання повної середньої освіти), а серед 5-х – усього лише 0,6% та серед 7-х – 3,34% [9, арк. 20; 10, арк. 116]. Такі низькі цифри успішності у 5 та 7 класах можна було пояснити перехідним віком у дітей, коли по сільським міркам, вони були вже майже дорослими, а це наклало певну відповідальність – багато хто з них починав підробляти в колгоспі, та і вдома на них покладалося все більше обов'язків, що не могло не відзначитися на успішності. Окрім того, п'ятикласники не завжди маючи достатню підготовку на рівні початкової школи, стикалися зі складною програмою та значно більшими обсягами навчальної інформації і не могли справитися з навантаженням. Хтось переходив з початкової школи до семирічки, розпочинав навчатися у другу зміну. Дорога до школи (5-10 км) могла відбирати багато часу і сил. Усі ці фактори до певної міри дезорганізували навчальний процес, а дітям необхідний був час для адаптації до нових умов.

Отже, одразу ж після звільнення українських територій розпочиналася робота по відновленню та поповненню педагогічних колективів новими кадрами, проте і до закінчення другої повоєнної п'ятирічки у зв'язку з розширенням мережі семирічних та десятирічних шкіл зберігався дефіцит викладачів, що мали б відповідну для викладання у середніх та старших класах освіти. Багато хто з таких вчителів допускав помилки, демонстрував низький рівень знань з предмету, не вмів дидактично вірно сконструювати урок, що мати змогу і перевірити домашню роботу, і пояснити новий матеріал, а також організувати повторення та підготовку до іспитів. Кадрові проблеми погіршували і без того складну ситуацію в сільській школі, негативно впливали на рівень успішності, яка хоч і поступово зростала, проте реальний рівень знань залишався низьким, адже практикувалося механічне заучування дат, правил, подій, формул, визначень, що часом дозволяло отримати більш високу оцінку, проте це не сприяло глибокому розумінню та тривалому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

#### Список використаних джерел

1.Центральний державний архів вищих органів влади і управління (ЦДАВО). – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 8. 2.ЦДАВО. – Ф. Р-2. – Оп. 7. – Спр. 719. 3.ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 914. 4.ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1608. 5.ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 55. 6.ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 184. 7.ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 190. 8.ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 516. 9.ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1752. 10.Центральний державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГО). – Ф. 1. – Оп. 73. – Спр. 630.

*І. Б. Андрейкова*

### ПРОФЕСІОНАЛІЗМ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОСОБИСТІСНО ЗНАЧУЩИЙ РЕЗУЛЬТАТ ЙОГО МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Внаслідок потужних міграційних процесів на європейському континенті на початку третього тисячоліття набувають актуальності ініціативи, спрямовані на інтенсифікацію навчання іноземних мов підрастаючих поколінь як громадян європейського суспільства задля створення адекватних умов їхнього міжкультурного спілкування та взаємодії на принципах демократії, свободи, толерантності, діалогу культур, довіри, справедливості. Через це, загальноєвропейські тенденції розвитку, інтеграції та уніфікації форм, змісту та рівнів мовної освіти суттєво впливають на стратегічні завдання, дидактичні засади й технології особливої – іншомовної педагогічної освіти майбутніх викладачів іноземних мов. Зумовлено це тим, що приведення освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, магістр, доктор) у відповідність до європейських стандартів якості ставить національну систему іншомовної педагогічної освіти перед необхідністю швидко й успішно адаптуватися до нових європейських вимог, насамперед у напрямку подальшої гуманізації професійної підготовки викладачів іноземних мов, які мають досконало володіти провідними функціями професійно-педагогічної діяльності, набуваючи відповідних компетенцій і гуманітарної культури, педагогічної майстерності та педагогічного артистизму.

Слід зазначити, що поняття «професіонал» і «професіоналізм» в межах певних га-



лузей науки (психології праці, професіографії, педагогіки вищої школи, загальної та прикладної акмеології) набули статусу центральних категорій. Професіоналізм обов'язково характеризується високою продуктивністю та ефективністю діяльності фахівця, яка виявляється на кожному з її основних етапів, а також у всіх структурних і функціональних компонентах. За основними показниками професіоналізм припускає квантифікацію продуктивності діяльності, її оптимальну інтенсивність та напруженість, високу організованість і точність дій фахівця, їх надійність, стабільність й опосередкованість, який, переслідуючи соціально значущі цілі, зберігає своє здоров'я та постійно розвивається як особистість професіонала [2].

Крім того, професіоналізм пов'язується з яскравим виявом професійної спрямованості особистості фахівця, загальних і спеціальних здібностей, глибокими й всебічними знаннями в галузі професійної діяльності, гнучким володінням уміннями, необхідними для творчого виконання її функцій, оскільки «дійсний професіоналізм завжди пов'язаний із сильною і сталою мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату» [1, с. 74]. Підставою для досягнення фахівцем найвищого рівня професіоналізму є не стільки його відповідні знання й уміння, скільки спеціальні здібності, які за своїм змістом і формою щільно «притерті» до вимог конкретної професійної діяльності, серед яких виділяв моральну вихованість як особистісну здатність професіонала до трансформації загальнолюдських цінностей у свої власні [1, с. 78].

Становлення професіоналізму у фахівців різних професій здійснюється за схожими закономірностями, що зумовлені набуттям ними акмеологічних інваріантів професіоналізму під якими розуміються основні якості й уміння професіонала, що забезпечують високу стабільну ефективність його діяльності, незалежно від її змісту та специфіки. Науковці єдині в думці, що професіонали високого класу, незалежно від виду їх професійної діяльності, виявляють спільність в особливостях психологічних механізмів стимулювання ними власної мотивації й саморегуляції творчої активності, а також схожість у поєднанні певних груп особистісних і професійних якостей, що зафіксовано як наявність: загальних акмеологічних інваріантів професіоналізму, незалежних від професійної специфіки діяльності, складовими яких є розвинута антиципація, що проявляється в умінні точно, «далеко» і надійно прогнозувати, передбачати розвиток ситуацій, що виникають у процесі виконання діяльності; високий рівень саморегуляції, який виявляється в умінні керувати своїм станом, високою працездатністю, стресостійкістю, постійною готовністю до екстремальних дій, здатності мобілізувати свої ресурси в необхідний момент; уміння приймати сміливі й оригінальні рішення, їх надійність, своєчасність і точність, нестандартність й ефективність; креативність, що виявляється не тільки у високому творчому потенціалі, але й у спеціальних уміннях творчо розв'язувати професійні завдання; висока й адекватна мотивація досягнень; специфічні акмеологічні інваріанти професіоналізму, притаманні професіоналам високого рівня, які успішно здійснюють конкретні види діяльності, що певним чином відображають особливості здійснення ними функцій конкретної професійної діяльності [2].

Професіоналізм обов'язково містить у собі систему особистісно-професійних стандартів, які роблять фахівців-професіоналів особистостями винятковими, тому що орієнтують їх саме на високу якість виконання функцій професійної діяльності, а також вироблення системи особистісних – деонтологічних норм регуляції власної поведінки і взаємин із оточуючими їх людьми. Через це, професіонал як фахівець своєї справи належить до категорії «модальної особистості», яка формується в результаті керованої професіоналізації й соціалізації, під дією зовнішнього і внутрішнього контролю. Проявом модальності особистості слугує, у першу чергу, сам факт усвідомлення професіоналом своєї професійно-статусної приналежності до цієї категорії фахівців, прагнення сформувати в себе необхідні якості та вміння, зрозуміти свої потенційні можливості як представника цієї групи, що знаходить своє вираження в поняттях «престиж професіоналізму» та «імідж професіонала» [3].

Професіоналізм висуває до суб'єкта праці певні жорсткі зобов'язання, що відображають не тільки вимоги більш високого стандарту якості діяльності, але й які впливають на його особистість і систему взаємин таким чином, що кожне нове його професійне досягнення є основою для корекції і зміни системи особистісних норм ре-



гуляції в бік підвищення рівня професіоналізму. Коли фахівець характеризується як справжній професіонал, то йому обов'язково властива наявність: системних якостей, соціальної відповідальності і громадянської позиції, високих особистісних і професійних стандартів, індивідуальної ресурсності (внутрішній потенціал), динамічності, схильності й здатності до неперервного саморозвитку. Найважливішим інваріантом професіоналізму є «внутрішній потенціал» фахівця [1, с.37].

Професіоналізм педагогічної діяльності викладача іноземної мови ми розглядаємо як процес і результат реалізації його продуктивної практичної і психічної (зовнішньої і внутрішньої) активності, що характеризується рефлексивністю керування процесами, притаманними іншомовній освіті студентів, як розгорнутої сукупності мотиваційно-орієнтаційного (культура педагогічного цілепокладання), змістово-ставленнєвого (культура суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії в іншомовному навчальному середовищі), технолого-виконавчого (культура здійснення власного рольового репертуару) та результативно-коригувального (культура оцінювання) її складових. Професіоналізм особистості викладача іноземної мови тлумачимо як складноструктуровану систему його загальних, спеціальних і професійно значущих властивостей, як гармонійного поєднання індивідуально-типологічних та індивідуально-специфічних ознак, що зумовлюють позитивну й адекватну Я-концепцію педагога як організатора іншомовної освіти та полікультурного виховання студентів. Через це базова модель професіоналізму педагогічної діяльності викладача іноземної мови, яка, будучи інваріантною для всіх рівнів її втілення, містить такі компоненти: змістовий, показниками якого є системність, гнучкість і ґрунтовність фахових і психолого-педагогічних знань (як предметної основи й інформаційного підґрунтя для формування професіоналізму); поведінковий, показниками якого є діалогічність, гуманістичність і поліфункціональність іншомовного й дидактичного спілкування; акмеологічний, який забезпечує безперервне самовдосконалення, гармонійність й динамічність розвитку позитивної Я-концепцію викладача іноземної мови як організатора іншомовної освіти та полікультурного виховання студентів через адекватне самооцінювання й оперативне виправлення виявлених у процесі педагогічної взаємодії особистісних недоліків для підтримки власної високої предметної та функціонально-операціональної компетентності.

Отже, педагогічний професіоналізм викладача іноземної мови має широкий спектр проявів: від ділетанства як поверхових професійних знань, умінь і навичок до найвищих щаблів педагогічної майстерності і набуття професійно-педагогічної культури.

### Список використаної джерел

1.Бодалев А. А. *Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения* / А. А. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998. – 230 с. 2.Деркач А.А. *Психология развития профессионала* / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. – М. : РАГС, 2000. – 456 с. 3.Кузьмина Н.В. *Профессионализм педагогической деятельности* /Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб. : Политехника, 1993. – 164 с.

**С.О.Ганаба**

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ «РЕФЛЕКСИВНОЇ ОСВІТИ» М.ЛІПМАНА

Вітчизняні та зарубіжні науковці у своїх дослідженнях аналізують кризовий стан універсальної освіти. Криза, на їх думку, зумовлена невідповідністю освітніх практик, сформованих у лоні індустріального суспільства, викликам та потребам сучасної пост-індустріальної епохи. Доповіді фахівців ЮНЕСКО, науковців Римського клубу, дослідження у гуманітарні царині засвідчують необхідність пошуку нових освітніх парадигм, які допоможуть людині не лише відшукати адекватні відповіді на виклики часу, але й окреслити горизонти розвитку суспільства у майбутньому. ХХІ століття все більше потребує не ерудита інтелектуала, а людини, яка здатна зорієнтуватися у морі інформації, виявляє уміння вчитися та перевчатися, уникаючи усталених шаблонів та стереотипів. На зміну людині-інтелектуалу приходить людина-винахідник. Освіта в умовах сучасності отримує інше спрямування. Від сфери суспільства, яка транслює молодим поколінням вивірену часом суму знань, вона переорієнтовується на інституцію, в межах якої створюється та переосмислюється знаннєвий ресурс.

Цікавою та релевантною у вищезазначеному контексті є модель «рефлексивної

освіти» американського філософа та педагога М. Ліпмана. Метью Ліпман – теоретик освіти, директор інституту з розвитку філософії для дітей. Під його керівництвом у 70-х роках ХХ століття в США була розроблена програма викладання філософії у школі, яка згодом набула популярності у багатьох країнах світу. Навчальний курс «Філософія для дітей» має на меті не стільки презентувати світовий розвиток філософської думки, скільки запозичити її запитальний характер, стиль міркування, визнання поліваріантності відповідей, вміння конструювати гіпотези та формулювати судження тощо. Лозунг даної програми: «Міркуванню необхідно навчати». Дослідник стверджує, що мислення є особливим феноменом, який не вичерпується лише природними характеристиками, а розуміється також як навичка, що відкрита для вдосконалення [2, с. 34].

В основі курсу «Філософія для дітей» лежить проблемно-діяльнісні методи отримання знань, які спрямовані на розвиток самостійного критичного осмислення проблем, пробудження творчого потенціалу учасників навчальної взаємодії. Увага фокусувалася не на запам'ятовуванні інформації, а на її «творенні філософією», яка передбачає використання зусиль з боку інтелекту, розв'язання проблем пов'язаних з повсякденним життям учасників освітньої взаємодії. Діти виявляють інтерес не лише до того, що є для них зрозумілим та доступним, але й до того, що лежить за межами їх можливостей та пізнання. «Творити філософію» означає стимулювати допитливість про лінгвістичний образ ідеї чи поняття, отримувати задоволення від мовленнєвої гри, відкриваючи нові горизонти свободи сприйняття світу», - зауважує Н. Адаменко [1, с. 283]. В межах навчальної програми «Філософія для дітей» відбувається відхід від традиційної інформаційної моделі на користь рефлексивної, яка акцентує увагу на розвитку мислення, використанні внутрішнього, емоційного потенціалу учасників освітньої взаємодії.

Модель «рефлексивної освіти» по своїй природі є дослідницькою. В її межах фокус навчальної діяльності спрямовується не на отримання і засвоєння інформації, а на осмислення внутрішніх сенсів та характеристик предметів і явищ, які досліджується. Стрижневою ідеєю даної моделі є спрямування уваги учасників навчальної взаємодії на виокремлення проблем досліджуваних предметів та явищ, а не вивчення та узагальнення очевидних підсумків. На думку М. Ліпмана, якщо навчальний процес спрямовується лише на фіксацію результатів наукових пошуків, коли проблема не проглядається під час вивчення матеріалу, не включаються які-небудь інтереси та мотивації, він перетворюється в шараду і пародію [2, с. 35].

Наступною концептуальною ідеєю даної моделі є побудова навчального процесу на основі діалогу. Діалогова взаємодія, на думку М. Ліпмана, передбачає розвиток наступних умінь: вміння чути та слухати іншого, долучатися до його внутрішнього емоційного стану, враховувати його настрій; вміння чітко та ясно формулювати свої думки, аргументувати позицію; вміння поєднувати у діалозі індивідуальне та колективне [2, с. 35]. Відтак важливості набуває можливість рефлексувати, народжувати нові думки та ідеї, враховуючи світ інших, а не протиставляючи та заперечуючи йому. Взірцем такої взаємодії є метод маев тики запропонований свого часу Сократом.

У «рефлексивній моделі» класна аудиторія перетворюється у «співтовариство дослідників». Таке співтовариство не є формальним утворенням, що функціонує згідно наказу чи розпорядження. Воно створюється в процесі навчальної діяльності неформально, маючи на меті пошук істини. У такому співтоваристві учасники освітньої взаємодії навчаються слухати та чути одне одного, відноситися одне до одного з повагою та терпимістю. Рефлексивна модель є за своєю природою гуманістичною, яка розкриває та плекає людську екзистенцію. У «співтоваристві дослідників» культивується запитальність, рефлексивність пошуку, творчі інтенції. «Для спільноти дослідників є характерним накопичення загального досвіду: тут кожен хоче і готовий навчатися на досвіді інших, нарівні з власним. Тут наявні також прихильність розумності, тобто раціональності, що контролюється критичним і творчим аргументом. Допускаються і спроби переконання – в таких умовах, де очевидним є переважання взаємодовіри і благонамірності», - пише М. Ліпман [3, с. 113]. У дослідницькій спільноті відбувається навчання миролюбству, зменшується непорозуміння, ворожнеча та самознищення людського в людині. Звертаючи увагу на цю обставину Е. Шарп пише: «Учасникам такого співтовариства не властива позиція того, що обороняється, оскільки»

ки процес спільного пошуку співвідноситься із радістю і взаємним задоволенням»[4, с. 48]. Відтак, модель «рефлексивної освіти» М. Ліпмана забезпечує наступному поколінню облаштування свого життя на більш справедливій та розумній основі.

На відміну від традиційної, накопичувальної рефлексивна модель передбачає зміну ролі педагога. З наставника та оракула істини він перетворюється на співшукача та співтворця знань у дослідницькому товаристві. Педагог координує та організовує діяльність учнів, пізнаючи та вивчаючи світ разом з ними.

Таким чином, в умовах нестабільного, мінливого розвитку сучасності модель «рефлексивної освіти» є релевантною та затребуваною. Її концептуальні ідеї передбачають створення в освітньому просторі людини-дослідника, якій властива не лише здатність критично, рефлексивно осмислювати отриману інформацію, але й виокремлювати нові проблеми, формулювати гіпотези, створення нових знанневих конфігурацій на її основі. Співпраця учасників навчальної взаємодії щодо творення знань, відкриття їх нових властивостей і характеристик у вирішенні практичних проблем суттєво впливає і на їх морально-ціннісний світ, робить освіту по-справжньому особистісно орієнтованою.

### Список використаних джерел

1. Адаменко Н. «Спільнота дослідників» М. Ліпмана: філософські запитування, обговорення, аргументації та контраргументації вустами дітей / Надія Адаменко // *Філософія освіти*. - №1-2 (10). - 2011. - С. 273-287. 2. Ліпман М. Рефлексивная модель практики образования / М. Ліпман // *Філософія для дітей* / отв. ред. Н.С. Юліна. - М.: Ифран, 1996. - 244с. 3. Ліпман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия / М. Ліпман // *Вопросы философии*. - №3. - 2005. - С. 110- 121. 4. Шарп Э. Т. Сообщество исследователей: образование для демократии / Э. Т. Шарп // *Філософія для дітей* / отв. ред. Н.С. Юліна. - М.: Ифран, 1996. - 244с. 5. Юліна Н. С. О педагогической методике обучения миролюбию М. Ліпмана / Н. С. Юліна // *Вопросы философии*. - №3. - 2005. - С. 106- 109.

**О. А. Боговик**

## ВПРОВАДЖЕННЯ ІК ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Впровадження у навчально-виховний процес сучасних комп'ютерно-орієнтованих і телекомунікаційних технологій надає широкі можливості для диференціації, всебічної реалізації творчих, пошукових, особистісно орієнтованих та комунікативних форм навчання. Вимоги сучасного життя зумовлюють пошуки нових форм організації навчально-виховного процесу. Комп'ютерні технології та Інтернет стають таким засобом, який стимулює інтерес до навчання та відіграє важливу роль у співпраці «вчитель – учень».

Роль Інтернету у навчально-виховному процесі визначається як джерело отримання та розповсюдження інформації, основний засіб дистанційного навчання, запорука утворення віртуальних спільнот. Разом з тим, впровадження ІК технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів потребує оснащення навчальних кабінетів, створення відкритої мережі освітніх ресурсів, оновлення форм та методів навчання, підготовки кваліфікованих викладачів. Все це потребує чималих зусиль, але такі інновації дозволяють поліпшити якість освіти, забезпечити загальноосвітні навчальні заклади доступом до глобальних та локальних інформаційних ресурсів, створити власні та використовувати існуючі електронні навчальні матеріали, організувати їх обмін через Інтернет, створити умови для навчання учнів з обмеженими можливостями, сформувані дистанційну систему виявлення і роботи з обдарованими дітьми, налагодити ефективний зв'язок з провідними вченими та фахівцями з країн ближнього та далекого зарубіжжя, забезпечити приєднання загальноосвітніх закладів до світового інформаційного простору.

Здається, що вирішення поставлених завдань вимагає тривалого часу. Але перші комп'ютери з'явилися у школах у 80-ті роки минулого століття, а вже до 2000 року майже кожна міська школа мала власний комп'ютерний клас. І хоча спочатку використання комп'ютерів зводилося лише до набору текстового матеріалу, гасло «Комп'ютерна грамотність – кожному школяру» щодамі набуває більшої актуальності [9].

Створенню єдиного інформаційно-освітнього простору сприяє впровадження у навчальний процес програми «Сто відсотків», у результаті якої до 2015 року навчальні заклади мають звітувати про 100% підготовку вчителів та створення сайтів навчальних закладів, забезпечення комп'ютерними класами та Інтернетом, впровадження елементів дистанційного навчання. Сучасний період впровадження ІК технологій у навчально-виховний процес розпочався у середині 2000-х років, а тому дана програма визначається як один з пріоритетних напрямків навчальної діяльності.

З 2011 року з'являється вимога до всіх освітніх закладів щодо створення власних сайтів, що охоплює не лише навчальний, а й управлінський аспект. Такі сайти стають віддзеркаленням шкільного життя, засобом обміну файлів, написання коментарів на сайті, активного користування електронною поштою, проведення відеоконференцій для учнів та вчителів.

На сучасну етапі перед педагогами постає задача щодо використання у викладацькій діяльності цифрових освітніх ресурсів. У цілому проект інформатизації спричинив певні системні ефекти у сфері освіти: школи, які впроваджували ІКТ, стали найбільш конкурентоспроможними; підключення навчальних закладів до мережі Інтернет дозволило створити відкритий освітній простір, що стало запорукою отримання якісних освітніх послуг для кожного учасника освітнього процесу; отримала розвиток система дистанційного навчання; учні стали учасниками інтернет-олімпіад та конкурсів; почали створюватися мережеві групи педагогів для обміну досвідом та банки програмно-педагогічних засобів [8]. Постає питання формування принципово нової системи безперервної освіти, яка має постійно оновлюватися та орієнтуватися на індивідуалізацію попиту та можливості задовольнити його. Основною характеристикою такої освіти є не лише передавання знань, але й формування творчих компетенцій, здатності до безперервної освіти.

У 2011 році були прийняті нові стандарти початкової освіти, які визначають нове електронне середовище школи. Так, вивчення основ інформатики у 2013-2014 н.р. почнеться вже з першого класу, що дозволить учням використовувати найсучасніші інформаційні технології у процесі навчання. Новій освітній парадигмі відповідає створення нового електронного простору школи за допомогою хмарних технологій, що повністю відповідає новим формам навчального та управлінського процесів. Учні повинні мати постійний доступ до інформаційних ресурсів у мережі Інтернет, вести сумісну роботу над проектами, відвідувати уроки та екскурсії онлайн, розвивати навички роботи на тренажерах та стимуляторах, організовувати і виконувати соціальну діяльність та багато іншого. Прикладом «хмарного» сервісу є шкільний сайт, який вміщує інтерактивну інформацію, електронний журнал і т. ін.

Сьогодні школи оснащені комп'ютерними класами, але існуюча техніка не відповідає новій освітній парадигмі. Найзручнішим для навчання у сучасній школі визначають планшетний комп'ютер. Наприклад, у школах США почали активно впроваджувати iPad від Apple, підрахувавши, що це набагато дешевше ніж придбання підручників. Компанія Apple підтримує понад 150 безкоштовних освітніх програм, а у січні 2012 року був представлений додаток iBooksAuthor, за допомогою якого можна створювати інтерактивні електронні підручники [1; 3].

Впровадження засобів ІКТ у навчально-виховний процес пов'язаний з технічним забезпеченням. Це навчальні класи з об'єднаними локальною мережею персональними комп'ютерами, наявність мультимедійного проектора чи інтерактивної дошки. Організація навчально-виховного процесу з ІКТ підтримкою має велику кількість варіацій. Найбільш популярним сьогодні є такі:

1. Урок з мультимедійною підтримкою або урок демонстраційного типу. Вчителю рекомендується використовувати власні презентації або CD чи DVD, які вміщують навчальні матеріали. Для таких уроків необхідний один комп'ютер, який виконує роль «електронної дошки».

2. Урок з комп'ютерною підтримкою. Клас оснащений комп'ютерами для кожного учня або для групи учнів. Такі уроки рекомендовані для проведення тестування або роботи з програмами, які забезпечують зворотній зв'язок «учитель-учень».

3. Бінарний урок. Рекомендовано поєднання навчального предмету з уроком інформатики. Проводиться двома вчителями, кожен з яких може мати окрему або спільну

мету.

4. Традиційний урок з використанням Інтернет-ресурсів.

5. Нетрадиційні форми уроків: шкільні лекції, віртуальні лабораторії або екскурсії тощо. Подібна організація навчального процесу має на меті включення кожного учня класу у роботу з ІКТ з використанням диференціації та індивідуалізації [6].

Значне місце у навчально-виховному процесі посідає проектна діяльність учнів [7]. Компанія Intel® розробила проект «Intel®. Освіта для майбутнього» (за підтримки Microsoft), який основною метою визначав формування та розвиток проектної діяльності учнів та педагогів [2]. Саме з цього часу метод проектів з використання ІКТ отримав стрімкий розвиток і став невід'ємною частиною навчально-виховного процесу. На жаль, не існує рекомендацій щодо використання комп'ютерних програм для сумісної роботи учнів, їх спілкування за допомогою мережі Інтернет, управління проектом онлайн. У методичних рекомендаціях не розподілено ролі учителя та учня, за виключенням Moodle [4; 5].

Проаналізувавши матеріали з даного питання, ми дійшли висновку, що сучасні методичні рекомендації щодо впровадження ІКТ у навчально-виховний процес не задовольняють вимогам нового освітнього простору. Існуючі рекомендації не регламентують створення сучасної електронної школи, в якій учень зможе миттєво отримати і скористатися необхідною інформацією за допомогою «хмарних сервісів». Описані заходи не створюють цілісного, поступового долучення учня до простору нової електронної школи. Хоча є певні успіхи: впровадження електронних щоденників, журналів, цифрових освітніх ресурсів.

На жаль, технічна база загальноосвітніх навчальних закладів не дозволяє створити повноцінний освітній простір.

#### Список використаних джерел

1. Apple анонсировала «цифровые учебники» для iPad и инструменты для их создания [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://hitech.newsru.com/article/20jan2012/appltxtbks>. 2. Intel® «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft): Учеб. пособие. – 4-е изд., испр. – М.: Издательско-торговый дом «Русская редакция», 2004. – 368 с. 3. Американские школы в ближайшие 5 лет перейдут на iPad. [Електронний ресурс]. Режим доступа: [http://appleoutside.ru/news/amerikanskije\\_shkoly\\_v\\_blizhajshie\\_5\\_let\\_perejdut\\_na\\_ipad/2011-10-31-716](http://appleoutside.ru/news/amerikanskije_shkoly_v_blizhajshie_5_let_perejdut_na_ipad/2011-10-31-716). 4. Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. – Таганрог: Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с. 5. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. 2-е изд. испр. и дополн. – Харьков: ХНАГХ, 2009. – 292 с. 6. Васильева Е.В. Методические рекомендации по использованию ИКТ на уроках в начальной школе [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://ipc.krutiha.ru/>. 7. Информатизация внеучебной деятельности школьников [Електронний ресурс]. Режим доступа: [http://www.shkola40.org/docs/ikt\\_vne\\_uroka.doc](http://www.shkola40.org/docs/ikt_vne_uroka.doc). 8. Кестиков В., Осипова О. Информатизация – действия и последствия // Народное образование. – №9, 2008. – с. 148. 9. Общая методика преподавания информатики [Електронний ресурс]. Режим доступа: [http://www.vspu.ac.ru/~mvtv/mpi/mpi\\_1.pdf](http://www.vspu.ac.ru/~mvtv/mpi/mpi_1.pdf).

**С. В. Гуран**

## РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Кінець другої половини ХХ століття початок ХХІ століття характеризується глобальним впливом людини на навколишнє природне середовище. В результаті чого людство на собі відчуває негативні наслідки перетворень, які відбуваються в природі. Тому важливість екологічної освіти і виховання всього населення, зокрема учнівської молоді визначається потребами розвинутого суспільства, в якому збереження природного середовища, сприятливого для здоров'я і життя людини, вважається однією з найбільш актуальних проблем.

Використання досвіду Польщі, щодо вивчення даного питання, є не випадковим, адже вона належить до однозначних лідерів, володіє багатою спадщиною напрацювань в галузі екологічної освіти, яка обумовлена історико-педагогічними традиціями, міжнародними ініціативами та громадською активністю суспільства.

Питання взаємодії природи і виховання знайшли своє відображення у класичних педагогічних вченнях Я.Коменського, Ж-Ж.Руссо, Г.Сковороди, К.Ушинського,

Л.Толстого. Родоначальниками екологічної освіти й виховання вважають: А.Дістервега, Р.Карсона, Я.Коменського, Д.Марша, І.Песталоцці, Е.Реклю, К.Рульє, Ж.-Ж.Руссо та ін. Так у праці Ж.-Ж.Руссо «Еміль» вперше було сформульовано концепцію «природного» виховання.

Метою статті є з'ясування ролі міжнародних, національних та регіональних громадських екологічних організацій у здійсненні екологічної освіти серед учнівської молоді в Польщі.

Одним із стратегічних напрямків розвитку сучасної системи освіти у Польщі є формування екологічно вихованої особистості, вироблення у кожного школяра позитивного ставлення до навколишнього світу.

Відповідно до положень статті 5 Конституції Республіки Польщі, ухваленої 1997 року, ця країна забезпечує охорону навколишнього середовища, керуючись засадами сталого розвитку. Кінцевим результатом у позитивній реалізації цілей, що виникають з прав та обов'язків громадян, є добре спланований, організований і реалізований процес впровадження екологічної освіти в життя, що охоплює всіх жителів Польщі [1,с.3].

Громадські організації володіють інформацією про реальний стан довкілля і доводять цю інформацію до урядовців та суспільства, й цим істотно впливають на свідомість населення, створюють умови для ефективнішої державної політики, зокрема і в галузі екологічної освіти. Діяльність екологічних рухів та громадських організацій вимагає від суспільної свідомості перенести гуманне ставлення на все навколишнє середовище, яке починає сприйматися як живе, наділена суб'єктивністю, душею, рідною людині та заслуговує на людське ставлення. Саме їх активна участь виступає головною силою у ствердженні основних принципів екологічної етики у життєдіяльності суспільства [2].

Тепер громадські організації природоохоронного спрямування діють в усіх цивілізованих країнах. Особливе значення мають неурядові організації як міжнародного, так і місцевого значення.

Всесвітньо відомі організації, що активно працюють на території Польщі: Грінпіс (Greenpeace); Міжнародний союз охорони природи (IUCN, the International Union for Conservation of Nature); Друзі Землі (Friends of the Earth International); Англійське королівське товариство охорони птахів (Royal Society for the Protection of Birds); Всесвітній фонд дикої природи (World Wildlife Fund, WWF) [3,4].

Головним завданням громадських екологічних організацій є здійснення громадського контролю за додержанням природоохоронного законодавства, практична природоохоронна робота з розв'язання екологічних проблем, поширення екологічної інформації, здійснення освітньої і виховної роботи з метою формування екологічної свідомості населення, участь у формуванні й реалізації державної та регіональної політики.

Перелік найбільш відомих національних та регіональних екологічних організацій, що діють на території Польщі: Польський екологічний клуб (Polski Klub Ekologiczny); Ліга охорони природи (Liga Ochrony Przyrody); Федерація зелених (Federacja Zielonych); Фонд «Наша Земля» (Fundacja Nasza Ziemia); Захисники прав тварин та вегетаріанського руху (Obrońcy Praw Zwierząt i ruch wegetariański); Польське товариство охорони дикої природи (Polskie Towarzystwo Służb Ochrony Przyrody); Польська партія зелених (Polska Partia Zielonych); Екологічний рух ім. Святого Франциска (Ruch Ekologiczny Sw. Franciszka); Скаутський рух з охорони навколишнього середовища (Ruch Ekologiczny Sw. Franciszka); Природниче товариство «Лелека» (Towarzystwo Przyrodnicze «Bocian»); Зелена бригада (Zielone Brygady); Товариство Землі (Towarzystwo na Rzecz Ziemi).

Багато громадських організацій працюють у сфері освіти громадськості та переконують осіб, що приймають рішення, у необхідності виконання певних дій. Це наводить на думку, що головним викликом в процесі створення збалансованого суспільства є екологічна освіта [5,6].

Громадські екологічні організації діють на території усіх польських воєводств. Найбільше їх зосереджено у великих індустріально та соціально розвинених містах таких як Варшава, Краків, Познань, Гданськ, Люблін, Бидгощ, Вроцлав.

Центр екологічної інформації та освіти (Centrum Informacji i Edukacji Ekologicznej)

– регіональна неурядова організація, заснована 1993 року в місті Гданськ. Реалізація екологічних проектів спрямована на вивчення природи, її таємниць, захист навколишнього середовища та життя людини в гармонії з довкіллям. Головна мета організації – поширення екологічної освіти та інформації серед різних вікових груп: від дошкільнят до студентів університетів. Ретельне та професіональне інформування здійснюється саме на тематику довкілля, природи та їх охорону. Центр увійшов до списку 100 найкращих осередків екологічної освіти на території Польщі, рекомендованих Міністерством навколишнього середовища (Ministerstwa Środowiska) [10].

Варто наголосити на важливості діяльності й молодіжних екологічних громадських організацій, які здійснюють виховання екологічно свідомої особистості, через організацію цікавої екологічної роботи з дітьми та учнівською молоддю. Сюди належать: Скаутський рух з охорони навколишнього середовища, Зелена бригада, Природниче товариство «Лелека» та ін..

Участь молоді у дослідницькій роботі та природоохоронних акціях цих організацій – це допомога новому поколінню в усвідомленні себе частинкою світу, у якому вони живуть. Реалізація екологічної освіти у діяльності громадських організацій, здійснюється таким чином, щоб надати можливість кожній дитині взяти участь у цікавих природоохоронних заходах. Молодіжний громадський рух є вдалою системою для формування самоорганізації особистості, людини з високим рівнем громадської активності та громадянської відповідальності.

Розвиток екологічної освіти, є одним із пріоритетних напрямів виховної роботи громадських організацій, що активно борються за збереження природи. Він спрямований на утвердження у свідомості молодого покоління знань про природу, як єдину основу життя на Землі, переконань про необхідність гуманного ставлення до неї, особисту відповідальність за її майбутнє, формування вміння здійснювати діяльність, дбайливо оберігаючи довкілля.

#### Список використаних джерел

1. Narodowy program edukacji ekologicznej – Warszawa, 2001.
2. Stowarzyszenie Przyjaciół i Sympatyków Ekologii «Zielona Ziemia», Szkolna edukacja ekologiczna – dylematy, Marcin Howaniec, - 2009.
3. Łapiński J., Abdurakhmanov G. Rozwój myśli ekologicznej w polsce i w rosji – wybrane aspekty, EkoKUL, Lublin – 2005.
4. Liga Ochrony Przyrody [Electronic Resource]. – <http://www.lop.org.pl/>.
5. Polski Klub Ekologiczny [Electronic Resource]. – <http://pke-om.most.org.pl/>.
6. Liga Ochrony Przyrody [Electronic Resource]. – <http://www.zieloni.osiedle.net.pl/>.
7. Federacja Zielonych [Electronic Resource]. – <http://www.zieloni.osiedle.net.pl/>.
8. Polskie Towarzystwo Służb Ochrony Przyrody [Electronic Resource]. – <http://www.niison.org.nl>.
9. Fundacja Nasza Ziemia [Electronic Resource]. – <http://naszaziemia.pl/>.
10. Ministerstwa Środowiska [Electronic Resource]. – [http://www.ciee-gda.pl/index,page,O\\_Nas.html](http://www.ciee-gda.pl/index,page,O_Nas.html)

**А. Г. Михайлова**

### АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Проблема формирования личности в социокультурных условиях становится всё более актуальной для современных высших учебных заведений. Понятие «личность» предполагает реализованные возможности разума, не как индивидуальной принадлежности, а как проявления его в общечеловеческом масштабе, что полагает разумным лишь то, что представляет вселенский интерес и встраивается в логику закономерного развития.

Актуальным становится и проблема поисков инновационных педагогических технологий, что обуславливается потребностью разработки психолого-педагогических моделей формирования культуры личности. Актуальность поиска новых педагогических подходов обуславливается и политикой Министерства образования и науки Украины в области разработки и реализации образовательных инноваций в создании новой модели обучения и воспитания конкурентоспособной личности. Необходимость формирования культуры личности будущего специалиста обусловлена возрастающими требованиями к уровню общекультурной и специальной подготовки выпускников вузов; сменой общеобразовательных парадигм, фиксирующих переход от массово-репродуктивных форм, методов, преподавания к индивидуально-



творческим; подготовкой будущих специалистов к профессиональному, компетентному вхождению в рынок труда с прочно сформированными потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и самореализации.

Имеющиеся научно-педагогические исследования, передовой педагогический опыт приводят лишь к частичным усовершенствованиям культуры личности, в своей принципиальной основе она остается неизменной. Это объясняется недостаточным осознанием и теоретической неразработанностью самой сути культуры, как фактора формирования личности специалиста, недооценкой преобразований в содержании, технологии и результатах учебно-воспитательного процесса в ВУЗе.

Цель данной статьи – определить роль акмеологического подхода в формировании культуры личности будущего специалиста.

Акмеологический подход к исследуемой проблеме дает возможность, прежде всего, по-новому осмыслить понимание сущности культуры личности, которая не ограничивается узкой специализацией, а позволяет ориентироваться в широком круге вопросов, обеспечивает жизненное самоопределение личности, потребность в активной самореализации, продуктивной реализации творческого потенциала и достижение «акме» профессионального развития.

Философский словарь дает следующее определение культуры: «Культура (лат. *cultura* – возделывание, обрабатывание) – совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества» [5, с.190]. Другие исследователи отмечают, что целью культуры является человек (Ф.Шиллер); к культуре относится то, что может быть привнесено в природу человеком (А.Дистервег); культура – способ человеческой (в том числе и педагогической) деятельности (Э.С. Маркарян); характеристика творческой, созидательной деятельности человека (Л.Н. Коган); сущность культуры выявляется в процессе саморазвития человека, развертывания и реализации его творческого потенциала (Н.С.Злобин, В.М.Межуев).

Как отмечает И.Ф.Исаев [2], к настоящему времени определилось несколько направлений, рассматривающих культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, как специфический способ человеческой деятельности, как процесс творческой самореализации сущностных сил личности.

Аспект, рассматривающий культуру как специфический способ человеческой деятельности, разрабатывался такими учеными, как В.Е.Давидович, Ю.А.Жданов, М.С.Каган, Э.С.Маркарян, О.В.Ханова и др. Эти исследователи определили деятельность как специфически человеческую форму активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Именно деятельность, по мнению Ю.А.Жданова, выступает ядром теории культуры, ее основной единицей анализа. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, чтобы убедиться в параллельном развитии культуры. Освоение личностью культуры предполагает освоение ее способов практической деятельности.

Таким образом, анализ специфики содержания, средств и результатов деятельности и культуры приводит к признанию деятельности лишь одним из существенных атрибутов социальной реальности.

В рамках аспекта, который рассматривает культуру как процесс творческой самореализации личности, весьма важным остается вопрос о связи индивида и культуры. В.С.Библер, И.А.Ильева, Л.Н.Коган, В.М.Межуев, Э.В.Соколов и др. рассматривают культуру как изменение самого человека, его становление как творческой личности. Понятие «ноосферное развитие личности» осмысливали В.А.Ковда, В.В.Аннеков, В.Г.Барский, С.В.Нилова, А.А.Овсейцев, Ю.И.Лобанов, А.А.Шиян, Б.Г.Режабек и др.

Для эффективного функционирования в сложном современном мире важно не только адаптироваться к среде и усвоить социальные роли и правила, необходимо постичь науку создавать нечто новое, преобразуя себя и окружающий мир. Подлинная культура призвана развивать личность, делать ее совершенной. Совершенство личности определяется тем, что и как она знает, ценит, созидает, с кем и как общается, каковы потребности и как она их удовлетворяет.

Культура личности складывается из знаний, умений, ценностных ориентаций, по-



требностей и проявляется в характере ее общения и созидательной деятельности. Культура личности – это гармония культуры знания, творческого действия, чувств и общения. О.С.Газман считает [4], что культура – это достижение личностью некоторой гармонии, дающей ей социальную устойчивость и продуктивную включенность в общественную жизнь и труд.

Сегодня, как никогда раньше, возрастает потребность не просто в высокообразованном и высокопрофессиональном специалисте, но и в патриотически-настроенной личности. Достичь этого можно, основываясь на национальных традициях, языке, культуре.

В процессе глобализаций системы высшего образования необходимым условием конкурентоспособности будущего специалиста является его профессионально-творческое развитие. В Национальной доктрине развития образования отмечено: «Образование – основа развития личности, общества, нации и государства, залог будущего страны» [3].

Новую парадигму результата высшего образования обеспечивает акмеологический подход к обучению. Проблема профессионального роста человека, его успех есть центральной для акмеологии, которая стала формироваться как самостоятельная научная дисциплина в 90-тые года XX века. «Акме» (от греч. «асте» – наивысшая точка, вершина) – соматическое, физиологическое, психологическое и социальное состояние личности, которое характеризуется ее зрелостью, достижением наиболее высоких показателей в деятельности и творчестве [1, с. 772].

Акмеологический подход к содержанию образования, технологий обучения студентов высшего учебного заведения представляет собой переход заведения от режима функционирования к режиму развития, при этом повышается и качество образования, потому, что у всех субъектов образования систематизирующими становятся познавательные мотивы, обучение становится внутренней проблемой, а творческое переосмысление действительно становится ведущим. Необходимость акмеологического подхода в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения очевидна, поскольку общество ожидает, чтобы будущие специалисты были креативными, самостоятельными личностями, которые стремятся к успеху и умеют самостоятельно строить индивидуальную траекторию развития.

Акмеологический подход к формированию культуры личности в процессе профессиональной подготовки решает следующие проблемы: 1) формируется культура отношения человека к обществу, себе, своему здоровью, образу жизни, своим талантам, свободному времени; 2) формируется культура жизненного самоопределения, которая характеризует человека как субъекта собственной жизни и счастья, где стержневым элементом является позиция личности. Самоопределение личности – это самостоятельность и позиционная определенность; 3) формируется один из составных элементов общей культуры человека - профессиональная культура личности. Под профессиональной культурой понимается определенный уровень способностей, знаний, умений, навыков, необходимых для успешного выполнения специальной работы. Профессиональная культура включает в себя общие представления о социальной значимости конкретного вида труда, представление о профессиональном идеале, путях и средствах его достижения, развитое чувство профессиональной гордости, профессиональной чести и ответственности.

Благодаря применению акмеологического подхода студенты имеют возможность расширить кругозор и развить личностные качества и профессиональные умения, что решает одну из целей обучения - воспитание гармонически и всесторонне развитой личности.

Активизация мыслительной деятельности, процесс познания нового возможны при правильной психологической установке, которую дает преподаватель. Задача её – повышение восприимчивости, привлечение внимания к изучаемому материалу, в т. ч. создание благоприятной обстановки для усвоения нового. Осознание темы занятия должно приобрести побудительную силу.

В заключении отметим, что в современном мире способность быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития. Важным остается создание условий для профес-

сионально-творческого развития компетентной конкурентоспособной личности, самостоятельно ориентирующейся в современном мире, свободно реализующей свой креативный потенциал на рынке труда. Современный специалист – это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Единство морали и культуры выражается в профессиональной этике. Общая культура и профессиональная культура взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Основными направлениями обновления социально-педагогических условий является личностная ориентация системы образования, приоритет общечеловеческих и национальных ценностей, обеспечение качества образования на основе новейших достижений науки, культуры и социальной практики.

#### **Список использованных источников**

1. *Философский словарь [сост. М.М.Розенталь]. – М.: Просвещение, 1972. – 542 с.* 2. *Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / Исаев И.Ф. – М.: Белгород, 1993. – 210 с.* 3. *Подласый И.П. Педагогика: учеб. [для студ. высш. учеб. заведений] / Подласый И.П. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 428 с.* 4. *Национальная доктрина развития образования. Указ президента Украины от 17.04. 2002 г. №3437 / 2002 // Дошкольное воспитание. – 2002. - №7.* 5. *Анисимов А.С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники. – М., 1988. – 772 с.*

**В. Я. Желясков**

### **ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

Забезпечення міжкультурної комунікації в усіх галузях взаємодії стає першорядним завданням, реалізувати яке неможливо без висококваліфікованих перекладачів, які володіють лінгвістичною, соціокультурною, комунікативною, соціально-психологічною, інформаційною компетенціями необхідними для здійснення ефективної перекладацької діяльності. У зв'язку з цим питання щодо навчання всебічно поінформованих та висококомпетентних перекладачів, які відповідають новим потребам інформаційного суспільства і зростаючим потребам ринку перекладацьких послуг, наразі набувають особливої актуальності.

Незважаючи на те, що переклад є дуже давнім видом людської діяльності необхідність підготовки дедалі більшої кількості професійних перекладачів виникла порівняно недавно. Зумовлено це «інформаційним вибухом», який відбувся у світі у другій половині ХХ сторіччя, у результаті різкого збільшення обсягу інформації, якою стали обмінюватися люди і народи внаслідок значного зростання їхніх міжнародних контактів і листування, а також розширення культурних зв'язків, обсягів міжнародної торгівлі й дипломатичної діяльності, пов'язаних з появою нових держав, виникненням численних міжнародних організацій і всесвітніх рухів.

Зазначимо, що розробка проблеми вдосконалення професійної освіти майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного необхідна і можлива завдяки творчому внеску визнаних учених у розвиток теорій: сучасної дидактики вищої школи, яка висвітлила концептуальні засади компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Вербицький, Л. Кондрашова, О. Пометун, О. Цокур, В. Якунін та ін.); комунікації й перекладу (Л. Бархударов, І. Зимняя, В. Комісаров, Л. Латишев, М. Цвілінг, А. Швейцер та ін.); мовної особистості (Л. Буєва, Ю. Караулов, І. Халєєва та ін.); міжкультурної комунікації (В. Верещагін, Н. Гальскова, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова, Л. Шкатова та ін.); навчання студентів-перекладачів іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування (М. Байрам, У. Літлвуд, Є. Пассов, Е. Шубін та ін.).

Компетентнісний підхід до навчання майбутніх перекладачів – це нова освітня парадигма, яка спрямовує зусилля науково-педагогічних працівників вищої школи на поступову переорієнтацію домінуючого – когнітивно-знанневого виду навчання з переважною трансляцією готових для засвоєння теоретичних знань і формуванням відповідних умінь і навичок на створення необхідних дидактичних умов для оволодіння професійною компетентністю та комплексом необхідних компетенцій, що зумовлюють їх здатність до виживання й стійкої життєдіяльності в мінливому соціально-політичному, ринково-економічному, інформаційно-комунікаційному просторі сучас-

ного суспільства, що переживає низку криз. Ми переконані, що перехід до визнання в якості прикінцевих результатів вищої освіти майбутніх перекладачів компетенцій і компетентностей, є важливим і дієвим кроком у подоланні наявних кризових явищ, що притаманні освіті в теперішній час, на шляху до забезпечення високої якості навчання, що відповідає європейським і світовим критеріям.

Під професійною компетентністю перекладача ми розуміємо його готовність (тобто наявність у суб'єкта перекладацької діяльності образу структури певної дії й постійної спрямованості його свідомості на виконання останньої) і здатність (тобто наявність у нього можливості здійснювати певні дії) використовувати засвоєні теоретичні знання та накопичений практичний досвід для конструктивного вирішення професійних завдань. Це означає, що сутність професійної компетентності майбутнього перекладача, яка, формуючись на основі засвоєння теорії і здобуття індивідуального досвіду здійснення перекладацької практики, проявляється не у формі завченого знання, а в стані актуалізованого вміння пізнавати, мислити, спілкуватися й діяти, висувати й вирішувати певні типи професійних завдань, аналізувати перебіг і результат їх вирішення, постійно вносити доцільні корективи в перекладацький процес. Професійна компетентність перекладача - це інтегративна характеристика його особистості як висококваліфікованого фахівця у сфері міжкультурної, міжмовної і міжособистісної комунікації, що містить лінгвістичну, соціокультурну, соціально-психологічну, перекладацьку та інформаційну компетенції, наявність яких дозволяє йому з високим ступенем ефективності здійснювати різноманітні функції професійної діяльності в новому соціальному статусі – менеджера сфери перекладацьких послуг.

Дидактичне забезпечення процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу передбачає використання переважно активних та інтерактивних методів і форм (коопероване навчання, кейс-метод, мовний, психолого-педагогічний і професійний портфоліо, симуляції, комунікативний тренінг, практикум особистісно-професійного зростання, solo work, self access work, autonomjus learning, self-direkcted learning та ін.), а також створення проблемних ситуацій і позитивної емоційної дидактичної взаємодії, орієнтованої на їх успіх.

Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти зазначеної проблеми. Подальшої розробки потребують аспекти конкретизації принципів компетентнісного підходу щодо організації навчання майбутніх перекладачів спеціальних дисциплін, розробки нових технологій їхнього навчання, спрямованих на формування професійно важливих якостей.

*Н.В. Карленко, Н.Д. Терещенко*

## **СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК БАЗИСНОЇ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО АКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Питання збереження здоров'я було, є і буде актуальним завжди. Життя сьогодення доводить, що освіта та здоров'я взаємопов'язані як ніколи. Саме тому успіх освіти ґрунтується не лише на міцних знаннях, а й на міцному здоров'ї всіх учасників освітнього процесу. Пріоритетне значення надається вихованню в кожній дитині позитивного ставлення до власного здоров'я, здорового способу життя як до головної життєвої цінності. Здорові діти – найвищий позитивний імідж держави та найкраща характеристика навчального закладу. Одним із основних завдань реформування системи освіти сьогодні є збереження та зміцнення здоров'я учнів, виховання в них розуміння цінності здоров'я, здорового способу життя, вибору інноваційних освітніх технологій, що зберігають та укріплюють здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу.

Обласний комунальний заклад освіти «Криворізька загальноосвітня санаторна школа-інтернат №8 I-II ступенів» – спеціалізований навчальний заклад санаторного типу, де вчаться і оздоровлюються діти з малими та затихаючими формами туберкульозу; державний навчально-виховний та лікувально-реабілітаційний центр, де панує пріоритет здоров'я та здорового способу життя. До закладу діти направляються лікарями тубдиспансерів та лікарями-фтизіатрами лікарень Дніпропетровської області. Контингент учнів – це діти-сироти, діти-інваліди, діти, позбавлені батьківського пік-

лування, діти з багатодітних і малозабезпечених сімей. Оздоровчий курс проходять вихованці з клінічно вилікуваними формами туберкульозу, тубінфіковані діти з супутніми захворюваннями, такими як хронічний бронхіт, запалення легенів, часті простудні захворювання, бронхіальна астма, захворювання шлунково-кишкового тракту, нирок, первинне тубінфікування, діти з осередку туберкульозної інфекції.

Метою діяльності навчального закладу є формування життєвих компетентностей учнів у процесі навчання та виховання, створення сприятливих умов для розвитку й виховання духовно здорової, соціально активної особистості школяра з високою культурою здоров'я, здатної формувати свій життєвий потенціал. Усі ми хочемо бачити людину майбутнього розумною, сильною, здоровою.

Головними завданнями школи визначено: проектування процесу оновлення діяльності школи; надання якісного медичного обслуговування хворим дітям; задоволення потреб у здобутті загальної середньої освіти на рівні державних стандартів; різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі вивчення і врахування її особистісних здібностей; розвиток творчих здібностей учнів, здатності до самостійного отримання та застосування знань і навичок; виховання духовно, морально, психічно і фізично здорового покоління.

Враховуючи, що діти гублять своє здоров'я за роки навчання в школі, питання його зміцнення та збереження, формування навичок і пріоритету здорового способу життя є найважливішим питанням навчально-виховної діяльності закладу. При цьому критеріями його сформованості виступає не лише рівень його здоров'я дитини, а й здатність до оздоровлення, шлях до нескінченного розвитку духовно-енергетичного потенціалу, управління своїм здоров'ям і підтримання його рівня. Отже, виховання культури здоров'я – це низка координаційних заходів, спрямованих на підготовку дитини до адаптації в суспільному житті.

Упровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання й виховання дітей, оскільки метою будь-якого нововведення є підвищення ефективності педагогічного процесу. Особливої актуальності набуває необхідність створення здоров'язбережувального освітнього простору та впровадження інноваційних технологій навчально-виховної та оздоровчої діяльності, які б забезпечували розвиток здорової особистості та необхідних умов для гармонійного фізичного, психічного, духовного й соціального становлення дитини, виховання свідомого ставлення до свого здоров'я як найвищої цінності, що дасть змогу вихованцеві успішно виконувати будь-які життєві та соціальні ролі, бути творцем свого життя, активно інтегруватись до сучасного суспільства й реалізувати себе в ньому.

Впроваджуються у навчально-виховний процес принципи і методи сучасної інноваційної педагогічної технології навчання здоровому способу життя на основі розвитку життєвих навичок, яка реалізує концепцію особистісно орієнтованого навчання і виховання, побудовану на принципах неперервності та наступності, гармонійно поєднує функції виховання цінностей, переконань, умінь, навичок і потребує обов'язкового використання інтерактивних методів навчання. Адже саме неперервність і наступність навчально-виховного процесу є обов'язковою умовою формування культури здоров'я та створення безпечного, здоров'язбережувального освітнього простору.

Визначне місце в діяльності Школи сприяння здоров'ю посідає система гурткової, позакласної, позаурочної роботи, мета якої – формування свідомого ставлення до здоров'я, пропагування здорового способу життя, формування правової, екологічної культури. Згідно з поставленими цілями й завданнями дослідно-експериментальної роботи закладу, в усіх класах закладу запроваджено інтегративний курс «Культура життєвого самовизначення». Основною метою курсу є формування в учнів життєвих навичок соціальної компетентності – базису для адаптивної та позитивної поведінки, які дають змогу людині адекватно виконувати норми й правила, прийняті в суспільстві, ефективно вирішувати проблеми повсякденного життя. Створюється єдиний безпечний здоров'язбережувальний освітній простір у рамках розробленої моделі Школи сприяння здоров'ю. Цьому сприяє і упорядкована діяльність медичного блоку закладу. До оздоровчо-профілактичної роботи медичного блоку входять рухливі перерви,

оздоровчий біг, загартовування, сезонні оздоровлення, заняття на сучасних спортивних тренажерах, санітарно-просвітницька робота, години здоров'я, дихальна гімнастика, прогулянки на свіжому повітрі, збалансоване 5-ти разове харчування. З лікувально-реабілітаційної роботи застосовується валео- та фітотерапія, кисневі коктейлі, аромо-іонна та дисенбілізуюча види терапії, фонорелаксація, фізіотерапевтичні процедури, вітамінотерапія з мінералами та імунокоректорами, зміцнюючий та лікувальний масаж, лікувальна фізкультура, прийом препаратів кальцію, йоду, крапковий масаж, вживання «срібної води», спелеотерапія та лазерний душ.

Здоровий спосіб життя сьогодні – це людська діяльність, переосмислена крізь призму профілактичних заходів. Шкільний вік – важливий етап у житті людини, протягом якого відбувається поступовий розвиток більшості систем організму. Інтенсифікація педагогічних технологій потребує удосконалення системи формування здоров'я дітей, у тому числі створення сприятливого середовища, дотримання санітарно-гігієнічних норм під час організації навчально-виховного процесу, його валеологізація, забезпечення здійснення кожною дитиною свідомого контролю за власним здоров'я, набуття нею навичок здорового способу життя, формування сталої мотивації усіх учасників навчально-виховного процесу до збереження здоров'я школярів.

Майбутнє учня Школи сприяння здоров'ю – Школи майбутнього – бути частиною суспільства, яке орієнтоване на загальнолюдські цінності; прагне досягти високого рівня інтелектуальної, моральної, духовної, фізичної культури; зазнає потреби у здоровому способі життя; усвідомлює себе частиною природи, прагне до її збереження, шанує власну особистість; усвідомлює свою цінність, цінність свого здоров'я та життя; здатний правильно прийняти рішення в ситуації морального вибору та нести відповідальність перед собою та суспільством за збереження власного здоров'я, здоров'я нації.

*N.V.Nechukhayeva, A.A.Pavlenko*

## **STUDY OF THE COMPUTER SCIENCE COURSE BY SYNCHRONOUS COLLABORATION IN DISTANCE EDUCATION**

Synchronous interaction and collaboration of students in distance education is very difficult for a number of technical and organizational reasons. For many [1,4], synchronous interaction is considered mainly synonymous to video-mediated tele-conferencing (e.g. an approach that necessitates high bandwidth connections and special equipment, not widely available to the students of distance education).

New technological advances in peer-to-peer (p2p) computing propose an alternative synchronous interaction approach, which, as argued in this article, is feasible to be implemented and used with the current commonly available infrastructure. So, as alternative approach for synchronous collaboration is the use of low-bandwidth text-based communication facilities and shared drawing boards implemented over peer-to-peer interaction protocols. In total 130 students took participation in the experiment [1]. Analysis of peer interaction gives the following: from the 65 pairs only 17 (26%) based communication on the provided chat tool for collaborating, while the rest used other chat services or voice phone. Interaction of just these 17 groups has been recorded and has been further analyzed. In order to complete their task. These pairs interacted for a number of consecutive sessions each. In average 6.6 sessions were needed per group. A total of almost 52 hours of interaction was recorded during three hours of activity per group. The frequency of these sessions in some occasions was very high, commonly a few hours. Though in some other occasions they were more distant and occurring in a period of almost a month. As a sample we will consider collaboration via the organization Synergo Trainings. It offers trainings open to facilitators, teachers, counselors, students or anyone who works with people. The SYNERGO Collaborative Mapping Environment is an experimental software prototype developed by the University of Patras HCI group that can be used to support collaborative problem solving and collaborative activity analysis and research.

Since the members of each group were allocated randomly in terms of their skills and background, an interesting characteristic to study is the symmetry of participation of the group members in the activity (Fig.1). For this reason an index was defined, called *Balance of*

group activity (B). B takes values between 0 and 1. For application needs to take in consideration constraints on bandwidth, restrictions on p2p protocols by firewalls and proxy servers, while a considerable new infrastructure should be established and organizational adjustments should be effected [2].

Another finding was related to the origin of imbalance in the activity of the groups (Fig.2). It was discovered that the actions (flow chart building) were more imbalanced than the communication acts through chat messages exchange. The average value of B for the first case was 0.762 (stdev=0.166) while for the second one it was 0.543 (stdev=0.317), where the stdev is standard deviation or a measure of how widely values are dispersed from the average value (the mean).

By performing an unpaired t-test between the mean values, the P value was 0.0166, considered significant ( $t=2.527$ ). This is due to the skills that these two activities require. Acting in the drawing space requires good knowledge of the task and the flow chart and algorithm concepts. Communicating through the chat tool can be a way of inquiring on the activity and making remarks on the process or even engaging in off-task conversation.

In terms of the complexity of the produced solutions, which was a strong indication of good quality of the solution for the given problem.

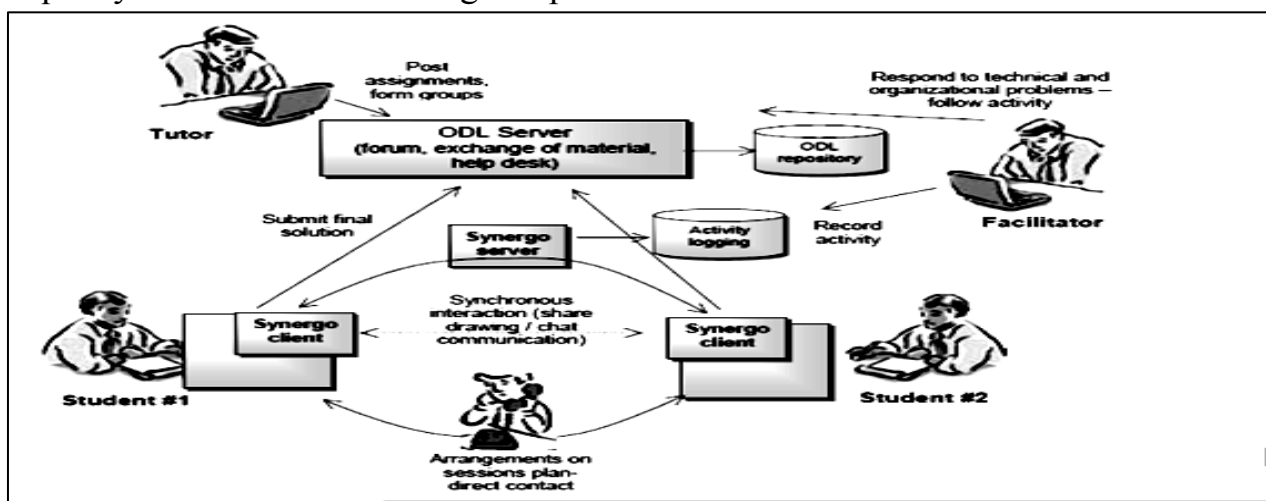


Fig. 1. Complexity correlation of solution and balance activity in pairs

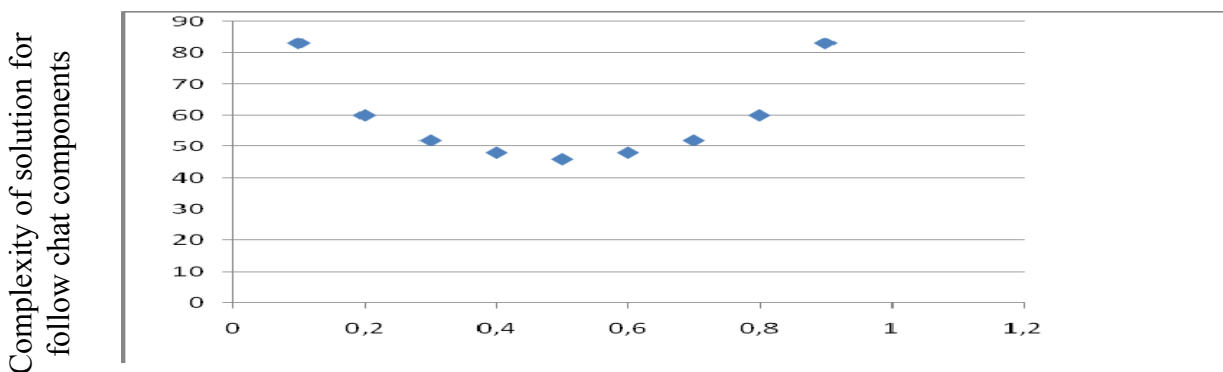


Fig.2. Balance of activity between pair members

## References

1. Michalis Xenos, Nikolaos Avouris, Vassilis Komis, Dimitris Meletis Margaritis. Synchronou Collaboration in Distance Stavrinoudis, Education: A Case Study on a Computer Science .4t Course. IEEE International Conference on Advance Learning Technologies, Joensuu, Finland, 2004 -500 p.
2. Bohdan Shunevych .Open International University for Human Development 'Ukraine' 'Ukraine' Open University: Its prospects in distance education development. 2002-9 p.
3. Talanchuk, P. (2000). Information About Distance Education in the World and Modern Information Technologies. Kyiv, Ukraine: VMUROL (in Ukrainian).2001.-4 p.
4. How Do Online University Instructors Use Online Classes Technology? Online Education Information. Distance Learning Online Articles. <http://www.geteducated.com/online-education-facts-and-statistics/distance-education-guide/321-how-do-online-university-instructors-use-online-class-technology>

## **О ПУТЯХ И СПОСОБАХ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ФАРМАЦЕВТОВ**

Основным заданием современной высшей школы является подготовка высококвалифицированного специалиста. Последний «способен научно анализировать социально значимые проблемы и процессы; владеет культурой мышления; умеет на научной основе организовать свой труд; умеет приобретать новые знания, используя современные образовательные технологии; понимает сущность и социальную значимость своей будущей профессии» [1, с.107]. Одной из важнейших характеристик современного специалиста является комплекс социально значимых качеств, которым он обладает и который позволяет ему качественно осуществлять профессиональную деятельность. Особую роль социально значимые качества личности играют в профессии фармацевта-провизора как одной из наиболее общественно значимых профессий.

Под *социально значимыми качествами личности* понимаем комплекс качеств (свойств, черт) личности, которые определяют жизненную позицию человека, его место и роль в обществе, связь с другими членами социума и характеризуют человека как носителя морально-ценностных принципов.

Успешное формирование социально значимых свойств личности фармацевта зависит от качества преподавания и требует новых форм рациональной организации учебного процесса. В преподавании любой дисциплины должны преобладать методы, помогающие приобрести профессию. К методам (путям и способам) формирования социально значимых качеств личности у студентов-фармацевтов относим: активизирующие опросники (со специальными вопросами, провоцирующими размышления о сложных ценностно-смысловых аспектах самоопределения); взаимный аудит; индивидуальные беседы-консультации (с применением активизирующих вопросов, совместных технологий по анализу ситуаций самоопределения и т.п.); интерактивные игры; использование на занятиях фармацевтического цикла методики отбора социально ориентированных информационных материалов, способствующих переосмыслению студентами и осознанию ценностей социально значимых качеств фармацевта-провизора; использование собственных примеров преподавателя (часто такие примеры могут оказаться довольно интересными и убедительными для студентов); квалификационное тестирование; лабораторно-практическое обучение; миконференции; мультимедийные интерактивные лекции с обратной связью между субъектами преподавания; обучение с использованием видеодисков в диалоговом режиме; проблемное обучение; профориентационные игры и упражнения; проектирование корпоративной культуры; ролевые, сюжетно-ролевые, деловые, имитационные деловые, учебные деловые, организационно-мыслительные, «штабные» и др. игры; самоподготовку с изучением литературы; самостоятельную работу студентов; семинары в малых группах; «сетевое» обучение; ситуационные задачи; совместное рассмотрение задач-ситуаций профессионального и личностного самоопределения; создание специально разработанных ситуаций, способствующих проявлению у студентов гуманистических качеств личности в контексте учебной деятельности при выполнении социально ориентированных заданий и решении ситуаций нравственного выбора; специально организованные дискуссии; тематические семинары, проводимые с привлечением пилотных (обладающих соответствующим опытом) аптечных предприятий; тренажеры; тренинги (в том числе методы поведенческого тренинга); участие в педагогических (творческих и т.п.) мастерских; учебные проекты; учебные стажировки в должности фармацевта-провизора и т.д.

Результаты исследований по применению перечисленных методов для формирования социально значимых качеств у студентов фармацевтических учебных заведений внедряются в практику проведения лекционных и практических занятий в Национальном фармацевтическом университете (г. Харьков; студенты медико-фармацевтического факультета) и Славянском химико-механическом техникуме (г. Славянск; студенты специальности «Фармация»).

Освоение предметного содержания дисциплин фармацевтического цикла обуча-



ющимися с помощью перечисленных методов обучения способствует развитию умственной самостоятельности студентов, становлению их ценностно-смысловых ориентаций, формированию уверенности в отстаивании своей точки зрения, принятии позиции другого, ответственности за усвоение знаний и качество своего участия в процессе познания, а также оказывает положительное влияние на личностно-профессиональный рост студентов, другими словами, способствует формированию социально значимых качеств личности.

Анализ теоретических основ перечисленных методов обучения и результатов их применения на практике в фармацевтических учебных заведениях показывает, что они предоставляют новые возможности решения проблемы формирования и развития социально значимых качеств личности у студентов-фармацевтов. При этом следует помнить, что включение подобных методов в учебный процесс требует решения целого ряда проблем организационного и психологического плана, а сами методы должны быть ориентированы не только на внешний наглядный результат, но и действительно должны реализовывать свои основные принципы и органично решать задачи обучающего и творческого характера.

#### **Список использованных источников**

*Л. Покушалова Л. В. Проблема качества подготовки современного специалиста / Л. В. Покушалова // Молодой ученый. – 2011. – № 2. Т. 2. – С. 107–109.*

**О. В. Мулик**

### **НОТАТКИ ПРО ЗАОХОЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗНАНЬ**

Бурхливий інформаційний простір сьогодення супроводжує людину з самого народження і дає постійно зростаюче навантаження на всі її канали сприйняття фізичного світу в який вона приходить для життя. Органи почуття сучасного малюка мають спостерігати і оброблювати в тисячі раз більше явищ, ніж обробляли батьківські, завдяки шаленому прискоренню технічного прогресу останніх років. Добрим знаком є народження дітей з новими можливостями, які з самого раннього віку без проблем знаходять спілкування з інформаційними пристроями і з захопленням в них поринають. Та, мабуть, на щастя, життя в соціумі, поки що, відрізняється від комп'ютерно-змодельованого світу. Середній освітянський курс дає початкові знання про оточуючий світ, але завдяки несинтезованості отриманих знань, після закінчення школи далеко не всі діти уявляють як краще для себе отримувати подальшу освіту. Тому у вищій школі заклади зараз вступає достатня кількість молоді більше для розвитку і пошуку себе, ніж вмотивована саме в обраному фаху. Впливовим чинником є мала кількість робочих місць для випускників університетів та інститутів, які пропонує держава та приватні роботодавці. Такий суспільний стан не є занадто дружнім для молоді людини і, іноді, заважає вдало вибрати бажаний напрямок діяльності. Інші та вищезгадані чинники призводять, також, до посереднього рівня обізнаності по профілюючому предмету для технічних спеціальностей – математики, з якими стикаються викладачі вищих навчальних закладів. Гуманітарна орієнтація ліцеїв та шкіл не дає можливості в повному обсязі засвоїти і усвідомити потрібний обсяг знань для ефективного вивчення курсу вищої математики, який викладається досить інтенсивно з першого семестру навчання.

Одним з шляхів подолання такої проблеми є зацікавленість студента в опануванні розділів математики в прийнятній, як для студента, так і для його фахового рівня, формі. Перетворення байдужості студента до навчання в прагнення знайти своє комфортне місце в суспільстві завдяки освіті – дуже важливе завдання вищого освітянського закладу. В самій назві якого – о-Світ-а – закладено зміст спрямованої дії. Для юної людини, наразі, основним стає створення світоглядної системи для подальшого свідомого будування власного життя. Тому важливо познайомити її з можливими методами дослідження навколишнього світу та навчити синтезувати вже відомі теоретичні та практичні надбання у всіх вивчених нею галузях, і пояснити, що всі науки досліджують один й той самий предмет - проявлений світ – різними способами. В курсі Аналітичної геометрії поєднується дві математичні дисципліни, які в школі виклада-



лись окремо, створюється можливість для цілісного сприйняття як подальшого курсу математичного аналізу, інших дисциплін. Також, потрібно відмітити, що саме даний курс наглядно і доступно показує застосування математичних методів вивчення реальних природних процесів і може стати досить простим демонстративним способом у створенні загальної фізичної картини світу, оскільки оперує базовими образами (точка, лінія, поверхня), показує можливості створення з них більш складних об'єктів (криві, просторові фігури) та досліджує їх просторові властивості.

Одним із способів заохочення в першому семестрі навчання з курсу Аналітичної геометрії та лінійної алгебри можуть стати невеликі реферати з історії математики, короткі доповіді про основні геометричні фігури – трикутник, квадрат, коло та інші плоскі фігури з точки зору їх символічного сприйняття, про визначні криві та поверхні, а також використання золотого перетину та чисел Фібоначі для їх побудови. Такі роботи не потребують багатогодинних досліджень і матеріали для них викладені в достатній кількості в інтернеті та доступних підручниках, але вони можуть посприяти розширенню знання про основні поняття алгебри та геометрії, створити певний математичний світогляд на базі шкільного курсу.

Історична тематика зробить знання з математики персоніфікованими, прослідкує життєві шляхи та формування наукових особистостей видатних математиків, знайомить з їх філософськими обґрунтуваннями своїх математичних розробок та висновків. Захоплюючим оповіданням може стати реферат про відкриття законів руху планет Йоганесом Кеплером. Як він уважно та наполегливо вивчав численні дані спостережень видатного датського астронома Тихо Браге, скільки різних гіпотез перевінив, після чого, в результаті ретельного аналізу дійшов висновку, що траєкторія руху Марса не коло, а еліпс, у фокусі якого знаходиться Сонце – положення, відоме сьогодні під першим законом Кеплера. Його наукові досягнення були не просто математичними формулами, хоча виведені рівняння безперечно є великим математичним досягненням, але вони стали блискучим доведенням геліоцентричної моделі нашої Сонячної системи, що змінювала догматичне сприйняття світу, притаманне суспільству з домінуючими релігійними поглядами. В своїх творах «Гармонія світу» та тритомній праці з коперніканської астрономії (*Epitome astronomia Copernicanae*, 1617–1622), він виклав погляди на природу взаємодії людської душі та Простору, зробив висновки, що планети та Сонце є сутностями вищого порядку, про що, нинішня наука теж, вже нарешті, має докази. Йоганес Кеплер дійсно відчував гармонію Всесвіту і хотів записати її «музику сфер» за допомогою математичних формул, тепер через кілька сторіч, з упевненістю можна сказати, що його шлях був правильний. Незважаючи на «Індекс заборонених книжок», ідеї та наукові досягнення Кеплера посприяли розвиткові не тільки математики і астрономії, але і оптики, кристалографії, механіки та Ньютонівської фізики. Знайомство з такими видатними особистостями, обізнаними в широкому колі наукових знань обов'язково знайде відгук в уяві сучасних студентів, дивлячись на відсутність знакових ітелектуальних постатей в сучасному інформаційному просторі. Особливо корисним і цікавим буде знаходження історичних паралелей в житті і долі визначних математиків далекого минулого і наших сучасників, особливо українських науковців.

Також дуже перспективною темою може стати дослідження змісту етнічних пам'яток української культури, наприклад Трипільських орнаментів, на яких з достатньою схожістю намальовані визначні криві. Космічність малюнків на гончарних виробках захоплює уяву і показує наскільки наші пращури володіли знаннями про Всесвіт і людину та вміли створювати гармонійний простір навколо себе завдяки певним геометричним символам і знакам. Цікавим буде прослідкувати як золотий перетин проявляється в анатомії людини, ця тема також досить актуальна для молоді, оскільки розширення знань про власний організм буде сприяти більш уважному до нього ставленню. Творчий підхід буде допомагати студентам краще зрозуміти і свої власні уподобання до певної наукової галузі, оскільки навіть невеличка підготовлена доповідь перед аудиторією викликає цілу низку роздумів та вражень. Подібний шлях спостереження, споглядання та логічних висновків про наявність закономірностей є відображення одного з герметичних принципів, що «все, що є зверху, є і знизу, а що може бути внизу, то буде і зверху» і розповсюджується на будь-які сфери як природи так і

суспільства. Розуміння такої подібності допомагає швидше спрямувати свої зусилля до бажаної мети і отримати цілісну усвідомлену картину світу.

### Список використаних джерел

1. Вернадський В.І. *Биосфера і ноосфера*. - М.: «Айрис-прес», 2004. 2. Мицик В.Ф. *Священна країна хліборобів*. - К., «Пульсар», 2006. 3. <http://wikipedia.org>. 4. *Изумрудная скрижаль Гермеса Трисмегиста*. - сайт: [kybalion.ru](http://kybalion.ru)

*Л. М. Михайлова*

## ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ЕСТЕТИЧНО-ЦІННІСНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗНЗ

Формування в підлітків естетичних ціннісних орієнтацій завжди було і залишається одним із основних завдань вітчизняної освітньої системи. Як свідчать результати педагогічних досліджень, вплив сучасної культури через засоби масової інформації, різні форми дозвілля негативно впливають на ціннісні орієнтації підростаючого покоління, яке здебільшого обирає для задоволення своїх естетичних потреб продукти масового мистецтва. «Сучасна соціокультурна ситуація в нашій країні, - зазначає І.Бех, - характеризується природною для перехідного періоду переоцінкою цінностей. Тому так важливо запобігти їх тотальній дискредитації і вчасно переосмислити різноманітний культурний досвід відповідно до нових потреб людини й суспільства» [1, с.29].

Масова культура сьогодні стала перепорою на шляху виховання людини, яка б прагнула творчості в будь-якому виді діяльності. Сучасне мистецтво робить усе, щоб відсторонити підростаюче покоління від вироблення потреби й здатності одержимості творчістю не заради споживацтва та наживи, а на благо своїх сучасників та в ім'я майбутнього.

Поступово виникає новий тип людини. Така особистість характеризується некритичним мисленням, досить легко піддається зовнішньому впливу, тому що їй притаманне недиференційоване «поглинання» продуктів масового виробництва. Це призводить до викривлених естетичних смаків, нерозвиненості естетичного компонента емоційної сфери й загалом культурної пасивності, що «несе з собою серйозну загрозу людській цивілізації» [2, с.321].

За такого становища освітня система, яка характеризується певною стабільністю щодо збереження культурного досвіду, має взяти на себе функцію ціннісного орієнтування підлітків в естетичному розмаїтті сьогодення. Розгляд цінностей у контексті виховних завдань потребує змістовного їх наповнення та усвідомлення особливостей прояву на рівні суб'єкта (учня, педагога), у педагогічному спілкуванні (вихователю-вихованець), навчальній і виховній діяльності (в змісті окремих предметів і виховних заходів), початково-виховному середовищі загалом (естетизація освітнього простору).

Виходячи з розуміння середовища як сукупності суспільних, матеріальних і духовних умов, чинників, відносин тощо, в яких існує особистість, які її оточують і роблять той чи інший вплив на її свідомість, поведінку і діяльність (Г.Андреева, А.Анохін, Л.Буєва, В.Кутирєв, А.Уледов та ін.), аналіз і узагальнення існуючих поглядів із даного питання призвів нас до уявлення, що **естетично-ціннісне навчально-виховне середовище** є цілісним структурним утворенням, що включає середовище загальноосвітнього закладу, середовище кожного уроку й позакласного заходу, естетично-ціннісне середовище кожного учня й учителя, які взаємодіють, створюючи естетично-ціннісну атмосферу спільного існування.

Як слушно зауважує М.Киященко, тільки коли «естетичне середовище життя, естетична організація життя, культури загалом та його специфічна естетико-художня часина – мистецтво – стають засобом формування, виховання й освіти, і засобом розвитку творчих задатків особистості, можна говорити про умови, які забезпечують перетворення індивіда в суб'єкта культурно-історичного процесу» [3, с.276].

Естетично-ціннісне навчально-виховне середовище (простір) загальноосвітнього закладу є спеціально організованим системним утворенням, що базується на аксіологічних засадах із метою формування в підлітків естетичних ціннісних орієнтацій. Ця система (середовище, простір) як складова більш широкого – освітнього середовища є

відкритою до життєвого середовища дитини, наповненою естетичними цінностями, що дає змогу особистості залучитися до світових, національних, зокрема художніх, досягнень минулого й сучасності, завдяки чому стати їх активним творцем.

В основі побудови та функціонування естетично-ціннісного середовища ЗНЗ визначаємо **принципи**: аксіоцентризму; єдності естетичного й морального; полікультурності; інтегративності; компліментарності; вільної творчості; естетичного катарсису.

На нашу думку, ядром навчально-виховного процесу має бути система естетичних цінностей, які слугуватимуть підґрунтям виховання естетичних ціннісних орієнтацій школярів. Серед найважливіших естетичних цінностей визначаємо мистецтво в найкращих його досягненнях та естетичні категорії краси й гармонії, прагнення до яких завжди було й залишається однією із найсуттєвіших рис людства. Краса й гармонія як цінності існують у діалектичній єдності, а їх прояв у навчально-виховному процесі на всіх рівнях ми розглядаємо як найважливішу передумову формування гармонійно розвиненої особистості, для якої прекрасне в світі й собі стає джерелом постійного самовдосконалення.

Естетичні властивості предметного світу навчально-виховного середовища є необхідною складовою в реалізації естетичних цінностей краси й гармонії. Те, що візуально сприймається і є естетично-значущим для розвитку творчих сил школярів, є об'єктом і метою їхньої діяльності, виступає чинником соціального й індивідуального розвитку. Будучи джерелом різноманітних впливів на емоційну, раціональну й вольову сфери, свідомість і поведінку вихованців, предметно-естетичне середовище визначає характер внутрішніх перетворень особистості

Прекрасне в людині, на думку Л.Резнікової, пов'язано з естетичними цінностями, до яких її долучали. Гармонічне як прекрасне в суб'єкті, вважає дослідниця, має місце в ступені втіленості об'єктивної сторони прекрасного, тобто в тому, які твори мистецтва були надбанням естетичного досвіду людини, слугували засобом розвитку її здібностей, потреб, інтересів, ідеалів [4, с.124].

Естетично-ціннісне середовище школи має певний зовнішній, предметно-матеріальний і конструктивний вигляд, естетичні характеристики, а також естетичну атмосферу, яка створюється активністю педагогів і учнів, де існують різноманітні естетичні й художні форми взаємодії колективних, групових і індивідуальних проявів естетичної свідомості особистості. При цьому домінуючою складовою такого середовища вважаємо духовно-естетичну атмосферу, яка обумовлює характер і значення естетичної обстановки загалом і включає естетичні потреби, установки, інтереси, естетичне ставлення до світу, природи, людини, культури.

Мистецтво та його взірці стають підґрунтям духовно-естетичної атмосфери загальноосвітнього закладу, яка живиться естетичним середовищем занять із предметів художньо-естетично та гуманітарного циклів, а також естетично акцентує фрагментами уроків природничого, математичного циклів, фізичної культури, трудового навчання. Крім цього, воно збагачується естетичними аспектами діяльності гуртків, позакласних заходів, факультативних занять, де створюється атмосфера естетичного спілкування, до якої залучений кожний учень.

В естетично-ціннісному наповненні навчально-виховного середовища варто враховувати естетичні погляди різних народів, оскільки розуміння сутності краси й гармонії, уявлення про особливості їх прояву в природі й реалізація в дійсності характеризуються певною своєрідністю, і знайомство з ними школярів сприятиме поповненню їхніх культурологічних, мистецтвознавчих, естетичних знань та вибору ними тих естетичних явищ, що збагачують внутрішній світ людини, а не руйнують його.

Як доводять сучасні педагогічні дослідження в галузі художньо-естетичного виховання школярів, одним із перспективних в умовах сьогодення є інтегративний підхід в освіті. Звідси відповідно до наших уявлень про естетично-ціннісне середовище ЗНЗ він реалізовуватиметься в двох інтеграційних формах: внутрішньогалузевій та міжгалузевій. Для уроків художньо-естетичного циклу характерною є внутрішньогалузева інтеграція як засіб формування та розвитку емоційно-ціннісної сфери школярів. При цьому важливого значення при розгляді тієї чи іншої теми надається поліхудожньому підходу, що дає змогу розкрити естетичну значущість мистецтва як унікального засобу пізнання світу. У міжгалузевій інтеграції мистецтво та естетичні цінно-

сті краси й гармонії виконують допоміжну роль у виявленні глибинних зв'язків між явищами навколишнього світу, формуванні діалектичного мислення й головну роль у створенні естетично насиченого простору уроку. Інтегративний підхід є методологічним підґрунтям навчальної й виховної діяльності.

Принцип компліментарності виокремлюється нами для того, щоб визначити естетичний компонент не тільки як окремих напрямків виховної роботи, а як стрижень, що є об'єднує всі напрямки виховного процесу (інтелектуальний, спортивний, валеологічний, статевий, правовий, екологічний, економічний тощо). Тому естетичні цінності краси й гармонії в естетично-ціннісному навчально-виховному середовищі є не лише засобом, але й результатом будь-якої діяльності учнів і педагогів, зокрема комунікативної (гармонійні стосунки в системах «учень-учень», «учень-учитель», «учитель-батьки», «керівник – учитель», «дитина-батьки»).

Естетично-ціннісне середовище створюється й функціонує за принципом творчої активності на основі вільного вибору художньо-естетичної або іншої діяльності на естетико-аксіологічних засадах. Це дає змогу уникнути будь-якого насильства й забезпечити можливість особистісного самовизначення за власними здібностями та інтересами. Розвиток креативності кожного учня вважаємо одним із найважливіших завдань навчально-виховного середовища, адже саме ця здатність (творення нового, бачення явищ у незвичних зв'язках) забезпечуватиме особистості досягнення соціального успіху.

Завдяки реалізації принципу естетичного катарсису вирішується головна мета естетично-ціннісного навчально-виховного середовища – формування гармонійно розвиненої особисті, яка характеризується прагненням до постійного самовдосконалення через подолання внутрішніх суперечностей шляхом пізнання й переживання естетичних цінностей на рівні розуму, емоцій та відчуттів.

### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник/І.Д.Бех.- К.: Либідь, 2003.- 344с. 2. Гадамер Г.Г. Актуальність прекрасного/Г.Г.Гадамер.- М.: Искусство, 1991.- 367с. 3. Киященко Н.И. Эстетика – философская наука/Н.И.Киященко.- М.: Издат. дом «Вильямс», 2005.- 592с. 4. Резнікова Л.В. Аналіз структури гармонічного як філософсько-естетичної категорії: системний підхід: дис... канд. філос. наук.: 09.00.08/Л.В.Резнікова; Київ. ун-т ім. Т.Шевченка.- К., 1997.- 157с.

**С. А. Муравський**

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Сьогодні компетентісний підхід визнано як один із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій у зарубіжних країнах світу, серед яких: Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, Угорщина, Росія, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та багато інших. В Україні компетентісний підхід також визнано одним із напрямків модернізації освіти.

Останнім часом у список соціальних потреб потрапили такі необхідні сьогодні якості особистості, як: володіння універсальними способами діяльності; володіння комунікативними навичками; володіння навичками колективної праці; володіння спеціальними навичками навчальної праці (здатність до самоосвіти); знання і володіння нормами і еталонами соціальної життєдіяльності (вихованість).

Розвиток творчої особистості досліджували багато вітчизняних і зарубіжних психологів, методистів, педагогів, філософів, а саме: Б.Г.Ананьєв, М.М.Бахтін, Д.Б.Богоявленська, Л. С.Виготський, П.М. Єршов, Т.В.Крилова, А. Н.Леонтьєв, В.Г.Моторіна, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, В.О.Сухомлинський, Н.А.Тарасенкова та багато інших[2:4].

Вивченням компетентісного підходу займалися Н.М.Бібік, В.А.Болотов, Е.О.Іванова, І.Г.Єрмаков, І.А.Зимня, І.А.Зязюн, О.В.Овчарук[3], А.А.Орлов, Л.І.Паращенко, О.І.Пометун, В.В.Рубцов, О.Я.Савченко, О.С.Смірнова, Л.В.Сохань, С.Е.Трубачова, А.В.Хуторський[5], М.А.Чошанов, В.Д.Шадріков. Проте, на нашу ду-

мку, мало вивченим залишається питання формування компетентностей студента в процесі вивчення фізики та розвиток його творчої особистості при цьому.

Понятійний апарат, що характеризує зміст компетентнісного підходу в освіті, ще не сформований. Проте можна виділити деякі суттєві риси цього підходу. Компетентнісний підхід - це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. До числа таких принципів належать положення: **1.** Сенс освіти полягає в розвитку у студентів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід студентів. **2.** Зміст освіти є дидактично адаптованим соціальним досвідом вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем. **3.** Сенс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування у студентів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти. **4.** Оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих студентами на певному етапі навчання. [2]

Щоб забезпечити співвідносність компетенції з традиційними освітніми параметрами, А. В. Хуторський розкриває зміст поняття «освітні компетенції», перерахувавши структурні компоненти компетенції: назва; тип в їх загальній ієрархії (ключова, загальнопредметна, предметна); коло реальних об'єктів дійсності, по відношенню до яких вводиться компетенція; соціально-практична обумовленість і значимість (для чого вона необхідна в соціумі); смислові орієнтації по відношенню до об'єктів, особистісна значимість компетенції (у чому і навіщо студенту необхідно бути компетентним); знання про коло реальних об'єктів; вміння і навички, що відносяться до цього кола реальних об'єктів; способи діяльності по відношенню до них; мінімально необхідний досвід діяльності студента у сфері компетенції (за ступенями навчання); індикатори - приклади, зразки навчальних і контрольних задач з визначення ступеня (рівня) компетентності (за ступенями навчання) [5].

На заняттях з фізики одним із засобів розвитку компетенцій студентів виступає задача. Вона є одним з важливих чинників підвищення пізнавальної активності. Фізична задача вимагає від суб'єкта деякої дії (ідея, аналіз умов реалізації, отримання розв'язку), яке не може виникнути стихійно, поза визначених умов.

Особливої актуальності при наданні допомоги студентам набуває диференційоване використання задач, спрямованих на зону актуального і найближчого розвитку творчої особистості студента.

Теоретичні та емпіричні дослідження показують, що викладачеві доцільно мати банк задач з окремих курсів, тем і розділів навчального курсу на основі рівнів навчально-пізнавального досвіду студентів (низький, середній, високий), найважливішими компонентами якого є знання, вміння, навички, пізнавальний інтерес, вміння саморегуляції і емоційна грамотність.

Процес вивчення фізики обмежений тимчасовими рамками, але «переступити» за межі відведеного часу можна за допомогою навчальних задач на творче застосування знань, що мають різний рівень навчально-пізнавального досвіду (задачі високого рівня).

Завдання, які спрямовані на формування компетентностей студентів: розв'язування нестандартних задач; складання і розшифровка анаграм, кріптограм, ребусів; побудова послідовностей формул за правилом; виявлення причинно-наслідкових зв'язків у процесі зміни величин; самостійна постановка завдань на запропонованому матеріалі; знаходження фізичних термінів у довільно обраному тексті; визначення «областей життя» та «сфери життя» різних міжпредметних понять; відправка інформації на зашифровану в задачі адресу; написання творів; написання науково-фантастичних оповідань; створення проектів; складання фізичних задач-жартів.

Вирішення таких завдань розвиває у студентів пізнавальний інтерес; уміння ставити перед собою мету, будувати план дій; визначати рівень знань; розвивати уяву, абстрактне мислення; аналіз, синтез; авторство.

### Список використаних джерел

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа /А. Л. Андреев. – Педагогика. – 2005. – №4. – С.19-27. 2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании//Школьные технологии.-2004.-№5.-С.3-12. 3. Овчарук О.

*В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. –112 с. 4.Рубинштейн С. Л. Теоретические основы профессионального воспитания будущих специалистов /С. Л. Рубинштейн. – Дис., докт. пед. наук. – Челябинск: УРАЛГАФК, 1999. – 310 с. 5.Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты /А.В. Хуторской. – Интернет-журнал «Эйдос». – 2002 <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> .*

**В. И. Палагуца**

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВОЙ ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ВО ВТУЗЕ**

Прежде всего, хочется сказать несколько слов об общеметодологических положениях применения инновационных форм обучения, к которым относятся и игровая форма. Так, практически все инновационные формы – игровая, дискуссионная и проблемная основываются на том краеугольном положении, что главной характеристикой вузовского обучения, в том числе и в условиях внедрения кредитно-модульной системы, является его ориентация на профессиональную подготовку будущих специалистов. Данное положение ориентирует на формирование у студентов потребности в творческой самостоятельности, качественно новое видение студентом самого себя, своей роли в педагогическом процессе. Поэтому, педагогический процесс требует коренных и глубоких изменений в профессиональной деятельности его организатора – преподавателя.

Для того чтобы построить вузовский педагогический процесс на творческой основе, сделать его равнозначным внутренним потребностям студентов, отображению в их сознании проекта - «Я – в будущем», необходимо отдавать преимущество не только тому, что преподаётся, но и тому как преподаётся. При этом необходимо использовать информационный материал непосредственно из новейших достижений науки, из жизнедеятельности того сообщества, в котором находится студент, учитывая, что равнозначность достигается только благодаря выполнению условия, согласно которому студенты определяют такое обучение очень полезным для своей дальнейшей профессиональной деятельности. И в этом плане необходим переход от авторитарной модели обучения, ещё доминирующей в педагогическом процессе к личностно - ориентированной, которая опирается на новейшую педагогическую этику, которая изменяет позиции студентов и преподавателей в обучении в направлении их взаимозаменяемости. Последняя определяется как приоритетная форма диалогового общения, и что предусматривает принципиально новые подходы к личностному и профессиональному становлению будущего специалиста.

