

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**ОПТИМІЗАЦІЯ ЦИКЛУ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ  
ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ  
ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

*Монографія*

Київ  
2014

УДК 378(082):013.3(477)

*Друкується за рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти  
Національної академії педагогічних наук України  
(від 25 грудня 2014 р., протокол № 10/4)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

**В.В. Ягунов**, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України;

**З.Ф. Самчук**, доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу якості вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ:

*Б.А. Воронкова, М.А. Дебич, Н.М. Дем'яненко, Н.О. Дівінська, В.Я. Карачун,  
В.І. Кобченко, Г.В. Лесик, І.М. Мельникова, А.В. Морозова, О.М. Олексюк,  
Г.В. Онкович, О.А. Щербакова.*

Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції: монографія (рукопис) / [Б.А. Воронкова, М.А. Дебич, Н.М. Дем'яненко, Н.О. Дівінська та ін.] ; За заг. ред. Г.В. Онкович. – К., 2014. – 326 с.

ISBN 978-966-1557-39-9

У монографії досліджено проблему оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції: здійснено аналіз науково-педагогічних досягнень і визначено основні завдання для системи вищої гуманітарної освіти; досліджено об'єктивні і суб'єктивні передумови оптимізації дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ; обґрунтовано пропозиції щодо оптимізації дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ та підвищення ефективності їх викладання.

Монографія призначена для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, хто переймається проблемою підвищення якості національної вищої освіти.

Текст монографії подано в авторській редакції.

© Інститут вищої освіти  
НАПН України, 2014  
© Колектив авторів, 2014

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ОБ'ЄКТИВНІ ТА СУБ'ЄКТИВНІ ПЕРЕДУМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ У ВНЗ</b> .....	<b>7</b>
1.1. Проблема оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у дослідженнях науковців Інституту вищої освіти НАПН України ( <i>Г.В. Онкович, Н.О. Дівінська, В.І. Кобченко</i> ) .....	8
1.2. Оптимізація циклу суспільних та гуманітарних дисциплін у вищій освіті: міжнародний досвід ( <i>М.А. Дебич</i> ) .....	21
1.3. Провідні напрями удосконалення соціально-гуманітарної підготовки в контексті євроінтеграції ( <i>Г.В. Лесик</i> ) .....	33
1.4. Проблеми викладання соціально-гуманітарних дисциплін у науковій періодиці України ( <i>Б.А. Воронкова</i> ) .....	53
1.5. Оптимізація управлінської підготовки завідувачів соціально-гуманітарних кафедр ( <i>Г.М. Мельникова</i> ) .....	72
<b>РОЗДІЛ 2. КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ</b> ( <i>Н.М. Дем'яненко</i> ) .....	<b>88</b>
2.1. Світові тенденції розвитку магістратури .....	89
2.2. Компетентнісно-професійний підхід у підготовці магістрів .....	96
2.3. Теорія і практика контекстної магістерської освіти .....	101
2.4. Освітня інноватика у магістратурі контекстного типу .....	108
<b>РОЗДІЛ 3. МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ</b> ( <i>О.М. Олексюк</i> ) .....	<b>120</b>
3.1. Методологічний контур євроінтеграційних процесів у вищій мистецькій освіті .....	121
3.2. Компетентнісний підхід у вищій мистецькій освіті .....	123
3.3. Європейський досвід оптимізації фахової підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю .....	126
3.4. Принципи оптимізації педагогічного процесу у вищих мистецьких навчальних закладах України .....	130
3.5. Педагогічні умови оптимізації змісту соціально-гуманітарних дисциплін у вищій мистецькій освіті .....	133
3.6. Інтегровані спеціальні курси – шлях до оптимізації змісту гуманітарних дисциплін .....	137
3.7. «Педагогіка духовного потенціалу особистості» – навчальна програма з інтегрованого спецкурсу для магістрантів денної форми навчання .....	141
<b>РОЗДІЛ 4. ОПТИМІЗАЦІЯ ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ГУМАНІТАРНІЙ ОСВІТІ</b> .....	<b>161</b>
4.1. Реалізація принципу інтерактивності у процесі викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ ( <i>Н.О. Дівінська</i> ) .....	162
4.2. Дослідницько-медіаосвітні технології на прикладі аналізу текстів наукової періодици ( <i>А.В. Морозова</i> ) .....	183
4.3. Оптимізація українознавчої підготовки іноземних студентів у ВНЗ України до професійного спілкування ( <i>В.І. Кобченко</i> ) .....	183
4.4. Мовно-термінологічні проблеми у викладанні дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ ( <i>В.Я. Карачун</i> ) .....	209
<b>РОЗДІЛ 5. ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ РИТОРИКОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ</b> ( <i>О.А. Щербакова</i> ) .....	<b>221</b>
5.1. Риторика як інтегративна дисципліна у системі вищої гуманітарної освіти України: започаткування осмислення сучасного стану вивчення проблеми .....	222
5.2. Передумови підвищення якості риторичної освіти в Україні за сучасних умов функціонування вищих навчальних закладів соціально-гуманітарного профілю .....	224