Но какие механизмы необходимо задействовать для познавательной деятельности, которые способствуют развитию творческих способностей студентов? Как следует построить учебно-воспитательный процесс, чтобы он был подчинён развитию творческого потенциала студентов, какие он должен предусматривать пути и способы развития творческих способностей будущих специалистов? И в этом смысле инновационное обучение в современном высшем техническом учебном заведении следует рассматривать как процесс, который в значительной мере способствует созданию и становлению тех субъективных условий, которые делают эффективной и многообещающей будущую деятельность, его профессиональный рост, как преподавателя, так и студентов в учебном процессе. При его проведении структура учебной деятельности педагогов должна предусматривать определённый алгоритм формирования профессиональных навыков, ориентированных на субъективно - субъективный характер педагогического взаимодействия. И в этом контексте важнейшей проблемой дидактики современной высшей школы является достаточно большой объём самостоятельной работы студентов, а первоочередной задачей является изучение механизмов внутренней мотивации студентов к самостоятельной работе.

В качестве действенных инновационных форм преподавания дисциплин в высшем техническом учебном заведении, и ориентированных на внедрение кредитно - модульной системы и самостоятельную, творческую работу студентов является формы, предусматривающие решение конкретных ситуаций. Эти формы позволяют оптимизировать обучение и повышают эффективность при проведении занятий, прежде

всего практических и семинарских. Основой их применения является тренинг, который впервые применялся как практика интенсивного обучения в бизнесе и менеджменте. Если обратиться к истории этого понятия, то термин «тренинг» (от англ. - train, training) имеет ряд значений: обучение, тренировка, воспитание, дрессировка. Наиболее предпочтительным, на наш взгляд, является базовым рабочее определение, предложенное, согласно британцу Вильсону, Комиссией по трудовым ресурсам Великобритании (Manpower Services Commission – MSC) в 1991 году: «Тренинг - это запланированный заранее процесс, цель которого – изменить отношение, знания или поведение участников с помощью обучающего опыта, направленный на развитие навыков выполнения определенной деятельности или нескольких ее видов. Цель тренинга в рабочей ситуации состоит в том, чтобы развивать способности личности и удовлетворять текущие и будущие потребности организации» (Wilson, 1999).

Известно, что из всего многообразия тренингов выделяются три основных вида: социально-психологический тренинг, тренинг личностного роста и тренинг профессиональных умений, различающиеся по решаемым задачам и методам проведения. Для вновь вводимых в учебный процесс дисциплин актуален тренинг, который ориентирован на обучение студентов профессиональным умениям и навыкам, т. е. предназначен для развития профессионально значимых качеств будущего специалиста.

Применение тренингового подхода нашло своё выражение в преподавании кафедрой «Инженерной педагогики» ученой дисциплины «Конфликтология», которая, начиная с 2010/ 2011 учебного года, стала преподаваться для студентов направления 050201, будущих специалистов и магистров специальности МПС-М и МПС-С «Менеджмент организаций». По нашему мнению, близость целей, задач и результатов профессионального тренинга целям и задачам дисциплины «Конфликтология» говорит о возможности использования тренинга профессиональных умений и навыков будущих менеджеров, нашедшее своё выражение в разработке методики практических занятий по данной дисциплине. Она обуславливается формированием у студентов не только систематизированных теоретических знаний в области межличностных, групповых и внутриличностных конфликтов, но, в первую очередь, приобретению практических навыков и умений, которые позволят им эффективно использовать навыки и умения тренингового обучения при устранении конфликтных ситуаций на производстве. Данное умение предполагает практическое знание механизмов возникновения и технологии управления конфликтами, технологии эффективного общения и рационального поведения в своей будущей профессиональной деятельности как менеджеров. Начало такой работы мы увидели в соотнесении тематики и целей профессиональных обучающих тренингов, где важен личный опыт и практические знания студентов, что находит своё выражение в деловых и дидактических играх, и которые были применены в практических занятиях при преподавании учебного курса «Конфликтология».

Так, во всех изучаемых темах курса предусматривается или учебная (дидактическая) или деловая ролевая игра. Они различаются между собой. Так, если учебная (дидактическая) игра предусматривает узнавание психологических ситуаций в конфликтном взаимодействии по изображениям, диалогам конфликтующих и т. д., то деловая ролевая игра ориентирована на активное вовлечение студентов в проигрывание или непосредственное исполнение той или иной конфликтной ситуации, позволяющей понять суть и причины конфликта.

К примеру, в теме 2 данного курса «Характеристика конфликта как социального феномена» студенты изучают сущность конфликта и его причины. Данная тема предусматривает *деловую ролевую* игру «Жалобу», которая имеет следующую цель - развитие у студентов умений анализировать производственный конфликт на основе уяснения ими основных конфликтологических понятий. Важным результатом проведения такой игры является формирование у студентов навыков применения простейших методов изучения и оценки конфликтных ситуаций. Здесь проигрывается следующая производственная ситуация: руководство фирмы получило жалобу от одного из сотрудников. Варианты содержания жалоб подбирает преподаватель в зависимости от специализации студентов, в нашем курсе с привязкой к подготовке будущих менеджеров.

Порядок проведения игры. *Подготовительный этап.* На предыдущем занятии студенты получают установку на проведение деловой игры. Им сообщают тему и цель

заняття, а також тему делової гри, її ціль і ігрову ситуацію. Студентами прочитується основний матеріал теми 2, изложенний в лекції, і вони також отримують вказання по самостійному вивченню літератури і уявленню основних понять даної теми: «конфлікт», «структура конфлікту», «суб'єкти конфлікту», «предмет конфлікту», «образ конфліктної ситуації», «мотиви конфлікту», «позиція в конфлікті». Крім того, студентам нагадують, що вони повинні продемонструвати в ході делової гри вміння використовувати різні методи вивчення і аналізу конфліктів: спостереження, аналіз результатів діяльності, бесіда, експертний опитування і др., отримані з вивчення дисциплін «Психологія» і «Основи права».

В ході гри навчальна студентська група розбивається на три команди - перша команда – керівництво фірми: генеральний директор, заступник генерального директора по зв'язкам з громадськістю, фінансовий директор; друга команда – робоча група по вивченню скарги (3-5 осіб); третя команда – експерти (3-5 осіб).

Всім командам видається скарга в письмовій формі і завдання на гру. Кожна з вищеприказаних команд студентів виконує певні функції при проведенні даної делової гри. Перша команда готується до заслуховування пропозицій для прийняття рішення, розроблених робочою групою (друга команда). Друга команда готує пропозиції для прийняття рішення по скаргі. Третя команда готується до оцінки вмісту роботи першої і другої команд. Практично всі студенти беруть участь в роботі тієї або іншої ігрової команди. В кінці викладач підводить результати гри і оцінює роботу кожного учасника навчальної делової гри.

Завдання обов'язково повинні включати в себе певні суперечності, к вирішенню яких студенти підходять в процесі делової ролевої гри. Двоплановий характер ігрової форми, т.е. наявність і плану ігрового, умовного, і плану навчального, змушує максимально наближати умови гри до реальних умов професійної діяльності, дозволяючи студенту скласти загальне уявлення про його майбутню роботу. Тому, необхідно проводити делові ролеві гри, що включають в себе реальні виробничі ситуації (звичайний технологічний процес, нестандартні ситуації, ЧП і т.д.). Вищеприказане з рівним підставою стосується до професійної підготовки в вузі і по інших спеціальностям, в тому числі і технічній.

*С. В. Роман*

## **СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ**

Педагогічна аксіологія є одночасно педагогічною, психологічною, філософською, соціологічною методологією, що потребує інтегративного підходу до впровадження її засад в освітньо-виховний процес. На сьогодні педагогічна аксіологія постає новою педагогічною парадигмою, в якій ціннісний базис слугує унікальною ланкою між теоретичними і практичними складовими науки. При цьому аксіологічні основи дозволяють подолати статистично-описовий підхід в педагогіці і змістовно наповнити освітню сферу, а функціонування духовних, інтелектуальних, соціальних цінностей в освіті дає змогу цілеспрямовано включити аксіологічні позиції в різні галузі людської діяльності.

На сучасному етапі розвитку суспільства в основі реформування школи лежить ідея гуманізації освіти, а також пріоритет розвитку особистості. Хімія – фундаментальна наука, що відіграє важливу роль у формуванні особистості, оскільки містить величезний аксіологічний потенціал, який розглядається нами як наступна система цінностей (*авторська концепція*):

- *знання (наукова) цінність* – вивчення хімії надає знання про речовини, хімічні реакції, про використання речовин і хімічних перетворень, виникаючих при цьому екологічних проблемах (глобальне потепління клімату, стоншення стратосферного озонного шару, кислотні дощі, накопичення в ґрунті важких токсичних металів і пестицидів, забруднення великих територій радіонуклідами, вичерпання природних ресурсів планети, відсутність надійних джерел чистої води, продовольства і енергії) і



шляхах їх вирішення, уявлення про розвиток хімічних знань, об'єктивної суспільної необхідності такого розвитку; хімія як одна з фундаментальних галузей знань, у значній мірі визначає розвиток інших напрямків науки і техніки (біології, медицини, фізики, електроніки, радіотехніки, інформатики і обчислювальної техніки, нанотехнологій, машинобудування, енергетики, транспорту, будівельної індустрії, агропромислового комплексу та ін.);

- *методологічна (світоглядна) цінність* – вивчення хімії сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів і формуванню в їх свідомості спеціальної наукової картини хімічної реальності, без якої неможливо створити цілісне уявлення про природу, становленню наукового світогляду, зокрема світоглядних ідей, а саме: загальнокультурний, гуманістичний характер хімічних знань; пізнаваність матеріального світу і хімічних явищ; матеріальна єдність речовин у природі, генетичні зв'язки між речовинами; розвиток речовин від простих до складних, які є носіями біологічних функцій; багатоманітність речовин, їх форм, і взаємозв'язків, динаміка форм сполук; ієрархія рівнів структурної організації речовин; причинно-наслідкові зв'язки між будовою, властивостями речовин, зумовленість застосування властивостями; взаємозв'язок науки і практики, значення хімії в житті і техніці;

- *виховна (гуманістична) цінність* – моральний аспект вивчення хімії обумовлює усвідомлення учнями життя як найвищої цінності і того, що тільки на основі поваги до неї, людини і навколишнього середовища (земного і космічного) можна будувати свої відношення з природою;

- *загальнокультурна цінність* – розкриття єдності хімічної науки і загальної культури людства, значення «людського фактору» в розвитку науки, визначення місця хімії в суспільній історії і системі наук про природу, її впливу на прогрес науки і технології, на розвиток нехімічної (матеріальної) сфери людської діяльності забезпечують засвоєння хімічних знань як необхідного елементу культури кожної цивілізованої людини, формують уявлення про науковий метод дослідження і його місце в системі загальнолюдських культурних цінностей, сприяють вихованню елементів екологічної культури (розумного ставлення до себе, людей, довкілля); окрім того, мінімальні знання хімії необхідні й для вироблення критичного відношення до потоку реклами, одержуваної через засоби масової інформації.

- *історична цінність* – вивчення хімії передбачає ознайомлення з діяльністю вітчизняних і зарубіжних учених – творців хімічної науки, розкриття їхніх високих гуманних цілей, творчої функції хімічної науки, її гуманістичної спрямованості й зрослої ролі в розв'язуванні таких глобальних проблем людства, як сировинна, енергетична, продовольча, екологічна;

- *валеологічна цінність* – вивчення хімії сприяє формуванню особистості, готової прийняти ідеологію здорового способу життя, через усвідомлення ролі хімічних елементів, речовин, фізичних і хімічних процесів у житті людини, їх фізіологічного впливу на організм і довкілля; формуванню бережливого ставлення до природи, навичок безпечного поводження з речовинами у повсякденному житті;

- *превентивна цінність* – вивчення хімії сприяє з'ясуванню шляхів розв'язування соціальних проблем, що прямо чи опосередковано стосуються хімічної науки: поширення СНІДу, тютюнопаління, вживання алкоголю й наркотиків тощо;

- *практична (прикладна) цінність* – вивчення хімії забезпечує не лише пізнання природи, а й озброює людину знаннями, необхідними для практичної діяльності: хімічна освіта допомагає зрозуміти сучасне виробництво; хімічні процеси лежать в основі численних виробництв (хімічної і нафтохімічної галузей промисловості, чорної й кольорової металургії, переробки горючих копалин, індустрії будівельних матеріалів, харчової, фармацевтичної, лакофарбової, парфумерної галузей промисловості тощо); продукти хімії використовуються в усіх галузях промислового і сільськогосподарського виробництв, у техніці й побуті;

- *природоохоронна цінність* – вивчаючи склад, будову і властивості речовин, хімія може визначити поведінку хімічної сполуки в атмосфері, ґрунті, водному середовищі, вплив даної речовини і продуктів її перетворень на біологічні системи; розкриваючи механізми біогеохімічних процесів у природному кругообігу елементів, хімія сприяє вирішенню завдань природного і «безболісного» входження промислового виробниц-

тва в природні цикли, перетворюючи його на частину будь-якої екосистеми; використовуючи різноманітні методи хіміко-аналітичного контролю стану об'єктів навколишнього середовища або якості готової продукції ряду галузей виробництва (хімічної, нафтохімічної, мікробіологічної, фармацевтичної), хімія дозволяє одержати інформацію, необхідну для прийняття рішень щодо попередження потрапляння шкідливих речовин у контрольовані об'єкти, очищення цих об'єктів, способів їх захисту та ін.;

- *політехнічна (профорієнтаційна) цінність* – хімічні знання дають змогу успішно оволодівати багатьма видами праці в промисловості, сільському господарстві, на транспорті, у галузі охорони здоров'я, зв'язку, культури і побуту; вивчення хімії робить внесок у політехнічну освіту учнів і підготовку їх до праці у сфері матеріального виробництва, у допрофесійну підготовку робітничих, інженерно-технічних, агрономічних, медичних кадрів тощо;

Як бачимо, унікальність й цінність хімії як науки полягає в тому, що вона безпосередньо пов'язана майже з усіма сторонами життя і діяльності людини, що значно полегшує введення аксіологічних начал у процес її викладання. Аксіологізація шкільної хімічної освіти передбачає розкриття зв'язків між хімічними знаннями і повсякденним життям людини, проблемами, що виникають перед нею в різних ситуаціях, забезпечення умов для саморозвитку особистості в процесі навчання і формування досвіду творчої діяльності, формування відповідального відношення до природи і суспільства, реалістичного погляду на природу і місце людини в ній, виховання переконаності в необхідності піклування про своє здоров'я, збереження природних ресурсів і охорони навколишнього середовища. Реальна, а не гіпертрофована екологічна картина сучасного світу має не зневіряти учня в доцільності застосування хімічних продуктів, а давати впевненість у можливості змінити життя на краще завдяки хімічним знанням. Тим самим будуть створені умови для реалізації ідеї культуровідповідності школи і гармонічного розвитку особистості засобами навчального предмету хімії.

Таким чином, комплексний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє нам виділити наступні концептуальні основи педагогічної аксіології в контексті шкільної хімічної освіти:

- хімія – фундаментальна наука, що відіграє важливу роль у формуванні особистості, оскільки містить величезний аксіологічний потенціал, який вищерозглянуто нами як систему цінностей: знаннєвої (наукової), методологічної (світоглядної), виховної (гуманістичної), загальнокультурної, історичної, валеологічної, превентивної, практичної (прикладної), природоохоронної і політехнічної (профорієнтаційної) цінностей. Згідно з цим першочерговим завданням формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти ми вважаємо з'ясування гуманістичної функції науки, її відношення до людини як до суб'єкта пізнання, спілкування і творчості;

- враховуючи, що педагогічна аксіологія виділяє в якості пріоритетної аксіологічну функцію освіти, розробка вчителем ціннісних основ змісту, організації і управління хімічною освітою школярів повинна передбачати укріплення фізичного, психічного, психологічного, а також їх духовного здоров'я як основоположних цінностей людини;

- поєднання і взаємодія моральних знань, почуттів, досвіду поведінки в процесі звернення особистості до цінностей, норм і принципів, їх поступове засвоєння і присвоєння у власному досвіді поведінки становлять поетапне і послідовне аксіологічне виховання в шкільній хімічній освіті;

- процес вивчення хімії повинен бути спрямованим на формування у школярів хіміко-аксіологічної свідомості, тобто розуміння можливості нанести соціуму й природі шкоду або принести благо методами хімії. Для цього педагог повинен допомогти учням зрозуміти, що знання, які вони отримують при вивченні хімії, мають для них особистісний ціннісний сенс. Тим самим будуть створені умови для реалізації ідеї культуровідповідності школи і гармонічного розвитку особистості засобами навчального предмету хімії;

- пріоритетна спрямованість вчителя хімії на особистість школяра в контексті аксіологічного виховання повинна акцентуватись на її суб'єктну основу, інтерес і моральну настанову як готовність до дії, а виховний процес розглядатися як спрямований розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості, що передбачає виховання ціннісно виражених відношень школярів до навколишнього світу, природи, людей і самих себе.

## **ЧИННИКИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

У ситуації трансформації українського суспільства, яка вимагає від університетської освіти виконання своєї особливої ролі – відтворення інтелектуально-творчого та культурного потенціалу, вона практично перестала виконувати функції світоглядної підготовки випускників, які обрали як науково-виробничі, так і гуманітарно-педагогічні спеціальності. Зокрема занепад світоглядної підготовки педагогічних кадрів у вітчизняних університетах пояснюється відносно недавнім розпадом тоталітарної моделі організації освіти, яка була направлена на формування комуністичного світогляду. В останній час поширилися плюралістичні настрої та світогляд епохи постмодерну, який нівелює будь-які цінності, норми, ідеали. Через це, в сучасних умовах глобалізації світу вітчизняна університетська освіта повинна виробити нову стратегію здійснення світоглядної підготовки педагогічних кадрів, передусім вчителів іноземної мови та викладачів зарубіжної літератури, оскільки високий громадянський і соціокультурний характер їхньої навчально-виховної діяльності робить недопустимим збереження наявного «світоглядного вакууму».

Недостатня розробленість означеного аспекту досліджень засвідчує необхідність науково-теоретичного обґрунтування проблеми формування професійного світогляду майбутнього викладача зарубіжної літератури. Оскільки професійний світогляд викладача зарубіжної літератури є важливим фактором інтелектуального, соціокультурного, морально-етичного і світоглядного розвитку учнів у нових – полікультурних умовах розвитку освітнього простору, практична значущість дослідження визначається потребою підвищення якості його світоглядної підготовки впродовж здобуття університетської освіти.

Вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх викладачів зарубіжної літератури засвідчило, що демократичні зміни українського суспільства вимагають її подальшої модернізації згідно з новими європейськими стандартами якості. Це передбачає вдосконалення змісту й технологій вищої філологічної освіти на засадах єдності принципів фундаменталізації та гуманізації, що сприяють підвищенню ролі її світоглядної складової, зокрема, у напрямку формування професійного світогляду майбутніх викладачів зарубіжної літератури. Водночас на підставі узагальнення сучасного стану вищої філологічної освіти та суперечностей, що стримують її подальший розвиток, встановлено, що після закінчення вищих навчальних закладів професійна кваліфікація майбутніх викладачів зарубіжної літератури не повною мірою відповідає новим світоглядним пропозиціям полікультурної освіти й виховання через відсутність у них належного рівня сформованості професійного світогляду. Однією з причин такого стану є наявність ідейного і ціннісного вакууму в системі їхньої світоглядної підготовки в університеті, знецінена вагомість осягнення фундаментальних наукових ідей, засвоєння і слідування загальнолюдським принципам, філософським і морально-етичним орієнтирам, що оголошують людську особистість і її зв'язок зі світом найвищою цінністю на Землі.

Опрацювання науково-педагогічних джерел дозволило з'ясувати, що необхідність формування професійного світогляду майбутніх викладачів зарубіжної літератури зумовлена, з одного боку, інтенсивним розвитком сфери полікультурної освіти й виховання, а з іншого, - потребами зміцнення в системі вищої філологічної освіти, що здійснюється в класичних, гуманітарних і педагогічних університетах, основ фундаментальності, що забезпечують досконалість світоглядної підготовки випускників в умовах глобалізаційних перетворень. Найбільш соціально вагомим прикінцевим результатом останньої є високий рівень сформованості професійного світогляду майбутніх викладачів зарубіжної літератури, що забезпечує своєчасність, доцільність, виваженість та оптимальність їхніх педагогічних рішень щодо реалізації функцій навчання та виховання підростаючого покоління в мінливих умовах соціокультурного середовища суспільства, яке зазнає глобальних змін.

Уточнено, що поняття професійного світогляду майбутніх викладачів зарубіжної літератури є ширшим за обсягом та сутністю, ніж педагогічний та художній світогляд, які складають його провідні підструктури за змістовими й функціональними критеріями. Педагогічний світогляд майбутніх викладачів зарубіжної літератури - це система науково-педагогічних поглядів, орієнтацій і переконань, що виражає розуміння світу педагогічної дійсності як процесу соціокультурного відтворення індивіда, свого місця і ролі в ньому, що дозволяє їм вибирати життєво важливу мету свого професійно-особистісного саморозвитку як організатора навчально-виховного процесу, шляхи і засоби їх найоптимальнішого досягнення. Під художнім світоглядом викладача зарубіжної літератури розуміється узагальнена система його літературознавчих і мистецьких знань, художньо-естетичних цінностей та морально-етичних орієнтирів, що забезпечують адекватність бачення художньої картини світу та ефективність його професійно-особистісної самореалізації в сфері організації художньої творчості учнів, їхнього художньо-літературного розвитку. Професійний світогляд майбутнього викладача зарубіжної літератури – це особистісне новоутворення у вигляді динамічно розвиненої системи поглядів, переконань, орієнтацій та ідеалів, заснованих на загально філософських, психолого-педагогічних, економіко-правових та спеціальних знаннях, що визначають гуманістичну спрямованість його педагогічної діяльності.

*А. О. Стецьків, А. М. Дмитрів, Л. В. Стецьків*

## **ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ НЕОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ**

Значний ріст обсягу інформації, який стає характерною рисою сьогодення, ставить зовсім нові вимоги до знань, якими повинні володіти випускники вищих навчальних закладів, а отже, і до технологій навчання.

Модернізація навчального процесу відповідно до вимог Болонської системи передбачає значне збільшення обсягів самостійної роботи студента (до 50 %) та індивідуалізацію навчання. Це, в свою чергу, потребує належного науково-методичного забезпечення навчального процесу, відповідної матеріальної бази, вимагає від викладача ґрунтовних знань, умінь і компетентності в організації своєї діяльності на новій методичній і технологічній базі.

До найбільш дієвих способів, що забезпечують підвищення ефективності і якості підготовки фахівців у сучасних умовах, є побудова процесу навчання на основі мультимедійних технологій. Сучасні дослідження відкрили величезний потенціал таких технологій, оскільки, мультимедійне подання навчальної інформації дозволяє значно підвищити ефективність засвоєння матеріалу за рахунок активізації всіх видів розумової діяльності.

Multimedia технологія (multi – багато, media – середовище) – це одночасне використання різних способів представлення інформації: текст, графіка, анімація, відео і звук. Найважливішою особливістю мультимедіа технології є інтерактивність – здатність користувача впливати на роботу інформаційного засобу. Поява комп'ютера і мультимедійного проектора дозволила перейти до показу ілюстративного матеріалу у вигляді презентації, яка поєднує всі необхідні моменти по організації якісного супроводу виступу доповідача.

В першу чергу, істотної модернізації при використанні мультимедійних технологій зазнають лекції. Програма Power Point, що входить в програмний пакет Microsoft Office, призначена для створення презентацій. З її допомогою користувач може оформити лекцію в єдиному стилі і при цьому значно підвищується ступінь сприйняття інформації аудиторією.

Переваги мультимедійної презентації: дозволяє адаптуватись під особливості аудиторії; зменшує непродуктивні витрати праці лектора; посилює мотивацію навчання; забезпечує унаочнення, що сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу; швидкість і зручність використання.

Викладач у процесі лекції з неорганічної хімії широко використовує мультимедійні презентації, які являють собою тематично й логічно зв'язану послідовність матеріа-

лу, коротко відображають його ключові моменти, включають основні формули, процеси та схеми. Лекція повинна мати глибокий науковий зміст, нові положення теми, історичний еккурс проблеми.

Для того, щоб читання лекцій не зводилося до копіювання поданого матеріалу на слайдах, студенти до початку лекції на кафедрі хімії ІФНМУ отримують опорні конспекти, які містять комплект слайдів презентації, роздрукованих таким чином, щоб сторінка містила кілька слайдів та поле для заміток. Такі конспекти дозволяють студентові зосередитися на демонстрації презентацій, не витрачаючи часу на переписування зображень.

При читанні лекцій з неорганічної хімії з допомогою мультимедійних презентацій розкриваються можливості демонстрації важливих практичних дослідів, процесів і методів аналізу, які студенти не можуть безпосередньо засвоїти на практичному занятті. Використання розробленої нами технології забезпечує високу зацікавленість студентів до навчання, яка досягається за рахунок того, що одержаний матеріал вони зможуть використовувати в подальшому на практичних заняттях при оволодінні необхідними знаннями і практичними навичками.

Для ефективного читання лекції лектор повинен володіти чималим практичним досвідом і вмінням працювати з сучасними мультимедійними енциклопедіями, електронними підручниками та Інтернет ресурсами. З часом в мережі з'являться найкращі мультимедійні презентації для використання їх як базових в процесі підготовки до заняття. Готовність викладачів до якісного розроблення мультимедійних матеріалів повинні забезпечувати додаткові курси навчання роботи з комп'ютерними програмами, виїзні семінари та ін.

Основні завдання, які ставлять перед собою викладачі нашої кафедри сьогодні – це вдосконалення наявних матеріалів із мультимедійних презентацій лекцій, розроблення і запровадження у навчання електронних навчально-методичних посібників, схем, довідників, які будуть доступні студентам на електронних носіях і Інтернет сайті ІФНМУ. Вважаємо, що інноваційні технології навчання, при раціональному використанні з традиційними методами навчання, повинні виводити успішність студентів на більш високий рівень, оскільки значно стимулюють їх навчальну діяльність і сприяють комплексному сприйняттю матеріалу.

*Н. В. Шевченко*

## **СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Важливим напрямом модернізації освіти в Україні є подолання певної цехової замкненості галузі освіти, перетворення освітніх інститутів різного масштабу у відкриті соціально-освітні системи, діяльність яких спрямована на розв'язання актуальних економічних, соціальних, культурних проблем як регіону, так і країни в цілому.

Основною рисою функціоналізму є те, що його прихильники здійснюють аналіз соціальних і культурних явищ із погляду на функції, які ці явища виконують у суспільстві. В аналізі соціальних систем функціоналізм підкреслює три моменти, а саме: 1) загальний взаємозв'язок і взаємозалежність частин системи; 2) існування нормальних (врівноважених) і патологічних станів системи; 3) способи, якими реорганізуються всі частини системи, для того, щоб повернутися до нормального стану.

В основу структурно-функціонального підходу покладено ідею «нормативної згоди» основних суб'єктів історичної дії стосовно загальноновизнаних цінностей та орієнтацій культури. Базовою діяльністю стає не праця (предметно-оперативна діяльність з перетворення природи соціально-організованим чином), а культуротворча діяльність, тобто осягнення і опанування цінностей культури та реалізація їх в індивідуальній та колективній поведінці [5, с.98-102].

Описуючи загальний вигляд соціального устрою згідно положень структурного функціоналізму, українська дослідниця освітніх проблем В. В. Чепак цілком справедливо зазначає, що універсальні цінності культури опредмечуються у соціальних нормах, на підставі яких діють індивіди і групи. Задля підтримки стійкості системи, що

передбачає досягнення дієвості соціальних норм, формуються необхідні соціальні інститути: соціальний контроль, що захищає ці норми і стежить за їх виконанням, інститут соціалізації (суспільна система навчання і виховання), призначений для індивідуального і колективного засвоєння культури і соціальних норм тощо. Саме через школу цінності культури, зовнішні для індивіда, стають внутрішньою основою його діяльності. Значну роль в якості чинника ефективного засвоєння цінностей культури відіграє управління школою, на засадах якого протікають складні процеси функціонування соціальної організації. Отже, управління покликане підтримувати систему в рівновазі, сприяти її існуванню і самозбереженню [6, с. 10-12].

Сучасні структуралісти (Бурдье, Бернстайн, Хіф, Казден, Хімс) у центр своєї уваги ставлять дві проблеми: 1) код знання виступає основним принципом, який формує відмінності у світоглядах, соціальній ідентифікації та різновидах знань; 2) інституції освіти розглядаються як організації, що кодують культуру, а ці коди відтворюють соціальні категорії. Так, Б. Бернстайн доводить, що існують контрастні коди, які породжуються різними зразками шкільних відносин і культурних форм, які відповідають різним соціальним стратам. Ш. Хіф обґрунтовує принцип контрасту в кодуванні, що породжує специфіку соціальної ідентифікації, різні норми мислення, субкультури і різні принципи соціалізації та соціального контролю. П. Бурдье намагається знайти відповіді на питання «Як суспільство розуміє, хто є «мислячий» і хто «немислячий»? Як воно відрізняє вищі (майже сакральні) знання від повсякденних, «світських» знань?

Сукупність всіх соціальних відносин, на думку Бурдье, не є щось аморфне і однорідне, вона наділена обумовленою структурою. Дана обставина привела П. Бурдье до формування поняття «поле», що розуміється як відносно замкнена і автономна підсистема соціальних відносин. Поле – це місце прояву сил, відносно незалежний простір, структурований опозиціями, які не можна звести до однієї лише «класової боротьби»; воно є особливе місце, де виявляються найрізноманітніші ставки боротьби, але частіше всього в перетвореному вигляді [3, с. 48-51]. Виходячи з цих позицій, Бурдье розглядає освіту як особливого роду ринок, поле, де відбувається інтенсивне інвестування соціального капіталу. Також для П. Бурдье «устремління до накопичення знань і навичок невіддільне від пошуку визнання і бажання створити собі ім'я» [3, с. 45-47].

Отже, освіта – це поле, яке орієнтує індивіда на власне відтворення, а також на відтворення домінуючої моделі культури. Зміни в полі освіти відображувалися через взаємозв'язок структури поля освіти і зовнішніх змін.

З соціологічної точки зору, освітній простір виникає на основі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, включених в складну систему відносин. Він виступає «формою емпіричного буття системи освіти, соціокультурною конкретикою місця присвоєння особистістю життєво необхідного та професійно значущого соціального досвіду, що задається освітнім оточенням в діалектиці можливості та дійсності» [2, с. 27]. тісно взаємопереплітаються. Так, в освітньому просторі навчального закладу в якості таких полів можуть розглядатися різні сфери діяльності: навчальна, наукова, культурно-масова, управлінська та інші. Поняття соціального поля, розроблене П. Бурдье, дозволяє уточнити поняття «соціалізація». Оскільки в освітньому процесі відбувається засвоєння норм і цінностей того поля, під вплив якого потрапляє індивід, то саме складовими структури освітнього простору навчального закладу, і .

Габітус формується у колективних полях соціальної конкуренції. Для того, щоб індивід мав можливість досягти успіху в полі конкуренції і зайняти високе становище, він повинен засвоїти різні підходи і необхідний обсяг домінуючих в полі форм капіталу. У системі освіти придбання капіталу можливе через процес кодування, який характеризується як символічна мова, за допомогою якої відбувається кодифікування її учасників. Поняття «кодифікувати» введено Бурдье, воно означає – одночасно надавати форму і дотримуватись формальностей [3, с. 121].

Таким чином, педагогічна практика реалізує модель освіти і сприяє підтримці «символічного порядку». Так, наприклад, самі цінності не міняються, трансформуються інтереси, оскільки вони визначають цілі і залежать від змін навколишнього середовища. Проте цінності, закодовані в системі освіти, коректують вибір засобів для досягнення мети. Поняття кодифікування П. Бурдье розкриває через взаємини практики і освіти. Він виділяє в освітньому процесі формальну (видиму) педагогіку, нази-

ваючи її академізмом і відділяючи її від природного практичного знання.

П. Бурдьє застерігає від зайвого інтелектуалізму в освіті: якщо транслювати чисту теорію, без пояснення того, навіщо вона потрібна, як вона може бути застосовна на практиці, в результаті отримаємо ефект «зомбування». Вчений підкреслює соціальну значимість практичного досвіду індивідів і груп, представленого сукупністю соціальних практик – звичних дій, освоюючи і виконуючи які індивіди розвиваються самі, а разом з тим розвивають і суспільство, змінюючи існуючий соціальний порядок [4, с.25-27].

Слід застерегти від спрощеного тлумачення негативного ставлення Бурдьє проти інтелектуалізму в освіті. В його розумінні «проти інтелектуалізму» означає – проти розділення: теорії та практики, теоретичного знання і практичного знання. Він якраз підкреслював, що дійсно розвиваюче знання є цілісним, об'єднує в собі теорію і практику.

Ці ідеї мають значний методологічний потенціал для вирішення завдань підвищення якості освіти. Привести результати освіти у відповідність з вимогами індивіда, ринку праці та суспільства в цілому можливо тільки за умови переорієнтації мети, яку ставлять перед собою навчальні заклади. Потрібно не шукати ідеальних пропорцій теорії та практики, а розробляти способи перетворення теоретичного знання у практичне (і навпаки), сконцентрувавши увагу на педагогічних практиках, на розробці ефективних методик викладання, дієвих педагогічних прийомів і методів.

Структуралісти обґрунтовують ідею про те, що в ході трансформації «зовнішнього» у «внутрішнє» відбувається становлення «соціального Я» індивіда. На думку Б. Бернстайна, за допомогою текстових продуктів, текстів лекцій, підручників тощо, які в усній і письмовій формі пропонуються учням, відбувається передача установок на смисли, а разом з тим і певних соціальних установок [1, с. 57-59]. Бернстайн закликав з метою забезпечення високої якості освіти на систематичній основі удосконалювати педагогічні прийоми. Саме педагогічний дискурс є тим «невидимим об'єктом вивчення для соціолога, який може стати центральним у вирішенні багатьох проблем освіти» і суспільства в цілому [1, с. 21].

Таким чином, структурний функціоналізм предметом свого аналізу робить реформування як єдиний засіб будь-яких соціальних перетворень, включно зі змінами системи освіти. Реформи по суті зводяться до інновацій тільки пристосовницького характеру. За такої інтерпретації немає мови про продукування нових форм управління освітою, про її докорінну перебудову.

Таким чином, для розуміння сутності та функціонального призначення соціальної підсистеми освіти велике методологічне значення має структурний функціоналізм. Він є досить адекватною методологією при аналізі суспільств з розвиненою економікою, але з певним відставанням у сфері соціальних, політичних і культурних перетворень. Оскільки таке суспільство зосереджене головним чином на відтворенні, а не на оновленні соціальних відносин, то надзвичайно актуальним виявляється інституційне вдосконалення системи освіти і управління нею, формування механізмів ефективної взаємодії соціальних партнерів у сфері освіти.

### Список використаних джерел

1. Бернстайн Б. *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса* / Б. Бернстайн. – М.: Просвещение, 2008. – с. .
2. Бурдьє П. *Социальное пространство и генезис «классов»* / П. Бурдьє // *Вопросы социологии*. – Т. 1. – № 1. – 1992. – С.17–36.
3. Бурдьє П. *Структура, габитус, практика* / Пьер Бурдьє // *Журнал социологии и социальной антропологии*. – 1998. – Том 1. – №2. – с. 44–59.
4. Бурдьє П. *Университетская докса и творчество: против схоластических делений* / П. Бурдьє; [Пер. с фр. Н. А. Шматко] // *Socio-Logos'96. Альманах российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук*. – М.: Socio-Logos, 1996. – С. 8–31.
5. Парсонс Т. *Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения* / Т. Парсонс // *Социология: хрестоматия* / [сост. Ю. Г. Волков, И. В. Мостовая]. – М.: Гардарики, 2003. – С. 92–123.
6. Чепак В. В. *Особенности дослідження проблем управління освітою в контексті марксизму і структурного функціоналізму* / В. В. Чепак // *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. пр. – К.: Київський університет, 2005. – Вип. 3. – С. 5–12.

## **НЕОБХІДНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК РОЗВИТКУ ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

Нині в умовах швидкоплинних соціально-економічних перетворень потрібні менеджери, що вміють: визначати першочергові завдання професійної діяльності на всіх етапах її здійснення з урахуванням власного саморозвитку, та володіють основами управлінської діяльності, реалізованої відповідно до прийнятого або самостійно виробленого рішення; відповідально ставитися до результатів професійної діяльності, власного саморозвитку, вибору вірного управлінського рішення, а також такі, що прагнуть до рефлексії, усвідомлюють потребу в ній як умови свідомого регулювання свого поведіння відповідно до професійних та особистих потреб, мети професійної діяльності, власної професійної та особистої значимості для інших людей.

Усе це потребує від майбутніх менеджерів активної професійної позиції, починаючи від їхнього усвідомленого цілеполагання професійної діяльності до конструктивного її корегування, прагнення й здатності ініціативно, критично й креативно рефлексувати та прогнозувати результати цієї діяльності. Водночас важливе значення має спрямованість на реалізацію самовиховання, самоосвіти, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самодетермінації як елементів самоменеджменту в професійній діяльності та особистому розвитку.

До особливостей професійної діяльності менеджерів в умовах соціально-економічних перетворень належить також володіння значимими процесуальними характеристиками професійної діяльності (різнобічність знань, умінь та навичок, самостійність, творчий потенціал); здатність самостійно вносити корективи у свою професійну діяльність з урахуванням поставленої мети; внутрішня незалежність від зовнішнього впливу не в ігноруванні їх, а в стійкості поглядів, переконань, змістів, мотивів і рівня адаптаційних характеристик. Сутність формування готовності майбутніх менеджерів до самоменеджменту в дослідницькій діяльності як необхідність їх професійного зростання в сучасних соціально-економічних умовах визначається в першу чергу особливостями їхньої діяльності, зокрема управлінської [3].

Особливістю управлінської діяльності, на нашу думку, є також складність багатofакторного динамічного процесу реалізації адміністративних дій для розв'язання різноманітних педагогічних завдань. Поняття «менеджмент» (управління або керування) у західних науково-методичних джерелах має багатозначний характер [2].

Водночас американський теоретик менеджменту П. Друкер уважає, що менеджмент – це діяльність, спрямована на людину з метою зробити людей здатними до спільної дії [5].

Розглядаючи цілі як планований результат професійної діяльності менеджерів, П. Друкер визначив основні положення, що були покладені в основу розроблення рекомендацій їх ефективної діяльності [1].

Таким чином, існує протиріччя між необхідністю вдосконалення педагогічних систем в частині підготовки майбутніх фахівців до дослідницької діяльності й можливостями наявного наукового знання надати для цього повноцінну теоретико-методологічну базу. Це ставить проблему створення теоретично обґрунтованої й експериментально апробованої системи формування в майбутніх фахівців готовності до дослідницької діяльності, що могла б служити вихідною моделлю для вдосконалювання існуючої системи педагогічного освіти.

Відсутність у більшості національних ВНЗ цілеспрямованої підготовки менеджерів з акцентом на майбутню сферу (галузь) їхньої професійної діяльності є однією з особливостей встановлення ефективної управлінської взаємодії, спрямованої як на підвищення результативності професійної діяльності, так і на розвиток власного професіоналізму цієї категорії працівників. У загальному розумінні така підготовка зводиться до розвитку навичок й умінь, необхідних майбутнім менеджерам для ефективного виконання своїх посадових обов'язків або виробничих завдань. На практиці освітні



програми підготовки в переважаючій більшості використовують для того, щоб готувати таких працівників до просування по службі. Розвиток окремих професійних компетенцій менеджерів не охоплює всієї сфери їх майбутньої професійної діяльності, зокрема такої як їх готовність до самоменеджменту в дослідницькій діяльності з метою підвищення рівня професіоналізму [6].

За цих умов актуальним стає розвиток цієї компетенції в межах додаткової освіти, опанування тематичних спецкурсів в процесі навчання у ВНЗ або після закінчення навчання в процесі професійної діяльності. В процесі навчання у вищих навчальних закладах формування готовності до самоменеджменту в дослідницькій діяльності може здійснюватися шляхом організації лекцій, дискусій у складі невеликих груп, розбору конкретних ділових ситуацій, читання літератури, ділових ігор і рольового тренінгу. Варіантами цих методів є спецкурси, семінари та конференції з проблем управління.

Виходячи із цього, навчальні плани й програми повинні вибудовуватися так, щоб студенти освоювали їхній зміст, рухаючись від загального подання про дослідницьку діяльність (її призначенні, цілях й основних завданнях, структурі, способах) до конкретизації вхідних у неї складових. Тобто зміст повинен розвертатися за принципом від загального до частки. У цьому випадку засвоєння узагальнених, абстрактних понять буде передувати засвоєнню більше приватних і конкретних. За цих умов необхідно виділити ряд логічно зв'язаних між собою навчальних блоків, визначити місце кожної дисципліни з обґрунтуванням її ролі і значущості у формуванні готовності майбутніх менеджерів освітньої сфери готовності до дослідницької діяльності.

Водночас важливо конкретизувати зміст базових дисциплін у руслі виділених дослідницьких завдань педагога, внести зміни в зміст включених у неї дисциплін інваріантного блоку. Головною вимогою при конкретизації змісту навчальних програм є забезпечення можливості в рамках кожного курсу моделювати дослідницьку діяльність майбутніх менеджерів освітньої сфери в процесі розв'язання навчальних завдань. Тому в змістовний компонент розроблювальної системи повинне ввійти все, що становить орієнтовну основу їхнього рішення – вихідним пунктом у проектуванні змісту повинен бути комплекс дослідницьких завдань, до розв'язання яких готуються майбутні фахівці.

Провідною організаційною формою, що має найбільші можливості комплексно вирішувати завдання формування всіх компонентів готовності майбутніх менеджерів до дослідницької діяльності, трансформація її цінностей і способів здійснення в особистісну систему їхньої ціннісних орієнтації, для нас виступає педагогічна технологія. При всій важливості спеціальних педагогічних впливів, основою процесу формування готовності майбутніх менеджерів до дослідницької діяльності є організаційно-педагогічні умови здійснення навчальної роботи, наближені до реальної педагогічної дослідницької діяльності. У ході такого навчання знання не передаються майбутнім менеджерам у готовому виді, а здобуваються ними в процесі самостійної пізнавальної діяльності в умовах проблемної ситуації, що сприяє формуванню дослідницького стилю розумової діяльності, та відповідає розвитку гуманітарної педагогічної свідомості [4].

На це впливає як організаційно-педагогічні умови освітньої підготовки майбутніх менеджерів до дослідницької діяльності, так і особливості їх майбутньої професійної діяльності. Нами узагальнені такі особливості в умовах соціально-економічних перетворень, а саме: цілісний характер професійної діяльності майбутніх менеджерів освітньої сфери, її неподільність та багатоаспектність, що потребує реалізацію системного і компетентнісного підходів у процесі реалізації; професійна діяльність менеджерів за своєю суттєвою ознакою – це комунікативна діяльність, що включає безпосереднє й опосередковане спілкування учасників управлінського процесу; наявність у менеджерів знань, умінь і навичок реалізації прогностичної функції (постановка цілей управлінської діяльності, передбачення результатів управлінських дій, прогнозування), а також інтерпретації соціальних явищ, конструювання, формулювання суспільних цілей і завдань; забезпечення умов нівелювання негативного впливу результатів управлінських впливів на суб'єктів управлінського процесу з використанням різних інформаційних засобів; наявність ситуації перманентної невизначеності та неоднозначності впливу результатів професійної діяльності менеджерів на суб'єктів управлінської взаємодії в умовах розвиненої особистої чуттєво-емоційної сфери всіх учасників управ-

лінської взаємодії тощо.

Досліджуючи організаційно-педагогічні умови освітньої підготовки майбутніх менеджерів освітньої сфери до дослідницької діяльності як напряму розвитку їх професіоналізму, з'ясовано, що доцільно виділити три види контролю (тематичний, підсумковий, заключний). Рівень готовності майбутніх менеджерів освітньої сфери до дослідницької діяльності є важливою організаційно-педагогічною умовою їх освітньої підготовки, реалізація змісту якої багато в чому залежить від рівня опору майбутніх фахівців таким цілеспрямованим змінам [6].

### Список використаних джерел

1. Внесок Пітера Друкера в теорію та практику світового менеджменту Режим доступу : <http://visionary.management.com.ua/management/peter-drucker/>. 2. Зигерт В., Ланг Л. Управляти без конфліктів – М.: Економіка, 1990. – 335 с. 3. Золотнякова А.С. Особистість у структурі педагогічного спілкування. – Ростовн/Д: РГПИ, 1979. – 323 с. 4. Куц Г., Доннел С. Управління: системний і ситуаційний аналіз управлінських функцій. Том 1. Переклад з англійського. Загальна редакція й передмова академіка Д.М. Гвишиани. – М.: Прогрес, 1981. – 250 с. 5. Peter F. Drucker, *Management: Tasks, Responsibilities, Practices* (New York: Harper & Row, 1973), – 715 p. 6. Чернишова Є.Р. Управління процесом підготовки та професійного зростання науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції / Є.Р. Чернишова, Г.О. Штомпель, В.І. Саюк // *Шлях освіти*. – 2010. – № 1. – С. 8–12.

**Л.Б. Басюк**

## ГЕНДЕРНИЙ КОМПОНЕНТ У ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Актуальність обраної нами теми зумовлена потребою сьогодення: Україна переживає соціальні перетворення, пов'язані з євроінтеграційним процесом. Однією із вимог цивілізованого світу є відсутність будь-яких проявів дискримінації, зокрема й за статтю. В Україні на підтвердження гендерної рівності ухвалено низку державних документів, що охоплюють майже всі сфери суспільного життя. Не залишилась осторонь й сфера освіти, адже у шкільному просторі відбувається виховання, розвиток, формування особистості. Одним із важливих механізмів, працюючим на подолання чи утвердження гендерної нерівності, є освітня література, передусім підручники. Не викликає сумніву, що окрім знань з певного предмета, «підручник водночас є опосередкованою формою світосприйняття його розробника, що опосередковано впливає на формування статевої свідомості та самосвідомості учня або учениці. Гендерні стереотипи нерівності статей, які представлені в текстах та ілюстраціях підручників, де, зокрема, він (хлопець, чоловік) діє, а вона (дівчина, жінка) обслуговує, формують психологічну основу закріплення гендерної нерівності у свідомості та самосвідомості підлітків» [1, с. 8].

Питання гендеру в освіті входить у коло наукового інтересу таких дослідників, як С. Вихор, Т. Говорун, Т. Голованова, Т. Дороніна, О. Кікінежді, О. Луценко, І. Мунтян, О. Остапчук, О. Цокур та ін. Ґрунтовні праці, предметом яких би став гендерний компонент у підручниках з української літератури, відсутні. Художній твір поміж інших функцій виконує розвиваючу, інформативно-освітню та виховну – читачі/читачки, орієнтуються на персонажів, оцінюють їх вчинки, «приміряючи» на себе їх поведінку, характер тощо. І немала відповідальність за те, що саме з книги «візьмуть» школярі та школярки, лежить на укладачах підручника та вчителів/вчительках, які разом з класом аналізуватимуть прочитане.

Об'єктом нашого дослідження через обмеженість даної публікації став один підручник з української літератури для 7 класу загальноосвітніх шкіл [2].

Предмет дослідження – гендерний компонент у підручнику з української літератури.

Мета дослідження – з'ясувати питання гендерної складової підручників з української літератури. Для досягнення поставленого завдання використано методи аналізу, синтезу, узагальнення даних.

Одним із орієнтирів сучасної освіти, на нашу думку, повинно бути виховання рівноправних у своєму самоствердженні та самовираженні хлопців і дівчат, позбавлених гендерних чи будь-яких інших стереотипів. Ми звернулись до підручника 7 класу, бо у підлітковому віці важливим етапом розвитку дитини є її статево-рольова ідентифіка-

ція та засвоєння певних норм і правил поведінки у соціуму відповідно до своєї статі. Проте саме ці нормативні уявлення сьогодні складають жорстку систему застарілих вимог, дотримання яких суттєво обмежує розвиток особистості, приписуючи хлопцю та дівчині статево обмежені шляхи соціальної реалізації у майбутньому. Отже надзвичайно важливим, з нашого погляду, є вплив гендерно стереотипизованої інформації, яку отримує у цей час молодь.

Аналізуючи зміст підручника, ми з'ясували, що його обкладинка не несе гендерної інформації (на ній зображено – хвилі, рослинність, птахів та багато розгорнутих книг).

На малюнках до розділів (до уваги не брались портрети авторів та авторок творів й ілюстрації до них) ми бачимо у Розділі I «Минулого високі благовісти» [2, с.5] зображення козака. Він на коні, на його поясі шабля, в руках кобза, над ним сонце, символічна веселка, обабіч нього хвилі, на передньому плані птахи, бурхлива ріка, по якій пливе човен з людьми, позаду – місто. З малюнка зчитується інформація про мужнього, сильного захисника рідного краю, перед яким відкрито увесь світ. Розділ II «Прочитайте знову ту славу» [2, с.22] відкривається зображенням жінки. Її голова покрита хусткою, що символізує в українській традиції заміжню жінку (можливо, й мати), вона сидить біля вікна за вишиванням, на готовому вже полотні – калина, квіти, хата, дорога до рідної домівки, тобто символи родини та України. Біля жінки горить лампа, коло якої кружляють метелики, за вікном ніч і зорі. Малюнок транслює інформацію про жінку-берегиню, яка і в ночі, не покладаючи рук, піклується, оберігає домівку, родину, можливо й Україну в цілому. До Розділу III «Ти знаєш, що ти людина?» [2, с.134] підібрано малюнок, на якому зображено хлопця в оточенні зірок, планет, книг, комп'ютера, калини, візерунків. Тобто поєднання символів минулого та сучасного у їх певній нескінченності. Ці малюнки транслюють та утверджують усталені гендерні стереотипи про рід занять та традиційні ролі, закріплені за чоловіком та жінкою: жінка – це хатні справи, оберег домашнього вогнища, вишиванки, материнство; чоловік – це захисник, сила, впевненість, техніка, наука. Окрім цього, авторами малюнків, скоріш за все, несвідомо, закладено інформацію про те, що перед чоловіком відкритий увесь світ, він вільний у своїх діях та виборі, жінка ж змальована у «чотирьох стінах» домівки, її свобода вибору діяльності та самореалізації є обмеженою. Більше того, на малюнках жінка сидить на лаві, а чоловік і хлопець наче парять у повітрі, настільки вони є вільними. Можливо, такий погляд на візуальний ряд підручника може здатися суперечливим. Проте навчальна інформація – це не лише система правил та вправ, це весь підручник – від обкладинки до літер.

У звертанні до читацької аудиторії у підручнику використано форму дієслова II особи множини, що об'єднує колектив класу в одне ціле, не створюючи гендерної ієрархії. Проте мова роз'яснювальних матеріалів є андроцентричною, наприклад «кожен українець мав за честь запросити мандрівного співця» [2, с.7], «думи виховували в слухачів» [2, с.20], «головний герой у таких книгах читачами ототожнюється з образом конкретного письменника, який розповідає про своє життя» [2, с.132]. Відбувається орієнтація на чоловіка, а не на людину взагалі. Цікавим є те, що коли мова йде про вчительську професію, то використовується жіночій рід «Розкажіть про свою першу вчительку... Уявіть, що вам треба зняти короткий фільм про свою улюблену вчительку» [2, с.201]. У цьому прикладі відображено реалі сьогодення – здебільшого вчителюють саме жінки, і на сторінках підручника закріплюється стереотип про те, що вчительство – жіноча справа, дискримінуючи при цьому вчителів-чоловіків.

З 16 запропонованих для вивчення у класі митців 13 – авторів і лише 3 авторки (Леся Українка, Наталя Околітенко, Катерина Мотрич), що у процентному відношенні складає 81/19. Таким чином зміст підручника репрезентує стереотипне хибне уявлення про те, що процес становлення української культури і літератури, зокрема – це здебільшого заслуга чоловіків.

Ми не аналізуємо зміст творів, адже вони обирались до навчальної програми з української літератури із врахуванням їх гуманістичної спрямованості, виховного, розвивального та навчаючого потенціалу. Важливим є те, на чому і як під час роботи із твором та допоміжним матеріалом на уроці будуть розставлені акценти, зосереджена увага, зроблено наголос. Від цього залежить, який вплив на учнівство матиме той чи інший твір – утвердяться чи нівелюються ієрархічні стосунки між чоловічим та жіно-

чим «Я».

Від введення до сучасного підручника гендерного компонента, від гендерної чутливості вчителя/вчительки великою мірою залежить формування егалітарної свідомості в учнівства, що згодом неодмінно призведе до концептуальних змін у суспільстві щодо питань гендерного паритету. На сьогодні шляхи досягнення гендерного паритету залишаються важливими питаннями й потребують подальших наукових шукань й розробок.

### Список використаних джерел

1. Городнова Н. М. Соціально-психологічні чинники становлення статево-рольової ідентифікації підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук: спец. 19.00.07, «Педагогіка та вікова психологія» / Н. М. Городнова. – К., 2006. – 24 с. 2. Слоновська Ольга, Пасічник Євген Українська література: Підруч. для 7 кл. – К.: Арт-Освіта, 2004. – 352с.

**І. А. Шишко**

## МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ НА ЗАНЯТТЯХ СПЕЦКУРСУ «ЕКОЛОГІЧНА ЖУРНАЛІСТИКА»

Середина ХХ століття являє собою перехідну епоху в екологічній суспільній свідомості. Стурбованість, ініційована насамперед значним техногенним впливом на природу, неодмінно актуалізує проблему взаємовідносин людини і природи, що пов'язується з «феноменом страху» перед знищенням земного життя. «Феномен страху», яким виступає глобальна екологічна криза, супроводжується деструктивними змінами в масовій свідомості людей і вимагає регламентації меж їх утручання в природне середовище та відповідальності за порушення природного балансу. Істотну роль у формуванні відповідального ставлення людини до довкілля відіграють соціально-комунікаційні інститути, зокрема друковані та електронні засоби масової інформації, що забезпечують комунікативні потреби людини в екологічній інформації та є інструментами впливу на масову свідомість.

Предмет екологічної журналістики становить взаємодію людей з елементами живої і неживої природи, яка змінює навколишнє середовище шляхом використання, перерозподілу або руйнування її ресурсів.

За іншим, більш вузьким визначенням, екологічна журналістика – це безперервне, послідовне висвітлення екологічних питань як глобального, так і місцевого значення, причому предметом такої журналістики можуть бути не тільки проблеми, але й позитивні приклади в області використання навколишнього природного середовища. До глобальних екологічних проблем, гідним уваги журналіста, можна віднести зростання чисельності населення Землі і зростаюча потреба в продуктах харчування, щоб прогодувати це населення.

Характерна риса екологічних матеріалів - це їх складність і багатогранність. На заняттях спецкурсу учнів навчають «будувати» екологічні публікації, які у своїй більшості повинні давати не тільки технічну інформацію, але й роз'яснювати взаємовідносини між економічними, політичними і соціальними чинниками. Часто екологічні проблеми мають негативний вплив на здоров'я людей, причому протягом кількох поколінь. З іншого боку, ліквідація таких проблем обходиться недешево - і в економічному, і в соціальному сенсі. У таких випадках учень-журналіст повинен постаратися дати людям якомога точнішу інформацію про ступінь ризику для здоров'я, а також про те, яку ціну доведеться заплатити за ліквідацію проблеми. І тоді громадськість зможе прийняти на підставі цієї інформації зважене рішення. Традиційно учні-журналісти будують матеріал на протиставленні двох точок зору. В екологічній темі присутні не одна чи дві, а безліч зацікавлених сторін і безліч точок зору. У цьому ще одна відмінність екологічної теми від інших спеціалізованих напрямів у журналістиці.

Основні шляхи та канали формування суб'єктивного ставлення до людини, природних об'єктів та явищ охоплюють декілька напрямків:

1) Формування ставлення в процесі побудови перцептивного образу (перцептивний канал формування ставлення). На заняттях ми лише спостерігаємо за якоюсь людиною, не обмінюючись інформацією і не вступаючи у практичну взаємодію.

Навіть у результаті такого, штучно «ізолюваного» сприйняття, може сформуватися ставлення до цієї людини: можуть сподобатися або не сподобатися очі, посмішка, фігура. На основі попереднього життєвого досвіду відбувається «розшифровка» перцептивних даних і усвідомлення того, що стоїть за зовнішнім виглядом, який внутрішній світ цієї людини. Сприйняття ніколи не є тільки синтез відчуттів, це ще і розуміння, виявлення особистого ставлення до сприйманого.

2) Формування суб'єктивного ставлення на основі переробки одержаної інформації (когнітивний канал формування ставлення). Ми не сприймаємо безпосередньо іншої людини і не вступаємо з нею у практичну взаємодію, але одержуємо про неї інформацію: про її зовнішній вигляд, характер, погляди, мету, вчинки. Очевидно, що і в цьому випадку формується певне уявлення про іншу людину і визначене ставлення до нього.

На відміну від перцептивного каналу формування суб'єктивного ставлення, в якому найважливішу роль грає перцептивна стимуляція (перша сигнальна система), у даному випадку головну роль грає словесна інформація (тобто друга сигнальна система).

3) Формування ставлення в процесі безпосередньої практичної взаємодії (практичний канал формування ставлення). Вступаємо з іншою людиною в практичну взаємодію. На основі сигналів зворотного зв'язку про результати наших дій ми регулюємо свою поведінку і вносимо відповідні зміни. Ці зміни можуть стосуватися виконання самих дій, мотивів, мети, планування діяльності, прийняття рішень. При цьому можуть змінюватися установки, уявлення, оцінки - іншими словами, ставлення як до діяльності, так і до партнера.

Таким чином, існує три канали формування суб'єктивного ставлення: перцептивний, когнітивний і практичний. Безумовно, «чисте» виділення каналів можливо лише в абстракції, вони найтіснішим способом взаємозалежні, механізми одного каналу можуть функціонувати в рамках іншого.

Наприклад, значення, вкладені в слова, роблять вплив на процес сприйняття сенсорних даних, збагачуючи його і видозмінюючи. Почуттєві враження певним чином переломлюють свідомість людини, в силу того, що вона володіє відповідними значеннями.

З іншого боку, певна інформація першої сигнальної системи може інтерпретуватися за допомогою абстрактних, узагальнюючих категорій, тобто процес формування ставлення йде на основі другої сигнальної системи по когнітивному каналу.

А в практичному каналі, безумовно, запрацюють механізми і перцептивного і когнітивного: у процесі практичної взаємодії ми і сприймаємо іншого, і одержуємо від нього та про нього інформацію.

У рамках когнітивного каналу суб'єктивне ставлення до природного об'єкта починає формуватися під впливом двох груп релізерів:

1) Соціальних психологічних релізерів - це певні слова або словосполучення, значення котрих «емоційно марковані», тобто споконвічно несуть у собі емоційну оцінку: або позитивну, або негативну. Наприклад, позитивними соціальними психологічними релізерами є словосполучення «плакуча верба», «мудрий дуб», «божа корівка», «анютині вічка», «шляхетний олень» і т.п. Негативними: «гриф-стервятник», «пирій повзучий» (порівн. «гад повзучий»), «жук-навозник» і т.п.

2) Екологічних фактів - це вербальна інформація екологічного характеру про природний об'єкт.

Типи екологічних фактів. Екологічна інформація може бути класифікована за її змістом та мірою впливу на формування ставлення до природного об'єкта в такий спосіб:

1) Найбільший вплив на процес формування суб'єктивного ставлення до природного об'єкта має інформація, пов'язана із соціальною поведінкою: взаємодія між особами, комунікація, організація співтовариства, репродуктивна поведінка і т.п. Це екологічна інформація надорганізмового рівня.

2) Інформація відіграє меншу роль, якщо характеризує індивідуальну поведінку: харчування, пошук захисту, устрій жител, уникнення хижаків, сон, підтримка чистоти тіла, гра, використання знарядь. Це екологічна інформація організмового рівня.

3) Інформація має менший вплив, якщо характеризує морфологічні, анатомічні і

фізіологічні особливості природного об'єкта. Це екологічна інформація внутрішньоорганізмowego рівня.

4) Практично не впливає на процес формування ставлення до природного об'єкта інформація про молекулярну будову речовин, хімічні реакції, які в них протікають, будову клітин і тканин і т.д. Це екологічна інформація молекулярно-клітинного рівня.

### Список використаних джерел

1.Абрамян Э.А. Экологическое образование должно быть непрерывным // *Экология и жизнь*. - 1998. - №3. - С.12-18. 2.Акимова Т.А., Хаскин В.В. Основы экоразвития. М., 1994. - 311. 3.Антитеррористическая конвенция // *Газета*. - 2003. - 9.IV. - С.3. 4.Гассер Х.-П. Защита журналиста в опасных командировках / Х.-П.Гассер. - М., 1994. - 29 с. 5. Гирусов Э.В. Природные основы экологической культуры. М., 1989. - 230 с. 6.Гирусов Э.В. Экологическая культура, образование. М., 1989. - 283 с. 7.Друкер М.М. Проблема защиты журналистов в опасных командировках / М.М.Друкер, П.Г.Зверев // *Средства массовой информации в современном мире: молодые исследователи. Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов 3-4 марта 2005 / Под ред. А.С.Быковой*. - СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 2005. - С. 109 - 111. 8.Трагедии и журналисты // *Журналист*. - 2005 - №№ 11 - 12. - С. 58 - 59. 9.Чрезвычайная ситуация на страницах газеты: сенсация или социальная проблема? / Под ред. С.Шайхитдиновой. - Казань: Мастер-Лайн, 2002. - 216 с.

**Т. П. Голованова**

## ПІДТРИМКА ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ПРОЕКТІВ

Гендерна освіта, як зазначається у словнику сучасного гендерного мислення, – освоєння гендерних знань, використання гендерної інформації під час навчального процесу в навчальних закладах та системі підвищення кваліфікації [3, с.150]. У процесі викладання гендерної освіти можна виділити такі напрямки поширення гендерних знань: під час читання базових курсів, спецкурсів з гендерної проблематики, організації науково-дослідницької роботи навчальних закладів.

Гендерна освіта покликана виконувати на підставі законів, у першу чергу, соціально-регулятивну (подолання стереотипів) та просвітницькі функції. Саме в цьому полягає її головна місія, яка має забезпечувати розвиток гендерної рівності жінок та чоловіків у суспільстві. Тому в динаміці свого розвитку гендерна освіта має стати запорукою просування українського студентства у світовий освітнянський простір, побудови своєї ідентичності як повноправного європейського і світового студентства. Саме на це повинна зорієнтуватися сучасна державна політика в освіті, спрямовуватися на збереження в умовах глобалізаційних і інтеграційних світових тенденцій власної ідентичності, створювати умови забезпечення сталих гендерних перетворень в українському суспільстві.

Відповідно до реформування змісту та гуманізації освітніх цілей в Україні реалізація компетентнісної парадигми у процесі оновлення світових та європейських систем освіти сприятиме орієнтуванню педагогів на впровадження у педагогічну практику інформаційно-комунікативних технологій. Інформаційно-комунікативні технології відкривають широкі можливості для громадської дискусії та плюралізму думок, перетворюють природу педагогічного дискурсу, бо інтеграція та передача знань розгортаються в якісно новому освітньому просторі. В умовах інформаційно-комунікативних технологій викладачі вищої школи - це не тільки педагоги, вони перетворюються в операторів сучасних освітніх технологій, студенти мають можливість познайомитися з найкращими зразками матеріалів гендерної освіти.

Але для об'єктивності слід зауважити, що Україна займає 75 місце в рейтингу країн з розвитку інформаційних технологій [6]. Рейтинг України складає 3.85. Першість за розвитком інформаційних технологій займає Швеція - 5.94. На другому місці – Сингапур – 5.86 та Фінляндія – 5.81.

Тобто, незважаючи на поширення останнім часом ідеї та дії щодо входження в Болонський процес, через упровадження правових механізмів модернізації вищої освіти, гуманізації, гуманітаризації, демократизації, відкритості, гласності важко уявити на практиці координацію навчальних планів українських і Європейських університетів без

використання інформаційно-комунікативних технологій в гендерній освіті студентів.

Узагальнення українського досвіду дає змогу проілюструвати використання інформаційно-комунікативних технологій в гендерній освіті. У 2001-2003 р.р. за підтримки Канадського агентства міжнародного розвитку, Посольства Канади в Україні та Канадсько-українського гендерного фонду був реалізований проект «Інформаційна підтримка впровадження гендерної освіти в Україні». Створені та розповсюджуються на електронних носіях матеріали науково-практичних семінарів, що відбувались по всіх регіонах України, та випуски річних дайджестів «Інформаційна підтримка впровадження гендерної освіти в Україні»[5].

19 березня 2010 року була проведена Всеукраїнська науково-практична конференція «Гендерні проблеми в умовах глобалізації: українські реалії та перспективи» у інноваційному форматі - у режимі інтерактивного обміну думками, з мультимедійною презентацією наукових доробок, майстер-класами тощо (представлено близько 50 робіт із 24 ВНЗ України) [2].

На факультеті соціальної педагогіки та психології (СПП) Запорізького національного університету були проведені На факультеті СПП були проведені:

1. Проект «Гендерне виховання студентів – соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України», номер держреєстрації роботи 0103 У000 729, функціонував с 01.01.2003 р. по 31.12.2005 р.

2. Проведення Міжнародної науково-практичної конференції «Теорія і практика гендерного виховання студентської молоді: досвід, проблеми, перспективи» (м. Запоріжжя, 11-12 листопада 2004 р.)

3. Впровадження у 2004 року на факультеті соціальної педагогіки в навчальний план фахової підготовки соціальних педагогів курсу «Педагогіка гендеру» (36г.).

4. У листопаді 2005 р. було проведено Інформаційну акцію ПРООН «Інтеграція гендерної компоненти в освіту». В рамках акції було розповсюджено 200 примірників посібника «Основи теорії гендеру» у бібліотеки м.Запоріжжя, громадських організаціях та серед студентів, виступ Т.Мельник на круглому столі в університеті, зустріч с представниками ЗОДА та ректором ЗНУ С.М.Тимченко.

5. Досвід соціального партнерства «факультет-громадська організація – влада» у впровадженні політики гендерного паритету у м.Запоріжжя. Проведено 11 гендерних форумів (2000-2011). – Результати діяльності відображені на сайті ЗНУ (znu.edu.ua).

6. У 2010 році розроблена програма гендерного курсу «Теоретико-методичні застави гендерної освіти», яка була підтримана Програмою рівних прав та можливостей жінок в Україні.(автор –Т.Дороніна, співавтор –Т.Голованова) [1].

7. Було проведено 13 гендерних форумів (2000-2013). Результати діяльності відображені на сайті ЗНУ (znu.edu.ua).

Навчальний онлайн-курс «Гендерний погляд: Інтернет» пропонує Гендерний інформаційно-аналітичний центр «Крона» (м. Харків) за підтримки Фонду імені Гайнріха Бюлля (Німеччина, представництво в Україні) серед студентів / студенток журналістських відділень вишів України для участі в навчальному онлайн-курсі «Гендерний погляд: Інтернет» [4].

Дані інновації дозволяють підвищити рейтинг вищого навчального закладу, реалізувати принцип рівних прав доступу до гендерної освіти, отримати фахівців високої кваліфікації в майбутньому.

Гендерна освітня парадигма передбачає створення системи дистанційної освіти з метою поширення гендерних ідей у спільному полікультурному та інформаційному просторі; розробку гендерних стратегій у медіа-просторі; участь у інформаційних кампаніях щодо запобігання та системної протидії гендерному насильству; побудови паритетних шлюбно-сімейних стосунків, трансляцію гендерних знань на широку громадськість [2]. Отже, гендерна освіта сьогодні «підтримується» засобами інформаційно-комунікативних технологій.

Одним з механізмів реалізації ідей гендерної освіти є проектна діяльність. На нашу думку, потрібні такі проекти, які дозволятимуть використовувати технології дистанційної освіти в гендерній освіті студентів, за місцем проживання і, які, дозволяють реалізувати право на отримання освіти. Авторкою даної статті було розроблено проект «Підтримка гендерної освіти студентів дистанційної форми навчання в україн-



ських університетах» для участі в конкурсі Програми «Рівних можливостей та прав жінок в Україні» та проекту Програми розвитку ООН та Європейського Союзу (2011). Мета проекту полягала в сприянні забезпечення гендерної освіти студентів дистанційної форми навчання в українських університетах. Додаткові цілі проекту - це : формування мотивації студентів-жінок та чоловіків до конструювання індивідуальних проєктів гендерної освіти та активній участі в наступних виборах у Парламент України.

Ми виходили з того, що у сільській місцевості знаходиться багато студентів-бакалаврів, заочної форми навчання, які у своїй педагогічній діяльності прийшли до необхідності гендерної освіти та взяли участь в гендерних форумах Запорізького національного університету. Вони потребують підтримки, допомоги в досягненні основ гендерної освіти. Педагогічна листування зі студентами засобами Інтернет - це спосіб підтримки жінок і чоловіків, студентів-заочників, який цілком доступний кожному викладачеві ЗНУ. Крім того, одним із завдань проєкту було проведення презентації проєкту та забезпечення інформаційної підтримки проєкту. Для забезпечення гендерної освіти студентів засобами дистанційної форми навчання не вирішити питання силами одного факультету соціальної педагогіки і психології і, або декількох факультетів. Необхідно надихати на відкриття гендерних курсів дистанційної форми навчання Запорізького національного університету та вишів інших областей України. Тому ми планували проведення круглих столів з презентації проєкту та інформаційної підтримки вчителів і соціальних педагогів, які працюють в школах, викладачів ВНЗ. Крім того, ми планували організувати взаємодію з пресою і ЗМІ через університетський прес-центр. Мета виступу в ЗМІ - привернути увагу студентів та викладачів до проблеми гендерної освіти в Запорізькому регіоні, до актуалізації дистанційної освіти, необхідної в першу чергу для підтримки студентів, що проживають у сільській місцевості, формування позитивного іміджу університету. Було заплановано консультації кандидатів наук і практикуючих гендерних дослідників, що мають досвід очної і дистанційної гендерної освіти. Крім того, ми планували здійснювати методичну роботу через формування та видання інструктивно-методичних матеріалів курсу «Теоретико-методичні основи гендерної освіти студентів-бакалаврів» (дистанційна форма навчання) [1].

Отже, можна зробити висновок, що, підтримка гендерної освіти студентів вимагає використання таких інструментів, як: інформаційно-комунікативні технології та освітні проєкти.

### **Список використаних джерел**

1.Дороніна Т.О., Голованова Т.П. *Теоретико-методичні засади гендерної освіти: програма навчального курсу для студентів II курсу педагогічних спеціальностей програма навчального курсу // Гендерні стандарти сучасної освіти: збірка рекомендацій. - Запоріжжя: Друкарський світ, 2011. - Частина 3. - С 73-154. - Режим доступу [http://gender.undp.org.ua/images/lib/2011\\_gender\\_standards\\_p3.pdf](http://gender.undp.org.ua/images/lib/2011_gender_standards_p3.pdf). 2.Кікінежді О. *Паритетна демократія: Гендер у освітній парадигмі вищої школи: досвід та перспективи. - Режим доступу <http://www.politikan.com.ua/2/0/0/22469.htm>. 3.Мельник Т., Кобелянська Л. 50/50: Сучасне гендерне мислення: Словник. - К.: К.І.С., 2005. - 280с. - С.150. 4.Навчальний онлайн-курс «Гендерний погляд: Інтернет». - Режим доступу <http://genderz.org.ua/navchalniy-onlinekurs-genderniy-poglyad-internet/>. 5.Український центр гендерної освіти НТУУ «КПІ» - Режим доступу <http://kpi.ua/index.php?q=gender>. 6.The Global Information Technology Report 2012. - Режим доступу <http://www.unn.com.ua/uk/news/1197175-ukrayina-posidaye-75-mistse-sered-krayin-svitu-zarozvitkom-it>.**

**О. І. Васильченко**

## **ГЕНДЕРНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ**

На сучасному етапі, університет як осередок науки та демократії, повинен та має можливість орієнтуватися на процес глобалізації світу, де люди, виконують різні ролі, які не залежать від статі, які готові до змін, самоосвіти та самовдосконалення.

Студенти університету – соціальна група, яка характеризується розвитком інтегративних механізмів самопізнання, розробкою світогляду, особливих психосексуальних орієнтацій, оволодінням комплексом соціальних ролей, становленням чоловічності і жіночності як характеристик особистості та її поведінки.



Майбутні фахівці приходять у вищий навчальний заклад з вже стереотипізованими гендерними уявленнями та гендерними упередженнями щодо ролі чоловіка та жінки в різних сферах суспільства. Перед сучасною вищою школою постає завдання щодо виявлення гендерних стереотипів, упереджень студентів, які гальмують розвиток особистості та знаходження шляхів попередження різних проявів дискримінації людини, створення умов для повноцінного розвитку особистості студента незалежно від статі.

Впровадження гендерної освіти в навчально-виховний процес університету є, на нашу думку, запорукою для створення, і для студенток, і для студентів, незалежно від факультету, на якому вони навчаються, ефективних умов для прояву, розвитку унікальної власної гендерної ідентичності з притаманними їй здібностями та поваги до гендерної ідентичності інших.

Гендерна освіта відповідає на сучасні запити суспільства сприяючи усвідомленню студентської молоді необхідності дотримання ідеї гендерної рівності. Гендерні знання, на нашу думку, допоможуть майбутнім фахівцям уникнути тиску гендерних стереотипів та упереджень щодо ролі чоловіка та жінки в різних сферах суспільства в подальшій життєдіяльності.

Отже, очевидним, на нашу думку, постає необхідність починаючи з перших курсів, залучення різних форм гендерної освіти у процес професійної підготовки студентів з метою формування їхньої гендерної культури, яка представлена у вигляді гендерних цінностей, гендерних норм поведінки, гендерних знань, та які допоможуть майбутнім фахівцям бути ефективними в між особистих відносинах в сімейній, професійній сфері, а також знайти своє місце в подальшій життєдіяльності, завдяки усвідомленню унікальності своєї гендерної ідентичності, здатності виконувати різні ролі, та бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Метою нашої статі є опис практики використання елементів гендерного тренінгу під час занять з іноземної мови з метою формування гендерної культури студентів університету, яка ґрунтується на ідеї гендерної рівності.

У контексті проблеми формування гендерної культури студентів університету головним завданням гендерної освіти, як одного з головних чинників розповсюдження гендерної ідеології в системі освіти, є, на нашу думку, створення умов для усвідомлення студентами своєї унікальної гендерної ідентичності.

Ураховуючи, що навчально-виховний заклад є інститутом гендерної соціалізації, який сам іноді може відтворювати зразки гендерної нерівності, однією з умов, ми вважаємо, створення для студентів університету гендерно-чутливого середовища, яке сприятиме самореалізації студента та засвоєнню партнерської ідеології відносин статей під час їхньої професійної підготовки.

Проведений нами аналіз гендерних досліджень в системі освіти показав існування «прихованого» навчального плану, різного ставлення викладачів до студентів, в залежності від їхньої статі, що є результатом поширення гендерних стереотипів та гендерних упереджень в культурі суспільства.

З метою вирішення поставленого нами завдання, під час вивчення іноземної мови на 1-2 курсі, ми використовуємо розроблений нами «Цикл занять з застосуванням елементів гендерного тренінгу». Одним з напрямків використання елементів гендерного тренінгу під час занять є пояснення студентам університету гендерної теорії, гендерних знань щодо конструювання гендерних стереотипів, уявлень та упереджень, які поширені в культурі суспільства про науку як «чоловічу справу». Так, наприклад, через підручники може відбуватися процес конструювання гендерних стереотипів, що закладені в культурі про незначну роль жінок в царині науки.

Завдяки привнесенню гендерного компоненту та використанню технік гендерного тренінгу в процес професійної підготовки майбутніх фахівців, відбувається ознайомлення студентів університету з участю жінок в сферах, які вважаються традиційно чоловічими, а також розвивається гендерна чутливість під час аналізу, який здійснюють студенти, щодо презентації жінок та чоловіків в науковому та професійно спрямованому навчальному матеріалі.

Так, наприклад, студентам факультету фізики, де переважну більшість складають юнаки, пропонується виконати проект на тему «Жінки в науці». Студенти виконуючи

проект власноруч мають можливість ознайомитися не тільки з роллю жінок-науковців, але й усвідомити існування гендерних упереджень, які існують в культурі суспільства та які призводять до дискримінації жінок, ігнорування їхнього вкладу в галузі науки, які традиційно вважають чоловічими. Захищаючи свій проект студентам пропонується визначити як гендерні стереотипи та упередження вплинули на професійне та особисте життя науковиці, на її самореалізацію.

Наступним етапом стає обговорення проекту в групі. Під час обговорення студенти отримують завдання – проаналізувати такі питання, як, чи існують в сучасній науці гендерні упередження щодо ролі жінок, як склалося би життя науковиці, якщо б вона жила та працювала в сучасному світі та ін. Наприкінці обговорення, відбувається обмін студентів власним досвідом гендерної соціалізації. Так, наприклад, звертаючись до питання успішності навчання дівчаток та хлопців з'ясовується, що кількість дівчат, які добре встигають у вивченні природознавчих дисциплін не менше, а іноді навіть більша ніж кількість хлопців.

Отже, за допомогою гендерної освіти, яка представлена у вигляді різних форм, але має одну мету – розповсюдження гендерних знань, гендерної ідеології, студенти мають можливість не тільки отримати інформацію з гендерної теорії, гендерних знань, але й на власному досвіді впевнитися в існуванні різних гендерних стереотипів та упереджень, які стримують розвиток особистості, зменшують роль представників однієї статі надаючи перевагу представникам іншої статі, розвивати гендерну чутливість як вміння розрізняти ситуації гендерної нерівності в різних сферах суспільства.

*О. В. Железняк*

## **ЩОДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ**

У системі вищої професійної освіти педагогічних кадрів проблема формування їх професійної компетентності з гендерного виховання учнів до сьогодні залишається теоретично недостатньо обґрунтованою, незважаючи на суттєвий доробок українських і російських науковців з актуальних напрямів модернізації педагогічної освіти (В. Андрущенко, І. Аносов, О. Глузман, І. Зязюн, В. Кремень), зокрема шляхом застосування засобів компетентнісного підходу (Н. Бібік, В. Гаврилук, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.), визначення сутності (М. Букач, Л. Кондрашова, А. Хуторський), структури (К. Вінніс-Трофименко, В. Калінін, Н. Лобанова, О. Чабан), видів (В. Кашницький, П. Терехов, О. Цокур) компетентностей педагога та їх формування. Причиною тому є протиріччя між: потребою українського суспільства в освітянах, здатних ефективно виконувати покладені на них нові виховні функції, та підготовкою педагогічних кадрів без урахування ідей гендерної рівності, принципів гендерного підходу; наявністю в сучасній педагогіці різних концепцій виховання особистості нового типу та відсутністю в них гендерно зорієнтованих методик і технологій; вагомістю доробку гендерної педагогіки та невідповідністю його практичного використання у процесі професійної підготовки, післядипломної освіти вчителів.

Популяризації гендерного виховання в Україні та в зарубіжних країнах сприяє прийняття урядами стратегії гендерної рівності як найважливішої складової всіх державних документів, що стосуються нормативно-правового забезпечення освітніх проєктів і соціальних програм. Їх практична реалізація відбувається шляхом розширення гендерно-інформаційного простору, публічного обговорення даних гендерної статистики, проведення відповідних просвітницьких компаній, спеціально присвячених проблемі гендеру в педагогіці. Особливої уваги приділено виокремленню специфіки інноваційних технологій гендерного виховання учнів, запропонованих українськими науковцями, а саме: підготовки учнівської молоді до сімейного життя й усвідомленого батьківства (Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець); формування гендерних відносин підлітків (С. Вихор) та старшокласників (І. Іванова, О. Фрасинюк), розвитку гендерної грамотності й компетентності студентів (П. Терзі, О. Цокур).

З'ясовано, що гендерне виховання в широкому визначенні – це особлива форма передавання, засвоєння соціального досвіду з метою формування духовності особис-

тості, підготовки до виконання соціальних функцій і ролей, активної участі в розвитку суспільства на підставі прийняття загальнолюдських цінностей, дотримання принципу гендерної рівності. Гендерне виховання у вузькому значенні – це ефективний інструмент педагогічного впливу на особистість жіночої та чоловічої статі з метою формування в неї егалітарної свідомості, поведінки на підставі подолання будь-яких виявів сексизму як форми дискримінації суб'єктів навчально-виховного процесу за ознакою біологічної статі. Натомість, незважаючи на багатогранний педагогічний досвід, у вітчизняних загальноосвітніх закладах гендерне виховання до сьогодні не набуло належного рівня свого поширення.

Обґрунтовано, що професійна компетентність педагога з гендерного виховання учнів – це новий і найважливіший аспект професіоналізму сучасного педагога як фахівця сфери освітніх послуг, що забезпечує успішність його педагогічної діяльності на підставі коректного впровадження принципів гендерного підходу в освітній процес шляхом оволодіння необхідними предметними компетенціями, гнучкими способами виконання професійних завдань і відповідними психологічними установками, мотиваціями. Професійна компетентність із гендерного виховання учнів – це інтегральна характеристика педагога, що має у своєму складі три провідні компоненти: теоретико-методологічний, що відображає суть концептуальних засад у розумінні феноменів гендеру, гендерованого суспільства, гендерної свободи та демократії, егалітарних відносин в освітньому середовищі; організаційно-технологічний, що орієнтує педагога на виконання специфічних функцій професійної діяльності, пов'язаних із реалізацією принципів гендерного підходу в освіті; мотиваційно-особистісний, що зумовлює відмову від застарілих гендерних стереотипів, вияв гендерної чуйності, толерантності, пошук стратегій самореалізації як педагога-гендеролога.

Доведено, що ефективність розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів зумовлена реалізацією певних педагогічних умов, як-от: оновлення змісту, методів і форм науково-методичної роботи членів педагогічного колективу за рахунок уведення гендерного компонента їхньої післядипломної освіти; трансформація професійних установок педагогів із традиційного – патріархатного, статево-рольового на новий – особистісно зорієнтований, гендерний підхід в освіті; стимулювання творчої активності, підтримка авторських доробок класних керівників із гендерної педагогіки.

У процесі дослідження розроблено та обґрунтовано модель розвитку професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів упродовж організації науково-методичної роботи середнього навчального закладу. Встановлено, що модель реалізується через відповідні стратегії (директивна, локальна) та форми науково-методичної роботи, серед яких: психолого-педагогічний семінар та спецкурс з гендерної тематики, гендерна вітальня, гендерна лабораторія, школа передового педагогічного досвіду з гендерного виховання учнів, творчі майстерні педагогів-гендерологів. Результатом упровадження означеної моделі є професійна компетентність педагога з гендерного виховання учнів.

*Д. И. Ткач*

## **СИСТЕМНАЯ ПАРАДИГМА ГЕОМЕТРИИ ОБРАТИМЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ**

Если предположить, что уровень современного развития цивилизации на планете Земля определяется уровнем качества материального и духовного окружения человека как продукта его интеллектуальной деятельности, то опосредованно можно судить об уровне геометро-графической грамотности его создателей. Яркими представителями содержания этого окружения являются объекты строительства и техники – здания и сооружения, машины и механизмы, также произведения искусства. Эти объекты принципиально отличаются друг от друга по форме, содержанию и предназначению, но объединяющим началом является их искусственная составленность из отдельных элементов, которые интегрируются в единое целое благодаря осознанному

установлению связей и отношений между ними. Другими словами, все, что создано умом и руками человека, является сложными искусственными системами взаимосвязанных, а поэтому взаимодействующих элементов.

Таковыми же, но естественными системами являются объекты, процессы и явления окружающей нас природы, которые изучаются естественными науками. Каждая из этих наук, которая имеют статус фундаментальной, изучает предмет своего исследования как непознанную систему, интересуясь её устройством, конструкцией или структурой, т.е., его элементами и характером связей между ними. Естественная наука доказала, что в мире нет ничего элементарного. Всё из чего-то состоит и материя неисчерпаема в своём строении как вглубь, так и вширь. Результаты этих исследований находят свои практические приложения в создании разнообразных искусственных систем, необходимых человеку.

Принципиальным отличием естественного от искусственного является природа их происхождения. Первые созданы в результате длительной эволюции мудро и целесообразно, а рождение вторых претерпевает несколько стадий своего развития, которые делятся на два больших периода: период инобытия и период бытия. Первый можно уподобить периоду его «эмбрионального» развития, «утробой» для которого поначалу является сознание его создателя с его чувствами, мыслями и знаниями, которые, сформировавшись в конкретные мыслеобразы, отображаются в «картинные» проектные пространства в виде обратимых изображений, в совокупности образующих проект как документ на возведение изображенного объекта.

Период бытия искусственной системы начинается с момента его «рождения» как процесса реализации проектных решений и продолжается до момента его «смерти», наступающей в результате нарушения связей между его элементами.

Иными словами, любой искусственный объект прежде проектируется, а затем строится или создаётся. Проектируется архитекторами, конструкторами, технологами, а строится строителями зданий, кораблей, самолетов, станков, приборов и т.д. Это высокообразованные люди совершенно разных профессий, порой незнакомые друг с другом, но их объединяет однозначное понимание той информации о свойствах проектируемых объектов, которую первые кодируют точками, линиями, цифрами и словами как правило, на плоском листе бумаги, а вторые «снимают» эту информацию и, руководствуясь ею как программой действий, осуществляют монтаж или сборку запроецированного объекта. Это значит, что проект на создание объекта, на 95 процентов состоящий из рабочих чертежей, является информационным посредником между проектировщиками и строителями и совершенно очевидно, что качество объекта однозначно определяется качеством проекта, которое, в свою очередь, определяется однозначностью и полнотой информации о позиционных и метрических свойствах его действительной формы. Это обстоятельство актуализирует важность приобретения студентами, пожелавшими стать архитекторами и конструкторами, профессиональной способности видеть будущий объект «внутренним взором» как сложную систему взаимосвязанных элементов и уметь создавать его обратимые изображения в любых видах проекций. Такое приобретение возможно в результате педагогически обоснованного преобразования обывательского мышления выпускников средних школ в профессиональное конструктивно-композиционное или проектное мышление, имеющее системное содержание. Разработка технологии такого преобразования является *основной проблемой* педагогики геометро-графического просвещения студентов высших технических учебных заведений.

О проблеме преодоления кризисного состояния геометро-графического образования много говорится, но мало делается, ибо то, что делалось, как раз и привело это образование к этому состоянию. Первым «кризисо-образующим делом» была необязательность преподавания в средней школе черчения, закладывающего естественные основы системного понимания природы несуществующего объекта и умения изобразить это понимание. Если эти основы упускаются в школьные годы, то в студенческие они если и возникают, то искусственно, в результате немалых педагогических усилий преподавателей графических кафедр, которым эта проблема безразлична.

Вторым «кризисообразующим фактором» является научная переориентация многих преподавателей этих кафедр на исследования в области «прикладной геометрии»

с очень широким диапазоном приложений и использованием преимущественно аналитического, а не синтетического аппарата исследования. И это прекрасно, но стоит по своему уровню дидактики не на уровне пропедевтики, т.е., закладывания основ системного мышления при изучении начертательной геометрии на 1-м курсе, которая сейчас является составной частью инженерной графики, переходящей в компьютерную, а на уровне старших курсов выпускающих кафедр. При этом как учебная дисциплина она не имеет своей учебно-профессиональной программы и учебно-квалификационной характеристики, равно как своего общепризнанного определения, предмета и метода его исследования, в связи с чем по своему содержанию далека от теории и практики обратимых изображений.

Третьим фактором, стабилизирующим это кризисное состояние, является современное толкование начертательной геометрии как «раздела геометрии, в котором пространственные фигуры (оригиналы) изучаются при помощи изображений их графических моделей на плоскости чертежа» [1, с.6]. Из этого определения непонятно, разделом какой геометрии является начертательная? Вероятней всего, она является геометрией картинного пространства, элементами которого служат обратимые проекционные изображения как графические модели геометрических представлений их авторов о структуре изображаемых объектов и аксиоматически описывающей те изобразительные свойства этих проекций, которые кодируют информацию о позиционных и метрических свойствах их действительной формы. Поэтому начертательная геометрия в системной интерпретации является самостоятельной наукой.

Ни один из перечисленных факторов никак не сориентирован на постановку и развитие геометро-графического образования школьной и вузовской молодежи. Основной причиной этого представляется в отсутствии его идеологии, философских и мировоззренческих основ, актуализирующих познавательный интерес к понятию «обратимое изображение» как к универсальному источнику информации о тех свойствах изображенного объекта, которые позволяют воссоздать этот объект в пространстве.

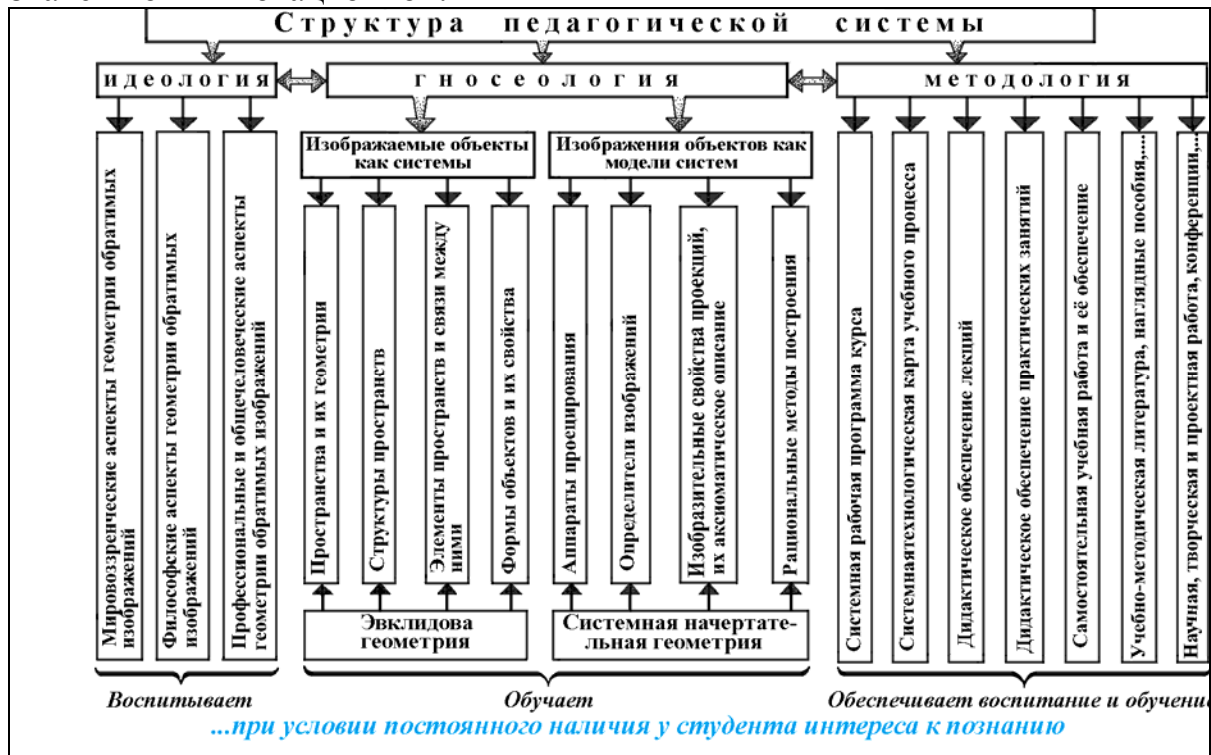
Невозможно изобразить объект не имея представления о его структуре, ибо объект объективен, феноменален или первичен, а его изображение ноуменально, т.е., умопостигаемо и умосоздаваемо, а поэтому вторично. Поэтому логично предпослать раскрытию природы обратимого изображения информацию о системной природе объекта и его свойствах, особенностях его чувственного восприятия и абстрактно-логического познания в порядке компенсации её нехватки в довузовской геометро-графической и мировоззренческой подготовке. Впервые такая попытка было предпринята в работе «Архитектурное черчение» [2], и развита в монографии «Системная начертательная геометрия» [3], а проблеме актуализации важности геометро-графического образования были посвящены публикации [4-6 и др.], пока не находящие понимания теми, от которых зависит решение этой проблемы.

Целью данной работы является попытка показать педагогической общественности кафедр графических дисциплин технических вузов Украины простоту и естественность системного понимания природы изображаемых объектов и их обратимых изображений как концептуальной основы педагогической технологии постепенного преобразования обывательского мышления первокурсников в профессиональное конструктивно-композиционное в процессе изучения системной начертательной геометрии как инновационной.

Человек всегда считался грамотным, если он умел читать, писать и считать. В настоящее время к этим параметрам грамотности добавляется компьютерная. Нет сомнения в важности и необходимости всех видов знаний и умений, но для тех специалистов, которые создают материальные и духовные ценности, особенно важны знания геометрии и умения чертить и рисовать, т.е., изображать.

Известно, что элементарная или эвклидова геометрия выросла на основе удовлетворении утилитарных потребностей человека, а графика, - преимущественно духовных. Являясь дедуктивной математической наукой, геометрия является одной из тех учебных дисциплин, которые формируют рациональный склад ума, а графика способствуют становлению и развитию образного мышления. Таким образом, дополняя друг друга, геометрия и графика создают благоприятную основу для комплексного ре-

шения основной проблемы педагогики, - воспитания всесторонне развитой личности. В этом решении на долю начертательной геометрии должна выпадать ведущая роль, ибо она объединяет в себе оба начала – и рациональное, геометрическое, и эмоциональное, - графическое. При этом первое основывается на системном понимании природы изображаемого объекта, а второе – на системном понимании обратимого изображения этого объекта. Поэтому, в отличие от традиционной, предлагаемая начертательная геометрия по своему содержанию называется системной, а по своему значению – инновационной.



**Рис.1. Педагогическая система геометро-графического образования**

Для её изложения и изучения разработана педагогическая система (рис.1), в состав которой входят подсистемы «идеология», «гносеология» и «методология». Первая воспитывает, раскрывая философские и миро-воззренческие аспекты системной теории изображений, вторая обучает, прежде раскрывая системное содержание реальных и воображаемых объектов, а затем, - обучая их грамотному графическому моделированию, а третья, - и воспитывает и обучает, прививая студентам чувство необходимости самообразования и воспитывая в них *успеваемость* как черту характера, которая позволяет им *успевать* делать дело в отведенные для этого сроки, используя для этого наиболее рациональные методы.

Целенаправленное внедрение содержания этих подсистем снимает со студентов порог непонимания учебного материала, способствует его осознанному усвоению, возбуждает познавательный интерес к геометро-графическим исследованиям и их использованию в курсовом и дипломном проектировании, а также в научно-исследовательской работе.

### Список использованной литературы

1. Нарисна геометрія: підручник для студентів вищих навчальних закладів/ Михайленко В.Є., Євстифеев М.Ф., Ковальов С.М., Кащенко О.В., -К.: Вища школа, 2004.-304 с.
2. Архитектурное черчение. Справочник. / Ткач Д.И., Рускевич Н.Л., Нириинберг П.Р., Ткач М.Н. – К.: Будивэльныйк, 1991. - 272 с.
3. Ткач Д.И. Системная начертательная геометрия. (монография) /Д.И.Ткач: – изд-во ПГАСА, Днепропетровск: 2011. - 354 с.
4. Ткач Д.И. Геометро-графическая грамотность как одна из граней общечеловеческой культуры / Д.И.Ткач //»Современные проблемы геометро-графического моделирования»: сборник научных трудов VI научно-практической конференции./ - ТГАТА, Мелитополь, 1999. – С. 56-59.
5. Ткач Д.И. Философия геометро-графического просвещения / Д.И. Ткач // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія», випуск п'ятий. – К.: Педагогічна преса, 2003, - С. 282 -289.
6. Ткач Д.И. Геометро-графическая грамотность как основа конструктивно-композиционного мышления. / Д.И. Ткач //Новини науки Придніпров'я, частина III, Дніпропетровськ, 2006, - С.48-54.

## **ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Суспільно-політичні зміни, що відбуваються в Україні, сприяють розвитку національної освіти та виховання підростаючого покоління. Проте соціалізація дітей молодшого шкільного віку відбувається у досить складних умовах, пов'язаних з проблемами, що виникають у галузі гендерного виховання. Проблема формування гендерної ідентичності сучасних дітей є актуальною й отримала висвітлення в науковій літературі. Проте результати теоретичних досліджень засвідчують недостатню увагу до використання диференційованого підходу у вихованні хлопчиків і дівчаток і вказують на необхідність практичного застосування гендерного підходу при організації навчально-виховного процесу.

Наявність протиріч між консервативністю гендерних стереотипів і новим змістом сучасних гендерних ролей, виховним процесом і процесом статевої соціалізації, невідповідність теоретичного вивчення проблеми і його практичного застосування в школі обумовило актуальність дослідження означеної проблеми.

Гендерна педагогіка, представлена дослідженнями В. Кравця, О. Луценко, О. Цокур, Л. Штильової. Так, низку наукових праць присвячено дослідженню особливостям гендерних стереотипів (Абраменкова В. В., Альошина Ю. Є., Берн Ш., Волович А. С., Кльоцина І. С., Машовець М. А., Репіна Т. А.), етнічним та кроскультурним аспектам статево-рольової поведінки (А. К. Байбурін, О. В. Мітіна, В.Ф. Петренко). Термін гендерне виховання в наукових працях вживають С. Вихор, Т. Говорун і О. Кікінежді, В. Кравець, С. Макаренко, А. Мудрик.

Аналіз досліджень, присвячених гендерному вихованню учнів, дає підстави стверджувати, що виховання культури статевого взаємостосунків у молодших школярів відбувається в процесі соціалізуючого впливу природи, сім'ї, спілкування з людьми, під впливом засобів масової інформації, літератури, мистецтва, Інтернету, випадкових спостережень.

Мета статті полягає в теоретичному визначенні та обґрунтуванні гендерного підходу у вихованні дітей молодшого шкільного віку

Педагогічні дослідження проблем гендерного виховання дітей молодшого шкільного віку в сучасних умовах реформування суспільства перетворюються з власне академічних питань наукового пізнання в невід'ємну складову практичного освоєння соціальної дійсності. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації свідчить про те, що проблема є як соціальною, так і індивідуальною. Сучасна педагогіка визначає молодший шкільний вік як етап становлення світогляду дітей.

Проблема статі у вітчизняній педагогічній науці та практиці вивчена недостатньо. Водночас відомо, що відсутність повноцінного гендерного виховання призводить до невротичних і поведінкових порушень, нещасливих шлюбних стосунків, серйозних психічних розладів (В. П. Кравець) [4].

В.Кравець в педагогічних дослідженнях гендерного виховання вказує на його специфіку, яка полягає в тому, що «людина як суб'єкт діяльності не може виступати як безстатева істота, тобто це означає, що для виховання можуть бути використані будь-які види діяльності, з іншого боку – важко знайти якийсь особливий вид діяльності, яку слід було б спеціально організувати чи стимулювати в інтересах гендерного виховання» [4, с. 56].

Дослідження сучасних педагогів визначають молодший шкільний вік як важливий період становлення особистості[3]. Як зазначає С.Т.Вихор, «мета виховання завжди має конкретно-історичний характер і повинна відображати ті зміни, які відбулись у соціальному, духовному, і матеріальному рівнях розвитку суспільства» [1,с.12].

Гендерне виховання ми розглядаємо в двох аспектах: як систематичний вплив на особистість із метою забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків і жінок у різних сферах суспільного життя, дотримання прийнятих у суспільстві гендерних норм і стереотипів; та цілеспрямований процес, що характеризує не тільки міжосо-



бистісне спілкування осіб різної статі та взаємодію в сім'ї, але й визначає їхні соціальні відносини в основних інститутах суспільства.

Аналіз досліджуваних джерел показав, що словникові дефініції відбивають різні підходи до витлумачення суті. Істотним для нашого дослідження є питання про педагогічні основи гендерного виховання школярів як важливого напрямку впровадження егалітарної гендерної ідеології в сучасну педагогічну освіту, що ґрунтується на засадах гендерної рівності.

Вирішення цієї проблеми в педагогіці та теорії виховання пов'язано з пошуком альтернативних методик, розробкою науково-методичного забезпечення гендерної освіти, удосконаленням відповідних освітніх програм для набуття необхідних знань педагогів та психологів із гендерних взаємин, які забезпечують адекватне присвоєння гендерної культури школярам.

В останні роки гендерні дослідження стають невід'ємною частиною педагогічних та психологічних наук, а гендерна проблема пронизує різні напрями педагогіки та психології. Тому, щоб об'єктивно дослідити проблему гендерного виховання учнів як сучасного соціально-педагогічного явища, доцільно, на наш погляд, проаналізувати особливості гендерного виховання учнів як педагогічного феномену.

С. Вихор зазначає, що сутність гендерного виховання полягає у відмові від сексизму, пом'якшенні гендерних стереотипів, формуванні досвіду взаємодії між статями на засадах гендерної рівності, недопустимості протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, школі, будь-яких суспільних інститутах, створенні рівних умов і можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості [2, с.34].

Л.Штильова вважає, що основною проблемою педагогіки є нормативна модель соціостатевого (гендерного) виховання як передумова для здійснення особистісно зорієнтованого підходу, до демократизації суспільства в цілому. На її думку, гендерне виховання відрізняється від традиційного статевого виховання такими рисами: 1. Теорії статевого виховання, маючи біологічний ухил, розглядали становлення чоловічої та жіночої ідентичності, як визначені репродуктивною функцією і природнім розподілом праці відповідно до статі. 2. Гендерна ідентичність не є однаковою для всіх чоловіків і жінок в рамках власної статі; вона багатогранна, пластична і мінлива. 3. Дослідники гендерної ідентичності зосереджують увагу на вивченні суб'єктивних смислів і моделей ідентичності окремого індивіда, а не об'єктивних функцій і статусів статей у суспільстві. 4. Перехід від статевого виховання в медико-біологічному плані поступається місцем психолого-педагогічним і соціально-педагогічним моделям об'єкта дослідження [6].

С.Макаренко розглядає дві моделі гендерного виховання: 1) виховання як формування самоствердження уявлень про власну особистість незалежно від очікувань і вимог соціуму, виховання впевненості у собі, усунення будь-якого почуття провини; 2) метою виховання є не лише позитивне ставлення до всього, що обирає особистість, але й підготовка до співіснування в більших соціальних групах. Перша модель гендерного виховання – ключ до самореалізації особистості, до позитивних стосунків в сім'ї та суспільстві [5].

Гендерне виховання, за визначенням С. Вихор, – цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства [2, с. 35]. Дослідниця визначає завдання гендерного виховання: реалізація гендерного підходу в усіх ланках навчально-виховного процесу; усвідомлення проблем гендерного паритету; оволодіння певним обсягом знань про упередження щодо кожної статі та їх усвідомлення; пом'якшення стереотипів щодо сімейних, професійних та суспільних ролей та корекція уявлень про норми маскулітності/фемінітності; збагачення емоційного світу, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей з метою самореалізації особистості; накопичення та формування досвіду егалітарної поведінки. Засобом впровадження гендерного виховання в навчально-виховну діяльність школи є включення в освітній процес гендерної складової та застосування



особистісно зорієнтованого підходу у взаємодії вчителів та учнів.

Особливість гендерного підходу полягає в тому, що, як стверджує І.Клецина, гендерний підхід як теоретичний напрям в суспільних науках виник як опозиція традиційним дослідженням відносин між статями. Основна ідея, на якій базувалися останні, стосувалася переконаності в необхідності і доцільності диференціації ролей, статусів, позицій чоловіків і жінок в публічній і приватній сферах життєдіяльності. Гендерний підхід орієнтований на аналіз систем домінування і проголошує ідею рівноправності незалежно від статевої приналежності.

Висновки. Отже, факти свідчать про те, що гендерний підхід до виховання має місце у суспільній свідомості українців. Тому він повинен стати однією зі складових у навчально-виховній роботі загальноосвітніх навчальних закладів з метою пом'якшення упередженого впливу на підростаюче покоління.

### **Список використаних джерел**

1. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2006. – 20, [1] с. 2. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Світлана Теодозійвна Вихор. – Тернопіль, 2006. – 264 с. 3. Говорун Т. В., Кікінежді О. М., Кравець В. П. Психологія статі. Гендерний та психосексуальний розвиток людини / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді, В. П. Кравець. – Т. : ТДПУ, 2001. – 48 с. 4. Кравець В. П. Гендерна педагогіка / В. П. Кравець. – Тернопіль, 2005. – 338 с. 5. Макаренко С. А. Подготовка социального педагога к формированию моделей полоролевой социализации подростков: автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук: 13.00.08. / С. А. Макаренко – М., 2001. – 20 [1] с. 6. Штылева Л. В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании // <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/index.htm>.

## СЕКЦІЯ II.

# ВИЩА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ. РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Г. О. Штомпель

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕШКОДИ В ЕВОЛЮЦІЇ ПОСТДИПЛОМНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ

У русі до стійкого суспільства знань посилюється мережева взаємодія суб'єктів постдипломних кваліфікацій у повноцінному функціонуванні трикутника знань. За рангом індексу розвитку людського потенціалу Україна посідає 78 місце в світі, втрачаючи 0,9% валового внутрішнього продукту у 2002 – 2010 рр. на дослідження й розробки, що відіграють провідну роль у одержанні нових знань і технологій. Водночас у функціонуванні трикутника знань недооцінюються результати еволюції постдипломних кваліфікацій дослідників і освітян, представлених здебільшого професорсько-викладацьким складом [1;4;6 та ін.].

У 12 ст. в Європі поширюється надання ступенів з теології, права, медицини й гуманітарних наук, що, ймовірно, мало початок у Римі та Константинополі за часів правління імператора Юстиніана (1.08.527 – 14.11.565). Точкою відліку постдипломних кваліфікацій є здобуття першого ступеня для подальших магістерських студій, завершення яких «відображає істотний і базовий елемент Суспільства Знань» [5,с.7]. «Післядипломники», - стверджується у доповіді Комісії з вищої освіти Великобританії, - є «життєво важливою часткою інноваційної інфраструктури» [6,с.10].

З огляду на актуальні завдання, перешкодами в концептуальному тлумаченні постдипломних кваліфікацій є, *по-перше*, плутанина між термінологічними й номенклатурними позначеннями; *по-друге*, відсутність комплементарності понять унаслідок методологічної тенденційності; *по-третє*, нехтування особливостями становлення терціарної освіти, зокрема її неступеневої, ступеневої та міжступеневої підсистем.

У визнанні постдипломних кваліфікацій термінологічна й номенклатурна плутанина усувається за використання рамок кваліфікацій (РК), що спираються на Міжнародну стандартну класифікацію освіти (МСКО). Так, програми, засвоєння яких спрямовано на здобуття магістерських і докторських кваліфікацій, належать до сьомого – восьмого рівнів МСКО. Ці *постдипломні професійні кваліфікації* позначаються в оригінальному тексті документу ЮНЕСКО (стаття 246) як «post-graduate professional qualifications». У перекладі іспанською мовою - це «certificaciones profesionales de post-grado», французькою - «des titres professionnels supplementaires» і російською - «профессиональные квалификации аспирантов». За Національною РК, затвердженою постановою Кабінету Міністрів України 23.11.2011 № 1341, ці програми належать до сьомого – дев'ятого рівнів.

Отже, здобуття ступенів магістра, кандидата наук (PhD), доктора наук та міжступеневих кваліфікацій після бакалаврських концептуально характеризуються як постдипломна підготовка й має різні номенклатурні позначення - *омени* (термін І.К.Білодіда та А.В.Лагутіної). Відтак заміна концептуального поняття оменом (наприклад, *післядипломна* в Україні й Білорусії або *додаткова* у Франції чи *випускна* у США й таке інше), а також окреме позиціонування *спеціаліста* й *магістра*, розмивають критерії визнання постдипломних кваліфікацій [2; 4; 5 та ін.] і породжують методологічну обмеженість та інші перепони в тлумаченні результатів еволюції цих кваліфікацій для стійкого суспільства знань.

Не меншим бар'єром виступає методологічна тенденційність, зокрема *вищеосвітязм*, *методологічні етатизм* і *націоналізм* [1,с.58; 4,с.11-17 та ін.]. Проявом вищеосвітязму й етатизму можна вважати спрямованість проектів закону про вищу освіту, де виключаються положення про післядипломну підготовку, відсутнє цілісне бачення постдипломних кваліфікацій на відміну від апроксимацій Тезаурусу для освітніх систем у Європі, що включає *постдипломні студії* у вищу освіту. Прихиль-

ність до вищеосвітязму й етатизму часто породжується нехтуванням комплементарністю суперечливих освітніх понять, їхньою динамічністю; тенденційною суб'єктивністю обраної методологічної позиції, зокрема зосередженістю на номенклатурних позначеннях тощо.

З однієї сторони, термін *вища освіта* жодного разу не використовується у МСКО 2011 р. Натомість Тезаурус ЮНЕСКО визначає її як рівень, що стосується етапу після середньої освіти, додаючи близькі синонімічні позначення: *університетська й терціарна освіта, третій етап освіти*. Окрім того, зазначаються пов'язані з вищою едукатією категорії: *освіта дорослих* (6666), *післядипломні курси* (474), *університетські курси* (509), *професійна освіта* (2241) тощо. На разі, у країнах Організації економічного співробітництва й розвитку очікується, що протягом життя 62% молодих дорослих вступатимуть на університетські програми, а 17% - на професійно орієнтовані.

Світовий банк на своєму веб-сайті <http://web.worldbank.org> привертає увагу до змін у вищій освіті: «Університети безсумнівно відіграють ключову роль в усіх терціарних системах, однак різноманітний і зростаючий перелік державних і приватних терціарних закладів у кожній країні – університетські коледжі та факультети, інститути технічної підготовки, коледжі громад, медичні школи, дослідницькі лабораторії, центри досконалості, центри дистанційного навчання і багато інших – формує мережу інституцій, що підтримує створення потенціалу вищого порядку для розвитку». З 1963 р. Світовий банк надав понад 8 млрд доларів кредиту на терціарні програми.

Більша розмаїтість закладів терціарної освіти, визначеність напрямів її розвитку (зростаюча інституційна диверсифікація; зміцнення потенціалу досліджень; поліпшення її якості й значення; введення механізмів справедливості для допомоги тим, хто знаходиться у несприятливому становищі; впровадження систем стійкого фінансування; вдосконалення ІКТ для долання «цифрової» прірви) свідчать про становлення нової системи. Це, з нашого погляду, робить анахронізмом розроблення проєктів закону про вищу освіту без опори на Національну РК і врахування міжнародної інтеграції для забезпечення конкурентоспроможності національних постдипломних кваліфікацій терціарної освіти за глобалізації та регіоналізації світу.

Терціарна освіта (п'ятий – дев'ятий рівні Національної РК, п'ятий – восьмий МСКО, Європейської РК для учіння впродовж життя, а також короткий, перший, другий та третій цикли за РК для Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) включає неступеневу, ступеневу й міжступеневу підсистеми підготовки. Перша неступенева підсистема надає кваліфікації молодшого спеціаліста (п'ятий рівень Національної РК, МСКО) або втілює короткий цикл ЄПВО, що дорівнює 120 кредитам.

Друга підсистема надає ступеневі кваліфікації бакалавра, магістра або доктора з національною інтерпретацією еквівалентної кваліфікації. У вузькому смислі підсистему можна характеризувати як вищу освіту, що за нетермінологічного використання вважається синонімом *терціарної*. За акредитованими фахово-посадовими програмами можуть також надаватися міжступеневі кваліфікації (наприклад, свідоцтва Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова).

Третя міжступенева підсистема виникає для фахівців масових професій (лікарі, вчителі, правники, військові, держслужбовці тощо). Її основним призначенням стає надання міжступеневих кваліфікацій, а також методичної та науково-методичної підтримки кадрам своєї галузі за регіональною та фахово-посадовою ознаками. Яскравим прикладом є трансформація інститутів удосконалення вчителів у вищі навчальні заклади системи післядипломної педагогічної освіти в Україні (на зразок перетворення Київського міського інституту вдосконалення вчителів у Київський університет імені Б. Грінченка). Зіставлення досвіду країн СНД з іншими переконує в глобальній тенденції збереження автономності другої та третьої підсистем терціарної освіти.

Каменем спотикання в теорії освіти є перетинання функцій другої та третьої підсистем, що породжує феномен, який здебільшого позначають *postgraduate education* з різними національними оменами. Вища освіта як друга, головна, терціарна підсистема формує, в першу чергу, професійність за ступеневими кваліфікаціями. Післядипломна освіта як третя, вершинна, терціарна підсистема спрямовує увагу перева-

жно на розвиток професіоналізму (міжступеневі кваліфікації) [3; 5; 6; 7 та ін.]. Теоретико-методологічний аналіз праць щодо взаємозв'язку професійності та професіоналізму підштовхує Лінду Еванс до висновку, що «професіоналізм є амальгамою множинних професійностей», де «індивідуальна професійність» є «також окремою одиницею професійної культури». Вдосконалення професійності та професіоналізму об'єднується у більш широкому концепті *професійного розвитку*, де поряд з «функціональним», що безпосередньо впливає на практику, варто виокремлювати «ставленнєвий» (*attitudinal*), що фокусується на «інтелектуальному й мотиваційному» [3 та ін.]. Такому позитивному «ставленнєвому» розвитку можна ставити у відповідність «прогрессивное личностно-профессиональное развитие» в акмеології або професійне (само)зростання в українській психолого-педагогічній традиції.

Характерною особливістю становлення терціарної освіти є конкретизація національними РК Шотландії, Ірландії, Нової Зеландії та деяких інших країн сходинок від однієї ступеневої кваліфікації до іншої. Це упорядковує практику кар'єрного просування фахівця з постдипломними кваліфікаціями. Просування без рамкової кодифікації у СНД спирається на атестаційні та інші категорії, вчені звання, різноманітні відзнаки й нагороди, одержані посвідчення, сертифікати, дипломи тощо. Перешкодою також є науково-методична нерозробленість основних етапів у післядипломній освіті: бакалаврсько-магістерського, магістерсько-докторського, докторського та постдокторського. Деталізація вимог до постдипломних кваліфікацій за Національною РК сприятиме прискоренню руху до суспільства знань.

### Список використаних джерел

1.Штомпель Г. Особливості призначення професорсько-викладацького складу щодо функціонування трикутника знань / Г. Штомпель // *Вища освіта України*. – 2012. - № 3 (додаток 2). - С.56-59. 2.Штомпель Г.О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г.О. Штомпель // *Педагогіка і психологія*. – 2013. - № 1. – С. 54 – 60. 3.Evans L. *Professionalism, professionalism and the development of education professionals* / Linda Evans. - *British Journal of Educational Studies*. – 2008. - 56 (1). - P. 20-38. 4.*Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework* / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright /. – Aarhus : EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – 63 p. 5.*Quality Assurance in Postgraduate Education* / A. Bitusikova, J. Bohrer, I. Borošic [et al.]; ENQA Workshop Report 12; ed. by Nathalie Costes and Maria Stalter. – Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2010. – 76 p. 6. *Postgraduate Education: An Independent Inquiry by the Higher Education Commission*. – London : the Higher Education Commission, 2012. – 84 p. 7.Stompel G. *Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization* / G. Stompel // *Порівняльно-педагогічні студії*. – 2012. - № 3 (13). – С.12-16.

**С. В. Сапожников**

## **ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ ЯК КРАЇНИ-УЧАСНИЦІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЧОРНОМОРСЬКОГО ЕКОНОМІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА**

Основою розвитку сучасної системи вищої педагогічної освіти Росії є Національна доктрина освіти у Російській Федерації [1] та Федеральна цільова програма розвитку освіти на 2011-2015 роки [2]. Цим документом визначаються цілі виховання та навчання, шляхи їх досягнення за допомогою державної освіти у галузі освіти та очікувані результати розвитку системи освіти на період до 2025 року. У Доктрині визначені стратегічні цілі освіти, які безпосередньо пов'язані із сучасними проблемами розвитку російського суспільства: подолання соціально-економічної та духовної кризи, забезпечення високої якості життя народу та національної безпеки; поновлення статусу Росії як великої держави у сфері освіти, культури, науки, високих технологій та економіки; створення основи для сталого соціально-економічного та духовного розвитку Росії [1].

Основною метою програми Федеральної цільової програми розвитку освіти на 2011-2015 роки є забезпечення доступності якісної освіти, яка відповідає вимогам інноваційного соціально-орієнтованого розвитку Російської Федерації.

Основними завданнями Програми є: модернізація загальної та дошкільної освіти як інституту соціального розвитку; приведення змісту та структури професійної освіти у відповідність до потреб ринку праці; розвиток системи якості освіти та затребуваності освітніх послуг.

Сьогодні ця Програма знаходиться на другому етапі своєї реалізації, який передбачає завершення розпочатих на першому етапі стратегічних проектів, забезпечуючи послідовні зміни в сфері освіти на усій території Російської Федерації. На цьому етапі будуть сформовані нові моделі управління освітою в умовах широкомасштабного використання інформаційно-телекомунікаційних технологій, а також визначені основні позиції відповідно до цілей та завдань цільової програми розвитку освіти на наступний період.

Системний аналіз Національної доктрини освіти та Федеральної цільової програми розвитку освіти на 2011-2015 роки, зокрема концептуальних засади розвитку вищої педагогічної освіти у Російській Федерації, дозволив нам виявити такі характерні для сучасного освітнього простору *тенденції розвитку*: динамічних змін у змісті і структурі навчання, глобалізації, інтернаціоналізації, інтеграції у світовий простір вищої освіти, полікультурності, та конвергенції.

Грунтовний аналіз вищезазначених документів дозволяє стверджувати, що навчальний освітній процес у вищих педагогічних навчальних закладах країн Чорноморського регіону визначається такими особливостями: складність зв'язків та напрямів взаємодії суб'єктів освіти; динамічність ознак навчання у сучасному глобалізованому світі, а також змісту, структури та функцій вищої педагогічної освіти; цілісність, що передбачає взаємозв'язок та взаємодію усіх компонентів педагогічного процесу та забезпечує можливість умови для організованої та упорядкованої інтегральної підготовки спеціаліста. Ефективність цієї підготовки залежить від рівня усвідомлення викладачами та студентами педагогічного процесу як цілісності, як інтегративного результату управління своєю діяльністю.

### Список використаних джерел

1. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации* // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://sincom.ru/content/reforma/index5.htm>. 2. *Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы* // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://www.edu.ro/>.

**Б. В. Авраменко**

## УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В АСПРАНТУРІ

Пріоритетна сфера в соціально-економічному і культурному розвитку Української держави належить науковим та науково-педагогічним кадрам вищої кваліфікації, професійну підготовку яких здійснює соціальний інститут аспірантури. Завдяки його плідній діяльності, як зазначено в урядових документах з питань науки та вищої освіти (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про основи державної політики у сфері науки і науково-технічної творчості», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України до 2020 року»), можливе суттєве зміцнення інтелектуального, науково-педагогічного й духовного потенціалу нації, збереження й примноження культурної спадщини.

Натомість, незважаючи на певні досягнення й ґрунтовні теоретичні напрацювання учених щодо модернізації соціального інституту аспірантури в умовах глобалізаційних перетворень та євроінтеграції (В.Байденко, О.Глузман, К.Корсак, В.Кравець, Н.Ничкало, В.Кремень, В.Луговий, О.Савченко), інтенсифікації наукової (М.Алексов, Л.Кондрашова, Ж.Таланова, Г.Терещук, М.Чепіга) та науково-педагогічної (Т.Бендюкова, О.Бухнієва, В.Павлова, Г.Полякова, Г.Терещук,

А.Хижна, О.Цокур, В.Чайка, О.Янкович) освіти майбутніх кадрів вищої кваліфікації, аспірантура в реальній практиці не повною мірою забезпечує їх належну дидактичну підготовку. Зумовлено це тим, що не зважаючи на доробки вчених, ступінь розробки проблеми дидактичної підготовки аспірантів, яка до сьогодні не ставала предметом спеціального наукового дослідження, є недостатньою. Це, як наслідок, приводить до виникнення суперечностей: між потребою суспільства і сучасних вищих навчальних закладів в науково-педагогічних кадрах з високою дидактичною культурою та недостатнім рівнем її сформованості у випускників аспірантури; між освітньою потребою майбутніх науково-педагогічних кадрів у набутті дидактичної культури та недостатнім науковим обґрунтуванням її сутності і структури, а також технологій формування в умовах аспірантури; між підвищеними вимогами до дидактичної діяльності науково-педагогічних кадрів та формальністю здійснення їхньої дидактичної підготовки через аспірантуру.

Необхідність набуття випускниками аспірантури дидактичної культури зумовлено новими викликами часу, які в умовах інтенсивного розвитку європейського простору вищої освіти вимагають від них як майбутніх науково-педагогічних кадрів наявності ознак активних суб'єктів дидактичної діяльності у вищих навчальних закладах, спроможних на високому рівні професіоналізму здійснювати викладацьку, науково-методичну й інноваційно-педагогічну діяльність.

За результатами констатувального експерименту, проведеного на базі аспірантури технічних, гуманітарних, педагогічних та класичних університетів України (м.Ізмаїл, м.Миколаїв, м.Одеса, м.Харків, м.Кривий Ріг, м.Черкаси, м.Ялта) встановлено, що традиційний зміст, форми і методи навчання в аспірантурі не забезпечують належного рівня сформованості дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів. Жоден із випускників аспірантури не виявив дидактичної культури на високому рівні. Остання була в них сформована на достатньому (7–12%), середньому (12–29%), низькому (25–51%) рівнях, при контингенті аспірантів (13–29%), в яких компонентна структура дидактичної культури перебувала у стадії формування.

Сутність експерименту полягала в тому, щоб шляхом створення запропонованих дидактичних умов у процесі навчання майбутніх науково-педагогічних кадрів в аспірантурі забезпечити становлення й інтенсивний розвиток кожного з чотирьох компонентів їхньої дидактичної культури в їх гармонійній єдності. Так, реалізація першої дидактичної умови – структурування змісту курсу «Педагогіка вищої школи» в логіці реалізації професійних функцій викладача як суб'єкта дидактичного пізнання, проектування, спілкування й діяльності – відбувалася в контексті вимог контекстного навчання (А.Вербицький). Через це викладання змісту курсу педагогіки вищої школи відбувалося не за хронологією її розвитку як відповідної галузі науки, як це передбачено традицією, а ґрунтувалося на структуруванні навчального матеріалу в логіці завдань професійної – науково-педагогічної та дидактичної діяльності аспірантів як сучасних викладачів вищої школи. У зв'язку з цим, запозичуючи нові знахідки науковців-дидактів, програмний матеріал курсу педагогіки вищої школи було доповнено новими темами («Дидактична діяльність викладача вищої школи»; «Конструктивістська парадигма дидактичного проектування»; «Дидактичне спілкування»; «Дидактичний менеджмент» та інш.).

Реалізація другої дидактичної умови – активізація навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності аспірантів засобами задачного та імітаційно-ігрового підходів – здійснювалася під час проведення семінарських занять з педагогічних дисциплін. Зокрема, опануванню аспірантами провідних функцій дидактичної діяльності сучасного викладача вищого навчального закладу сприяло виконання ними завдань на: інформаційне (функції: інформаційно-аналітична; групування і систематизація навчальної інформації; структурування навчального матеріалу згідно дидактичної мети) та організаційно-технологічне (цілеутворення; проектування стратегій дидактичної взаємодії; моделювання навчальних завдань, критеріїв якості їх виконання й оцінки; конструювання способів викладання) забезпечення процесу навчання у вищій школі; реалізацію дидактичного проекту в умовах реального освітнього середовища вищої школи (самопрезентація в ролі викладача; встановлення позитив-

них дидактичних стосунків; втілення раціональних способів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (мікрвикладання); дидактичну рефлексію (аналіз і самоаналіз способів реалізації функцій дидактичного пізнання, проектування, спілкування, менеджменту). Особливий інтерес аспірантів викликали завдання, що передбачали спостереження та безпосередню участь в ігрових імітаціях з різних способів упровадження активних, інтерактивних та нестандартних дидактичних технік, а також роботу в парах, спрямовану на відпрацювання ними дидактичних технік співробітництва. Аспірантам пропонувалося використовувати п'ять основних видів навчальних ситуацій: розробка групових проектів; складання портфоліо групи; проведення групових досліджень; імітація викладання (лекції, конференції, презентації, зустрічі з експертами); навчальна діяльність, заснована на співробітництві (система цінностей; мозковий штурм; тріступенева інтерв'ю; круглий стіл; аргументи на картках; торгівля проблемою; круговий перегляд; шість капелюхів; огляд галереї; кути; читання в парах і т. інш.).

Реалізація третьої дидактичної умови – актуалізація пізнавальних інтересів аспірантів до опанування нових освітніх цінностей та власного саморозвитку як носія сучасної дидактичної культури – відбувалася переважно під час викладання курсу «Вища освіта України й Болонський процес». Так, в процесі вивчення аспірантами змістового модулю «Європейська освітня інтеграція» особливу увагу було приділено розкриттю нової теми «Інтеграція в європейській освіті: за і проти», презентація якої відбувалася у формі семінару-дискусії. Для цього аспіранти були занурені у мікродослідження щодо динаміки розвитку Болонського процесу на прикладі фактів, зібраних та узагальнених по певній європейській країні (за власним вибором). З використанням засобів мультимедійної презентації аспіранти демонстрували фрагменти мікрвикладання, враховуючи те, що інтеграція в європейській освіті відбувається на декількох рівнях: ціннісному; програмному (змістовому) і технологічному (дидактико-методичному). Особливо плідними виявилися тренінг «Дидактична культура сучасного викладача у процесі запровадження інноваційних освітніх технологій» та ділова гра «Проблеми сучасної вищої школи в умовах євроінтеграції та шляхи їх вирішення», проведені для розвитку в аспірантів складових дидактичної культури на основі здатності актуалізувати свій досвід навчання та викладання, формулювати проблеми своєї дидактичної діяльності, знаходити шляхи їх конструктивного вирішення. В грі брали участь три підгрупи аспірантів в ролях «викладачів-практиків», «менеджерів освіти», «європейських експертів». Останні повинні були здійснювати активне слухання: ставити запитання, проявити розуміння, резюмувати відповіді, давати рекомендації (що потрібно для розвитку компетенцій у сфері дидактичного спілкування і дидактичного менеджменту, необхідних для забезпечення мобільності та конкурентоздатності випускників, а також викладачів в рамках розвитку європейського освітнього простору).

Реалізація четвертої дидактичної умови – моделювання ситуацій успіху при впровадженні аспірантами освітніх інновацій та персональних дидактичних проектів – здійснювалася під час проходження ними керованої науково-педагогічної (асистентської) практики, яка мала три провідних етапи (адаптаційно-дидактичний; дидактико-методичний; інноваційно-дидактичний). Особливої уваги приділялося наступним аспектам роботи аспірантів: дослідженню реального стану та особливостей створення інноваційного освітнього середовища вищого навчального закладу; знайомству з викладачами-новаторами та їхнім інноваційним досвідом; опануванню суті інноваційних технологій навчання студентів; організації підготовчої роботи зі студентами та самостійній розробці дидактичного проекту з упровадження нововведень чи інноваційних освітніх технологій у власному досвіді викладання; захисту доцільності інноваційного дидактичного проекту; здійсненню самоаналізу ходу впровадження нової освітньої технології; відповідності досягнутого рівня особистісно-професійного саморозвитку аспірантів як суб'єктів дидактичного проектування, спілкування, менеджменту та інноваційної діяльності.

Узагальнення даних підсумкового діагностичного зрізу засвідчило, що саме аспіранти четвертої експериментальної групи виявили найбільш вагомий результат при набутті дидактичної культури. В аспірантів четвертої експериментальної групи зафі-

ксовано високий (29%), достатній (38%) і середній (33%) рівні дидактичної культури, в той час, коли аспіранти першої, другої та третьої експериментальних груп не виявили її на високому рівні. Означений феномен виявився в цих групах, відповідно, на достатньому (27%, 25% і 21%), середньому (52%, 48% і 42%) та низькому (21%, 27% і 37%) рівнях. Крім того, у всіх без винятку аспірантів з чотирьох експериментальних груп компонентна структура дидактичної культури була сформована у вигляді цілісного новоутворення їх особистості в гармонійному поєднанні її компонентів. В чотирьох контрольних групах аспірантів сформованість дидактичної культури виявилася лише на достатньому (3%), середньому (21%), низькому (56%) рівнях, міняючи високий рівень. При цьому був виявлений контингент аспірантів (20%), в яких становлення компонентів дидактичної культури так і залишилося в стадії формування.

*Л. М. Червона*

## **ЗАГАЛЬНИЙ СТАН ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ**

Освіта у XXI столітті постає визначальним фактором суспільного прогресу, орієнтуючись як на ретрансляцію цивілізаційного багатства, так і на створення оптимальної конструкції майбутнього. Однак розуміння ролі освіти не позбавляє від кризових явищ. На тлі найрізноманітніших модернізацій (зокрема і корисних) вітчизняна система підготовки фахівців з вищою освітою далеко не завжди здатна позбавитись інертності.

Виникнення нових напрямів, сфер та методів в освіті, міждисциплінарних проєктів вимагає пояснень «для широкої публіки», бо суперечки про те, яке ж саме змістове та процесне навантаження необхідно залучити у навчально-виховний процес, мають велике значення.

Звернемось до стану вищої освіти України початку третього тисячоліття взагалі. Завдання освіти в кожній країні визначаються особливостями й перспективами її соціально-економічного розвитку та світовими процесами й тенденціями. Народ України будує суверенну, демократичну, правову державу. Система освіти є в ній провідним соціальним інститутом, від діяльності якого багато в чому залежать успіхи цього будівництва [2].

Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного збагачення суспільства і держави. Її мета – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Вища школа займає особливе місце в системі освіти України: вона є акумулятором інтелектуального багатства суспільства й рушієм соціально-економічного прогресу [2].

Протягом ХХ ст. в Україні сформувалася певна структура вищої школи. Вона задовольняла вимоги свого часу. Зокрема, вища школа набула значного досвіду підготовки фахівців для різних галузей народного господарства. Тогочасні об'єктивні соціально-економічні чинники, ідеологія впливали на визначення структури, змісту, форм, методів навчально-виховної роботи у професійній школі. Ідеологічний диктат, тоталітарний тиск придушували, гальмували розвиток творчості й ініціативи. В умовах становлення демократичного суспільства, нових соціально-економічних реалій і перспектив розвитку необхідний інший підхід до організації діяльності вищої школи. Але до реформування цієї освітньої галузі треба ставитися виважено, необхідно зберегти позитивні надбання в організації її діяльності [2].

В жодному разі не можна ставати на шлях заперечення, нехтування продуктивним досвідом минулого. Треба дотримуватись істини: майбутні покоління досягатимуть успіхів лише тоді, коли впевнено стоятимуть на плечах своїх попередників. Не слід займатися «копіюванням», сліпим запозиченням освітніх систем, форм, методів



навчально-виховної роботи інших країн. А такі тенденції спостерігалися в минулому, коли відкидаючи, ігноруючи своє, механічно копіювалися освітні технології німецької, американської, британської, японської і багатьох інших освітніх систем.

Врешті-решт, без критичного переосмислення власних інтелектуальних ресурсів ніяке квапливе намагання наздогнати сучасну педагогічну науку країн Європи й Америки не може сприяти розвитку своєї новітньої системи освіти.

Інтелектуальний спадок жодної країни не може бути механічно експлікований на чужорідному для нього просторі.

*Кожна держава рівно має воістину безцінний та аутентичний національний інтелектуальний скарб, який, як екзотична квітка: гарна, проте вкрай важко приживеться на іноземному ґрунті.*

Інтелектуальні скарби можна розвинути, новітні технології розробити, відтворити, але лише власними силами. Вітчизняний інтелектуальний потенціал величезний, проте потребує для свого прояву систематичного та вдумливого аналізу.

Завдання вищої школи, науково-дослідних установ – розробляти такі освітні технології, які б давали можливість сформувати особистість активно-діяльною. Викладач має бути не стільки транслятором знань, скільки організатором самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Виходячи з цього, для особистості необхідно створити оптимальні умови інтелектуального розвитку, оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й формування пізнавальних мотивів навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Грабовський О.В. Болонський процес як засіб об'єднання та модернізації європейської системи освіти [Електронний ресурс] / О.В.Грабовський, Т.І.Грабовська, В.М.Петечук. – Режим доступу: <http://www.zakinppro.org.ua/2010-01-18-13-45-02/225-2010-06-24-09-23-22>. 2. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи Навчальний посібник [Електронний ресурс] / А.І.Кузьмінський. – К.: Знання, 2005.- 486 с. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4035.html>. 3. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас (між негативною креативністю ідей і українською вестернізацією) [Електронний ресурс] / Ю.П.Саух. – Режим доступу: [http://eprints.zu.edu.ua/6055/2/Modern%](http://eprints.zu.edu.ua/6055/2/Modern%0).

## **І. Ф. Аршава, П. П. Бачинський, В. В. Корнієнко**

### **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ВИРІШУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦІЇ ТА ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПРИ ЗДОБУТТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ МОЛОДИМИ ІНВАЛІДАМИ В УКРАЇНІ**

Терміном «Адаптація» (латинською adaptation – пристосування) позначають у біології стан і процес пристосування функцій і будови клітин організму до умов існування [7,с.22]. У «Філософському словнику» за редакцією чл.-кор. АН СРСР, академіка АН УРСР В.І.Шинкарука терміном «Адаптація соціальна» позначено процес пристосування особи чи соціальної групи до економічних, соціально-політичних, культурних умов життєдіяльності. Соціальна адаптація становить необхідний первинний етап формування соціальної активності суб'єкта життєдіяльності, що при нормальному розвитку організму спрямовано на творче збагачення умов існування, міжособистісних стосунків. Важливим компонентом соціальної адаптації є узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з його можливостями і з реальністю соціального середовища, а також з тенденціями розвитку соціального середовища та суб'єкта. Соціальна адаптація визначається цілями діяльності, соціальними нормами, засобами їхнього досягнення та санкціями за відхилення від прийнятих норм. В процесі соціальної адаптації особа засвоює моральні норми та цінності найближчого оточення, традиції та звичаї сім'ї, колективу, неформальних груп. У словнику звернуто увагу на тому, що у наш час динамічна зміна соціальних ситуацій змушує в умовах прискорення науково-технічного розвитку, масової міграції населення тощо постійно пристосовуватись до змін у знаряддях і формах організації праці, технологічних процесах. Додамо також, що до вказаної тенденції особливо чутлива сфера здобуття вищої освіти молодими інвалідами [9,с.13].

З терміном «Соціальна адаптація» тісно пов'язане поняття про соціалізацію осо-

би (від лат. *socialis* – суспільний), що означає процес включення індивіда до системи суспільних відносин, формування його суспільного досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості. Соціалізація охоплює процес взаємодії особи з соціальним оточенням, яке впливає на формування її соціальних якостей та рис, на активне засвоєння й адекватне (чи неадекватне) відтворення нею системи суспільних відносин. Розрізняють первинну (дитинство, підлітковий вік, юність) та вторинну (середній та зрілий вік) соціалізацію особи, а також дотрудову, трудову та післятрудову соціалізацію особи [10, с.636]. В іншому «Філософському словнику» під редакцією чл.-кор. АН СРСР, філософа І.Т.Фролова, відомого своїми працями з діалектичного матеріалізму, філософських питань сучасного природознавства, соціально-філософських питань науково-технічної революції, термін «Соціалізація» представлено наступним чином. Соціалізація – це процес засвоєння і подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду – трудових навичок, знань, норм, цінностей, традицій, накопичуваних та переданих від покоління до покоління, процес включення індивіда в систему суспільних відносин і формування у нього соціальних якостей. Передача усвідомленого досвіду, навчання різним формам і способам діяльності здійснюється через виховання і вплив зовнішнього середовища. Засобами передачі досвіду є мова та опрідечені результати людської діяльності, передусім засоби праці. Звільнення від біологічної обмеженості відкрило перед людиною можливість її універсального розвитку, прискорення темпів її гуманізації, і при цьому біологічні властивості людини функціонують в процесі соціалізації у взаємодії з соціальними якостями. Соціалізація відбувається у всякому суспільстві, її характер і міра визначаються специфікою даної соціально-економічної структури, форм і змісту суспільної свідомості. Соціалізація здійснюється не механічним накладанням даної соціальної форми на індивіда, а через його суб'єктивний світ, взаємодію з об'єктивними суспільними відношеннями з індивідуальністю особи як суб'єкта соціального спілкування та дії. Тому міра соціалізації кожної окремої людини індивідуальна: вона тим значиміша, чим вища її соціальна активність, потреба в творчості та розвитку своїх здібностей. Безпосередньою сферою, в якій відбувається соціалізація індивіда, є сім'я, виховні і навчальні заклади, первинні трудові колективи, громадські організації, товариші, знайомі. Складні різноманітні «мікроумови» найближчого соціального оточення можуть по різному переломлювати засвоєння індивідом соціального досвіду, що суттєво впливає на зміст і рівень його соціалізації [8, с.441]. У названих словниках не відображено особливостей соціальної адаптації та соціалізації молодих інвалідів при одержанні вищої освіти. Процеси соціальної адаптації та дезадаптації супроводжуються явищами стресу. Стрес (від англ. *stress* – напруження). Термін вперше ввів у медицину канадський біолог, фізіолог і патолог Сельє Ганс Гуго Бруно (1907-1982 р.р.), який отримав освіту в Німецькому університеті в Празі, в Парижському та Римському університетах і Університеті Мак-Гілла в Монреалі (Канада). Починаючи з 1945 р. і до 1976 р. був професором і директором Інституту експериментальної медицини та хірургії Монреальського університету. Починаючи з 1976 р. і до кінця життя був президентом організованого ним Міжнародного інституту стресу [2, с.608-628]. Термін «стрес», що вперше був введений в науку в 1936 р., набув широкого розповсюдження в зв'язку з підвищеним інтересом до концепції стресу Г.Сельє, в якій вперше з'ясувалось багато питань сучасної патології людини. Завдяки численним науковим дослідженням Г.Сельє встановив, що різноманітні впливи, які викликають різні патологічні процеси, ведуть до виникнення в організмі в певній мірі однотипних змін. Ці неспецифічні зміни і визначають той стан організму, який названо стресом. Подразники, що викликають стрес, Г.Сельє назвав стресорами. Сам процес стресу Г.Сельє розглядав як спробу клітин організму відновити порушений гомеостаз, отже адаптуватися до нових умов життєдіяльності організму [2, с.608-628; 3, с.628-630]. Зміни, які виникають в організмі при стані стресу, Г.Сельє назвав загальним адаптаційним синдромом. Ці зміни настільки постійні, що Г.Сельє вважав їх специфічними для одного синдрому, не дивлячись на те, що сам стан стресу не є специфічним по своїй етіології. Загальним цей синдром названий тому, що його виникнення пов'язано із змінами загального стану організму; адаптаційним – тому, що він сприяє переборюванню шкідливої дії надзвичайних подразників і підвищує на

певний час неспецифічну резистентність організму; і синдромом – через взаємозв'язки процесів, які відбуваються при стресі. При цьому можливий розвиток тріади морфологічних і функціональних змін клітин певних органів: 1. Значне збільшення коркового шару наднирників. 2. Гостра інволюція тиміко-лімфатичної системи. 3. Поява виразок в слизовій оболонці шлунку та дванадцятипалої кишки з явищами кровотечі. Загальний адаптаційний синдром має свої закономірності розвитку, при якому розрізняють: 1. Стадія тривоги. 2. Стадія резистентності. 3. Стадія виснаження [2, с.608-628]. Особливості явищ стресу у молодих інвалідів при одержанні вищої освіти досліджені ще дуже мало. Термін «інвалід» (від лат. *invalidus* – слабкий, німецький). Ним позначають: 1. Особа, яка частково або повністю втратила працездатність внаслідок захворювання чи травми. 2. В царській Росії старий солдат, який непридатний до строювої військової служби через покалічення та рани, інколи те ж саме, що і ветеран [6, с.493]. Проблема інвалідів приділена певна увага в рішенні Дніпропетровської міської Ради VI скликання «Про програму економічного і соціального розвитку міста на 2013 рік» у розділі 6. Гуманітарна сфера. Зокрема у пункті 6.1 Охорона здоров'я на с. 27 записано: «Пріоритетними напрямками на 2013 рік визначено надання медичної допомоги пільговим категоріям населення». На с. 28 «Очікуванні результати» записано: «Зменшення показників інвалідності, особливо у працездатному віці». Але залишилось невідомим, якими шляхами будуть досягнуті очікувані результати, до того ж ніде навіть не згадано про молодих інвалідів, які вчаться у вищих навчальних закладах м. Дніпропетровська. За нашими дослідженнями здобувачів вищої освіти, які мають статус інваліда, є значна кількість у ВНЗ Дніпропетровська. Так, у ДНУ ім. Олесь Гончара їх навчається 152 особи, у Національній металургійній академії України – 64 особи, у Національному гірничому університеті – 49 осіб. У інших 11 вищих навчальних закладах Дніпропетровська теж вчиться значна кількість інвалідів, які потребують професійного супроводу медичних психологів (а не просто психологів) та спеціально підготовлених викладачів під час здобуття вищої освіти молодими інвалідами. З нагоди 90-річчя ДНУ ім. Олесь Гончара було проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Психологічні проблеми адаптації особистості до змінюваних умов життєдіяльності», де на пленарному засіданні було виголошено програмну доповідь чл.-кор. НАПН, проф. Е.Л.Носенко та проф. І.Ф.Аршави «Стан і перспективи дослідження психологічного феномену адаптивності». Було відзначено, що проблема адаптації особистості до змін у життєдіяльності та соціальних умовах не втрачає актуальності на сучасному етапі розвитку психологічної науки, особливо її напрямку – медичної психології, та набуває нової практичної значущості у світлі змін, що відбуваються у визначенні змісту й організації освіти. У доповіді наголошувалось, що сучасна вища освіта спрямована не стільки на формування у молодого покоління певної системи знань, умінь і навичок, скільки на забезпечення оволодіння ефективними прийомами моделювання власного майбутнього. Вказана особливість сучасної освіти передбачає необхідність генерування послідовних альтернативних образів майбутнього, прогнозування нових видів діяльності, професій, посад, змін у видах сімейних і міжособистісних стосунків, біоетичних і моральних нормах, впровадженні нових технологій, що стрімко входять у повсякденне життя представників всіх поколінь. При аналізі існуючих підходів до вивчення феномену адаптації була звернута увага, що вони не охоплюють всього різноманіття аспектів виявлення особистісних передумов психологічного феномену адаптивності, змісту та генезису мінливості особистісних властивостей. Це стосується і підходу, що базувався на принципі психологічного детермінізму з його орієнтацією на визначення адаптації як процесу змін психофізіологічних характеристик організму з метою підтримання гомеостазу та збереження оптимального функціонального стану. Автори доповіді вважають, що це стосується і підходу до вивчення процесу адаптації як процесу, опосередкованого соціальним контекстом та онтологічними закономірностями формування й розвитку людини, що виник у межах культурно-історичної психології у 30-х роках ХХ століття (Л.С.Виготський); і підходу, що базується на урахуванні ролі когнітивних структур розвитку особистості у цілому і її пристосування до нових умов функціонування, зокрема; і соціально-психологічного підходу, що зводиться до визначення симптомкомплексів змін у

сферах спілкування, сімейних стосунків, міжособистісних відносин у професійних колективах, тобто локальних проблем. Як зазначено в доповіді, це призводить до того, що засоби впливу на дезадаптацію мають досить обмежені масштаби і не призводять до очікуваних результатів. Автори прийшли до висновку, що на сучасному етапі розвитку психологічних досліджень внутрішнього світу особистості актуальною є проблема визначення змісту та структури особистісних передумов адаптивності, її суб'єктивних і об'єктивних індикаторів. Виходячи з того, що психологічні механізми адаптації базуються на трьох рівнях психічного відображення: сенсорно-перцептивному, рівні уявлень (вторинних образів) і вербально-логічному рівні (настанов, цінностей, ідеалів), успішність адаптації може бути забезпечена трьома групами чинників. Перша – отримання інформації, на підставі якої визначаються адаптивні схеми, релевантні оточуючому середовищу. Друга – наявність соціального досвіду, побудованого на підставі культурного контексту й індивідуального досвіду особистості, здобутого в процесі діяльності та спілкування, суб'єктивних оцінок ситуацій. Третя – здібність до прогнозування (як неусвідомленого, так і усвідомленого) очікуваних змін у власній життєдіяльності та оточуючому соціальному середовищі. Подальші перспективи досліджень проблеми адаптивності автори вбачають у наступних напрямках: 1. Щоб отримати достатньо повну адекватну інформацію із зовнішнього середовища й визначити адаптивні схеми поведінки, релевантні оточуючому середовищу, особистість повинна мати: високі показники уваги, розвинені функції її виконавчого контролю, що виявляються у гальмуванні неадекватних реакцій, переключенні уваги з одного об'єкту на інший; розподіленні уваги між співвіднесеними компонентами діяльності; здійсненні моніторингу цілей. Успішне отримання інформації з навколишнього середовища передбачає наявність в особистості таких рис, як відкритість новому досвіду, толерантність до нечітко визначених ситуацій, сформованість орієнтувальних реакцій і т. ін.. 2. Соціальний досвід, побудований на основі культурного контексту, і індивідуальний досвід можуть бути успішно набуті як завдяки відкритості новому досвіду (відсутності ригідності); комунікативним здібностям, екстраверсії, так і завдяки суб'єктивній активності. У процесі виявлення суб'єктивної активності, спрямованої мотивацією на досягнення, формується «досвід перемог», виникають позитивні переживання власної суб'єктивності. Людина оволодіває стратегіями подолання складних ситуацій, що зумовлюють появу впевненості у собі, адекватної позитивної самооцінки, внутрішнього контролю. Новоутворенням у процесі успішного набуття соціального й індивідуального досвіду можна вважати емоційний інтелект. Він реалізується, як встановлено, у двох формах: у вигляді міжособистісного інтелекту, тобто вміння розпізнавати емоції інших людей та власні емоції і регулювати їх, так і у вигляді внутрішньоособистісного інтелекту, тобто вміння налаштовувати себе на активну діяльність. 3. Здібність до прогнозування, екстраполяції на майбутнє, як можна припустити, пов'язана з аналітичністю мислення, сформованістю навиків виокремлення прототипових ознак ситуацій, з оптимістичним поглядом у майбутнє. Рівень адаптивності особистості фіксується у свідомості (переживається) у вигляді емоцій і почуттів: зокрема почуття психологічного благополуччя. Адаптивність людини до змінних умов реалізується за допомогою комплексу стратегій: а) активних стратегій стресоподолання (з домінуванням стратегій концентрації на проблемі); своєчасної відмови від непродуктивних цілей; моніторингу цілей діагностування дезадаптованості, планування адекватних стратегій навчання й виховання, прогнозування адаптивних можливостей як «індивідуального», так і «колективного» суб'єкту, розроблення програм корекції дезадаптованості з урахуванням відхилень у розвитку онтогенетичного та соціального походжень, моделювання процесів адаптації у психологічній практиці, цілеспрямованого формування так званої превентивної адаптивності, значущість якої для забезпечення самореалізації особистості важко переоцінити [1, с.35-49; 4, с.3-5].

### Список використаних джерел

1. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика. Монографія. Дніпропетровськ. 2006.- 336 с.
2. Горизонтов П. Обиций адаптационный синдром. Большая медицинская энциклопедия. М.-1963.-Т.31.-С. 608-628.
3. Морозов В. Учение о стрессе в психиатрии. Большая медицинская энциклопедия. М.-1963.-Т.31.-С.628-630.
4. Корнієнко В.В. Особливості розвитку «образу-Я» у дітей з па-

тологією опорно-рухового апарату в залежності від умов соціально-психологічної реабілітації.: автореф. Дис.. на здобуття наукового ступеня канд.. псих. Наук: 19.00.04 / В.В. Корнієнко; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.-2009.-17с. 5.Носенко Е.Л., Аршава І.Ф. Стан і перспективи дослідження психологічного феномену адаптивності. Збірник мат.Всеукраїнської науково-практичної конф. «Психологічні проблеми адаптації особистості до змінюваних умов життєдіяльності».Дніпропетровськ.-2008.-С. 3-5. 6.Прохоров А.М. (главный редактор). Инвалид. Советский энциклопедический словарь.М.-1981.-С.493. 7.Фролов И.Т. (редактор). Адаптация. Философский словарь. М.-1986.-С.22. 8.Фролов И.Т. (редактор). Социализация. Философский словарь. М.-1986.- С.441. 9.ШинкарукВ.І. (редактор). Адаптація соціальна. Філософський словник. Київ.-1986.-С.13. 10.Шинкарук В.І. (редактор). Соціалізація особи. Філософський словник. Київ.-1986.-С.636.

**Є. В. Алексєєва**

## **ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ ДО ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою «Освіта» є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Виконання цього завдання можливе за умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання.

Особистісно орієнтоване навчання - це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: об'єктивний досвід кожного спочатку розкидається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І.С. Якиманська). [8, с.4]

Проблеми застосування особистісно-орієнтованого підходу в навчанні надто слід розглядати та вирішувати, коли розмова йде про виховання та підготовку майбутніх викладачів, зокрема і економіки. Говорячи про підготовку майбутніх викладачів слід розуміти, що саме вони не лише навчаються самі, але формуватимуть та впливатимуть на особистісне становлення майбутніх поколінь, базуючись на знаннях, уміннях, навичках, отриманих під час професійної підготовки. Розглянемо особливості підготовки викладачів економіки.

Особливості змісту професійно-економічної освіти обумовлюються вимогами до її кінцевого результату - формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, уміння, навички і їх постійне оновлення становлять основу самореалізації в економічній сфері суспільства.

Концепція розвитку економічної освіти визначає місію, кінцеву мету, завдання і заходи її досягнення з урахуванням принципів та відповідних положень. Місія економічної освіти - розвиток і використання економічних знань для формування творчої особистості, підвищення якості життя українського народу і прогресивного розвитку суспільства. Ціннісні орієнтири економічної освіти: розвиток творчого потенціалу особистості та її соціалізація; виховання самостійності наукового економічного мислення, формування економічного світогляду, впевненості у власних силах; розвиток здібностей до самореалізації, самоосвіти, саморозвитку особистості. *Основним засобом реалізації змісту освіти є педагогіка співпраці і соціального партнерства, яка відбувається в освітянському процесі через безпосередній контакт того, хто навчається, з тим, хто навчає.* Соціалізація особистості не може повноцінно відбуватися без спілкування з викладачем, що було б рівноцінним відриву навчання від виховання. Всі інші засоби є похідними і допоміжними.

Останніми роками, з інтеграцією освіти в освітянський світовий простір, зростає роль самостійної роботи та самопідготовки студентів в процесі навчання. Роль викладача зводиться до контрольної функції в навчанні. Однак, як було зазначено вище, ефективне навчання та виховання не можливе без особистого спілкування викладача з аудиторією, кожним особисто. Саме таке навчання закладає основу та фундамент для майбутнього становлення особистості учнів та студентів, а надто в економічній сфері, оскільки мова йде про майбутніх політиків, економістів, підприємців, іншими словами тих, хто управлятиме державотворчими та бізнесовими процесами в державі без яких неможливий економічний розвиток в цілому.

Тож не дивлячись на посилення уваги самостійній роботі студентів, слід приділяти увагу в процесі навчання особистому спілкуванню викладача з студентами, тим

самим закладаючи основу в підготовці майбутніх викладачів економіки до особистісно-орієнтованого навчання.

### Список використаних джерел

1. Кирсанов А.А. *Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема*. - Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2001. - 224 с. 2. Бех І. Д. *Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб.* / І. Д. Бех. - К. : ІЗІН 1998 - 204 с. 3. Дерев'янка Н. *Особистісно зорієнтоване навчання: досвід впровадження* / Н. Дерев'янка // *Завуч.* - 2008. - № 25. - С. 18-30. 4. *Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті* // *Педагогічна газета.* - 2001. - № 7 (85), липень. 5. Піхота О. М. *Особистісно орієнтована освіта і технологія. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, корективи* / О. М. Піхота. - К., 2000. 6. Федоров М.П. *Індивідуально орієнтований підхід як основа організації самостійної роботи* // *Матеріали I Міжнародної Інтернет-конференції «Нові виміри сучасного світу».* Том I. Частина I - Мелітополь, 2005. С. 121-123. 7. Якиманская И. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе.* - М.: Сентябрь. Изд. 2., 2000. - 96 с. 8. Якиманская И. С. *Разработка технологии личностно-ориентированного обучения* // *Вопросы психологии.* - 1995. - № 2. - С. 31.

**С. А. Ефимов**

## ОБ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЯХ ЛЕЧЕБНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО СЕГМЕНТА ТУРИЗМА

Глобализация и урбанизация, усиление экономической конкуренции повсеместно оборачиваются ослаблением функциональных возможностей организма человека, ростом заболеваемости, увеличением стрессовых нагрузок, аккумуляцией физической и психической усталости. Эффективным ответом цивилизованных социумов на эти вызовы стало осознание значимости здорового образа жизни. Забота о здоровье, всестороннем духовном развитии, стремление поддерживать хорошую физическую форму создают позитивные предпосылки для развития лечебно-оздоровительного сегмента туристической деятельности. Как отмечает Генеральный секретарь Всемирной туристской организации Талеб Рифаи, медицинский и оздоровительный туризм сейчас становится очень важным направлением глобального туризма. Годовой оборот оказываемых в данном секторе туристических услуг уже превысил 100 миллиардов долларов.

Подготовка специалистов к организации и методическому сопровождению оздоровления в сфере туризма является актуальной педагогической задачей, требующей всестороннего анализа, теоретической и практической разработки. Ключевой проблемой формирования содержания подготовки специалистов сферы туризма к рекреационно-оздоровительной деятельности является разработка понятийно-категориального аппарата, отражающего специфику и практическое наполнение данного вида профессиональной деятельности в системе туризма.

Значительный вклад в разработку терминологии лечебно-оздоровительного сектора туризма внесли А.М. Ветитнев, С. Каспар, А.С. Кусков, О.В. Лыскова, Т.В. Львова, М.А. Морозов, В.А. Набедрик, Х. Нарштедт, М.Н. Поколотная, О.А. Старовойтенко, А.А. Федякин, С. Хейджоф. Однако до сих пор несогласованность в использовании терминов «лечебно-оздоровительный», «оздоровительный» и «лечебный (медицинский) туризм» остаётся характерной чертой туризмоведения и смежных с ним дисциплин, что актуализирует проблематику нашего исследования.

Целью настоящей статьи является формирование внутренне непротиворечивой терминологической системы лечебно-оздоровительного сегмента туристической деятельности на базе уточнения существующих дефиниций.

Научное осмысление сущности как оздоровительного, так и лечебного туризма, существенно отставая от потребностей практики особенно на постсоветском пространстве, сдерживается недостаточной разработанностью терминологических основ, противоречивостью подходов к определению базовых дефиниций.

А.М. Ветитнев с соавторами отмечают, что термин «лечебно-оздоровительный туризм», обычно используемый для обозначения любых поездок с целью улучшения состояния своего здоровья как с помощью лечебно-реабилитационных мероприятий, так и оздоровительных практик, является, по мнению большинства авторов, наибо-

лее неопределенной категорией [1, с. 51].

М.А.Морозов и Т.В.Львова утверждают, что вообще «не представляется возможным определить различия между понятиями «лечебно-оздоровительный туризм», «оздоровительный туризм», «рекреационный туризм»», при этом «часть определений рассматривает только лечебную составляющую этой сферы, опуская спортивную составляющую, отдых и пр.» [4,с.90].

А.С.Кусков и А.М.Ветитнев обращают внимание на существование подходов, отождествляющих лечебный туризм с реабилитационным, а оздоровительный туризм – с рекреационным. По их мнению, такие подходы «трудно принять, так как лечебный туризм нельзя ограничить только реабилитацией, а употребление термина «рекреационный туризм» неверно методологически, поскольку туризм сам по себе является частью рекреации» [2,с.28]. С ними согласна и М.Н.Поколотная, полагающая что использование термина «рекреационный туризм» в традиционном смысле терминов «рекреация» и «туризм» является тавтологией [5,с.39]. С данной точкой зрения солидаризируется и автор этих строк. Поэтому толкования довольно часто встречающегося термина «рекреационный туризм» при подготовке данной статьи не использовались.

Существенно сдерживающим терминологические изыскания фактором является отсутствие единого понимания того, как соотносятся между собой определения лечебно-оздоровительного, лечебного (медицинского) и оздоровительного туризма.

Так, А.М.Ветитнев, А.В.Дзюбина и А.А.Торгашева считают, что лечебно-оздоровительный туризм – более общее понятие по отношению к терминам «медицинский туризм» и «оздоровительный туризм» и включает их в себя как субкатегории [1,с.55].

В.А.Набедрик, напротив, более общим считает понятие «лечебный туризм», которое включает в себя собственно лечебный (медицинский) туризм и оздоровительный туризм [3,с.8]. Необходимость введения вспомогательного понятия «собственно лечебный (медицинский) туризм» демонстрирует логическое несовершенство данного подхода. Кроме того, определяя его, В.А.Набедрик все равно не удается задать непересекающееся разбиение между понятиями лечебный и оздоровительный туризм. В связи с этим определенный интерес мог бы представлять предложенный Р.И.Суховым подход к разграничению лечебного и оздоровительного туризма на основе специализации баз размещения [7]. Однако он работает лишь на предложенном автором ограниченном перечне типов баз, отражающем сложившееся в советский период состояние отечественной туристической индустрии, и не чувствителен к инновациям.

М.А.Морозов и Т.В.Львова дали определение оздоровительного туризма, явно вторгающееся в сферу медицины, напрямую указывая в качестве неперемемного атрибута дестинации наличие «инфраструктуры по организации реабилитации, профилактики заболеваний и медицинского обслуживания» [4,с.98]. Подобный подход, с одной стороны, неоправданно сужает сферу оздоровительного туризма, так как, к примеру, обычные походы в лес, в горы, поездки к водоёмам согласно данному определению в силу очевидного отсутствия «инфраструктуры ...» не могут относиться к оздоровительному туризму. С другой стороны, оздоровительный туризм в трактовке М.А. Морозова и Т.В.Львова допускает наличие в структуре турпродукта лечебных (медицинских) услуг, что является неотъемлемым атрибутом лечебного туризма.

О.А.Старовойтенко, считая более общим понятием оздоровительный туризм, предложил классификацию, согласно которой термин «оздоровительный туризм» включает в себя 71 подвид оздоровительного туризма, в том числе процедуры медикаментозного лечения вплоть до хирургии [6, с. 86-87]. К сожалению, в рамках предложенной им конструкции места понятию «лечебный туризм» вообще не осталось.

А.М.Ветитнев и А.С.Кусков отмечают, что в научной литературе существует ряд определений, в которых лечебный и оздоровительный туризм синонимизируются, что вообще приводит путанице [2,с.28].

В заключение особо отметим и следующий часто встречающийся недостаток, заключающийся в том, что неотъемлемые признаки базового определения туризма дополнительно включаются в формулировку определения вида туризма, что делать



не следует.

Обобщая изложенное, а также на основе проведенного анализа более пятидесяти литературных источников, автором предлагаются следующие уточнённые формулировки основных понятий лечебно-оздоровительного сегмента туристической деятельности.

*Лечебный (медицинский) туризм* – туризм, основной целью которого является закупка медицинских услуг и других медицинских вмешательств.

*Оздоровительный туризм* – туризм, основной целью которого является активный отдых, восстановление физического, эмоционального и трудового потенциала при условии отсутствия в структуре турпродукта лечебных (медицинских) услуг.

*Лечебно-оздоровительный туризм* – сочетанная форма туризма, в структуру турпродукта которого входят как элементы лечебного (медицинского) туризма, так и элементы оздоровительного туризма.

*Выводы.* Предложенная система понятий лаконична, внутренне непротиворечива и позволяет однозначно разграничивать понятия оздоровительного и лечебного (медицинского) туризма, не прибегая ни к интуитивному пониманию различий между данными видами, ни к конструированию вспомогательных понятий типа «собственно лечебный туризм» и т. п.

Уточненные понятия позволят более четко формировать подходы к решению задач кадрового обеспечения оздоровительного туризма. Ведущая роль при этом будет отводиться специалистам по физической культуре, валеологии, физической реабилитации, однако продвижение услуг оздоровительного туризма, организационно-методическое сопровождение турпродукта с такой спецификой относится к профессиональной деятельности специалистов сферы туризма.

С учетом возрастания роли оздоровительных потребностей в общем спектре туристских мотиваций необходимо внесение соответствующих корректив в содержание подготовки специалистов по туризму, предусматривающих, прежде всего, изучение основ антропоклиматологии, курортологии и оздоровительных технологий.

#### **Список использованных источников**

1. Ветитнев А. М. Лечебно-оздоровительный туризм: вопросы терминологии и типологии / А.М. Ветитнев, А.В. Дзюбина, А.А. Торгашева // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2012. – № 2 (20). – С. 50–56. 2. Ветитнев А. М. Лечебный туризм: учебное пособие / А.М. Ветитнев, А.С. Кусков. – М.: Форум, 2010. – 592 с. 3. Набедрик В. А. География лечебного туризма в Европе: модели развития и трансформационные процессы: автореф. дис. ...канд. геогр. наук: 25.00.24 / В.А. Набедрик. – Москва, 2005. – 23 с. 4. Морозов М. А. Оздоровительный туризм в России: особенности и перспективы развития / М.А. Морозов, Т.В. Львова // Вестник Российского государственного торгово-экономического университета. – 2011. – № 12(60). – С. 87–99. 5. Покоłodна М. М. Рекреаційна географія: навч. посібник / М.М. Покоłodна; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Харків: ХНАМГ, 2012. – 275 с. 6. Старовойтенко О. А. Теория туризма / О.А. Старовойтенко. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2012. – 800 с. 7. Сухов Р. И. Особенности развития и современное состояние туризма в Ростовской области: автореф. дис. ...канд. геогр. наук / Р.И. Сухов. – Ростов-на-Дону, 2002. – 23 с.

**І. М. Боднарук**

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО РЕПЕРТУАРУ СТУДЕНТА У СИСТЕМІ ВИЩОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Важливою складовою урочної та позакласної музично-виховної роботи вчителя музики у загальноосвітньому навчальному закладі є його виконавська діяльність (інструментальна, вокальна, диригентсько-хорова). Вона дає школярам запас нових яскравих вражень, поліпшує процес засвоєння матеріалу, підвищує авторитет учителя як музиканта і пропагандиста кращих зразків музичного мистецтва. Якісне здійснення виконавської діяльності неможливо без наявності у педагога певного виконавського «багажу», основа якого переважно закладається ще у студентські роки. Саме тому для музичної педагогіки вищої школи надзвичайно актуальною є проблема формування виконавського репертуару студента.

Вивченням питань, пов'язаних з інструментальною виконавською діяльністю



вчителя, займалися такі відомі педагоги та музиканти, як Е.Б.Абдуллін, Ю.Б.Алієв, Л.Г.Арчажникова, Г.М.Падалка, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, О.П.Щолокова та інші. Підготовці майбутнього педагога-музиканта до вокальної та диригентсько-хорової діяльності присвячені праці В.С.Слисеєвої, В.Л.Живова, А.В.Козир, А.П.Лашенко, П.М.Николаєнко, Г.М.Сагайдака, Г.Є.Стасько, Б.Г.Тевліна.

Багато з цих науковців вважають якісну виконавську підготовку важливою передумовою формування педагогічно-виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів і наголошують на важливості дотримання викладачами фахових музичних дисциплін певних принципів відбору навчального матеріалу для студентів.

Метою даної публікації є виділити основні напрямки роботи викладачів кафедри музики Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича щодо вирішення проблеми формування та збереження виконавського репертуару майбутнього вчителя музики.

Інструментальна виконавська діяльність учителя музики у ЗНЗ передбачає: сольне виконання, самостійну роботу над музичними творами, акомпанування, читку з листа, транспонування, гру в ансамблі, творче музикування. Вокальна діяльність включає в себе: ілюстрацію учням музичних вітань і розспіванок, сольне виконання музичних творів, спів в ансамблі. Диригентсько-хорова діяльність передбачає: керівництво співом учнів за допомогою відповідних диригентських жестів, гру партитури, гру та спів окремих хорових партій, поєднання різних музично-виконавських дій (диригування, співу та гри на інструменті) при співі вокальних вправ і розучуванні пісень.

В умовах вищого навчального закладу підготовку майбутнього фахівця до здійснення вищезазначених видів виконавської діяльності забезпечують індивідуальні музичні дисципліни (основний та додатковий музичний інструмент, концертмейстерський клас, диригування, вокал), які передбачають ретельний вибір виконавського репертуару та складання індивідуального робочого плану для кожного студента.

У науковій музично-педагогічній літературі виділяється ряд основних вимог до визначення навчального матеріалу з мистецьких дисциплін [2,с.123-147]. Варто наголосити на важливості дотримання таких із них, як: відбір високохудожніх творів гуманістичної спрямованості, що містять значний навчальний, виховний і розвивальний потенціал; повнота жанрово-стильового охоплення мистецтва; послідовне і систематичне вивчення національних зразків мистецтва в єдності із кращими творами світової класики; вивчення мистецької спадщини і творчості сучасних авторів; збалансованість у навчальних програмах творів, різних за складністю; врахування потреб і можливостей мистецького навчання, виховання і розвитку учня; систематичне оновлення матеріалу і повторення засвоєного тощо [2].

Керуючись вищезазначеними вимогами, викладачі кафедри музики з індивідуальних дисциплін постійно додають до репертуарних списків студентів нові музичні твори, різні по характеру, настрою, формі та стилю. У робочі плани студентів обов'язково включається матеріал, який в подальшому може бути виконаний на уроках музики та позакласних виховних заходах (твори різних епох, стилів і жанрів; твори для різних вікових груп школярів).

Дуже ефективною формою роботи викладачів секції педпрактики кафедри музики стало проведення допуску до практики. Однією з його вимог є демонстрація студентом свого володіння пісенним та інструментальним музичним матеріалом для урочної та позакласної музично-виховної роботи, поєднання цієї демонстрації з художньо-педагогічним ануванням музичних творів (в усній та письмовій формі). Для кожного наступного курсу передбачається поступове збільшення обсягу та підвищення складності музичних творів. Це дозволяє в певній мірі розв'язати проблему накопичення та збереження студентами виконавського репертуару, необхідного для майбутньої професійної діяльності; сприяє активізації їх самостійності, вдосконаленню набутих методичних умінь і навичок. За підготовку до допуску кожному студенту виставляється оцінка, яка в подальшому є складовою загальної оцінки з педагогічної практики [2].

Матеріал, вивчений на заняттях з індивідуальних музичних дисциплін і підготовлений для допуску до педагогічної практики, студенти кафедри музики активно ви-

користуються під час проведення гурткової музичної роботи з солістами, вокальними ансамблями, хоровими колективами базових загальноосвітніх навчальних закладів; організації позакласних виховних заходів у прикріпленому класі; сольних вокальних та інструментальних виступів на загальношкільних святах тощо.

Водночас, майбутні педагоги постійно залучаються до виступів на щорічних звітних концертах кафедри музики, звітних концертах її виконавських секцій; виступів на загальноуніверситетських і загальноміських заходах.

Отже, досвід практичної роботи викладачів кафедри музики ЧНУ ім. Ю.Федьковича свідчить, що обов'язкове дотримання комплексу вимог до вибору навчального матеріалу, збереження й постійне розширення інструментального та вокально-хорового виконавського репертуару; його тісний зв'язок зі шкільною програмою з музики, активне залучення студентів до концертно-виконавської діяльності дозволить педагогам вищих навчальних закладів ефективно вирішувати проблему формування виконавського репертуару майбутнього вчителя музики.

#### **Список використаних джерел**

1. Боднарук І. М. Педагогічна практика з музики: навч.-метод. посібник / І. М. Боднарук. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 280 с. 2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

**Н. О. Васюк, Л. А. Гаєвська**

### **ДО ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ТА ПОСАДОВИХ ОСІБ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ**

Проблема підвищення ефективності державного управління актуальна для будь-якої країни незалежно від рівня її політичного та соціально-економічного розвитку. Для її вирішення проводять різнопланові реформи системи державного управління, пропонують критерії визначення ефективності функціонування державних органів. Ефективність державного управління забезпечують такі чинники: пріоритет стратегії перед тактикою, суспільних інтересів над вузько груповими; пріоритет функцій над структурами; забезпечення розширеного відтворення продуктивних сил, виробничих відносин, експериментально-виробничої бази, ресурсів; розширене відтворення власне підсистеми управління; наявність чіткої системи потоків інформації і коригуючих впливів на принципах зворотного зв'язку; функціонування системи прийняття рішень та контролю за виконанням; системний підхід до вирішення всіх державних завдань; співпадіння формальних та реальних суб'єктів влади та управління. Ефективне державне управління неможливе без розуміння високопосадовими особами стратегічних цілей державної політики та місії державної влади в цілому. Міністри, керівники державних установ і відомств повинні розуміти суть загальнополітичного процесу і бути здатними професійно довести доцільність тактики і стратегії державної політики іншим. Успіх державних перетворень залежить від ефективної діяльності управлінського апарату [3].

Таким чином, оцінювання ефективності є необхідною складовою будь-якого процесу управління.

У державному управлінні це набуває особливого значення. Роль оцінювання в процесі державної політики чітко визначили вітчизняні вчені та подають такі основні його функції: «Процес оцінювання державної політики виконує деякі функції щодо політичного аналізу. Оцінка забезпечує достовірну та обґрунтовану інформацію про проведення політики, тобто окреслює деякі рамки, в межах яких потреби, цінності та можливості реалізуються через політичну дію... Оцінка сприяє визначенню та критиці цінностей, які лежать в основі вибору цілей і задач. Оцінка допомагає використанню аналітичних методів, включно з визначенням проблем та виробленням рекомендацій для інших політичних напрямів... Оцінка також сприяє визначенню нових та перегляду існуючих політичних альтернатив...» [2, с.169].

Якщо проаналізувати бачення самого процесу оцінювання та його суті у за-

рубiжних та українських фахівцiв, то рiзниця буде суттєвою. Вона полягає в тому, що у зарубiжних країнах використовуються чiткi критерії оцiнки результативностi. Тобто використовуються кiлькiсні та якiсні показники. В Україні розумiння оцiнки діяльностi влади, в бiльшостi випадкiв, зводиться до опитування громадської думки [1].

Оцiнку діяльностi посадових осiб місцевого самоврядування дослiджують вiтчизнянi науковцi В.Грабовський та У.Мустафаєва, М.Гадецький та Т.Хлебнiкова вивчають ефективностi підготовки магістрiв в умовах післядипломної освіти. Предметом розгляду наукових дослiджень iнших авторiв є оцiнка результативностi та ефективностi реалiзацiї державних цiльових програм в Україні, критерії оцiнки ефективностi діяльностi органiв місцевого самоврядування, критерії оцiнки ефективностi органiзацiї процесу фiзичної підготовки, оцiнка ефективностi надання якiсних освітніх послуг.

У контекстi вищевикладеного особливої актуальностi набуває визначення критерiїв ефективностi державного управлiння підготовкою державних службовцiв в Україні.

У Положеннi про систему підготовки, перепідготовки та підвищення квалiфiкацiї державних службовцiв i посадових осiб місцевого самоврядування, затвердженому постановою Кабiнету Міністрiв України вiд 7 липня 2010 р. № 564, зазначається, що підготовка державних службовцiв та посадових осiб місцевого самоврядування передбачає здобуття освіти освітньо-квалiфiкацiйного рiвня спеціалiста або магістра, а також навчання в аспірантурi, докторантурi у вищих навчальних закладах або наукових установах за спеціальностями, спрямованими на провадження професійної діяльностi на державній службi та на службi в органах місцевого самоврядування [4].

Європейський Союз (ЄС) видiляє такі цiнностi у підготовцi керiвникiв державного управлiння: надiйностi, прозорiсть, мобiльностi, дiєвiсть та ефективностi. Вони впроваджуються не лише в систему підготовки вищих посадових осiб, а й у державнi iнституцiї всiх рiвнiв. Впровадження високих стандартiв вiдбору державних службовцiв, їх просування по службi, навчання та оцiнювання забезпечить їх високу квалiфiкацiю, послiдовностi i цiлiсностi в державному управлiнні. Забезпечення професійного розвитку вищих посадових осiб розглядається ЄС як складова надання державному управлiнню гнучкостi, iнновацiйностi, оперативностi, швидкого реагування на змiни обставин та виявлення потреб комплексного й динамiчного полiтичного оточення [3].

Визначення критерiїв оцiнки ефективностi державного управлiння підготовкою державних службовцiв в Україні є необхідним i дiєвим iнструментом контролю процесу реалiзацiї такої підготовки. До таких критерiїв слiд вiднести як кiлькiсні, так i якiсні, якi будуть визначати рiвень готовностi до здiйснення державними службовцями управлiнської діяльностi. На нашу думку, такими критерiями можуть бути: рiвень охоплення державних службовцiв управлiнською освітою (освітньо-квалiфiкацiйний рiвень – магістр державного управлiння); рiвень забезпечення технічними засобами навчання, обладнанням, навчальною лiтературою; рiвень працевлаштування випускникiв після закінчення ВНЗ, рiвень отриманих під час навчання компетентностей (показник рiвня знань, умiнь, навичок). Також до критерiїв ефективностi державного управлiння підготовкою державних службовцiв можна вiднести концептуальнi засади забезпечення підготовки; мотивацiйний компонент навчальної діяльностi; оцiнювання навчальних планiв, програм вiдповiдно до спеціальностей/спеціалiзацiй та iн.

### Список використаних джерел

- 1.Бабiнова О. О. Критерії оцiнки ефективностi діяльностi органiв місцевого самоврядування: світовий досвід та Україна / О.О.Бабiнова // Стратегiчнi прiоритети. – 2007. – №2 (3). – С. 73–78.
- 2.Державна полiтика: аналіз та механiзми її впровадження в Україні: Навч. посiб. / Кол. авт.; За заг. ред. В.А.Рибкала, В.В.Тертички. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 232 с. 3.Конституцiйний процес в контекстi особливих полiтичних ситуацiй: зарубiжний досвід (Ефективностi державного управлiння) № 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/asambleya/konst\\_tradesh\\_1.php](http://archive.nbuv.gov.ua/asambleya/konst_tradesh_1.php). – Назва з екрана. 4.Положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення квалiфiкацiї державних службовцiв i посадових осiб місцевого самоврядуван-

**Ю. А. Горшкова**

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УКРАИНЕ**

Низкая эффективность современной системы физического воспитания Украины порождает недостаточную физическую готовность студентов к производственной деятельности, вследствие чего возникает необходимость модернизации существующей системы физического воспитания и всестороннего улучшения профессионально-прикладной физической подготовки будущих специалистов в соответствии с современными требованиями. Сохранение таких негативных тенденций в системе физического воспитания связано с комплексом проблем социально-психологического, методологического, ресурсного, кадрового и информационного обеспечения учебно-образовательного процесса, ограничивающего разработку концепций физического совершенствования студенческой молодежи.

Современные исследования ученых самого разного профиля направлены на разработку эффективной системы физического воспитания студентов вузов. Исследованием данной проблемы занимались такие отечественные ученые как П.Д.Абарин, А.И.Антропов, В.К.Бальсевич, Л.Б.Байтман, А.И.Бобкин, В.И.Грузенкин, А.Л.Димова, М.В. Дутчак, А.Г. Комков, Т.Ю.Круцевич В.И.Лях, Л.И.Лубышева, А.В.Тертычный. На основе анализа научной литературы предполагается, что проблема исследования физического воспитания студенческой молодежи в соответствии с современными требованиями является достаточно актуальной и не полностью изученной.

Цель исследования - оптимизация процесса физического воспитания студенческой молодежи.

Задачи. Проанализировать состояние проблемы исследования физического воспитания студенческой молодежи в научной и методической литературе; определить влияние физического воспитания на здоровье молодежи.

На сегодняшний день перед украинским обществом поставлена глобальная социально-экономическая задача по интегрированию отечественного культурного потенциала в мировое сообщество. Обновления различных сторон общественной жизни выдвинули принципиально новые требования к высшему образованию. Возрастной диапазон студенческой молодежи является важным периодом формирования основных черт личности будущего специалиста. Приспособление к новым условиям социальной жизни, формирование самостоятельного мировоззрения приводит к выявлению индивидуальных черт характера взрослого человека [3,с.43].

Физическая культура является важнейшим средством социального становления студентов - будущих специалистов в различных сферах профессиональной деятельности. Основу государственного стандарта физического воспитания в системе образования составляют учебные программы по физическому воспитанию.

Для высших учебных заведений базовая программа по физическому воспитанию, в которой выделяются три основные формы физкультурной деятельности студентов, является нормативной [2,с.64-65]. Первая форма, реализуемая на академических занятиях в учебное время, предполагает комплексное решение трех групп педагогических задач: образовательных, воспитательных и оздоровительных. Вторая форма предполагает активные занятия спортом во вне учебное время. Третья форма - активный досуг студентов - предполагает организацию самостоятельных занятий во вне учебное время, использование различных форм и средств физической культуры [1,с.8].

Внедрение в учебный процесс кредитно-модульной системы, вынудило высшие учебные заведения Украины сократить объем часов на непрофильные предметы, к которым относится и физическое воспитание. Таким образом, объем учебной

нагрузки на физическое воспитание снизился до двух часов в неделю, что привело к резкому снижению эффективности занятий по физическому воспитанию относительно решения проблем гиподинамии и укрепления здоровья.

Эффективность физического воспитания студентов в Украине в настоящее время находится на неудовлетворительном уровне, занятия физической культурой в высших учебных заведениях не заинтересовывают, а, наоборот, - вызывают негативные эмоции у студентов. Существенную роль в оптимизации этой ситуации играют повышение мотивации к использованию средств физической культуры в повседневной жизни, в том числе к занятиям по физическому воспитанию как академическим, так и самостоятельным, и выбор адекватных средств компенсации дефицита повседневной двигательной активности. Неадекватность нормативных требований по физическому воспитанию и их оценок не способствуют решению основной задачи физического воспитания, а именно его оздоровительной направленности [3,с.35].

Реформа высшей школы требует от преподавателей и тренеров углубления знаний, обновления методики преподавания на занятиях по физическому воспитанию и спорту. Ведущая идея модернизации физического воспитания заключается в том, что она должна быть построена на педагогических принципах и положениях личностно-ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности. Ориентация преподавателя должна быть направлена на принятие субъективной позиции студента, его свободного выбора вида физкультурно-спортивной активности, организованной с учетом физического состояния, мотивации, интересов, а также целевой направленности на формирование физической и спортивной культуры студенческой молодежи.

Формирование здорового образа жизни во многом зависит от ценностных ориентаций студента, мировоззрения, социального и нравственного опыта. Общественные нормы, ценности здорового образа жизни принимаются студентами как лично значимые, но не всегда совпадают с ценностями, выработанными общественным сознанием. К кругу ценностных ориентаций и мотивов приобщения студентов к занятиям физкультурой и спортом относится ориентация на главную ценность человека – на здоровый образ жизни, профилактику и лечение заболеваний, физическую рекреацию, развитие физических качеств и красивого телосложения. Кроме того дополнительными мотивами могут быть приятное времяпрепровождение, получение положительных эмоций, возможность личных достижений и удовлетворения своего честолюбия, закалку характера и желание испытать, утвердить себя и самосовершенствоваться. Не менее сильными стимулами выступает необходимость снятия нервно-психического напряжения или избавления от вредных привычек. Приоритетной задачей является обеспечение сознательного выбора студентом общественных ценностей здорового образа жизни и формирование на их основе устойчивой, индивидуальной системы ценностных ориентаций, способной обеспечить саморегуляцию личности, мотивацию ее поведения и деятельности. В основу методологического подхода к организации занятий физкультурой входит выбор их содержания студентами на альтернативной основе, в соответствии с собственными интересами, возможностями и потребностями, что позволяет обеспечить повышение мотивации к занятиям физической культурой.

Считается, что при изучении ценностных ориентации студентов на здоровый образ жизни можно условно выделить среди них четыре группы [1,с.15]. Первая группа включает в себя абсолютные, общечеловеческие ценности, получившие у студентов наивысшую оценку (от 69 до 93%). К ним относятся удачная семейная жизнь, мужество и честность, здоровье, всестороннее развитие личности, интеллектуальные способности, сила воли и собранность, умение общаться, обладание красотой и выразительностью движений. Ко второй группе «преимущественных ценностей» (от 63 до 66%) относятся хорошее телосложение и физическое состояние, авторитет у окружающих. Третья группа ценностей получила наименование «противоречивых» за то, что в них одновременно представлены признаки большого и небольшого значения (от 35,5 до 59,2%). Она включает наличие материальных благ, успехи в работе, удовлетворенность учебной, занятия физическими упражнениями и спортом, хороший уровень развития физических качеств, интересный отдых. Четвертая группа

ценностей названа «частними», так як її содержанию студенти не надають великого значення (від 17 до 28%) - знання про функціонування людського організму, фізична підготовленість до обраної професії, громадська активність.

Висновки. Таким чином, основні напрями модернізації фізичного виховання студентської молоді повинні бути реалізовані через комплекс заходів по вдосконаленню системи фізкультурних і спортивних заходів для студентів, а також впровадженню рекомендацій по підвищенню ефективності проведення обов'язкових занять фізичної культури в системі освітніх закладів. Як основні напрями модернізації фізичного виховання пропонується формування потребно-мотиваційної сфери студентів до рухової активності, пріоритетна оздоровча і професійно-прикладна спрямованість, індивідуальний характер навчання. На нашу думку, побудова методології особисто-орієнтованого змісту фізкультурно-спортивної діяльності гуманістичної спрямованості особисто-орієнтованого змісту, що сприяє оптимальному задоволенню соціально-психологічних і біологічних потреб студентів до рухової активності є пріоритетним напрямом модернізації системи фізичного виховання вищої школи.

### Список використаних джерел

1. Антропов А.И. *Фізичне виховання в університеті з урахуванням спортивних інтересів студентів і етнокультурних традицій: автореф. дис. канд. пед. наук.* / Антропов А.И. - Улан-Удэ, 2006. - 25 с.  
2. Димова А.Л. *Концепція реструктуризації університетського фізичного виховання в умовах інформатизації освіти* / А.Л. Димова // *Фізична культура: виховання, освіта, тренування*. - 2011. - № 5. - С. 62-65.  
3. Дутчак М.В. *Теоретико-методологічні засади формування системи спорту для всіх в Україні: автореф. дис. доктора наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02* / М.В. Дутчак. - К.: Вид-во Центр, 2009. - 40 с.  
4. Круцевич Т.Ю. *Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навч. посібник* / Т.Ю. Круцевич, Г.В. Безверхня. - К.: Олімп, 2010. - 248 с.

**В. В. Гудзь**

## ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Метою даної доповіді є розгляд деяких питань теорії і практики виховання української ідентичності студентської молоді в ході навчально-виховного процесу. Йдеться, не стільки про етнічність, хоча природно що український етнос, складаючи близько 78% населення країни, є найбільшим складником формування нації, скільки про ідентичність українській політичній нації, якої так бракує громадянам України в умовах глобалізації та інформаційної експансії колишньої метрополії. Так, істотний момент самоідентифікації – ототожнення себе з територією, яку людина вважає своєю Вітчизною. За опитуванням 2001 р. лише 58% населення України назвали її своєю Батьківщиною. 25% опитаних вважали Вітчизною «малу батьківщину» – місце, де вони народились чи живуть. При цьому три чверті українців вважали своєю Батьківщиною Україну, росіяни – частіше Радянський Союз (28,6%) і Україну та Росію – відповідно 18,8% і 17,7%. Представники інших етносів переважно називають «малу батьківщину» (52%) [2].

Проблема знайшла достатнє висвітлення у науковій літературі, але, як зазначають дослідники, самі підходи до неї і висновки неоднозначні, що залежить від методологічних позицій та ідеології авторів [4;8].

Питання історичної пам'яті, як одна із складових системи духовних цінностей народу, є одним із чинників національної ідентичності, але не належить до пріоритетів Болонської системи освіти. Підкреслюється, що Болонська декларація – «Це вже конкретний крок до реальної глобалізації освіти...» [7, с.22]. Як на нас, недооцінений аспект національного, патріотичного виховання і у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття). Але ж українське націєтворення, без якого неможливі і високі соціально-економічні здобутки, далеко не завершено, а «...реалізація всесвітнього ідеалу повинна здійснюватися без згладжування націона-

льних відмінностей, без заперечення національної душі» [1, с.18].

Історична пам'ять є елементом світобачення і водночас засобом збереження – попри всі апокаліпсиси історії – етнічної самосвідомості, як чи не єдиної обов'язкової ознаки етносу. У свою чергу, національні цінності є складовою одвічної тріади народної виховної традиції, виховного ідеалу, який Григорій Ващенко визначав у триєдиній сутності «Бог – Батьківщина – Родина» [3]. Одним із прикладів розвинутої історичної пам'яті є сучасне відновлення єврейської національної ідентичності, культурної і державної цілісності в Ізраїлі. Відповідно, наслідком історичного безпам'ятства, маргіналізації населення є тривала руїна України, ерозія народної душі, що проявилася в розповсюдженні психології байдужих «незнаєчків», описаних О.Олесем.

Якщо врахувати історично сформовану на прикордонні імперії пластичність української вдачі та фактичну відсутність викладання історії України в радянській школі, то зрозуміло, які страшні відзнаки у національному менталітеті залишила епоха інкубування маргіналізованих «совків» – булгаковських шарікових і швондерів. Під час вивчення історії України ми нагадуємо, з яким болем писав у «Щоденнику» про духовне каліцтво багатьох своїх соплеменників, які ніколи не вивчали своєї історії, геніальний Олександр Довженко.

Для Південної і Східної України, де, як і скрізь, крім Кримської автономії, переважають етнічні українці, але місцеві ради впроваджують російську мову, залишається актуальним судження Михайла Бердяєва: «...великий самообман – бажати творити без врахування національності». То ж за наявності синдрому малоросійства у значної частини владних структур, бачиться – як засіб лікування ерозії національної душі – повсякденна цілеспрямована дія на людей правдивим словом, направленим на пробудження історичної пам'яті, національної гідності кожної людини.

У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Б. Хмельницького ведеться спрямована робота в цьому напрямі на заняттях з історії України. Висвітлення подій боротьби з іноземною навалою: половецькою, монгольською, турецькою, польською, російською та ін. сприяє національному самоусвідомленню студентів, а приклади героїчної боротьби за свободу – вихованню національної гідності і патріотизму.

Наприклад, історія бойових подвигів і мужності Данила Галицького, Івана Сірка, Максима Залізняка доповнюється вивченням патріотичного подвижництва і творчого доробку Петра Могили, Григорія Сковороди, В'ячеслава Чорновола та ін. супроводжувані відеоматеріалами події і факти героїки відродження української козацької державності 1649 р., визвольних змагань 1917-1920 рр., Другої світової війни та ін. Водночас разом із студентами міркуємо, чому відсутні в Україні вітчизняні художні фільми про звияти козаків, повстанців Холодного Яру чи дисидентів.

В ході вивчення колоніального періоду історії України ми наголошуємо на націєтворчій діяльності Тараса Шевченка з його вертикально-інтегруючим зверненням до «мертвих і живих і ненароджених» в Україні і не в Україні сушим та горизонтально-інтегруючим закликком «Учітесь, читайте, чужому навчайтесь й свого не цурайтесь». Майбутні педагоги дізнаються про переслідування носіїв української мови і культури як у царські, так і більшовицькі часи, про цілеспрямовану русифікацію, депортації та етноцид народів імперії. Важливою для пробудження етнічної самосвідомості, історичної пам'яті є історія української революції 1917–1920 рр. із її героїчними сторінками, вписаними в історію Українськими січовими стрільцями, юними добровольцями під Крутами, воїнами армії УНР тощо.

Ознайомлення студентів історією панування сталінського режиму в Україні супроводжується індивідуальними завданнями по розшуку прізвищ жертв голодоморів 1932-1933, 1946-1947 рр. та залученням їх до заходів із вшанування п'яти жертв голодоморів та політичних репресій. Палкий відгук у студентів знаходять розповіді про подвиги радянських воїнів і підпільників, зокрема, на Запоріжжі. Сприяє розвитку патріотизму доведена до студентів інформація із архівів СБУ про діяльність на Східній Україні, зокрема, в Запорізькому краї, поряд з радянським підпіллям, націоналістичного. Значний ефект у вивченні цього матеріалу досягається засобами екскурсій у музеї, переглядом відеоматеріалів, науково-пошуковою роботою в історичному гуртку «Клію» тощо.



Наголошуючи на національних пріоритетах, прагнемо дотриматись принципів об'єктивності, історизму у вивченні історії УРСР, запобігти однобічності в оцінці подій радянської історії. Значення позитивних прикладів для виховання молоді добре розуміли творці комуністичних легенд про Павлика Морозова чи Павку Корчагіна. Сподвижницьке життя українських патріотів: члена ОУН Олени Теліги і члена КПУ Миколи Хвильового, безпартійного Василя Стуса – відомі приклади героїзму і гідності синів і дочок нашого народу. На подібних прикладах, замість нинішніх, накиннутих нам фільмами про Рембо, Катерину II чи «Брата» має виховуватися наша молодь.

Для цього максимально використовуються документи, дискусії, практикуються інтерактивні методи навчання, проблемна постановка лекцій і питань семінарів. Враховуючи специфіку Болонського процесу, особлива увага надається самостійній роботі студентів, зокрема, повному забезпеченню її навчально-методичними матеріалами та комп'ютерами.

Головним критерієм в оцінці історичних подій на заняттях з історії України визначається право народу на самостійний історичний розвиток, на соборність і державність. Головною метою – формування професійних навичок, наукового світогляду, активної громадянської позиції, історичної пам'яті майбутніх педагогів. Адже немає патріотизму без історичної пам'яті, яка утримує в собі і співпереживання кривди народної, і гордість славними звитягами чи культурними здобутками нації.

Саме могутній інстинкт національного будівництва підтримував в умовах найбільш тяжких її національне щеплення, підтримував ендосмос і екзосмос народного життя в їх роз'єднаних частинах та незмінно об'єднував їх в моменти пробудження національного життя. Такою, за Михайлом Грушевським, є база національного розвитку, без якої немислима інтеграція в світовий освітньо-культурний процес [6, с.77]. Збереження цієї бази, матриці ментальності нації, прямо залежить від історичної пам'яті як складової національної ідентифікації. Проте ми застерігаємо від національної пихи, ксенофобії, наголошуючи на природній рівності всіх народів і окремих людей в аудиторіях, під час етнографічних та історичних практик, наукових експедицій з дослідження етносів Північного Приазов'я, виховної роботи із студентами в товаристві «Просвіта ім. Т.Шевченка та в Мелітопольському козацькому курені ім. Д.Донцова.

Тож перехід на Болонську систему навчання з її уніфікованими критеріями не означає перехід до абстракції і голого об'єктивізму в історичній науці. Поєднати національні культурні цінності, історичний досвід українського народу із світовим культурно-історичним досвідом і адекватно донести їх до студентів залишається злосудним завданням. Адже, як зауважив Дмитро Донцов, «Нація, яка забуває або нехтує своєю минувшиною, неминуче веде свою країну до краху» [5, с.9].

Загалом ми поділяємо висновок Тетяни Воропай: «Оскільки ми будуємо націю, національну державу саме тут і тепер, ми повинні одночасно формувати й репрезентувати у світі сучасну українську ідентичність – не патріархально-архаїчно-фольклорну, а цілком модерну. Виходити в цьому формуванні потрібно з сьогоднішніх та завтрашніх завдань, а не тільки з вчорашніх та позавчорашніх реалій. Це не означає зрікатися свого минулого, це означає вчитися на його уроках» [4, с.134]. Безумовно, при цьому, формування «українськості», якої ще нерідко бракує студентській молоді, не має нівелювати у масовій свідомості цінностей демократії і міжнаціональної толерантності.

### Список використаних джерел

- 1.Афанасьєва Л. В. *Формування національних духовних цінностей в рамках історичної освіти* / Л. В.Афанасьєва, І. В. Букрєєва // *Науковий вісник МДПУ: історико-філософська серія: вип. 1.* – Мелітополь, 2001. – 132 с.
- 2.Белецький Михаїл. *Україна в етнокультурном и региональном разрезах.* [Електронний ресурс] / Михаїл Белецький. – Режим доступу: <http://www.analitik.org.ua/publications/beletsky/3dd38fd7/>.
- 3.Ващенко Григорій. *Виховний ідеал* / Григорій Ващенко. – Дрогобич, 1992. – 190 с.
- 4.Воропай Т. С. *Національна ідентичність як теоретична і практична проблема сьогодення* / Т.С. Воропай // *Розвиток демократії та демократична освіта в Україні: матеріали II міжнародної наукової конференції: Одеса, 24-2 травня 2002 р.* – К., 2003. – 728 с.
- 5.Донцов Дмитро. *Дух нашої давнини* / Дмитро Іванович Донцов. – Дрогобич, 1991. – 342 с.
- 6.Копиленко О. *Українська ідея М. Грушевського: Історія і сучасність.* – К., 1991. – 238 с.
- 7.Крижко Василь, Мамаєва Ірина. *Аксіологічний потенціал державного управління освітою.* – К.,

*О. В. Каруну, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко*

### **З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ В РАМКАХ АНГЛОМОВНОГО ПРОЕКТУ НАУ**

Метою даної роботи є дослідження певних особливостей викладання деяких питань математичних дисциплін англійською мовою іноземним студентам, які не є носіями цієї мови.

Оскільки в Національному авіаційному університеті (НАУ) більшість студентів навчаються за технічними спеціальностями, що передбачає досить значну підготовку з математики, навчальні плани цих спеціальностей містять у різному обсязі математичні дисципліни. Перед викладачами кафедри вищої та обчислювальної математики постає проблема методичного забезпечення викладання цих дисциплін, яка є особливо гострою для викладачів, що викладають математичні дисципліни англійською мовою в рамках Проекту англомовної освіти.

Починаючи з 1999 року в Національному авіаційному університеті в рамках Проекту англомовної освіти на окремих напрямках впроваджується англомовне навчання, тобто викладання всіх предметів здійснюється англійською мовою. Слід відмітити, що при цьому іноземні студенти мають можливість навчатися в нашому університеті без проходження мовної підготовки на підготовчому відділенні. Кількість студентів, що навчаються англійською мовою, постійно зростає.

В зв'язку з розвитком англомовної освіти виникає ціла низка питань щодо викладання математичних дисциплін англійською мовою. Відмітимо, що значна частина іноземних студентів НАУ є громадянами країн Північної Африки, Близького Сходу та Південно-Східної Азії, отримали середню освіту в школах та коледжах своїх країн.

Загальними чинниками виникнення проблем для студентів є те, що англійська мова не є рідною для переважної більшості вищезгаданих студентів; навчання в середній школі відбувалось рідною мовою; значна частина іноземних студентів отримала середню освіту в школах та коледжах своїх країн рідною для них мовою; ці студенти є носіями мов, для яких є характерними або відмінний від звичного для нас напрямком написання тексту або ієрогліфічна писемність.

Основною, на наш погляд, проблемою, що постає при викладанні дисципліни «Математичний аналіз» та відповідних розділів дисципліни «Вища математика» є недостатня підготовка студентів з деяких розділів. Відмітимо також традиційний для іноземних студентів дуже низький рівень знань з тригонометрії, невміння будувати графіки тригонометричних функцій, майже відсутність знань про обернені тригонометричні функції. Крім того, існує досить велика кількість проблем, пов'язаних з засвоєнням іноземними студентами загальних питань диференціального та інтегрального числення, оскільки цей розділ є достатньо складним для сприйняття, особливо в технічних вузах.

Крім того зазначимо, що у студентів-іноземців відсутнє просторове мислення, оскільки вони не вивчають нарисну геометрію: точку, пряму, площину і геометричні фігури в просторі і методи розв'язання завдань на ці елементи. У зв'язку з чим виникають проблеми при вивченні тем на застосування визначеного інтеграла, таких як знаходження площ криволінійних трапецій, об'ємів геометричних тіл, площ поверхонь обертання тощо. В багатьох підручниках, призначених для технічних університетів і популярних серед студентів, виклад матеріалу здійснюється в такій послідовності: похідна, первісна і невизначений інтеграл, визначений інтеграл та його властивості, основна формула інтегрального числення, застосування визначеного інтеграла, техніка інтегрування. Це створює ілюзію того, що останнє питання є менш важливим.

При вивченні функцій кількох змінних та кратних інтегралів даються ознаки недоліки засвоєння попередніх тем математичного аналізу, до яких додаються проблеми, пов'язані з недоліками засвоєння теми «Криві та поверхні другого порядку»,

внаслідок чого побудова потрібної області дуже часто стає для студентів нездоланою проблемою.

Серед суто математичних проблем, що постають при вивченні англомовними студентами дисципліни «Теорія ймовірностей і математична статистика» та відповідних розділів дисципліни «Вища математика», в першу чергу відмітимо проблему тотального невміння майже всіх студентів (як українських, так і іноземних) розв'язувати текстові задачі. Як відомо, ця проблема постає і при викладанні вказаного курсу і українською, і російською (а мабуть, і іншими) мовами. Проте саме в англомовних групах ця проблема постає з надзвичайною гостротою, оскільки накладається на недостатнє знання спеціальних термінів.

Очевидно, що цілком природним є підбір до розгляду прикладних задач з фаховою направленістю. Для студентів Аерокосмічного інституту та Інституту аерокосмічних систем управління слід особливу увагу звернути на задачі технічного змісту. В той же час при навчанні більшості іноземців в середній школі на їх батьківщині основна увага приділялась розв'язуванню задач з економічним змістом. Відмітимо, що, крім того, внаслідок використання в країнах Південно-Східної Азії ієрогліфічної писемності, яка є дуже інформативно сконцентрованою, для багатьох наших студентів деякі тонкощі подання матеріалу нівелюються.

В зв'язку з впровадженням англомовної освіти і переходом на кредитно-модульну систему навчання виникла потреба забезпечення навчальних дисциплін навчально-методичною літературою, написаною англійською мовою з врахуванням специфіки самостійної роботи студентів в рамках цієї системи. В цьому році вийшов з друку упорядкований групою викладачів кафедри вищої та обчислювальної математики навчальний посібник [4], в якому запропоновано модульну технологію вивчення курсу «Теорії ймовірностей і математичної статистики» для студентів, що навчаються англійською мовою. Цей посібник завершує курс вищої математики [1–4], призначений для навчання за кредитно-модульною системою англомовних студентів НАУ. Слід відмітити, що незважаючи на забезпеченість навчального процесу в НАУ посібниками за з математичних дисциплін як українською, так і англійською мовою, постає необхідність в продовженні розробки методично грамотно складених навчальних посібників, які б враховували особливості студентського контингенту, для якого вони призначені.

Відмітимо, що наявність в університеті повного циклу навчального процесу англійською мовою разом з узгодженням змісту кредитів в навчальних планах і програмах сприятиме в майбутньому входженню університету до Єдиного європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу, що передбачає, зокрема, можливість вільного руху викладачів і студентів між університетами різних країн.

#### **Список використаних джерел**

1. *Higher mathematics. Part 1: Manual/ V.P. Denisiuk, L.I. Grishina, O.V. Karupu, T.A. Oleshko, V.V. Pakhnenko, V.K. Repeta.* – Kyiv: NAU, 2006. – 268 p. 2. *Higher mathematics. Part 3: Manual/ V.P. Denisiuk, L.I. Grishina, O.V. Karupu, T.A. Oleshko, V.V. Pakhnenko, V.K. Repeta.* – Kyiv: NAU, 2006. – 232 p. 3. *Higher mathematics. Part 2: Manual/ V.P. Denisiuk, V.G. Demydko., V.K. Repeta.* – Kyiv: NAU, 2009. – 248 p. 4. *Higher mathematics. Part 4: Manual/ V.P. Denisiuk, V.M. Bobkov, L.I. Grishina, V.G. Demydko, O.V. Karupu, T.A. Oleshko, V.V. Pakhnenko, T.O. Pogrebetska, V.K. Repeta.* – Kyiv: NAU, 2013. – 248 p.

**Г. О. Король, В. Д. Зеліман, М. В. Куцинська**

### **ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЛАНУВАННЯ ПОЗНАВЧАЛЬНОГО НАВАНТАЖЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Згідно з нормами діючого в Україні законодавства навчальне навантаження викладачів вищих навчальних закладів, які відносяться до науково-педагогічних працівників, не може перевищувати 900 годин на рік [1]. Тому, виходячи з річного робочого часу викладача 1540 годин [2], передбачається приблизно 640 годин на рік позанавчального навантаження, яке складається з навчально-методичної, наукової та організаційної діяльності [3].

Як правило, нормативи позанавчальної роботи розробляються вищими навчальними закладами самостійно. Найчастіше норматив визначає максимальний обсяг годин, що відноситься до обґрунтованої бази виміру таких видів робіт, наприклад, кількість годин на розробку одного друкованого аркуша навчального посібника (навчально-методична робота) або монографії (наукова робота) тощо, а, отже, значення нормативу може коливатися в досить широких межах. Зрозуміло, що при плануванні своєї позанавчальної роботи викладачі можуть мимоволі намагатися завжди використовувати максимальне значення такого нормативу. При цьому дуже ймовірно, що, підсумовуючи години свого позанавчального навантаження, вони отримають досить велику кількість годин, часто значно більшу, ніж передбачено нормами чинного законодавства про працю [2]. Тому такий підхід до планування не є об'єктивним, не дозволяє вірно встановити необхідні показники позанавчального навантаження, регулювати навантаження викладачів і вірно розподіляти роботу між ними. Важливим є також те, як інформаційно забезпечене планування позанавчального навантаження, які підрозділи ВНЗ в цьому задіяні, які документи використовуються.

У теперішній час, коли в Україні нараховується велика кількість вищих навчальних закладів, а кількість абітурієнтів постійно зменшується, раціональне планування роботи викладачів ВНЗ, зокрема, їх навчально-методичної, наукової та організаційної діяльності, а, отже, у кінцевому підсумку – їх кількості у ВНЗ, а також організація раціонального інформаційного забезпечення планування є актуальними науково-методичними задачами. Для формування інформаційного забезпечення планування позанавчального навантаження викладачів вищих навчальних закладів, перш за все, необхідно сформулювати очікуваний результат від впровадження такого забезпечення. Крім цього, доцільно окреслити конкретні етапи створення інформаційного забезпечення задачі, що розглядається, для чого потрібно визначити змістовне наповнення цих етапів, моделі розрахунку та оптимізації нормативів конкретних видів робіт з позанавчального навантаження викладачів ВНЗ, а також визначити структурні підрозділи закладу, які надають та отримують конкретну інформацію, й джерела такої інформації.

Результатом від впровадження інформаційного забезпечення планування позанавчального навантаження викладачів вищих навчальних закладів має стати оптимізація розрахунків нормативів позанавчального навантаження викладачів за видами діяльності (навчально-методична, наукова, організаційна) з урахуванням особливостей діяльності окремих кафедр закладу та норм діючого в Україні законодавства про працю.

Змістовне наповнення інформаційного забезпечення планування позанавчального навантаження викладачів ВНЗ складається з переліку конкретних видів робіт з навчально-методичної (підготовка конспектів лекцій навчальної дисципліни, підготовка до видання методичних матеріалів та ін. [4]), наукової (виконання планових наукових досліджень, написання статті, монографії та ін. [5]) та організаційної (робота в наукових центрах, експертних радах, комітетах, Спеціалізованих вчених радах та ін. [6]) діяльності викладачів, а також нормативів їх виконання.

У вищому навчальному закладі, в якому проводиться дослідження планування позанавчального навантаження викладачів, максимальне значення нормативу за навчально-методичною роботою може складати 500 годин на навчальний рік (рекомендоване середнє значення – 300 годин на навчальний рік), максимальне значення нормативу за науковою роботою – 500 годин на навчальний рік (у середньому – 200 годин), максимальне значення нормативу за організаційною роботою – 300 годин на навчальний рік (у середньому – 140 годин) [7].

З аналізу наведених конкретних видів робіт за кожним напрямом діяльності у складі позанавчального навантаження викладачів видно, що їх перелік достатньо великий, при цьому нормативи за кожним з них різні й, у своїй більшості, мають діапазон значень, конкретне значення з якого за сучасних умов нормування та планування діяльності викладачів, частіш за все, визначити досить складно.

З метою подолання завищення нормативів виконання конкретних видів робіт за напрямками позанавчального навантаження викладачів з урахуванням норм законодавства про працю доцільним є визначення коригуючого коефіцієнта, використання

якого дозволить для окремої кафедри усереднити показники позанавчального навантаження в межах діапазону значень, які розроблені для кожного нормативу. При цьому такий коригуючий коефіцієнт має визначатися спочатку окремо для кожного напрямку діяльності з позанавчального навантаження викладачів (навчально-методична, наукова, організаційна), а у підсумку розраховується загальний коригуючий коефіцієнт, використання якого дозволить усереднено оцінити позанавчальне навантаження викладачів. Крім того, слід зазначити, що коригуючі коефіцієнти мають розраховуватися в межах кожної кафедри вищого навчального закладу окремо та переглядатися кожен навчальний рік або частіше, якщо виникають зміни, наприклад, у кількісному складі викладачів кафедри протягом навчального року, наявне виконання незапланованих видів робіт, кількісна оцінка котрих призведе до значного завищення або зменшення обсягу годин за конкретним видом робіт з позанавчального навантаження. При розрахунку коригуючого коефіцієнта за видами діяльності з позанавчального навантаження також слід враховувати, на яку частину ставки працює окремо кожен викладач кафедри (наприклад, 1 ставка, 0,75 ставки, 0,5 ставки, 0,25 ставки), оскільки кількість годин позанавчального навантаження також залежить від загального навантаження викладача. Крім того, слід враховувати розмір навчального навантаження кожного викладача. Так, якщо викладач працює на 0,75 ставки, а величина навчального навантаження складає 675 годин, то його позанавчальне навантаження не має перевищувати 480 годин за навчальний рік. З урахуванням значень коригуючих коефіцієнтів за напрямками діяльності з позанавчального навантаження можна визначити питому вагу та індекс внеску кожного викладача у діяльність кафедри, оцінка яких дозволить здійснити персоніфікований аналіз якості виконання своїх обов'язків трудовим колективом кафедри, а також сформулювати підґрунтя для перерозподілу робіт між викладачами.

Для розрахунку зазначених коригуючих коефіцієнтів та визначення у підсумку позанавчального навантаження кожного викладача кафедри необхідно, перш за все, визначити джерела інформації. Такими документами виступають індивідуальні плани викладачів, нормативи виконання видів робіт за напрямками позанавчального навантаження, що мають затверджуватися на рівні вищого навчального закладу в цілому, а також норми чинного законодавства про працю. Крім цього, для задачі, що розглядається, доцільним є розробка конкретних внутрішніх управлінських документів, в яких мають відображатися вхідні, проміжні та результуючі показники розрахунків.

Щодо структурних підрозділів, які мають приймати участь у здійсненні інформаційного забезпечення планування позанавчального навантаження викладачів кафедр ВНЗ, то, перш за все, це має виконуватися централізовано у підрозділі, який займається регулюванням та координацією навчальної роботи, а також її аналізом, наприклад, у навчально-аналітичному центрі вищого навчального закладу. Крім цього, у процесі мають бути задіяні представники кафедр та факультетів, які надаватимуть до навчально-аналітичного центру конкретні дані для проведення необхідних розрахунків.

Для здійснення розрахунків з планування позанавчального навантаження викладачів кафедри необхідно розробити програмне забезпечення, використання якого зменшить витрати часу на проведення таких розрахунків та дозволить оптимізувати процеси планування у ВНЗ. Використання програмного забезпечення дозволить також створити інформаційну базу для прийняття керівництвом вищого навчального закладу зважених обґрунтованих управлінських рішень щодо планування кількісного складу штату кафедр та планування діяльності ВНЗ загалом, оскільки від показників навантаження, певною мірою, залежать значення показників видатків та витрат закладу освіти.

Отже, практична реалізація запропонованих етапів підходу до створення інформаційного забезпечення планування позанавчального навантаження викладачів ВНЗ та їх детальна проробка шляхом визначення моделей розрахунку, а також створення відповідного програмного забезпечення дозволять оптимізувати процеси визначення нормативів конкретних видів робіт за напрямками діяльності з позанавчального навантаження, що, у підсумку, сприятиме прискоренню та покращанню процесів планування діяльності вищого навчального закладу загалом.

## Список використаних джерел

1. Закон України від 16.10.2012 № 5460-VI «Про вищу освіту» із змінами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>. 2. Кодекс законів про працю із змінами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/322-08>. 3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.08.2002 № 450 «Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0698-02>. 4. Перелік Міністерства освіти і науки України від 07.08.2002 № 450 «Перелік основних видів методичної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0699-02>. 5. Перелік Міністерства освіти і науки України від 07.08.2002 № 450 «Перелік основних видів наукової роботи науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0700-02>. 6. Перелік Міністерства освіти і науки України від 07.08.2002 № 450 «Перелік основних видів організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0701-02>. 7. Рекомендовані нормативи до планування та обліку індивідуальної роботи науково-педагогічних працівників НМетАУ / Розроблено Науково-методичною радою НМетАУ. Затверджено на засіданні Науково-методичної ради НМетАУ від 1 березня 2011р. (протокол № 4). Розглянуто та затверджено на засіданні Вченої ради НМетАУ від 15 березня 2011р. (протокол № 2). [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://tso.dmetinet.esd/index.php?page=81&path=278526&faction=viewfile&fid=188434>.

**С. В. Кострюков**

### ЗАКРІПЛЕННЯ АВТОНОМІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ НА ЗАКОНОДАВЧОМУ РІВНІ – НЕОБХІДНІСТЬ ЧАСУ

Враховуючи, що однією з вимог Болонської декларації є реалізація принципу автономії, становиться зрозумілим, що це питання необхідно вирішувати в рамках державних зобов'язань через нову редакцію Закону України «Про вищу освіту», бо незважаючи на євроінтеграційні прагнення України, в Законі України «Про вищу освіту» [2], прийнятому у 2002 році, тільки згадується у Статті 29. Принципи управління вищим навчальним закладом, про такий обов'язковий атрибут Болонського процесу, як університетська автономія. В ч. 1 цієї статті наводяться принципи управління: автономії та самоврядування; незалежності від політичних партій, громадських та релігійних організацій. В ч. 2 цієї статті взагалі передбачено, що автономія і самоврядування вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) реалізується відповідно до законодавства. Можна ще посилатися на Закон України «Про освіту» [3] від 1991 р., який містить Статтю 46. Автономія ВНЗ, але ця стаття має декларативний характер.

Тим часом, автономія університетів – одна із найстаріших форм самоврядування, яка ще із середньовіччя сприяла перетворенню їх на найбільш вагомий чинник суспільного наукового прогресу. З самого початку (з XII ст.) університети мали чотири привілеї: виняткове право надавати наукові ступені, право навчати в цілому християнському світі, автономію в юрисдикції та право до страйку і сецесії (відокремлення) з міста. Незважаючи на значні перетворення університетів протягом близько восьми століть, самоврядування і автономія їх в усьому світі залишилися найважливішими атрибутами [9].

18 вересня 1988 р. ректори 430 університетів підписали у Болоньї документ Magna Charta Universitatum (Велика Хартія Університетів), в якому у п. 3. Основних принципів наголошується, що свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги [1]. Сьогодні членство у Великій Хартії Університетів мають 30 українських ВНЗ.

Хартія Університетів України під університетською автономією розуміє: форму встановлення та повсякчасного досягнення академічних свобод, що полягає у правоздатності вирішувати завдання без зовнішнього втручання держави та інших суспільних сил; приймання рішень стосовно внутрішньої організації та управління; мати можливість вільного розподілу фінансових ресурсів, включаючи бюджет та гене-

рування доходів; проведення адміністрування і встановлення власної поведінки у сфері науково-дослідної роботи освіти, викладання й інших пов'язаних з цим видом діяльності.

Хартія Університетів України пропонує визнати принципи університетської автономії: академічної автономії (навчальні плани, програми та наукові дослідження); фінансової автономії (право самостійно витратити отримані кошти); організаційної автономії (організаційна структура університетів); автономії в області кадрової політики (найм, заробітна плата та просування по службі) [8].

Мабуть, жоден із Законів України не з'являвся на світ з такими стражданнями, як нова редакція Закону України «Про вищу освіту». Потуги продовжуються вже шостий рік – з лютого 2008 р. Сьогодні вже і не пригадати всіх авторів різних варіантів законопроектів, а про зміни і доповнення до закону, годі і говорити. У 2010-2012 р. законопроектна робота з питань вищої освіти активізувалася. З'являлися, а потім відзивалися законопроекти, тривали дискусії, які часом виходили і на вулиці. Нарешті, офіційно внесені до Верховної Ради України і розглядаються три проекти Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція). Це: реєстр № 1187 від 28.12.2012 р. зареєстрований народними депутатами Калетніком Г.М., Ківаловим С.В., Сорокою М.П. [5]; реєстр № 1187 – 1 від 11.01.2013 р. зареєстрований народними депутатами Гриневич Л.М., Кличко В.В., Тягнибоком О.Я., Яценюком А.П. та інші [6]; реєстр № 1187 – 2 від 21.01.2013 р. зареєстрований народним депутатом В.І.Балогою на основі тексту, який підготувала група під керівництвом ректора НТУ «КПІ» М.Згуровського [7].

Цікаво, як ці законопроекти відносяться до автономії університетів. Перший законопроект (С.В.Ківалова) наголошує на свободі університетів від громадськості, два інших (Гриневич Л.М. та М. Згуровського) наполягають на свободі університетів від диктатури Міністерства освіти і науки, корупції і нечесної конкуренції.

27.05.2013 р. Комітет з питань науки і освіти рекомендував Верховній Раді прийняти за основу проект Закону України «Про вищу освіту» № 1187 – 2 та відхилити законопроекти про вищу освіту за реєстр. №№ 1187 – 1 і 1187. Сподіваємось, що буде створена робоча група, яка доопрацює закон, вносячі прогресивні норми законодавства.

Виходом із сьогоднішньої парадоксальної ситуації, зрозуміло, не буде запровадження в наказному порядку автономії університетів, це принесло б тільки шкоду, безлад і хаос. Відновлення університетської автономії має бути тривалим процесом, який буде по-різному проходити у різних вищих школах.

Принциповою метою запровадження справжньої, а не показної університетської автономії є не отримання якихось привілеїв для певної групи ВНЗ у формі винятку з існуючої системи правил і норм, а програмна налаштованість академічної спільноти на зміну самої системи управління, професійних академічних стосунків, законодавчого поля у системі вищої освіти України. Впорядкування університетського життя згідно з основними принципами університетської автономії повинно сприйматися не стільки як самоціль реформування вищої школи, як необхідна умова належного здійснення ВНЗ своєї мети: ефективного збереження та поширення знання через навчальний процес, наукового поступу, виховання освіченої людини і відповідального громадянина [4].

Впровадження недеklarативної університетської автономії означатиме також курс на децентралізацію та демократизацію управління ВНЗ, демократизацію навчального процесу, підвищення відповідальності ВНЗ за якість освіти, а також за результати своєї праці перед суспільством, відповідальність за впровадження і дотримання академічних свобод і цінностей у ринковому суспільстві. ВНЗ повинен цілком самостійно визначати зміст навчання й структуру своїх навчальних програм, створювати передумови для більш відповідального і вмотивованого ставлення студентів до своєї освіти, на власний розсуд проводити експерименти у ділянці міждисциплінарних студій чи запроваджувати інноваційні спеціальності. Осягнення цих цілей є головним завданням університету в умовах автономії. Без них університетська автономія перетворюється на порожній звук.

Вважаємо, що лише в умовах університетської автономії, яка означає відмову держави від патерналістського підходу до вищої освіти, можливе підвищення



відповідальності самого ВНЗ за впровадження і дотримання академічних цінностей і стандартів, коли академічна етика перестає бути лише накинутим «батьківським» імперативом, а стає внутрішнім і зрозумілим принципом власної академічної поведінки.

### Список використаних джерел

1. Велика Хартія Університетів. Болонья, 18 вересня 1988 р. Електронний ресурс: [euroosvita.net/?category=17&id=1049](http://euroosvita.net/?category=17&id=1049). 2. Закон України «Про вищу освіту» 17.01.2002 р. //Відомості Верховної Ради. – 2002. - № 20. - Ст. 134. (з наступними змінами і доповненнями). 3. Закон України «Про освіту» 23.05.1991 р. //Відомості Верховної Ради. – 1991. - № 34. - Ст. 452. (з наступними змінами і доповненнями). 4. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / [Авт. кол. В.Литвин, В.Андрущенко, А.Гурій та ін]. – Кн. 2. Освіта і наука: творчий потенціал державо-і культуротворення. – К. : Навчальна книга, 2004. – 672 с. 5. Проект Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція) № 1187 від 28.12.2012 р. Офіційний портал Верховної Ради України. Електронний ресурс: [w1.c1.rada.gov.ua/pls/zwebz/webproc4-1](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zwebz/webproc4-1). 6. Проект Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція) № 1187 -1 від 11.01.2013 р. Офіційний портал Верховної Ради України. Електронний ресурс: [w1.c1.rada.gov.ua/pls/zwebz/webproc4-1](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zwebz/webproc4-1). 7. Проект Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція) № 1187 -2 від 21.01.2013 р. Офіційний портал Верховної Ради України. Електронний ресурс: [w1.c1.rada.gov.ua/pls/zwebz/webproc4-1](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zwebz/webproc4-1). 8. Хартія університетів України: академічні свободи, університетська автономія і освіта [Створена на Міжнар. конф. «Ольвійський форум – 2009» у Ялті, Україна 11-14 червня 2009 р.] //Освіта України. № 51-52. – 10 лип. 2009 р. – с. 5. 9. Яцейко М.Г. Демократизація як закономірність модернізації освіти в контексті глобалізації. Автореферат: дис. канд. філос. наук: 09.00.10. - Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2009. - 20 с.

**Ю. В. Крутась**

## ОСВІТА В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: ПЕРСПЕКТИВИ ЗМІН

Освіта – це особлива сфера соціокультурної практики, що забезпечує передачу культури з покоління у покоління, та становить собою важливий компонент становлення особистості [1]. У сучасному суспільстві існує багато проблем педагогічної теорії і практики, системи освіти в цілому, які неможливо вирішити без філософського осмислення, без уважного теоретичного обґрунтування у загальному культурно-історичному контексті.

Сучасне суспільство має багато моделей. Наприклад, «постіндустріальне суспільство» (Д.Белл), «надіндустріальне суспільство» (Е.Тоффлер), «інформаційне суспільство» (М.Кастельс, Ф.Уебстер) тощо. Доіндустріальне суспільство є втіленням взаємодії людини з дикою природою, індустріальне – з перетвореною природою, чи машинами, постіндустріальне – взємодія людини з людиною. Інформаційне суспільство – це новий етап розвитку людської цивілізації, для якого характерна, насамперед, висока швидкість комунікативних процесів, що забезпечуються розвиненими технологіями.

Інформаційні ресурси зараз розглядаються як найзначніше потенційне джерело капіталу, а інформація стає предметом масового споживання і доступна практично кожному. Швидкість передачі інформації змінює масштаби подій і створює передумови існування єдиного, фактично безмежного простору, можливості якого зараз втілює інтернет. Сучасна людина має справу з постійно зростаючим потоком інформації. Це приводить суспільство до необхідності стандартизації, впорядкування знань.

Водночас сучасність не обмежує людину, не вимагає від неї одноманітності, відкриває нові можливості для освіти, особистісного зростання, зовнішніх та внутрішніх змін. Але проблемою тепер стає власне виживання в умовах безмежної свободи та вибору, в умовах інформаційного перевантаження та миттєвого доступу до знань. Тому найважливішою передумовою виживання та успішності у сучасному світі стає участь у процесі самоосвіти [4].

Традиційно система освіти структурно і змістовно орієнтувалася на науку, але сучасність піддає науку ґрунтовній критиці. Наука перестає бути привілейованим способом пізнання, втрачає минулі претензії на монопольне володіння істиною. Науку критикують за те, що вона абсолютизує раціональні методи пізнання й ігнорує інші методи та способи – інтуїцію, уяву, переживання містичного. Поява некласичної науки стала однією з причин розпаду так званої «енциклопедичної структури» науки, де кожна галузь займала свою царину [3].

Це викликало також зміни у підходах до освіти. Згідно з моделлю Б.І.Федорова, можна виділити з види інтелектуальних здібностей, які формуються системою освіти: знання, розуміння та інтелектуальне вміння [5]. Знання-впізнавання може взагалі не торкатися питання про сутність речей чи причинно-наслідкові закономірності. Це просто відтворення отриманої колись інформації та співвіднесення її з певною річчю чи ситуацією. Межі нашого знання-впізнавання (база даних) увесь час розширюються, особливо завдяки системам масової комунікації. Наша пам'ять зберігає безліч різноманітних відомостей, більшість з яких навряд чи коли-небудь стануть у пригоді. Коли виникає необхідність відповісти на запитання: чому? навіщо? який зв'язок? з якої причини? тощо, виникає новий інтелектуальний стан – розуміння. Розуміємо ми значно менше, ніж знаємо, але неможливо зрозуміти без знань.

Інтелектуальне вміння – це здатність оперувати і використовувати знання і розуміння. Це – вміння робити висновки і виходити на їх практичне застосування. При цьому важливо бачити залежність між теоретичним розумінням та системою дій.

Такі інтелектуальні здібності у сфері наукового знання виконують відповідно пізнавальні функції, пов'язані з використанням мови: дескриптивну, пояснювальну та прогностичну. Кожна мова репрезентована трьома важливими характеристиками: синтаксисом, семантикою і прагматикою. Неопозитивістська філософія встановила свого часу чітке співвіднесення між пізнавальними функціями наукового знання і прагматичними функціями використання мови.

Сучасність ще більше посилила прагматичний акцент мовних ігор завдяки зростанню процесу «екстеріоризації знань» (С.В.Борисов) відносно того, хто знає. Старий принцип освіти, згідно з яким отримання знань не відокремлено від формування мислення та від самої особистості, виходить зі вжитку. Нове відношення до знань, по суті, має форму відношень виробників та споживачів товару, тобто вартісну форму [2]. Знання продукуються, щоб бути проданими. Їх споживають, щоб отримати вартість у новому продукті і пройти процес обміну. Знання перестають бути самоціллю. З часом академії та університети втрачуть привілей продукувати та розповсюджувати знання. Традиційні наукові структури починають проявляти себе як фактор непроникності, перешкоди для тієї комунікаційної «прозорості», що супроводжує комерціалізацію знань.

У зв'язку з такими змінами виникає необхідність переглянути всю систему трансляції знань, систему освіти. Раніше дидактика забезпечувала відтворення знань. Студент не знає того, що знає вчитель, тому може повчитися в нього і стати експертом того ж рівня компетенції. При цьому припускалася наявність вже доведених і обгрунтованих істин, які можуть бути передані у процесі навчання без подальшого обговорення. Сучасність вимагає іншого підходу. Потрібно визнати, що умови істинності будь-якої науки можуть бути встановлені лише у процесі наукового діалогу. Передача знань молодим людям до початку їх активного професійного життя втрачає свою ефективність, але знання «на вибір» завжди буде потрібно тим, хто вже почав свою трудову діяльність чи збирається почати її, для того, щоб підвищити свою компетенцію і підтримати професійне зростання, щоб розширити горизонт професійного життя, поєднати технічний та життєвий досвід. Тому, за певними прогнозами, основною функцією вищих навчальних закладів стане функція перепідготовки спеціалістів чи безперервності освіти.

В умовах сучасного рівного доступу до безмежного простору інформації, підвищення ефективності у виробництві знань полягає не у накопиченні їх, а у життєвому досвіді, що дозволяє по-новому організувати дані, продукуючи нові ідеї. Освіта повинна забезпечувати не лише відтворення компетенцій, але і їх прогрес; не передавати інформацію, а навчати процедурам, що сприяють здатності поєднувати поля, які традиційна система знань відмежовувала один від одного.

### **Список використаних джерел**

1. Гадамер Х.-Г. *Истина и метод: Основы философской герменевтики*. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с. 2. Лиотар Ж.-Ф. *Состояние постмодерна*. – СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с. 3. Ортега-и-Гассет Х. *Что такое философия?* – М.: Наука, 1991. – 403 с. 4. Тоффлер Э. *Шок будущего*. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с. 5. Федоров Б.И. *Школа. Развитие интеллектуальных способностей // Философские науки*. - 2009. - №7. - Стр. 89-110.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Найбільш інтенсивним періодом професіоналізації особистості є період здобуття вищої освіти. Провідним видом діяльності у цей час виступає навчально-професійна діяльність, у процесі якої формуються професійно значущі якості, професійна ідентичність, готовність до професійної діяльності та з'являються іншинувоутворення. Постійний розвиток суспільства детермінує необхідність у вдосконаленні системи освіти.

Важливим питанням професійної освіти та особливостями професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах присвячена низка досліджень сучасних науковців: О.Ф.Бондаренка, М.Й.Боришевського, Н.Ю.Волянчук, І.А.Зязюна, Л.М.Карамушки, В.В.Клименка, С.Д.Максименка, В.П. Москальця, І.Д. Пасічника, В.Г.Панка, М.І.Пірен, Н.А.Побірченко, В.В.Рибалки, М.В.Савчина, Т.М.Титаренко, Ю.М.Швалба, Т.С.Яценко.

Проблемі проектування й організації професійного розвитку та досягнення його вершин присвячені наукові праці К.О. Абульханової-Славської, О.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.П. Міщихи, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін[1].

Для розкриття поняття «професійна ідентичність» варто окреслити наступні категорії: особливості педагогічної професії, структуру особистості та образ самого вчителя, позитивні і негативні якості майбутнього педагога [2].

Щодо професійно значущих якостей студентів, то, на нашу думку, навіть за умови початкової заданості певних особистісних характеристик (на рівні спадковості, навчання та виховання), більшість важливих для професійної успішності якостей підлягає формуванню, розвитку та корекції під час навчання у вищому навчальному закладі за умови здійснення цілеспрямованих заходів, програм, врахування індивідуально-психологічних властивостей студентів тощо.

Нам імпонують умови формування професійно значущих якостей студента, сформульовані Л.Г.Терлецькою: 1. Максимальне наближення процесу навчання до вимог професійно-практичної діяльності шляхом використання активних соціально-психологічних методів навчання. 2. Організація у межах профтрениування цілеспрямованого «вдивляння» у себе та інших людей з метою аналізу та порівняння власної поведінки з професійними еталонами та поведінкою інших. 3. Широке використання соціальних механізмів формування професійно значущих якостей студента з метою розширення їх обсягу (ідентифікація, децентрація та інші). 4. Урахування таких властивостей самосвідомості, як дискретність та рефлексивність. 5. Інтеріоризація еталонів діяльності. Подолання труднощів та бар'єрів, що зустрічаються на шляху адекватного самопізнання та формування позиції психолога. 6. Перенесення з майбутнього у теперішнє рольових аспектів діяльності фахівця. 7. Набуття свободи реалізації соціальної ролі [3].

Нам було цікаво дізнатися, якими ж якостями студенти характеризують себе. Ми провели опитування серед студентів – майбутніх вчителів біології (60 осіб) Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького. На їх думку, рейтинг професійних якостей, які формують особистість спеціаліста, – це, по-перше, відповідальність і порядність особи (саме ці якості визначають її авторитет у суспільстві) – цю тезу підтримала переважна більшість респондентів – 67 %; по-друге, доброзичливість і працьовитість – за цей чинник висловилося 63 % опитаних. Це, так би мовити, основні підвалини, на яких базується, на думку респондентів, особистість професіонала. Наступними якостями названо: принциповість (29 %), ініціативність (21 %), комунікабельність (20 %), прагматичність (19 %), гарний характер (12 %) тощо.

Професійні якості, що притаманні фахівцеві, свідчать про відповідність професійним вимогам, професійна ідентичність характеризує ступінь прийняття соціально-професійних вимог та рівень реалізованості. Професійно значущі якості входять до структурних компонентів професійної ідентичності.

Нам видається необхідним і корисним час від часу проводити в навчальних закладах довготривалі дослідження професійно важливих якостей майбутніх фахівців від першого до випускного курсів з метою їх корекції. А на практичних заняттях з педагогіки і психології практикувати ділові ігри, психологічні тести-ситуації, які б підтверджували значимість таких професійних якостей, як, зокрема, толерантність, самокритичність, принциповість, ініціативність, прагматичність тощо.

### Список використаних джерел

1. Борисюк А.С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.С. Борисюк; Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с. 2. Мищенко Т. В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза : дис. на соискание науч. ступеня кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 / Т. В. Мищенко. – Ярославль, 2005. – С. 158-179. 3. Терлецька Л.Г. Ігри, в які грають дорослі (досвід навчання практичних психологів системи освіти) / Л.Г. Терлецька // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К.: Ніка-центр, 1977. – С. 220-226.

**В. І. Марчик**

## РІЗНОВИДИ ХОЛІСТИЧНОЇ МОДЕЛІ ЗДОРОВ'Я

На сучасному етапі формування суспільного знання настала необхідність у фізкультурній освіті змістити акцент з фізичної підготовки у бік більшої інтелектуалізації і підвищення загального рівня освіченості студентів [5, с.118]. Гуманістична парадигма освіти може утілити не тільки замовлене суспільством формування всебічно розвинутої особистості, а створення для неї умов, у яких вона власним зусиллям зможе досягти гармонічного розвитку фізичних, психічних та духовних якостей [2, с.6]. Загального показника, за яким можна було б визначити рівень здоров'я чи його якість, на сьогодні немає, тому поглиблення знань в зазначеній темі є актуальним.

Мета дослідження – вивчити різновиди холістичної моделі здоров'я, що представлені в літературних джерелах і останніх публікаціях.

До середини ХХ ст. здоров'я трактували лише як відсутність хвороб і здоровим вважали кожного, хто не був хворим. Внаслідок соціального, матеріального і наукового прогресу збільшилася середня тривалість життя людей і змінилося їхнє уявлення про здоров'я. Тепер здоров'я ідентифікують з поняттям загального благополуччя, а його рівень – з якістю життя людини. Комплексний підхід до поняття здоров'я називають холістичним (*від англ. «whole»* – цілий, цілісний).

Пояснити сутність здоров'я складніше, ніж сутність хвороби. Проте, здебільшого, коли йдеться про здоров'я, дослідники мають на увазі насамперед **фізичне здоров'я** людини. При цьому фізичне здоров'я розуміється як стан організму людини, що характеризується можливостями адаптації до різних чинників навколишнього середовища, рівнем фізичного розвитку, фізичною й функціональною підготовленістю організму до виконання фізичних навантажень [6, с.47-48].

Можна розглядати і **дворівневу модель здоров'я**, що складається із соціального і біологічного компонентів, які в людині злиті воедино. Як біологічна істота людина належить до класу ссавці. Біологічна природа людини проявляється у його анатомії, фізіології. Як біологічний вид людина має кровоносну, м'язову, нервову, кісткової та інші системи. Поступаючись тваринам у розвитку окремих органів, у багатьох природних якостях, людина переважає їхні за своїми потенційними можливостями. Його біологічні властивості жорстко не запрограмовані, що дозволяє пристосовуватися до різноманітних умов існування. Біологічний компонент в людини не проявляється у чистому вигляді. Людина як соціальна істота нерозривно пов'язана з суспільством. Людина стає людиною, лише беручи участь у суспільних відносинах, в спілкуванні з іншими людьми. Індивід, з будь-яких причин відірваний від народження від суспільства, залишається твариною. Соціальний компонент в людини також не проявляється у чистому вигляді [1].

За розглядом людини як **триєдиної пірамідальної структури** (тілесний, психічний і духовний рівень організації) ступінь духовності накладає глибокий

відбиток на стан психіки, а психіка, в свою чергу, здатна стимулювати або гальмувати соматичні функції. Цілісна модель здоров'я людини в цьому випадку включає три рівні: фізичне (соматичне) здоров'я, психічне здоров'я, соціальне (моральне) здоров'я. Показано, що проблему здоров'я можна розглядатися тільки в комплексі як інтегральну характеристику особистості. У той же час можна давати характеристику окремих рівнів індивідуального здоров'я, використовуючи відповідні показники. В узагальненому вигляді можна вважати, що критеріями здоров'я є: для фізичного здоров'я - я можу; для психічного - я хочу; для морального - я повинен [4].

Передбачається цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує **чотири сфери**: фізичну, психічну (розумову), соціальну і духовну. *Фізичне здоров'я* визначають такі чинники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, фізіологічні функції організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетичної спадщини, рівні фізичного розвитку органів і систем організму. До сфери *психічного здоров'я* відносять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя індивіда складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, уяви, почуттів тощо. Психічне здоров'я пов'язано з особливостями мислення, характеру, здібностей. *Духовне здоров'я* залежить від духовного світу особистості. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей в контексті власних ідеалів і світогляду - все це визначає стан духовного здоров'я індивіда. *Соціальне здоров'я* індивіда залежить від економічних чинників, його стосунків із структурними одиницями соціуму - сім'єю, організаціями, через які відбуваються соціальні зв'язки - праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування тощо. У реальному житті всі чотири складові - фізична, психічна, духовна і соціальна - діють одночасно і їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини як цілісний складний феномен [3].

**П'ятивимірна модель** – «зірка здоров'я» враховує не лише фізичне благополуччя людини, а й відповідний їй емоційний стан, інтелектуальний розвиток, рівень її соціалізації та духовності, адже кожен з п'яти вимірів є важливим для загального благополуччя людини. *Духовне благополуччя* – цінності, ідеали, мета, сенс життя. *Фізичне благополуччя* – фізичні вправи, харчування, гігієна, відпочинок. *Соціальне благополуччя* – взаємодія з іншими людьми. *Інтелектуальне благополуччя* – здатність набувати і застосовувати знання, аналізувати проблеми і приймати рішення. *Емоційне благополуччя* – реагування на події, реакція на успіх, невдачі та стреси.

Отже, на сучасному етапі поняття «здоров'я» розглядають як результат взаємодії особистості й оточення через комплексну, цілісну (холістичну) модель, що може мати дво-, три-, чотири- і п'ятирівневу систему організації, проте, в незалежності від різновиду, всі умовні складові компоненти в них повинні займати рівні частини.

### Список використаних джерел

- 1.Архангельский Г. Біологічний і соціальний компонент мислення у людині [Електронний ресурс] /Г. Архангельский. - Режим доступу: <http://bukvar.su/biologija/12520-Biologicheskiiy-i-social-niyu-komponent-myshleniya-v-cheloveke.html>.
- 2.Ашиток Н. Фізичне виховання дітей у контексті гуманістичної парадигми /Надія Ашиток //Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. праць Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки [уклад. А.В.Цьось, С.П.Козіброцький]. – Луцьк: Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2012. - №3 (19). - С. 4-6.
- 3.Вакуленко О. Теоретико-методологічні засади формування здорового способу життя [Електронний ресурс] /Олена Вакуленко, Любов Жаліло, Надія Комарова, Роман Левін, Іван Солоненко, Олександр Яременко. - Режим доступу: [http://healthyociety.com.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=708](http://healthyociety.com.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=708).
- 4.Лекції з валеології [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://uadoc.zavantag.com/text/5793/index-1.html>.
- 5.Ковальчук Д.Р. Концепція фізичного виховання орієнтованої на збереження здоров'я молоді та впровадження здорового способу життя /Д.Ковальчук, Г.Красножон //Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [Актуальні проблеми фізичного виховання студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання], (Дніпропетровськ, 12-13 квітня 2012р.) /М-во освіти і науки

України, Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара. – Дніпропетровськ: Вид-во «Нова Ідеологія», 2012. – С. 115-118. 6.Самойлов А. Фізичне здоров'я як соціально-педагогічна проблема /Анатолій Самойлов /Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. праць Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – С. 44-48.

**Є. Б. Маторін**

## **СУЧАСНИЙ УЧИТЕЛЬ ЯК МЕНЕДЖЕР ОСВІТИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ**

Проблема підготовки педагогічних кадрів була й на сьогодні залишається актуальною в суспільстві. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах вимагає підвищення якості цієї підготовки, зокрема, готовність випускника педагогічного вузу до професійно-педагогічної діяльності вчителя включає й необхідність сформувати майбутнього вчителя як креативного менеджера освіти – особистість, якій притаманні творчі й організаторські здібності лідера, широкий світогляд, спеціальна підготовка, здатність до генерування ідей і прийняття рішень в умовах нестабільності, постійної змінюваності економічної ситуації [1].

В останні роки в Україні захищено чимало дисертаційних робіт, присвячених удосконаленню змісту підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, проблему вдосконалення змісту й процесу підготовки вчителів розглядають у дослідженнях В.І.Байденко, О.О.Булавенко, О.І.Бараболя, Ю.В.Варданян, О.І.Іваницький, Л.М.Кравченко, В.В.Крижко, І.О.Мамаєва, В.В.Мендерецький, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, Т.І.Свиренко, В.П.Сергієнко, В.П.Симонов, А.І.Троцька, А.В.Хуторський, В.Д.Шадриков, В.Д.Шарко, В.В.Щербакова та інші. Проте наявні дослідження дають лише побіжний огляд проблеми підготовки сучасних учителів як майбутніх менеджерів освіти й не охоплюють зазначену проблему в повному обсязі, бо автори відповідних праць не ставили перед собою такого завдання.

Мета статті – охарактеризувати педагогічний зміст поняття *сучасний учитель як менеджер освіти*.

У школі особистість учителя є апріорі, і він виконує функції менеджера: керівництво групами дітей, вирішення комплексу світоглядних проблем, планування, визначення конкретних умов навчально-виховного процесу, організація, мотивація, стимулювання [2; 3]. Концепція педагогічного менеджменту моделює роль учителя, акцентуючи на потребі розуміння фахівцем політики, стратегії й тактики закладу, його технологічних, процедурно-ритуальних й естетичних цінностей. Основним напрямом управлінської роботи педагога В. Крижко вважає вдосконалення змісту, методів і прийомів навчання, виховання й розвитку дітей. Одним із важливих чинників менеджменту в діяльності вчителя є удосконалення навчальних програм і процесу навчання, що безпосередньо пов'язано з його функціями: «... хоча програми (стратегія і принципи) не є компетенцією вчителя, їхня успішна реалізація (тактика) залежить від визначення розумних обсягів матеріалу до кожного уроку, обмежень, послідовності вивчення, оцінки й уточнення навчальної програми на підставі особистого досвіду» [2, с.36]. Концепція педагогічного менеджменту (іноді його ще називають «шкільним менеджментом») дозволяє вчителям узгоджувати навчальні програми відповідно до кількості та специфіки учнів у класі, їхніми запитами, цілеспрямовано обирати методи й експериментувати з ними.

Не менш важливим аспектом менеджменту в діяльності вчителя і викладача є інформація й комунікація [1; 2; 4]. Обов'язковою умовою ефективного вирішення проблем навчально-виховного процесу є постійна висока інформованість учителя (викладача), його обізнаність із результатами досліджень психолого-педагогічної науки, присвячених удосконаленню дидактичних систем і технологій навчання, виховання й розвитку особистості, послідовне та систематичне підвищення рівня загальної й педагогічної культури.

Зміст діяльності вчителя (викладача) і менеджера, на думку вчених Л.Кравченко, В.Крижка, І.Мамаєвої, формують спільні компоненти: *мета діяльності* – задоволення потреб суспільства й людини в одержанні знань і підготовці до самостійного життя та праці; *основні завдання* – розвиток творчого потенціалу особистості; фор-

мування системи знань, умінь, навичок, життєвих компетентностей; *об'єкт діяльності* – колектив, *суб'єкт діяльності* – людина; *основні професійні уміння* – перцептивні, конструктивні, експресивні, академічні, дидактичні, комунікативні, організаторські, дослідницькі, спеціальні тощо [1; 2; 3]. Отже, у змісті діяльності вчителя й менеджера більше спільного, аніж відмінного. Насамперед, і учитель, і менеджер є організаторами діяльності людей, лідерами колективів. Проте вчителя сприймають не як менеджера, а як працівника, який виконує серед інших і функції менеджера, що й обумовлює сутнісну особливість організації освіти, її відмінність від інших суспільних організацій соціального типу. Учитель (викладач) також має забезпечувати резерв керівних кадрів організації освіти, оскільки провідною залишається тенденція щодо формування такого резерву серед кращих учителів. Менеджмент вимагає від учителя набуття певного рівня компетентності, зокрема, знань, умінь, навичок, які він застосовує у своїй фаховій діяльності, відповідно до обраної стратегії самовдосконалення й саморозвитку. Тому можливим є використання таких термінів як: «менеджер навчально-виховного процесу», «шкільний менеджер», «менеджер освіти», «менеджер позашкільної роботи» тощо. В. Крижко та І. Мамаєва зазначають, що в сучасній системі освіти актуальною є проблема переробки, адаптації та впровадження досвіду світового менеджменту з урахуванням специфіки національних традицій, менталітету, законодавчої бази освіти, фахової спрямованості та інших чинників. У такому випадку використання досягнень менеджменту може суттєво збагатити підготовку працівників системи освіти та підвищити рівень їхнього загального розвитку» [3, с.31].

Отже, педагогічний менеджмент у навчанні – це цілеспрямована педагогічна діяльність керівників щодо організації та створення ефективної системи управління процесом навчання майбутніх фахівців, у тому числі і майбутніх менеджерів освіти. Відповідно, менеджер загальноосвітнього навчального закладу – це особа, яка має спеціальну педагогічну підготовку, є фахівцем у галузі управління, наділений владними повноваженнями власником навчального закладу або державою, здійснює моніторинг та маркетинг освітніх послуг, керує педагогічним, учнівським колективами і допоміжним персоналом закладу відповідно до його мети, освітнього іміджу й соціально значущих педагогічних вимог. Менеджер освіти – це професіонал, здатний творчо здійснювати професійну управлінсько-педагогічну діяльність, безперервно розвиваючись у ній як індивідуальність.

#### Список використаних джерел

1. Кравченко Л. М. *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти* : монографія / Л. М. Кравченко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 422 с. 2. Крижко В. В. *Теорія та практика менеджменту в освіті* : навч. посібник / В. В. Крижко. – 2-ге вид., допрацьоване. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с. 3. Крижко В. В. *Аксіологічний потенціал державного управління освітою* : навч. посібник / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с. 4. Симонов В. П. *Педагогический менеджмент* : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Роспедагенство, 1997. – 264 с.

**І. І. Пододіменко**

### СУЧАСНІ ВИМОГИ СУСПІЛЬСТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК

Входження України до європейського та світового освітнього простору, глобалізаційні та інтеграційні процеси, висока динаміка розвитку, багатоаспектність й різноплановість галузі інформаційних технологій, зумовлюють необхідність модифікації та вдосконалення вищої освіти загалом та підготовки фахівців з комп'ютерних наук зокрема.

Затребувана наукою та практикою проблема цілісного та системного вивчення прогресивного зарубіжного досвіду все ще не стала предметом комплексних наукових досліджень. Аналіз, осмислення та творче використання досвіду Японії може сприяти розвитку нових підходів до вирішення проблеми професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук в Україні.

Професійну діяльність фахівців з комп'ютерних наук можна охарактеризувати



як інноваційну діяльність з розробки теоретичних основ та інструментальних програмних засобів реалізації задач розробки, інтеграції, інтелектуалізації, автоматизації та управління складними розподіленими системами, мережами, організаціями, технологічними, соціальними та бізнес-процесами.

Виявлено, що для розробки освітніх програм і визначення професійної кваліфікації у Японії діють класифікатори освітніх програм (Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED 2011) і професій (Міжнародна стандартна галузева класифікація всіх видів економічної діяльності (ISIC 2008), Міжнародна стандартна класифікація професій (ISCO 2008), Японська стандартна класифікація професій (JSTC 2009).

Найстарішою і найбільшою міжнародною організацією в комп'ютерній галузі – Асоціацією обчислювальної техніки (ACM) – окреслено чотири напрямки для розвитку професійної кар'єри у галузі комп'ютерних наук [1]: професійна кар'єра 1: Проектування і впровадження програмного забезпечення; професійна кар'єра 2: Пошук нових можливостей використання комп'ютерів, тобто інноваційне використання новітніх комп'ютерних технологій; професійна кар'єра 3: Розробка ефективних шляхів вирішення проблем у галузі інформаційних технологій, тобто практичне впровадження або розробка теорії комп'ютерних наук та знань алгоритмів для пошуку найбільш можливих вирішень проблем складних комп'ютерних обчислень; професійна кар'єра 4: Планування та управління інфраструктурою організаційних технологій.

Варто зазначити, що професійна кар'єра за напрямками 2 та 3 визначена освітньо-кваліфікаційною характеристикою випускників за напрямом «Комп'ютерні науки». Професійна кар'єра за напрямками 1 та 4 дещо «перекриває» напрями підготовки «Програмна інженерія» та «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології» відповідно. А випускники за напрямом «Комп'ютерна інженерія» також можуть обирати професійну кар'єру за напрямом 1.

На основі аналізу документів Ради з акредитації інженерної освіти Японії (JABEE), визначальною метою діяльності якої є оцінка якості навчальних програм підготовки конкурентоздатних фахівців інженерно-технічної галузі, основні вимоги до кваліфікації фахівців з комп'ютерних наук доцільно сформулювати таким чином [3]: знання характеристик розробки, обмежень та потенційних можливостей впровадження інформаційних систем; глибоке знання фундаментальних положень галузі комп'ютерних наук щодо програмування, архітектури комп'ютерів, структур даних, комп'ютерних систем та мереж та вміння їх використовувати на практиці та в нестандартних ситуаціях; уміння аналізувати, кодувати та перевіряти вимоги програмного забезпечення для нових та існуючих систем; навички діагностування та усунення проблем у роботі програмного та апаратного забезпечення на підприємстві, фірмі тощо; ґрунтовне знання теорії ймовірностей та математичної статистики; досконале знання спеціальної термінології не лише галузі комп'ютерних наук, а й інших суміжних галузей; уміння проектувати комплексні системи програмного та апаратного забезпечення та комп'ютерних мереж із застосуванням новітніх технологій програмної інженерії; гарні аналітичні здібності та навички аналізу, синтезу та вирішення проблем; уміння адаптуватися у швидкозмінних умовах розвитку комп'ютерної галузі; уміння генерувати нові ідеї, творчо та критично мислити; знання професійної етики та здатність працювати у команді; здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти та неперервного поповнення знань.

Агентством зі сприяння розвитку інформаційних технологій (IPA) (Японія) за сприяння Міністерства освіти, культури, спорту, науки і техніки Японії (MEXT) та Міністерства економіки, торгівлі та промисловості Японії (METI) розроблено три стандарти кваліфікаційних характеристик фахівців у галузі інформаційно-комунікаційних технологій: Стандарт кваліфікаційних характеристик фахівців з вбудованих технологій (ETSS), Стандарт кваліфікаційних характеристик фахівців з інформаційних технологій (ITSS) та Стандарт кваліфікаційних характеристик користувачів з інформаційних систем (UISS) [2].

Особливо цікавим для нашого дослідження є Стандарт кваліфікаційних характеристик фахівців з інформаційних технологій (ITSS). Стандарт ITSS – це набір систе-

мативованих індексів, які прояснюють і систематизують кваліфікаційні характеристики, якими повинні володіти фахівці у ІТ-галузі. Залежно від посадових обов'язків, досвіду та результатів професійної діяльності ITSS класифікує фахівців у галузі інформаційних технологій на 11 посад, 35 спеціалізацій та 7 кваліфікаційних рівнів. Характеристику кваліфікаційних рівнів фахівців у галузі ІКТ представлено в таблиці 1.

**Таблиця 1 – Кваліфікаційні рівні фахівців у галузі ІКТ**

Рівні	Характеристика
Рівень 7	Фахівці цього рівня вважаються професіоналами у своїй професійній спеціалізації, можуть створити і розробляти технології, методики і займатися підприємницькою діяльністю як у своїй країні, так і за її межами. <b>Вважаються професіоналами світового рівня</b> з вагомим досвідом професійної діяльності, які можуть розвивати та пропонувати передові комунікаційні та інформаційні технології на галузевому ринку.
Рівень 6	Фахівці цього кваліфікаційного рівня встановили свою спеціалізацію, можуть створити і розробляти технології, методики і професійну діяльність як для своєї компанії, так і за її межами. <b>Вважаються у своїй країні висококваліфікованими професіоналами</b> з вагомим досвідом роботи та високим рівнем професіоналізму в межах компанії та ринку праці.
Рівень 5	Фахівці цього кваліфікаційного рівня встановили свою спеціалізацію, можуть створити і розробляти технології, методики і професійну діяльність в межах своєї компанії. <b>Визнаються іншими як висококваліфіковані професіонали</b> з вагомим досвідом роботи та високим рівнем професіоналізму в межах компанії.
Рівень 4	Фахівці цього кваліфікаційного рівня встановили свою спеціалізацію, можуть прояснити проблеми та вирішити їх самостійно без допомоги фахівців вищого рівня. <b>Визнаються як високо кваліфіковані фахівці</b> в межах компанії і вносять вагомий внесок у розробку теоретичних положень на основі власного практичного досвіду та його застосування (наприклад, <b>наставництво над підлеглими-фахівцями нижчих рівнів</b> ). Від них вимагається постійно підвищувати свій професіоналізм для успішного розвитку своєї кар'єри.
Рівень 3	Фахівці цього рівня <b>виконують усі визначені обов'язки самостійно</b> . Прагнуть визначитись зі спеціалізацією, володіють відповідними знаннями та навичкам, необхідними для того, щоб бути професіоналами. Від них вимагається постійно підвищувати свій професіоналізм для успішного розвитку своєї кар'єри.
Рівень 2	Фахівці цього кваліфікаційного рівня виконуються <b>визначені обов'язки під керівництвом фахівців вищого кваліфікаційного рівня</b> . Володіють основними знаннями і необхідними навичками, щоб виконувати свої професійні обов'язки. Від них вимагається активно підвищувати свій професіоналізм для успішного розвитку своєї кар'єри.

Стандарт ITSS використовується як визначальний критерій стратегічного розвитку професійних людських ресурсів у сучасних умовах ринку праці. Приблизно 90 % великих і понад 60 % малих підприємств керуються Стандартом ITSS. Зважаючи на це, маємо підстави стверджувати, що Стандарт ITSS фактично використовується як індикатор як для професійного самовдосконалення та саморозвитку фахівців у галузі інформаційних технологій, так і для окреслення орієнтирів для перспективи розвитку підприємств та організацій.

Для системи вищої освіти України спеціалізація професійної підготовки фахівців з комп'ютерних наук за кваліфікаційними рівнями – явище нетипове. Не зважаючи на переваги багатопрофільної підготовки фахівців даної галузі, ми переконані, що універсальність в професійній підготовці не в змозі забезпечити належної професійної компетентності та конкурентоздатності фахівця в сучасних умовах ринку праці.

Пріоритетними напрямками розвитку системи професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук в Україні визначаємо такі: удосконалення вітчизняної нормативно-правової бази; трансформація змісту підготовки; спеціалізація вищої комп'ютерної освіти за освітньо-кваліфікаційними напрямками та забезпечення відповідності кваліфікаційних характеристик випускників вимогам ринку праці; удосконалення форм та методів організації навчальної діяльності; розробка гнучкого механізму контролю якості професійної підготовки фахівців з комп'ютерних наук; об'єктивне вивчення та належна оцінка зарубіжного досвіду, зокрема Японії; інтеграція вищої освіти до європейського та світового освітнього простору.

## Список використаних джерел

1. Association for Computing Machinery (ACM) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://computingcareers.acm.org/?page\\_id=8](http://computingcareers.acm.org/?page_id=8). 2. Information Technology Promotion Agency (IPA) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ipa.go.jp/index-e.html>. 3. Japanese Accreditation Board for Engineering Education (JABEE) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.jabee.org/english/>.

**О. О. Похмурко**

## ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ФІНАНСУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Країни, які спромоглися досягти в короткі проміжки часу надшвидких темпів економічного розвитку здійснювали серйозні фінансові вливання в освітянську сферу. Ігнорування освітянського фактору в Україні призводить до падіння інтересу до освіти і зниження її якості. Плата за навчання в Україні стала виходом із скрутного фінансового стану. У приватних ВНЗ здобувають освіту 15% від усієї кількості студентської молоді. Ще 67% - навчаються у державних ВНЗ на контрактній основі [3]. Постійна економія на фінансуванні освіти не може сприяти розвитку інтелектуального потенціалу нації, тому виникає потреба перегляду традиційних механізмів фінансування вищої освіти.

Метою статті є наукове обґрунтування необхідності перегляду системи мотивацій усіх учасників освітянського процесу для визначення альтернативи сучасній моделі фінансування ВНЗ в Україні. Для досягнення мети в роботі поставлені наступні задачі: розглянути сучасні моделі фінансування ВНЗ; проаналізувати статистичні показники щодо залучення коштів з бюджетних та позабюджетних джерел в Україні; виявити основні переваги та недоліки, пов'язані з функціонуванням існуючої системи фінансування ВНЗ в Україні; описати джерела формування фінансових ресурсів у зарубіжних країнах.

Багато праць присвячено напрямкам фінансування вищої освіти і перспективам впровадження зарубіжного досвіду в українську практику системи фінансування ВНЗ. На основі практичного досвіду та узагальнення науково-методичних напрацювань таких дослідників, як О.Амбражей, М.Аніщенко, В.Близнюк, Т.Боголіб, О.Бузгалін, Н.Буличева, О.Буцька, С.Гала, В.Геєць, О.Данілов, А.Дегтяр, О.Кириченко, О.Куклін, І.Майбуров, Б.Мокін, А.Олексин, В.Прушківський, В.Савчук, П.Сауха, І.Тимошенко, О.Хохленко, Ю.Цалько, О.Шапурова, Л.Шаталова, Т.Шевальє, А.Шевчук, Н.Шульга, Н.Шумар, Л.Яковенко, І.Яфонкіна, висвітлено сучасний стан та перспективи розвитку фінансування вищої освіти в Україні.

На практиці фінансування освіти рідко відбувається за рахунок або бюджетних коштів, або лише шляхом оплати за навчання самими студентами. Так як бюджетні кошти виділяються в недостатніх обсягах, їх розподіл відбувається неефективно, то необхідно компенсувати недоліки державного фінансування. Оскільки отримувачем освітньої послуги є студент, то саме він має бути зацікавлений в набутті вищої освіти. Для цього необхідно застосовувати систему мотивацій, яка ще більше стимулюватиме саме студента до отримання вищої освіти. А освітній заклад має відіграти роль у такому вихованні, за якого людина звикла б до думки, що від рівня її освіти, умінь, навичок буде залежати якість життя. Виходячи з принципу, що доступ до вищої освіти має бути заснований на конкурентних засадах, пропонуємо наступне бачення механізму забезпечення якісної освіти і системи її фінансування.

В першу чергу випускник ВНЗ має надію на отримання місця роботи, яке задовольняло б його запити як у матеріальному плані так і у можливості розкриття потенціалу. Навчальний заклад повинен інформувати студентів про вакантні посади (за допомогою інтернету), щоб студенти на конкурсній основі могли вибирати місце подальшої роботи. На реальній конкурсній основі має відбуватися і розподіл на практику. Зараз сильним бажанням у студентів є подорожі та стажування за кордоном. На думку В. Гейця та А. Гриценко, в економічній сфері можна було б з усією України відбирати 30-50 чол. після першого року навчання в магістратурі і направляти їх на другий рік до магістратури Інституту економіки та прогнозування НАН

України [5, 206]. З ними б працювали кращі фахівці, які тісно пов'язані з практикою управління економікою. З випускниками доцільно було б укласти договори і направити їх на магістерські та докторські програми в провідних ВНЗ світу, а після повернення гарантувати їм робочі місця з гідною оплатою праці, без припинення цілеспрямованої роботи з формування високопрофесійних, моральних і відповідальних фахівців. Разом із знаннями ці люди імпортували б в Україну й певні норми поведінки, управлінські навички. Але цим треба займатися цілеспрямовано і наполегливо. Проблему проходження практики і фінансової підтримки О. Д. Данілов та Л. В. Панасюк пропонують вирішувати шляхом створення малих підприємств за профілем діяльності ВНЗ. В них би працювали студенти старших курсів, що і зараховувалось би їм за проходження практики [2, 22].

Людина цінує те, що здобуває сумлінною працею, тому система має бути реально, а не формально спрямована на самоосвіту. Рівень знань викладачів має бути таким, що дозволив би доступно пояснювати складні питання, що виникатимуть у студента під час опрацювання рекомендованої літератури. Викладачі теж мають бути щиро зацікавлені в наданні якісної освіти студентам, для чого необхідно їх заохочувати до вдосконалення себе. Матеріальні стимули грають значну роль для підвищення продуктивності праці. Наприклад, система оплати праці науковців в Німеччині досить непроста, з різними шкалами, з додатковими «бонусами за продуктивність», характеризується великою гнучкістю на основі шкали зарплат, при цьому оплата залежить значною мірою від попиту на певного науковця, а також від конкретного університету, наукової галузі і статусу здобувача [1, 477]. В Україні незначне фінансування заробітної плати викладачів не сприяє їх професійному зростанню, змушує формально ставитись до своєї роботи, шукати додаткових джерел фінансування як поза навчальним закладом, так і в самому навчальному закладі за рахунок корупції.

Розмір стипендії, має заохочувати студента присвячувати час саме освіті, а не додатковим способам заробітку. Розподіл стипендій має відбуватись в межах однієї спеціальності пропорційно досягненням студентів. Це підсилюватиме конкуренцію за отримання грошової підтримки і сприятиме більшому бажанню вчитися (табл. 1). За рішенням кафедр можна надавати підтримку тим людям, які приділяють значну увагу одному предмету і мають видатні успіхи по ньому.

**Таблиця 1. Розподіл стипендій в залежності від успішності студентів (складена автором)**

Бали	Плата (грн.)	1 група	2 група	3 група	Всього студентів	Виплати студентам (грн.)
5	2000	3			3	6000
4,8	1700	3			3	5100
4,6	1400	5	1		6	8400
4,4	1100	5	1		6	6600
4,2	800	4	3		7	5600
4	500	2	5		7	3500
3,8	100	1	6	1	8	800
3,6	-300	1	5	2	8	-2400
3,4	-600	1	2	4	7	-4200
3,2	-900		1	5	6	-5400
3	-1300		1	5	6	-7800
2,8	-1700			5	5	-8500
2,6	-2100			4	4	-8400
2,4	Відрахування			1	1	
		25	25	26		-700
ще 2 отримують грант (1000 грн.)						<b>Всього – 1300</b>

Розподіл перших стипендій має відбуватися з урахуванням вступного балу, не дивлячись на те, хто вступив до ВНЗ за держзамовленням, а хто за контрактом, як

зараз. Взагалі, існуюча система держзамовлення себе не виправдовує. Часто ті, що навчались успішно і отримували за це стипендію держави, виїжджають за кордон, тобто бюджетні витрати на вищу освіту фактично спрямовуються на підтримку економіки інших країн. Це не означає, що держава повинна відмовитись від забезпечення конституційних прав своїх громадян на освіту, а говорить про те, що необхідна підтримка держави саме тих закладів, які виправдають сподівання студентів щодо надання їм якісної освіти. За рейтинговою системою повинні визначатись стан надання освіти різними ВНЗ та, відповідно до місця в такому рейтингу, держава має виділяти кошти на розвиток освіти (у тому числі забезпечувати вищу оплату праці тим викладачам, які викладають в кращих ВНЗ). Але рейтинги можуть трансформуватись в самоціль, почати відображати такі характеристики, які не є ключовими для вирішення певного завдання, тож впроваджувати їх треба обережно і поступово. Обсяг коштів, які виділятиме держава має відповідати потребам закладів освіти: найуспішніші ВНЗ – найкраще фінансове забезпечення. Таким чином конкуренція та сам перерозподіл коштів відбуватимуться як серед студентів, так і між ВНЗ, відсіюються неконкурентоспроможні заклади освіти, в яких дипломи не видаються за навчання, а купляються. Також студентам має бути надана можливість переходу в сильніші групи в межах одного навчального закладу або в кращі ВНЗ. Якщо, все ж, людина бажає вчитись саме в цьому закладі освіти, але їй не вдається це робити відмінно, то тут повинні діяти кредитні або накопичувальні схеми збору коштів для навчання. Кошти на інші цілі освітнього характеру можна дістати шляхом формування різних фондів, а також за допомогою таких неринкових методів фінансування, як краудфандінг і краудсорсинг, в основу яких закладено принципи мережевого некомерційного забезпечення розвитку. Щоб отримати потужне фінансування можна задіяти інші механізми оподаткування, наприклад ввести прогресивний податок на дохід і майно [4], а щоб бути впевненими, що кошти справедливо стягуються та розподіляються, необхідно забезпечити виважену систему для публічного доступу до інформації щодо розподілу виділених коштів та джерел їх надходження.

Висновки. Тобто фінансування освіти має проходити за змішаною схемою, а ресурси, які залучаються на освіту мають надходити з різних джерел. При цьому за рахунок правильної системи мотивацій необхідно забезпечити зростання рівня освіти в Україні.

### Список використаних джерел

1. Близнюк В.В. Посткризові особливості та переходи формування освітнього потенціалу України та Росії / В.В. Близнюк // *Європейський вектор економічного розвитку*. – 2012. – № 2 – С. 474-480. 2. Данілов О. Д. Оптимізація фінансування вищих закладів освіти в Україні / О. Д. Данілов, Л. В. Панасюк // *Інвестиції: загальні питання економіки*. – 2010. – №20 – С. 19-22. 3. Кондратьєва О. Приватні вищі платять тричі, або Недолуга система фінансування освіти / Ольга Кондратьєва // *Юридичний вісник України*. – 2010. – №32. – С. 11. 4. «Економіка для человека»: тезиси к разработке стратегии опережающего развития [Електронний ресурс] / А.В. Бузгалін, А.И. Колганов – Режим доступу: <http://www.slideshare.net/emiroshnichenko/ss-17514848>. 5. Экономика и общество: непознанные грани взаимовлияния (размышления над прочитанным) [Електронний ресурс] / В.М. Геец, А.А. Гриценко *Научный электронный экономический журнал: Вопросы политической экономики* – 2012. – №3 (4) – С. 183-207. – Режим доступу до журн. : <http://vopoliteco.ucoz.com/mgz/wpe2012-03.pdf>.

**Ю. В. Романенкова**

## «ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТ» КАК ДОМИНИРУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЫ

Высшее художественное образование независимой Украины сегодня пребывает в состоянии эмбриона, когда множество начинаний преподавательских коллективов творческих ВУЗов лишь сформулированы и преобразованы в концепции проектов, но еще не претворены в мощную, окрепшую систему. Творческих ВУЗов в стране немало, кроме основного центра художественного образования в стране, Национальной академии изобразительного искусства и архи-

тектуры – законодательницы мод в образовательном поле художественной Украины, – есть и целый ряд учреждений, где с годами образовались довольно крепкие школы: Киевский Национальный институт архитектуры и строительства, Киевский государственный институт декоративно-прикладного искусства и дизайна имени Михаила Бойчука, Харьковская государственная академия культуры, Харьковская государственная академия дизайна и искусств, Львовская Академия Искусств. С каждым днем увеличивается количество непрофильных ВУЗов, где соответствующие кафедры лицензируют творческие специальности и выпускают специалистов ОКР «Бакалавр», а иногда – и магистров в области культуры и искусства. Так обстоит ситуация, например, в Национальном авиационном университете в Киеве, в Луганском национальном педагогическом университете имени Тараса Шевченко. Университет согласно своему статусу имеет право открывать кафедры, ориентированные на подготовку и творческой элиты, если он отвечает требованиям прежде всего по материально-технической оснащенности и научному цензу профессорско-преподавательского состава. Но опыт показывает, что качественно сделать это практически не удастся [3, 4]. Специалист с таким дипломом не отвечает требованиям потенциального работодателя, поскольку при всем желании обеспечить комплексную подготовку специалистов творческого профиля учреждение не может: либо оно не в состоянии предоставить необходимые базы практик, либо научный потенциал преподавательского состава не отвечает требованиям, либо при наличии научной степени преподавателя его базовое образование не совпадает с тем профилем, который требуется для работы со студентами данной специальности, и т.д. Еще более проблемно складывается ситуация в ВУЗах частной формы собственности, где наибольшей бедой является научный ценз преподавательского состава, вернее, отсутствие такового. Небольшие ВУЗы постоянно пребывают либо на грани ликвидации, либо подвергаются опасности слияния [2]. Ликвидация или поглощение одним ВУЗом другого уже не раз подобно домклову мечу нависала над головой Киевского государственного института декоративно-прикладного искусства и дизайна имени Михаила Бойчука, имеющего неплохую материально-техническую базу и крепкие традиции, но страдающего от нехватки преподавателей с научными степенями при наличии опытных практиков; институт художественного моделирования и дизайна им. Сальвадора Дали, в котором заявлена весьма серьезная концепция на комплексное обучение по эксклюзивным специальностям, но, увы, воплотить ее в жизнь при имеющемся потенциале учреждения невозможно; ныне нависла подобная угроза слияния и над киевской Национальной академией руководящих кадров культуры и искусств с ее стремлениям к образовательным инновациям при отсутствии выделяемых государством должных средств на материально-техническую базу и надлежащую рекламу; в этот перечень попала даже Харьковская академия дизайна и искусств, при наличии в ней спец.совета по защитах диссертаций, сборников научных трудов и сильного профессорского состава [2]. Вышеуказанные проблемы затрагивают и частные арт-школах, которых становится все больше [5].

В силу того, что по многим причинам модель образования, предлагаемая в большинстве украинских художественных ВУЗов, далека от идеала, а идеальная модель пока является, увы, утопией, студент вынужден компенсировать недостаток получаемых в стенах академии или института знаний самостоятельно. Учебными планами предусмотрен блок профильно-ориентированных дисциплин, которые предполагают усваивание теоретических знаний и практических навыков в рамках определенного количества аудиторных часов. Разумеется, их не хватает для высокопрофессионального специалиста, и акцент предполагается на самостоятельную работу, под которую отводится немало академических часов. С одной стороны, это перекладывает ответственность за плохо усвоенный материал на самого студента, с другой – оправдывает отсутствие должных условий для его подготовки в стенах ВУЗа. Обучение по специализациям направлений «Культура», «Изобразительное искусство», «Декоративно-

прикладне искусство» потребують наявності оснащених аудиторій, майстерських, баз практик, спеціалізації «Археологія», «Музеєведение», «Екскурсійна діяльність», «Теорія і історія мистецтва» - археологічних практик, спеціалізації спеціальності «Декоративно-прикладне мистецтво» - роботи в хорошо оснащених майстерських, і т.д. І завжди во всіх художественних ВУЗах відчувається гостра нехватка всього. По тому все частіше студенти прагнуть вибрати, хоч і вимушений, але рятувальний «індивідуальний маршрут», т.е. втілити в життя освітню систему, синтезуючу в собі елементи вітчизняної моделі (усваювання блоку профільно-орієнтованих дисциплін, наукова робота під керівництвом фахівців) і американської або європейської. З останньої займається один з найбільш важливих компонентів, до якого вдається все більше кількість українських студентів, період навчання або проходження практики за кордоном. Це на сьогоднішній день стає більш доступним. Обмін студентами, отримання гранта, стажування, стипендія, отримані на конкурсній основі в результаті жорсткого відбору дають студенту не тільки можливість роботи в зарубіжних бібліотеках, доступ до їх матеріалів, архівів, фондів музеїв різних країн світу, але і хорошу практику в вивченні мови. Цей компонент, самостійна робота в майстерських і архівах, бібліотеках і фондах, і є тим шляхом, на якому стає студент з метою закріплення теоретичних і практичних навичок, отриманих в ВУЗі і отримання комплексної підготовки. Цей «індивідуальний маршрут», на жаль, поки неможливо реалізувати через відсутність легкого доступу до нього. Хотілося б, щоб він був не вимушеним шляхом компенсації того, що студенти не отримують протягом років навчання, а доповненням до інноваційних освітніх програм, пропонує таланти членами професорсько-викладацьких колективів во багатьох художественних ВУЗах, які не можуть бути реалізовані в силу фінансової неможливості самих установ і незвичайної активності діяльності бюрократичної машини, формалізуючої процеси втілення цих проєктів в життя.

#### Список використаних джерел

1. Кодекси і закони РФ. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/9/>. 2. Моляр Е. Слиття і поглинання художественного освіти. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.artukraine.com.ua/articles/1467.html>. 3. Романенкова Ю. К вопросу о подготовке дизайнеров ювелирных изделий в системе высшего образования (на примере Украины)/ Ю. Романенкова// Соціальні трансформації. – 2012. – Вип. 22. – С. 153-157. 4. Романенкова Ю. Місце експерименту в мистецькому освітньому полі сучасної України/Ю. Романенкова// Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 12. – С. 267-271. 5. Сандуляк А. Арт-школи: альтернативне сучасне освітнє? – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.artukraine.com.ua/articles/1464.html>.

**В.П. Прудка**

### ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Система освіти формує найважливіший фактор економічного розвитку – інтелектуальні ресурси, які здатні засвоювати знання та вміння і здатні їх постійно вдосконалювати. В сучасних умовах назріла проблема в формуванні нового покоління професійних кадрів, здатних забезпечити технологічне і організаційне оновлення економіки. В зв'язку з цим можна зробити висновок про те, що безпека України і успіх економічних реформ будуть визначатися якісно новою робочою силою, а не кількісними параметрами підготовки кадрів.

В сучасних умовах чітко визначився все більш зростаючий розрив між потребами високотехнологічної економіки і кваліфікацією кадрів. В цих умовах оновлення знань, умінь, підготовка і перепідготовка стають головними факторами підвищення конкурентоздатності індивіда, організації, нації. Сучасний фахівець повинен бути готовим швидко адаптуватися до нових умов праці, змінювати технології, вміти



швидко навчатися. Ідея «навчання на протязі всього життя» виникла на Заході в кінці 70 – початку 80-х рр. ХХ століття. В західних суспільствах спеціалісту, який довгий час знаходиться в одній спеціалізації, необхідно не менше ніж через три роки обновлювати свою кваліфікацію. Тому вирішення проблеми вбачається в переході на пожиттєву освіту, де базова освіта періодично повинна доповнюватися програмами додаткової освіти, а базова освіта організується не як кінцева, а лише, як основа, фундамент для подальшого вдосконалення.

Економічний розвиток вимагає підвищення якості підготовки спеціалістів, а освіта має стратегічний пріоритет для держави, бо вона формує особистість, спосіб життя людини, творить спеціаліста.

Сучасний бізнес робить ставку на творчий потенціал і удосконалення кадрів. Досвід американських фірм показує, що кожен 35 тис. дол. вкладених ними в освіту, приносять прибуток в 1 млн. дол. Це мають враховувати наші бізнес структури, якщо бажають бути конкурентоздатними на світовому ринку.[1.29]

Модернізація освіти багато в чому залежить від якості викладання предметів і цілеспрямованості викладача, який розробляє і використовує такі прийоми, зміст і засоби навчання, які підвищують зацікавленість, самостійність, творчу активність студента в засвоєнні знань, формують вміння, навички, їх практичне застосування, а також формують здатність прогнозувати ситуацію і приймати самостійні зважені рішення.

Проблема навчання викладачів сучасним методикам викладання стоїть найбільш гостро. Здатність викладача мотивувати студента до навчання з допомогою нових освітніх технологій стає найбільш необхідним елементом модернізації освіти.

Партнерство в навчанні – це не набір специфічних навчальних методик. Тут не допоможуть ні збірники інструкцій, ні керівництво для викладача, ні робочий зошит студента. Сучасний викладач повинен знайти свій підхід до кожного студента, щоб зробити його більш відповідальним до власного навчання, привчити молодих спеціалістів до процесу засвоєння знань на протязі всього життя. Підхід до навчання, орієнтованого на студента, повинен доповнювати існуючі підходи і методи навчання, а не відкидати їх зовсім.

Значну частину витрат на освіту бере на себе державний бюджет. Саме держава встановлює стандарт підготовки спеціаліста в відповідності до існуючого державного стандарту освіти. В межах цього стандарту спеціалісти повинні мати однакову суму знань. З одного боку, це уніфікує підготовку спеціалістів і створює поле для конкуренції вищих навчальних закладів, а з іншого – при підготовці спеціалістів єдиний стандарт не дозволяє в повній мірі враховувати запити конкретного бізнесу. Тому назріла необхідність в створенні дієвого механізму партнерства між державою, наукою і економікою в галузі освіти.

Інвестиції в освіту не тільки важливий спосіб покращення людського потенціалу країни і перспективи економічного зростання. Вони мають і власну цінність, оскільки освіта розширює кругозір людей, надає їм можливості для самореалізації, створює кращі стандарти життя.

#### **Список використаних джерел**

1.Макаров В.Л. *Государство, общество, бизнес: взаимодействие в целях модернизации.* –М.: Наука, 2007. 246 С.

**Ю. Г. Салтикова**

### **МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В УКРАЇНІ**

Тема даної статті обумовлена проблемою якості освітніх послуг, яка на даний час є однією з ключових, оскільки не один із українських ВНЗ не входить до 500 кращих університетів світу. У зв'язку з цим, професійні навички, вміння і знання майбутніх спеціалістів знаходяться під загрозою (сумлінням), через низький рівень якості освітніх послуг.

В Україні контроль та оцінка якості освіти цілковито покладається на державу. Насамперед на підпорядкуванні Міністерства освіти і науки України Державну акре-

дитаційну комісію та Державну інспекцію навчальних закладів. Їхня діяльність регулюється низкою законодавчих актів, основними з яких є: Указ Президента України «Про заходи щодо вдосконалення діяльності органів освіти» від 10.10.1995 р. № 942/95; Постанова Кабінету Міністрів України «Про ліцензування освітніх послуг» від 29.08.2003 р. № 1380; Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку здійснення державного контролю за діяльністю навчальних закладів» від 25.01.2008 р. № 34; Указ Президента України «Про затвердження Положення про Державну інспекцію навчальних закладів України» від 08.04.2011 р. № 438/2011 [2].

Беручи до уваги послання Президента України до Верховної Ради України «Модернізація України – наш стратегічний вибір» (березень, 2011р.), ми відмітили, що *вища освіта, стає більш масовою. У свою чергу, це зумовлює проблему можливої девальвації академічних стандартів, перетворення цієї освітньої галузі у своєрідний додаток господарського комплексу. Тому відбувається актуалізація проблеми моніторингу якості освіти.*

Моніторинг в освіті – це система заходів щодо збирання, опрацювання, аналізу та поширення інформації з метою вивчення й оцінювання стану функціонування певного суб'єкта освітньої діяльності чи освітньої системи загалом та прогнозування їх розвитку на основі аналізу одержаних даних і виявлених тенденцій та закономірностей [1].

Також, однією з проблем моніторингу якості освіти є те, що у державі *хронічно не вистачає грошей.* В Україні лише 38 % населення задоволені освітньою системою. Так, за даними Держстандарту, кількість студентів, які навчаються у ВНЗ за кошти фізичних осіб, на початок 2010/2011 н. р. становила 57,7 % від їхньої загальної кількості. Зрозуміло, що для цієї категорії представників громадянського суспільства поняття якісної освіти набуває особливого значення.

Необхідно зазначати, що серед професійної спільноти, яка займається покращенням якості освіти, існують досить серйозні розбіжності у поглядах на те, як має відбуватися моніторинг якості освіти. Наприклад те, що система виключно державного контролю та оцінки якості освіти в сучасних умовах є застарілою і неефективною.

Тому постановою КМУ №1283 від 14.12.11 року була затверджена структура Порядку проведення моніторингу якості освіти. Цей Порядок визначає механізм організації та проведення моніторингу якості дошкільної, позашкільної, початкової, базової і повної загальної середньої, професійно-технічної, базової та повної вищої освіти. Дія цього Порядку поширюється на навчальні заклади, незалежно від їх підпорядкування та форми власності.

1. Основні завдання моніторингу: отримання об'єктивної інформації про якість освіти, стан системи освіти, а також прогнозування її розвитку; оцінювання стану системи освіти відповідно до завдань державної політики в галузі освіти; забезпечення органів державної влади статистичною та аналітичною інформацією про якість освіти.

2. Основні методи проведення моніторингу: об'єктивність оброблення інформації про якість освіти; системність оцінювання якості освіти; оперативність доведення до відома органів управління освітою та громадськості результатів моніторингу.

3. МОНмолодьспорт: визначає напрями проведення моніторингу відповідно до завдань державної політики в галузі освіти; затверджує план заходів щодо проведення моніторингу та здійснює контроль за його виконанням.

4. Державна наукова установа «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» МОНмолодьспорту: розробляє науково-методичне забезпечення та здійснює організаційне проведення моніторингу; узагальнює статистичну та аналітичну інформацію про якість освіти.

5. Моніторинг проводиться шляхом: збору та проведення аналізу інформації про стан системи освіти; підготовки статистичної та аналітичної інформації про якість освіти.

6. Рівні моніторингу: локальний; регіональний; загальнодержавний рівні.

7. Об'єкти моніторингу: інформація про учасників освітнього процесу, (зокрема про стан їх здоров'я, соціальний захист, умови життя та навчання, готовність до про-

вадження певного виду діяльності, рівень задоволення потреби в освітніх послугах); процеси, що відбуваються у системі освіти, та характеристики її стану; результати навчальної діяльності; навчально-методичне, матеріально-технічне, нормативно-правове, кадрове забезпечення освітнього процесу.

8. Моніторинг проводить державна наукова установа «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» МОНмолодьспорту, визначаються виконавці, мета, завдання, строки проведення моніторингу і узагальнення статистичної та аналітичної інформації про якість освіти на загальнодержавному рівні.

9. Методи проведення моніторингу: опитування різних груп респондентів; тестування; збір статистичних даних про стан системи освіти за встановленою виконавцем формою; вивчення документів навчальних закладів, органів управління освітою.

10. Етапи проведення моніторингу: на першому етапі визначається мета, завдання, строки, процедура, методи проведення моніторингу та критерії оцінювання; на другому етапі готуються інструктивно-методичні матеріали щодо проведення моніторингу; на третьому етапі проводиться моніторинг; на четвертому етапі проводиться аналіз результатів моніторингу, готується статистична та аналітична інформація про якість освіти; на п'ятому етапі оприлюднюється зазначена інформація.

11. МОН враховує результати моніторингу під час формування та реалізації державної політики в галузі освіти.

12. Моніторинг проводиться виконавцями у межах коштів, передбачених їм у відповідних бюджетах, а також за рахунок інших джерел.

Таким чином, для покращення якості освіти та позбавлення залежності від проблем, які призупиняють розвиток як інтелектуально, так і професійного рівнів. Потрібно дотримуватися Порядку проведення моніторингу якості освіти та систематично проводити оновлення системи освіти. Отже, моніторинг освітньої системи стає дієвим інструментарієм менеджменту освіти, зокрема в управлінні її якістю.

### Список використаних джерел

1. Локишина, О. І. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи [Текст]: посібник / За заг. ред. О. І. Локишиної – К.: К.І.С, 2004. –128 с. 2. Європейський досвід для створення ефективної системи контролю та оцінки якості вищої освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua>. 3. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>.

**І. Р. Свістельник**

## ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ВНЗ ФІЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФІЛЮ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Підготовка фахівців з високим ступенем готовності до професійної діяльності вимагає подальшого вдосконалення інформаційного забезпечення навчального процесу та науково-дослідної діяльності. Процеси використання інформації, її надання потребують особливих підходів до його організації і розвитку. Повнота, своєчасність, доступність інформації є критерієм корисності інформаційного забезпечення. Від його якості залежить у цілому і рівень підготовки фахівців. Більшість ВНЗ фізкультурного профілю сьогодні не спроможні фінансово достатньо повно забезпечити інформаційні потреби викладачів і студентів, хоча як такого дефіциту навчальної і наукової літератури не існує – її вартість є високою [1, с. 3]. Водночас у спеціалізованих ВНЗ підготовка науково-педагогічних кадрів вимагає наявності відповідного інформаційного забезпечення, у якому можна знайти відповіді на численні запитання щодо проблем проведення досліджень з обраного напрямку підготовки чи навчальної дисципліни [2, с. 20]. Навчально-освітній процес та тренувальна діяльність потребують своєчасного отримання інформації для виконання дослідження на високому науковому рівні та її передання для впровадження отриманих результатів у загальноосвітній науково-комунікаційний обіг і практичного застосування. Результативність наукових досліджень значною мірою залежить від ефективності їх інформаційного забезпечення, від того, наскільки повно і своєчасно задовольняються інформаційні потреби студентів, магістрантів, учених, до чого безпосередньо причетні й

бібліотеки [3, с.24].

Мета дослідження – проаналізувати особливості та напрямки інформаційного забезпечення у ВНЗ фізкультурного профілю.

Процес підготовки спортсменів високої кваліфікації представляє собою єдиний і нерозривний педагогічний процес: навчання у ВНЗ фізкультурного профілю має свою специфіку: виховання та професійна підготовка фахівців невіддільні від занять спортом (спортивна підготовка є складовою частиною навчально-тренувального процесу); взаємопов'язаними є спортивна майстерність та професійна підготовка майбутніх педагогів-тренерів. Навчальний процес здійснюється у формі навчальних занять, індивідуальних завдань, практичної підготовки та самостійної роботи. Самостійна робота є основним засобом засвоєння навчального матеріалу і ґрунтується на науково-методичному забезпеченні, основу якого складає інформаційна складова – засоби самоосвіти (інформаційні ресурси навчального призначення: підручники та навчальні посібники, методичні рекомендації; наукові інформаційні ресурси і інформаційні ресурси, призначені для інформаційного супроводу тренувальної діяльності – спортивні).

Інформаційний супровід навчального процесу та науково-дослідної діяльності у вищій фізкультурній освіті вимагає надання певним чином структурованої інформації, формування єдиного інформаційного середовища, яке має стати максимально доступним кінцевому користувачу і полегшити студентам, магістрантам в отриманні необхідних інформаційних джерел для задоволення конкретних інформаційних потреб. Сьогодні у кожному вищому навчальному закладі фізкультурного профілю інформацію накопичують, систематизують, аналітично опрацьовують, тематично упорядковують у вигляді друкованої (каталоги) чи електронної (електронний каталог) інформаційно-пошукової системи. Традиційний пошук інформації за посередництва друкованої інформаційно-пошукової системи відтепер суттєво поступається комп'ютерним технологіям (мережа Інтернет), яким надають перевагу студенти, магістранти, молоді дослідники та викладачі ВНЗ. І це зрозуміло, бо традиційний пошук інформації у бібліотеках має свої недоліки, в основі яких лежать зайві часові витрати та відсутність знань роботи з каталогами, а інший, електронний, дозволяє отримати її безперешкодно, посторінково, з можливістю одночасного читання чи ксерокопіювання, збереження і без відвідування бібліотеки та самостійного пошуку. Сучасні умови навчально-освітнього процесу та науково-дослідної діяльності істотно впливають на форми, засоби та особливості інформаційного забезпечення у ВНЗ фізкультурного профілю, яких в Україні налічують п'ять. Робота бібліотек ВНЗ фізкультурного профілю на сучасному етапі зорієнтована на організаційну, технологічну модернізацію всіх напрямків діяльності в умовах інформатизації та інноваційних перетворень. Оскільки бібліотеки ВНЗ фізкультурного профілю є особливим джерелом надання студентам, магістрантам, професорсько-викладацькому складу актуальної, достовірної, професійної, структурованої, чітко організованої завдяки каталогам інформації, то формування електронного інформування, електронного інформаційного забезпечення, а також участь у будь-яких інших проектах інноваційного характеру є пріоритетним напрямком роботи бібліотек цих навчальних закладів та об'єктом пильної уваги з боку користувачів галузі.

Бібліотека Львівського державного університету фізичної культури долучається до інновацій і сьогодні представляє на сайті університету (<http://www.ldufk.edu.ua/>) такі напрями електронного інформаційного забезпечення, як електронний каталог з кількістю більш ніж 40 тис. записів (пошук інформації можна здійснити як за атрибутами: автор, назва, інші вихідні дані, так і за належністю документів до тієї чи іншої теми), електронні навчальні видання (електронні книги на дисках) та електронні бібліографічні видання (результат інформаційно-аналітичної діяльності бібліотеки). Електронні бібліографічні видання забезпечують як цілі напрями підготовки, так і окремі навчальні дисципліни, і виходять друком один чи два рази на рік у друкованому форматі та одночасно з'являються на сайті університету у повнотекстовому вигляді для користування широкому загалу науковців. Зокрема, електронне інформаційне забезпечення напрямів підготовки «Спорт» представлене в електронному бібліографічному покажчику трьома мовами «Адаптивний спорт», напрямку підготовки «Хореографія» –

у бібліографічному покажчику трьома мовами «Хореографія», напряму підготовки «Валеологія» – у покажчику «Здоровий спосіб життя», напряму підготовки «Здоров'я людини» – у бібліографічному виданні «Фізична реабілітація» тощо.

Розглядаючи систему інформаційного забезпечення університету як недостатню, з лютого 2013 року бібліотека розпочала роботу над новим напрямом електронного інформування – створенням власного електронного репозитарію, який дозволить бібліотеці ЛДУФК приєднатися до руху за відкритий доступ до електронної інформації. Новий напрям інформаційного забезпечення – електронний репозитарій – дозволить сформувати у бібліотеці електронні архіви інформаційних ресурсів різного виду для забезпечення швидкого доступу до матеріалів електронної бібліотеки, надання результатів наукових досліджень широкому колу користувачів, збереження результатів наукових досліджень та забезпечення обміну інформаційними даними на глобальному рівні. Сьогодні репозитарій формується електронними колекціями «Автореферати дисертацій», «Дисертації», «Авторські свідоцтва та патенти» (<http://3w.ldufk.edu.ua/index>).

У сучасних умовах створення загального європейського і світового освітнього простору перед ВНЗ фізкультурного профілю гостро стоїть вимога продукування наукових ідей, які були б конкурентоспроможними на світовому рівні. Ці навчальні заклади III–IV рівнів акредитації не повинні стояти осторонь інноваційних процесів щодо інформаційної діяльності. Для досягнення ВНЗ фізкультурного профілю відповідного рейтингу бібліотеки мають формувати електронну інформацію, надавати її широкому загалу. Бібліотека Львівського державного університету фізичної культури спрямувала свою діяльність на формування електронного інформаційного середовища – створення, представлення і розповсюдження електронних інформаційних ресурсів для забезпечення навчально-освітнього процесу та інформаційного забезпечення як напрямів підготовки, так і окремих навчальних дисциплін; створення електронного репозитарію, який сприятиме доступу до інтелектуальних продуктів наукового, навчально-освітнього призначення, створених у Львівському державному університеті фізичної культури.

### Список використаної літератури

1. Єрмаков С. С. Наукові інформаційні аспекти фізкультурної освіти / Єрмаков С. С. // Актуальні проблеми фізкультурної освіти : матеріали II електрон. наук. конф. – Х., 2006. – С. 3–6. 2. Єрмаков С. С. Спеціальність 24.00.03 «Фізична реабілітація» в інформаційному науковому просторі / Єрмаков С. С. // Роль фізичної культури як вагомого фактора покращення стану здоров'я населення і модернізації стилю життя : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. – Івано-Франківськ, 2006. – С. 20–21. 3. Філіпова Л. Інформаційне забезпечення наукових досліджень: тенденції розвитку (на прикладі медичної науки) / Людмила Філіпова, Неоніла Артамонова // Вісник книжкової палати. – 2009. – № 3. – С. 24–31.

**Г. М. Сомбаманія**

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В МАГІСТРАТУРІ

Дефіцит у високо кваліфікованих науково-дослідницьких й науково-педагогічних кадрах, у першу чергу, для національної системи вищої освіти, сьогодні постає як одна з найактуальніших проблем. Обумовлено це тим, що у зв'язку з кардинальними змінами організаційно-економічних та соціально-психологічних умов професійної діяльності науково-дослідницьких і науково-педагогічних кадрів вищої школи, сьогодні на передній план висуваються вимоги до прояву таких їх якостей, як ділова ініціатива, інноваційність мислення, всебічна предметна, комунікативна та психологічна компетентність, творчий підхід, здатність проводити фундаментальні наукові і прикладні дослідження, передавати досвід науково-дослідницької діяльності й виховувати нове покоління людей науки. Все це викликає гостру необхідність в інноватизації змісту і технологій професійної підготовки майбутніх фахівців через магістратуру, особливо в аспекті формування в них науково-дослідницької культури.

В сучасній ситуації соціокультурного розвитку національної системи вищої освіти та перспектив євроінтеграції науково-дослідницька культура професорсько-викладацького й студентського/магістерського складу починає набувати властивостей одного з провідних освітніх ресурсів загалом й конкретного вищого навчального закладу, зокрема.

1. Аналіз історико-педагогічної літератури, узагальнення позитивного досвіду роботи вищих навчальних закладів дозволяє констатувати, що науково-дослідницьку роботу в них слід розглядати як: невід'ємну складову сучасного навчально-виховного процесу, яка безпосередньо впливає на зміст і характер функціонування вищої школи, змінює вимоги до рівня підготовки майбутніх фахівців, їхнього творчого зростання, вмінь удосконалювати ті чи інші сфери застосування наукових знань; галузь інтелектуальної творчої діяльності особистості, ефективний засіб її реалізації; умову поліпшення фахової підготовки кадрів, підвищення їхньої професійної кваліфікації, розвитку і поширення їхньої науково-дослідницької культури, новаторства, творчості, а також поповнення інтелектуального потенціалу суспільства.

2. Всебічний аналіз кваліфікаційних вимог до випускників магістратури, які багато в чому визначають її цілі, зміст і форми організації, хоча й передбачають оволодіння ними провідними функціями науково-дослідницької діяльності, проте, їх інформаційна обізнаність, функціональна й етична компетентність та психологічна готовність до їх реалізації, тобто те, що входить до обсягу поняття науково-дослідницької культури, мають бути значно кращими. І щоб зняти цю об'єктивну невідповідність, нам уявлялося необхідним сприяти становленню нового покоління професійно спрямованих науково-дослідницьких і науково-педагогічних кадрів, затребуваних сучасним суспільством, шляхом формування в них науково-дослідницької культури. Для цього вбачалося доцільним передусім забезпечити адекватність змісту, принципів, методів і форм теоретичної та практичної науково-дослідницької підготовки майбутніх магістрів провідній меті їхньої освіти в магістратурі. Ця ідея стала провідною в межах започаткованого науково-педагогічного дослідження, яке передбачало пошук і теоретичне обґрунтування педагогічних умов та розробку концептуальної моделі організації магістерської підготовки, спрямованої на формування науково-дослідницької культури майбутніх магістрів у процесі їх навчання в магістратурі.

3. Науково-дослідницька культура майбутнього магістра – це особливий спосіб буття, самопрезентації і самореалізації, зумовлений прагненням до визнання власних творчих сил і здібностей як представника певної професійної спільноти – наукового співтовариства, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, функціональних, ціннісно-смыслових і мотиваційно-поведінкових дій як суб'єкта наукового пізнання, співпраці, спілкування та співтворчості. Структура науково-дослідницької культури майбутнього магістра передбачає у своєму складі наявність чотирьох провідних компонентів – когнітивного, технологічного, аксіологічного та суб'єктного, кожен із яких виконує певну функцію – предметно-змістову, процедурно-операціональну, ціннісно-орієнтаційну, рефлексивно-творчу. Науково-дослідницька культура майбутніх магістрів виявляється на п'яти рівнях (високому, вище за середній, середньому, нижче за середній, низькому), критеріями вияву якої є: гностичний, праксеологічний, мотиваційний та особистісний, які охоплюють, відповідно, сферу пізнавального, діяльнісного, емоційно-ціннісного й рефлексивно-творчого ставлення майбутніх магістрів до світу науки і до себе як суб'єктів наукового пізнання, співпраці, спілкування й співтворчості.

4. Доведено, що педагогічними умовами, необхідними і достатніми для формування науково-дослідницької культури майбутніх магістрів є: інноватизація змісту магістерської освіти за рахунок поповнення теоретичними питаннями сучасного наукознавства, психології та соціології науки; проблематизація завдань для самостійної роботи з опанування магістрами алгоритмів практичних дій суб'єкта науково-дослідницької діяльності; сцієнтифікація освітньо-виховного простору магістратури через ігрове моделювання соціально-рольових ситуацій, що імітують акти входження здобувача до сфери наукового співтовариства й участі в науковій комунікації; персоналізація освітньо-наукового маршруту майбутніх магістрів упродовж прохо-

дження ними безперервної науково-дослідницької практики, позааудиторної науково-дослідної роботи.

*О. В. Тимофєєв*

## **ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ СТАВЛЕННЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Тривалий час в нашій країні існувала медична модель інвалідності, згідно якої люди з особливими потребами розглядалися як такі, що постійно потребують медичної допомоги, окремого навчання в інтернатах. Панувала думка, що вони не в змозі приймати самостійні рішення. Ставлення суспільства до інвалідів було здебільш поблажливе та зневажливе, ізоляція розглядалася як норма. З останніх років ХХ століття в світовому суспільстві бере початок зміна ставлення до інвалідності, поширюється формування комплексної моделі, яка поєднує індивідуально-орієнтований підхід, включення молоді з особливими потребами в звичайне середовище, де такі люди краще адаптуються та розвиваються. Інтеграція України в світовий освітянський простір, реформування вищої освіти, де одним з головних принципів виступає гуманізація, дає змогу сподіватися на надання рівних можливостей на отримання високоякісної вищої освіти для всіх. Але в реальних взаємовідносинах здебільше випадків інвалідність продовжує сприйматися як нездоланна неповноцінність людини. Ця тенденція виявляється великою перешкодою в навчанні і вихованні студентів з особливими потребами, для яких перехід з одного соціального середовища в інше пов'язаний з численними соціально-психологічними проблемами.

В сучасних умовах актуальності набуває оптимізація соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчання в вищому навчальному закладі. Важливим буде відмітити, що більшість ВНЗ України не спеціалізується на навчанні інвалідів, тому проблема соціальної адаптації, як і спільного навчання цієї категорії студентів зі здоровими студентами лише приблизно окреслена в науковій літературі.

Аналіз літератури з цього питання показав, що до проблеми соціальної адаптації студентів з особливими потребами звертались наступні російські дослідники: Е.В.Воєводіна – соціологічний підхід; П.В. Романов, Е.Р. Ярьська-Смірнова [5] - доступність вищої освіти для інвалідів в Росії. Цю тему досліджували вітчизняні вчені Т.О. Комар [2], О.В. Польовик [4], що застосовують психодинамічний підхід до проблеми адаптації студентів з особливими потребами; П.М.Таланчук, М.Є.Чайковський, О.В. Камінська [3] - аналізують фактори, що впливають на ефективність адаптації студента-інваліда до умов навчання у ВНЗ. Але ж можна стверджувати, що ця актуальна тема недостатньо вивчена сучасними науковцями.

Отже, метою цієї статті є обґрунтування шляхів покращення соціальної адаптації студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі. На сучасному етапі гуманізації вищої освіти в Україні актуальними завданнями даного дослідження виступають: вивчення ставлення до проблеми доступності вищої освіти для інвалідів в Україні з точки зору суб'єктів освітнього процесу та визначення заходів, які будуть сприяти адаптаційним процесам цієї категорії студентів.

В дослідженні використані: компаративний метод, анкетування, інтерв'ювання, методи математично-статистичної обробки, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду з представленої тематики.

В 2013 році для вивчення ставлення до інклюзивного (спільного) навчання студентів інвалідів і здорових студентів нами було проведено дослідження «Доступність вищої освіти в Україні для інвалідів з точки зору суб'єктів освітнього процесу» на базі Національного гірничого університету (м. Дніпропетровськ). Вибірку склали 16 студентів магістратури спеціальності «Педагогіка вищої школи» та 9 викладачів кафедри філософії.

Запропоновані анкети були побудовані таким чином, щоб опитувані, відповідаючи послідовно, з'ясували своє особисте ставлення до проблем освіти людей з особливими потребами, а наприкінці зробили свій висновок, вибравши для них один із запропонованих варіантів навчання: інклюзію, сегрегацію або інтеграцію. Також ва-



жливим буде відмітити, що група студентів, які брали участь в дослідженні, складається із студентів-викладачів, які вже працюють педагогами в навчальних закладах, та звичайних студентів. Цікавим виявляється порівняння відповідей респондентів згідно вказаної диференціації.

На питання «Як ви можете виразити своє ставлення до студентів-інвалідів?» усі студенти-викладачі (100%) дали відповідь: «намагаюсь надати моральну підтримку», 66% студентів-викладачів виявили готовність допомагати з навчанням, та лише 16% «відчувають себе розгубленими». Викладачі кафедри відповіли таким чином: 89% намагаються надати моральну підтримку, 33% готові допомагати з навчанням. На те ж питання більшість звичайних студентів також виразили думку про надання моральної допомоги (80%), але вже 70% відчувають себе розгубленими та лише 20% респондентів цієї групи готові допомогти з навчанням. Як бачимо, ставлення до студентів з особливими потребами загалом позитивне, такі студенти можуть розраховувати на підтримку, але треба підкреслити розгубленість більшості респондентів в двох групах опитуваних. Вважаю, що ця тенденція пов'язана з недостатністю інформації щодо навчання і виховання цієї категорії студентів, відсутністю у сокурсників досвіду спілкування з такими студентами. Покращенню ситуації може сприяти впровадження в інтегрованих групах інституту волонтерства. На мою думку, в групі, де навчається студент з особливими потребами, доцільно запропонувати здоровим сокурсникам взяти на себе волонтерську роботу з таким студентом, допомагаючи з перебуванням, навчанням, входженням в повноцінне студентське життя. Важливим аспектом такої допомоги є «зворотній зв'язок», коли здорові студенти реально бачать бар'єри, з якими приходиться стикатися студентам з особливими потребами. Таким чином, по-перше, ми допомагаємо тим, хто відчуває труднощі, а по-друге, формуємо толерантне ставлення студентів шляхом самовиховання.

На друге питання, щодо необхідних умов, за яких особи з обмеженими фізичними можливостями можуть отримати вищу освіту, думки більшості викладачів кафедри філософії можна висловити таким чином: «якщо самі того забажають та не мають захворювань нервової системи і володіють необхідним рівнем інтелекту». Також однією з необхідних умов навчання студентів з особливими потребами викладачі вважають наявність у ВНЗ дистанційної форми навчання. Треба звернути увагу на розподіл відповідей обох категорій студентів щодо умов, за яких інваліди можуть отримувати вищу освіту. Майже усі опитувані відповіли, що це можливо, якщо ВНЗ буде необхідним чином пристосований для навчання студентів-інвалідів (100% студентів-викладачів та 90% звичайних студентів). Тому дуже актуальним завданням для нашої держави постає створення без бар'єрного середовища в закладах освіти усіх рівнів. Як наголошує стаття 24 Конвенції по правам інвалідів: «Государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими. С этой целью государства-участники обеспечивают, чтобы для инвалидов обеспечивалось разумное приспособление» (*Курсів мій – О. Т.*) [3].

Але завдання створення необхідних умов для навчання людей з особливими потребами повинно вирішуватися і на рівні кожного вищого навчального закладу. В Дніпропетровській області прикладом для наслідування є Національна металургійна академія України, де створені необхідні умови для навчання сліпих і глухих студентів – найбільш важких нозологій в педагогічній практиці.

Останнє питання анкети становило собою своєрідне узагальнення усіх попередніх питань, розкривало одне з головних завдань проведеного дослідження, яке містилося в визначенні ставлення студентів щодо інклюзивної освіти. Отже, на останнє питання анкети: «Як Ви вважаєте, студенти з особливими потребами повинні навчатися...», відповідь «у спеціалізованому ВНЗ для осіб з обмеженими можливостями» (сегрегація) не вибрав ніхто з викладачів, більшість висловила думку про навчання у звичайних ВНЗ разом із здоровими студентами (інклюзія) - 88%. Відповідь «на окремому факультеті у звичайних ВНЗ» (інтеграція) вибрали 12% викладачів кафедри. Студенти-викладачі одноставно виразили думку про навчання у звичайних ВНЗ разом із здоровими студентами – 100%. Думки звичайних студентів розподілилися

таким чином: 70% за інклюзію, 10% - сегрегація та 20% студентів висловилися за інтеграцію. Вважаю, що вибір студентів-викладачів та викладачів кафедри пов'язаний з набутих в досвіді педагогічної роботи емпатійним ставленням до тих, кого вони навчають, незалежно від спроможностей, фізичних можливостей, особистих переконань. У майбутніх педагогів такі якості знаходяться ще тільки в стадії формування.

Таким чином, враховуючи дані власного дослідження, можна відзначити цілком позитивне ставлення суб'єктів освітнього процесу Національного гірничого університету (м. Дніпропетровськ) до впровадження інклюзивного навчання у вищій школі, незважаючи навіть на існування великої кількості труднощів, притаманних організації цього процесу в сучасних умовах.

### Список використаних джерел

1. Камінська, О.В. Особливості адаптації студентів з особливими потребами до умов навчання в ВНЗ [Текст] / О.В. Камінська // Сучасні проблеми навчання. – 2011. – №7. – С. 32- 35. 2. Комар, Т.О. Особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція [Текст]: дис...канд. психол. наук / Т.О. Комар. – Хмельницький, 2004. – 238 с. 3. Конвенція по правам інвалідів [Електронний ресурс] / Веб-сайт ООН. – Режим доступу: <http://www.un.org/ru/documents/declconv/conventions/disability.shtml/> - 13.12.2006 г. 4. Польовик, О.В. Модель соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу [Текст] / О.В. Польовик // Професійна освіта. – 2010. – №3. – С.57 – 61. 5. Ярская-Смирнова, Е.Р. Доступность высшего образования для инвалидов [Текст] / Е.Р. Ярская-Смирнова, П.В. Романов // Высшее образование для инвалидов. – 2003. – №6. – С. 91 – 95.

**І. О. Шаломаєв**

## ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ГРУЗІЇ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

3 травня 2005 року в системі вищої освіти Грузії починається реформування, спрямоване на гармонізацію системи вищої освіти країни із вимогами Болонської декларації. Програма реформування вищої школи була побудована з урахуванням тогочасних соціально-культурних реалій і базувалася на таких керівних принципах, як: вкорінення корупції, що стало головним політичним пріоритетом; збільшення фінансування вищих навчальних закладів; обмеження функцій і повноважень Міністерства освіти та науки, зокрема у сфері оперативного управління системою вищої освіти; наближення до західних, американських та європейських стандартів вищої освіти. Загалом же Болонський процес було оголошено основним керівним принципом реформування освіти і заявлено на найвищому урядовому рівні, що до 2010 року система повинна буде повністю відповідати Болонським критеріям. Слово «Болонья» стало ключовим для обґрунтування легітимності реформ: мало хто зважувався чинити відвертий опір змінам після того, як було зазначено, що таких змін вимагають Болонські критерії.

Засади ліберальної освіти стали керівним ідеологічним принципом реформування: вони передбачали автономію не лише вищих навчальних закладів, але й їхніх факультетів; фінансування закладів освіти у розрахунок на студента; збільшення повноважень органів студентського самоуправління, а також підвищення мобільності студентів як у межах університету, так і на рівні співробітництва різних університетів. Передбачалося, що кількість державних та приватних вищих навчальних закладів мала скоротитися задля підвищення якості та більш раціонального використання ресурсів. Академія наук радянського зразка підлягала демонтажу, а її ресурси повинні були відійти вищим навчальним закладам. Задля втілення у життя цих та інших сміливих перетворень керівництво вищою школою мало перейти до людей, орієнтованих на реформи.

Активні реформаторські кроки в освітній галузі, хоч і були підтримані суспільством в цілому, проте зустріли значний опір з боку вкоріненої в університетах викладацької еліти. Розуміючи, що однієї політичної волі до реалізації реформ у нестабільних умовах замало, уряд вдався до рішучих, подекуди жорстких заходів.

Основним керівним документом з питань реформування системи вищої освіти став новий Закон «Про вищу освіту», ухвалений у грудні 2004 року. Основні рефор-

ми розпочалися у 2005 році. Першочергову увагу було приділено акредитації вищих навчальних закладів. Міністерство освіти і науки утворило Національне акредитаційне агентство, яке повинне було забезпечити прозорий процес акредитації навчальних закладів, у тому числі й вищих. Держава припинила визнавати дипломи, видані тими навчальними закладами, які не пройшли акредитацію, до того ж вони не мали права на державне фінансування. Вищим навчальним закладам довелося пройти дві акредитації: інституційну та програмну. Перша з них мала на меті оцінку їхнього інституційного потенціалу (кадрів, інфраструктури, обладнання тощо), а друга – оцінку адекватності навчальних програм і методів викладання.

На першому етапі реформування Міністерство освіти і науки повністю зосередилося на інституційній акредитації. Її виявилось достатньо аби суттєво зменшити кількість приватних вищих навчальних закладів освіти: їх залишилося близько двадцяти. Що ж стосується державних університетів та інститутів, то деякі з них об'єдналися, а це, у свою чергу, теж дозволило значно скоротити їх загальну кількість. Програмну акредитацію було відкладено на пізніший строк.

У відповідності із новим законодавством було запроваджено нову систему фінансування, яка передбачала урахування кількості студентів при розподілі державних коштів. Таким чином, бюджет вищого навчального закладу безпосередньо залежав від кількості студентів. Для державних ВНЗ законом було встановлено граничний розмір плати за навчання (1500 ларі; цю суму пізніше було збільшено до 2250 ларі), при цьому не було заборонено встановлювати меншу плату. Водночас приватні вищі навчальні заклади могли встановлювати більш високу плату за навчання. Основним джерелом прибутку для бюджетів навчальних закладів мала стати саме плата за навчання, хоча Міністерство освіти і науки також давало певні кошти на покриття адміністративних витрат і розвиток інфраструктури [2, с.10].

Що ж до загальнонаціональних вступних іспитів, то законом було встановлено: людина могла стати студентом акредитованого вищого навчального закладу лише на підставі результатів іспиту, проведеного Національним екзаменаційним агентством (органом публічного права при МОН). Для всіх абітурієнтів було встановлено три загальнообов'язкові іспити (загальні навички, грузинська мова, іноземна мова), але ВНЗ мали право вимагати від абітурієнтів скласти ще й четвертий іспит за обраним ними напрямком (з історії, математики, фізики тощо). Виходячи із результатів інституційної акредитації, Міністерство освіти і науки визначало максимальну кількість студентів, яких вищий навчальний заклад міг прийняти, а студенти мали право обрати п'ять факультетів, на яких вони хотіли б навчатися (пізніше цю кількість було збільшено до семи). Ті студенти, які складали іспити найкраще, отримували від уряду гранти на покриття оплати за навчання (причому вони спрямовувати це фінансування і у приватні виші), а решті доводилося платити за навчання самостійно.

Найочевиднішим успіхом цієї реформи стало те, що вона повністю унеможливила корупцію на кожному етапі вступу до ВНЗ. Водночас вона також позбавила вищі навчальні заклади будь-якої можливості впливу на процес вступу. Система оцінювання знань була приведена у відповідність із міжнародною практикою. Законом було передбачено трьохрівневу систему освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, магістр та доктор філософії) з відповідною тривалістю навчання. Колишню систему наукових ступенів (кандидат наук, доктор наук) було скасовано, а осіб із цими ступенями було прирівняно до доктора філософії. Усі три рівні програм мали бути приведені у відповідність із критеріями Болонського процесу, а саме європейською кредитно-трансферною системою ЄКТС, яка стала обов'язковою для усіх вищих закладів освіти [1, с.107].

Урядом було встановлено дворічний перехідний період, у ході якого усі суб'єкти освітньої діяльності у вищій школі мали змогу адаптуватися до нових умов. На практиці це виявилось дворічною відстрочкою автономії закладів освіти і призвело до повномасштабних змін в їхньому керівництві, а також у викладацькому та адміністративному складі. Міністерство освіти і науки призначило нових ректорів усіх державних вищих навчальних закладів, котрі розпочали їхню розбудову «з нуля». Ректори запровадили нову структуру факультетів, а на всі викладацькі посади (їх було лише три: асистент, доцент та професор) було оголошено конкурс; після об-

рання на посаду професори обирали деканів факультетів та органи управління освітнім закладом (Сенат та Вчену раду), які, у свою чергу, обирали ректорів та головних адміністраторів. Особи, старші 65 років, не мали права обіймати адміністративні посади, але згодом здобули право на зайняття почесних посад. Цей етап реформування став найбільшнім та найсуперечливішим, але він мав ключове значення для забезпечення радикальних змін. По завершенні процесу реформування Міністерство освіти і науки Грузії послабило тиск на вищу школу, залишивши за собою лише декілька важелів впливу, зокрема, у питаннях бюджету та штатного розкладу. Крім того, МОН визначає граничну чисельність студентів у вищому навчальному закладі, виходячи з його кадрових та матеріально-технічних можливостей.

Таким чином, у цілком закономірний процес інноваційного перетворення освітньої системи втручаються гальмівні фактори, які умовно можна об'єднати у три групи: загальна стратегія державної політики – недостатнє фінансування, низька заробітна плата, брак матеріально-технічних ресурсів, відсутність стимулів; «людський фактор», що відображає загальні інерційні властивості системи – інертність, консерватизм, професійна неготовність; інтегральний (управлінський) фактор – бюрократизм управлінських органів, слабе інформаційне забезпечення тощо.

### Список використаних джерел

1. Воронкова Б. Особливості висвітлення становлення освіти Грузії та України – минуле та сучасне // *Вища освіта України*, 2007 – № 1. С. 106-111. 2. Матиашвили Г. Механизмы обеспечения качества высшего образования Грузии // *Вестник высшей школы*, 2004 -№ 1. – С. 9-10. 3. *Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в.* / Отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1989. – 480 с.

**В. И. Муляр**

## ЕЩЕ РАЗ О ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вопрос о гуманитарной составляющей, гуманизации и гуманитаризации образования, в частности, высшего образования, как известно, обсуждается достаточно давно. Написано очень много, но вместе с тем, как мне представляется, остались без должного внимания некоторые измерения проблемы, которые, как ни парадоксально являются основополагающими. Прежде всего, необходимо выяснить, возможна ли вообще гуманизация и гуманитаризация как один из ее механизмов в отдельно взятой, пусть и наиболее важной в этом контексте, системе – области образования, в том числе высшего. И здесь надо прямо сказать, что сегодня, в условиях, когда общество занято, в основном, поисками достойных форм преимущественно материальной, экономической жизни, эта задача из чрезвычайно трудных. До сих пор нет ощущения того, что роль и значимость образования как приоритетной сферы общественного переустройства осознаны на всех этажах нашего общества. Лозунг о том, что самые эффективные вложения капитала в современных условиях – это вложения в культуру (а образование – важнейший ее элемент), пока остается без практической реализации. Свидетельство тому – законодательное закрепление учебной нагрузки преподавателей вузов без разделения на гуманитарные, специальные, фундаментальные дисциплины, как это было в советской системе высшего образования. И это во время кардинального пересмотра сущности и задач гуманитарной подготовки!? Я уже не говорю об индивидуальном подходе к студенту, что само по себе требует колоссальных затрат времени. Не веду речи и о том, что такой подход имманентно предусматривает широкое общение преподавателя со студентом, а значит сокращение учебных групп. Есть и другие вопросы этого порядка, однако их эффективное разрешение пока не наступило в силу многих причин, в том числе и той, которая обозначена выше. А ведь с тех пор, как человечество признало науку, интеллект главной производительной силой своего развития, система образования и гуманитарная его направленность стали в ряд важнейших условий перестройки общества. Так было в Японии после второй мировой войны, в Германии, во многих других странах, которые благодаря соответствующей политике в сжатые сроки вышли на

уровень развитых.

Другая сегодня проблема – это отношение к гуманизации и гуманитаризации, связанное с пониманием их сущности. К сожалению, точка зрения, согласно которой гуманитарное знание ценно лишь в той степени, в какой отдельные его фрагменты могут помочь решению собственно технических, технологических задач, еще довольно широко распространена, особенно среди специалистов естественнонаучных, технических дисциплин. Сторонники этого направления, как правило, считают, что чисто гуманитарные дисциплины должны быть вынесены за рамки учебного процесса и не мешать «основному делу». Такие попытки определить значимость гуманитарной подготовки для инженерной деятельности, ограничиваясь лишь техническими потребностями общества, не только не способствуют формированию современной инженерной культуры, но и приводят к существенным нарушениям во взаимодействии между ее элементами: фундаментальными, естественнонаучными и прикладными знаниями, техническими науками, изобретательством, рационализаторством, конструированием и проектированием, с одной стороны, и социально-техническим знанием (инженерная психология, дизайн) – с другой. В конечном итоге такое чисто прагматическое отношение к особенностям инженерного труда приводит к углублению объективно существующего противоречия между человеком и техникой, человеком и природой. Кажущаяся эффективность в подготовке инженеров в условиях факультатизации гуманитарного цикла оборачивается серьезными социальными, моральными, в конечном итоге, экономическими издержками для общества.

На мой взгляд, нигилистическое отношение к месту и роли гуманитарных наук вытекает из неверного толкования самой сущности гуманизации, которую часто отождествляют с воспитанием. Дескать, гуманитарная подготовка в вузе качественно не отличается от любой другой, поскольку и в преподавании технических, естественнонаучных дисциплин есть элементы воспитания. Однако гуманизация – это не воспитание, точнее, не всякое воспитание приводит к гуманизации, в истории множество тому доказательств. Советская школа воспитания, особенно в последние годы господства тоталитарного режима, как известно, не только не способствовала гуманизации общества, но и привела к существенным издержкам морально-этического, гуманистического характера. Но это была школа воспитания. Поэтому известно, что воспитательные системы могут иметь разную гуманистическую составляющую.

В чем же тогда сущность гуманизации, ее смысл? Гуманизация вообще – это прежде всего «очеловечивание», то есть, придание какому-либо процессу, явлению человеческого характера. Гуманизация общественной жизни – это построение, организация ее в соответствии с человеческой природой. Это такое состояние человеческих отношений, в условиях которых в центре внимания оказывается человек, а не программы, отчеты и т. д. Гуманизация образования и заключается в том, чтобы в преподавании, исходя из человека, идти к человеку, а не от бумажки к бумажке. Поэтому, понимание гуманитаризации как простое увеличение учебного времени на изучение соответствующих наук или расширение их списка фактически ничего не решают, если в основу их преподавания не положить принцип гуманизации. Ибо процесс гуманизации и гуманитаризации – это познание человека как уникальной и самой сложной из всех существующих в мире систем, как явления, которое мы не только видим вокруг себя, но которое каждый осознает внутри себя.

Следующая проблема, два десятилетия серьезно тормозящая сам процесс гуманизации высшего образования. Едва появившись в пространстве отечественной высшей школы, идея гуманизации и гуманитаризации сразу была подхвачена со всех сторон и стала активно «воплощаться» в жизнь, наполняясь разного рода планами, инструкциями, созданием гуманитарных кафедр и даже факультетов. Казалось бы, хорошо, ведь вузы начали осуществлять то, что давно назрело в высшей школе. Однако с самого начала вызывала некоторую тревогу та «оперативность», с какой идея гуманизации и гуманитаризации, не получив должного осмысления в условиях существующей системы образования, «внедрялась» повсеместно. Поспешная и малоэффективная ее реализация через некоторое время привела к тому, что идея гумани-

заци була дискредитована так, як в реальній житті відбулося з ідеями ринку, лібералізації економічної житті, демократії. І це небезпечніше всього.

Вище освіта в якості мети передбачає досягнення істини, а вторинним необхідним елементом цього процесу є механізм отримання істини. Розглянемо їх конкретно. Центральним моментом гуманізації вищої школи є побудова навчального процесу в відповідності з людською природою. Це головне. Тому ні одна наука, яка не вивчає сутність людської природи, не в змоззі замінити гуманітарно-соціальний цикл в системі університетської освіти, бо у неї інший предмет вивчення. Точно так же, як природничі науки розкривають, наприклад, сутність і закономірності оточуючої природи, гуманітарні і соціальні науки розкривають сутність людської природи. А оскільки ця природа розкривається в різних різноманітних формах соціальних відносин, то її пізнання вимагає відповідного набору наук про людину: філософії, історії, економічної теорії, політології, етики, естетики, психології і т. д. К шкоді, відомий наказ МОН України від 2009 року позначив лише чотири нормативні гуманітарні дисципліни в технічному університеті залишив в якості дисциплін по вибору студента всі інші, не продумав до того ж саму процедуру вибору.

Дуже важко подолається побутове в суспільстві вищої школи і суспільства думка про те, що гуманітарні науки – це ідеологічні науки. В дійсності в вільному від будь-якої монополії суспільстві гуманітарна наука повинна бути звільнена від ідеологічних штампів. Її завдання в університеті – по можливості давати об'єктивну інформацію, знання про закономірності суспільної житті, розкриваючи, таким чином, сутність людини. Отже – необхідність плюралізації освіти, яка так гостро стоїть перед вищою школою, а також ідеологічної розкрепощеності як викладача, так і студента в досягненні істини, яка на рівні суспільних процесів частіше за все буває багатомірною і тому досягнимою з різних позицій. Отже необхідність плюралізму методологій, методик, форм і способів гуманітарної підготовки в університеті, перехід до статусу студента як активного суб'єкта освітнього процесу («педагогіка співпраці») і т. д. В цілому йдеться про системну перебудову вищої освіти на принципах, аналогічних принципам громадянського суспільства, де тільки і можлива насправді роль і значення гуманітарної складової вищої освіти.

#### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. *Освітня політика (огляд новини дня)* – К.: «МП Леся», 2010. – 404 с. 2. Уваркіна О. В. *Освітній потенціал нації: монографія* / О. В. Уваркіна; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2011. – 383 с. 3. Черепанова С. О. *Філософія освіти. Світоглядно-гуманітарний вимір: людина-наука-культура-стиль мислення: монографія* / С. О. Черепанова. – Л.: Світ, 2011. – 408 с.

**О. В. Азаркіна**

### ГУМАНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ТА УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В умовах сучасного суспільства істотно змінюється роль та сутність гуманітарної підготовки в університеті. Вона виступає як базова відносно до професійної підготовки, так як розвиває особистість, додає необхідних якостей інтелекту, формує толерантність та загальну чоловічу етику.

Цикл загальних та соціально-економічних дисциплін державного освітнього стандарту вищої професійної освіти складається з філософії, культурології, соціології, російської мови та культури мови, історії, економіки, психології, права, соціальної роботи, політології.

Цей цикл реалізує важливі функції освітнього характеру.

По-перше, розвиток особистих якостей, творчої індивідуальності, цінних орієнтацій, естетичного смаку. По-друге, правила взаємовідносин з людьми та природою, правильне відношення до свого здоров'я, необхідні юридичні знання, знання ети-

ки, естетики, екології, економіки та політики. По-третє, допомога в придбанні загальнокультурного та професійного зростання особистості.

Дисципліни гуманітарного та соціально-економічного циклу дозволяють формувати такі компетенції фахівця, без яких немислимо подальший інноваційний та стабільний розвиток суспільства: письмова і усна комунікація рідною мовою, здатність до критики і самокритики, здатність працювати в команді (в т.ч., міждисциплінарної), навички відносин, здатність спілкуватися з фахівцями з інших областей, здатність працювати в міжнародному середовищі, знання другої мови, прихильність етичним цінностям, здатність до організації і плануванню, прийняття рішень, здатність адаптуватися до нових ситуацій, лідерство, розробка і управління проектами, ініціативність і підприємницький дух.

У зв'язку з цим, саме посилення якісної гуманітарної складових вищої освіти входить до числа визначальних чинників, які підвищують духовний рівень студентської молоді.

Гуманітарна підготовленість особистості до життя дозволяє розвивати гуманітарні устремління з використанням технологічних досягнень.

Ця підготовка повинна привести до професійної підготовки, що забезпечує усвідомлену корекцію цілей і мотивів студента технічної спеціальності, дозволяє йому по-новому, більш глибоко і якісно осмислювати і сприймати зміст і результати отриманої професійної освіти вже безпосередньо в процесі цього утворення. Звідси випливає, що саме гуманітарна підготовка відіграє ключову роль у формуванні успішності особистості. Успішністю називається усвідомлюване особистістю властивість систематично досягати усвідомлено поставлених цілей у значущих для особистості і масштаби її життєвих проявів.

Гуманітарна підготовленість студентів технічних спеціальностей є необхідною умовою досягнення професіоналізму.

Підсумком багаторічної цілеспрямованої роботи вузівських працівників стають якості випускника вузу, забезпечують йому успішну діяльність в обраній сфері активності по закінченню вузу. Абітурієнт вузу, який пройшов стадію студентства, стає випускником вузу, володіє якостями, які були відсутні у нього до вступу до вузу. Саме вони найбільш важливі і для суспільства, і для самих випускників, оскільки визначають зрілість випускника і як громадянина, і як професіонала, забезпечуючи переваги у професійній кар'єрі.

Дослідження показують, що переважна кількість студентів розуміють значимість даних дисциплін у становленні професіоналізму і компетентності, у формуванні моральності і духовності, громадянських якостей. Багато хто з них підкреслили необхідність збільшення обсягу часів гуманітарних дисциплін.

Переважна більшість студентів (73,2%) і більшість викладачів (72,8%) відзначили важливість гуманітарної складової освіти спеціаліста, бакалавра, магістра. Результати дослідження в цілому, показали наявність сформованих по потребі в гуманітарній підготовці. Однак, на практиці гуманітарна спрямованість у процесі вчення загальних і спеціальних дисциплін відсутня.

Недоліком традиційної структури моделі підготовки спеціаліста в технічному вузі є роз'єднаність між спеціальними та гуманітарними кафедрами що виключає у студентів уявлення про єдність науки і спільності прояви законів творчості при досягненні наукових істин і створенні гуманітарних цінностей.

Необхідно сформулювати нову модель системи навчання в технічному вузі, засновану на інтеграції гуманітарної, фундаментальної і професійної підготовки майбутнього фахівця.

Ці зв'язки повинні бути відображені в навчальних планах, програмах, підручниках та організації навчального процесу. Такий підхід забезпечить якісне навчання студента на всіх етапах від першого до п'ятого курсів.

Таким чином, технічний вуз майбутнього - це гуманітарно-технічний вуз, тобто вуз єдиної культури людства, завдяки якому відбудеться зближення інженерної та гуманітарної діяльності, встановляться їх нові відносини з навколишнім середовищем, суспільством, людиною, відбудеться подальше зближення біології і техніки, духовного і матеріального.



## Список використаних джерел

1. Андреев А. Гуманитарное образование: очередной кризис? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 95 - 103. 2. Бодрова Е.В. Определяющий фактор повышения эффективности гуманитарной подготовки в высшей школе – его профессиональная ориентация. [http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2007/professor.ru/Bodrova\\_EV/](http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2007/professor.ru/Bodrova_EV/). 3. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (принята в г. Париже 05.10.1998 - 09.10.1998 на всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры»). По состоянию на 18 октября 2006 года. <http://infopravo.by.ru/fed1998/ch02/akt13969.shtm>. 4. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 48 с. 5. Кондрашкина С.И. Факультет общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин Череповецкого государственного университета. Общая информация. <http://www.chsu.ru/pages/faculty/fogised/FOGiSED.htm>. 6. Меськов В. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе / В. Меськов, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 73 – 83. 7. Нохрина Н.Н. Основы диагностики качества гуманитарной подготовленности студентов технических специальностей: автореф. дисс. на соиск. ... д.п.н. – М., 2006. 8. Педагогика и психология высшей школы / под ред. М.В. Булановой - Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с. 9. Rogozin G.G. Пути совершенствования подготовки специалистов в аспекте гуманизации образования в техническом университете. <http://www.dgtu.donetsk.ua>. 10. Субетто А.И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы. Часть 3 // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.11623, 05.11.2004. <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120198.htm>. 11. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин.

**А. Е. Амельченко**

### **О РОЛИ СОЦИОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (В ЗАЩИТУ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА СОЦИОЛОГИИ В УКРАИНЕ)**

Одна из тенденций в развитии мирового образования - его гуманитаризация и гуманизация. Гуманитаризация образования, как важный фактор формирования личности, должна усиливаться в любом образовании, в том числе и не гуманитарном. То, что происходит сейчас у нас может привести к обратному - к дегуманизации общества посредством дегуманитаризации образования. Речь идет о знаменитом приказе Министерства образования и науки Украины № 642 от 09.07.2009 г. «Об организации изучения гуманитарных дисциплин по свободному выбору студента», подписанным Иваном Вакарчуком. Тогдашний министр решил радикально реформировать преподавание общественных дисциплин в системе высшего образования. Многие общественные и гуманитарные дисциплины в, том числе, «социология», «политология» и «история Украины» в итоге «реформы» оказались, по сути, вне самой системы высшего образования.

Правда, после возмущения историков, вплоть до обращения к премьер-министру Украины и президенту Украины, нормативный статус дисциплины «история Украины» был восстановлен. Позднее приказом от 5 августа 2011 уже нового министра Дмитрия Табачника в разряд обязательных (нормативных) дисциплин была возвращена политология.

Социология, к сожалению, продолжает находиться на положении бедной родственницы в системе высшего образования. Нельзя сказать, что социологи не стукались в соответствующие инстанции и не пытались улучшить положение своей дисциплины. На последнем съезде Социологической ассоциации Украины (САУ), о недостойном положении социологии в системе высшего образования говорили многие делегаты. Эта тревога нашла отражение и в резолюции съезда, правда, только 14-м пунктом. Да и формулировка вышла какая-то робкая: «Звернутися до Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України з пропозицією щодо повернення соціології статусу обов'язкової навчальної дисципліни у ВНЗ». Обратились. Результат оказался нулевым. [3].

Системность изучения общественных дисциплин из-за «отсутствия» социологии в образовательном процессе нарушена, поскольку методологическая открытость социологии по отношению к другим общественным наукам делают ее центром обществознания, его методологической лабораторией. Поэтому социология в вузах долж-



на по праву занять место центра обществоведческой подготовки. Без социологии говорить о формировании знаний об обществе, о формировании социальной компетентности гражданина не приходится. Более того, если «общество хочет выжить в трудных условиях XXI века, оно обречено заниматься социологией и признать ее определяющую роль в современном мире» [4,с.14].

Действительно, социология, по выражению, З.Баумана, «априори обладает огромным гуманистическим потенциалом». Являясь основным (наряду со здравым смыслом) способом осмысления человеческого мира социологическое мышление способно стать силой свободного человека. Социологию отличает и придает ей особый характер способность рассматривать человеческие действия как элементы более широких структур

Цель социологии заключается, по мнению Ч.Р.Миллса, в том, чтобы превратить бесформенную и темную человеческую массу, включая политиков, в просвещенную разумную публику. Миллс говорил: «Одно дело толковать об общих проблемах на национальном уровне и совсем другое – сказать конкретному человеку, как следует поступать» [5,с.7].

«Мы утверждаем, писал Питер Бергер, что социологическому сознанию присущ особый изобличительный мотив. Сама логика его науки подталкивает социолога к развенчанию тех социальных систем, которые он изучает. Иными словами, мы утверждаем, что корни изобличительного мотива в социологии имеют не психологическую, а методологическую природу. Социологическая система координат вместе с встроенной в нее процедурой поиска иных уровней реальности, нежели те, что даются в официальных интерпретациях общества, несет в себе некий логический императив, побуждающий социолога срывать покровы с пропаганды и обмана, которыми люди прикрывают свои поступки по отношению друг к другу. Это требование изобличений является одной из тех характеристик, которые делают социологию созвучной настроениям нашей эпохи»[2,с.41].

Критически-аналитический потенциал социологии во многом определяет взаимоотношения социологии и власти. В позднюю советскую эпоху социология не пользовалась благосклонностью власти и на социологов смотрели как на потенциальных диссидентов. В годы подавляющего единомыслия социология была своеобразным островком инакомыслия. Для официальных же блюстителей порядка она казалась «властью власть неимущих»[1,с.3], даже если кто-то из социологов и клялся им в своем верноподданничестве. История показывает, что и в современном украинском обществе объективные выводы социологов о различных сторонах социально-экономической, политической и культурной жизни или игнорируются властью в политической практике или подвергаются обструкции. Здесь достаточно напомнить о «наезде» на сотрудников Института Социологии АН Украины.

С другой стороны, в массовом общественном сознании социология сегодня в определенной степени скомпрометирована, потому что множество очевидных конъюнктурщиков и невежд выдает себя за социологов. В публикациях, выступлениях в СМИ они нередко фальсифицируют действительность в угоду, как политическим, так и коммерческим интересам. Прежде всего, это относится к т.н. рейтингам политических, общественных деятелей, которые регулярно публикуются и вызывают сумятицу в головах излишне доверчивых сограждан. Им внушают то, чего нет в реальности, сознательно подводят к неверным, а зачастую опасным выводам. Это обусловлено одним - личной выгодой «исследователя», которому ушлые дельцы от политики заказали и щедро проплатили заведомо ложные, выгодные им результаты [4,с.13].

Не смотря на существующее в общественном мнении некоторое недоверие к социологии, социологическое знание необходимо любому, кто действует в обществе. «Социология очень созвучна духу современности именно по тому, что она представляет собой такое понимание мира, в котором ценности радикально релятивизированы. Эта релятивизация заняла столь большое место в нашем образе повседневности, что нам сейчас трудно осознать до конца, как могли существовать, а кое-где существуют до сих пор, закрытые культуры с абсолютно обязательным для всех людей мировоззрением [2,с.52].

Социологический подход это широкий, открытый, свободный (незашоренный) взгляд на человеческую жизнь.

Тот, кто обладает социологическим воображением, способен понимать, какое влияние оказывает действие исторических сил на внутреннее состояние и жизненный путь людей. Оно позволяет объяснять, как в бурном потоке повседневной жизни у людей часто формируется ложное сознание своих социальных позиций. Первым результатом социологического воображения и первым уроком основанной на нем социальной науки является понимание того, что человек может постичь приобретенный жизненный опыт и выверить собственную судьбу только тогда, когда определит свое место в контексте данного времени

«Социологическое воображение дает возможность постичь историю и обстоятельства отдельной человеческой жизни, а также понять их взаимосвязь внутри общества. В этом заключается задача, которую можно выполнить с его помощью»[5,с.31].

Искусство мыслить социологически может оказать каждому из нас самую важную услугу, а именно: сделать нас более чуткими; обострить наши чувства, шире раскрыть нам глаза, и тогда мы сможем исследовать человеческие ситуации, оставшиеся для нас до сих пор не заметными. Раз мы стали лучше понимать, как посредством использования власти и человеческих ресурсов осуществляются, реализуются кажущиеся на первый взгляд естественными, неизбежными, неустраняемыми, вечными аспекты нашей жизни, то уже вряд ли сможем согласиться с тем, что они недостижимы для человеческого действия, в том числе и нашего собственного.

Можно утверждать, что искусство социологического мышления ведет к увеличению объема и практической эффективности нашей с вами свободы. Индивидам, освоившим и применяющим это искусство, уже нельзя просто манипулировать, он сопротивляется насилию и регулированию извне, тем силам, с которыми, как до сих пор считалось бесполезно бороться.

Фактически социологическое мышление может сильно способствовать нашей общей солидарности, основанной на взаимопонимании и уважении, солидарности нашего совместного противостояния страданиям и общей обреченности. Если такой результат будет достигнут, то дело свободы укрепится и будет возведено в ранг общего дела.

Социологическое мышление может помочь нам понять другие формы жизни, недоступные нашему непосредственному опыту и зачастую внедренные в наше обыденное знание в качестве стереотипов – односторонних, тенденциозных карикатур на образ жизни людей, отличных от нас. Новое понимание поможет облегчить наши связи с «другим» и скорее прийти к взаимному соглашению. Оно заменит страх и противостояние терпимостью, что также будет способствовать нашей свободе

Образование - это такая сфера, когда последствия реформ могут проявиться через несколько десятилетий. Но уже сегодня можно говорить, что в вопросе исключения ряда общественных и гуманитарных дисциплин, в особенности социологии, из нормативного учебного процесса в вузах реформаторы явно поторопились. Можно было бы считать это действием, обусловленным исключительно жесткой финансовой политикой в условиях экономического кризиса. Но складывается впечатление, что реформаторы создали нынешнюю ситуацию в образовании, в том числе, из-за понимания, что общественным сознанием людей с низким уровнем социально-гуманитарной составляющей в их образовании проще управлять.

#### **Список использованных источников**

1.Бауман З. Мыслить социологически: Учеб. пособие / Пер. с англ. под ред. А.Ф. Филиппова; Ин-т «Открытое о-во». - М.: Аспект-Пресс, 1996. - 255 с. 2.Бергер П. Приглашение в социологию. //Пер. с англ. под ред. Г. С. Батыгина. - М.: Аспект-Пресс, 1996. 3.Кононов И. Ф. Социология между властью и обществом (О чем нам нужно дискутировать)// [www.sau.kiev.ua/docs/inet\\_conf\\_2011/kononov.doc](http://www.sau.kiev.ua/docs/inet_conf_2011/kononov.doc). 4.Как слово наше отзовется (беседа с академиком РАН Г.В.Осиповым) //Социс 2009, №6 с3-15. 5.Миллс Ч.Р. Социологическое воображение // Пер. С англ. О. А. Оберемко. Под общей редакцией и с предисловием Г. С. Батыгина. - М.: Издательский Дом NOTA BENE, 2001. - 264 с.

## **РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ЕВРИСТИКИ» В ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРОФЕСІОНАЛІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ**

Якщо під терміном «мислення» у широкому сенсі розуміється процес свідомого відображення дійсності в таких об'єктивних її властивостях, зв'язках і відношеннях, які недосяжні безпосередньому чуттєвому сприйняттю [5, с.246], то для тлумачення поняття «культура» існує більше сотні визначень. Наведемо деякі з них, що найбільш наближені до тематики, яка нами розглядається: історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, виражений в типах і формах організації життя і діяльності людей, в їхніх взаємовідносинах, а також в утворених ними матеріальних і духовних цінностях [4, с.678]; сукупність досягнень людства у виробничому, суспільному і розумовому відношенні [1, с.313].

Аналіз наведених вище, а також інших визначень дозволяє зробити висновок, що культура можлива тільки як підсумок розвитку, в результаті якого створюються продукти творчості. Більш того, є очевидним наступне: якщо творчість - один із напрямків людської діяльності, то культура є результатом цієї діяльності.

З урахуванням того, що мислення теж є людською діяльністю (зокрема у вузькому сенсі може розглядатися як процес постановки і рішення завдання) і звичайно починається із здивування або нерозуміння, з питання або проблеми (користуючись специфічною для творчості термінологією - з проблемної ситуації або «протиріччя»), під культурою мислення в творчій діяльності слід розуміти результат цілеспрямованого впливу на процес виконання суб'єктом (особистістю) розумових операцій з метою одержання найбільш ефективних рішень проблемних ситуацій.

Очевидно, що такий цілеспрямований вплив на студентів під час навчання у вищих навчальних закладах повинна виконувати існуюча система освіти. Зазвичай, процес повсякденного традиційного навчання у вищій школі відбувається, в основному, шляхом передачі інформації від викладача до студента. А практичні заняття виконуються студентами за запропонованою викладачем (чи підручником) схемою і нагадують більше роботу за готовим зразком або інструкцією, тобто носять явно не творчий характер. Таке відтворююче (чи, як його називають в літературних джерелах по педагогіці - репродуктивне) навчання не сприяє розвитку творчих здібностей і формуванню культури мислення студентів. Адже формування культури мислення в навчальному процесі буде відбуватися тільки тоді, коли навчальний матеріал подається не як описовий, а як той, що містить реальну проблему, проблемну ситуацію або протиріччя.

Доречно зауважити, що досвідчені педагоги і психологи, зокрема -В.В.Давидов, В.О.Моляко і інші, указують на важливість розробки та використання в навчальному процесі творчих (проблемних) завдань, що містять в собі протиріччя. Деякі, зокрема О.Ф.Єсаулов, пропонують використовувати при навчанні студентів завдання з недостатнім або надмірним обсягом початкових даних. Більш того, під керівництвом сучасного українського вченого академіка АПН України Моляко Валентина Олексійовича розроблено цілу систему формування творчої діяльності людини під назвою «КАРУС» (назва утворена від слів та виразів: Комбінування, Аналогізування, Реконструювання, Універсальний підхід, Ситуативні спроби розв'язати завдання випадковими підстановками) [2, с.21]. Проте, на жаль, дана система майже не використовується в практиці вищої школи.

На нашу думку, найбільш перспективними для формування культури творчого мислення являються методичні матеріали, розроблені на основі теорії вирішення винахідницьких завдань (російською мовою: ТРИЗ – теорії рішення изобретательських задач) [3, с.18].. Але так склалося, що на сьогодні єдиною навчальною дисципліною, в якій використовуються елементи ТРИЗ при підготовці майбутніх професіоналів з інтелектуальної власності, є дисципліна «Основи евристики». Згідно галузевого стандарту вищої освіти зі спеціальності «Інтелектуальна власність» вона є однією з тих десяти дисциплін, що складають цикл нормативної частини. При цьому відпові-

дно до освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм магістрів і спеціалістів за спеціальністю специфічних категорій «Інтелектуальна власність» навчальна дисципліна «Основи евристики» має професійний та практичний напрямки підготовки і направлена на надання студентам знань по створенню об'єктів інтелектуальної власності. Головна мета даної дисципліни – навчити майбутніх професіоналів з інтелектуальної власності грамотно аналізувати інноваційні технічні рішення та ефективно використовувати відповідні спеціальні технології патентної експертизи і принципи рішення технічних задач (технології винахідництва і пошуку раціональних рішень) при створенні об'єктів інтелектуальної власності в будь-якій сфері технологій. Структура дисципліни, загальний обсяг якої складає 108 годин, поєднує три модулі: діалектичні (евристичні) методи пошуку рішень, правила формалізації інформаційних моделей (абстрактних фреймів) об'єктів техніки та основи системного аналізу.

Зауважимо, що системне мислення припускає вміння підходити до будь-якого об'єкта, як до складної системи, що містить безліч взаємопов'язаних між собою та іншими системами елементів, а також бачити процес розвитку і місцезнаходження кожного об'єкта в часі (минуле – нинішнє – майбутнє) і в просторі (наявність крім системи ще й надсистем та підсистем). Під діалектичністю розуміється вміння мислити протиріччями, тобто вміти знаходити в будь-якому об'єкті або явищі невідповідності між різними вимогами до них, а також знати, що спроби покращення однієї частини системи шляхом використання відомих засобів звичайно приводять до неприпустимого погіршення інших частин.

Виходячи із вищезазначеного, а також враховуючи те, що теорія вирішення винахідницьких завдань також базується на діалектиці і системності, можна стверджувати, що використання елементів ТРИЗ в «Основах евристики» в навчальному процесі є не тільки доцільним, а й необхідним, тому що дає змогу майбутнім професіоналам з інтелектуальної власності покращити навички творчого мислення, зробити його системним і діалектичним.

#### **Список використаних джерел**

1. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка.- М.: Советская энциклопедия, 2002.- 994 с. 2. Резнік М. А., Козинець В. П. Культура творчого саморозвитку особистості: Навчальний посібник. – Дніпропетровськ: «Системні технології», 2002. – 104 с. 3. Резнік Н.А. Развитие способностей к интеллектуальному творчеству: Методическая разработка по теории и практике формирования личности с высоким уровнем креативности. – Днепропетровск: Герда, 2010. – 52 с. 4. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров.- 4-изд.- М.: Сов. энциклопедия, 1989.- 1632 с. 5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

**Л. С. Прокопенко**

### **ГЛОБАЛЬНІ БІБЛІОГРАФІЧНІ ПРОЕКТИ МІЖНАРОДНОЇ АСОЦІАЦІЇ МУЗИЧНИХ БІБЛІОТЕК, АРХІВІВ ТА ДОКУМЕНТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ (ІАМЛ)**

Однією з найавторитетніших міжнародних інформаційних організації сьогодні є *Міжнародна асоціація музичних бібліотек, архівів та документаційних центрів (ІАМЛ) (International association of music libraries, archives and documentation centres – IAML)*, заснована 1951 р. з метою розвитку міжнародного співробітництва всіх закладів та організацій світового співтовариства у царині культури, мистецтва, науки, які мають великі зібрання і цінні колекції творів музичного мистецтва [4].

На сучасному етапі пріоритетним напрямом діяльності ІАМЛ є підготовка чотирьох міжнародних бібліографічних серій (т. зв. «чотири Р»), що вміщують бібліографічні відомості про музичні матеріали, які зберігаються в бібліотеках, музеях, архівах, приватних колекціях різних країн світу [1, с. 5-8]. Проекти реалізуються національними робочими групами, що утворюються, як правило, у національних бібліотеках або музикологічних інститутах, і працюють під керівництвом міжнародних центрів, відповідальних за збір та координацію співробітництва.

*Міжнародний репертуар музичних джерел (PICM) (Répertoire international des*

*sources musicales – RISM*) – глобальний бібліографічний проект, започаткований 1952 р. у Парижі (Франція) під патронажем Міжнародного товариства музикознавців. Метою проекту є облік музичних джерел (рукописних та стародруків (до 1800 р.), а також лібрето), що представлені різними видами документів, епохами та явищами у світові музичній культурі. Сьогодні бази даних проекту містять більше 0,5 млн. бібліографічних записів музичних творів, що належать біля 15 тис. композиторам. Інформація надходить з 575 бібліотек та інформаційних установ 35 країн.

Друковані каталоги RISM виходять у трьох серіях: *алфавітна серія А* виходить у двох частинах: *A/1* (видавництво «Barenreiter-Verlag» в Касселі) вміщує відомості про друковані музичні твори та окремі відбитки до 1800 р., *A/2* (видавництво «K.G.Sauer-Verlag» в Мюнхені) представляє дані про рукописні музичні твори; *систематична серія В* (видавництво «G. Henle-Verlag» в Мюнхені) поділяється 12 підсерій; *серія С* (видавництво «Barenreiter-Verlag» в Касселі) – це довідкове видання, що містить інформацію про музичні наукові бібліотеки світу.

З 1995 р. бази даних видаються на CD, з 1999 р. – доступні у глобальній мережі Інтернет.

Робота над RISM супроводжується вирішенням низки складних методологічних проблем як музикознавчого, так і бібліографічного характеру. Найважча з-поміж них – визначення хронологічних меж [2, с. 142].

1966 р. був започаткований *Міжнародний репертуар музикознавчої літератури (RIIM) (Répertoire international de littérature musicale – RILM)*, метою якого є видання міжнародного реферативного журналу музикознавчої літератури (інформація надходить від 60 національних комітетів). Сьогодні база даних RIIM вміщує більше 700 тис. записів, представлених 214 мовами 151 країни світу. Щорічно база даних поповнюється майже на 30 тис. записів. У каталозі RIIM мовою оригіналу відображені бібліографічні описи книг, збірників, періодичних видань (більше 11 тис. назв), електронних ресурсів, дисертацій та інших документів. Бібліографічні описи супроводжуються англійськими рефератами (перевага надається інформаційним).

Однією з найскладніших теоретико-методологічних проблем проекту є вирішення питання відбору літератури для реферування [2, с. 143].

Цінним надбанням проекту є розробка галузевих предметних рубрик (біля 1400), які демонструють широкі міжпредметні зв'язки музикознавчої літератури з антропологією, архітектурою, історією мистецтв, хореографічними студіями, театрознавством, бібліотекознавством, літературознавством, педагогікою, психологією, фізикою, філософією, соціологією, терапією тощо.

Окрім видання реферативного журналу, в рамках проекту здійснюються й інші дослідження. Наприклад, світовою громадськістю був високо оцінений анотований бібліографічний покажчик праць музичних конференцій «Speaking of Music: Music Conferences, 1835–1966».

Метою *Міжнародного репертуару музичної іконографії PidIM (Répertoire international d'iconographie musicale – RidIM)*, який був започаткований 1971 р., є документування образотворчих матеріалів, що мають безпосереднє відношення до музики і хореографічного мистецтва (малюнки, гравюри, картини, скульптури тощо). База даних містить зображення музичних інструментів, музикантів, виконавців, меценатів, видавців, виробників музичних інструментів, обладнання та ін.

Візуальні джерела є важливими ресурсами з історії музики, її вивчення у культурному і соціальному контексті. Вони становлять особливий практичний інтерес для виробництва сучасних музичних інструментів та реставрації старовинних.

RidIM проводить активну діяльність у сфері захисту візуальних музичних культурних цінностей як невід'ємної складової світової культурної спадщини.

Варто відзначити плідну наукову (конференції, наради, семінари, тренінги) та видавничу діяльність, яка здійснюється в рамках проекту (періодичні видання «*Imago musicae*», «*RidIM Newsletter*», різноманітні бібліографічні покажчики) [3, с. 52].

Наймолодший проект IAMJ – *Міжнародний репертуар музичної періодичної літератури (PIPM) (Répertoire international de la press musicale – RIPM)* – започаткований 1987 р. під егідою ЮНЕСКО. У проекті беруть участь 15 країн світу. Сьогодні результатом його діяльності є 684 тис. анотованих записів, об'єднаних у 284 томах

(наявні також електронні версії), які розкривають зміст 189 провідних музичних періодичних видань 1800-1950 рр.

Розвиток музичного романтизму поєднався з паралельним розквітом музичної журналістики, що сприяло створенню великої кількості спеціалізованої періодики – від 2000 назв у 19 ст. до 4500 назв станом на 1950 р.

Найбільшою проблемою проекту РПІМ є відсутність музичних періодичних видань цього періоду у фондах більшості бібліотек світу, що значно ускладнює роботу [4].

Показники, що видаються у рамках глобальних бібліографічних проектів ІАМЛ, є цінними джерелами, які з науковими, навчальними, практичними, дозвіллевими цілями активно використовують у своїй діяльності музиканти, виконавці, музикознавці, бібліотекарі, студенти, видавці, музичні антиквари, книготорговці.

### Список використаних джерел

1. Лаптева, Т. Международная ассоциация музыкальных библиотек, архивов и документационных центров (IAML) – уважаемый член международного сообщества / Т. Лаптева // *Новости Рос. ком. ИФЛА*. – 2001. – № 39. – С. 4-9. 2. Международная ассоциация музыкальных библиотек, архивов и центров документации: основные направления деятельности, проекты / реф. Т.А. Недашковской // *Б-ки за рубежом: сборник*. – М., 2003. – С. 140-145. 3. Baldassarre, A. *Répertoire International d'Iconographie Musicale (RIdIM): Three years of new activities* / A. Baldassarre // *Fontes Artis Musicae*. – 2008. – Vol. 55, no. 1. – P. 51-52. 4. *International association of music libraries, archives and documentation centres [Electronic recourse]*. – *Electronic data*. – [S. l.], [s. n.]. – *Mode of access: World Wide Web: URL: <http://www.iaml.info/>*. – Eng., fr., germ. – *The title from the screen*. – *Bibliogr. description based on: 01.06.2013*.

**В. Г. Сасенко**

## ВПРОВАДЖЕННЯ ЄДИНОБОРСТВ В НАЦІОНАЛЬНУ СИСТЕМУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Як відомо, стан здоров'я учнівської та студентської молоді у сучасні часи має тенденцію все більшого зниження. Традиційна система фізичного виховання, не може вирішити нагальні проблеми у даному напрямку, бо є доволі консервативною і чітко регламентованою. Допоміжними фізкультурно-оздоровчими засобами, що мають все більший розвиток серед європейського та слов'янського населення виступають новітні фітнес-технології і програми, оздоровчі системи, ігрові та силові види спорту, різноманітні стилі єдиноборств, тощо. Тому, проведення наукового аналізу щодо доцільності впровадження єдиноборств в національну систему фізичного виховання є своєчасним і актуальним.

Особливості вдосконалювання людини засобами єдиноборств розкрито у наступних джерелах [6-10, 13, 14]. Застосування систем фізичного виховання та єдиноборств в сучасному слов'янському суспільстві висвітлено авторами [1, 2, 4]. Організація секційної роботи з учнівською молоддю за методиками окремих видів єдиноборств обґрунтовано дослідниками [3, 5, 11, 12]. В даній статті робиться спроба доведення доцільності впровадження розвинених на Україні єдиноборств в національну систему фізичного виховання.

Робота виконана за Зведеним планом науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2010 – 2014 рр. у межах комплексної теми «Теоретико-методичні основи навчання фізичній культурі та культурі здоров'я учнівської молоді (суб'єкти освіти в нормі та з особливими потребами)» Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, номер державної реєстрації 0110U000394.

Мета дослідження – проаналізувати сучасний розвиток єдиноборств на Україні та довести доцільність впровадження їх в національну систему фізичного виховання.

Протягом багатьох тисячоліть єдиноборства викликали у людства велику зацікавленість та були одним із засобів самовдосконалення, укріплення здоров'я та набуття навичок самооборони. У кожній країні створювались та розповсюджувались як національні єдиноборства, так і отримували опанування види східних та західних країн.

У радянські часи різні види єдиноборств також викликали велику зацікавленість вітчизняного населення. Проте через Наказ спорткомітету СРСР від 17 травня

1984 року № 404 «Про заборону навчання карате в спортивних товариствах» це відбувалося таємно та не відповідало наявному змісту та якості викладання, що мали багатомісячну апробацію у країнах-засновників. І тільки після оприлюднення Постанови Державного Комітету СРСР з фізичної культури та спорту «Про розвиток східних єдиноборств в СРСР» від 18 грудня 1989 року почався бурхливий розвиток на території сучасної України окремих видів єдиноборств.

На сьогоднішній день організація фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності в Україні регламентується конституцією України та чинним законодавством, зокрема базовим Законом України «Про фізичну культуру і спорт» (№ 3808-ХІІ від 24 грудня 1993 року) із змінами. Сфера фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності в нашій державі підпадає під юрисдикцію профільного Міністерства у справах молоді та спорту України. Наведені нормативно-правові документи регулюють діяльність спортивних федерацій, створюють правила та умови присвоєння спортивних звань або розрядів у будь-якому виді спорту, у тому числі і у спортивних видах єдиноборств.

Єдиноборства на сучасному етапі розвитку як об'єкт галузевого управління являють собою складну сукупність державних, комерційних та громадських організацій фізкультурно-спортивної спрямованості, основна цільова функція яких – задоволення потреб громадян у заняттях фізичними вправами, спортом і туризмом, сприяння формуванню здорового способу життя, культури здоров'я у кожної людини і, перед усім, у підростаючого покоління. Це є одним з головних пріоритетів державної політики розвитку освіти і науки, фізичної культури і спорту на Україні. Проте, реалізація зазначеного можлива тільки при здійсненні комплексних дій як влади та державних установ, так і громадськості та населення на місцевому рівні. Одним із шляхів організації умов зайнятості та розвитку школярів та молоді – це відвідування різних занять з фізичного виховання та спорту. У даному контексті як один з напрямків зайнятості та розвитку школярів та молоді пропонується сприяння популяризації різноманітних видів єдиноборств, так як на даний момент ці заняття викликають велику зацікавленість у різних верств населення. Головними умовами, які потребують контролю є: освітньо-кваліфікаційний рівень інструкторів організацій (федерацій, асоціацій, клубів, секцій) та санітарно-технічний стан їх матеріальної бази. Функціонування організацій (федерацій, асоціацій) єдиноборств сприяє виконанню ряду суспільно необхідних завдань: оздоровчої – проведення занять з різними верствами населення; виховної – забезпечення зайнятості підростаючого покоління; спортивної – організація тренувального процесу спортсменів різної кваліфікації та підготовка резерву в збірні команди міста та області; освітньої – розширення теоретичних, практичних знань, умінь і навичок, а також вдосконалення тренерської майстерності та проведення навчально-тренувальних практик зі студентами ВНЗ; охоронної – підготовка кадрів до органів внутрішніх справ та служби безпеки. Здійснення всього комплексу зазначеної діяльності сприяє розвитку інфраструктури та освітнього і спортивного іміджу як окремо взятого регіону, так і країни в цілому.

Змагальна культура у середовищі єдиноборців зі стародавніх часів виконувала функції системи фізичного виховання, а також громадського контролю за станом фізичного виховання і розвитку в народному середовищі, оперуючи специфічними засобами і методами, властивими даній нації. Сучасне впровадження єдиноборств в національну систему фізичного виховання створює передумови для цілеспрямованого педагогічного впливу на патріотичні почуття учнівської та студентської молоді, з використанням засобів традиційної культури в ході навчального процесу.

Висновки. Системи єдиноборств є методологічною і методичною основою становлення і вдосконалення національної системи фізичного виховання. Використання методик, апробованих у єдиноборствах протягом століть, що сполучають цінні форми, методи і засоби, спрямовані на формування оптимального рівня фізичного розвитку та підготовленості сприяють вихованню гармонійно розвиненої особистості.

### **Список використаних джерел**

*І. Васильєва О. С. Застосування східних систем фізичного виховання в сучасному слов'янському суспільстві / О. С. Васильєва, В. Г. Саєнко // Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі : національний та інтернаціональний*



аспекти : Зб. наук. пр. / За заг. ред. к.філос.н. М.А. Журби. – Ч. III. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2011. – С. 309–313. 2. Дубовой А. В. Применение программ физической культуры и спорта в региональных учебных заведениях / А. В. Дубовой, В. Г. Саенко // *Materialy IX mezinarodni vedecko-prakticka conference «Dny vedy – 2013»*. – Dil 36. *Technicke vedy. Telovychova a sport* : Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – S. 75–79. 3. Жадан А. О. Відмінності суб'єктивного стану особистості студентів після відвідування навчальних занять фізичної культури та тренувальних занять у секціях карате / А. О. Жадан, В. Г. Саенко // *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)* : Зб. наук. пр. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – № 8(267). – С. 155–160. 4. Зенченко И. С. Восточные единоборства на занятиях физической культуры в средних специальных заведениях / И. С. Зенченко // *Сборник работ молодых ученых МГПУ*. Вып. 12. – М. : МГПУ, 2002. – С. 13–15. 5. Клименко С. О. Річна програма тренувальних навантажень для старшокласників, які займаються у секціях з хортингу / С. О. Клименко, В. Г. Саенко // *Фізична культура, спорт та здоров'я нації* : Зб. наук. пр. – Випуск 14. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – С. 116–122. 6. Литманович А. В. Структура профессиональной подготовленности специалиста по восточным единоборствам / А. В. Литманович, Е. Б. Штучная // *Теория и практика физической культуры*. – 2000. – № 12. – С. 42–44. 7. Новиков А. А. Научно-методические проблемы спортивных единоборств / А. А. Новиков // *Теория и практика физической культуры*. – 1999. – № 9. – С. 50–56. 8. Рузиев А. А. Проблемы подготовки резерва сборных команд в восточных единоборствах / А. А. Рузиев, Р. Г. Ахмедшин // *Теория и практика физической культуры*. – 2003. – № 1. – С. 38. 9. Саенко В. Г. Самосовершенствование человека посредством занятий восточными единоборствами в современных условиях развития общества / В. Г. Саенко // *Materialy VI mezinarodni vedecko-prakticka conference «Zpravu vedecke ideje – 2010»*. – Dil 16. *Moderni informacni technologie. Matematika. Vystavba a architektura. Telovychova a sport* : Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – S. 80–83. 10. Саенко В. Г. Вдосконалення фізичної підготовленості учнів старших класів у секціях східних единоборств / В. Г. Саенко // *Актуальні проблеми фізичного виховання школярів : теорія і практика* / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – С. 182–186. 11. Саенко В. Г. Удосконалення людини за системами східних единоборств : [монографія] / В. Г. Саенко ; Бердянський державний педагогічний університет. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2011. – 440 с. 12. Скляр М. С. Рівень фізичного здоров'я старшокласників та їх однолітків, які відвідують секційні заняття з карате / М. С. Скляр // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова Серія № 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт»* : Зб. наук. пр. / За ред. Г.М. Арзютова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 5(30)13. – С. 334–338. 13. Скляр М. С. Рівень фізичної підготовленості старшокласників, які займаються карате в умовах позакласної роботи / М. С. Скляр // *Фізична культура, спорт та здоров'я нації* : Зб. наук. пр. – Вип. 15. – Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2013. – С. 202–206. 14. Тарас А. Е. Боевые и спортивные единоборства : [справочник] / А. Е. Тарас. – Мн. : Харвест, 2003. – 640 с. 15. Чочарай З. Ю. Техническая подготовка в единоборствах : [Учеб. пособ. для вузов] / З. Ю. Чочарай. – К. : Изд-во Европейского ун-та, 2003. – 216 с.

**О. М. Шаталович, І. В. Шаталович**

## **СІМ'Я ТА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ СВІТІ. ТОЧКИ ДОТИКУ**

В сімейно-освітній площині сучасного суспільства існує ціла низка проблем, які потребують ретельного осмислення та вирішення.

По-перше, у молодого покоління в значній мірі втрачається традиційне сприйняття шлюбу, батьківства і дитинства, що може привести до катастрофічних соціальних наслідків. В першу чергу це стосується питань репродуктивності суспільства і соціалізації особи. Девальвація родинно-шлюбних стосунків взаємопов'язана з проблемою міжособової комунікації. Потреба людей в близькому спілкуванні, інтимності, емоційному вираженні відчуттів є життєво необхідним елементом існування. У суспільстві, в якому люди не прагнуть будувати глибоких стосунків, психологічна самотність стає справжньою епідемією. Таким чином, руйнування сім'ї містить небезпеку деградації суспільного буття.

По-друге, одна з головних проблем освітньої сфери – проблема вибору спеціалістом сродної професії, що впливає на економічну, політичну, культурну сферу життя країни, а також на особисте щастя кожної людини. Щастя окремої людини – є основа здорового і щасливого людства взагалі. Абітурієнти, а найчастіше їх батьки, обирають спеціальність не по душі, не за потягом, тобто по сродності, а за іншими критеріями: престиж, висока заробітна плата, зручність працевлаштування, можливість навчатися за бюджетними умовами, тощо. Але людина, яка на думку Сковороди, не

віднайшла близьку до серця працю, схожа на бджілку, яку закрили у світлиці, а її так манять сонячні промені на медоносні луки, оскільки там її життєва стихія. Не може бути солодкою праця, яка не приносить утіху для серця, а той, хто вибирає для себе ремесло наймодніше і найприбутковіше, лише ошукує себе. «Сродна» праця направлена на реалізацію внутрішньої сили людини, прояв її творчого потенціалу, дає їй можливість знайти сенс свого буття, відчути щастя і радість від праці (а не лише від її результату), може стати вищою цінністю людського буття. Таким чином, поділ людей, що займаються «спорідненою» і «неспорідненою» працею – є та сама глибока думка, на яку можна спиратися при розв'язанні сучасних проблем, у тому числі проблеми щастя людини, сім'ї і людства в цілому.

Третя проблема сучасної вищої освіти – дегуманітаризація. Як приклади її прояву за останні роки назвемо, по-перше, різке скорочення кількості гуманітарних предметів для студентів негуманітарних спеціальностей; по-друге, зменшення годин семінарських занять; по-третє, перехід до тестової форми оцінювання знань. Дані процеси, як показує педагогічний досвід, згубно впливають на розвиток комунікативних і творчих здібностей молоді, а також посилюють світоглядний розрив «фізиків» і «ліриків». Поряд з цим відзначимо істотний вклад дегуманітаризації освіти в посилювання кризи інституту сім'ї.

Створення сім'ї – це один з найбільш важливих кроків життєвої дороги, яка від молодого покоління вимагає вельми серйозної і ретельної підготовки. Родинне життя – це справжнє мистецтво або ціла наука, яка не дана нам від народження, а тому вимагає вчення. На жаль, ця наука не входить в традиційний круг предметів, що вивчаються, їй мало приділяється уваги в системі освіти. Виниклу лакуну заповнюють засоби масової інформації. Сформований ними «архетип сім'ї» має істотно протиродинну спрямованість, одержимість ідеєю свободи любою ціною. Тому не дивно, що міцні і щасливі сім'ї виявляються у наш час такою рідкістю. Більш того, за даними статистики, кожен другий шлюб в нашій країні розпадається.

Одним із шляхів вирішення вказаної проблеми може стати збільшення долі державної участі. По-перше, в обмеженні засилля антиродинної пропаганди. По-друге, у відродженні культури традиційних родинних цінностей. Цьому сприятиме гуманітаризація системи вищої освіти, зокрема, за рахунок введення курсу етики сімейно-шлюбних стосунків або через інтеграцію проблематики сім'ї в базовий курс філософії.

*Ю. А. Мох, Е. І. Радченко*

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Дистанционное образование является одной из самых современных методик обучения. Оно довольно популярно на западном рынке образования. Однако развитие дистанционного образования в Украине началось значительно позже, чем в странах Западной Европы и осуществляется в условиях довольно низкого уровня информатизации украинского общества и при отсутствии специализированных методик дистанционного обучения. Теоретические, практические и социальные аспекты дистанционного образования разработаны в нашей стране недостаточно. Количество научных организаций и высших учебных заведений Украины, которые активно разрабатывают или используют соответствующие курсы дистанционного обучения весьма незначительно.

Развитие дистанционного образования в Украине происходит с учетом уже существующих достижений в этой области. В динамике этого процесса следует выделить несколько этапов. Первые шаги к развитию дистанционного образования в Украине были сделаны в конце 90-х годов, когда был принят Закон Украины «О национальной программе информатизации». С 1997 года в Украине регулярно проводятся Всеукраинские конференции «Интернет - технологии в информационном пространстве государства». Совместным постановлением Президиума Национальной Академии наук Украины и Коллегии Министерства образования Украины в 1997 году была создана Ассоциация пользователей телекоммуникационной сети

учреждений образования и науки Украины с координирующим «Центром Европейской интеграции» в Киеве.

В 2000 году Министерство образования и науки Украины утвердило «Концепцию развития дистанционного образования в Украине», которая предусматривает создание в стране системы образования, что обеспечивает расширение круга потребителей образовательных услуг, реализацию системы непрерывного образования «в течение всей жизни» и индивидуализацию обучения при массовости образования.

В данной работе мы хотим поделиться опытом практического применения метода дистанционного образования для изучения английского языка в техническом вузе.

Дистанционное образование – это универсальная форма обучения, которая использует традиционные педагогические и новые информационные и телекоммуникационные технологии. Среда обучения характеризуется тем, что студенты удалены от преподавателя в пространстве и (или) времени, но имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с преподавателем с помощью персональных компьютеров, видео- и аудиотехники, космической техники и оптических систем связи. Можно предположить, что форма дистанционного обучения является новой ступенью заочного образования, т.к. обеспечивает студентов обязательным объемом основного материала, предоставляет интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в процессе обучения, дает студентам возможность для самостоятельной работы, а также оценку их знаний и навыков в процессе обучения.

А.А.Андреев [1, с.10] определяет дистанционное обучение, как синтетическую, интегральную и гуманистическую форму обучения, которая основывается на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалога между преподавателем и студентом, когда процесс обучения не зависит от их месторасположения в пространстве и времени.

Основной целью дистанционного обучения является предоставление возможности студенту получить как базовое, так и дополнительное образование параллельно с его основной работой. С помощью дистанционного образования возможно повышение качественного уровня образования, благодаря активному использованию научного и образовательного потенциала ведущих университетов, академий и других учебных учреждений.

На практике планирование и разработка дистанционного курса является более сложным процессом по сравнению с традиционным обучением. Такой курс требует большей гибкости, т.к. группа студентов значительно больше и менее определена; детальной проработки. Разработка курса базируется на следующих основных моментах: спецификация заданий курса и их соответствие особенностям студента (группы); разработка содержания курса; выбор и подготовка средств информации; планирование системы оценки; адаптация материала [2, с.37].

С учетом данных требований был разработан курс дистанционного обучения английскому языку на базе «Центра дистанционного обучения» НТУ «ХПИ». По данной методике занимаются студенты - экологи первого курса заочной формы обучения Изюмского филиала университета. Данный курс состоит из двух семестров, каждый из которых включает 15 практических занятий. В свою очередь в каждом занятии есть один теоретический и три практических раздела. В теоретической части вводится грамматический материал, информация подается в кратком виде, часто в виде таблиц. Затем представлены два три вопроса для самоконтроля, цель которых проверить, насколько студент усвоил данный материал, а также помочь ему вспомнить те моменты, которые будут необходимы при выполнении упражнений. Всю дополнительную информацию по той или иной грамматической теме студент может получить в разделе «рекомендованная литература». В первом практическом разделе предложены грамматические упражнения, целью которых является «закрепление» на практике теоретических знаний. Упражнения не должны быть очень сложными и монотонными. Перед каждым упражнением желательно давать образец выполнения задания.

Во втором практическом разделе студентам предложен текст, предусмотренный

программой данного курса, и разнообразные лексические упражнения. Третий раздел представляет собой текст по специальности, которые сопровождаются упражнениями для проверки понимания прочитанного.

Контроль знаний обучающихся осуществляется в несколько этапов. Каждую неделю студент присылает выполненные задания. После каждого третьего или четвертого занятия предлагается выполнить грамматический тест по изученному материалу. Результаты тестов оцениваются в баллах. Каждый семестр заканчивается итоговым тестом и контрольной работой. Для успешной сдачи зачета в нашем курсе студент должен набрать не меньше 55 баллов из 100.

Каждую неделю преподаватель проводит консультации для студентов дистанционного обучения, проверяет практические занятия, оценивает результаты тестов. Студент может задать любой интересующий его вопрос по курсу и получить квалифицированную помощь.

Мы постарались вкратце описать структуру и работу с курсом дистанционного обучения английскому языку для студентов технического ВУЗа.

Подводя итоги, следует отметить, что дистанционное образование постепенно внедряется в систему образования страны и, судя по последним тенденциям, имеет хорошие шансы прочно войти в жизнь студентов и специалистов старших возрастных категорий, давая им возможность реализовывать концепцию постоянного повышения квалификации «без отрыва от производства».

#### **Список использованной литературы**

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие. – М.: ВУ. 1997. – 120 с. 2. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

**О. О. Маруховська-Картунова**

### **АКТУАЛІЗАЦІЯ І ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИВЧЕННЯ «КУЛЬТУРОЛОГІЇ» ТА «ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ» ДЛЯ ЗАПОБІГАННЯ МІЖКУЛЬТУРНИХ КОНФЛІКТІВ**

Як відомо, поняття «культурологія» в науковий обіг ввели німецький філософ, нобелівський лауреат Вільгельм Оствальд [11] та американський антрополог Лесли Уайт ще на початку ХХ ст. [12]. Однак, загально визнаного визначення поняття «культурологія» у сучасній науковій, енциклопедично-довідковій та навчально-методичній літературі й досі не існує. Найчастіше під «культурологією» мається на увазі самостійна міждисциплінарна сфера науки та освіти, яка покликана займатись дослідженням та вивченням людської культури в її «широкому» (культура людської діяльності взагалі) та «вузькому» (культурна діяльність окремих народів) розумінні [3].

Історія розвитку людської цивілізації засвідчує, що об'єктивні дослідження, вивчення чи навіть краще ознайомлення зі світовою культурою, культурою інших народів та ґрунтовні знання культури власного народу часто (але, на жаль, не завжди!) сприяли пом'якшенню міжцивілізаційних протиріч, запобіганню ескалації міжкультурних конфліктів на міжнародному та етнокультурних конфліктів на національному (державному) рівнях, створювали належні умови для мирного співіснування різних народів [4, 5].

На Заході необхідність ґрунтового і організованого (на державному рівні) дослідження, вивчення та передачі знань з культурології новим поколінням зрозуміли давно і поставились досить відповідально й конструктивно. Сьогодні там функціонують десятки факультетів та сотні кафедр (найчастіше під назвою «Cultural Anthropology»), викладачі яких займаються науково-дослідницькою («Cultural Studies») та педагогічною діяльністю. Зокрема, вони видають кільканадцять спеціальних журналів, сотні найменувань наукових монографій та навчальних посібників, що створює сприятливі умови для підготовки тисяч відповідних висококваліфікованих фахівців. Впродовж останніх років досить потужною стала тенденція розширення мережі та помітна активізація діяльності згаданих установ, зростання їх фінансування, збіль-

шення накладів відповідних наукових та навчальних видань, а також врахування нових глобальних викликів, які постали і постають перед людством та окремими народами, і які здійснюють величезний вплив (як позитивний, так і негативний) на їх культурну спадщину та сучасні досягнення [6,7,8,9,11].

У сучасній Україні становище культурології як навчальної дисципліни можна оцінити як досить складне і не визначене. У 90-х роках ХХ ст. культурологічні проблеми почали викладатись у всіх ВНЗ України в рамках навчальної дисципліни під назвою «Культурологія». Вона була впроваджена як нормативна, тобто обов'язкова для вивчення всіх студентів усіх спеціальностей. Водночас було затверджено новий напрям – «Культурологія» – і розпочалась підготовка відповідних фахівців, зокрема бакалаврів (6.020101), спеціалістів (7.02010101) та магістрів-культурологів (8.02010101). Однак, невдовзі після «помаранчевої революції», із з не зовсім зрозумілих причин, у всіх ВНЗ було суттєво «скорочено» цикл соціально-гуманітарних дисциплін та кількість годин, відведених на їх вивчення. Потрапила у «немилість» і «Культурологія», що завершилось позбавленням її статусу нормативної навчальної дисципліни. Натомість, з'явилась нова нормативна навчальна дисципліна – «Історія української культури». Щоправда, кілька державних ВНЗ продовжують готувати фахівців з культурології, зокрема зі спеціальності «Магістр-культуролог. Викладач культурології у вищих навчальних закладах». Питання «Для кого і для чого здійснюється така підготовка?» залишається відкритим... Теж саме стосується й питання чи здатна «Історія української культури» дати студентам знання про світову культуру та культуру інших народів....

При всій очевидній доцільності подальшого розвитку і вдосконалення викладання «Культурології» на Заході та нагальній і терміновій необхідності включення «Культурології» в навчальні робочі плани ВНЗ України усіх форм власності та повернення їй статусу нормативної (обов'язкової) дисципліни, тим не менш, варто докладно зупинитись на чинниках, що актуалізують цю проблему.

Основними серед них можна вважати такі: дедалі міцніюча тенденція, з одного боку, культурної глобалізації, а, з іншого – культурної локалізації; «нове, справжнє переселення народів», тобто посилення міграційних процесів, які охопили сотні мільйонів людей – представників різних країн і народів, носіїв багатьох культур; насування глобальної екологічної катастрофи, яка породжується безвідповідальною діяльністю людства (усією культурою його виробництва і споживання та ставлення до природи) і яка загрожує самому його існуванню; швидке формування глобального інформаційного суспільства, яке призводить не лише до величезних позитивних зрушень у розвитку світових культурних процесів, а й до певних негативних наслідків для існування і збереження культурних надбань окремих народів [2]; перехід людства до ноосферного етапу свого розвитку, що вимагає виховання ноосферної людини, яка усвідомлює себе не лише представником свого етносу та громадянином своєї держави, а й Землі та Всесвіту і культурні інтереси якої превалюють над споживацтвом [1]; глобальний етнокультурний ренесанс; політизація етнокультурних процесів у всіх куточках світу; зростання ксенофобських настроїв у багатьох поліетнічних; полікультурних країнах; загострення міжцивілізаційних протиріч та ескалація міжкультурних конфліктів; повернення правлячих кіл США та деяких інших західних країн до політики культурного імперіалізму тощо.

В Україні до зазначених вище загальних (універсальних) чинників, що актуалізують проблему поглибленого вивчення «Культурології», а також проблему (питання) її співвідношення і взаємовідносин з «Історією української культури», слід додати і низку специфічних. Тут основними є:

– перебування «Культурології» у статусі другорядної, вибіркової (за вибором ВНЗ чи самих студентів) навчальної дисципліни. Такий статус відкриває шлях технічним ВНЗ до повного нехтування цією цікавою і конче потрібною дисципліною, а навчальним закладам недержавних форм власності ще й економити на ній години, а отже і кошти. Наслідок – студенти позбавлені можливості прилучатись до скарбів світової культури;

– привілейоване та монопольне становище «Історії української культури» у сфері культурологічного знання. Таке її становище, особливо в умовах відсутності у на-

вчальних програмах ВНЗ «Культурології» як нормативної (обов'язкової) дисципліни, з одного боку, сприяє кращому засвоєнню величезних надбань української культури, але, з іншого боку, «замикає» студентів виключно у цій сфері, не сприяє їх ознайомленню з кращими досягненнями світової культури;

– брак у багатьох підручниках і навчальних посібниках з історії української культури об'єктивності, а часом і наявність ознак свідомої чи не свідомої її фальсифікації;

– недостатність уваги, а часто і нехтування тим більш ніж очевидним фактом, що історія української культури це не лише історія культури українського етносу, а й історія культури близько 130 інших етнічних спільнот, з яких складається український народ тощо.

Право на розлогі висновки та пропозиції залишаємо за учасниками даної Конференції, працівниками МОН України та потенційними читачами цих тез. Наголошуємо лише на доцільності, можливості, перспективності, креативності та необхідності **повернення** «Культурології» статусу **нормативної** навчальної дисципліни, тобто обов'язкової для вивчення у всіх ВНЗ України, при **неодмінному збереженні** сучасного статусу «Історії української культури» та усуненні деяких вад і недоліків у її викладанні... Саме такий шлях, по-перше, сприятиме запобіганню ескалації міжкультурних конфліктів на глобальному, державному, регіональному та локальному рівнях. А, по-друге, дасть можливість студентам ВНЗ опанувати знаннями з історії культури людства у цілому і українського народу зокрема, у всій її величчї й трагічності. Сучасна освічена, духовно і культурно багата людина, як і птах, може злетіти й високо літати, лише маючи і спираючись на два крила. У даному випадку – на «Культурологію» та «Історію української культури». Іншого не дано...

### Список використаних джерел

1. В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке: коллективная монография. / Под науч. ред. А.И. Субетто и В.А. Шамахова. – В 3-х томах. – СПб.: Астерион, 2013. – 1742 с. 2. Картунов О.В. Інформаційне суспільство: Аналіз політичних аспектів зарубіжних концепцій: Монографія. / О.В. Картунов, О.О. Маруховський. – К.: Університет економіки та права «КРОК», 2012. – 344 с. 3. Кондратьєва И.В. Статус культурології в системі наукового знання. // Известия Томского политехнического университета. – 2010. – Т. 316. – № 6. – С. 162-166. 4. Маруховська О.О. Конфліктологія: Навчальний посібник. / О.О. Маруховська. – К.: Університет економіки та права «КРОК», 2003. – 199 с. 5. Маруховська О.О. Етнополітична конфліктологія: Навчально-методичний комплекс дисципліни. / О.О. Маруховська. – К.: Університет економіки та права «КРОК», 2007. – 50 с. 6. Eller J. Cultural Anthropology: Global Forces, Local Lives. / J. Eller. – London: Routledge, 2013. – 384 p. 7. Haviland W. Cultural Anthropology: The Human Challenge. / W. Haviland, H. Prins, B. McBride, D. Walrath – Stamford: Cengage Learning. – 2010. – 480 p. 8. Kottak C. Cultural Anthropology: Appreciating Cultural Diversity. / C. Kottak. – New York: McGraw-Hill Humanities, 2012. – 512 p. 9. Miller B. Cultural Anthropology in a Globalizing World. / B. Miller. – New Jersey, Prentice Hall, 2009. – 360 p. 10. Ostwald W. Energetische Grundlagen der Kulturwissenschaft (1st ed.). / W. Ostwald. – Leipzig, 1909. – 184 s. 11. Scupin R. Cultural Anthropology: A Global Perspective. / R. Scupin. – New Jersey: Prentice Hall, 2009. – 560 p. 12. White L. The Science of Culture: A Study of Man and Civilization. / L. White. – New York: Percheron Press/Eliot Werner Publications. – 2005. – 502 p.

**М. І. Бабишена**

## ЗНАЧЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СУДНОВИХ ОФІЦЕРІВ

Завдання вищої школи – готувати фахівців нової генерації: кваліфікованих, грамотних, мовнокомпетентних, які б досконало, ґрунтовно володіли українською літературною мовою у повсякденно-професійній, офіційно-документальній сфері, зокрема набули навичок комунікативно виправданого використання засобів мови, оволоділи мовою конкретної спеціальності, фаху. Акцент переноситься з традиційної настанови – засвоєння відомостей про літературні норми усіх рівнів мовної ієрархії – на формування навичок професійної комунікації, студіювання особливостей фахової мови, на розвиток культури мови, мислення і поведінки особистості.

Ідеям формування культури мовлення, теоретичним і практичним пошукам,

пов'язаних із підготовкою мовно- й комунікативно компетентної людини, присвячено чимало наукових праць: у мовознавстві (Н.Бабич, І.Білодід, В.Виноградов, Б.Головін, А.Коваль, Л.Мацько та ін.); у психолінгвістиці (Б.Ананьєв, Л.Виготський, Д.Ельконін та ін.).

Спираючись на загальні аспекти культури мови, ми ставимо завдання найголовніші, якими можна вдало користуватися при розв'язанні конкретних соціальних завдань підготовки курсантів (студентів), а саме: формування комунікативної компетентності курсантів (студентів); набуття комунікативного досвіду, що сприяє розвиткові креативних здібностей курсантів та спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця; вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері: вплив на співрозмовника за допомогою вмілого використання різноманітних мовних засобів, оволодіння культурою монологу, діалогу та полілогу; сприйняття й відтворення фахових текстів, засвоєння лексики і термінології свого фаху, вибір комунікативно виправданих мовних засобів, послуговування різними типами словників.

Основною формою соціального існування й засобом соціального функціонування людини є спілкування. Спілкування людей – складний процес взаємодії особистостей у конкретному часовому й просторовому вимірі. Це комплексне поняття, що охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів). Спілкування – спроба порозумітися, психологічна готовність до взаємодії [1, с.3]. Спілкування як процес з використанням мови «наповнене людською енергетикою» (Л.Виготський), торкається всіх складових комунікації. Спілкування – це акти взаємодії особистостей, або комунікативні акти. У сучасній лінгвістиці термін «комунікативний акт» трактують широко: від мовленнєвої діяльності загалом, обміну текстами – до ситуації спілкування, де ролі учасників регламентовані соціальним і культурно-національним середовищем [2, с.103]. Концепцією діяльнісного розуміння процесу спілкування, його внутрішній та зовнішній змісті гуманістично-етичну сутність висвітлено в працях К.Абдульханової-Славської, О.Бодальова, О.Леонтьєва та ін. На визначальну роль процесу спілкування у становленні особистості вказують Л.Анциферова, Г.Костюк, Б. Ломов, Н.Чепелева.

На основі розглянутих тлумачень на визначення поняття «культура мовлення», можемо дійти висновку, що в науковій літературі існують багато чинників, за допомогою яких формується культура мовлення курсантів.

Культура мовлення фахівця формується багатством словника, досконалим володінням способами поєднання слів у речення.

Визначаючи ознаки культури мовлення, урахуємо як суто мовні особливості (ступінь володіння чинними у конкретну епоху нормами), так і позамовні (знання законів мислення, практичний досвід мовця, його психологічний стан, мету тощо).

Н. Бабич комунікативними ознаками культури мовлення вважає правильність, логічність, багатство та різноманітність, виразність, емоційність тощо.

Одним із визначальних і центральних понять культури мовлення фахівця є правильність мовлення, тобто строга відповідність чинним правилам, за допомогою яких сформульовано норми, що регулюють правильний вибір слова відповідно до змісту і мети висловлювання. Літературна норма виконує роль фільтра при рухові від системи мови до мовлення.

Мовлення має бути гнучким, динамічним і функціонально мобільним. Ознакою культури мовлення є доречність висловлювання. Висловлювання доречне, якщо внаслідок його використання досягається мета, яка ставилася мовцем.

На заняттях з курсу «Українська мова ( за професійним спрямуванням)» для курсантів Херсонської державної морської академії використовуються цікаві тексти, які розширюють світогляд майбутніх спеціалістів, наприклад: «Теорія та будова судна», «Теорія електроприводу», «Експлуатація судових енергетичних установок». Саме, аналізуючи тексти, майбутні судові спеціалісти намагаються доречно та вміло висловлювати свої думки, розвивати мовленнєву діяльність та



культуру мови. Мовленнєва компетентність є основою комунікабельності.

Курсанти оволодівають накопиченим матеріалом з лінгво-комунікабельності в процесі навчальних видів діяльності під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Результатом розвитку мовної особистості курсанта є досконале оволодіння необхідним мовним потенціалом і стійкі навички спілкування в усіх сферах життєдіяльності, тобто набуття мовної й комунікативної компетентності.

У методичних вказівках до виконання практичних робіт із теми «Терміни у професійному мовленні» значна увага приділяється етимологічним довідкам, цікавим вправам і завданням, що примушують курсантів працювати над усним професійним мовленням. Перед викладачем-словесником ставляться такі завдання: забезпечити досконале володіння нормами сучасної української літературної мови та дотримання вимог культури усного й писемного мовлення; виробити навички самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні; розвивати творче мислення студентів; сформувані навички оперування фаховою термінологією, редагування, коригування та перекладу наукових текстів.

Отже, формування, дотримання культури мови та підвищення рівня загально-мовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності курсантів (студентів) залежить від багатьох чинників. Майбутнім фахівцям мова потрібна не тільки як сукупність правил, а як система світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, самоформування і самовираження особистості.

### Список використаної джерел

1.Абрамович С.Д. Мовленнєва комунікація: підручник / С.Д. Абрамович, М.Ю. Чікарькова. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с. 2.Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф.С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с. 3.Культура мовлення вчителя-словесника / [Горошкіна О.М., Нікітіна А.В., Попова Л.О., Порожня Л.В., Рудіна О.М.]. - Луганськ: СПД Резніков В.С., 2007. – 112 с. 4.Пентиліук М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М.І. Пентиліук // Укр. мова і література в школі. – 1999. – № 3. –С. 8-10.5.Чередниченко І.Г. Мова періодичної преси і боротьба за піднесення культури українського слова // Про культуру мови. – К., 1964. – С.145-154.

**Я. В. Таравська**

## РОЛЬ ГУМАНІТАРНОЇ НАУКИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ

В сучасних умовах, коли ціннісні орієнтації та світоглядні позиції індивіда залишаються заангажованими інтенсивним розвитком науково-технічної сфери суспільства гостро постає проблема виховання патріотично налаштованої студентської молоді. За таких умов не слід забувати, що справжнього спеціаліста в будь-якій сфері, з почуттям національної гідності, не можливо сформувані шляхом фрагментарного виховання, акцентуючи увагу виключно на вузькому професійному напрямку.

Важливість вивчення гуманітарних дисциплін в процесі формування у молоді національних і духовних цінностей, можна частково аргументувати звернувшись до відомого університетського мислителя ХІХ ст. Д.Г. Ньюмена, який у своїй монографії «Ідея університету» доводить практичне значення університетської освіти з точки зору саме гуманітарних наук: «Практична мета університетського навчання – є виховання гарних членів суспільства» [2, с.229]. А під «гарним членом суспільства» ми розуміємо освічену людину з високим рівнем духовних і культурних потреб.

Слід зауважити, що цей процес можливий лише за умов достатнього розуміння майбутнім спеціалістом своєї ролі, місця і значення у багатомірному сучасному суспільстві, що забезпечує йому в свою чергу своєчасне засвоєння таких гуманітарних дисциплін, як філософія, історія, культурологія та ряд інших. Саме гуманітарна освіта спроможна внести гармонію у професійну діяльність майбутнього «фахівця-громадянина» шляхом формування духовної, релігійної та громадянської самоідентифікації індивіда, й тим самим виховати особистість з почуттям національної гідності.

Нажаль, сьогодні проблема якісного формування духовних цінностей студентів залишається невирішеною. Цьому сприяє, як власне небажання молоді своєчасно визначити своє місце у житті та зайняти належну життєву позицію, так і незацікавле-

ність самої держави в цьому процесі, яка неспроможна забезпечити інтелектуальній молоді відповідних умов для їхнього подальшого наукового розвитку і вдосконалення. Відтак, на сьогодні маємо офіційні дані про те, що щороку з України емігрують до іноземних вищих навчальних закладів близько 20 тис. студентів, які мріють там вдало реалізувати свої професійні компетенції.

Для вирішення цієї проблеми, слід своєчасно надавати допомогу сучасній студентській молоді у процесі формування її власного морального світу, щоби в ньому були присутні відповідні гуманістичні ідеали, етичні й естетичні принципи та норми, і врешті-решт допомогти сформувати стійку громадянську позицію у молоді, глибоке розуміння ними соціально-політичної, економічної та правової сфер життєдіяльності суспільства та місця України у системі міжнародних відносин [1, с.78].

Відтак, без залучення сучасної молоді до вирішення вищезазначених проблем стає неможливим побудувати дійсно незалежну українську державу, а для цього викладачам вищих навчальних закладів України слід сформувати у них належну громадянську позицію, високі моральні та культурно-ціннісні орієнтації та переконати молодь, що саме вона спроможна сформувати стійкий потенціал для подальшого успішного розвитку української держави.

### **Список використаних джерел**

1. Андрос С.І. Про значущість гуманітарної освіти в Україні / С.І. Андрос, П.А. Кравченко // *Філософські обрії*. – 2010. – №24. – С.66 – 79. 2. Ньюмен Д. Г.; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.

**Н. В. Рунташ**

## **ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-АГРАРНИКА ЗАСОБАМИ МОВИ**

У сучасній вітчизняній науково-методичній літературі стверджується, що з метою успішного процесу формування ціннісних орієнтацій особистості студентів-аграрників, розвитку їхнього аксіологічного потенціалу та морально-етичного спрямування мислення навчання в аграрних вищих навчальних закладах повинно проходити поетапно, зберігаючи при цьому свою єдність і цілісність [1,3,4,5]. Слушно зазначає Г.Берегова, модель комплексного формування нового, сучасного світогляду «успішно реалізується засобами передусім філософських й інших соціально-гуманітарних дисциплін, що має логічне продовження також і під час опанування загально-фундаментальних і спеціальних наук» [3, с.266].

Вивчення мовознавчих (української мови професійного спрямування) й історичних дисциплін (історії України, історії української культури) зазвичай відбувається на 1-му курсі (згідно з навчальними планами факультетів ВНЗ).

Аналізуючи методику викладання гуманітарних дисциплін на 1-му курсі аграрних ВНЗ, Г.Берегова стверджує, що вона може бути традиційною, однак «повинна містити інноваційні елементи» [3, с.267]. Так, специфіка викладання дисципліни «Українська мова професійного спрямування» вимагає проведення лекцій проблемно-пошукового характеру, а практичні заняття доцільніше будувати з використанням інтерактивних імітаційних методів формування культури мовлення (ділові та рольові ігри) студентів. Окрім того, до навчального плану зазначених дисциплін вводили філософський компонент [3, с.268].

Так, вивчення української мови професійного спрямування доречно доповнювати темою «Філософія мови», що охоплює історію лінгвофілософських учень і філософські підходи до мови (логіко-семантичний, герменевтичний, дискурсивний, теоантропологічний), котрі дозволяють створити уявлення про мову як про «символ людського життя», так і про «саме життя» [1, с.19].

Обов'язковою умовою самореалізації сучасної особистості є успішна мовленнєва підготовка майбутніх фахівців сільськогосподарської галузі, яка повинна спрямовуватись не тільки на вироблення навичок практичного володіння мовою у різних сферах комунікативної діяльності, а й на виховання мовної цілісності майбутнього фахівця як національно свідомої мовної особистості, яка б реально, а не формально презентувала українську мову як мову нації, піднесла б її на рівень загальнолюдсь-

ких цінностей, що виражають сутність міжпоколінних соціально-культурних трансформацій. Теоретико-пізнавальний аспект виховання мовної особистості виявляється через розуміння нею важливої екзистенційної ролі мови як визначальної ознаки homo sapiens, що за силою впливу на все життя людини не поступається перед законами природи.

Необхідно враховувати, що слово впливає на людину й природне середовище, і слід обов'язково донести інформацію до студентів про енергетичну дію слова й енергетику мовлення, що залучає нині до теоретичних і практичних досліджень багатьох мислячих людей. Так, існування енергетики мовлення стверджує психолог Еніон Пауер, уточнюючи фізичний вплив слова на живу й неживу матерію, що перебуває в будь-якому молекулярному стані (мінерали, рідини, плазму, газ), на рослин, комах, тварин і людину [8].

Ерудованим студентам відомо, що за допомогою мовлення можна іноді зцілити людину, і класична медицина також використовує це явище, застосовуючи переконання, психотерапія, гіпноз, молитви, за яких активізуються резервні можливості організму, мало вивчені ортодоксальною медициною. Також і екстрасенси переконані, що слово здатне впливати на стан емоцій, психіки й здоров'я людини й може визначати причини її фізичних або соціальних проблем (кожна буква має свою власну й неповторну ауру; енергія й аура слова складаються з енергії й аури букв, а речення – зі слів; вербальні властивості слів і речень – аналогічно. Залежно від того, які слова і як вимовляє людина, колір і властивості аури людини також змінюються).

Отже, студенти повинні усвідомити й засвоїти, що слово – це засіб, механізм, команда реалізації думки, мислеформи, мислеобразу. Думка або мислеформа відтворена один раз, залишається в просторі Всесвіту вічно, і завдяки цьому феномену вченим іноді вдається відновити інформацію ніде й ні ким не сформульовану на папері чи іншому фізичному носіїві. В. Уваров впевнений, що природа загалом має таку властивість: все те, що людина усвідомила, зрозуміла й засвоїла, знищити не можна, - природа все зберігає до певного часу, після чого пізнане знову народиться в людських головах і виносить в життя [7]. Як слушно стверджує священик Алékсій Мороз, «дар словесності – великий дар Творця людині, вона виражається також і в здатності впливати словом на навколишнє середовище, творячи або руйнуючи його» [6].

### Список використаних джерел

- 1.Базалук О.А. Методика проведення лекцій и семинарских занятий с учётом современных исследований в нейронауках и психологии / Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография; [под ред. О.А. Базалука]. – К.: Издательский дом «Скиф», 2012. – Т. 2. – С. 220-238. 2.Бацевич Ф.С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень / Ф.С. Бацевич. – К.: ВЦ Академія, 2011. – 240 с. 3.Берегова Г.Д. Освітньо-виховний потенціал філософських знань у системі вищої аграрної освіти в Україні: Монографія / Галина Берегова. – Херсон: Айлант, 2012. – 312 с. 4.Бех В.П. Функціональна модель особистості: пошуки полікультурних детермінант поведінки: Монографія / В.Бех, Є.Шалімова – К.: Вид-во НІПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 255 с. 5.Білан С.О. Актуальні проблеми вдосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах аграрного профілю: Проблеми історії України: факти, судження, проблеми / С.Білан. – К.: Інститут історії України НАНУ. – 2002. – Вип. 5. – С. 95-100. 6.Мороз А. Слово и его воздействие на человека / Александровские чтения: Доклад. – 12.02.2011 г. – СПб: Александровский лицей. – Режим доступа: <http://www.ruskline.ru/analitika/2011/02/23>. 7.Уваров В. Философские основы живой природы; [интернет-ресурс] / Валентин Уваров. – 2010. – Режим доступа: <http://www.proza.ru/author/valivarov>. 8.Энион Пауэр. Энергия слова; [Интернет-ресурс]. – Режим доступа: <http://ua.harmosys.com/index.php/wordsenergy>.

**Г. П. Бежнар**

## ФІЛОСОФІЯ ЯК ЗАСАДНИЧИЙ ЧИННИК ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сьогоднішній день освітній простір в Україні являє собою потужну, багатофункціональну систему закладів і установ. Система вищої освіти України включає в себе освітні та наукові заклади, які є центрами культури та духовності, де відбувається формування високоосвічених, свідомих громадян нашої Батьківщини.

Комплексна професійна підготовка майбутнього спеціаліста неможлива без виховання в ньому як громадянських, так і людських якостей. Саме тому проблема гуманізації та гуманітаризації вищої освіти постала предметом зацікавлення вітчизняних дослідників (В.П. Андрущенко, В.Г. Кременя, В.С. Возняка, М.І. Бойченка та ряду інших) і ґрунтовно проаналізована в різноманітних аспектах.

Гуманітаризація освіти, як умова цілісного й усебічного розвитку особистості, це повернення усіх наук до людини, на формування духовного світу спеціаліста, орієнтованого на загальнолюдські цінності.

Необхідно зазначити, що гуманітаризація вищої освіти не зводиться тільки до завдання збільшення або доповнення навчального процесу циклом гуманітарних дисциплін, а повинна відповідати високій меті залучення молоді до гуманістичних цінностей та ідеалів. Адже гуманітарна складова освіти дає можливість спрямувати зусилля на формування Людини Освіченої [3, с.84].

Гуманітарна підготовка студентів різних спеціальностей повинна носити цілісний характер. Справжня гуманітарна освіта як процес самопізнання і навчання людини самої себе є глибоко гуманістичною і вимагає обережного та шанобливого до себе ставлення [3, с.85].

Не викликає заперечень той факт, що співвідношення спеціальних та гуманітарних дисциплін може змінюватися в залежності від специфіки вузу, його технічного або гуманітарного спрямування. Відбір гуманітарного компоненту змісту освіти і реалізація його у навчальних програмах є досить складним завданням і вимагає серйозних досліджень.

На нашу думку, центральне місце в структурі соціально-гуманітарних дисциплін повинно займати філософське знання, адже філософське осмислення вічних проблем є внутрішньою потребою людської свідомості. «Філософії не може не бути, поки живуть люди» [4, с.500].

Гуманітарно-гуманістичний потенціал дисципліни «Філософія» дозволяє сформувати світоглядну та методологічну позицію, яка передбачає створення психолого-педагогічних умов, завдяки яким вивчення даного предмету сприятиме розкриттю особистісного потенціалу та допоможе визначити шляхи самореалізації в системі соціальних зв'язків і відносин.

Філософія як учбова дисципліна не повинна зводитися до простої суми знань або набору тем, які студент має опанувати і успішно скласти. Суб'єктно-об'єктні відносини між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, мають замінити суб'єктно-суб'єктні, де обидва учасники навчального процесу активні, рівноправні у взаємодії і взаємно пошановані. [3, с.151]. Така позиція сприятиме розширенню світогляду студента і допоможе набуті філософської освіченості.

Завдання викладача в таких відносинах полягає у залученні студента до всього масиву філософської культури, що досягається шляхом ознайомлення студента з оригінальними філософськими текстами, аналізу проблемних ситуацій тощо. Таким чином, в процесі вивчення філософії студент не тільки засвоює певну суму знань, але й набуває новий досвід та оволодіває навичками філософування як способу та методу світорозуміння.

В сучасному освітянському просторі філософія повинна виконувати не тільки функцію реконструкції догматичних пізнавальних схем, але й пояснювати, розшифровувати зміни та виклики суспільства з метою надання людині духовної стійкості в бурхливо-неспокійному світі. «Постійне завдання філософування наступне: стати справжньою людиною завдяки розумінню буття» [4, с.500].

Звичайно, не тільки лекції по філософії допомагають сформувати світоглядні настанови та ціннісні орієнтації молодого покоління, але викладання саме філософії студентам різних спеціальностей покликане активізувати рефлексивне мислення як необхідну умову становлення та збереження індивідуальності.

Перспектива людства в кінцевому розумінні, підкреслюють вітчизняні дослідники, – в його високій духовності» [1, с.7]. Саме від духовності людини залежить подолання сучасної кризи цінностей, і в цьому полягає соціальний аспект значення філософії.

Отже, процес гуманізації суспільства, в тому числі і гуманітарна підготовка сту-

дентів у вузах, повинен базуватися на вивченні філософії майбутніми спеціалістами, що сприятиме розкриттю духовного потенціалу особистості та формуванню прагнення до вищих ідеалів, які знаходимо в духовних традиціях філософської думки.

### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Освіта має плекати духовність // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Зб. наукових праць. – Випуск 11(24) – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 3–7. 2. Кравець А.С. Гуманізація і гуманітаризація вищого образования. – М.: Наука, 1998. – 156с. 3. Сучасна українська філософія: традиції, тенденції, інновації: збірник наукових праць. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. – 303с. 4. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Республика, 1994. – 527с.

**Т. М. Головач**

## РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У зв'язку із великими досягненнями у галузі науки і техніки зростає інтенсивність світових глобалізаційних процесів в економічній, політичній та культурній сферах.

Глобалізація – це об'єктивний і неминучий процес всесвітньої інтеграції та уніфікації. Глобалізація охоплює практично всі сфери життєдіяльності людей на земній кулі; відбувається розширення світового інформаційного простору, посилення культурної взаємодії та співпраці між націями. На думку І. В. Човгана, глобалізм як течія суспільно-політичної думки – це рух за об'єднання світу під всесвітнім урядом на федеральній основі, передбачаючи планетарну інтеграцію із переходом від множинності до світової єдності [7].

Дослідження глобалізації як наукового напрямку знаходиться у процесі становлення. Теорію і практику глобалізаційних процесів розглядають у різних науках, зокрема економіці, філософії, соціології, психології, культурології, педагогіці тощо. Проте, особливої уваги потребує аналіз процесів глобалізації в освіті. Проблематику освіти у контексті глобалізаційних процесів вивчають українські та зарубіжні дослідники, зокрема Л. А. Сподін, Л. Г. Колодяжна, В. А Руденко, Н. Н. Понаріна, С. Л. Зарецька, А. С. Воробйова, І. К. Войтович та ін.

Глобалізація освіти стала цілком логічною і закономірною складовою загальної глобалізації. Інноваційні процеси, що відбуваються у сучасних умовах глобалізації суспільства, беззаперечно впливають на розвиток у сфері освіти загалом та на інтенсифікацію навчання іноземної мови зокрема. Освіта є основним способом передачі накопичених суспільством знань із покоління в покоління.

Глобалізація освіти передбачає створення єдиного освітнього простору для навчання та виховання громадян.

З розвитком глобалізаційних процесів та інтернаціоналізації економіки перед вищою освітою постали нові цілі – підготовка професійних кадрів, здатних ефективно працювати в нових умовах глобального ринку.

Очевидно, що головна мета вищої освіти полягає у формуванні всебічно розвинутої та обдарованої особистості, яка буде застосовувати здобуті теоретичні знання у своїй подальшій професійній практиці, постійно оновлювати та поповнювати їх. Важливо зазначити, що визначну роль у розвитку особистості, її інтелекту, моральності та духовності відіграє іноземна мова. Навчання іноземних мов сприяє проникненню у минуле народів, знання їх сьогодення, передбачення майбутнього; допомагає оцінити шедеври світової культури і розширити філологічну підготовку студентів [5, с. 5].

Визначальною складовою глобалізації освіти є залучення всіх верств населення до вивчення іноземних мов. Заслуговує на увагу думка П. В. Сисоєва, котрий вважає, що мета освіти в умовах глобалізації – давати уявлення про світ крізь призму культури своєї країни, закладати сприйняття унікальності, самобутності власної культури у світлі глобальних процесів; готувати до активного і повноцінного співробітництва в сучасному полікультурному світі [6].

Глобальна освіта дозволить сприймати локальні явища в глобальному контексті. Толерантність до інших традицій, сприйняття рідної культури в контексті світової,

розуміння світу як складної взаємозалежної системи – ось основні характеристики сучасної глобальної освіти.

Розширення кордонів спілкування у різних галузях людської діяльності призвело до необхідності існування однієї, зрозумілої всім мови. Оскільки англійська мова стала основною мовою спілкування в науці, культурі, освіті та бізнесі, то вона і отримала статус мови міжкультурної комунікації.

Роль англійської мови у сучасному світі значно змінилася. Внаслідок глобальних змін у системі освіти англійська мова з простого навчального предмету перетворилася на базову дисципліну сучасних освітніх програм навчальних закладів, на засіб досягнення професійної реалізації особистості [1, с. 28]. В сучасному суспільстві знання іноземної мови – це один із важливих моментів в житті кожної успішної людини.

Як слушно зауважує А. С. Воробйова, сучасний фахівець повинен регулярно читати фахову літературу не лише українською, але й іноземною мовами, щоб бути в курсі останніх досягнень. Він повинен володіти як навичками читання та перекладу, так і комунікативними вміннями, щоб брати участь у міжнародних конференціях та симпозіумах [2].

Вивчення іноземних мов дорослими людьми набуло масового характеру. На думку М. К. Кабакчі, це пояснюється зростаючою потребою в іншомовному спілкуванні та взаємодії представників різних верств суспільства. Проте основним діючим фактором є зміна ситуації на ринку праці, коли практично при будь-якій базовій освіті виникає потреба у володінні іноземною мовою, найчастіше англійською [3, с. 3].

Поділяючи думку І. К. Войтович, вважаємо, що іноземна мова є не лише засобом комунікації, а й умовою успішної взаємодії як окремих людей, так і різних країн світу в умовах економічної, політичної, військової та культурної інтеграції [1, с. 21].

### Список використаних джерел

1. Войтович І. К. *Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография* / И. К. Войтович; под ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 212 с.
2. Воробьева А. С. *Значение изучения иностранного языка в эпоху глобализации [Электронный ресурс]* / А. С. Воробьева. – Режим доступа: <http://www.ibl.ru/konf/041208/81.html>.
3. Кабакчи М. К. *Обучение взрослых лексико-грамматической стороне речи на английском языке в условиях краткосрочных курсов: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. педаг. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень общего образования)»* / М. К. Кабакчи. – Санкт-Петербург, 2002. – 16 с.
4. Колодяжна Л. Г., Жданова М. М., Жданов С. О. *Тенденції розвитку вищої освіти в умовах глобалізації [Електронний ресурс]* / Л. Г. Колодяжна, М. М., Жданова, С. О. Жданов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 23 (186), Ч. 1, 2009. С.102-106. – Режим доступу: [http://almater.luguniv.edu.ua/magazines/visnyk/23\\_2009\\_%201\\_ped.pdf](http://almater.luguniv.edu.ua/magazines/visnyk/23_2009_%201_ped.pdf).
5. Оконешикова Н. В. *История обучения иностранным языкам в школах республики Саха (Якутия) (историко-педагогический анализ с 1932-2007 гг.): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. педаг. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования»* / Н. В. Оконешикова. – Якутск, 2008. – 20 с.
6. Сысоев П. В. *Языковое поликультурное образование: что это такое?* / П. В. Сысоев // *Иностранные языки в школе*. – Москва: *Иностранные языки в школе*, 2006, №4. – С. 2 – 14.
7. Човган І. В. *Перспективи глобалізації вищої освіти України [Електронний ресурс]* / І. В. Човган. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/politics/2011/162-150-17.pdf>.

**С. Л. Губіна, Л. І. Дух**

## ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Побудова в Україні громадянського суспільства та правової держави потребує особистості з активною громадянською позицією, яка має свідчити про ступінь її зрілості, рівень розвитку як громадянина, який усвідомлює своє місце і роль у процесі державотворення.

Дієвим механізмом впровадження демократичних принципів і засад в життя суспільства є освіта, метою якої «...є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого вибору...» [4, с.13]. Досягнення цієї мети вирішальною мірою залежить від того, наскільки вдасться піднести творчий потенціал педагогів загальноосвітніх навчальних

закладів, і зокрема вчителів, які викладають предмети освітньої галузі «Суспільствознавство». На наш погляд, саме професійна педагогічна діяльність вчителів історії, історії та правознавства має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства.

Проте, більшість вчителів сьогодні є пасивними, вірять в «державний патерналізм», не вміють і, не завжди, прагнуть відстоювати, навіть, власні права. Виникає суперечність – вчитель, реалізуючи державні навчальні програми, має навчити учнів тому, чого, часто сам не знає і не розуміє. Проблема вчителя є глобальною в контексті науково-педагогічної проблематики, яка потребує докорінного удосконалення стилю педагогічного мислення, реформування змісту конкретно-функціональної підготовки педагога реалізувати свої професійні та громадянські права для формування духовно-політичного потенціалу учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що науковці приділяють значної уваги проблемам особистості майбутніх вчителів, викладачів вищої школи. Вчені досліджують різні аспекти їх професійної діяльності (В. Гриньова, М. Євтух, С. Золотухіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, О. Савченко, В. Сластьонін, Г. Троцько та інші). Концептуальні засади національного виховання обґрунтовано в працях П. Ігнатенка, В. Кузя, О. Сухомлинської та інших. Загальнотеоретичні основи побудови цілісного навчально-виховного процесу, спрямованого на формування особистості громадянина представлено в роботах А. Бойко, В. Лозової, К. Чорної, Г. Шевченко та інших.

Разом з тим низка актуальних питань формування громадянськості вчителів ЗНЗ залишається не розкритою. Бракує досліджень, присвячених розкриттю особливостей розвитку громадянської позиції педагогів в Україні на сучасному етапі. Зовсім не порушена питання необхідності розвитку громадянської позиції у педагогів через систему післядипломної педагогічної освіти.

Саме тому одним з основних напрямків діяльності КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» є формування активної громадянської позиції вчителів історії, історії та правознавства, бо вчителі, які викладають предмети освітньої галузі «Суспільствознавство», мають не просто багато знати, а бути підготовленими до повноцінної активної діяльності в сучасному світі, приймати виважені, самостійні рішення.

Принциповим в змісті програм освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації вчителів за напрямом «Історія», «Історія та правознавство» є визнання того, що у сучасному світі знання стають все більше доступними для тих, хто хоче оволодіти ними, тому переосмислюється самоцінність знань. Натомість зростає роль умінь добувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел. Таким чином, формування активної громадянської позиції вчителя є комплексним процесом надання, розширення і поглиблення теоретичних знань, удосконалення практичних умінь і навичок, трансформації мислення вчителів на демократичних принципах.

Зміст навчальних програм та комунікативна взаємодія викладачів зі слухачами-педагогами посилює громадянсько-орієнтований компонент освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації в КВНЗ «ХАНО». Так, програмами підвищення кваліфікації вчителів за напрямками «Історія», «Історія та правознавство» передбачена лекція за темою «Формування правової держави і розвиток громадянського суспільства в Україні». Під час навчального заняття педагогам надається інформація про сутність громадянського суспільства та особливості його розвитку в Україні; визначається взаємозалежність зв'язку громадянського суспільства та правової держави; розкриваються завдання формування громадянської позиції вчителів та методичні підходи до створення умов розвитку громадянської компетентності учнів.

Лекція «Дискусійні питання історії України в роки Другої світової війни» спрямована на обговорення таких тем вітчизняної історії часів Другої світової війни як «Волинська трагедія», «Сутність колабораціонізму», «Події літа 1941 р.» тощо. Педагогам пропонується пояснити характер виникнення цих історичних питань, висловити своє власне ставлення, визначити взаємозв'язок представлених історичних подій з сучасністю.

В програму освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації вчителів історії



та правознавства закладено проведення семінарів-тренінгів «Методичні підходи до викладання предмета «Правознавство. Практичний курс» та «Історія Голокосту в контексті захисту прав людини».

**Семінар-тренінг «Методичні підходи до викладання предмета «Правознавство. Практичний курс» спрямований на усвідомлення педагогами власних можливостей виробити в учнів уміння використовувати правові знання для реалізації і захисту своїх прав, свобод та законних інтересів; оцінювати і регулювати взаємини з іншими; обирати моделі поведінки, орієнтуючись на норми права.**

Зміст семінару-тренінгу «Історія Голокосту в контексті захисту прав людини» складений таким чином, щоб вчителі отримали основну інформацію про масштаби Голокосту, осмислили його наслідки для Європи і світу в цілому, зрозуміли, що тема геноциду й окупаційна політика на території Східної Європи, України, Росії, Білорусі може стати логічним продовженням обговорення питань з прав людини, толерантності, поваги до життя, культури, свободи інших.

Професійна підготовка та самоосвіта передбачає навчання вчителів на спецкурсах та семінарах. Спецкурси і семінари педагогічні працівники можуть обирати протягом усього міжтестастійного періоду. Одним з таких є спецкурс «Людина і світ», завданнями якого є оновлення та поглиблення основних знань про процеси та явища суспільного буття, про філософські, культурні, політико-правові та соціально-економічні основи життя демократичного суспільства, систематизація знань про демократію та її переваги як суспільного устрою.

Маючи досвід роботи в системі післядипломної педагогічної освіти, ми свідомо вирішили використовувати під час проведення згаданих навчальних занять активні (бесіда, тестування, моделювання ситуацій, обговорення дилем, аналіз документів) та інтерактивні (мозковий штурм, дискусії, роботу в парах, в малих групах, рольові ігри, «Ажурна пилка», «Займи позицію» тощо) методи і прийоми. Ми вважаємо, що зміст освіти, опрацьований учителями таким чином, є одночасно інструментом для їх самовдосконалення як інтелектуального, так і особистісного розвитку.

Для надання теоретичної інформації ми використовуємо міні-лекції у формі електронних презентацій. Наприклад, міні-лекція «Формування загальнолюдських цінностей школярів через вивчення історії Голокосту» розкриває особливості викладання історії Голокосту в поєднанні з вивченням прав людини. В ній надаються методичні рекомендації щодо форм, методів і змісту викладання запропонованої теми. Міні-лекція «Історія єврейського народу від стародавніх часів до початку Другої світової війни» знайомить вчителів історії та правознавства з історичним минулим єврейського народу, бо наш досвід дозволяє стверджувати що, по-перше, вчителі не достатньо знайомі з даною тематикою, по-друге, не можливо говорити про Катастрофу єврейського народу без огляду на його історію.

Від вчителя залежить, чи побачать учні як теорія співвідноситься з їхнім повсякденним реальним життям. Отже, вчитель, який викладає суспільствознавчі предмети має відштовхуватися від того, щоб показувати, що є зараз, що є не так, і як має бути в демократичному суспільстві. Вчитель має не боятися висловлювати і обґрунтовувати власне ставлення до того, що відбувається в суспільстві, навіть, якщо питання є болючими і дразливими. Вчитель має висвітлювати позитивний досвід участі в громадському житті, використовуючи приклади вітчизняної та світової історії, формуючи в учнів розуміння потреби в толерантності та стійке негативне ставлення до расизму, ксенофобії, дискримінації в сучасному суспільстві.

Важливість громадянської позиції вчителя обумовлена його роллю і місцем у системі формування особистості, а саме, в тому, що вчитель повинен мати здатність передбачати і оцінювати не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, вчинків, експериментів, а й полії. зривень. реформ. що вілбвваються в різних сферах життя країни.

В своїй роботі з педагогами ми спираємось на слова В.Сухомлинського: «Ми маємо справу з найскладнішим, неоцінним, найдорожчим, що є в житті, - з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її громадянське й інтелектуальне обличчя. її місце і роль в житті. її шастя» [5. с.420]. Бо гуманістична спрямованість педагогічної діяльності – це позитивний вплив на особистість учня, утвердження словом, працею і власним прикладом найвищих духовних цінно-

стей. моральних норм повелінки й стосунків. Не вияв професійної ідеології вчителя. його піннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, форм, методів і засобів.

### Список використаних джерел

1. Громадянська компетентність учнівської молоді: шляхи розвитку: навч.-метод. посібник для пед. працівників / Уклад.: А. О. Данильєв, Л.І. Дух та ін. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2011. – 152 с. 2. Дух Л.І. Основи громадянської освіти: навчально-методичний посібник для вчителів історії та правознавства, для заступників директорів з навчально-виховної роботи, класних керівників ЗНЗ – Харків: ХОНМБО, 2009. – 90 с. 3. Лутовинов В.И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 52–59. 4. Освіта в Україні. Збірник нормативних актів. – Харків: «Світ-Плес». 1999. – 256с. 5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти тт. – Т. 2. – Київ: Радянська школа, 1976. – С.420.

**М. С. Калина**

## РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ

Поширення здорового способу життя серед населення є одним з важливих завдань, що постали перед нашою країною, одним з значущих чинників подальшого утвердження творчого потенціалу українського народу, побудови конкурентоспроможної економіки, переходу до інноваційної моделі розвитку, забезпечення високих стандартів життя на рівні із найбільш розвиненими державами світу. Не залишається сумнівів, що тільки здорова й творча нація здатна зробити прорив у майбутнє, здійснити усі нагальні соціально-економічні перетворення та посісти гідне місце в сучасному світі.

На сьогодні можна стверджувати, що проблеми здоров'я нації не залишаються поза увагою керівництва держави самого вищого рівня. Вони фігурують у різноманітних програмах розвитку та у Посланнях Президента України до Верховної Ради. Проте, значних зрушень на цьому шляху, на жаль, не спостерігається. Проблеми залишаються і нові покоління долучаються до шкідливих звичок, страждають від гіподинамії, неправильно борються зі стресами сучасного життя та не цінують власне здоров'я. Звідси можна зробити висновок про те, що ми маємо справу із межами, які важко подолати усім заходам зі сприяння здоровому способу життя. За таких умов, вкрай важливо шукати нові резерви популяризації здорового способу життя, й особливо, серед молоді, чий стан здоров'я на сьогодні вважається загрозою для майбутнього країни [2]. Це й не дивно, оскільки успішна підготовка висококваліфікованих кадрів тісно пов'язана із зміцненням та охороною здоров'я, підвищенням працездатності студентської молоді [4,с.323-324]. Сучасними дослідниками відмічається, що на сьогодні серед молоді відсутні ідеали здоров'я, чие місце посіли прагнення у будь-який спосіб посісти гідне місце у житті та матеріально-економічні проблеми [1,с.202-204].

Сучасна освіта покликана бути стратегічним ресурсом розвитку суспільства, підвищення добробуту людей, забезпечення національних інтересів і міжнародного авторитету країни [3,с.83]. Але й не тільки. На нашу думку, сучасна освіта, особливо її соціально-гуманітарна складова, повинна бути рушійною силою формування цінностей здорового способу життя та відповідного світогляду серед української молоді, провідником цих цінностей у майбутнє, формування здорового і творчого покоління, здатного до ініціативної праці та інноваційної діяльності. Адже, тільки такі перспективи дадуть змогу нашій державі бути конкурентоспроможною серед інших країн у глобальному світі.

Таким чином, саме освіта, в тому числі вища освіта, має подолати обмеження та проблеми, які нині постали перед поширенням здорового способу життя серед українського населення шляхом формування світоглядних засад здорової нації.

### Список використаних джерел

1. Ибрагимов М.М., Крячко И.И. Аскеза в системе современного философско-спортивного мировоззрения /М.М. Ибрагимов, И.И.Крячко // Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук. Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 7-8 жовтня 2012р. м.Дніпропетровськ. Частина II. / Наук. ред. О.Ю.Висоцький. – Дніпропетровськ: Свідлер, 2012 – С.202-204. 2. Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація» на 2009 – 2013 роки, схвалена Розпоряджен-

ням Кабінету Міністрів України від 21 травня 2008 № 731р. //Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>. 3. Модернізація державного управління та європейська інтеграція України: наук. доп. / авт. кол. : Ю. В. Ковбасюк, К. О. Ващенко, Ю. П. Сурмін та ін. ; за заг. ред. д-ра наук з держ. упр., проф. Ю. В. Ковбасюка. – К. : НАДУ, 2013. – 120 с. 4. Черновол А.Н. Необходимость формирования осознанного отношения студентов к своему здоровью / А.Н. Черновол // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях // Сборник статей VII международной научной конференции, 19-20 апреля 2011 года, БГТУ им. В.Г.Шухова. – Белгород, 2011. – 360 с.

*А. В. Савич, Л. И. Черновол*

## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ГУМАНИТАРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Современному обществу требуются люди, умеющие быстро адаптироваться к изменениям, происходящим в постиндустриальном мире. Объективной исторической закономерностью в настоящее время является повышение требований к уровню образованности человека. В новых обстоятельствах процесс обучения специалистов в техническом вузе должен быть ориентирован на развитие компетентностей, способствующих реализации концепции «образование через всю жизнь». Установлено, что предпосылкой развития компетентности является наличие определенного уровня фундаментальной грамотности. Формирование функциональной грамотности студентов технического вуза выступает основой для дальнейшего развития компетентности будущих инженеров, и уровень ее отмечается в утверждении: «Современный европеец (гражданин) должен знать и уметь», и определяется для каждой страны с учетом культурной и региональной специфики. Таким образом, на данном этапе существует объективная необходимость подготовки высокообразованного специалиста, осознающего потребность в повышении уровня умений пользоваться информацией, самостоятельно устанавливать обобщенные цели и задачи деятельности и быстро адаптироваться к уже сложившейся системе отношений.

Исходя из общих требований к подготовке специалистов, к коим относятся: реализация современной концепции высшего образования в рамках знаниевой образовательной парадигмы; необходимость проведения в соответствии уровня подготовки студента технического вуза и потребностей общества в определенном роде специалиста; актуализация гуманизации и гуманитаризации обучения специалистов технических вузов.

В этой связи формирование и развитие гуманитарной компетентности как часть функциональной грамотности студента, а впоследствии инженера становится важной частью инженерного образования и подготовки современного специалиста высокой квалификации и обеспечивает следующие возможности: обеспечение взаимосвязи профессиональной подготовки и культурного развития личности; обеспечение достижения целей и понимания прикладного значения гуманитарных дисциплин для своей будущей профессии; обеспечение выработки умений наибольшей степени обобщенности (познавательные, организационные, индивидуально-личностные), на основе которых развивается творческое техническое мышление; обеспечение условий на самопознание, саморазвитие личности будущего специалиста.

Формирование и развитие гуманитарной компетентности студента происходит в процессе изучения гуманитарных дисциплин: истории Украины, истории украинской культуры, культурологи, философии, политологии, социально-экономическая история и т.д. Исходя из этого, гуманитарная компетентность раскладывается на компоненты, в соответствии с предметом и объектом изучения как то: историко-гражданская; коммуникативная; информационная; межкультурная; экогуманистическая и другие.

Все они способствуют реализации стратегии личностного и профессионального становления и развития индивида. Успешная деятельность инженеров во многом определяется не только высоким уровнем обучения и полученного образования, но и уровнем развития его духовно-нравственной и социально-психологической культуры. Главным критерием качества образования личности современного «постиндустриального» типа становится способность самостоятельно принимать конструктив-

ные решения, затрагивающие интересы еще не родившихся людей, чувство ответственности за последствия этих решений и причастности к будущему. Центр тяжести в самом образовании постепенно переносится на воспитание, передачу определенных способов поведения, реализуемых в процессе гуманитаризации технического образования. Гуманитарная образованность молодого специалиста повышает эффективность профессиональной и социальной межличностной коммуникации, активизирует интеллектуальную деятельность, обогащает профессиональное сознание универсальным культурно-историческим опытом всего человечества, способствует морально-психологической защищенности.

Следует отметить, что в последние десятилетия в сфере гуманитарного образования в технических вузах произошли изменения, имеющие как позитивный, так и негативный характер, что обусловило ряд проблем: 1) нарушение принципа непрерывности гуманитарного образования, что обусловило его стадийность и дискретность; 2) снижение статуса гуманитарных дисциплин вследствие сокращения часов; 3) неопределенное позиционирование гуманитарных дисциплин в системе подготовки инженерно-технических кадров.

В качестве путей преодоления этих проблем выступает реализация целей гуманитаризации высшего технического образования: формирование у студента качеств личности, необходимых для успешной будущей трудовой деятельности, а также для удовлетворения потребностей саморазвития, самосовершенствования и самореализации; интегрирование личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, нацеленного на совершенствование общества; воспроизведение, развитие до требуемого уровня и дальнейшее совершенствование кадрового потенциала общества; обеспечение получения студентом профессии и соответствующей (требуемой) квалификации; содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности с учетом разнообразия мировоззренческих подходов и реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Таким образом, требуется разработать на теоретическом и конкретно-практическом уровнях содержание, этапы этого процесса, уточнить способы его развертывания на личностном и групповом уровне, проследить, каково влияние гуманизации и гуманитаризации на изменение функций и ролей образования как важнейшего социального института общества. Следовательно, актуальность темы обусловлена насущной научной и практической потребностью в гуманитаризации высшего технического образования, т.к. гуманитарная компетентность приобретает инструментальную значимость в процессе профессиональной адаптации кадров, так как способствует привитию студентам тех социальных качеств, которые необходимы в условиях рыночного, информационного, демократического общества: готовность к переквалификации и социальным переменам; коммуникативную компетентность; ответственность за социальные и экологические последствия инженерных и технологических разработок.

Современный специалист, чтобы стать конкурентоспособным на рынке труда, сегодня должен обладать новыми знаниями, способностью к абстрактному мышлению, способностями работы с техническими средствами, возможностью быстро осваивать новые знания на практике, ориентироваться в любой ситуации, а также синтезировать знания в разных областях наук. Реализация этих задач возможна при условии перехода от классической системы образования, целью которой была подготовка человека, обладающим знаниями, к новой системе, которая готовит человека, что не только знает, но и понимает других людей, другую культуру, специфику современного бытия, способного к конструктивному диалогу. Речь идет о воспитании интеллектуально развитой, ответственной и высокоморальной личности. Специалиста с такими качествами может подготовить только общество, система образования которого основывается на гуманистических принципах, духовных ценностях, что существуют в полной гармонии со знаниями. Гуманитаризация дает возможность повышать реальную ценность каждой личности. Именно поэтому в современном многомерном образовательном просторе важную роль отводиться преподава-

нию гуманитарных дисциплин, которые должны не только содействовать гуманизации общественной мысли в технократическом столетии, давать теоретическое обоснование явлениям и событиям общественной жизни, но и отображать бытие, нести о нем достоверные знания.

Исходя из вышеизложенного гуманитаризация технического образования прежде всего заключается в преодолении узкой специализации профессиональной деятельности специалиста и формировании гуманитарных компетенций, под гуманитарными компетенциями понимается совокупность свойств личности, отражающая ценности гуманистического характера, составляющие ядро личности.

Формированию и развитию гуманитарных компетенций студентов технического вуза должно осуществляться в следующих направлениях:

- обеспечение интеграции гуманитарного знания и негуманитарных дисциплин (естественнонаучные и технические);

- обогащение естественнонаучных и технических дисциплин знаниями, раскрывающими борьбу научных идей, человеческие судьбы ученых первооткрывателей, зависимость социально-экономического и научно-технического прогресса от личностных, нравственных качеств человека, его творческих способностей;

- междисциплинарность в образовании;

- усиление подготовки инженеров в правовой, языковой, экологической, экономической, эргономической областях.

А это возможно путем внедрения следующих решений:

1. Расширение перечня гуманитарных дисциплин, углубления их содержания для получения системного знания;

2. Выявление социальной обусловленности естественнонаучных и технических знаний, осознание их мировоззренческих функций;

3. Процесс, ориентированный на формирование и развитие социокультурной личности обучаемого;

4. Создание гуманитарной среды, создающей условия для самореализации, самоопределения личности студента.

### СЕКЦІЯ ІІІ.

## ФІЛОСОФІЯ ТА ОСВІТА: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ. ФІЛОСОФСЬКІ ПРОБЛЕМИ НАУКИ

*О. Є. Висоцька*

### ВІРТУАЛЬНІСТЬ ЯК ПРИНЦИП ПОБУДОВИ СУЧАСНОГО НАУКОВОГО ТА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

З середини ХХ століття на тлі нової науково-технічної революції внаслідок розвитку засобів масової інформації та комунікації відбулося становлення так званої «культури реальної віртуальності» [4, с.314], тобто культури, в якій віртуальність є основою конструювання «реальності» для суб'єктів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Інтеграція різноманітних засобів комунікації в інтерактивні інформаційні мережі формує своєрідну метамову, яка об'єднує в собі письмові, усні та аудіовізуальні засоби передавання інформації та комунікації. В результаті можна спостерігати суттєвий вплив медіа на наукове, освітнє й загальнокультурне середовище як поступовий процес віртуалізації «реального» в силу «послаблення» самого поняття «реальності».

Перш за все відбулася віртуалізація наукового середовища, яка полягає в тому, що, як зазначає П.Козловський, «наука і техніка виявляються «все менш наочними» та «все більш фіктивними» й «імітуючими» [5,с.33]. Хоча сучасна наука спрямована на «ультрареалізм» (тобто підпорядкування наукових досліджень конкретним практичним завданням), головним методом вирішення останніх є моделювання, в результаті чого «нові теорії сьогодні більше не знаходять, а придумують і конструюють» [5,с.34]. Велике значення при цьому мав стрімкий розвиток такої наукової галузі як кібернетика, яка стала виразом стохастичних уявлень щодо побудови Всесвіту, а також змінила форми і методи наукових досліджень. Визначаючи інформацію як особливий стан «негативної ентропії» [2,с.54], за допомогою якої людині вдається на деякий час організувати своє життя, Н.Вінер фактично вбудовує принцип віртуальності у структури соціального буття. Одночасно кібернетичні методи стають основою для розвитку засобів масової комунікації, що створюють різноманітні симулятивні моделі речовинного світу як віртуальної «реальності» (перш за все телебачення та Інтернет). Формуванню нової, «об'ємної» та динамічної аудіовідеотекстової та гіпертекстової «картини світу» також сприяють добутки квантової теорії та теорії ймовірності, які зводять нанівещь суб'єкт-об'єктні опозиції, принцип каузальності, надаючи особливого статусу спостерігачу та принципу невизначеності.

Паралельно переглядаються «класичні» методи раціональності у мистецтві та літературі. Так, принцип невизначеності був концептуалізований модерністськими течіями початку ХХ століття в осмисленні хаосу як творчого самостановлення всіх речей (у футуризмі, кубізмі, експресіонізмі, дадаїзмі, який потім трансформується у сюрреалізмі під впливом фрейдизму у принцип «чистого практичного автоматизму»). Хоча присутність цієї ідеї відчувається ще в романтизмі й, особливо, у Ф.Ніцше, який намагався визначити у діонісійському початку засаду творчості як первісної спонтанності, але лише у модернізмі вона отримує найбільше розкриття.

Пізніше розрив з раціональністю призводить до пошуку способів розмивання меж людської «суб'єктивності», коли раціональний зміст слова замінюється мовою тіла (візуально-пластичним «письмом»), що було запроваджено у «театрі жорстокості» А.Арто, а також знайшло свій прояв у перформансі як довербальному, дораціональному способі комунікації, що створює «реальність, в яку можна повірити, яка змогла би стати якоюсь реальною уразливістю для серця і почуття» [1,с.175-176]. Перформанс слугує безпосередньому впливу на свідомість та поведінку глядачів шляхом залучення їх у дійство, а також злиттю життя і мистецтва завдяки показу їхньої ефемерності та випадковості. Ці ідеї розкриваються і в літературній творчості – починаючи з методу «потоків свідомості», запровадженому Дж.Джойсом та М.Прустом, і закінчуючи концепцією «відкритого тексту» Р.Барта та «відкритого твору» У.Еко.

Комунікація у такий спосіб розглядається як процесуальність, в якій всі думки та дії у кожний конкретний момент мають характер невизначеності і випадку. З невизначеності виходить розуміння фрагментарності будь-якої взаємодії, будь-яких форм суб'єктивності. Головним методом побудови образів стає метод колажу (монтажу), орієнтація на парадокси і паракритику, тотальна іронічність, звернена і на саму себе. Результатом такого підходу є ефект змішення «дискурсів» (які були «розведені» раціональністю як різні сфери соціальності чи суб'єктивного досвіду), а також розчинення в єдиній масовій культурі так званих «високої» та «низької» культур - у прийомах траверсі, пастіш, пародії (як тотальної реалізації принципу «карнавалізації» культури, заявленому М.Бахтіним).

Колажність (монтажність) стає універсальним способом організації текстового, візуального і, взагалі, культурного простору постмодерного стану суспільств сьогодення. Образним визначенням подібного способу існування речей у постмодерністській методології стало поняття ризоми (Ж.Дельоз, Ф.Гваттарі). Колаж, що спочатку був прийомом модерністського елітарного мистецтва (вперше використаний П.Пікассо та Ж.Браком), став основою *pop-art* і *ready made* як «масових» видів мистецтва, що завдяки кіно і телебаченню у прийомах монтажу були ототожені із самою культурою Постмодерну. Колажність прямо виводиться з принципу дискурсивного плюралізму та децентрованості як конститутивних принципів культури Постмодерну.

Нові форми комунікації привносять нові характеристики просторово-часових відносин. Логіка нової темпоральності - фрагментарність, релятивізація часу відповідно соціальним контекстам, повернення до часової зворотності як у міфологічному переживанні часу, однак зворотність ця не циклічна, а випадкова. Це, за виразом М.Кастельса, «позачасовий час, що використовує технологію для того, щоб позбутися контекстів свого існування та вибірково привласнювати будь-яку цінність, яку міг би запропонувати кожний контекст вічно-теперішньому» [4, с. 402]. Тепер комунікація не тільки позбавлена сакральних смислів, але й не містить у собі ustalених цінностей як основ для взаєморозуміння. Замість цінностей такими основами стають самі «мовні ігри» як прийняття «правил» взаємності, що, однак, обмежені контекстом кожної «мовної гри» і мають короткочасне значення.

В результаті складних процесів інформаційної, культурної, соціально-політичної та економічної глобалізації відбувається просторово-часове стиснення, що стосується будь-яких процесів - спілкування, пересування, нової мобільності відносин, руху капіталу чи продукції, прискорення технічних розробок, орієнтації на їхню постійну інноваційність.

Спрямованість на інноваційність як ключову рису людини кінця ХХ-початку ХХІ століття визначається і як ключове завдання сучасної освітньої галузі. Освітні інновації все більше отримують статус випереджаючого чинника суспільних змін, основу побудови нового освітнього середовища [3]. Одночасно можна спостерігати руйнування існуючої формальної освіти й поширення неформальних її різновидів (які, в першу чергу пов'язані із впливом Інтернету, й, зокрема, соціальних мереж як на характер набуття знань сучасною людиною, так і на всі суспільні процеси). Гнучкість, постійна оновлюваність інформації, легкий доступ, спрощений пошук, можливість отримувати інформацію з різних джерел й у концентрованому вигляді – все це є надзвичайно привабливим чинником Інтернету як засобу відкритої неформальної освіти. Подібні тенденції значно ускладнюють ставлення у суспільстві до формальної освіти, потребують суттєвих змін у методиці викладання та формах організації навчального процесу. Важливим стає використання широкого спектру інтерактивних технологій, індивідуалізований підхід до надання знань, компетентісна та практико-зорієнтована спрямованість освіти. З іншого боку, важливим є перегляд самого змісту навчальних дисциплін, опанування не тільки класичної методології, а й розкриття нових вимірів наукового знання неklasичної й постнеklasичної природи.

Віртуалізація освітнього середовища сприяє як поширенню більших можливостей для навчання, так і його спрощення, створення фіктивного знання. Також зворотним боком впливу інформаційно-комунікаційних технологій є віртуалізація свідомості особистості, сполучена із такими проблемами як медіа-залежність, усамітнення, низька соціалізація, втрата ідентичності у феномені кіберідентичності



тощо. Тому цей процес необхідно осмислювати з різних позицій, впроваджуючи запобіжні заходи щодо попередження негативних впливів віртуалізації освіти. Одним із них є формування критичного мислення щодо інформаційно-комунікаційних технологій, розуміння обмеженості віртуальної реальності.

Також важливим є осмислення впливу віртуалізації на соціальні процеси. Завдяки недійним засобам з'являється можливість одночасно отримувати одну й ту саму інформацію по всій земній кулі, слідкувати і немовби приймати участь у різноманітних соціальних та політичних подіях (що, зрозуміло, є симулятивним актом). Можна також спостерігати зворотність комунікації та часу, коли кінець події обумовлюється тим контекстом, що привноситься ЗМІ. Прикладом цього є різноманітні «віртуальні війни», що змінюють існуючі в реальному часі-просторі події, впливаючи на характер їхнього протікання. Історичність подій замінюється переживанням «кінця історії», її дискретності або ж багатомагістральності чи «мережності». Дискретність історії полягає у тому, що вона «спочатку організується у відповідності з доступністю візуального матеріалу, а потім підпорядковується комп'ютеризованій можливості вибирати у вікнах миті, які треба склеїти чи розділити, у відповідності із спеціальними потребами» [4,с.428]. Тобто масмедіа структурують темпоральність згідно їхньої власної логіки, тому послідовність, упорядкованість подій втрачають свій внутрішній хронологічний ритм. Часова ж послідовність цих подій встановлюється в залежності від соціального контексту його використання. Але, одночасно, як доводить М.Кастельс, «зміщення часів у ЗМІ, що відбувається усередині одного й того самого каналу зв'язку і за вибором споглядача/учасника взаємодії, створює часовий колаж, в якому не тільки змішуються жанри, але й їх часове розгортання перетворюється у плоский синхронний горизонт без початку і кінця і без будь-якої послідовності» [4,с.428].

Паралельно із відчуттям «кінця історії» виникає світовідчуття одночасовості, що переломлюється у масовій свідомості як переживання «завжди теперішнього». Одночасовість розглядається як певна форма виходу із історичного розуміння змін, географічно-топографічний спосіб осмислення динаміки подій в єдності близького і далекого. В результаті параметри всіх соціальних явищ набувають реальності лише крізь призму телекомунікаційних мереж.

Таким чином, віртуалізація освітнього, наукового й, загалом, соціального середовища є процесом, пов'язаним із формуванням сприйняття реальності за допомогою нових інформаційно-комунікаційних засобів. Однак, розкриваючи нові виміри осмислення світу, віртуалізація не замінює, а лише додає нового змісту існуючим контекстам реальності. Тому важливим є розуміння як позитивних, так і негативних аспектів подібного розширення людських можливостей.

### Список використаних джерел

1. Арто А. *Театр и его Двойник [Текст] / А.Арто; пер. с франц.; составл. и вступит. статья В.Максимова; коммент. В.Максимова и А. Зубкова. - СПб.: «Симпозиум», 2000. - 440 с.* 2. Винер Н. *Кибернетика, или управление и связь в животном и машине [Текст] / Н.Винер; пер. с англ.; редакция и предисловие Г.Н.Поварова - 2-е издание. - М.: Наука; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. - 344 с.* 3. Висоцька О.Є. *Випереджаюча освіта для сталого розвитку: методологія, методика, технології: навчально-методичний посібник / О.Є Висоцька. - Дніпропетровськ.: «Акцент ІПП», 2012 - 292 с.* 4. Кастельс М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Текст] / М.Кастельс; пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана - М.: ГУ ВШЭ, 2000. - 608 с.* 5. Козловски П. *Культура постмодерна: общественно-культурные последствия технического развития [Текст] / П.Козловски; пер. с нем.; предисл. Э.Ю.Соловьёва. - М.: Республика, 1997. - 239 с.*

**Г. Д. Берегова**

## ФІЛОСОФІЯ Й ОСВІТА В УКРАЇНІ: ВЗАЄМОЗУМОВЛЕНІСТЬ І ЗНАЧУЩІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ

В сучасних соціокультурних умовах українська система вищої освіти найголовнішим завданням висуває створення якісно нової системи підготовки високоосвічених спеціалістів інформаційного суспільства, що вимагає розробки оновлених під-

ходів до навчання й виховання молодого покоління глобалізаційної епохи. У зв'язку з необхідністю формування у сучасних молодих людей морально-ціннісних світоглядних позицій більшість вітчизняних дослідників все частіше доводять методологічну дотичність філософії до освіти та приділяють значну увагу оволодінню знаннями й технологіями сучасної освітньо-виховної діяльності у проблемному полі філософія освіти.

Філософське осмислення освітньо-виховного процесу притаманне вітчизняній філософії здавна: як особливий напрям філософських досліджень, вона бере свої витoki з другої половини ХІХ ст. (П.Куліш, П.Юркевич, К.Ушинський, Ю.Бачинський та ін.) [7, с.37]. У радянський період ця галузь філософського знання майже не розвивалася, однак в окремих дослідженнях із соціальної філософії чи педагогіки частково висвітлювалися філософські засади навчально-виховного процесу, пов'язаного з певною, в основному педагогічною проблемою. І лише в останні роки горбачовської перебудови, як зазначає В. Андрущенко, відбулася перша велика Всесоюзна конференція «Творчість та педагогіка», на якій здійснилась широка дискусія між педагогами й філософами з проблем філософії освіти. Так проблеми філософії освіти почали більш систематично розроблятися і в Україні [1, с.60-61].

Значний поштовх до розвитку вітчизняної філософії освіти дала Всеукраїнська науково-практична конференція «Філософія освіти в сучасній Україні» (1996 р.), де був презентований перший у країнах СНД навчальний посібник «Філософія сучасної освіти» (Лутай В.С., 1996). З 2000 року в Інституті вищої освіти АПН України активно почав працювати відділ змісту, філософії та прогнозування вищої освіти, який уперше в Україні відігравав роль координаційного й організаційного центру розробки проблем філософії освіти й упровадження її в педагогічну практику [1, с.61].

Нині більшість вітчизняних науковців (В.Андрущенко, О.Базалук, В.Бех, А.Бойко, Л.Горбунова, В.Гайденко, І.Добронравова, Д.Дзвінчук, І.Зязюн, М.Євтух, Т.Жижко, В.Кремень, С.Клепко, К.Корсак, Н.Кочубей, М.Кисельов, М.Култаєва, В.Кушерець, М.Левківський, В.Лутай, М.Михайлов, М.Михальченко, М.Романенко, І.Радіонова, З.Самчук, Н.Скотна, С.Черепанова, В.Шевченко, Н.Юхименко й ін.) вважають філософію освіти саме тією дослідницькою галуззю філософії, що аналізує підстави педагогічної діяльності й освіти, її цілі й ідеали, методологію педагогічного знання, методи проектування й створення нових освітніх інституцій і систем, й у зв'язку з цим активно досліджують шляхи оновлення вітчизняного освітнього дискурсу, торкаються проблем формування практичного світогляду особистості в цьому вічно змінюваному світі.

У сучасній Україні філософія освіти постає як сукупність світоглядних теорій (ідей), які зумовлюють методологію виховання й навчання, становлення відповідного типу особистості. Притому одні дослідники надають перевагу філософії і філософствують про освіту, інші пріоритетною вважають педагогіку, здебільшого розмірковуючи про процеси навчання і виховання, деякі намагаються охопити й філософську, і педагогічну проблематику одночасно. Так, на думку В. Андрущенка, В.Кременя, В.Лутая та ін., філософію освіти немає сенсу виокремлювати в окрему галузь філософії [1,6]. Адже філософія освіти розвивається у межах соціальної філософії, утворюючи комплексне та міжгалузеве вивчення системи освіти. Вона поєднує зовнішні щодо системи освіти соціальні науки з внутрішніми – педагогікою. У широкому розумінні предмет філософії освіти – не лише філософське осягнення самого процесу отримання знань, умінь і навичок, а й більшою мірою масштабне вивчення культурних досягнень і цінностей, покликаних задовольняти потреби системи освіти.

С. Клепко пропонує не вкладати освіту в жодне «прокрустове ложе» – чи то філософії, чи педагогіки, чи аналітичного політичного документа, а міждисциплінарно досліджувати її закономірності, виявляти внутрішні зв'язки та зовнішні детермінації, упроваджувати в практичну діяльність органів управління й освітніх закладів сучасну методологію аналізу політики [4, с.11]. Окрім того, філософія доповнює педагогіку тим основним, чого їй бракує – масштабним баченням соціальних трансформацій і домінуючими у даному історичному періоді світоглядними концепціями, з-поміж яких важливо виділити планетарно-космічну. Саме розуміння кож-

ною людиною закономірності свого виникнення в структурі світобудови дає можливість шукати відповідь на одвічні філософські запитання про сутність людського життя, сенс людського буття, мету людської діяльності, перспективи розвитку людського суспільства й т.д.

На думку О.Базалука, Н.Юхименко й ін., до завдань філософії освіти входить: 1) формування планетарно-космічного світогляду особистості; 2) підготовка відповідальних, творчих, активних молодих людей, котрі, поважаючи багатоманітність культур, прагнуть згуртувати націю й цивілізацію для досягнення вищих цілей; 3) формування образу людини майбутнього, здатної організувати якісну взаємодію у масштабах Землі та Всесвіту [2, с. 13].

Висловлюємо тверде переконання в тому, що освіта як соціальний інститут повинна мати й свій смисловий стрижень, зумовлений зростанням ролі особистості в інформаційному суспільстві – етичну її спрямованість. Етична спрямованість освіти визначена вимогою самого життя, що потребує виховання людини в дусі миру, взаєморозуміння, другоюдомінантності й толерантності, формування макромислення громадянина Світу, відповідність нормам глобальної етики, орієнтації особистості на високу відповідальність за долю своєї країни й людства в цілому. Етична спрямованість освіти передбачає і культуровідповідність – ще один елемент сучасної моделі освіти, а разом із цим культури всієї людської цивілізації й одночасно складової частини й дзеркала культурної традиції власної країни, а також відбиття в освіті позитивної специфіки модернізації поля культури в умовах інформаційного суспільства, зумовленої виявом інформаційних рис традиційних культур [3, с.17-18].

Як бачимо, значущість філософії освіти нині посилюють багато об'єктивних причин, серед яких основними, на думку О.Базалука, є необхідність осмислення кризового стану сучасної системи освіти, актуальність нових загальнолюдських цінностей, потреба створювати додаткові спеціально організовані системи та можливості передавання культурного досвіду і спрямування та коригування процесу освіти [2,с.9-10]. Спрямування та коригування процесу освіти полягає у використанні новітніх досліджень інших дисциплін, дотичних до педагогічної діяльності. Відправною точкою досліджень із сучасної філософії освіти є широка педагогічна практика, її напрацювання на великому масиві даних, опис отриманих результатів, орієнтація на прогноз і соціально-педагогічний результат.

Таким чином, взаємопов'язаність філософії і освіти посилює значущість філософії освіти як дослідницької галузі педагогіки в сучасному інформаційному суспільстві й визначається вирішенням найважливішого завдання в стратегії виживання людства – забезпечення новому поколінню повноцінного життя, успішної соціалізації нових громадян цього суспільства в умовах інформаційної майбутності.

### **Список використаних джерел**

1. Андрущенко В.П. *Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку* / В.П. Андрущенко, В.С. Лутай // *Наукові записки АН ВШ України*. – Вип. 6. – 2004. – С. 59-72.
2. Базалук О.О. *Філософія освіти: Навчально-методичний посібник* / О. Базалук, Н.Юхименко. – К.: Кондор, 2010. – 164 с.
3. Берегова Г.Д. *Освітньо-виховний потенціал філософських знань у системі вищої аграрної освіти в Україні: Монографія* / Галина Берегова. – Херсон: Айлант, 2012. – 312 с.
4. Клепко С.Ф. *Філософія освіти в європейському контексті* / Сергій Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.
5. Кремень В.Г. *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору* / В.Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
6. Лутай В.С. *Філософія сучасної освіти: [навчальний посібник]* / Владлен Лутай. – К.: Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
7. *Філософія освіти: навчальний посібник* / [за заг. редакцією В.Андрущенка]. – К.: Вид-во НПУ імені Н.П.Драгоманова, 2009. – 328 с.

**В. О. Петренко, І. О. Аврахов**

## **ІНТЕЛЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ ФАХІВЦЯ ТА СВІТОГЛЯДНИЙ ГОРИЗОНТ ТЕХНОКРАТИЧНОГО ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ**

На сучасному етапі розвитку цивілізації все більш значущу роль відіграє людина зі своїм інтелектуальним капіталом, навичками і здібностями його використання за умов екологічної, психологічної та аксіологічної сумісності з оточуючою сферою

природи і суспільства. Людина постійно перебуває в процесі динамічного інтелектуального розвитку, у тому числі в удосконаленні своїх професійних знань та практичного досвіду. Інтелект професійного успіху – знання та вміння раціонально використати професійні знання та досвід, які неодмінно мають привести до професійного успіху. Про вирішальне значення інтелекту професійного успіху говориться, наприклад, в дослідженнях В.Британа, який, звертаючись до історії науки, вказує на такі знаменні факти: свої перші наукові роботи Д.Менделєєв опублікував у 21 рік, а Л.Ландау – у 18 років, вже у 25-30 років були всесвітньо відомими у своїх галузях знань А.Іоффе, І.Курчатов, С.Корольов, М.Келдиш, Б.Патон, Є.Велихов та інші [1, с.3-5]. Та не слід забувати, що в числі незвичайних вчених можуть бути і «злі генії». А це вже критерій не інтелекту, а їх особистісних якостей і світоглядних орієнтацій.

Безумовно, свою значну роль в формуванні інтелекту професійного успіху відіграє вища школа, яка повинна сформувати фахівця-професіонала з творчо-аналітичним і практичним мисленням, що дозволить максимально використати евристичні методи пізнання сутності та мотивації розробки нестандартних рішень за стратегічних завдань.

Академік НАНУ Ю.М.Таран, розробляючи напрями удосконалення структури і змісту вищої технічної освіти, в одному із висновків зазначив, що заключний освітній рівень випускника вузу повинен відповідати продуктивній діяльності по рішенню нетипових задач, пов'язаних з аналізом технологічних ситуацій, пошуком і створенням адекватного методу їх розв'язання, розробкою принципово нової конструкції, або технологічного процесу [2, с.4]. Це положення отримало своє практичне втілення при підготовці фахівців з інтелектуальної власності. Зокрема, деякі закономірності набуття інтелекту професійного успіху опосередковано викладаються у дисципліні «Розпорядження правами інтелектуальної власності та їх захист» у вигляді теоретичного курсу і практичних занять по використанню інтелектуального капіталу, банку знань у науці і техніці, виробництві та соціальній сфері [3, с.14-15]. Подібні шляхи і заходи необхідні для формування та розвитку саме творчих, евристичних здібностей фахівця.

Важливу роль в питанні підготовки фахівців до професійного успіху є формування їх компетентності. Професійну компетентність визначають систематизований набір відповідних знань при наявності досвіду та практичних навичок, а також особисті якості фахівця, його, перш за все, комунікативні і організаційні здібності. Формування компетентності – це процес інтеграції вказаних елементів [4, с. 17-19]. До критеріїв компетентної повноцінності фахівця можна віднести: цілісне мислення, інтегральний аналіз, чітке планування в різноманітних умовах визначеності чи невизначеності та стратегічне планування, організація виконання і узгодження, здатність до лідерства та інше.

Успішна самореалізація особистості у сфері розвитку професійного інтелекту є, в кінцевому підсумку, чинником прогресу та стабільного благополуччя суспільства. Реалізація особистості відбувається в процесі досягнення мети, в тому числі професійного успіху, який має бути способом життєвого ствердження у відповідності до її ціннісних орієнтацій. Тому успіх у певній професійній направленості є одним із важливих компонентів мотивації високопродуктивної діяльності професіонала. В цій справі дуже важливим вбачається цілеспрямованість і наполегливість, які забезпечують досягнення успіху.

Інтелект і раціональність професійної діяльності, безумовно, приводять до певних результатів («успіху»), що вважається очікуваним позитивом для суспільства. Однак в культурологічному і світоглядному плані інтелект і раціональність не можна розцінювати так однозначно. Науково-технічний прогрес у сучасній цивілізації супроводжується тотальною «технізацією» людського мислення, для якого сама людина постає лише як раціонально функціонуючий компонент всеохоплюючого технократичного процесу. Інтелектуальна раціональність при цьому розглядається як прагматична доцільність, зручність, вигідність і простота. Та така раціональність не обов'язково може бути спрямована для блага суспільства чи окремої людини. Зазвичай вона є благодатним ґрунтом для суто утилітаристських настроїв і спрямувань, що суттєво звужують культурне поле особистості, обмежують світ її духовних оріє-

нтацій і можливості самовдосконалення. Науково-технічна раціональність витісняє розумність людини. (Таку ситуацію американський постпозитивіст П.Фейерабенд назвав «раціофашизмом» в умовах тоталітаризму науки і техніки).

Раціональність ще не є розумність в діяльності людини. Саме розумність діяльності homo sapiens зорієнтована на істинні блага, якими, перш за все, являються духовні цінності. Блага, що дає нам раціональний підхід, мають бути ще й благородними (в альтернативі раціонального зла і раціонального добра). Бо ж і генії в науці можуть бути демонами в душі.

Сьогодні без серйозних світоглядно-етичних орієнтацій фахівців, без глибокої відповідальності відносно використання професійних знань і досягнень може статися так, що вони на нашій планеті стануть уже нікому не потрібні.

### Список використаних джерел

1.Британ В.Т. *Сторінки історії вищої освіти, науки та техніки в Україні. Навчальний посібник.*- К.:Вища школа.1996.- 62 с. 2.Таран Ю.М. *Про розвиток вищої технічної освіти – Теорія и практика металургії, 2000.- № 2.- С. 3-4.* 3.Іващенко В.П., Петренко В.О., Белікова Є.С. *Підвищення рівня підготовки фахівців з інтелектуальної власності, які мають базову технічну освіту.- Новості науки Придніпров'я. Научно-практический журнал. 2012.- № 5.- С. 13-17.* 4.Управление инновационными проектами и программами на основе системы знаний Р2М: Монография.//Ярошенко Ф.А., Бушуев С.Д., Танака Х.- К.: 'Саммит-Книга', 2012. – 272 с.

**С. О. Силкіна**

## СИНЕРГІЙНИЙ ВИМІР ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПАРАДИГМИ

Зміна смисложиттєвих орієнтацій, яка відбулася внаслідок світових і локальних воєн, науково-технічної і технологічної революцій, переоцінки цінностей, призвела до того, що декартівська, кантівська, позитивістська, парадигми наукового пізнання втратили свою актуальність. Постструктуралізм і постмодернізм поставили крапку в історії ренесансної людини, проголосивши смерть суб'єкта. Разом із суб'єктом було розвінчано всі базові концепції, установки, моделі людини, вичерпав свій ресурс модерний антропологічний проект - проект людини раціональної, людини просвітництва.

Сучасна гуманітарна криза полягає саме в неспроможності парадигми класичного європейського суб'єкта пояснити, розкрити всю складність, поліваріантність, пластичність сучасної людини. Як результат - в останні десятиліття в культурній свідомості, в науці, в філософії відбувся антропологічний поворот, робляться спроби побудови нової гуманітарної парадигми. «Все свідчить про те, що недооцінювати антропологічний фактор стало просто небезпечно, що він повинен переміститися в центр широкого спектру наукових дисциплін» [ 2, 5].

На думку ряду сучасних мислителів (Ж.-Л.Нансі, С.Хоружого, О.Генісаретського) есенціалістське тлумачення людини має бути повністю відкинуто: людина має розглядатися як утворення, яке не має жодної сутності. Як зазначає Ж.-Л. Нансі: «Сьогодні той час, коли відповідь на питання Канта має прозвучати так: бути людиною – це, принаймні, не мати ніякої сутності. Немає такої сутності, за допомогою якої можна було б визначити і зробити висновок, яким чином ця «людина» повинна жити, мати власні права, свою політику, свою етику» [1,с.97].

В наш час людина, як біологічна, духовна, соціальна істота, зазнає суттєвих змін, змінюється сама природа людини, антропологічна реальність набуває нових характеристик, які вже не можна дослідити оперуючи класичними нарративами. Головною характеристикою сучасної людини стає її потяг до дослідження своїх біологічних, психічних, пізнавальних, моральних, світоглядних меж. Хоружий називає цей новий вид homo sapiens - «істота, що переступає» («существо преступающее»). На його думку, «людина, як «істота, що переступає» - це пряма протилежність людині Канта, якій за своєю природою призначено лише дотримуватися Морального Закону і прагнути до Вищого Блага» [5,с.19]. Таким чином, головним завданням нової гуманітарної парадигми має стати дослідження граничного антропологічного досвіду.

Сучасна соціокультурна ситуація вимагає нового розуміння людини, нового гуманістичного проекту і, на думку Хоружого, синергійна антропологія є адекватною відповіддю на ці вимоги. «Вона дає конструктивну альтернативу застарілим антропологічним концепціям і пропонує способи розуміння явищ сьогоденної антропологічної кризи» [4]

Синергійна антропологія – новий підхід до розуміння людини і її призначення – підхід не суто філософський, а полідисциплінарний, трансдисциплінарний. Особливість синергійного розуміння людини (на відміну від есенціалістського класичного європейського) полягає в відмові від пошуку певної людської сутності, певних відсторонених, загальних характеристик, у розумінні людини як енергійного утворення, сукупності різноспрямованих енергій. В цьому контексті людина розглядається як енергія, відкрита для енергії Іншого. В цьому антропологічному розмиканні людина розширює своє буття, досягає повноти реалізації, конститує себе. Ми отримуємо не нову концепцію людини, а нову людину. Розмикання людини на зустріч Іншому Хоружий називає онтологічним розмиканням. Розмикання відбувається тоді, коли людина наближається до горизонтів свого існування і досвіду, тобто, до певної межі, яку в синергійній антропології називають «антропологічним межею (границею)». Але, як він зазначає, онтологічне розмикання - це не єдиний вид розмикання людини. Іншим видом розмикання є онтичне розмикання, яке тісно пов'язане з проявами несвідомого. Неврози, психози, манії – суть феномени, які знаходяться на межі між свідомістю та несвідомим. Третьою областю є віртуальні антропологічні практики, де людина розмикається не для зустрічі з Іншим, не для визначення меж власного несвідомого, а для виходу в певний «кіберпростір», створення альтернативних світів і віртуальної «людини - кіборга»[3].

Саме ці три області, три топики визначають антропологічні межі і конституують людину як поліфонічну істоту. Вони не знаходяться у відношенні підпорядкування чи доповнення один одного, а уособлюють різні можливості людини, демонструють, що, власне, означає бути людиною. Людина може бути визначена, як істота, яка тричі розмикає себе

На думку засновників синергійної антропології, синергійна модель людини, побудована на принципах нової антропологічної реальності, може адекватно описати і пояснити ті важливі зміни в сучасній людині, які неможливо зрозуміти засобами попередньої, класичної антропології.

Завдяки своїй трансдисциплінарності синергійна антропологія має потенціал стати єдиною методологічною основою для всіх людиномірних дискурсів. А це, в свою чергу, означає, що синергійна модель людини може стати ядром нової епістемі для гуманітарного знання.

### Список використаних джерел

1. Нанси Ж.-Л. *О событии* /Ж.-Л. Нанси// *Философия Мартина Хайдеггера и современность*. - М.: Наука, 1991. - 228с. 2. Рупова Р. М. *Антропологические модели в социальной философии XX – начала XXI века: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия»*/ Р.М.Рупова. - Москва, 2008 - 18с. 3. Хоружий С.С. *Проблема постчеловека, или трансформативная антропология глазами синергической антропологии* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: [kazez.net/book\\_104304.html](http://kazez.net/book_104304.html). 4. Хоружий С.С. *Современная антропологическая ситуация в свете синергической антропологии* выступление на научном семинаре философского факультета новгородского государственного университета в апреле 2006 года [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://bookre.org/reader?file=433669>. 5. Хоружий С. С. *Фонарь Диогена. Критическая ретроспектива европейской антропологии*/ Хоружий С. С. - М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2010. - 688 с.

**В. Г. Гамаюнов**

### ФІЛОСОФІЯ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ: ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ

Автор робить спробу розібратися в складних питаннях філософського, методологічного та прикладного характеру, що зв'язані з управлінням багатоплановою освітньою діяльністю. В статті позначається можливість практичного використання

(технологізації) філософсько-освітнього знання стосовно до рішення актуальних питань управління освітою: стратегій розвитку освітніх систем різного рівня, прогнозування цілей, змісту та методів навчання, виховання і розвитку учнів, стандартизації, інформатизації та комп'ютеризації в сфері освіти.

Нова ера інформатизації, комунікації та глобальних мереж вимагає нової **філософії освіти**, зміни парадигми педагогічного мислення, перегляду категорійного апарату педагогіки, трансформації педагогічної практики. Вивчення світового освітнього процесу з точки зору філософії показує, що на усіх його етапах були присутні традиції та інновації. Формування нової освітньої практики здійснювалось шляхом синтезу традицій та інновацій. З освітніх традицій, які колись були інновацією, та інновацій, які затим стануть традицією, доткано освіта.

*На перший план виходить інноваційна функція освіти – забезпечення соціальних і культурних змін, трансформаційних перетворень в суспільстві.*

Змінюється освіта – суб'єкт державного управління – закономірно повинен змінюватися й суб'єкт - органи державного управління освітою [1]. Й не стільки їх структура, скільки *мислення менеджерів освіти*, що служать в цих органах, та технології і механізми управління.

За прогнозами футурологів, ХХІ вік стане віком грандіозних відкриттів в сфері освіти, у тому числі в області управління нею. Загальновизнане, що освіта у всі часи була та залишається відповідною процесу історичного розвитку людської спільки. Тому при визначенні її цілей та змісту важливо ураховувати те високе функціонально-історичне навантаження, яке вона несе. Це ж потрібно ураховувати й при модернізації систем управління освітою.

В освітній сфері реалізуються по меншій мері дві її основні функції: адаптація людини к навколишньому світу – забезпечення його фізичного виживання й задоволення самих різноманітних соціальних, культурних, моральних потребностей особистості та суспільства. Саме ці функції повинні в значній мірі визначати процес еволюції людини та брати участь в її життєвому і професійному становленні (М.К.Мамардашвілі, В.Кремінь, Н.Ф.Тализіна, Ф.Т.Михайлов, Р.В.Овчарова). Питання управління освітою, залежності ефективності освіти від якості управління нею досліджувались в роботах вітчизняних і закордонних учених, в тому числі С.Андрущенко, В.Бондаря, В.Безпалька, Б.Гершунського, В.Лугового, П.Симонова, О.Савченко та інших.

Філософське осмислення суттєвих та глибинних цілей освіти, її змісту у всі часи було та залишається основним компонентом освітнього процесу, об'єктивним вимірюванням часу. В своїй роботі «Філософія освіти» Б.С.Гершунський підкреслює що освітньою практикою «по суті, є і сфера діяльності **політиків**, які визначають соціально-значущі напрями розвитку освіти в єдності з розвитком усіх інших життєво важливих сфер суспільства (а точніше, с **випередженням** в розвитку цих сфер). І діяльність **освітньо-стратегічна**, що орієнтована на прогностичне обґрунтування освітніх цінностей та пріоритетів. І діяльність **теоретична** по реалізації міждисциплінарних філософсько-освітніх доктрин в теоретичних концепціях більш часткового, локального порядку» [2, с.6].

Але в сучасних державних нормативних актах, теоретичних та емпіричних дослідженнях питання про цілі та зміст освіти представлені явно недостатньо. Відсутність в теорії та практиці *всеохоплюючого, тобто філософського, погляду* на стан системи освіти у цілому завжди приводило к невдачам реформування (модернізації, перебудови, раціоналізації) системи управління освітою, виконання масштабних революційних та еволюційних проектів і програм. Часто моделі перетворень розроблялись для усій системи, але без необхідної проробки станів підсистем та рівнів системи освіти. Реформи в'язнуть у відсутності чіткої картини стану системи освіти у цілому і навіть не в її динаміці, але і в статиці.

Це стосується і управлінських дій та їх наслідків на усіх рівнях системи освіти. Такій підхід управлінського характеру не дозволяє ні на одному рівні системи освіти доводити процес дослідження та управління до технологічної реалізації.

Зовнішньо складність об'єктів, таких як *освіта та управління* проявляється в різноманітності визначень та теорій. Таке становище в науці виникає із-за викорис-



тання вузькоспрямованих методологій дослідження. При розгляді сучасних уявлень про *управління як процесі, явищі, системі* виявляється, що сьогодні відсутня *цілісна теорія управління*, яка була би основана на чіткому зрозумінні суті управління, функціональному складі і структурі. Є більш трьохсот визначень поняття системи. Не менше п'яст'явою виявляється картина функціонального состава та структури управління. В той же час в теорії та на практиці, у тому числі, і в освіті, актуальної є потреба в розробці ефективних систем управління. У наявності суперечність між потребою у чіткому зрозумінні процесу управління й нечіткою, мозаїчною картиною його теоретичного уявлення.

При дослідженні складних систем й інструмент повинен бути складним. При дослідженні освіти та управління, як складних систем, інструментарій дослідження повинен бути багаторівневим, багатоаспектним та багатостороннім. Такому інструментарію відповідає *багаторівнева методологія дослідження*. Складність механізму управління повинна відповідати складності об'єкту управління (національної та регіональної системи освіти, освітнього закладу, шкільного класу або студентської групи). «Неможливо управляти системою за допомогою інструментів, які не відповідають її складності»- підкреслював ще У.Ешбі

Таки явища як «навчання» і «управління» присутні усім живим та соціальним системам. Тому логічним буде застосування філософських і загальнонаукових підходів к дослідженню та управлінню освітніми системами. Системний, синергетичний, кібернетичний та інші підходи дозволяють досліджувати *освіту та управління* в «глибину», а проектний, процесний, стратегічний та інші підходи дозволили досліджувати *освіту та управління* в «ширину».

За їх допомогою вдалося виявити нові явища та області знання. Крім традиційної парадигми освіти виявилися *випереджаюча*, інноваційна, проектно-орієнтована, системологічна *освіта*. Одною з ефективних моделей інноваційної освіти, яка апробована в Росії, є ноосферна освіта[3].

За допомогою багаторівневої методології дослідження вдалося виявити освітологію (едукологію) та освітній менеджмент, а в ньому дидактичний, педагогічний, методичний менеджменти.

Коли освіта стає інноваційною, *управління* нею також *повинно бути інноваційним*. Тому особливий інтерес для освітнього менеджменту викликають управлінські новації, які можливо використовувати у практиці управління освітою.

Дослідження використання менеджменту в управлінні освітою в ринкових умовах дозволило отримати уявлення про состав та структуру об'єкту управління – освіти. Виникла необхідність в теорії, яка б дозволила у нових умовах простежувати результат управлінського впливу від верхнього рівня до кожного елемента системи та її підсистем, проректи поведінку підсистем та елементів після кожної управлінської дії. І така теорія поступово формується. Це - освітній менеджмент [4].

Процеси освітнього менеджменту це процеси, що охоплюють весь комплекс функцій управління на рівні кожного навчаючого, виховного, соціалізуючого процесу і освітньої системи в цілому. Процеси управління мають на меті вироблення і ухвалення управлінського рішення, наприклад державної освітньої політиці, стратегії розвитку навчального закладу, розробки навчальної програми і т.д.

Практика реформування системи освіти виявила що традиційні форми державного управління знижують ефективність системи освіти в нових історичних умовах. Управлінські рішення приймаються в складному соціокультурному просторі, яким задається параметри відповідальності. Зовнішню середою прийняття рішень є інформаційне суспільство з його нечіткою структурованістю, багатомірністю та невизначеністю. Воно потребує ґрунтовної модернізації методів організації, що склалися, існуючих освітніх інститутів, привичних типів спілкування, переходу к інноваційним управлінським технологіям.

Болонський процес нагадував про те, що освіта почала бути бізнесом не тільки в країнах с розвитою ринковою економікою. Освітні, педагогічні, дидактичні послуги тиснуть традиційну освіту, виховання, навчання на ринках цих послуг. Але *механізми управління* цим соціальним інститутом, що діють, не забезпечують, нажаль, своєчасність змін в освіті.

Початок ХХІ віку визначив перехід до глобальної всеєдності наукових напрямків, методологічних підходів в науці, практиці, соціальному управлінні. Стосовно цим тенденціям та завданням часу потрібні менеджери, які здатні в системі освіти працювати в новітній парадигмі цілісного мислення.

Сучасне управління має стати багатофункціональним, гнучким, відкритим, стимулюючим, здійснюватися на основі особистісно-орієнтованого підходу, передбачати розвиток освітньої системи і шляхи розв'язання проблем реформування освіти.

Так як швидкість змін в освіті, де повинні готуватися сучасні управлінці, залежить від ефективності системи управління нею, освітній менеджмент стає актуальним напрямком розвитку теорії та і практиці управління взагалі.

Органи управління освітою мають потребу в спеціалістах - філософах, які володіють методологічною культурою, чи то *особливим складом мислення*, що засноване на знанні методологічних норм та *умінні застосовувати їх* в процесі розв'язування проблемних державних та регіональних або місцевих освітніх та управлінських ситуацій [5].

В числі головних ознак цей культури є навички проектування образовательного та управлінського процесу; умение осознать, формулировать и творчески решать задачи; способность к осуществлению методической рефлексии.

### Список використаних джерел

1. Артюхов М.В. Управление образовательными системами: менеджмент, маркетинг, человеческие ресурсы / М.В. Артюхов. – Киев, 2004. – 269 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
3. Маслова Н.В. Ноосферное образование: монография. – М.: Институт холодинамики, 2002. – 338 с.
4. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л.Даниленко, Л. Карамушки – К.: Шкільний світ, 2003. - 400 с.
5. Сурин А. Подготовка управленцев нового поколения: на пути к парадигме / А. Сурин // «Высшее образование в России», №9, 2006. – С.7-15.

**Г. А. Григоров**

## МЕДІА-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ МЕДІА-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Хоча філософські дослідження медіа-освітнього простору мають не дуже довгу історію, проте вже на сьогодні можна констатувати достатньо серйозну плюралізацію напрямів та цілей наукових розвідок у цій царині. Як правило, розуміння медіа-освітнього простору детермінується різними підходами до інтерпретації медіа, медіа-простору й медіа-реальності у контексті визначення природи та сутності медіа-філософії як галузі знання. Найбільший внесок у розвиток філософських досліджень медіа-освітнього простору на сьогодні внесли фахівці з Німеччини, Скандинавії, а також Росії (центр медіа-філософії філософського факультету Санкт-Петербурзького університету). Саме узагальнення їх наукового доробку дає можливість виділити основні напрями та проблематику досліджень освітнього виміру медіа-простору у медіа-філософії.

Історично першим слід вважати підхід, у якому філософське дослідження медіа-освітнього простору здійснюється як «рефлексія понятійних проблем, які виникають у результаті обробки й використання електронних і цифрових медіа» [3, s.20], тобто пов'язаних з появою нових медіа. Тут чітко вказується, що медіа-освітній простір є атрибутом електронно-медійного суспільства і відповідно має досліджуватися у контексті проблематики інформаційної революції. Медіа-освітній простір і його медіа-філософський аналіз розпочинається лише з моменту появи сучасних електронних медіа, відповідно і досліджуваний феномен, і методологія його аналізу розглядається цілком певно як реакція на зміни життєвого світу й соціального простору.

У межах даного підходу медіа-освітній простір інтерпретується як інтегроване поняття, що має значний евристичний потенціал для формування всього категоріального апарату філософського аналізу постнекласичної освіти. Найбільше уваги при цьому приділяється визначенню специфіки медіа-освітнього простору як різновидності освітнього простору в епоху масових електронних засобів комунікації, а також взаємозв'язок поняття медіа-освітнього простору з іншими базовими поняттями –

медіа, медіальність, медіареальність, медіакультура тощо.

У межах іншого напрямку медіа-освітній простір розглядається як постійна складова суспільного життя, специфіку якої визначає характер домінуючих медіа (не обов'язково електронні). Поняття медіа, при такому підході, є універсальним і не залежить від часового контексту, а тому медіа-освітній простір існує завжди як один з вимірів освітнього простору, а його філософський аналіз виникає з моменту перших міркувань про поняття медіа, фактично, уже починаючи з Аристотеля. Сучасна медіа-філософія просто продовжує цю традицію, формуючи новий зміст навколо дослідження нових змістовних аспектів поняття медіа. У межах цього напрямку також головним є аналіз понятійного змісту медіа-освітнього простору, оскільки медіа-філософія вважається «міркуванням про медіа у зв'язку з поняттям «медіа», про розуміння того, що це поняття повинне означати, і того, що з ним зв'язане, про теоретичні впливи цього поняття на інші концепції, і про статус тих теорій, які вибудовуються навколо цього поняття» [3, s. 35]. Оскільки при цьому медіа-освітній простір розглядається поза контекстом сучасного інформаційного суспільства та мас-медіа як атрибут освітнього простору будь-якого суспільства, на перший план виходить дослідження медіальності як характеристики освітнього простору.

Досить цікавим є напрям дослідження медіа-освітнього простору, який пов'язаний з постмодерністським розумінням пріоритетності мови та текстів при аналізі соціокультурних феноменів і процесу навчання та пізнання. При цьому медіа-філософський аналіз цих об'єктів розглядається як вирішення проблем мовного виразу медіа-послань і забезпечення розширення концепції лінгвістичного повороту до медіального. Медіа вважаються основним транслятором змістів освітнього процесу, які у традиційній комунікації передаються мовою. З одного боку, це «виділяє мову як особливе й значуще медіа серед інших» [3, s.117], а з іншого дає підстави стверджувати, що все, що «дається» нам у сприйнятті, комунікації й пізнанні – дається в медіа» [3, s.83]. Медіа слід розуміти як невидимі умови освітньої діяльності, які повинні бути досліджені в медіафілософії, при цьому головним є «питання про конституюючі функції медіального» як основи медіа-освітнього простору [3, s.89]. Останній досліджується у контексті медіальності будь-якого освітнього простору, однак при цьому основна увага приділяється аналізу мови та текстів як його структурних компонентів. Відповідно саме у межах цього напрямку найбільше значення мають дослідження медіа-освітнього простору як значеннєвого поля, а також застосування герменевтичних методів для дослідження медіатекстів, що складають зміст освітнього процесу.

Медіа-освітній простір досліджується медіа-філософією і як практична проблема, як конкретна соціокультурна реальність. Підставою для цього є те, що сама «медіа-філософія може бути розглянута як основний культурологічний дискурс» [2, s.151], вона інтерпретується як галузь практичної філософії, яка служить безпосередньою основою дослідження конкретних аспектів медіа-реальності, у тому числі і медіа-освітнього простору. Останній досліджується у межах цього напрямку найбільш широко з погляду його конкретних репрезентацій та соціокультурного контексту. Саме у межах цього напрямку медіа-філософського аналізу розробляється практична проблематика електронної освіти, віртуального освітнього простору, Інтернет-освіти тощо. Відомий датський медіа-філософ Майк Сандебот [4] у зв'язку з цим обґрунтовує необхідність практичної переорієнтації досліджень медіа-освітнього простору на знаковий простір Інтернету. Тим самим вказані дослідження інтерпретуються не як теоретичні конструкти та категоріальний аналіз, а як конкретні дослідницькі проекти, спрямовані на його зміни.

Практичний напрям аналізу медіа-освітнього простору також формується на перетині медіа-філософії та медіа-досліджень інших соціально-гуманітарних дисциплін - психології, соціології, теорії комунікацій, журналістики тощо. Цей напрям особливо розвинений серед вчених англосаксонських країн, де сформувався окремий міждисциплінарний підхід медіа-досліджень соціокультурного характеру (culture studies), а також, певною мірою, серед російських фахівців. При цьому саме у межах цього підходу філософія отримує переважну більшість емпіричного матеріалу стосовно конкретних змістовно-культурних та формально-інструментальних характерис-

тик медіа-освітнього простору. На цьому ж рівні створюються й первинні філософські узагальнення стосовно системних характеристик сучасного медіа-освітнього простору взагалі та в окремих країнах і регіонах [1].

У формування медіа-філософської методології наукових розвідок у царині медіа-освітнього простору внесли і сучасні постмодерністські течії, зокрема, ті, у межах яких медіа філософія інтерпретується як філософія, здійснювана через медіа. Суть підходу полягає у тому, щоб зрозуміти виражену самим медіа філософію й перевести її в текст. У межах постмодерністського дискурсу медіа-освітній простір стає простором трансляції філософії фотографії, філософії телевізора і т.д., і відповідно актуальною філософсько-освітньою проблемою стає переклад цих «філософій» у звичний для суб'єктів освітньої діяльності текстовий варіант [3, s. 53]. При цьому найбільше уваги приділяється фотографії й іншим візуальним медіа, які відкривають можливості використання у процесі пізнання не слів, а образів. Мовно-знаковий аспект досліджень при цьому підпорядкований встановленню значеннєвого змісту медіа-освітнього простору у контексті різноманіття «мов» тих чи інших медіа. Слід сказати, що саме цей напрям є дуже популярним у середовищі європейських постмодерністів, оскільки він має суттєвий естетичний вимір і відкриває можливості аналізу медіа-освітнього простору як естетичного середовища, що забезпечує переорієнтацію освітньої діяльності на принципах постсучасної освіти.

При всьому різноманітті підходів щодо медіа-філософських досліджень медіа-освітнього простору, основний їх контекст визначається взаємозв'язком між ним та формуючими його медіа. Хоча самі по собі медіа у освітньому процесі транслюють цілком конкретну інформацію, але як інтегрована у вигляді медіа-освітнього простору цілісність вони забезпечують для тих, хто цю інформацію отримує, інтерсуб'єктивно діючу тотожність. Саме медіа забезпечують цілісність освітнього процесу, виходячи з цілісності сприйняття світу особистістю у її бутті та навчанні. Простір буття людини, який досягається людиною у процесі її становлення через освітньо-соціокультурний простір, набуває суб'єктивної цілісності завдяки використанню медіа, тому що через існування медіа людина живе не тільки у фізичній природі, але й у соціальному просторі. Останній не може бути досягнутий без медіа, оскільки соціокультурні і, зокрема, освітні процеси не підкоряються фізичним законам. Таким чином, загальною рисою медіа-філософського дослідження медіа-освітнього простору є аналіз його в контексті медіа як єдиного засобу, який може звільнити людину від диктату фізично-просторового і надає освітній діяльності суб'єктно-культурного виміру.

#### Список використаних джерел

1. Assmann A. *Canon and Archive* / A. Assmann // *Media and Cultural Memory: Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. – Berlin, DEU: Walter de Gruyter, 2008. – P. 97–107.
2. Margreiter R. *Medienphilosophie. Eine Einführung* / R. Margreiter. – Parerga, Berlin: Walter de Gruyter, 2007. – 197 s.
3. *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs* / Minker S., Roesler A., Sandbothe M. (Hg.). – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. – 467 s.
4. Sandbothe M. *Media philosophy and media education in the age of the Internet* / M. Sanbothe // *J. of philosophy of education*. – Oxford, 2000. – Vol. 34. – №1. – P.53 – 69.

**В. Б. Жадан**

### ПРИНЦИП ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЭТИКЕ

Неуклонный рост знаний и развитие технологий в XX столетии вызвали своеобразные тектонические сдвиги в сознании человека. Всё то, что превращало зыбкие абстрактные понятия в надёжную почву под ногами человека, то, что создавало определённую систему координат, то, что складывалось на протяжении веков и, изменяясь, не теряло своей сути – всё это пришло в движение. Результатом стало изменение мировоззренческих ориентиров, ценностных установок и нормативных систем. На протяжении столетий в моральной философии формировался широкий спектр теорий, направленных на воспитание морального человека, создание гармоничных межличностных отношений, формирование нравственного общества. Прогресс в науке и технике существенно изменил, и продолжает изменять, образ жизни

и среду обитания человека. Человек столкнулся с новой проблемой – как выжить в стремительно меняющихся условиях жизни. Перед современной этической наукой встают вопросы неизвестные ей ранее. Возникла необходимость переосмысления классических этических концепций и формирования новых, которые позволят объективно оценить последствия научно-технического прогресса для человека и выработать новые моральные принципы. Современная этика обращается к проблемам незнакомым ей ранее.

Классическая этика ориентировалась на установление межличностных отношений. Утверждаемые ею нормы направляли поступки человека в настоящем. Потому и последствия человеческой деятельности в классической этике оценивались с точки зрения одномоментного понимания блага человека. «Этика имела дело с «здесь» и «теперь», с обстоятельствами, возникающими меж людьми, с повторяющимися, типичными ситуациями частной и общественной жизни» – заметил Ионас [1, с.48]. По мнению Ионаса классическая этика способствовала созданию крайне индивидуалистичной и эгоистичной европейской культуры. Сложилась традиция видеть в первую очередь только позитивные стороны прогресса, и воспринимать как второстепенные его негативные последствия.

В XX столетии изменяется характер деятельности человека, а результаты её всё чаще приобретают необратимый характер. Научный и технический прогресс дали человечеству множество достижений, привели к новому качеству жизни. Но именно научно-технический прогресс привел человечество к глобальным кризисам, когда оно оказалось буквально на пороге своего самоуничтожения. И потому сейчас стало понятно, что преодоление глобальных кризисов потребует изменения системы ценностей. Должна измениться и этическая теория и в первую очередь ее предмет.

Современный человек из субъекта уже стал объектом своей деятельности, особенно в области технических и биомедицинских технологий. Развитие науки привело к тому, что человек может самостоятельно изменять не только окружающую среду, но и собственную природу, которая всегда воспринималась как данность. Сомнения в однозначно позитивной роли науки для человека высказывались ещё в эпоху Просвещения. Растущая роль техники в жизни человека вызывает тревогу и предостережения многих мыслителей уже с конца XIX века. В связи с этим закономерно встает вопрос об ответственности человека за последствия своих действий. О различных аспектах ответственности писали: Л. Леви-Брюль, М. Вебер, В.И. Вернадский, Э. Фромм, К. Ясперс, А. Тоффлер и др. На сегодняшний день в исследованиях по философии и этике, а также в социальных исследованиях прочно утвердилась мысль о том, что современный человек обязан осознать свою ответственность за существование жизни на Земле. Впервые мысль о необходимости формирования этики благоговения перед жизнью высказал А. Швейцер. В.И. Вернадский говорил что человек должен хорошо осознавать свою активную, преобразующую роль в отношениях с техникой и природой, а также свою полную ответственность за техногенные изменения, за дальнейшее развитие не только самого себя, но и биосферы в целом. В дальнейшем схожие идеи были обоснованы Г. Ионасом, Б. Калликоттом, Р. Атфильдом, Ф. Метьюзом и др.

В классической этической науке ответственность человека за свои поступки и их последствия, являясь одной из добродетелей, чаще всего оставалась на втором плане. В XX веке начинается активное обсуждение профессиональной и правовой ответственности деятельности ученых, изобретателей и инженеров за реальные или потенциальные негативные последствия технических инноваций, ответственности политиков и представителей бизнеса за их применение и использование. Уже с середины XX века особое значение в научно-технической сфере приобретает моральная ответственность. Это стало реакцией на результаты применения новейших технологий в военных целях и на негативные последствия техногенного воздействия на окружающую среду.

Возможность осуществления этической ответственности предполагает ряд условий. Во-первых, существование личности с развитым индивидуальным моральным сознанием, которая способна не только принимать решения, но и оценивать их последствия. Во-вторых, заинтересованность этой личности не только в своих утили-

тарних сиюминутних интересах, но и в чужих, способность жертвовать собой, ради блага других. В-третьих, социальная активность личности и свободный доступ к информации.

Этика призвана стать одной из ведущих наук в современном мире. Ведь только она может очертить границу между научно правильным и технически возможным, с одной стороны, и нравственно допустимым, с другой; преодолеть релятивизм и ценностный нигилизм. Но для этого сама этика должна изменяться вслед за возрастающей технической мощью человека.

#### **Список использованных источников**

1. Йонас Г. *Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации* / Г. Йонас. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 480 с.

**Є. М. Зламанюк**

### **ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ**

Принципи навчання виражають певні об'єктивні закономірності навчання. Наприклад, досягнення міцності знань завжди було основним завданням навчання. Діяльність викладача зводиться до нуля, якщо учень забуває те, чому його учать. Тому необхідність досягнення міцності знань - одне з початкових положень викладацької діяльності.

Створення методичних систем підготовки учнів, розроблених на засадах педагогічно виваженого і доцільного вбудовування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в діючі традиційні системи навчання, їх гармонійного неантагоністичного поєднання, є важливою педагогічною проблемою.

Закономірністю навчання є необхідність наукових знань в розвитку учня, в його підготовці до праці. Початкові положення, що визначають діяльність вчителя і що вчать на основі цієї закономірності, виражені у принципі науковості навчання.

Проте відомо чимало прикладів, коли начебто успішне впровадження ІКТ не підкріплюється відповідним поліпшенням засвоєння знань.

Навчання є проміжком підготовки учня для майбутньої діяльності. Проте складність і глибина знань, що вивчаються в школі, різноманіття навчальних предметів, труднощі засвоєння змісту навчального матеріалу, абстрактність думки не завжди викликають у дитини суб'єктивне бажання вчитися, бути вихованим, працелюбним, готувати себе до самостійного трудового життя.

Метою даної роботи стало формулювання деяких принципів та методичних рекомендацій з ефективного застосування ІКТ у навчанні.

В процесі оволодіння науковими знаннями світ начебто дробиться в свідомості дитини на окремі сторони, частини. Ця суперечність пізнання створює тенденції відриву навчання від виховання, бо дитина втрачає єдину картину світу, не уявляє світ як єдине ціле. Тому виникає необхідність, виконання завдань виховання, формування поглядів і переконань в процесі навчання.

В принципі виховуючого навчання можна виділити три положення: формування наукового світогляду учня: елементів діалектико-матеріалістичного розуміння світу; виховання моральних якостей особи і вольових рис характеру; формування відчуттів і емоцій, пов'язаних з навчальним процесом.

Нові технології надали можливість представляти інформацію в електронному вигляді у різних формах. Після періоду захоплення можливостями ІКТ все більше вчених стали досліджувати психологічні аспекти сприйняття даних, звертаючись до когнітивних процесів, які відбуваються, коли учні взаємодіють з інформаційним середовищем навчання.

Навчання повинне бути доступним даному класу, віку, рівню розвитку. Це положення виглядає початковим і принциповим. Дійсно, навчання втрачає сенс, якщо зміст або методи пояснення недоступні для учнів.

Що означає доступність знань? Які знання для учнів слід вважати доступними?

Істотна ознака доступності - зв'язок одержуваних знань з тими, які є в свідомості

учня.

Якщо такого зв'язку встановити не можна, то знання будуть недоступні. Причини можуть бути різні: дуже складний матеріал, неадекватні методи вивчення, поверхневі знання.

Доступно все те, що засноване на наявних в свідомості дитини знаннях, одержаних в процесі навчання, сімейного виховання, читання, безпосереднього віддзеркалення природних і суспільних явищ, в спілкуванні з дорослими і однолітками, в результаті перегляду телепередач, кінофільмів тощо.

Знання стають доступними тоді, коли засновані на особистому досвіді дитини, входять «ланкою до складу його особистого досвіду» (І.М. Сеченов).

Яким чином враховувати особливості сприйняття різних учнів, що входять до складу групи, під час вибору форм представлення матеріалу?

Основу для відповідей на поставлені питання сформульовано в теорії когнітивного навантаження, яка набула розвитку у роботах А. Баделлі і Дж. Свеллера.

Результати досліджень свідчать про те, що використання множинних джерел інформації створює позитивний ефект у навчанні. Дослідники розрізняють кілька типів когнітивного навантаження і співвідносять їх з видами пам'яті, на які вони впливають. Найчастіше виділяють внутрішнє та зовнішнє когнітивне навантаження. Останнє, в свою чергу, поділяють на стороннє і релевантне.

Вважається, що стороннє навантаження повинно бути максимально зниженим.

Релевантне когнітивне навантаження характеризує ступінь зусилля, необхідного для обробки, внутрішньої організації, інтеграції та конструювання когнітивних схем даних.

Релевантне навантаження є аспектом саморегулювання учня і пов'язане зі спонуканням та інтересом. Розробникам електронних ресурсів треба дбати максимально про його підвищення.

Якщо внутрішнє навантаження є низьким, збільшення релевантного навантаження є можливим, навіть якщо стороннє навантаження є високим. Саме тому навчальний дизайн електронного ресурсу буде не дуже важливим, коли мова йде про засвоєння простого матеріалу, який учні розуміють одразу.

В останніх публікаціях з цієї тематики висловлюються припущення, що внутрішнє навантаження може бути зміненим.

Р.Майер сформулював сім принципів розробки мультимедійних навчальних засобів: мультимедіа (учні навчаються краще, коли використовуються слова і зображення, а не тільки одні слова); просторової безперервності (учні вчаться краще, коли відповідні слова та зображення наведено поруч, а не далеко одне від одного на сторінці або екрані); тимчасової безперервності (учні навчаються краще, коли відповідні слова та зображення наведено одночасно, а не послідовно); узгодженості (учні навчаються краще, коли відсутні сторонні слова, картинки та звуки); модальності (учні навчаються краще при використанні анімації та розповіді, ніж анімації та тексту на екрані); надмірності (учні навчаються краще при використанні анімації та розповіді, ніж при одночасній анімації, розповіді та тексті на екрані); індивідуальних відмінностей (дизайн-ефекти сильніше діють на учнів з низьким рівнем знань, ніж на учнів з високим рівнем знань, і на учнів з високим рівнем розвитку просторового уявлення, ніж на учнів з низьким рівнем його розвитку).

Подальший розвиток теорії мультимедійного навчання здійснюється в декількох напрямках. Вчені намагаються: визначити, як учні навчаються в інтерактивних багатомодальних середовищах; сформулювати принципи розробки навчальних матеріалів, спираючись на когнітивні теорії, та отримати їх емпіричну підтримку.

Педагогічні (екранні) агенти розробляються для того, щоб вести учня, надавати поради, зворотний зв'язок, підтримку згідно його потребам.

#### **Список використаних джерел**

1. Жалдак М.І. Використання комп'ютеру в навчальному процесі має бути педагогічно виваженим і доцільним // *Комп'ютер у школі та сім'ї*. – 2011. – № 3. – С. 3–12.
2. Деркач Т.М. Інформаційні технології у викладанні хімічних дисциплін // Т.М. Деркач. – Д.: Вид-во ДНУ, 2008. – 336 с.
3. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. – Одеса: ПДПУ імені К.Д. Ушинського, 2002. – 343 с.
4. Хмеловська С.О. Методика викладання хімії: навч. посібник / С.О. Хмеловська, Т.М. Деркач, Н.В. Стець. – Д.: Вид-во ДНУ, 2011. – 252 с.
5. Sweller J. *Evolution of human cognitive architecture /*



J. Sweller // *The psychology of learning and motivation*. – 2003. – Vol. 43. – P. 215–266. 6. Roberts W.E. *The use of cues in multimedia instructions in technology as a way to reduce cognitive load / A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education Technology Education*. – Raleigh, NC. – 2009. – 124 p. 7. *The Cambridge handbook of multimedia learning / R.E. Mayer (ed.)*. – N. Y.: Cambridge University Press, 2005. – 647 p. 8. Moreno R. *Active Multimodal Learning Environments Special Issue on Interactive Learning Environments: Contemporary Issues and Trends / R. Moreno, R. Mayer // Educ. Psychol. Rev.* – 2007. – V.19. – P.309–326.

**М. М. Ібрагімов, Д. Е. Петрович**

## **ЧИ ЗНАЙДЕ СУЧАСНА ПАЙДЕЙЯ ПОРОЗУМІННЯ ЗІ СПОРТОСОФІЄЮ?**

Пайдейя – категорія давньогрецької філософії, яка інтерпретується у сучасному теоретичному континуумі як «освітософія», потерпає від кризи на українському освітянському просторі, що зумовлене зміною адаптаційної моделі освіти на інноваційну і порушує традиційні уявлення про навчання і виховання. «Не зважаючи на існування філософії освіти *de facto* й *de jure*, питання її предметного поля в Україні продовжують дискутувати. Аналіз літератури засвідчує, що предметне поле філософії освіти в Україні ще не окреслене», - констатує філософ Л.В. Рижак [8, с.26]. Саїнтистський підхід до розуміння філософії освіти в сенсі широкого трактування педагогіки як науки, на її думку, призводить до виключення із її царини філософської рефлексії, бо педагогіка наразі сама стає собі філософією. Наполягаючи на авторському баченні «освітософії», вона звертається до російського колеги Ф. Михайлова, котрий вважає, що «у численних освітніх теоріях сьогодні панує безлад змісту та логіко-методологічні крайнощі. Такі педагогічні теорії вироджувались, вироджуються і будуть вироджуватись ще в одну умоглядну педагогіку, нарошуючи вселенський хаос» [6, с.102].

Аналогічна західноєвропейська ситуація примушує конструкторів «новітніх педагогічних технологій» до пошуку історичних смислів освітянської діяльності в контексті розвитку культури різних народів. На авансцену філософської педагогічної думки виходить «етнопедагогіка», з її національними обрисами, моделями і способами спадкоємності у культурі етносів і поколінь, міфотворчістю, алгоритмізацією знань. Постмодерністська європейсько-цивілізаційна зверхність до ідеалів минулого під тиском сучасних реалій віртуалізації світу спонукає до пошуків первинного смислу навчання і виховання, що «склалися у своїй адекватності в момент праконструювання їх. При цьому необхідність «пригадати» первинні смисловстановлення задля усунення неістинності, несправжності теперішніх спотворених смислів (саме в наслідок такого симуляційного характеру культури) стає майже нездійсненною: пам'ять у сучасному суспільстві починають експлуатувати не стільки з метою справжнього відновлення засадових моментів смислу, скільки з ідеологічними цілями нав'язування певного уявлення про речі, явища та події минулого» [2, с.27-28].

З метою уникнення подібного фальшування смислів, що є, до речі, досить поширеним явищем в українській педагогічній ойкумені, німецький дослідник В. Йегер зазначає, що всі народи, які досягли певного ступеня розвитку, інстинктивно відчують необхідність займатись вихованням, що закладено у тілесно-духовній природі людини. «Но, сделав свой взор более чутким к морфологии человеческой жизни во всех ее формах, мы сегодня приближаемся к удалённейшим народам и пытаемся проникнуть в самое сосредоточие их самобытного духа», - пише він [3]. В такому контексті сучасна європейська освітософія звернута до пайдейї як останньої захисниці всього того, що залишилось від колишнього розуміння культури в піднесеній якості, яка вже «сприймається тягарем в сучасну епоху, що стомилася від неї» [3]. Пайдейя як грецький ідеал виховання і навчання «может для нас обрести какое-то жизненное и прозрачное очертание лишь при условии помещения его в целостный, культурный (греческий) контекст» [9]. Отже, наведені міркування необхідні для аргументації того, що онтологічні межі визначення як «освітософії» так і «спортософії» знаходяться в культурі народу, країни, регіону, епохи.

Соціодинаміка сучасної культури порушила цілісність її розуміння як ідеалу, кот-

рий орієнтує індивідуальну свідомість на зразки поведінки буття людини у світі. Відомий французький дослідник культури А.Моль наприкінці ХХ ст. назвав її «мозаїчною», яка втратила силу в якості лейтмотиву для індивідуального та суспільного життя і перетворилася у дифузну «фонову» величину [7, с.46-84]. В наш час культура, на думку В.П.Люкевича, розпадається на окремі культури, «які не відповідають більш однаковим смисловим стереотипам і домінантним аксіологічним орієнтаціям», а лише через різнобічну інтеріоризацію соціальних норм і моделей в більшій чи меншій мірі культура досягає своєї єдності [5, с.110]. Зміст поняття «культури» розпадається на численні моделі людської поведінки й думки: професійна культура, культура спілкування, мовна культура, культура побуту тощо. В такому контексті у сучасній «комп'ютеризованій людини» атрофується проблема відчуття загубленої у ній культури тілесності або культури фізичного виховання. Чи не є це симптоматикою виродження людського роду, прихованою бацилою самознищення (З.Фрейд)? Освітня культура не може бути спрямована лише на удосконалення інтелектуальних здібностей до сприйняття інформації, до того ж світоглядно-ціннісно не абсорбованої.

В даному континуумі мова йде про «**спортософію**» як духовну скарбницю тілесних практик людства, як опікування душі за стан власного тіла людини. Сучасний спорт у загальній культурі, з одного боку, виступає такою соціальною величиною, що не тільки не ігнорується інтелектуальною аурою суспільства, а й навпаки – визнається нею фактором стабілізації культурної ідентичності народів. У різнобічних вимірах буття спорту, зокрема: предметності, конкретності, комунікативності, персоналістичності тощо, фокусується здобутий суспільством попередній культурно-цивілізаційний досвід. З іншого – сучасна фізкультурно-спортивна культура вимагає поглиблених філософських дискурсів, що дозволили б зміцнити її авторитет і цілісність у суспільній свідомості як життєсмислового фактора для ціннісних орієнтацій людей. В цьому полягає стратегічне завдання філософії спорту, яка щойно починає прокладати шлях у науково-гуманітарних розвідках української фізкультурно-спортивної науки [1, с. 110-116].

Тим паче, сучасні теоретики фізичної культури відчувають потребу у філософському переосмисленні накопиченого емпіричного і теоретичного матеріалу. Зокрема, провідні фахівці Т.Ю. Круцевич, Ю.Ф. Курамшин, В.В. Петровський, говорячи про подальший розвиток теорії фізичного виховання підкреслюють: «Нові дослідження в соціології, психології, фізіології спорту, а також сама практика фізичного виховання різних вікових контингентів населення змушують *по-новому осмислювати* (вид. – *авт.* М.І.) тенденції його розвитку у суспільстві та використанні загальновідомих закономірностей застосування засобів і методів фізичного виховання для зміцнення здоров'я людини» [10, с.7]. І в такому ракурсі визначають місце філософії в системі фізичної культури: «Філософія дає для неї методологічну основу пізнання, спираючись на котру вчені отримують можливість об'єктивно оцінювати дію соціальних законів, проникати в суть проблеми, узагальнювати, аналізувати і відкривати нові закономірності її функціонування та перспективи розвитку в суспільстві» [10, с.19].

Звернемо увагу, попри позитивну налаштованість на сприйняття філософських дискурсів в коло фізкультурно-спортивних досліджень, вчені-фахівці вбачають у філософії лише методологічну функцію і обминають її світоглядну складову. Їм більше по душі «*спортивна філософія*», яка б оздоблювала фізкультурно-спортивну діяльність інтелектуальним компонентом у задоволенні корпоративних інтересів досягнення успіхів у змагальній діяльності, а також у знаходженні шляхів подолання кризи у ставленні різних категорій населення до систематичних занять фізичними вправами і підвищення соціального престижу фізичного виховання в системі педагогічного процесу. Але суть проблеми полягає в тому, що суспільна думка формується не лише під впливом наукових постулатів, якими б обґрунтованими і проникливими вони не були, а й повсякденною практикою буття людини. Люди діють не так як мислять, а так як відчувають життя, як підказує їм здоровий глузд. Їх ціннісні орієнтації в життєвому просторі, в тому числі й на фізичну культуру, обумовлені цінностями, що панують в конкретному соціумі і «виробляються» під впливом певних обставин. В палацах думають інакше, як в халупах (К.Маркс). Філософія має формувати суспільну думку, аналізувати ціннісні уподобання людей в системі суспільного ідеалу, на основі котро-

го кожна людина складає власні уявлення про сенс свого буття і шляхів до самоствердження, що виступає світоглядною мотивацією у повсякденній поведінці.

З часісь недоброї руки нині в середній і вищій школі розбалансовується система єдності морального, інтелектуального та фізичного виховання особистості, коли 72% навчального часу припадає на статичне положення учнів. Скільки б не писали і не доводили вчені про згубну дію на організм молоді людини недостатність або відсутність життєво необхідних, науково обґрунтованих фізично-тілесних практик, про гіподинамію, гіпокінезію, наслідком чого є захворювання опорно-рухової системи у дітей, порушення в обміні речовин, розлади функцій сечо-статевих органів у молоді, що призводить до ранньої імпотенції у юнаків та фригідності у дівчат тощо, запаморечена свідомість технологів від освіти тестує душу вихованців, заганняючи їх в глухий віртуальний кут, де існують свої кумири. Вібувається, за словами французького філософа Ж.Бодріяра, «передозування інформацією», котра пантеличить інтелект і зомбує розум.

Недооцінювання фізичного виховання молоді людини означає нівелювання морально-вольової складової у формуванні таких необхідних її рис, як наполегливість, порядність, цілеспрямованість, підтягнутість, почуття альтруїзму і колективізму. Фізична рухова активність – це основа соціальної активності особи, яка не може відбутися без стриманості, терпіння і самообмеження.

«Я» серед «Інших» – предмет антропосоціоцентричної філософії ХХІ ст. передбачає її практичну дієву спрямованість. Чи може в наведеній вище критичній за станом здоров'я ситуації бути спокійною душа філософа, а чи він має лише підлаштуватися під розбіжні, модні стереотипи і писати про вихолощені «моделі», загадкові «типи» і барвисті «схеми» людини?

Розбалансованості української педагогічної системи сприяють теоретичні невідзначеності, що панують у фізкультурно-спортивній науці. Виокремлення її із загально-педагогічної науки в самостійну галузь знань призвело до певної академічної стилізованої канонізації і, врешті, стагнації. Бурхливий розвиток емпірично-прикладних досліджень не супроводжується відповідними теоретичними розвідками, що позначається на культурологічній цінності фізичної культури, застарілості мовно-термінологічного арсеналу і, як наслідок, сприяє розриву із загальним наукознавством. А.В. Кравченко. Ю.В. Макешина називають такі недоліки мовлення студентів інституту фізичної культури як «вживання лексичних штампів; відсутність елементарного набору синонімів, влучних образних виразів; невиразність мовлення, відсутність найпростіших навичок вибору влучного афоризму, крилатого вислову; відсутність відчуття ситуації» [4, с. 179]. Автори тактовно віднесли названі недоліки на адресу студентів, але, нажаль, вони є характерною ознакою наукового спілкування їх керівників, що свідчить про низький рівень загальної культури у фізичному вихованні.

Мова йде про розуміння фізичного виховання і не як сакрального, і не як другого-рядного, буденного, не вартого уваги феномену, а як важливої компоненти філософсько-педагогічної парадигми суспільства, де спорт і фізичне виховання мають одне коріння: культуру людської тілесності. Фізичне виховання – це окультурена тілесність, усвідомлена людиною як норма поведінки, а спорт можна розглядати як інсценування соціальної дійсності, а не лише засобу «лоскотання нервів». Спортософія – це культура тілесності, це вчення про те, в який спосіб тіло культивується, пропагується, оздоблюється різнобічними вимірами у соціальних параметрах його буття. Якщо сказати по-іншому, то названі проблеми спеціалістам необхідно розглядати в соціогуманітарному дискурсі, а не обмежуватися лише вивченням досконалості фізичних вправ і на цій основі складати загальну теорію фізичної культури. У термінах «тілесного навчання» і «фізичного виховання» – закладений не ідентичний смисл. Тілесному навчанню приділяє увагу експериментальна наука, а фізичному вихованню – педагогічна теорія. Тілесну силу фізично не вихована людина (якою є не інтегрована тілесність) може застосувати в будь-яких цілях, а тому виникає соціальна потреба у цілісному осмисленні досягнень фізкультурно-спортивної науки і філософії тілесності у системі сучасної освітософії.

## Список використаних джерел

1. Андреева О.В. Формування кийвської школи «філософії спорту» як теоретико-світоглядної основи фізкультурно-спортивної науки / О.В. Андреева // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2012. – №3. 2. Іванова-Георгієвська Н. Седиментація смислів у культурі та відповідальність пам'яті / Н. Іванова-Георгієвська // Філософська думка. – 2009. – №1. 3. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. Т.1 Пер. с нем. А.И. Любжина. – М.: Греко-лат. каб. Ю.А. Шичалина. – 2001. – 393 с. 4. Кравченко А.В. Про необхідність підвищення мовленнєвої культури фахівців у галузі фізичної культури та спорту / А.В. Кравченко, Ю. В. Макешина // Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук. Частина II. – Дніпропетровськ.: Свідлер, 2012. 5. Люкевич В. П. Спорт как/и нездоровый образ жизни. / В. П. Люкевич // Парадигма здорового способу життя : духовні та фізичні компоненти. – Київ. – 2010. 6. Михайлов Ф. Філософія образования : ее реальность и перспективы // Вопр. филос. – М., 1998. – №8. 7. Моль А. Социодинамика культуры / Абраам Моль . – М.: «Прогресс». – 1973. 8. Рижак Л.В. Філософія освіти на рубежі тисячоліть: проблеми та перспективи // Вісник Львівськ. ун-ту. Філософські науки. – 2007. – Вип.10. 9. Сайкіна Г. К. Пайдейя как онтологическая «забота о себе» // Электронный ресурс - z3950.ksu.ru/phil/638121/003-005.pdf. 10. Теорія і методика фізичного виховання. Загальні основи у 2-х т. за ред. Т.Ю. Круцевич. – К.: Олімпійська л-ра. – 2008. – Т.1.

О. В. Кісель

## ЕКОСПОЖИВЧА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЯ ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

Вивчення характеру взаємодії суспільства і природи здійснюється, головним чином, виходячи із загально-філософської проблематики – шляхом констатації кризи новоевропейської ціннісної парадигми і ціннісних принципів індустріального суспільства, характерних для сучасної західної культури, які багато в чому сприяли виникненню екологічних проблем і потребують переосмислення у ході побудови нових моделей морального відношення до природи [2,с.5]. Отже, одним із найважливіших завдань сучасної практичної філософії став пошук основ перспективно-оптимістичної соціоприродної взаємодії [2,с.4].

Перш ніж перейти до суті питання–проблеми, необхідно визначитись в основних питаннях [5,с.10]. Культура як соціальний феномен – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини й втілюються в результатах продуктивної діяльності [5,с.11]. Культура - поняття, яке означає певний історичний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, втілений у типах і формах організації життя і діяльності людей, а також в цінностях, які створюються ними. [5,с.11]. Культура - це сукупність стійких форм соціальної взаємодії, закріплених у нормах і цінностях, засоби комунікації, часто передаються від покоління до покоління. Вона проявляється в існуванні відносно стійких форм, моделей споживання. Лише порівнюючи культуру різних країн та епох, можна побачити, що форми споживання, які здаються «самі по собі зрозумілі» в даній країні або в даний час, стають дивними чи навіть безглуздими в іншій країні і в інший час [6].

Поряд з цінностями в суспільстві існують певні *норми* естетичної, моральної, політичної, правової, релігійної, пізнавальної тощо культури. Ці норми – прихований каркас, котрий надає суспільному організмові цілісності.

Культурні норми виступають як певні зразки, правила поведінки або дії. Вони складаються й утверджуються на рівні буденної свідомості суспільства. На цьому етапі має місце вплив традиційних і підсвідомих моментів. Звичай та способи відтворення складаються протягом тисячоліть передаються від покоління до покоління. У переробленому вигляді культурні норми втілюються в ідеології, етичних ученнях, релігійних концепціях [7,с.230].

Перш ніж перейти до екоспоживчої культури, необхідно доторкнутись до суспільства споживання, яке характеризується масовим споживанням матеріальних благ і формуванням відповідної системи цінностей і установок. Жан Бодріяр у роботі «Суспільство споживання» розглядає споживання як ланцюгову психологічну реакцію, яка направляє сучасною магією, природа якої несвідома. Споживання предметів більше не пов'язане з їх сутністю – йдеться про відчужені знаки предметів, які існу-

ють лише у зв'язку один з одним. Надлишок предметів споживання вказує на «уявний» достаток, що Бодріяр протиставляє «справжньому» достатку. Також він вважає, що суспільство споживання – це суспільство самообману, де неможливі ні справжні почуття, ні культура, і де навіть достаток є наслідком ретельно замаскованого дефіциту, що має зміст структурного закону виживання сучасного світу [10, 6].

Отже, сьогодні, сам процес споживання набув нового значення, люди споживають товар низької якості, який має короткий строк придатності. Лише деякі з цих людей розуміють, що споживчі звички є основою більшості екологічних проблем та становлять рівень їхньої екоспоживчої культури. Збудована у ХХ ст. модель споживання має альтернативу, побудовану на гармонійній взаємодії людини з навколишнім середовищем. Головну роль у вирішенні екологічних проблем відводиться екоспоживчій культурі, яка повинна виховувати в особистість, а також може задовольняти свої потреби, не наносячи збитків навколишньому середовищу.

Зміст і структура сучасної освіти, її навчально-методичні і кадрові можливості неспроможні екологічно переорієнтувати особистість, оскільки впродовж тривалого історичного періоду різноманітні знання про природу, її взаємозв'язок із суспільством, здоров'ям населення і безпекою розвитку людства не вивчали [3, с.361].

Головна проблема, яку повинна вирішити екологічна освіта - це, як зазначив С.Д.Дерябко, наведення «порядку в головах», без чого подолання екологічної кризи неможливо. За С.Д.Дерябко, освіта повинна вирішити три задачі [3, с.26]: 1. Формування адекватних екологічних уявлень, тобто уявлень про взаємозв'язки в системі «людина-природа» і в самій природі. 2. Формування екоспоживчої культури у ставленні до природи. Наявність екологічних знань не гарантує екоспоживчої культури та поведінки особистості, для цього ще необхідно відповідне ставлення до природи. 3. Формування системи умінь та навичок (технологій) та стратегій взаємодії з природою. Для того, щоб екологічно доцільно діяти, особистості необхідно вміти це робити.

Значний вплив на формування норм культури, характерної для певного суспільства, відіграють підтримка або засудження, які переважають у суспільній думці, сила особистого й колективного прикладу, наочні взірці поведінки. Нормативність культури підтримується в ході міжособистісних, масових взаємовідносин людей і в результаті функціонування різних соціальних інститутів [7, с.230].

Велика роль у переданні духовного досвіду належить системі освіти. Індивід, що вступає в життя, опановує не тільки знання, але й принципи, норми поведінки і сприйняття, розуміння і ставлення до навколишньої дійсності [7, с.230].

Норми культури мінливі, а культура має відкритий характер, відображаючи ті трансформації, які відбуваються в суспільстві. Наприклад, у ХХ ст. відбулися фундаментальні зрушення у ставленні людини до сім'ї. Це є надзвичайно важливим фактором, адже саме в родині формується особистість, відбувається освоєння норм культури [7, с.231].

Отже, конструктивне вирішення проблеми ліквідації глобальної екологічної кризи неможливе поза рамками екоспоживчої культури, яка виступає необхідною передумовою оптимізації взаємовідносин суспільства та природи. Від рівня екоспоживчої культури людства, залежить вирішення проблеми глобальної екологічної кризи, збереження природних умов існування цивілізації. Також необхідною складовою формування екоспоживчої культури є оволодіння екологічною етикою, екологічною культурою об'єктом дослідження яких є екологічна мораль як форма суспільної свідомості. У цьому ж контексті особливої уваги заслуговують освіта й виховання, які становлять блок гуманітарного забезпечення переходу до суспільства сталого розвитку шляхом формування нової філософії життя та нової екологічної моделі поведінки, психологічної настанови на сприйняття екологічного світогляду та цінностей суспільства як особистісних. Це є визначальним напрямом створення не лише необхідних, а й достатніх умов для реалізації стратегії сталого розвитку. Для того, щоб людина почала ставитися до Природи як до об'єкта самоцінності, необхідним є визначення людиною умов свого цивілізаційного існування. Лише висока культура особистості в її екологічному розумінні уможливить збереження рівноваги в суспільстві й суспільства у природі [5].

## Список використаних джерел

1. Висоцька О.Є. *Випереджаюча освіта для сталого розвитку: методологія, методика, технології: навчально-методичний посібник* \ О.Є. Висоцька. – Дніпропетровськ: Видавництво «Аспект ПП», 2012. – 292 с. 2. Висоцька О.Є. *Етика взаємодії суспільства з природою: морально-ціннісні основи екологічної культури: Монографія* \ О.Є. Висоцька. – Дніпропетровськ: «Акцент ПП», 2012. – 172 с. 3. Дерябко С.Д., Ясвин В.А. *Экологическая педагогика и психология: учебное пособие для студентов вузов* \ С.Д. Дерябко, В.А. Ясвин. – Из-во Феникс, 1996.-476 с. 4. Димань Т.М. *Екологія людини: підручник* \ Т.М. Димань. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 376 с. 5. Мантова Л.В. *Стратегія розвитку: цінності нової цивілізації: Монографія* \ Л.В. Мантова – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 242с. 6. Семиноженко В.П., Канило П.М., Остапчук В.М., Ровенський О.І. *Енергія. Екологія. Майбутнє: Учбові видання* \ В.П. Семиноженко, П.М. Канило, В.М. Остапчук, О.І. Ровенський. – Х.: прапор, 2003. – 464с. 7. Таран В.О., Зотов В.М., Резанов Н.О. *Соціальна філософія: Навчальний посібник* – К.: Центр учбової літератури, 2009 – 272 с. 8. <http://eco.com.ua/content/rol-ekologichnoi-kulturi-u-zbalansovanomu-rozvitku-suspilstva>. 9. <http://publib.if.ua/referat/view/45740>. 10. Jean Baudrillard: *La Société de consommation. Ses mythes, ses structures. Editions Denoël, Paris 1970.*

**Н. М. Лакуша**

## ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА В СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Освіта сьогодні має забезпечити формування цілісного екологічного знання й мислення, необхідних для прийняття екологічно-обґрунтованих народногосподарських рішень на рівні підприємств, галузей, регіонів, країни загалом. Реформування екологічної освіти та виховання має здійснюватися з обов'язковим врахуванням екологічних законів, закономірностей, наукових принципів, що діють комплексно в біологічній, технологічній, економічній, соціальній і військовій сферах. Глибоким опануванням екологічними знаннями, формуванням екологічного мислення, свідомості і культури мають бути охоплені громадяни всіх категорій, вікових груп і сфер діяльності. Збалансований, екологічно безпечний (гармонійний) розвиток повинен бути базисною, вихідною ідеєю, методологічною основою екологічної освіти згідно з міжнародними вимогами.

В 90-х р. ХХ століття в Таїланді відбулася Всесвітня конференція з освіти, яка була організована ЮНІСЕФ, ЮНЕП, ЮНЕСКО і Всесвітнім Банком. Конференція прийняла важливий документ «Декларацію з освіти для всіх». Вона дає нове бачення проблеми освіти, перехід від вузької концепції «знання для виживання людини» до широкої, яка охоплює знання, досвід, відносини, цінності, та надає можливості індивіду жити в складному та змінюваному світі. Робиться акцент на пріоритет загальнолюдських цінностей.

Головними складовими системи екологічної освіти та виховання мають бути її формальна й неформальна частини, форми й методи які різні, а мета одна: різнобічна підготовка громадян, здатних визначати, розуміти й оптимально вирішувати екологічні та соціально-економічні проблеми регіонів проживання на основі наукових знань процесів розвитку біосфери, здорового глузду, загальнолюдських досвіду й цінностей [2].

Тож, при ствердженні програми становлення та розвитку системи екологічної освіти в Україні очевидною в першу чергу постає орієнтація на міжнародну спільноту та той рівень вимог, що вона висуває сьогодні. Але в той же час варто зосередити увагу на розумінні екологічної освіти як цілісного культурологічного явища, як складової системи національного і громадського виховання всіх верств населення України. «Екологічна освіта, як цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, повинна спрямовуватися на формування екологічної культури, як складової системи національного і громадського виховання всіх верств населення України, екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту [2]».

Як відомо, сприйняття світу різняться у представників різних народностей та етнічних спільнот. Світоглядні та аксіологічні орієнтири, традиції та стереотипи діяльності, типові для представників однієї нації, можуть викликати байдуже ставлення у інших і навпаки. Протягом всієї своєї історії людина включена у непрості стосунки з

навколишнім середовищем, у стосунки з природою, що постійно коливаються від гармонійно-партнерських (Античність, Відродження тощо), до суперечливо-антагоністичних (Середньовіччя, Новий час, ХХ століття).

Тож, специфічне ставлення та осмислення відносин з природним середовищем є невід'ємним і самобутнім елементом свідомості кожної нації і становлення системи екологічної освіти має відбутись у чіткій відповідності з цим суспільним досвідом.

Побудова ґрунтовної системи державної екологічної освіти постає глобальною вимогою сучасності і є спільною потребою для всіх держав, але це не означає, що вона може бути побудована за глобальною, уніфікованою схемою. У неї є єдина, глобальна мета і завдання, але при їх виконанні необхідно апелювати до традиційних форм гармонійної взаємодії з природою, до національних цінностей тощо.

Слід зауважити на ґрунтовний зв'язок української міфології з природою: пошана, повага і бережливе ставлення до природи – матері, колиски людини, проявляється в українців вже на цьому первинному шаблі розвитку суспільної свідомості.

Наступним важливим ментальнісним підґрунтям формування системи екологічної освіти в Україні постане естетичне сприйняття природи як краси. Так, І.Нечуй-Левицький, досліджуючи міфологічну культуру українського народу в творі «Світогляд українського народу. Ескіз української міфології» наголошує на зв'язку української міфології зі ставленням до природи. Він зауважує, що небесні явища «вразили фантазію і мисль українського народу. Небо, засіяне зірками, сонце, місяць, хмари, дощ, вітер, грім, блискавка – все те поперед усього звертало на себе увагу, зачіпало фантазію і розбуджувало мисль дужче і раніше, ніж земля і все, що на землі. Ще більш зачіпало людську думку зміна літа й зими, тепла й холоду, дня й ночі, вічна і незмінна боротьба на небі світлих і темних сил» [1]. Відчуття краси природи є виявом ліричності, багатства душі українського народу.

Система екологічної освіти та виховання має спиратися на світоглядні та концептуальні підґрунтя української ментальності та етнокультури, спиратися на традиції народу у ставленні до природи, апелювати до прадавніх архетипів сприйняття природи як матері, природи як краси, природи як колиски людини тощо.

#### **Список використаних джерел**

1.Абрамова І.Г. Національний психотип українців (на матеріалі розвідки І.Нечуя-Левицького «Світогляд українського народу») [Електронний ресурс] / І.Г.Абрамова. – Вісник Запорізького державного університету. – №1. – 2000. 2. Концепція екологічної освіти України: затверджена рішенням Колегії міністерства освіти і науки України N 13/6-19 від 20.12.2001. – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. - № 7. – 2002 р.

**О. П. Лучанінова**

### **ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ**

Сьогодні виховання у становленні майбутнього фахівця як проблема сучасної освіти потребує серйозних теоретичних розробок щодо формування свідомості молоді, заснованої на загальнолюдських цінностях, дієвого механізму впливу на цей процес за перехідного періоду від однієї системи до іншої. Тому потребує найпильнішої уваги та практичних дій із боку педагогів, учених, практиків.

Актуальним завданням філософії освіти ХХІ ст. стає осмислення параметрів світового освітнього простору, методологічне обґрунтування світових стандартів освіти, орієнтованих не стільки на соціум, скільки на конкретну особистість з усім різноманіттям її особливостей. Взагалі спрямованість до особистості – характерна ознака сучасних освітніх систем.

Вивчення педагогічних джерел свідчить про те, що вченими досліджуються окремі теоретичні й практичні засади освіти й виховання в Україні та за її межами: синергетичний підхід у вихованні (В. Буданов, Н.Булгакова, В.Вандишев, В.Ігнатова, В. Кушнір, В. Лутай, О. Чалий, С.Шевельов та ін.). Різні аспекти теорії і практики освіти й виховання вивчали Бех І. (загальні засади морального виховання), В. Вербець (формування та реалізація духовно-творчого потенціалу) та ін.



Мета статті – визначити роль виховання у становленні особистості майбутніх фахівців, проаналізувати історико-філософські аспекти виховання у вищій школі, окреслити нові тенденції в теорії та практиці виховання студентської молоді в Україні відповідно до сучасних вимог суспільства.

Аналіз джерел із питань філософії освіти показав, що у філософській літературі критикується традиційне розуміння процесу освіти як форми соціального наслідування, як процесу сходження «цивілізаційною драбиною», орієнтованого на виробництво людей із наперед заданими якостями. Справді, проблеми виховання, духовності і цінностей стали об'єктом міждисциплінарних досліджень філософів, психологів, педагогів. На думку Є.О. Ямбурга, дискусія, котра розгорнулася навколо ціннісних орієнтирів реформування сучасної освіти, відображає зіткнення чотирьох освітніх парадигм: когнітивно-інформаційної, особистісної, культурологічної, компетентісної [7].

З позиції історико-філософського підходу актуальним залишається питання розкриття освіти як унікальної, цілісної, відкритої системи. Ще у ХУІІ ст. Спіноза наголошував на важливості освіти й виховання, які дозволять зрозуміти залежність особистого блага від загального. В органічній єдності Е. Кант хотів дослідити проблеми виховання і права, висловивши найголовнішу думку про те, що «два людські винаходи можна вважати найважчими: мистецтво управляти і виховувати, але саме на них тримається суспільство» [3, с. 87]. Людина може стати кращою через виховання. Саме справжнє виховання повинно готувати людей, за Кантом, «до кращого стану суспільства». Нам імпонує логіка міркування філософа і педагога про поєднання свободи у вихованні з відповідальністю перед суспільством; суспільне виховання має великі переваги перед індивідуальним, оскільки тільки у спілкуванні можна усвідомити свої права і «порівняти з правами інших», вихована людина – це людина, яка приймає на себе «обов'язки члена суспільства» [3, с. 87-88]. Сьогодні треба формувати особистість майбутніх фахівців так, щоб вони були підготовлені до плюралізму думок, орієнтовані на розвиток економіки на принципах справедливості та застосування зберігаючих екологію технологій.

З іменами В. Соловйова, М. Бердяєва, С. Булгакова, Б. Вишеславцева, С. Гессена, І. Львіна, В. Зеньковського, Ф. Степуна пов'язане утвердження нової парадигми виховання, етичний компонент у вихованні; вони проголосили зміну домінант – від «виховуючого навчання» до «навчаючого виховання». Виховання як першорядний пріоритет в освіті має стати органічною складовою педагогічної діяльності, інтегрованою в загальний процес навчання і розвитку майбутнього фахівця.

Педагогічний процес не може не мати філософської основи. Сучасний педагог не тільки загальноосвітньої, а й вищої школи повинен осмислити, зрозуміти підвалини своєї педагогічної діяльності. Основна вихідна філософська позиція педагога у діяльності – це вміння любити учня.

Головна мета української системи освіти згідно Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті - «створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянської освіти» [4]. Нині дуже багато досліджується, говориться, рекламується ідеї саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення - в аспекті індивідуалізації й диференціації навчання. Все частіше погляди педагогів звернені до історії педагогіки, до філософського переосмислення виховних завдань. Таким чином, говорячи про цілі й цінності в площині виховання, ми закономірно переходимо до більш широкої науково-практичної проблеми - проблеми національної ідеї, національної педагогіки, національного виховання.

Сьогодні у процесі впровадження Болонської системи навчання треба нарешті з'ясувати, яку ж людину ми виховуємо, що то є взагалі за феномен – молода українська інтелігенція? На рівні декларацій залишаються ті пріоритети й ціннісні орієнтири, що закладаються у душі сучасних студентів, майбутніх громадян і фахівців, визначаючи не лише їхню долю, але й долю майбутніх поколінь. Але «якщо система освіти ХХІ ст. в системі ціннісних орієнтирів зсуне акцент у розумінні освітніх цілей у напрямку формування особистості у всіх її проявах, - як зазначає І.В.Агієнко, - професійному, емоційному, моральному, інтелектуальному, громадському, - то це

буде прямий шлях до виходу на антропологічну парадигму суспільного розвитку як у теорії, так і практиці» [1, с. 7]. Це означає, що вищі навчальні заклади України (адже українці належать до європейської спільноти) повинні запропонувати таку освіту, яка б не давала лише конкретне знання у межах певної наукової чи фахової сфери, але формувала цілісний світогляд, заснований на цінностях гуманізму. Саме тут закладено нове історико-філософське переосмислення завдань виховного процесу у вищій школі – навчитися і навчити цінувати життя власне, суспільне. Такий саморозвиток особистості неможливо запланувати. Настав час спростувати міфологеми минулих часів та епох, коли кінцевою метою людства було виживання й споживання, і перейти до парадигми самореалізації особистості у вільному суспільстві. Отже, вимальовується основна мета освіти – формування особистості, здатної до постійної самореалізації. І головним у процесі навчальної, освітньої діяльності між студентом і викладачем повинно бути так зване діалогічне поле, в межах якого вільно може відбуватися проектування вихованої людини та фахівця.

Висновки. Виховання, культура мають бути первинними по відношенню до політики, економіки, безпеки. Тільки за цієї умови люди зможуть придбати надійну, довірчу, довгострокову, моральну і духовну основу свого існування. Прийшов час педагогам різних країн починати вибудовувати багатовекторний гармонійний культурний простір в освіті, відводячи пріоритетне місце вихованню студентів.

### Список використаних джерел

1. Агієнко І.В. Світоглядні імплікації ціннісних орієнтирів освіти // *Філософія і соціологія в контексті сучасної культури. Зб. наук. Праць.* – Д.: ДНУ, 2007. 2. Бессонов Б.Н. Социальные и духовные ценности на рубеже и тысячелетий / Борис Николаевич Бессонов. – М.: НОРМА, 2006. – 320 с. 3. Гулыга А. Кант. – М.: Молодая гвардия, 1981. – 301 с. 4. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2001. 5. Нестеренко Г.П. Можливість особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти / Г.П. Нестеренко // *Вища освіта України.* – 2004. – №1. – С. 25-34. 6. Пунченко О.П. Образование в системе философских ценностей: Монография / О.П. Пунченко, Н.О. Пунченко. – Одесса: Печатный дом, Друк Південь, 2010. – 506 с. 7. Ямбург Е.О. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования // *Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. В 2-х ч. Ч. 1/ Под общей ред. М.Г. Ковтунович и С.Б. Малых.* – М.: ПЕРСЭ, 2004. – 244 с.

**М. Г. Мурашкін**

## ВИХОВАННЯ І ОСНОВИ ЦІННОСТЕЙ

В Україні є багато розбіжностей з приводу цінностей. Але цінності є основою для виховання людини. Поглянемо у глибини історії з приводу цих проблем, з приводу цінностей.

Кожен індоєвропеець повинен вивчати українську мову. Праукраїнська є корінням арійських мов [5, с.9-39]. В кожній державі (індоєвропейській, арійській державі) починаючи з Норвегії, Швеції і закінчуючи Індією повинні вивчати українську мову. Чому? А тому що коріння індоєвропейської, або арійської цивілізації лежать в Північному Причорномор'ї. Тут в Північному Причорномор'ї виникла первинна арійська цивілізація. Інші арійські племена були дикими, а тут почалась цивілізація, почали вирощувати рослину. І саме головне була закладена основна цінність цієї цивілізації. В індоєвропейському священні «svet» означає «ріст», розквіт животворного, що веде до визрівання плоду й прориву до нового, вищого стану [1, с.25]. Тобто була закладена така цінність як «життя». А що до «вищого стану» то була закладена ідея Бога як вищого стану людини, а також практика, практика отримання Божественного, практика усіякої медитації, медитації яка отримала розвиток коли арії пішли до Індії, Ірану і вплинули на виникнення індуїзму і зороастризму. З індуїзму вийшов буддизм, який вплинув на китайський даосизм. А зороастризм вплинув на іудаїзм, з якого вийшло християнство, що вплинуло на мусульманство. Але практичне (містичне) коріння всіх цих релігій, й от же і всіх цих Богів в практиці медитації яка почалась з культури Північного Причорномор'я, з медитативної культури. Основа цієї культури Див, а практика медитації – це Дивлення. Праукраїнці співали «А ми просо сіяли, сіяли, Ой, Див, Ладо, сіяли, сіяли» [6, с.69], коли не було написане ще не одне Святе Письмо, ні Веди, ні Авеста, ні Тріпітака, ні Дао де цзін, ні Біблія, ні Ко-

ран. Медитація – це містичне, що є корінням релігії, починається з Дивлення. Пильно дивлячись занурюєшся в самадхі [3,с.645]. Дивлення у прадавніх аріїв – це Див. Але Див перетворився в негативне божество. Тільки в Індії він залишився як позитивний у вигляді дєв. Однак залишилась основа Дива як квазіпасивність [2,с.155], тобто медитативність. А що до самого імені Бога то це не важливо. Значущий Бог вислизає від рабської прихильності до свого імені [2,с.155]. Тут головне медитація, головне квазі (ніби). Та і медитації замало. Вище, вищий стан духу приходиться до людини від того коли до цього залучається «ріст».

Іранський Зороастр вплинув на єврейських пророків з приводу сприйняття їми ідеї божественності [7,с.13-14]. Це відбилося і в Біблії і в Корані. Але щоб знати коріння Божественного треба повернутися до початкового стану речей які лежать у Північному Причорномор'ї, у прадавній українській культурі. «Ріст» [1,с.25], ріст людського життя – це основа культури. «Див», «Дивлення» – це припинення неправильного росту. Припинення неправильного росту перероджує людину. І після такого переродження можна вже перейти до другого етапу життя – стану конкретизації та реалізації себе [4,с.142].

Висновки. Основа арійської цивілізації – це прадавні ідеї «ріст» і «дивлення» («дивлення» як припинення неправильного росту), живуть і перетворюються в ідею «переродження» людини як неодолимості частини її життя.

### Список використаних джерел

1. Горський В. Релігієзнавчий аналіз поняття святості доби Київської Русі // Релігієзнавство України. В 2-х книгах. Книга перша: Релігієзнавча думка України другого тисячоліття. – К., 2013. – С. 25. 2. Дюмезиль Ж. Верховные боги индоевропейцев. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1986. – С. 155. 3. Кацуки С. Практика Дзэн // Дзэн Буддизм. – Бишкек: МП «Одиссей», Гл. ред. КЭ, 1993. – С. 645. 4. Колодний А. Питання природи і функціональної ролі релігії у творчій спадщині Г.С. Сковороди // Релігієзнавство України. В 2-х книгах. Книга перша: Релігієзнавча думка України другого тисячоліття. – К., 2013. – С. 142. 5. Красусский М. Древность малороссийского языка // Индо-европа. – К., 1991. №1. – С. 9-39. 6. Українська народна обрядова поезія. – К.: Школа, 2006. – С. 89. 7. Чайлд Гордон. Арийцы. Основатели европейской цивилизации. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2010. – С. 13-14.

**О. В. Пархоменко**

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ

Понятие «информационно-коммуникативная культура» сформировалось в рамках теории информационного общества как одно из важнейших условий существования личности в условиях стремительно развивающейся информационно-коммуникативной среды. Переход общества к информационной парадигме означает существенное увеличение роли информации и информационно-коммуникативных технологий.

На сегодняшний день существует тесная взаимосвязь между уровнем развития информационно-коммуникативной культуры личности и характером её достижений в той или иной сфере деятельности. Информационно-коммуникативные средства влияют на мировоззрение личности, стереотипы поведения, степень её социальной активности.

Разработка понятия «информационно-коммуникативная культура личности» до сих пор остаётся открытым вопросом, находя своё воплощение прежде всего в границах общей теории коммуникации (Л.М. Землянова [1], В.В. Зотов [2], Г.Г. Почепцов [5], А.В. Соколов [6]), а также теории постиндустриального (Д.Белл, Э.Тоффлер) и информационного (М.Кастельс) общества. В основе рассмотрения данной проблематики также «коммуникативный поворот», переход от парадигмы субъективности к интересубъективности, которые ярко раскрыты коммуникативной этикой или этикой дискурса (К.-О.Апель, Ю.Хабермас). Последние раскрывают особенности культурных трансформаций в условиях информационной глобализации, связанных с необходимостью освоения навыков межкультурной коммуникации.

Применительно к образовательным технологиям кроме понятия «информационно-

но-коммуникативная культура» применяется понятие «информационно-коммуникативная компетентность». Формирование информационно-коммуникативной компетентности личности предполагает развитие её умения ориентироваться в информационно-коммуникативном пространстве, получать информацию и оперировать ею в соответствии с личностными и общественными потребностями, разрабатывать собственные электронные продукты. Особое значение приобрёл Интернет как мировая информационно-коммуникативная система. Благодаря Интернету существенно расширились границы и возможности для межличностной коммуникации, образования и самообразования. Сегодня личность является активным участником медиаторчества, творцом виртуальных ресурсов и услуг.

Виртуальная реальность, которая продуцируется средствами информации и коммуникации, формирует феномен виртуального сознания как специфической разновидности отображения действительности, опосредованной информационно-коммуникативными технологиями.

В процессе формирования соответствующей информационно-коммуникативной культуры личность обретает определённые ценностные ориентации, тип мышления, навыки работы с медиапродуктами, которые позволяют ей свободно ориентироваться в информационно-коммуникативном пространстве. Высокая информационно-коммуникативная культура предполагает развитие субъекта нового типа коммуникации, а не объекта разнообразных влияний и манипуляций.

На сегодняшний день формирование действительной информационно-коммуникативной культуры является одним из важнейших задач образования. К сожалению, можно наблюдать очень низкую информационно-коммуникативную культуру многих граждан Украины, особенно молодёжи. Это проявляется в чрезмерном доверии к Интернет-сообщениям, высоком риске опасности в сетевой коммуникации, отсутствии «порога приватности» при размещении той или иной информации пользователями.

В социокультурном контексте можно выделить различные этапы становления информационно-коммуникативной культуры в соответствии с классификацией М.Маклюэна: этап дописьменной культуры, в которой преобладали аудиосредства передачи письма с помощью непосредственной коммуникации. Наибольшим достижением в этот период было формирование языков и речи как способов общения; этап формирования письменности как доминирующего средства рационализации коммуникации; «эпоха Гуттенберга», которая ознаменовала начало периода появления типографской продукции, ставшей основой массовой культуры; современная интегрированная культура, ставшая синтезом аудиальных и визуальных средств коммуникации, которые возникли в результате появления сложных медиа-средств (таких как кино, телевидение, Интернет, мобильная связь и т.д.) [4].

Таким образом, электронные средства коммуникации создают предпосылки для всестороннего развития личности, обогащают её новыми знаниями, способствуют возникновению новых видов творчества. Одновременно влияние современных информационно-коммуникативных средств на мировоззрение человека приводит к кардинальным изменениям всех структур его повседневного бытия. Продуцируемая информационно-коммуникативными технологиями виртуальная реальность может как расширять возможности человека, так и существенно суживать характер его самореализации в реальном культурном пространстве. «Бегство в виртуальную реальность» может быть обусловлено нежеланием или страхом личности преодолевать жизненные трудности, профессиональной или житейской нереализованностью, межличностными или внутрисемейными конфликтами.

Практически неизученными остаются проблемы внутрисетевого девиантного поведения личности. Желание последней скрывать себя в роли анонима, присвоение новых форм идентичности (изменение в сетях своего имени, пола, возраста, социальной или культурной принадлежности) – всё это свидетельствует о необходимости существенно коррелировать развитие информационно-коммуникативной культуры личности XXI столетия. Также сегодня можно говорить о маргинализации сетевых сообществ, их стихийном влиянии на мировоззрение молодёжи.

Роль образования состоит в формировании соответствующей информационно-

коммунікативної культури, розвитку медіакомпетентності, предупредження різних медіазависимостей і маніпуляцій.

Необхідна дальніша гуманізація освітньої середовища, оскільки інформаційно-коммунікативні технології можуть призводити до відчуження особистості, технократизації її життя. Коректне використання сучасних інформаційно-коммунікативних технологій, навпаки, сприяє більшій індивідуалізації навчального процесу, якісному покращенню організації навчання.

Важливим є врахування особливостей соціального і культурного контексту життя сучасної людини в умовах інформаційно-комунікаційної революції. Забезпечення процесу соціалізації особистості неможливо без засвоєння нею високої інформаційно-коммунікативної культури. Також немаловажним є підтримка процесу індивідуалізації, розвиток творчої, всебічно розвитої особистості. Неможливо оцінювати вплив віртуальної реальності на світогляд людини лише в виключно негативному або позитивному контексті. Форми використання віртуальної реальності залежать від самої людини, її інформаційно-коммунікативної культури.

За думкою багатьох дослідників (Каптерев І.І. [3], Тарасенко В.В. [7], Зотов В.В. [2]) інформаційно-коммунікативна культура є основою структурування нової соціо- і інфотехносфери життя сучасної людини. Глибина і ефективність інформаційно-коммунікативної культури визначаються ступенем узгодженості знань, умінь і компетентностей особистості не тільки по відношенню до інформаційного середовища, але й загальнолюдським пріоритетам.

Таким чином, поняття інформаційно-коммунікативної культури характеризується багатогранністю і суттєвою складністю. Воно відображає ті зміни, які відбулися в суспільстві в результаті його інформатизації. Дослідження змісту і умов формування інформаційно-коммунікативної культури є базисною задачею для філософського знання, а також багатьох соціально-гуманітарних дисциплін, зокрема, таких як педагогіка, психологія, соціологія.

#### **Список використаних джерел**

1. Землянова Л.М. *Сетеве суспільство, інформаціоналізм і віртуальна культура* / Л.М. Землянова // *Вісник Московського університету. – Серія 10. «Журналістика».* – 1999. – № 2. – С.58–69.
2. Зотов В.В. *Становлення інформаційно-коммунікативної середовища сучасного суспільства: соціологічний аналіз інституціональних трансформацій* : монографія / В.В. Зотов ; Курск. гос. техн. Ун-т. – Курск, 2007. – 246 с.
3. Каптерев А. І. *Мультимедіа як соціокультурний феномен* / А. І. Каптерев – М.: Изд. ИПО Профиздат, 2002. – 156 с.
4. Маклюэн М. *Понимание Медиа: Внешние расширения человека* / М.Маклюэн; пер. с англ. - М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – 464 с.
5. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникации* / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2003. – 652 с.
6. Соколов А. В. *Общая теория социальной коммуникации* / А.В. Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.
7. Тарасенко В.В. *Антропология Интернет: самоорганизация «человека кликающего»* / В.В.Тарасенко // *Общественные науки и современность.* – 2000. – №5 – С.111– 120.

**Л. Г. Тарабасова**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Освоюючи навколишній світ дитина прагне діяти в ньому, виявляючи своє відношення не лише до доступних речей, але й діяти, як дорослий. Процес оволодіння предметними діями, тобто діями з речами, що мають певне суспільне значення відбувається у дитини в спільній діяльності з дорослими. Формування у дітей активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, уміння орієнтуватися в усьому розмаїтті предметів та явищ, здатність доволіно регулювати свою пізнавальну діяльність – це ті умови, що забезпечують продуктивність розумової діяльності дитини, здатність використовувати нові знання в різноманітних життєвих ситуаціях. Пошук педагогічної моделі, що розвиває здібності дитини та дозволяє їй реалізувати своє «Я» привів вчених лабораторії дошкільного виховання інституту психології АПН України до запровадження психолого-педагогічного проектування (метод проектів)

у навчально-виховному процесі з дітьми дошкільного віку.

Апробація, відпрацювання й активне впровадження технології здійснювалася в умовах роботи творчого колективу у складі науковців-психологів лабораторії, педагогічного колективу дошкільного навчального закладу № 53 м. Житомира. [4]

На межі XIX та XX століть метод проектів із специфічного методу професійно-технічної освіти трансформувався в загальний метод навчання. У період між 1900-1915рр. виник справжній Проектний рух, який пропагував створення нової школи з орієнтацією на дитину. Одним із перших став поширювати й реалізовувати ці ідеї американський педагог і філософ Джон Дьюї у своїй концепції змісту освіти. Дидактичні основи його впровадження розробили та обґрунтували американські педагоги Дж.Дьюї та його послідовники В.Н.Кілпатрік, Е.Коллінгс, Е.Паркхерст. Метод проектів цілком відповідав популярній на той час філософії прагматизму.

Характерною ознакою якої є те, що за критерієм істини вважається практична вартість певної думки. Дж.Дьюї називав головним завданням інтелектуального виховання дитини розвиток рефлексивного мислення. На його погляд, головний засіб розвитку мислення учнів – не засвоєння знань як таких, а вирішення проблем, які міцно пов'язані з проблемами життя. У результаті філософсько-педагогічних пошуків ученого була розроблена модель навчального процесу з такими характерними ознаками: реальність навчального матеріалу (вивчаються ті речі, які мають реальне значення для дитини); цілісність (об'єднання в пізнавальній діяльності фізичних, розумових, емоційно-вольових сил дитини); діяльнісний підхід у навчанні (введення в навчальні програми проектів); проблемність у навчанні як обов'язкова умова розвитку самостійного та критичного мислення; ігрова діяльність як важливий засіб виховання учнів; уява й інтерес як найважливіші фактори навчання та виховання.

Таким чином педагогічні погляди Дьюї можна розглядати як теоретичне підґрунтя методу проектів, обґрунтування якого здійснив професор педагогічного коледжу при Колумбійському університеті В.Кілпатрік. В статті «Метод проектів» (1918р.) вперше описав нову теорію і опублікував у журналі американська шкільна педагогіка [1]. Теорія Кілпатріка базувалася на його переконанні в тому, що навчання стає успішним лише тоді, коли воно підпорядковується нахилам дитини та уникає примусу. Сам термін «метод проектів» учений тлумачить як «цільовий спосіб ставитись до дітей таким чином, щоб пробуджувати в них все найкраще, а потім дозволяти їм повірити у себе якомога сильніше» [3].

У вітчизняній педагогіці метод проектів розглядався як засіб: всебічного тренування розуму та розвитку мислення; розвитку творчих здібностей; формування самостійності та підготовки школярів до самостійної трудової діяльності; підготовки вихованців до професійної діяльності; злиття теорії і практики навчання.

Вчені визначають метод проектів як відкриту педагогічну систему, яка містить певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості учня.

Мета дослідження - розкриття теоретико-методологічних засад до запровадження психолого-педагогічного проектування у навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку.

Використання методу проектів в навчально-виховному процесі дошкільного закладу дає можливість забезпечити ставлення до дитини не лише, як до об'єкта засвоєння знань та умінь, а як до суб'єкта освітнього процесу, різних видів самостійної діяльності, розширення степенів її свободи, надання їй права на власний вибір, переорієнтацію стилю взаємодії вихователя з дітьми від суб'єкт-об'єктних взаємин («S-O») до суб'єкт-суб'єктних («S-S»). В процесі проектної діяльності дітям створювалось середовище, в якому вони почували себе господарями ситуації, а саме: вільний прояв активності; повна свобода висловлювань; активна участь у плануванні діяльності; свобода вибору власної участі в кожному окремому випадку.

Центральним завданням було – забезпечення умов для реалізації індивідуального підходу до кожного вихованця.

Технологія психолого-педагогічного проектування діяльності дітей у групі давала змогу педагогові вже на етапі (мотиваційному) вільного обговорення з дітьми

плану дій, спрямованого на реалізацію того чи іншого задуму, побачити позитивний потенціал кожної дитини, рівень її зацікавленості та активності в конкретній ситуації, допомогти кожному знайти собі місце та роль у тій чи іншій діяльності. У взаємодії вихователя з дітьми центральним вважали ставлення до кожної дитини як до самоцінності, з проявами справжньої любові, відповідальності й співчуття. Цим були пронизані всі індивідуальні заняття з кожним вихованцем, метою якого було віднаходження можливого компенсаторного фонду для подолання перешкоди, що заважала дитині відчути задоволення від участі у житті групи. Така побудова педагогічного процесу, коли дорослий прагне, щоб кожна дитина відчула радість власного пізнання, приємне напруження пошуку, гордість за свої знахідки і навіть набула досвіду помилок, сприяє створенню в групі оптимального емоційного тону.

Реалізуючи перший етап проекту (мотиваційний) педагог створює атмосферу вільного обговорення теми обмін думками, коли кожний учасник почутий, підтриманий і тактовно скоригований у бік пошуку раціональних пропозицій, дає можливість значно розширити коло пізнавальних дій дітей. Адже у кожної дитини свій набір інтелектуальних засобів, хоча досить часто недосконалих та обмежених. Оцінюючи пропозиції дітей, їх оригінальність, діти знайомляться з іншими, думками відмінними від їхніх, беруть собі на озброєння. В умовах такого тренінгового режиму набутий досвід закріплюється та значно легше застосовується дитиною. А головне – діти поступово відходили від повторення ідей ровесників або однотипних пропозицій і сміливіше висували свої ініціативні варіанти. Підтримані дорослими вони емоційно захоплювалися процесом діяльності і виявляли задоволення самими собою. Працюючи в руслі психолого-педагогічного проектування, С.Ладивір відмічає важливі моменти організації такої діяльності:

Органічна, синхронна активізація діяльності мислення та уяви дитини – одного з найважливіших психічних новоутворень, завоювань дошкільного дитинства. Моделювання задуму проекту відбувається в невимушеній емоційній атмосфері вільного спілкування з дорослим партнером, який непомітно допомагає дитині аналізувати власний досвід, виділяючи з нього потрібні частки та включати ці елементи у створюваний проект. В такий моделюючій діяльності саме уява відіграє вирішальну роль, адже це й аналіз реальної ситуації і побудова моделі нової реальності й придумування різних інколи фантастичних дитячих ситуацій.

Важливим позитивним моментом впровадження технології психолого-педагогічного проектування життєдіяльності дітей є тісна співдружність усіх дорослих, які опікуються дитиною, особливо це стосується сім'ї. Відмічається зростаюча активність батьків, причому з їхньої власної ініціативи. А спонукали їх до цього самі діти, які розповідали з захопленням про своє життя в групі, пишалися своїми вигадками, ідеями, пропозиціями. Дорослі охоче допомагали своїм дітям виконувати домашні завдання. [2]

Помітні зміни відбувалися в емоційному забарвленні взаємин дітей з членами родини. Безпосередня участь дорослих у спільних з дітьми справах, уважне ставлення членів родини до потреб, бажань, інтересів та уподобань дітей сприяли зближенню, згуртуванню всієї родини, стимулювали у більшості дітей прояви симпатії до близьких людей, однолітків, вихователів. Саме життя сприяло побудові доброзичливих гуманних взаємин дитини з усіма її партнерами по діяльності. Дорослий має не просто керуватися часом всебічного гармонійного розвитку особистості в загальному сенсі. Він має навчитися прогнозувати, передбачати результати планових впливів на дитину, досягнення кожного вихованця, новоутворення його особистісного розвитку в конкретних поведінкових формах, якостях та властивостях, в уміннях та навичках діяльності.

Висновки. Таким чином, дієвість методу проектів підтверджується змінами, що відбуваються в усіх сферах психіки дитини, в її активності в соціальній ситуації розвитку в якісній характеристиці особистісних властивостей.

У рамках кожного з проектів діти отримують практичні навички соціальної взаємодії, уміння формувати й змінювати свій соціальний простір, розвивають соціально значущі якості, набувають досвіду соціальної активності, активної участі в розв'язанні суспільних проблем.



В дошкільній освіті як і в різних галузях нашого життя відбувається постійне оновлення. Переорієнтація освіти з предметного змісту на розвиток, саморозвиток особистості, формування її активної позиції, забезпечення життєздатності та свободоспроможності потребують значних змін у підходах, стандартах освіти організації буття дитини, у методах роботи тих, хто навчає, виховує.

#### Список використаних джерел

1.Килпатрик В.Х. Основи метода. – М. – Л.: Гос. изд-во. 1928. – 116 с. 2.Ладивір С. Внутрішній світ дитини як проєкція життєдіяльності, ж. Дошкільне виховання, №5, 2006р. 3.Метод проєктів у початковій школі, К. шкільний світ. 2007. 4.Піроженко Т. Психічний розвиток дитини дошкільного віку. – Запоріжжя, 2003. – 168 с.

*Е. К. Погромская*

### НООСФЕРНАЯ ФИЛОСОФИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ФИЛОСОФИИ XXI ВЕКА

Существенной чертой бытия человечества в XXI веке является поиск мировоззрения, которое бы наиболее адекватно показывало современное состояние цивилизации и определяло перспективы ее дальнейшего устойчивого развития. Разработка мировоззренческих инноваций является сегодня ведущим вектором интеллектуальных поисков и духовных исканий науки и философии. Так, усилия большинства ученых были направлены на поиски моделей организации жизнедеятельности человеческих сообществ, тем самым, были сосредоточены на разработке двух концепций, одна из них – ноосфера.

В отечественной философской и научной литературе разработка проблем ноосферного учения занимает видное место. Среди многочисленных отечественных исследований отметим работы Н. П. Антонова, Р. К. Баландина, А. А. Горелова, Э. В. Гирусова, Л.Н.Гумилева, И. А. Ефремова, Н. Н. Киселева, А. Н. Кочергина, И. К. Лисеева, Л. В. Лескова, Н. Н. Лукьянчикова, С. Р. Микулинского, Н. Н. Моисеева, И. И. Мочалова, А. Г. Назарова, Г.В.Платонова, Н. Ф. Реймерса, Г. С. Смирнова, В. С. Степина, В. В. Струминского, Н.В.Тимофеева-Ресовского, А. Н. Тюрюканова, А. Д. Урсула, В. М. Федорова, Ф. Я. Шипунова, А.Л.Яншина, Ф.Т.Яншиной и многих других. В исследованиях данных авторов получили обоснование биосферные, гносеологические, социальные, социокультурные, культурологические, экологические, духовно-нравственные аспекты учения о ноосфере.

Целью исследования является изучение процессов становления ноосферной философии и ее принципов.

Но следует отметить, что ноосферная философия была разработана на основе учения академика В.И. Вернадского о ноосфере [1,с.1]. Владимир Иванович в 1925 г. обосновал гениальную гипотезу развития человечества, науки, техники, геологии и биологии – гипотезу о ноосфере, утверждающую неизбежность становления эпохи разума, эпохи расцвета человечества. Он писал: «Мощь его (человечества) связана не с его материей, но с его мозгом, с его разумом и направленным этим разумом его трудом». В 1944 г. В.И. Вернадский открыл, что человечество вступило в эпоху ноосферы. По В.И.Вернадскому, ноосфера будет эпохой разума, организующего на принципах демократии развитие науки, техники, научной системы природопользования и экономики, обеспечивающих счастливую жизнь людей [2,с.1-2].

Таким образом, гуманитарно-ноосферная концепция предполагает, что наука способна предоставить социуму средства, которые были бы достаточны для преодоления современного кризиса. Задача человечества состоит в том, чтобы разработать стратегию применения потенциала науки в решении глобальных проблем. Актуальной остается разработка норм взаимоотношений в системе «человек - природа», которые должны стать одним из основных элементов ноосферного сознания. В обобщенном виде можно выделить такие направления: 1) охрана уже существующих природных компонентов окружающей среды путем ограничения и сокращения разрушающего влияния цивилизации на биосферу; 2) проведение интенсификации и регулирования ряда природных процессов, таких как природная рекультивация зем-

ли, распад ядовитых химических соединений и т.п.; 3) развертывания информационно-компьютерной революции; 4) разработка новых духовных ценностей; разработка моральных установок, открытие новых отраслей этического знания, которые могут способствовать сохранению цивилизации в условиях техногенного развития; 5) гуманизация технологического роста, поиск эффективных стратегий преодоления глобальных деструктивных последствий научно-технического прогресса; 6) деятельность человека на основе научного понимания природных и социальных процессов и гармоничного сочетания с их законами; 7) осуществление принципа ненасилия как во внутренней, так и во внешней политике; 8) интеграция культуры Востока и Запада, Севера и Юга с сохранением уникальности каждого этноса; 9) внедрение системного анализа и оценки техники [3, с.3-4].

Выводы. Итак, обобщая вышесказанное, можно сказать, что специфика современной эпохи проявляется, прежде всего, в наличии глобальной проблемы – проблемы сохранения человечества. Настоятельно необходимы целенаправленные действия всего общества по сбережению природных условий его существования. Это новое обстоятельство требует радикального изменения человеческого мышления и формирования новой парадигмы отношения человека к природе. Именно ноосферное мышление можно рассматривать как ответную реакцию человека на экологический кризис, как своеобразную форму его борьбы за существование.

### **Список использованной литературы**

1. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере // *Успехи современной биологии*, 1944, т.18, вып.2.
2. Адамов А.К. Ноосферная республика на основе учения В.И.Вернадского: сборник / А. К. Адамов // *Ноосфера: Сборник философских трудов / Министерство образования и науки Украины, Донецкий национальный технический университет (Донецк)*. - Донецк: ДонНТУ, 2003. - Вып.3.
3. Карпенко В.С. Ноосферная экологическая культура / В.С. Карпенко // *Философские науки: традиции и инновации*. - М.: СумГПУ им. А.С.Макаренко, 2008.

**С. С. Бескаравайный**

## **ПРЕДПОСЫЛКИ ПОЯВЛЕНИЯ НОВЫХ СУБЪЕКТОВ - НОСИТЕЛЕЙ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

Экспоненциальный рост объемов информации, используемой в науке, уже неоднократно порождал проблему быстрого доступа, обработки. Так же усложняющаяся структура науки приводит к нарастающим проблемам в её организации: если даже опустить чисто социальные и бюрократические противоречия, то наличие десятков тысяч специальностей (обладающих специфической терминологией) заведомо ставит под вопрос возможность коммуникации.

Борьба с подобными сложностями началась очень давно. Первый её этап - разнобразное упорядочение информации: как чисто формальное - создание алфавитных и тематических каталогов, ББК и т.п, так и содержательное - упорядочение системы категорий, возможно более четкое определение понятий. Уже в 1960-х этот подход оказался исчерпан: даже специалисту было невозможно запомнить или хотя бы отслеживать вал публикаций по отдельным дисциплинам. С. Лем прогнозировал остановку развития науки, связанную с невозможностью осознания учеными целостного комплекса её проблем.

Второй этап - создание современных поисковых машин, электронные средства хранения информации. Потребность «держать в памяти» не только множество уже выпущенных книг, но и просматривать самому практически все выпускаемые материалы - резко сократилась. Поиск по ключевым словам, даже по случайным сочетаниям слов, рейтинговая оценка посещаемости текстов - дали громадное преимущество.

Третьим этапом ожидается создание программ, анализирующих (понимающих?) содержание текстов.

Но уже на этапе использовании поисковых машин возникает качественно новая проблема, которая ярче всего проявляется в сложности использования ключевых слов. Что именно «спрашивать» у машины? Тем более, что целая отрасль маркетинга (seo-аналитика) специализируется на искусственном «узнавании» текстов - любое

ключевое слово чрезвычайно быстро обрастает «побочными», «неправильными», «рекламными» ссылками. Попытки упорядочить язык научной коммуникации предпринимаются постоянно, но они сталкиваются с противоречием: «С одной стороны, основанием научной коммуникации должна быть возможность единого научного языка (наличие универсалий как его устойчивых структур). С другой, идея единства научной терминологии несовместима, во-первых, с идеей предпосылочности всегда конкретного научного знания и, во-вторых, с реальной практикой современных научных исследований» [2]. Это проблема отражает более общую проблему – противоречие единичного (в данном случае *целевого-для-потребителя*) и всеобщего, универсального (в данном случае *стереотипного*).

Попытки обеспечить понимание используемой информации так же многообразны. Тут и программы, сканирующие символы (даже переводящих символы из одного формата в другой, как программа ABBYY FineReader), ведущие свою родословную чуть не от перцептронов, и попытки машинного перевода текстов, и попытки анализа содержания электронной переписки и т.п.

Но чем больше повышается качество всевозможных форм анализа информации – тем острее проблема соотношения программы по распознаванию, как системы, и объективной действительности, проблема автоматического поддержания тождества бытия и мышления. Иными словами, чтобы лучше анализировать информацию, программа должна обладать каким-либо подобием сознания.

Разумеется, речь не идет о полноценном, т.н. «сильном» искусственном интеллекте. Набор переходных ступеней от простейших «реле» к полноценному сознанию есть даже в природе [1]. Уже сейчас можно представить себе программу, которая будет анализировать поступающие в редакцию журнала статьи на предмет отстаивания в них идеи вечного двигателя: по устойчивым словосочетаниям, по умозаключениям, в которых авторы ставят выводом возможность *Perpetuum Mobile*, учитывает классификацию таких двигателей, наиболее известные конструкции и т.п. А поскольку обновлять такую программу в ручном режиме, постоянно добавляя в неё новые прецеденты – труднозатратно – то напрашивается идея постоянного автоматического обновления.

Требование осознания анализируемой информации отображается как в специфике развития программных продуктов, так и в специфике изменения самой научной коммуникации. Н. Л. Шубина указывает: «Характер коммуникации становится все более индивидуализированным, отображающим специфику индивидуально-личностного восприятия информации. В этих условиях научная коммуникация понимается как процесс, в ходе которого осуществляется обмен информацией, приобретающей *индивидуально-личностное измерение*» [3].

Каков же будет потенциальный итог этого процесса?

Вообразим на серверах некоторого университета большую программу, обладающую свойствами искусственного интеллекта, которую можно будет назвать «духом физики». Она будет анализировать все сведения об открытиях в физике (достоверность таких сведений – отдельная проблема) и обобщать их в виде единой онтологической модели, отмечая противоречия и/или встраивая их в общую модель на определенных уровнях организации материи.

Можно представить и некоего «духа истории», который обобщал бы все причинно-следственные связи в развитии человечества (или в определенном историческом периоде), и упорядочивал поступающую информацию – как археологические открытия, так и рассуждения популяризаторов истории.

Индивидуально-личностное измерение информации обеспечивалось бы копией, «зеркалом» такой программы, перестроенной с учетом большого массива информации, характеризующего данного пользователя. Это может быть личный архив ученого, тексты его статей, записи в социальной сети и т.п. Такая копия могла бы «исполнять обязанности» личного секретаря, обеспечивать быстрый поиск *проверенной* справочной информации и т.п.

Коммуникативные возможности пары человек-программа выросли бы очень значительно, но это неизбежно поставит вопрос о взаимодействии пользователя и подобного «субъекта».

### Список использованных источников

1. Деннет Д. *Виды психики: на пути к пониманию сознания* / Пер. с англ. А. Веретенникова; под общ. ред. Л. Б. Макеевой. – М.: Идея-Пресс, 2004. – 184 с. 2. Шиповалова Л. В. *Научные универсалии и проблема научной коммуникации*. – [Электронный ресурс.] Режим доступа: megaling.crimea.edu/publications/2011\_Shipovalova.rtf. 3. Шубина Н.Л. *Научная коммуникация: поиски разумного компромисса* // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена* - 2009. - № 104. - С.87-96.

**С. Ш. Айтюв**

## ФІЛОСОФСЬКО-НАУКОВА КОНЦЕПЦІЯ М. ПОЛАНІ ТА ПІДХОДИ ІСТОРИЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Філософська творчість британського мислителя у галузі природничих наук М.Полані [3,с.236] реалізувалося у річищі аналізу соціально-культурних та (головним чином) соціально-психологічних і індивідуально-психологічних чинників динаміки наукового пізнання. Як відзначає В.А.Лекторський, основні надбання філософської концепції М.Полані пов'язані із виявленням та осмисленням людського чиннику науки. Він є автором теорій неявного знання, історичної мінливості форм, наукової раціональності, генези аномалій у процесі динаміки наукового пізнання та ін.[1,с.6]. У відомій праці «Особистісне знання», британський філософ досліджував, зокрема, такі соціально-гуманітарні аспекти розвитку науки, як роль інтуїції у науковому відкритті, когнітивний сенс генези природничо-наукових досліджень, різноманітні аспекти психології творчості тощо.

Цікавим, з точки зору «людиноцентричного», і зокрема, історично-антропологічного розуміння динаміки наукового пізнання є уявлення М.Полані про співіснування неявного та явного знання. Такий підхід необхідно детермінує не тільки аналіз логіко-методологічних, але і психологічних й соціокультурних складових науки. Неусвідомлені вченим сприймання оточуючого середовища (із індивідуального та суспільного досвіду) утворюють когнітивний простір неявного знання [1,с.8]. Концепція «неявного знання» добре корелює із загальним концептом теорії М.Полані, яку він назвав теорією «особистісного знання». Така назва, на його думку, органічно поєднує логіко-методологічні аспекти динаміки наукового пізнання («знання») та соціально-культурно-психологічні підвалини когнітивних процесів, ініціюємих як окремими вченими, так і всім науковим товариством. Втім, навіть конотація категорії знання, яка необхідно включає смислові аспекти логіки наукової творчості та її взаємодію із інституціональними структурами науки, розуміється М.Полані, як більш складний когнітивний феномен. З його точки зору, знання – це активне осягнення пізнавальних речей, дій, що потребує особливого мистецтва.

Цікаво відзначити, що термін «осягнення», який вельми часто зустрічається у міркуваннях та аналітичних побудованнях британського філософа, є більш характерним і часто застосовується у соціально-гуманітарних, і зокрема історичних науках, ніж у природознавстві та технічних науках (дивись відому працю А.Д. Тойнбі «Осягнення теорії»). Очевидно, що цей термін містить (неявно, у дусі підходів М.Полані) не тільки посилання на суто раціональні пізнавальні процедури, але і на такі суміжні з логічним мисленням психічні процеси, як інтуїція, творче натхнення, емоційно-ціннісна мотивація, оригінальні риси особливості дослідника тощо. Поняття «мистецтво», застосоване М.Полані у контексті впливу на когнітивні процеси, також орієнтоване на такі науково-пізнавальні практики, які генеруються та ініціюються інсайтом, інтуїтивно-інтелектуальним проникненням у досліджуєму проблематику. Пристрасне прагнення дослідника вирішити наукову проблему (тобто особистісно-психологічну, а не раціонально-методологічну) характеристику когнітивного процесу, британський філософ вважає вкрай необхідним елементом наукового пізнання.

Основою «особистісного знання» М.Полані вважає також складний мотиваційний та емоційно-вольовий чинник (а не тільки логічно-інтелектуальний) – самовіддачу дослідника вирішенню когнітивної проблеми та реалізації власного наукового проекту. Важливими спонукальними елементами когнітивної динаміки, на думку

британського філософа, виступають також наукова пристрасть дослідника та естетика (естетичність) інтелектуального вирішення наукової проблеми. Підкреслюючи особистісний (в інтегральному інтелектуальному значенні поняття «особистість») характер наукового пізнання та його динаміки, М.Полані вказує, що на всьому своєму інтелектуальному протязі «процес відкриття спрямовується особистісним баченням й підтомується особистісним переконанням» [3, с.301].

Зануреність дослідника у створення власної наукової концепції вельми логічно, з точки зору індивідуальної психології, породжує явище прихильності автора певної студії до своїх теоретичних побудовань. Остання ж невід'ємно пов'язана із вірою вченого у істинність власного дослідження, що також, за концепцією М.Полані, є потужною рушійною силою когнітивної динаміки, окремих наукових досліджень й науки у цілому.

Отже, наголошуючи на впливі всіх сторін психіки, особистості дослідника на проблематику, когнітивної особливості, цілі та спрямованість наукової праці, що знаходить відображення у дії психологічних й, певною мірою, соціокультурних чинників, інтуїтивно-емоційних начал, особистісної прихильності, самовіддачі, науковій естетиці та пристрастній вірі у цінність роботи, концепція М.Полані вступає у когнітивний діалог з історичною антропологією. Проблемне поле цієї науки включає аналіз питань впливу психічних й соціально-культурних чинників на різноманітні суспільні, у тому числі й інтелектуально-наукові процеси.

### Список використаних джерел

1. Лекторский Л.В. Предисловие к русскому изданию [Текст] / В.А. Лекторский / Полани М. Личностное знание. - М.: Прогресс, 1985. - с. 5-15. 2. Полани, М. Личностное знание [Текст] / М. Полани. - М.: Прогресс, 1985. - 342 с. 3. Словарь современной западной философии [Текст]. - М.: Политиздат, 1991. - 404 с.

**Л. К. Дешко, Н. А. Дешко, И. Ю. Пономаренко**

## МАТЕМАТИЗАЦИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ПОЗНАНИЯ

Выбор нами темы статьи не случаен. Он определяется непреходящей актуальностью проблемы изучения философского содержания и осмысления процесса математизации познания, степенью разработанности ее в философских изданиях.

Мысль о математизации познания была осознана давно и процесс внедрения и использования математики и ее методов исследования в разных областях человеческого знания имеет многовековую историю, начиная с Эвклида, Архимеда, Эпикура. Ее роль в познавательной деятельности складывалась исторически и зависела в основном от двух факторов: во-первых, от степени развития математического понятийного аппарата, и, во-вторых, от уровня зрелости знания об исследуемом объекте.

Исходя из необходимости целостного историко-философского освещения вопроса как цели исследования, авторы статьи продолжают экскурс в историю процесса математизации научного знания, начатого в античности и освещенного в предыдущей публикации по этой проблеме [1], но уже в новых хронологических рамках. Ибо период перехода от средневековья к Новому времени и онный отмечены историей философии как особо плодотворный этап в математизации познания.

Свое выражение в научных, в т.ч. и философских трудах в виде уже сформулированных теорий математизация получила только с XVII в., предпосылки же для этого возникли еще в период Возрождения, когда состоялся коренной перелом во взглядах на природу, человека и Бога, смена философских воззрений на многие процессы познания. Само уже название этого периода истории подчеркивает, какое особое значение для культуры Ренессанса имело античное наследие.

Ярким представителем и одним из самых видных философов этого времени, идущим по пути математизации научного знания, с уверенностью можно назвать Николая Кузанского (1401-1464), одного из родоначальников итальянской натурфилософии. Именно математика предложила ему благодатный материал для его исследований, позволила выдвинуть и основать принцип методологического использова-

ния математики в познании, доказывая который, он приходит к заключению о диалектическом единстве противоположностей. Подчеркивая ее познавательное значение, он использовал математические понятия и образы в роли определенных аналогий, которые помогли ему в обосновании своей гносеологической теории, но которые все же не стали основным методом разрешения научных проблем.

По своеобразному выражению французского мыслителя XX века А.Бергсона наша современная наука сошла с неба Коперника по доске, представленной Галилеем. Итальянский мыслитель Галилей (1546-1642), утверждал, что книга о природе Вселенной написана математическим языком. Поэтому Галилея смело можно называть «воинствующим математиком», так как он стремился широко раскрыть перед всеми двери в учение о природе. Он говорил о книге природы, написанной с помощью каких-то математических понятий, образов, символов. Позже преемники Галилея все-таки нашли эти математические понятия, которые позволили им описать механические процессы, на основе которых наука XVII века уже строила картину целостного мира.

С XVII века начинается чрезвычайно интересный период в развитии теории познания, в котором гносеологическая проблематика занимает центральное место в математизации науки. Проблемой методологического обоснования науки, поиском метода исследования процесса познания были заняты «отцы» новой философии Бэкон, Декарт, Спиноза, Локк, Лейбниц и другие мыслители Нового времени. Поиск универсального метода науки стал основной проблемой двух главных направлений в философии XVII века – эмпиризма и рационализма.

Непреходящая заслуга Френсиса Бэкона (1561-1626) – английского философа-материалиста как одного из основоположников классической западноевропейской философии состояла в том, что он одним из первых заметил начавшийся еще в XVI и продолжившийся в XVII веке активный процесс «великой дифференциации» единого ранее знания (по современной терминологии – преднауки). Поскольку, согласно Галилею, книга Вселенной написана именно на языке математики, то эта книга может быть доступна пониманию только для того, кто знает язык математики. Выдвинув идею создания новой логики в своем главном философском трактате «Новый Органон», он здесь же разработал учение о новом методе - методе индукции. Таким образом, английский философ Френсис Бэкон опять же первым в европейской философии Нового времени обращается к проблемам методологии научного знания.

Философы-рационалисты XVII века исходили, в основном, с математического знания, объясняя пути и способы познания мира. Именно это знание, по их мнению, гарантирует необходимость, универсальность, всеобязательный характер научных знаний. Они утверждают, что с помощью «железных» законов логики и математики можно доказывать абсолютно убедительно любые концепции, поэтому они должны быть положены в основу науки.

У выдающегося ученого-рационалиста и мыслителя XVII века Рене Декарта (1596-1650) понимание природы научного метода сформировалось под влиянием математики. Он утверждал, что математизация является идеальной для всех наук. В этом определении всеобщности математики мы видим снова исходящее гносеологическое кредо Декарта. Создавая единство математического знания с другими естественными науками, он имел замысел осуществить универсализацию всеобщего научного метода. В то же время математика у Декарта не готовит рецепт для простых расчетов, а прежде всего такой философский метод, который раскрывает, объясняет структуру познавательности мира. Его философское учение о методе, по сути, и есть всеобщим обобщением опыта использования математики в науке. По методологии этого философа и математика, именно дедукция лежит в основе движения мысли.

Идеи Рене Декарта были созвучны его современнику, французскому философу, выдающемуся математику Блезу Паскалю (1623-1662). Будучи сторонником рационалистического направления в науке XVII века, он подчеркивал, что в ней должен царствовать, а не присутствовать метод логической дедукции, где предложил постигать все необходимые истины с помощью именно этого метода.

О широком применении математических методов мечтал в свое время и фило-

соф-материалист Томас Гоббс (1588–1679). Объектом философии Гоббс считал любой предмет, который можно представить и сравнить. Философия не занимается теологией, подчеркивал он, отсюда и идет математический (геометрический) метод познания.

Эта идея стала основой научной программы («математической философии»), которую создал английский физик Исаак Ньютон (1643 – 1727), а Декарт назвал «экспериментальной философией». Философия «уподобляется природоведению», отсюда именно берет начало механицизм (математизм) философии Нового времени. После того, как Возрождение поставило акцент на стиле познания, а философия Декарта – на его методе, Ньютон создал систему знания, то есть представление о мире, как о сумме логически связанных частных истин, столь же однозначных, как и объединяющие их общие принципы.

Голландский философ, последователь Декарта Бенедикт Спиноза (1632-1677) говорит о математике не как математик, а прежде всего как философ. Поэтому математическое изложение философии у Спинозы коренных проблем бытия и познания всегда остаются объектом именно философской мысли. Спиноза как и Декарт, согласен с тем, что познание мира может опираться только на научный (математический) метод, ибо только он может дать представление о мире, как о природной целостности. Он говорит уже не о гносеологической ценности метода, а о ценности его результатов, ценности самого познания мира. Что же касается метода Спинозы, то можно сказать, что это уже не столько воинствующий математический метод, сколько торжествующий. Это уже не система поисков истины, сколько изложение постигнутой истины.

Философия Спинозы в какой-то мере находится за пределами всего, что было известно философии древности, средневековья, Возрождения, XVII века. И всего, что было известно зарождавшейся классической науке. Если в центре интересов Декарта – метод, путь, по которому он идет, познавая мир и переходя от одного уровня к другому и, в конце концов, от одной субстанции к другой, то Спинозу интересует уже не столько самый путь, сколько система природы, причем система ее целостности. Фейербах говорил, что Спиноза на мир смотрит через телескоп, в то время как Лейбниц – через микроскоп. К этому можно добавить, что Спинозу интересует уже не столько само устройство телескопа – метод познания, сколько открывающийся ему мир.

Немецкого ученого-энциклопедиста, выдающегося математика Готфрида Лейбница (1646-1716) считают одним из родоначальников современной науки, автором глубокой и оригинальной философской системы. Один из создателей дифференциального исчисления, Лейбниц пошел по пути дальнейшей математизации всего знания. Предвосхитив принципы современной математической логики, Г. Лейбниц выступил с предложением заменить содержательные рассуждения исчислением на основе математики, чтобы с помощью арифметики и алгебры достичь удивительного искусства в открытиях и найти анализ, который в других областях дал бы нечто подобное тому, что алгебра дала в области чисел. Математические средства и природознание, с помощью которых изучаются различные абстрактные явления и отношения он считает идеальными. Но его мысль о полной и всеобщей замене человеческого мышления вычислительной техникой, конечно, остается пока нереальной.

Такова была, по нашим наблюдениям, основная идея концепций, выдвигающихся философами, математиками, логиками этого времени, доказавшими решающую роль математизации на последующую мысль века Просвещения.

Итак, можно еще раз подтвердить мысль о том, что характер интересов философии и интересов математики шел по пути взаимопроникновения и обоюдно направленного процесса познания. Философские проблемы математики становятся общими как для математиков, так и для философов. Синтезирующая роль математики в познании в значительной степени зависела от ее связи с механикой, физикой, астрономией. Со временем роль математики в научном синтезе видоизменяется от простых все к более сложным формам, повышается ее гносеологическая ценность не только как фундаментальной, но и как прикладной науки. А синтез современной науки требует не только усиления интеграции научных дисциплин в познавательной



деяльності, но філософського осмыслення, обобщення.

### Список использованных источников

І.Дешко Л.К., Пономаренко І.Ю., Дешко Н.А. *Філософська думка і математизація наукового знання: античний період. / Антропологічні виміри філософських досліджень: збірник наукових праць. – Вип.2. – Д. Дніпропетр. нац. ун-т залізн. трансп. ім. акад. В.Лазаряна, 2012. – 127с. - с.29-35*

**І. Л. Литвинчук**

## ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПАРАДИГМІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Історія суспільства – це розвиток людської цивілізації, що проходила певні етапи і закономірні стадії соціального поступу. Поняття «цивілізація» формувалося історично, а філософи у різні часи вкладали в нього різний зміст. Вперше даний термін було вжито в епоху Просвітництва у Франції Мірабо-старшим в опублікованому у 1756 р. трактаті «Друг людей» у значенні близькому за змістом поняттям «духовність», «розум», «справедливість». На деякий час цивілізація стала синонімом культури - рівня розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, який виражається у створюваних нею духовних цінностях.

Німецькі філософи XVIII-XIX ст. розмежовували поняття культури і цивілізації та вважали, що в процесі розвитку суспільства їх взаємодія є суперечливою. Так, на думку І.Канта цивілізація була лише зовнішнім «технічним типом культури». Ф.Ніцше стверджував, що розвиток цивілізації неухильно призводить до деградації та духовної загибелі суспільства. О.Шпенглер в опублікованій у 1918 р. першій частині книги «Занепад Європи» запропонував визначення цивілізації як стадії занепаду і вмирання культури, втрати людством творчих сил.

Засновники марксистської філософії (К.Маркс, Ф.Енгельс). розглядали цивілізацію як результат досягнень матеріальної і духовної культури, типи якої визначаються змістом суспільно-економічних формацій. Говорячи про ступені розвитку світової цивілізації, вчені підкреслювали її конкретно-історичний характер, обумовлений рівнем розвитку суспільного виробництва.

Соціологи, політологи, історики XX ст. найчастіше під цивілізацією мали на увазі сукупність унікальних економічних, соціальних, політичних, духовних, моральних, психологічних, ціннісних та інших структур, які відрізняють одні історичні спільноти людей від інших. Тобто, поняття «цивілізація» означало в першу чергу рівень соціального прогресу суспільства на певному історичному етапі його розвитку. Прикладом такого розуміння цивілізації може бути теорія «стадій росту» американського соціолога У.Ростоу і концепція «трьох хвиль» американського футуролога Е.Тоффлера.

Ростоу в своїх працях «Стадії економічного росту. Некомуністичний Маніфест» і «Політика і стадії росту» обґрунтував п'ять стадій суспільного розвитку: 1) традиційне або аграрне суспільство; 2) перехідне суспільство, коли створювалися передумови індустріальної революції; 3) суспільство промислової революції («стадія зрушення»); 4) стадія зрілості індустріального суспільства; 5) постіндустріальне суспільство як ера високого масового споживання.

Тоффлер власну концепцію виклав у трилогії «Футурошок», «Третя хвиля» і «Зміщення влади». У першій книзі він відзначив, що політичним наслідком для суспільства має бути розширення демократії, а в другій представив історію у вигляді «трьох хвиль цивілізації», які послідовно змінюють одна одну: перша призводить до встановлення сільськогосподарської цивілізації, друга - індустріальної, третя - інформаційної. «Третя хвиля» характеризується домінуванням засобів масової інформації та використанням наукових досягнень у всіх без винятку сферах суспільного життя.

Основою цих концепцій є лінійно-стадіальне розуміння цивілізації: вона є стадією у процесі поступального розвитку людства до єдиної світової цивілізації, для якої характерні такі атрибути, як правова держава, реалізація широкого кола прав і свобод людини; автономія особистості, взаємна відповідальність суспільства й особи.

Європоцентристські лінійно-стадіальні схеми заперечує теорія локальних цивілі-

зації, в якій поняття цивілізації використовується для характеристики конкретного суспільства як соціокультурного утворення. Ще у 1819 р. поняття «цивілізація» почало вживатися у Франції в множині. Впродовж 30-40-х рр. XIX ст. зміцніли погляди про багатоманітність шляхів розвитку різних народів, роль релігії у зародженні цивілізацій і про строкатість вірувань як причину різноманітних образів локальних цивілізацій. Через 100 років англійський історик і філософ А. Тойнбі опублікував багатомну працю «Пізнання історії», де він виокремив і охарактеризував кілька типів цивілізацій: 1) «первинні» - нерозвинуті, пристосовані до життя лише у певних географічних умовах, слабкі, які легко виникають і легко гинуть; 2) «вторинні» - виникають у відповідь на «виклик», що змінив умови їхнього початкового існування; 3) «третинні» - виникають на основі формування єдиних релігій і церков із «вторинних» цивілізацій.

Розвиток науки показав, що всі концептуальні підходи мають рівні права на існування. Сучасні філософи розглядають цивілізацію як універсальне поняття, що визначає зміст усіх суспільних процесів і лежить в основі класифікації історичних етапів розвитку суспільства. Під цивілізацією розуміють не лише результати матеріальної і духовної діяльності людей. Цивілізація поєднує в собі перетворену людиною природу та засоби цього перетворення, людину, що здатна жити і діяти в окультуреному середовищі, а також сукупність суспільних відносин як форм соціальної організації культури, що забезпечують її існування та розвиток. Таким чином, в основі сучасної теорії цивілізації лежить діяльнісний підхід, який вирішальну роль у цивілізаційному процесі відводить інтелекту людини, здатної генерувати ідеї, створювати й опановувати нове.

### Список використаних джерел

1.Базилевич В. Д. Інтелектуальна власність. / В. Д. Базилевич. – [2-ге вид., стер.]. – К.: Знання, 2008. – 431 с. 2.Иноземцев В. Л. За пределами экономического сообщества. Постиндустриальные теории и постэкономические тенденции в современном мире / В.Л. Иноземцев. – М.: Наука, 1998. – 421 с. 3.Інтелектуальна власність: Словник - довідник / За заг. ред. О.Д. Святоцького. - у 2-х т.: Т.1 Авторське право і суміжні права / За ред. О.Д. Святоцького, В.С. Дроб'язка. – Уклад.: В.С. Дроб'язко, Р.В. Дроб'язко. – К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. – 356 с.

**Л. В. Аврахова**

## ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ИСТИННОСТИ ПОЗНАНИЯ В ДИАЛОГИЗМЕ М.М. БАХТИНА

Проблема истинности – это изначально проблема соотношения *объективного и субъективного*, бытия и мышления. Понимание Бахтиным соотношения объективного и субъективного обусловлено его феноменологической методологией и экзистенциальным содержанием его диалогизма.

Феноменолого-экзистенциальный характер философии М. Бахтина проявляется в том, что он источником всей духовной деятельности (жизни) человека считает *сферу чувств и переживаний*, в которой целью и практическим средством постижения мира является не глубинная сущность вещей, а то, как вещи предметного мира задаются нам в процессе диалогического общения и сопереживания, какой *непосредственный смысл* приобретают они в этом интроспективном процессе для конкретного (здесь и теперь) индивида. Конституированные в «событийном» ценностно-смысловом контексте чувства, переживания и мысли составляют подлинное, *неповторимое бытие индивида*, вне которого человек, как таковой, не проявляет себя, не становится активно действующим индивидом.

Познание же сущности вещей, на чем основывается традиционная «объективная» философия, игнорирует этот конкретно-событийный процесс жизни человека, и в ее абстрактной структуре знаний о мире нет места «живому» человеку – он низводится до простой «мертвой» вещи предметного мира, лишенной эмоционально-волевых установок и жизненно-актуальных ориентаций. Грубым теоретизмом, по словам Бахтина, страдают теория познания, логика, психология, «философская онтология» (прагматизм), философия жизни и т. п.

Критикуя с позиции феноменологической философии «грубый теоретизм», Бах-

тин между тем замечает, что в том теоретическом познании есть своя значимость и ценность, но эта значимость дана отвлеченно, вне житейского смысла. В мире теоретических построений, по его словам, нет меня, а значит, этот мир *чуждый и безразличный мне*, пока не будет включен в мою единственную действительную жизнь событийности (Я – Ты), где и приобретает конкретно-индивидуальный, бытийственный для меня смысл. «Теоретический мир, – пишет Бахтин, – получен в принципиальном отвлечении от факта моего единственного бытия и нравственного смысла этого факта». «Поэтому никакая практическая ориентация моей жизни в теоретическом мире невозможна, в нем нельзя жить, ответственно поступать, в нем я не нужен, в нем меня принципиально нет» [1, с. 88]. «Грубый теоретизм» отвлеченно-познавательных наук, таким образом, напрочь лишен экзистенциального содержания и соответствующего методологического потенциала.

Теоретическому познанию Бахтин противопоставляет «участное мышление». *Истинными суждениями* могут быть лишь те суждения, которые рождаются в событийности реальной жизни и отражают актуальные (со)переживания диалогического отношения Я – Другой. Только в феноменологическом процессе непосредственных переживаний «акты нашей деятельности» становятся реальным «моментом живого и живущего сознания» [там же, с. 82]. Теоретическое познание, абстрагируясь от переживаний, *игнорирует уникальность Я*, тем самым, обезличивая, обедняет конкретный мир бытия – как мир переживаний, жизненно подлинный мир.

*Значимые в теории истины должны еще стать правдой жизни.* Теоретическая истина обладает *автономной* значимостью и принадлежит объективному миру культуры. Эта значимость действительна и незыблема, будучи независимой от эмпирической реальности. Она абстрактна и абсолютна, не имеющая смысла до соприкосновения с жизнью. Так, например, законы Ньютона обладали своей автономной значимостью и до их открытия. Но действительную значимость *для человека* они приобретают с момента их открытия и приобщения к практическим ценностям людей. Согласно Бахтину, истина находит свою конкретную реализацию *в правде событийного бытия*, где она высвечивается соответственно единственному месту индивида в бытии, и в своей объективной значимости может служить ценностным ориентиром ответственного поступка. «Правда события, – пишет Бахтин, – не есть тождественно себе равная содержательная истина, а правая единственная позиция каждого участника, правда его конкретного действительного долженствования» [там же, с. 116]. В конкретном пространственно-временном мире человека значимость истины корректируется неповторимой *долженствующей* позицией индивида и наполняется жизненным смыслом, становится правдой жизни.

Абсолютная значимость теоретической истины объективна, но как таковая она нежизненна. *Абсолютная истина* должна быть приобщена «единственному бытию-событию», благодаря чему она приобретает свою конкретность и относительность в «индивидуально-произвольном поступке» человека. Следовательно, только *относительная истина* в ее субъективной значимости может быть жизненно-практичной. Абсолютная (объективная) истина там, где меня нет. Относительная («субъективная», субъектная) истина – в моем бытии, во мне. Это отнюдь не означает голого негативистского субъективизма, поскольку ценность абсолютной истины все же положительно учитывается в субъектных актах деятельности. Кроме того, Бахтин уходит от такого субъективизма, вводя в акты субъективной деятельности *момент объективации в диалогическом общении*.

Суждения теоретической объективистской гносеологии есть самомнение, а на практике, по сути, – ложь. «Для теоретической значимости суждения совершенно безразличен момент индивидуально-исторический, превращение суждения в ответственный поступок» [2, с. 83 – 84]. То есть, *теоретически значимые суждения не отражают уникальности, индивидуальной неповторимости бытия человека*, а потому *не могут быть истинным руководством к его действию в мире его сопричастных, ситуативно-событийных переживаний*. Как таковые, теоретические суждения – *внебытийные и внеисторические*. Индивидуальный акт (поступок) диктуется только ответственным решением мыслящего в данной ситуации субъектом, его феноменологическим бытием.

В субъективном мире человеческой единственности вершит суд не какая-то теоретически привнесенная истина, а «нудительная» *правда самой жизни*, рожденная изнутри индивида, и это «правда его конкретного действительного долженствования», то есть действия, поступления. Отдавая безусловный приоритет субъективному бытию, Бахтин отмечает, что в единственном единстве «каждый прав на своем месте, и не субъективно, а ответственно прав» [1, с. 46]. «Ответственно» – значит с учетом объективного наличия другого, которого я не могу не учитывать в своих поступках. То есть, правда, рождающаяся в индивидуально-субъективном опыте, имеет все же свои объективные основания, заложенные в интенциональной структуре диалогического общения (в моменте объективации).

Для феноменолога Бахтина первостепенно важно не то, как субъективное перевести в область объективного и определить его *нейтральную* (для всех и ни для кого в отдельности) истинность, как это свойственно абстрактно-теоретической гносеологии, а наоборот, как *объективное трансформировать в индивидуально-значимое содержание моих субъективных действий*, сделать его значимым именно для меня и именно для данного исторического момента, в котором рождается *долженствование и ответственность* человеческого поступка в «контексте моей единственной жизни».

Задача феноменолога – перевести *абстрактную* ценность истины в *жизненно-практическую* ценность.

### Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. К философии поступка // *Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984-1985 гг.* – М., 1986. – С. 82 – 138. 2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества.* – М.: Искусство, 1986.

Л. П. Шелюх

## «СТРУКТУРАЛИСТСКАЯ ФИЛОСОФИЯ ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГИЗМА М. БАХТИНА»

В свете изучения принципов диалогизма М. Бахтина, имеет смысл проанализировать некоторые лингвистические положения классического структурализма. Диалогическая философия М. Бахтина в её трактовке роли речевых высказываний и текста в целом позволяет критически рассмотреть ряд ключевых положений лингвистического структурализма. Представляет интерес сравнительный анализ оппозиции - язык/ речь и её производной - код/сообщение в лингвистическом структурализме и дуализма высказывание/язык философии языка саранского мыслителя. Так, понятия «языка», «речи», «высказывания», «текста», являясь главными понятиями философии языка у М. Бахтина, в свою очередь, активно разрабатывались и в рамках классического лингвистического структурализма Ф. де Соссюра и его последователей в 20 - 40 годах прошлого столетия.

Главной **целью** настоящей статьи станет рассмотрение ряда проблемных вопросов философии языка классического структурализма, в свете философии диалогизма М. Бахтина. Наверное, глубоко был прав известный российский философ В. Библер, который полагал, что М. Бахтин – был, прежде всего, - философом, а не литературоведом, и изучавший философию «через игольное ушко литературы». Для саранского мыслителя литература как, впрочем, и лингвистика, и культура - лишь материал и подходящий способ для переосмысления актуальных философских проблем начала и середины 20 века. Через них М. Бахтин критически рассматривает доминировавший тогда в философии абстрактный теоретизм с его субъект - объектным расчленением действительности. А одной из ключевых категорий его философского анализа являлась «внутренняя» социальность (выражение В. Махлина) или «глубинная» социальность, предполагавшая, во – первых, антропоцентристскую направленность всех его работ, и, во – вторых, «схождение» социального и индивидуального в онтологии человеческого. Второй особенностью его философии является неизбывный интерес к «живому» слову – голосу, высказыванию, речи, тексту в целом, где всегда обозначена смысловая позиция, говорящая о том, кто, откуда и зачем говорит, какой

смысл вкладывает говорящий в произносимое или написанное. Как отмечает в этой связи российский бахтинист А. Бочаров: «Высказывание в речи отличается от предложения в языке тем, что первое всегда лично, ценностно. Оно результат вменения ему смысла. Иными словами, для Бахтина автор первичен по отношению к речи, он представляет собой не просто персонифицированный источник речи, не только субъект речи, он тот, кто задает речи, слову, тексту *социальное и коммуникативное пространство* смысла. Речь в таком случае – это результирующая смыслов» [1].

Классическая структуралистская философия языка, опираясь на традицию сосюрловской лингвистики, формализует и обособляет язык в систему, существующую «в себе и для себя», т.е. замкнутую на саму себя. Такие дуалистические оппозиции как знак и его денотат, код и сообщение, означающее и означаемое, метафора и метонимия, виртуальное и актуальное, потенциальное и реальное, парадигма и синтагма становятся «визитной карточкой» классического лингвистического структурализма. Более того, в классическом лингвистическом структурализме, который напрямую связан со структурной антропологией К. Леви-Строса, текст обозначен в виде задачи – как искомая совокупность культурных кодов, в соответствии с которыми организуется знаковое многообразие культуры и мир человеческого бытия.

Как уже говорилось выше, в диалогизме М. Бахтина бытие человека исключительно *социально и вариативно*, носит реляционный или изменчивый характер, то есть задаётся на глубинном социальном уровне диалогической речью или текстом, который является «органом» манифестации человеческих представлений, ожиданий, чаяний, установок посредством диалога. Бахтиновская «глубинная» социальность позволяет рассматривать речевое высказывание или текст как ключевую категорию языкового анализа, вместо предложения, как единицы всякого научно рассматриваемого языка (как скажем у его реального оппонента - «формалиста» В. Виноградова). Тем самым, «глубинная» социальность М. Бахтина создаёт условия осуществления диалога или диалогическую встречу двух и более сознаний, двух или множества «голосов», позволяющая не только воспринять речь или текст Другого, но и устанавливать смысл в бытии. Поэтому, главная характеристика смысла – «глубинная» социальность.

Выводы. Таким образом, классический структурализм изначально исходит из того, что все сообщения и их субъекты являются неразличимыми. Структурный закон языка осознаётся в качестве универсального и всеобщего, т.е. распространяющегося на все речевые высказывания. Любое сообщение может быть заменено любым другим сообщением, т.е. может быть произнесено и понято кем угодно - любым субъектом, говорящим на данном языке. Всякая речь становится примером среди других примеров. В этом структурализм тождественен любой из вариаций «грамматизма» как вульгарного «гносеологизма».

Исходя из этого, нам представляется, что способ топологизации социальной реальности, предложенный в классическом структурализме является несколько ограниченным, на что и натолкнуло нас изучение принципов речевого высказывания у М. Бахтина. Структуралистский конструкт гомогенного языка-кода, оторванного от речи, игнорирует вариативность речевых или, как принято их сейчас именовать, - дискурсивных процессов. Речевые или дискурсивные практики оказываются «выброшенными» за пределы рассмотрения, а вместе с ними за пределы рассмотрения оказывается выброшенным социальный субъект говорения, определяющийся и самоопределяющийся внутри своей речи. Своего рода единственным социальным субъектом оказывается универсальная структура, существующая независимо от её речевых актуализаций.

Решение проблем, возникающих при таком понимании социального целого, возможно только при учете реляционного характера способов применения символических систем - как набора текстов, т.е. при введении в анализ *вариативности высказываний речи и говорящего субъекта* (субъекта речи). Иными словами, необходимо топологически осмыслить не только (и не столько) универсальные символические системы, как это имело место в классическом структурализме, но также и субъективные позиции, выражающиеся в конструировании различных форм коммуникации или, по М. Бахтину, - речевых жанров. Очевидно, что решение этой задачи тре-

бует отказа от отождествления *универсального и социального* - операции общей для структурализма - поскольку такое отождествление препятствует концептуализации вариативности как *социальной вариативности* и приводит к редукции многообразия речевых практик к индивидуальной, или, точнее, психофизиологической компоненте языковой деятельности. Представляется, что при концептуализации социальности речи субъекта следует исходить не из отношений субъекта с кодом, а из отношений субъекта с заданными условиями высказывания (речевыми возможностями), т.е. из того смыслового взаимодействия между различными формами коммуникации *на пересечении* которых находится человек и внутри которых он занимает ту или иную позицию. То, что говорится человеком будет иметь разный смысл в зависимости от занимаемого им места внутри тех смысловых взаимодействий, в которые он погружен, о чём постоянно говорил своей диалогической философией М. Бахтин.

Именно об индивидуальных возможностях речевого высказывания, которые по своей сути «окно» в мир для человеческого бытия, говорит известный современный итальянский философ Джорджо Агамбен: «Наша эпоха – это - то время, когда у людей впервые открывается возможность обрести опыт собственной лингвистической сущности - не того или иного высказанного в языке, но *опыт самого языка*, где важны не те или иные утверждения, но важен сам факт - сама возможность речи» [12, с.144]. Но не на это ли неоднократно делал акцент М. Бахтин почти 90 лет тому назад в своей ранней работе «К философии поступка»? [13, с.80- 160].

Современная философия получила в форме диалогической философии М. Бахтина действенную методологию гуманитарных наук и сейчас возникает обнадеживающая перспектива междисциплинарного синтеза философской онтологии и эпистемологии как с гуманитарными направлениями философского знания - антропологией, этикой, эстетикой, так и с широким спектром социально - гуманитарных наук.

#### Список использованных источников

1.Бочаров А. М.М.Бахтин: от филологии к философии, от металингвистики (метариторики) к философии языка [Электронный ресурс] / А. Бочаров. [http://anthropology.ru/ru/texts/bocharov/ruseur\\_07.html](http://anthropology.ru/ru/texts/bocharov/ruseur_07.html). 2.Делёз Ж. По каким критериям узнают структурализм? / Ж. Делёз; пер. с фр. // Делёз Ж. Марсель Пруст и знаки. - СПб.: Алетейя, 1999. - С. 133-174. 3.Левин-Строс К. Структурная антропология / К. Левин-Строс; пер. с фр. - М.: Наука, 1985. - 536 с. 4.Бурдьё П. Практический смысл / П. Бурдьё; пер. с фр. - СПб.: Алетейя, 2001. - 562 с. 5.Женетт Ж. Фигуры: [в 2 т.] / Ж.Женетт; пер. с фр. - М.: Изд-во им. Сабашиных, 1998. - Т.1.- 472 с. 6.Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт; пер. с фр. - М.: Прогресс, 1994. - 616 с. 7.Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр; пер. с фр. - М.: Логос, 1998. - 296 с. 8.Якобсон Р. Два аспекта языка и два типа афатических нарушений / Р.Якобсон; пер. с англ. // Теория метафоры [сборник]. - М.: Прогресс, 1990. - С. 110-132. 9.Декомб В. Современная французская философия: [сборник] / В.Декомб; пер.с фр. - М.: Издательство «Весь мир», 2000. - 344 с. 10.Бахтин М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1986. - С. 297-325. 11.Микешина Л. Значение идей Бахтина для современной эпистемологии [Электронный ресурс] / Л. Микешина. <http://philosophy.ru/iphras/library/phnauk5/mic.htm>. 12. Агамбен Дж. Грядущее сообщество / Дж.Агамбен; пер. с ит. - М.: Три квадрата, 2008. - 144 с. 13.Бахтин М. Философия поступка / М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985.- М.: «Наука», 1986, - С.80-160.

**Т. В. Петренко**

### СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ КОНТЕКСТ УПРАВЛІННЯ В СФЕРІ РЕЄСТРАЦІЇ ПРАВ ВЛАСНОСТІ

В умовах розширення приватно-власницьких відносин держава має приділяти належну увагу забезпеченню охорони прав громадян та юридичних осіб на власність, проводячи реформування системи державної реєстрації прав власності на нерухоме майно. Окрім юридичних, філософсько-методологічні аспекти управління програмою реєстрації прав власності в світоглядному і прикладному плані мають важливе значення для становлення громадянського суспільства та поліпшення стану правозахищеності фізичних та юридичних осіб в Україні.

Визначальним пунктом філософії управління слід вважати питання про те, як

управління процесами міжособистісних відносин може найбільш продуктивно впливати на результати людської діяльності, враховуючи, що людський фактор – основа усіх суспільних процесів, в тому числі професійно-виробничих, до яких належить і реформування державної реєстрації прав власності.

В правовому полі логіка управління, передусім, сконцентрована навколо правової та соціальної захищеності людини. Тому реформування системи державної реєстрації прав власності, створення єдиної інформаційної системи, яка містить відомості про права на нерухоме майно, їх обтяження, а також про об'єкти та суб'єктів цих прав, встановлення відповідальності за проведення державної реєстрації сприятиме підвищенню рівня правозахищеності громадян та юридичних осіб у сфері прав власності. Питання відповідальності тут – це питання про те, як результати управління програмою впливають на долю конкретних громадян, торкаючись їх прав власності і свободи в розпорядженні ними. Управління повинно передбачати можливе і дійсне розширення прав власності з необхідним забезпеченням благополуччя суб'єктів права власності, а в кінцевому підсумку – благополуччя народу в цілому. Тому логіка управління – це, перш за все, логіка відповідальності, етична логіка.

Дуже важливо визначити сферу використання інституту державної реєстрації прав власності. Оскільки реєстрація об'єктів права власності входить в ментальний правовий простір громадян, то, безумовно, сферою призначення логіки управління є соціальна сфера. І це являється підґрунтям для виявлення філософського аспекту, а саме – впливу правосвідомості громадян на логіку управління процесами визнання державою прав власності на нерухоме майно. Правосвідомість, як окремих громадян, так і суспільства в цілому, критикує і певним чином корегує діючі законодавчі догми з позицій суспільної та індивідуальної справедливості. На думку деяких авторів, ці «догми» (норми, що діють) на сьогодні набули глибокого життєвого сенсу і значення для достатньо великої маси людей. Та все ж таки треба пам'ятати, що навіть досконалі норми (не говорячи про «догми») мають свій певний діапазон ефективності, і, рано чи пізно, підлягають заміні іншими, більш досконалішими і продуктивними. Тому творчо корегувати «діючі законодавчі догми» мають бути призвані не тільки володіючі досвідом пересічні громадяни, але, перш за все ті, що займаються безпосередньою розробкою програм і відповідних методів управління (під егідою державної відповідальності).

Суспільна правосвідомість дійсно виробляє нові демократичні принципи справедливості – як суспільні, так і індивідуальні, – які забезпечують найкращі умови для самовизначення та автономії особистості, міру співвідношення свободи та рівності, прав та відповідальності. Це взагалі. Проте процес формування нових демократичних принципів здійснюється неоднозначно, на різних рівнях суспільної свідомості: на буденному, переважно психологічному рівні (формується стихійно, не цілеспрямовано) і на теоретичному (ідеологічному), на якому, як правило, систематизовані висновки щодо вирішення проблем справедливості трансформуються у відповідні принципи, що відіграють нормативну функцію в політичному, адміністративному і моральному регулюванні суспільних відносин, включаючи і відносини в сфері прав власності.

В суто практичному плані важливе значення має те, що на цьому рівні, в сфері державного контролю, можна визначити конкретну міру відповідальності окремих груп чи осіб, безпосередньо причетних до реформування і управління програмами, співставляючи коло обов'язків і ефективність (результати) професійної діяльності. Адже суттєві недоліки в програмах, в їх управлінні можуть породжувати неадекватне використання права власності і порушення законності. А це принципово суперечить самій логіці управління.

Тому в контексті нашого аналізу більш важливим фактором є усвідомлення і розуміння зворотного впливу дій державних відповідальних осіб (суб'єктів управління) на правосвідомість пересічних громадян. Бо змістовно логіка управління в своєму правовому і гуманістичному контексті повинна сприяти формуванню відповідальної правосвідомості, законоповаги та довіри громадян щодо державних інститутів взагалі.

З урахуванням людського фактору і ціннісно-сислового змісту управління та



реформування розглянуті соціально-філософські аспекти виступають вихідними методологічними засобами дослідження і вирішення проблем управління. Будь-яку конкретно-дослідницьку концепцію (як, наприклад, і програму реформування реєстрації прав власності в даному випадку) вони наповнюють загальнотеоретичним антропологічно зорієнтованим змістом. В конкретному аналізі проблем управління неможливо обійтись без таких філософських категорій, як світогляд, справедливість, відповідальність, свобода, правосвідомість, цінність та смисл тощо, без яких розгляд всякої людської діяльності лишається сенсу. Методологія управління має бути соціально направленою, включати в себе принципи, методи, форми і засоби, які забезпечують управління проектами програми з огляду на справедливий по закону (і, безумовно, ефективний) ціннісний підхід, враховуючи об'єктивний розгляд запитів громадян та юридичних осіб.

*И. О. Халай*

## **АКТУАЛЬНОСТЬ АНТРОПОКОСМИЧЕСКИХ ИДЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

Драматические альтернативы, которые раскрываются перед современным обществом, указывают на необходимость срочного переосмысления отношений между человеком и Вселенной, и в связи с этим, изменение вектора научно-технического прогресса, который, оставаясь доминирующим фактором культуры нынешней цивилизации, стал угрожать существованию человека.

Огромный теоретический базис для таких трансформаций, по нашему мнению, подготовили еще в конце XIX ст. представители философии Всеединства, а особенно выдающийся вклад внесли мыслители-космисты первой трети XX ст. – когорта русских и украинских ученых, философов, глобальная мысль и научное предвиденье которых, содержат немалый потенциал не только для решения современных проблем человечества, но и развития научного знания в целом. К сожалению, их смелые идеи и высказывания не нашли широкого практического применения, а уж тем более не вписывались в исторический контекст того времени. Поэтому они долго оставались без каких-либо перспектив развития и воплощения в практической деятельности.

Однако теперь, когда все сложнее и сложнее обуздать и контролировать интенсивные темпы научно-технического развития, перед обществом возникает проблема мировоззренческого характера, а именно, каким образом должны строиться взаимоотношения человека и природы, чтоб последующие шаги прогресса исключили губительное влияние, как на самого человека, так и на среду его обитания.

Именно поэтому многие исследователи и философы современности вновь апеллируют к антропокосмической концепции, рожденной в недрах философского течения «русский космизм». Ее основная идея зиждется на органическом единении человека с Космосом, а если точнее – на их паритетной взаимосвязи, акцентируя внимание на самоценности каждого из них (В.Сагатовский). Как известно, человек – составная часть природы. Их следует не противопоставлять, а рассматривать в единстве. человек и все, что его окружает, является лишь частицей огромной Вселенной, Космоса. В этом плане антропокосмизм намного сложнее антропоцентристского мировоззрения, распространенность которого можно считать одной из причин, препятствующих освоению более глубокого учения, на что обратил внимание основатель концепции антропокосмизма Н.Холодный, говоря о еще довольно длительном существовании латентных форм антропоцентризма и его влияния на мировоззрение большинства.

Антропокосмизм предоставляет возможность рассматривать многообразие форм жизни в их тесной взаимосвязи, понимать те или иные природные процессы и явления в контексте космических. Человек – не высшая цель мироздания, как заявляет антропоцентризм, а органический и высокоорганизованный элемент космической жизни, полноправный ее участник и творец одновременно. «Человек, – утверждал знаменитый К.Циолковский, – садовник космогенеза» [1, с.14].

С точки зрения современных методологических проблем заслугой космистов

можно считать их попытки интеграции наук на новой антропокосмической основе. Так, еще Н.Федоров высказывал идею про необходимость единения всех наук с астрономией.

Многие современные научные теории и гипотезы можно квалифицировать как имеющие антропокосмическую направленность. К примеру, антропный принцип, по словам И.Григоркив, «акцентирует внимание на научно обоснованной фиксации доминирующей роли человека в космических процессах» [2, с.15]. С антропокосмизмом также тесно коррелирует идея глобального эволюционизма, а отсюда, соответственно и синергетика.

### **Список использованных источников**

1. Антонов Е.А. Антропоцентрический характер натурфилософии Н.Н.Страхова / Научные ведомости БелГУ. – №2 (57), 2009. – С.5-16. 2. Григоркив І. Антропний принцип у науковій картині світу // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Випуск 412-413. Філософія. – Чернівці: Рута, 2008. – С.15-19.

*А. С. Тхорик*

## **ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ**

Філософія завжди не лише осмислювала свою епоху, але і вказувала шляхи подальшого розвитку людства. Зростання впливу сучасної філософії пов'язане з багатьма чинниками. По-перше він викликаний процесами інтеграції, що торкнулися усієї світової спільноти. По-друге виявилось розуміння того, що філософія необхідна для осмислення тих труднощів і проблем, з якими стикаються фундаментальні науки.

Темою статті став все збільшувачийся вплив філософії у сьогоднішній та її сучасні тенденції, а саме: екологія, історія, сучасна наука та освіта. Ці питання досліджувалися такими вченими, як Ю.Шадських, Е.Семенюк, М.Скалецький, А.Ярошенко, Л.Димитрова та ін.

В останні десятиліття ХХ ст. людство вступило у стадію так званого інформаційного суспільства. Важливого значення набуває проблема характеру впливу стрімкої інформатизації суспільного життя на глобальну екологічну ситуацію взагалі та екологію людини зокрема, тому назріла потреба привернути увагу вітчизняної та зарубіжної філософії. З'являються новітні інформаційні технології, які змінюють стосунки людини з природою, а це, своєю чергою, змушує по-новому подивитись на проблеми екології людини. Річ у тім, що природні процеси також можуть стати інформаційними, якщо людина намагається поставити їх під свій керований контроль, тобто якось впорядкувати. Відбуваються якісні зміни також у вимогах до самого людського інтелекту. В умовах інформатизації, коли широко впроваджуються досягнення науки у всі сфери життєдіяльності, змінюються критерії оцінки здоров'я людини [3, с.28-30]. Як вказує М.Кармаєв, тепер особливого значення надають стану інтелектуальних здібностей людини. Інформаційне суспільство потребує людини з цілісним світоглядом, здатної до вільного творчого мислення, що прагне до самореалізації і гармонійного розвитку.

Аналіз переходу до інформаційного суспільства свідчить, що, незважаючи на те, що якісні зміни у довкіллі, які призвели до глобальної екологічної кризи, ставлять перед суспільством нові проблеми, але у ньому самому разом з тим визрівають також засоби їх вирішення. Першочергове і пріоритетне значення серед них має значне підвищення ефективності інформаційної діяльності, яка структурно впорядковує та мінімізує матеріально-енергетичну складову техногенного впливу на соціально-природне середовище та саму людину.

Вимогами сучасного моменту є адекватна орієнтація в умовах нової історичної і геополітичної реальності. Саме зараз актуалізувалася проблема інтерпретації нових історичних реалій, та й необхідність прогнозування ходу та спрямованості подальшого процесу українського державотворення. Філософія історії, специфіка якої визначається системним підходом до явищ і феноменів дійсності, детермінує важливість системного, комплексного аналізу, багатовекторних дослідницьких зусиль, які ставлять собі за мету не тільки приріст вже суцього (теоретично обґрунтованого)

знання, а й свіжого, які постійно формуються внаслідок гносеологічної діяльності. Кожна нова епоха та нове покоління мислителів привносять щось нове в філософське розуміння історичних подій в залежності від рівня розвитку науки [1, с.1-2]. Зробивши висновок, сучасна філософія історії за своїм характером є синтетичною наукою з вираженим міждисциплінарним ухилом.

Початок ХХІ століття, стрімкий розвиток науково-технічної революції ознаменувався процесами, що мають назву глобалізаційні. Глобальна освіта, в свою чергу, виступає найефективнішим засобом позитивного розвитку процесів глобалізації, оскільки тільки освічене суспільство і освічене людство може критично і розумно протиставити позитивні процеси розвитку негативним, уникнути анархії і насильства. Саме глобальна освіта може забезпечити активну участь світової науки і громадськості в управлінні світом в новому тисячолітті. Глобальна освіта це не просто сукупність безлічі національних освітніх просторів і систем, це особлива «мегасистема», де задаються і реалізується мета національної і світової освітньої політики, де функціонують специфічні зв'язки і відносини між державами і їх освітніми системами, направлені на всесвітнє розширення можливостей розвитку особи. Глобальна освіта відкриває величезний світ інформації і дає великі можливості для успішної і компетентної діяльності на світовому рівні; дійсно, з його допомогою можна стати «людиною світу» – це реальність сучасної глобальної освіти, а перспективи його непередбачувані особливо в період, коли освіта вступає в якісно новий етап – міжнародну інтеграцію, яка є результатом розвитку і поглиблення попереднього етапу – інтернаціоналізації – і доведення його до рівня інтеграції національних систем. Для інтеграції стають характерними зростаючі за рахунок злагодженої міжнародної освітньої політики взаємне зближення, взаємодоповнення і взаємозалежність національних освітніх систем, синхронізація дій, що досягається на основі регулювання їх наднаціональними інститутами поступове переростання національними освітніми системами своїх державних рамок і зародження тенденцій до формування єдиного освітнього простору як найефективнішої форми реалізації задач майбутнього [4, с.1-4].

В добу науково-технічної революції інтеграція науки відіграє особливо важливу роль у її розвитку. Незаміниму роль в інтеграції сучасної науки відіграє філософія – світоглядний фундамент науки та її всезагальна методологія. Філософію і науку споріднює те, що обидві вони є семантичними формами освоєння дійсності людиною. Також вони органічно пов'язані зі світоглядом та методологією. Характерним є те, що усі дослідження інтеграції за своєю природою є філософсько-методологічними. Важливо, що в інтеграційних процесах наукового характеру беруть участь різні розділи філософської теорії та різні види філософського знання. У методологічних дослідженнях академіка Б.М. Кедрова виділені три види синтезу наукового знання – внутрішньо дисциплінарний (усередині однієї наукової дисципліни), міждисциплінарний (у межах багатьох дисциплін, але таких, що входять до однієї широкої галузі), та міжгалузевий (між широкими комплексами наук). В наш час, як і в попередні епохи, філософське знання збагачується не лише ідеями, але також нетрадиційними регіонами, новими галузями. В епоху глобалізації наука є важливим чинником соціокультурної інтеграції світової спільноти, людства як цілісного суб'єкта історичної творчості. І філософії у цьому контексті належить чимала роль [2, с.10].

Отже, основне завдання сучасної філософії – вивчення глибинних зрушень у культурі, динаміки співвідношення між різними її сферами (наука, технологія, політика, екологія, історія, мораль та ін.) в усій різноманітності та суперечливій взаємодії різних пластів. Сучасна філософія містить у собі широкий спектр проблем і підходів до їх вирішення.

### **Список використаних джерел**

1.Дмитрова Л. *Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»/Філософія історії в контексті сьогодення.* – Київ, 2009. 2.Семенюк Е. *Національний лісотехнічний університет України/ Роль філософії в інтеграції сучасної науки.* – 2009. 3.Скалецький М. *Національний університет «Львівська політехніка»/Екологія людини в умовах становлення інформаційного суспільства.* – Львів, 2011. 4.Ярошенко А. *Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова/ Криза освіти як глобальна проблема сучасності.* – 2007.

## ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

**Авраменко Богдана Володимирівна**, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса).

**Аврахов Іван Олександрович**, к.філос.н., доц., доцент кафедри філософії Національної металургійної академії України (м. Дніпропетровськ).

**Аврахова (Узун) Лаура Вікторівна**, аспірантка кафедри філософії і політології Національної металургійної академії України.

**Азаркіна Олена Володимирівна**, старший викладач, Одеський національний політехнічний університет.

**Айтов Спартак Шалвович**, к.і.н., доцент кафедри філософії і соціології Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В.Лазаряна.

**Алексєєва Євгенія Володимирівна**, аспірант кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету ім.В.Гетьмана.

**Амельченко Олександр Євгенович**, к.філос.н., доц., доцент кафедри філософії і політології Національної металургійної академії України (м. Дніпропетровськ).

**Андрейкова Ірина Богданівна**, асистент кафедри іноземних мов Одеського національного політехнічного університету.

**Бабишена Мар'яна Ігорівна**, асистент кафедри гуманітарних дисциплін Херсонської державної морської академії.

**Баранівський Василь Федорович**, д.філос.н., проф., головний науковий співробітник Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України ( м. Київ).

**Басюк Леся Богданівна**, ст. лаборант кафедри комп'ютерних систем та мереж ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**Бачинський Петро Петрович**, д.мед.н., проф., професор кафедри клінічної лабораторної діагностики ДНУ ім. О.Гончара.

**Бежнар Ганна Петрівна**, к.філос. н., доц., доцент кафедри української філософії та культури філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Бескаравайний Станіслав Сергійович**, к.філос.н., доцент кафедри філософії Національної металургійної академії України (Дніпропетровськ).

**Берегова Галина Дмитрівна**, к.пед.н., доц., доцент кафедри філософії і соціально-гуманітарних дисциплін Херсонського державного аграрного університету.

**Бідзіля Петро Омелянович**, к.і.н., доц., доцент кафедри суспільних дисциплін Запорізького державного медичного університету

**Боговик Оксана Аурелівна**, аспірант кафедри загального мовознавства КДПУ ім.В.К.Винниченка.

**Боднарук Ірина Миколаївна**, к.пед.н., доц., доцент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**Бойчев Іван Іванович**, к.пед.н., доц., завідувач кафедри музики Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

**Британ Володимир Терентійович**, к.і.н., доц., завідувач кафедри історії та українознавства Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

**Булгаков Роман Юрійович**, аспірант кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І.І.Мечникова.

**Бульвинська Оксана Іванівна**, к.пед.н., старший науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України (м. Київ).

**Васильченко Олена Іванівна**, викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Запорізького національного університету.

**Васюк Наталія Олегівна**, головний спеціаліст відділу європейської інтеграції України та адаптації зарубіжного досвіду Інституту проблем державного управління та місцевого самоврядування Національної академії державного управління при Президентові України (м. Київ).

**Ватченко Лариса Григорівна**, к.і.н., доц., доцент кафедри історії і політичної теорії Національного гірничого університету (м. Дніпропетровськ).

**Висоцька Ольга Євгенівна**, декан факультету відкритої освіти, завідувач кафедри філософії випереджаючої освіти та управління інноваційною діяльністю Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, доктор філософських наук, доцент.

**Висоцький Олександр Юрійович**, д.політ.н., к.і.н, проф., професор кафедри історії та українознавства Національної металургійної академії України.

**Волкова Світлана Петрівна**, старший викладач кафедри українознавства ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури» (м. Дніпропетровськ).

**Вороненко Олександр Вікторович**, головний спеціаліст відділу фундаментальних та прикладних досліджень департаменту наукової діяльності та ліцензування Міністерства освіти і науки України.

**Гаєвська Лариса Анатоліївна**, д.держ.упр., доц., заступник начальника управління, начальник відділу менеджменту знань Управління з навчальної роботи Національної академії державного управління при Президентові України.

**Галушак Ірина Володимирівна**, старший викладач кафедри загальної та експериментальної фізики НТУ «ХП».

**Гамаюнов Володимир Гаврилович**, к.н. з держ. управління, доц., Донецький державний університет управління.

**Ганаба Світлана Олександрівна**, к.філос.н., докторант Київського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**Гапochenко Світлана Дмитрівна**, к.ф.-м.н., доц., доцент кафедри загальної та експериментальної фізики НТУ «ХП»

**Гаркавий Сергій Іванович**, д.м.н., проф., Національний медичний університет імені О.О. Богомольця (м.Київ).

**Голованова Тетяна Петрівна**, к.пед.н., доц., Запорізький національний університет, факультет соціальної педагогіки та психології.

**Головач Тетяна Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов Львівського державного університету внутрішніх справ.

**Горшкова Юлія Олександрівна**, студент Донбаської державної машинобудівної академії (м. Краматорськ).

**Григоров Георгій Альбертович**, здобувач кафедри філософії освіти Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Губіна Світлана Леонідівна**, старший викладач кафедри методики суспільно-гуманітарних дисциплін комунального ВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

**Гудзь Віктор Васильович**, к.і.н., доц., в.о. завідувача кафедри історії та правознавства Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

**Гуран Сергій Володимирович**, : аспірант Херсонського державного університету.

**Двуреченська Олександра Сергіївна**, к.і.н., доцент кафедри міжнародних відносин Дніпропетровського національного університету імені Олеса Гончара.

**Дешко Лариса Костянтинівна**, к.і.н., доцент кафедри філософії і соціології Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту ім. академіка В.Лазаряна.

**Дешко Наталія Андріївна**, студентка факультету прикладної математики Дніпропетровського національного університету ім. О.Гончара.

**Дмитрів Анжела Миколаївна**, к.хім.н., доц., Івано-Франківський національний медичний університет.

**Дух Людмила Іванівна**, старший викладач кафедри методики суспільно-гуманітарних дисциплін комунального ВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

**Жадан Вікторія Борисівна**, к.філос.н., доцент кафедри філософії и політології Харківської державної академії культури.

**Жадько Віталій Андрійович**, д.філос.н., проф., зав. кафедри суспільних дисциплін Запорізького державного медичного університету.

**Железняк Олексій Валерійович**, к.пед.н., в.о. доцента кафедри педагогіки Одеського національного університету імені. І.І. Мечникова.

**Єфімов Сергій Олексійович**, голова Асоціації соціологів Криму Кримської Академії наук.

**Желясков Василь Яковлевич**, к.пед.н., Ізмаїльський інститут водного транспорту.

**Зелікман Владислав Давидович**, к.т.н., доц., Національна металургійна академія України (НМетАУ) (м.Дніпропетровськ).

**Зламанюк Євгенія Миколаївна**, здобувач кафедри філософії освіти Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Ібрагімов Михайло Михайлович**, к.філос.н., проф., Національний університет фізичного виховання і спорту України (м. Київ).

**Калина Марина Сергіївна**, викладач кафедри філософії, історії та соціології Національного університету фізичного виховання і спорту України (м.Київ).

**Карленко Наталія Вікторівна**, к.філос.н., директор Криворізької загальноосвітньої санаторної школи-інтернату №8.

**Каруну Олена Вальтерівна**, к.фіз.-мат.н., доц., доцент кафедри вищої та обчислювальної математики Національного авіаційного університету, Інституту комп'ютерних інформаційних технологій (м. Київ).

**Кісель Олена Вікторівна**, практичний психолог Криворізької загальноосвітньої школи № 15 ім. М.Решетняка.

**Король Григорета Олександрівна**, к.е.н., проф., НМетАУ (Дніпропетровськ).

**Коршун Марія Михайлівна**, д.м.н., проф., Національний медичний університет імені О.О.Богомольця (м.Київ).

**Кострюков Сергій Володимирович**, д.філос.н., доц., професор кафедри цивільного та господарського права Національного гірничого університету (м.Дніпропетровськ).

**Крутась Юлія Валеріївна**, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара.

**Куліш Олена Володимирівна**, викладач кафедри психології, пошукач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького.

**Куцинська Марія Володимирівна**, к.е.н., НМетАУ.

**Лаврут Ольга Олександрівна**, к.і.н., доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Донецького ОІППО.

**Лакуша Наталія Михайлівна**, к.філос.н., доцент кафедри філософії Київського національного університету будівництва і архітектури.

**Лисенко Галина Іванівна**, к.і.н., доцент кафедри українознавства ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури».

**Литвинчук Ірина Леонідівна**, к.е.н., Житомирський національний агроекологічний університет.

**Лучанінова Ольга Петрівна**, к.пед.н., доц., доцент кафедри інженерної педагогіки НМетАУ.

**Макаренко Наталія Григорівна**, викладач кафедри фізичної культури та методики її викладання Педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький Національний Університет».

**Малярчик Катерина Миколаївна**, аспірант кафедр політології Донецького національного університету

**Мамалуй Андрій Олександрович**, д.ф.-м.н., проф., кафедра загальної та експериментальної фізики НТУ «ХП».

**Маруховська-Картунова Ольга Олександрівна**, к.філос.н., доц., професор кафедри суспільних наук, Університет економіки та права «КРОК» (м. Київ).

**Марчик Валентина Іванівна**, к.б.н., доц., доцент кафедри фізичної культури та методики її викладання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**Маторін Євген Борисович**, аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Маторіна Валентина Вікторівна**, аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Михайлова Алла Григорівна**, старший викладач каф. «Практики романо-германських мов» Севастопольського національного технічного університету.

**Михайлова Лариса Миколаївна**, к.пед.н., доц., Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Мох Юлія Андріївна**, к.пед.н., **Радченко Олена Іванівна**, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут».

**Мулик Олена Василівна**, к.фіз.-мат.н., доцент кафедри математичного аналізу та теорії ймовірностей, НТУУ «КПІ»

**Муляр Володимир Ілліч**, д.філос.н., проф., завідувач кафедри гуманітарних наук Житомирського державного технологічного університету.

**Муравський Сергій Анатолійович**, аспірант Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка.

**Мурашкін Михайло Георгійович**, д.філос.н., проф., професор кафедри філософії і політології Придніпровської державної академії будівництва та архітектури.

**Мурзін Лев Михайлович**, к.т.н., доц., доцент кафедри технології машинобудування СевНТУ.

**Найда Віра Юріївна**, викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**Найда Юрій Михайлович**, к.пед.н., доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

**Несторук Наталя Анатоліївна**, ас., Навчально-науковий інженерно-педагогічний інститут Української інженерно-педагогічної академії (м.Артемівськ).

**Нечухасва Наталія Вікторівна**, ст. викладач каф. прикладної математики та обчислювальної техніки Національної металургійної академії України (м. Дніпропетровськ).

**Никифоренко Андрій Ростиславович**, вчитель історії та географії Донецького ліцею № 12.

**Никифоренко Наталя Олексіївна**, к.і.н., доц., доцент кафедри соціології управління Донецького державного університету управління.

**Олешко Тетяна Анатоліївна**, к. фіз.-мат.н., доц., доцент кафедри вищої та обчислювальної математики Національного авіаційного університету, Інституту комп'ютерних інформаційних технологій.

**Оржаховська Анастасія Геннадіївна**, аспірант Херсонського державного університету.

**Павленко Ганна Анатоліївна**, асистент каф. прикладної математики та обчислювальної техніки Національної металургійної академії України (м. Дніпропетровськ).

**Палагута Вадим Іванович**, д.філос.н., проф., завідувач кафедри інженерної педагогіки Національної металургійної академії України.

**Пархоменко Оксана Валер'янівна**, старший викладач Дніпропетровського інституту міжрегіональної академії управління персоналом.

**Пахненко Валерія Валеріївна**, к.т.н., доц., доцент кафедри вищої та обчислювальної математики Національного авіаційного університету, Інституту комп'ютерних інформаційних технологій (м.Київ).

**Переверзєва Світлана Василівна**, викладач кафедри фізичної культури та методики її викладання Педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький Національний Університет».

**Петренко Віталій Олександрович**, д.т.н., проф., професор кафедри інтелектуальної власності Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

**Петренко Таїсія Віталіївна**, аспірант кафедри інтелектуальної власності Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

**Петрович Дмитрій Едуардович**, магістрант Національної академії внутрішніх справ України

**Погоріла Марія Олександрівна**, аспірант кафедри інтелектуальної власності Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

**Погромська Євгенія Костянтинівна**, студентка II курсу Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.



**Пододіменко Інна Іванівна**, аспірант кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету.

**Пономаренко Ірина Юрійвна**, к.і.н., доцент кафедри філософії і соціології Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту ім. академіка В.Лазаряна.

**Похмурко Оксана Олегівна**, курсант 3 курсу Академії митної служби України (м.Дніпропетровськ).

**Примакова Віталія Володимирівна**, к.пед.н., докторант кафедри педагогіки і психології Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти».

**Прокопенко Лілія Сергіївна**, к.і.н., доц., професор кафедри культурології та інноваційних культурно-мистецьких проєктів Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.

**Прудка Валентина Павлівна**, Запорізький Державний медичний університет.

**Резнік Микола Антонович**, к.т.н., доц., доцент кафедри інтелектуальної власності Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

**Роман Сергій Володимирович**, к.хім.н., доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Романенкова Юлія Вікторівна**, д.местецтвозн., проф., Національна академія керівних кадрів культури та мистецтв.

**Романець Валентина Михайлівна**, старший викладач кафедри зарубіжної літератури Одеського Національного університету імені І.І.Мечникова.

**Рупташ Наталя Віорелівна**, старший викладач кафедри філософії і соціально-гуманітарних дисциплін Херсонського державного аграрного університету.

**Рябенко Михайло Іванович**, к.пед.н., доц., доцент кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

**Савич Анжеліка Вікторівна**, старший викладач кафедри історії та українознавства НМетАУ.

**Савойська Світлана Василівна**, к.і.н., доц., Київський національний університет будівництва і архітектури.

**Саєнко Володимир Григорович**, к.н. з фізичн. виховання та спорту, доцент, майстер спорту України міжнародного класу з карате, доцент кафедри олімпійського та професійного спорту Інституту фізичного виховання і спорту Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», почесний президент Луганської обласної федерації кіокушинкай карате.

**Салтыкова Юлія Геннадіївна**, магістр, офіс-менеджер компанії «Яр-Транс».

**Сапожников Станіслав Володимирович**, к.пед.н., доц., докторант кафедри педагогіки та управління навчальними закладами Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет (м.Ялта).

**Свістельник Ірина Рудольфівна**, к. з фіз.. виховання і спорту, доцент кафедри інформатики і кінезіології Львівського державного університету фізичної культури, директор бібліотеки ЛДУФК.

**Семенченко Олена Геннадіївна**, аспірант Дніпропетровського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України.

**Силкіна Світлана Олександрівна**, викладач кафедри філософії Київського національного університету будівництва і архітектури.

**Сомбаманія Ганна Миколаївна**, к.пед. н., в.о. доцента кафедри педагогіки Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.

**Соснін Олександр Васильович**, д.політ.н., проф., професор кафедри управління суспільним розвитком Національної академії державного управління при Президентові України (м.Київ).

**Стецьків Андрій Остапович**, к.хім.н., доц., **Стецьків Лариса Василівна**, Державний вищий навчальний заклад «Івано-Франківський національний медичний університет».

**Тарабасова Любов Гаврилівна**, старший викладач кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**Таравська Яна Володимирівна**, кандидат історичних наук кафедри історії та правознавства Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

**Татаринів Сергій Йосипович**, к.і.н., доц., Навчально-науковий інженерно-педагогічний інститут Української інженерно-педагогічної академії (м.Артемівськ).

**Терещенко Наталія Дмитрівна**, заступник директора з навчальної роботи Криворізької загальноосвітньої санаторної школи-інтернату № 8.

**Тимофєєв Олександр Володимирович**, магістрант групи «Педагогіка вищої школи» кафедри філософії ДВНЗ «Національний гірничий університет» (м. Дніпропетровськ).

**Ткач Дмитро Іванович**, к.т.н., доц., доцент кафедри начертальної геометрії і графіки Придніпровської державної академії будівництва і архітектури.

**Тхорик Аліна Сергіївна**, студентка II курсу Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.

**Філатова Ірина Миколаївна**, к.м.н., доц., Національний медичний університет імені О.О. Богомольця (м.Київ).

**Халай Інна Олегівна**, аспірант кафедри філософії Черновицького національного університету імені Юрія Федьковича.

**Храмова Тетяна Іванівна**, к.ф.-м.н., доц., доцент кафедри загальної та експериментальної фізики НТУ «ХП».

**Цареградська Катерина Вікторівна**, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», факультет лінгвістики.

**Червона Леся Миколаївна**, к.філос.н., старший науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України (м.Київ).

**Чернишова Марія Олександрівна**, аспірант кафедри менеджменту та управління персоналом Університету менеджменту освіти НАПН України.

**Черновол Любов Іванівна**, старший викладач кафедри історії та українознавства Національної металургійної академії України (м. Дніпропетровськ).

**Шаломасєв Ігор Олегівч**, завідуючий відділом, аспірант кафедри педагогіки та управління навчальними закладами Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта).

**Шаталович Інна Василівна**, к.філос.н., доцент кафедри філософії та політології Національної металургійної академії України (м. Дніпропетровськ).

**Шаталович Олександр Михайлович**, к.філос.н., доц., доцент кафедри філософії Національної металургійної академії України (м. Дніпропетровськ).

**Шеверун Світлана Володимирівна**, аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Шевченко Алла Миколаївна**, к.пед.н., доцент кафедри української та російської філології Євпаторійського інституту соціальних наук, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта).

**Шевченко Наталя Володимирівна**, к.соціол.н., доцент кафедри філософії і соціології, Національний фармацевтичний університет.

**Шелюх Людмила Павлівна**, аспірант кафедри філософії, соціально-політичних і правових наук Донбаського державного педагогічного університету, старший викладач.

**Шишко Ірина Анатоліївна**, вчитель української мови та літератури I категорії Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 15 ім. М.Решетняка.

**Штомпель Георгій Олександрович**, к.пед.н., доц., старший науковий співробітник Науково-дослідного інституту післядипломної педагогічної освіти державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України.

**Якименко Ірина Анатоліївна**, магістр історії, аспірант кафедри історії України Дніпропетровського національного університету ім. Олеса Гончара.

## ЗМІСТ

<b>СЕКЦІЯ І. СУЧАСНА ОСВІТА: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД, МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА. ГЕНДЕРНА ОСВІТА . . . . .</b>	<b>3</b>
<i>Британ В.Т., Ватченко Л.Г.</i> Взаимосвязь высшей школы, науки и производства: исторический опыт и новые реалии . . . . .	3
<i>Висоцький О.Ю.</i> Технологічний підхід в освіті . . . . .	5
<i>Соснін О.В.</i> Про право громадян на інформацію в сучасному суспільстві .	7
<i>Бульвінська О.І.</i> Вища освіта в контексті інформаційного суспільства: специфіка вимог і змін . . . . .	9
<i>Цареградська К.В.</i> Використання сучасних технічних засобів для інтенсифікації навчання іноземної мови . . . . .	12
<i>Вороненко О.В.</i> Щодо питання удосконалення змісту підготовки керівників системи вищої освіти до регулювання діяльності у сфері трансферу технологій . . . . .	13
<i>Никифоренко Н.О., Никифоренко А.Р.</i> Шкільна економічна освіта як чинник економічної соціалізації особистості: проблеми ефективності . . . . .	15
<i>Баранівський В.Ф.</i> Значення національної мови в освіті та релігійному житті українців . . . . .	17
<i>Оржаховська А.Г.</i> Екологічні аспекти у вивченні курсу географії в 90-ті роки ХХ століття . . . . .	20
<i>Лисенко Г.І.</i> Українська педагогічна думка у контексті болонського процесу . . . . .	22
<i>Мурзин Л.М.</i> Проблемы оценки типа производства в вузовском курсе подготовки специалиста – технолога . . . . .	25
<i>Гаркавий С.І., Коришун М.М., Філатова І.М.</i> інноваційні методи при вивченні гігієни та екології в сучасному освітньому просторі . . . . .	27
<i>Гапochenко С.Д., Мамалуй А.А., Храмова Т.И., Галушак И.В.</i> Эстетическое содержание физики в контексте гуманизации высшего образования . . .	30
<i>Рябенко М.І.</i> Щодо деяких поглядів М.І.Пирогова на розвиток вищих навчальних закладів . . . . .	31
<i>Жадько В.А., Бідзіля П.О.</i> Історико-філософський педагогічний досвід та виклики сьогодення . . . . .	32
<i>Волкова С.П.</i> Проблеми реформування вищої освіти в Україні на початку 1920-х років . . . . .	35
<i>Булгаков Р.Ю.</i> Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови: мультикультурний підхід . . . . .	37
<i>Бойчев І.І.</i> Підготовка майбутніх учителів до діагностування рівнів дозвілленої культури учнів початкових класів . . . . .	39
<i>Двуреченська О.С.</i> Роль освіти у протидії «м'яким» впливам провідних учасників міжнародних відносин на Україну . . . . .	41
<i>Лаврут О.О.</i> Суспільне дошкільне виховання в Сталінській області у перше повоєнне десятиліття: історіографія проблеми . . . . .	43
<i>Малярчик К.М.</i> Особливості державної освітньої політики України на сучасному етапі . . . . .	44
<i>Найда Ю.М., Найда В.Ю.</i> Заочна музично-педагогічна освіта Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії: історичний аспект . . . . .	46
<i>Переверзева С.В., Макаренко Н.Г.</i> Вимоги до підготовки і діяльності вчителя	47
<i>Примакова В. В.</i> Роль неперервної освіти в професійному розвитку вчителів початкових класів. . . . .	49

<b>Савойська С. В.</b> Мовно-освітня комунікативна політика як динамізатор трансформаційних процесів у транзитній Україні .....	51
<b>Татаринов С.И., Несторук Н.А.</b> Состояние еврейских учебных заведений Бахмутского уезда в 19 – начале 20 столетий .....	54
<b>Шеверун С.В.</b> Особливості підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи у ХІХ ст. ....	57
<b>Семенченко О.Г.</b> Проблеми державного управління освітою в умовах ста-лого розвитку .....	59
<b>Якименко І.А.</b> Рівень викладання та кадрове забезпечення навчально-виховної роботи сільської школи України у повоєнний період (1943-1955 рр.)	61
<b>Андрейкова І. Б.</b> Професіоналізм майбутнього викладача іноземної мови як особистісно значущий результат його магістерської підготовки .....	63
<b>Ганаба С.О.</b> Концептуальні ідеї «рефлексивної освіти» М.Ліпмана .....	65
<b>Боговик О.А.</b> Впровадження ІК технологій у навчально-виховний процес загальноосвітнього закладу .....	67
<b>Гуран С.В.</b> Реалізація екологічної освіти серед учнівської молоді в діяль-ності громадських організацій в республіці Польща .....	69
<b>Михайлова А.Г.</b> Акмеологический подход к формированию культуры личности будущего специалиста .....	71
<b>Желясков В.Я.</b> Вдосконалення якості професійної освіти майбутніх пере-кладачів на засадах компетентнісного підходу .....	74
<b>Карленко Н.В., Терещенко Н.Д.</b> Створення здоров'язберезувального освітнього простору як базисної передумови формування соціально акти-вної особистості .....	75
<b>Nechukhayeva N.V., Pavlenko A.A.</b> Study of the computer science course by synchronous collaboration in distance education .....	77
<b>Маторина В.В.</b> О путях и способах формирования социально значимых качеств личности у студентов-фармацевтов .....	79
<b>Мулик О.В.</b> Нотатки про заохочення студентів до знань .....	80
<b>Михайлова Л.М.</b> Принципи організації та функціонування естетично-ціннісного навчально-виховного середовища ЗНЗ .....	82
<b>Муравський С.А.</b> Компетентнісний підхід в процесі вивчення фізики як засіб формування творчої особистості студента .....	84
<b>Палагута В.И.</b> Применение игровой формы преподавания во ВТУЗе .....	86
<b>Роман С.В.</b> Система цінностей сучасної шкільної хімічної освіти в кон-тексті методології педагогічної аксіології .....	88
<b>Романець В.М.</b> Чинники актуалізації проблеми формування професійного світогляду майбутнього викладача зарубіжної літератури .....	91
<b>Стецьків А.О., Дмитрів А.М., Стецьків Л.В.</b> Використання мультиме-дійних технологій при вивченні неорганічної хімії .....	92
<b>Шевченко Н.В.</b> Структурно-функціональний підхід у вирішенні проблем модернізації освіти .....	93
<b>Чернишова М.О.</b> Необхідність педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів до дослідницької діяльності як розвитку їх професіоналізму. .	95
<b>Басюк Л.Б.</b> Гендерний компонент у підручниках з української літератури	98
<b>Шишко І.А.</b> Механізми формування суб'єктивного ставлення до природи на заняттях спецкурсу «екологічна журналістика» .....	100
<b>Голованова Т.П.</b> Підтримка гендерної освіти засобами інформаційно-комунікативних технологій та проектів .....	102

<i>Васильченко О.І.</i> Гендерний тренінг як чинник формування гендерної культури студентів університету . . . . .	104
<i>Железняк О.В.</i> Щодо проблеми підготовки вчителів до гендерного виховання учнів . . . . .	106
<i>Ткач Д.И.</i> Системная парадигма геометрии обратимых изображений как средство преодоления кризиса студенческой геометро-графической грамотности . . . . .	107
<i>Шевченко А.М.</i> Гендерний підхід у вихованні дітей молодшого шкільного віку: педагогічний аспект . . . . .	111
<b>СЕКЦІЯ II. ВИЩА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ. РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> . . . . .	114
<i>Штомпель Г.О.</i> Теоретико-методологічні перешкоди в еволюції постдипломних кваліфікацій . . . . .	114
<i>Сапожников С.В.</i> Характеристика концептуальних засад розвитку вищої педагогічної освіти у Російській Федерації як країні-учасниці організації Чорноморського економічного співробітництва . . . . .	116
<i>Авраменко Б.В.</i> Умови формування дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів у процесі навчання в аспірантурі . . . . .	117
<i>Червона Л.М.</i> Загальний стан вищої освіти України початку третього тисячоліття . . . . .	120
<i>Аршава І.Ф., Бачинський П.П., Корнієнко В.В.</i> Методологічні підходи вирішування педагогічних проблем адаптації та дезадаптації при здобутті вищої освіти молодими інвалідами в Україні . . . . .	121
<i>Алексєєва Є.В.</i> Проблеми підготовки майбутніх викладачів економіки до особистісно-орієнтованого навчання . . . . .	125
<i>Ефимов С.А.</i> Об основных понятиях лечебно-оздоровительного сегмента туризма . . . . .	126
<i>Боднарук І.М.</i> Проблема формування виконавського репертуару студента у системі вищої музично-педагогічної освіти . . . . .	128
<i>Васюк Н.О., Гасєвська Л.А.</i> До проблеми оцінювання ефективності державного управління підготовкою державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування . . . . .	130
<i>Горшкова Ю.А.</i> Теоретико-методологические аспекты модернизации физического воспитания студенческой молодежи в Украине . . . . .	132
<i>Гудзь В.В.</i> Формування української ідентичності студентської молоді в процесі навчання історії України . . . . .	134
<i>Каруну О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В.</i> З досвіду викладання математичних дисциплін іноземним студентам в рамках англomовного проекту НАУ . . . . .	137
<i>Король Г.О., Зелікман В.Д., Куцинська М.В.</i> Підхід до створення інформаційного забезпечення планування позанавчального навантаження викладачів вищих навчальних закладів . . . . .	138
<i>Кострюков С.В.</i> Закріплення автономії університетів України на законодавчому рівні – необхідність часу . . . . .	141
<i>Крутась Ю.В.</i> Освіта в інформаційному суспільстві: перспективи змін. . . . .	143
<i>Куліш О.В.</i> Особливості формування професійно значущих якостей у майбутніх учителів як компонентів професійної ідентичності. . . . .	145
<i>Марчик В. І.</i> Різновиди холістичної моделі здоров'я . . . . .	146
<i>Маторін Є.Б.</i> Сучасний учитель як менеджер освіти: педагогічний зміст поняття . . . . .	148

<b>Пододіменко І.І.</b> Сучасні вимоги суспільства до професійної підготовки фахівців з комп'ютерних наук .....	149
<b>Похмурко О.О.</b> Вдосконалення системи фінансування вищої освіти в Україні .....	152
<b>Романенкова Ю.В.</b> «Индивидуальный маршрут» как доминирующий компонент высшего профессионального образования современной Украины .....	154
<b>Прудка В.П.</b> Проблеми модернізації вищої освіти в Україні .....	156
<b>Салтикова Ю.Г.</b> Моніторинг якості освітніх послуг в Україні .....	157
<b>Свістельник І.Р.</b> Особливості інформаційного забезпечення у ВНЗ фізкультурного профілю на сучасному етапі .....	159
<b>Сомбаманія Г.М.</b> Педагогічні умови формування науково-дослідницької культури майбутнього викладача вищої школи в магістратурі .....	161
<b>Тимофєєв О.В.</b> Переосмислення ставлення суб'єктів освітнього процесу до інклюзивного навчання у вищій школі .....	163
<b>Шаломасєв І.О.</b> Педагогічна освіта Грузії у контексті реформування вищої школи .....	165
<b>Муляр В.И.</b> Еще раз о гуманитарной составляющей высшего образования .....	167
<b>Азаркіна О.В.</b> Гуманізація вищої освіти як фактор формування професіоналізму та успішності особистості .....	169
<b>Амельченко А.Е.</b> О роли социологии в образовательном процессе (в защиту социального статуса социологии в Украине) .....	171
<b>Погоріла М.О., Резнік М.А.</b> Роль навчальної дисципліни «основи евристики» в формуванні культури творчого мислення майбутніх професіоналів з інтелектуальної власності .....	173
<b>Прокопенко Л.С.</b> Глобальні бібліографічні проекти міжнародної асоціації музичних бібліотек, архівів та документаційних центрів (ІАМЛ) .....	175
<b>Саєнко В.Г.</b> Впровадження єдинокорств в національну систему фізичного виховання .....	177
<b>Шаталович О.М., Шаталович І.В.</b> Сім'я та освіта в сучасному світі. точки дотику .....	179
<b>Мох Ю.А., Радченко Е.И.</b> Дистанционное обучение иностранному языку студентов технических вузов .....	180
<b>Маруховська-Картунова О.О.</b> Актуалізація і вдосконалення вивчення «культурології» та «історії української культури» для запобігання міжкультурних конфліктів .....	182
<b>Бабишена М.І.</b> Значення культури мови для формування професійних якостей майбутніх суднових офіцерів .....	184
<b>Таравська Я.В.</b> Роль гуманітарної науки у формуванні національної свідомості студентів .....	186
<b>Рупташ Н.В.</b> Формування ціннісних орієнтацій особистості студента-аграрника засобами мови .....	187
<b>Бежнар Г.П.</b> Філософія як засадничий чинник гуманізації та гуманітаризації вищої освіти .....	188
<b>Головач Т.М.</b> Роль англійської мови в контексті глобалізації освіти .....	190
<b>Губіна С.Л., Дух Л.І.</b> Формування громадянської позиції вчителів на курсах підвищення кваліфікації .....	191
<b>Калина М.С.</b> Роль соціально-гуманітарних дисциплін у формуванні здорового способу життя молоді .....	194
<b>Савич А.В., Черновол Л.И.</b> Формирование и развитие гуманитарных компетенций студентов технического вуза .....	195

<b>СЕКЦІЯ III. ФІЛОСОФІЯ ТА ОСВІТА: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ. ФІЛОСОФСЬКІ ПРОБЛЕМИ НАУКИ . . . . .</b>	<b>198</b>
<i>Висоцька О.Є.</i> Віртуальність як принцип побудови сучасного наукового та освітнього середовища . . . . .	198
<i>Берегова Г.Д.</i> Філософія й освіта в Україні: взаємозумовленість і значущість взаємодії . . . . .	200
<i>Петренко В.О., Аврахов І.О.</i> Інтелект професійного успіху фахівця та світоглядний горизонт технократичного життя особистості . . . . .	202
<i>Силкіна С.О.</i> Синергійний вимір людини в контексті нової гуманітарної парадигми . . . . .	204
<i>Гамаюнов В.Г.</i> Філософія та управління освітою: проблеми взаємодії . . . . .	205
<i>Григоров Г.А.</i> Медіа-філософський аналіз медіа-освітнього простору. . . . .	208
<i>Жадан В.Б.</i> Принцип ответственности в современной этике . . . . .	210
<i>Зламанюк Є. М.</i> Основні принципи ефективного навчання із застосуванням мультимедійних засобів . . . . .	212
<i>Ібрагімов М.М., Петрович Д.Е.</i> Чи знайде сучасна пайдейя порозуміння зі спортософією . . . . .	214
<i>Кісель О.В.</i> Екоспоживча культура особистості як філософсько-освітня проблема сьогодення . . . . .	217
<i>Лакуша Н.М.</i> Екологічна освіта в системі української освіти . . . . .	219
<i>Лучанінова О.П.</i> Формування особистості майбутнього фахівця: історико-філософський аспект . . . . .	220
<i>Мурашкін М.Г.</i> Виховання і основи цінностей . . . . .	222
<i>Пархоменко О.В.</i> Информационно-коммуникативная культура личности: сущность понятия. . . . .	223
<i>Тарабасова Л.Г.</i> Психолого-педагогічне проектування життєдіяльності дітей: теоретико-методологічне дослідження . . . . .	225
<i>Погромская Е. К.</i> Ноосферная философия как направление философии XXI века . . . . .	228
<i>Бескаравайный С.С.</i> Предпосылки появления новых субъектов - носителей научного знания . . . . .	229
<i>Айтов С.Ш.</i> Філософсько-наукова концепція М.Полані та підходи історичної антропології . . . . .	231
<i>Дешко Л.К., Дешко Н.А., Пономаренко І.Ю.</i> Математизация как универсальный процесс развития познания . . . . .	232
<i>Литвинчук І.Л.</i> Інтелектуальна діяльність у парадигмі цивілізаційного розвитку суспільства . . . . .	235
<i>Аврахова Л.В.</i> Феноменология истинности познания в диалогизме М.М.Бахтина . . . . .	236
<i>Шелюх Л.П.</i> Структуралистская философия языка в контексте диалогизма М.Бахтина . . . . .	238
<i>Петренко Т.В.</i> Соціально-філософський контекст управління в сфері реєстрації прав власності . . . . .	240
<i>Халай І.О.</i> Актуальность антропокосмических идей на современном этапе развития научного знания . . . . .	242
<i>Тхорик А.С.</i> Основні тенденції сучасної філософії . . . . .	243
<b>ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ . . . . .</b>	<b>245</b>

## Наукове видання

Науковий редактор

*О.Ю.Висоцький*

**О 72 Освіта і наука в Україні.** Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 21-22 червня 2013 р., м.Дніпропетровськ. Частина I. /  
Наук. ред. О.Ю.Висоцький. – Дніпропетровськ: Роял Принт, 2013. –  
256 с.

---

Здано на складання 17.06.13. Підписано до друку 19.06.13. Формат 60x84/16.  
Папір офс. Друк різнографічний. Гарнітура Times. Умовн.друк.арк. 9,00.  
Умовн.фарб.-відб. 9,00. Обл.-видавн. арк. 10,05. Наклад 300 прим. Зам. № 123

---