5.3. Тенденції розвитку риторичної освіти у вищій школі України: євроінтеграційний вектор .....	227
5.4. До питання про вплив євроінтеграційного чинника на дослідження риторики та риторикознавчих дисциплін у системі вищої гуманітарної освіти України початку ХХІ століття.....	230
5.5. Ознаки риторикознавчої компетенції викладачів кафедр соціально-гуманітарного профілю у контексті вимог академічного красномовства .....	234
5.6. Новий курс «Академічна риторика» як базова складова у системі вищої освіти України: обґрунтування та пропозиції впровадження .....	239
5.7. Із досвіду вивчення риторикознавчої компоненти у новітніх дослідженнях вищої освіти .....	243
5.8. «Нам потрібна риторика єдності!..», або пропозиції щодо підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України у контексті євроінтеграції .....	248
<b>РОЗДІЛ 6. МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ</b>	
<b>ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ (Г.В. Онкович) .....</b>	<b>258</b>
6.1. Медіаінформаційна грамотність як парасольковий термін .....	259
6.2. Медіаосвіта: «журналістика для всіх», «предметна», «професійно-орієнтована».....	267
6.3. Особливості професійно-орієнтованої підготовки магістрів медіасфери в Україні ....	272
6.4. Медіакомпетентність – фахова якість сучасного випускника вищої школи .....	277
6.5. Професійно-орієнтована медіаосвіта .....	282
6.6. Нові форми медіаосвітньої діяльності .....	286
6.7. Наукова конференція як інтерактивна медіаосвітня технологія .....	291
<b>СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ВИКОНАВЦІВ ТЕМИ.....</b>	<b>304</b>
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	<b>326</b>

## ПЕРЕДМОВА

Відомо, що сутність процесу оптимізації полягає у створенні найсприятливіших умов для отримання очікуваних результатів без зайвих витрат часу і фізичних зусиль. На сучасному етапі розвитку міжкультурних комунікацій українське суспільство визначається в загальноєвропейському та світовому просторах, здійснює кроки до інтеграції, спираючись на фундаментальні цінності власних та світових надбань, керується невід'ємними чинниками демократичного громадянського суспільства.

Основними критеріями оптимальності процесу навчання є результативність і якість вирішення навчально-виховних завдань, витрати часу і зусиль педагогів та тих, хто навчається, на їх досягнення.

Упродовж 2012–2014 рр. відділ теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України здійснював дослідження за плановою НДР за темою «Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції». Оскільки під час роботи над попередньою темою перелік обов'язкових для вивчення на всіх рівнях вищої освіти дисциплін соціально-гуманітарного циклу було запропоновано, нове дослідження мало на меті обґрунтувати необхідність оптимізації дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вищій освіті України в контексті євроінтеграції; рекомендувати до введення у навчальний процес нові соціально-гуманітарні дисципліни, які відповідають духові епохи; розробити психолого-педагогічні засади підвищення ефективності викладання соціально-гуманітарних дисциплін у ВНЗ через упровадження в освітню практику інноваційних освітніх технологій.

Результати попередніх досліджень відділу щодо тенденцій розвитку гуманітарної освіти на початку XXI століття в умовах трансформаційних процесів надали можливість визначити теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України та окремі пріоритети щодо її подальшого розвитку, зокрема через упровадження у практику інноваційних технологій викладання.

Відповідно до індивідуальних планів наукових співробітників дослідження протягом звітного періоду здійснювалося за такою проблематикою:

- Медіаосвітні технології в модернізації змісту гуманітарної освіти (Г.В. Онкович)
- Проблеми викладання соціально-гуманітарних дисциплін у науковій періодиці України (Б.А. Воронкова)
- Контекстно-професійна підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу (Н.М. Дем'яненко)
- Оптимізація циклу соціальних та гуманітарних дисциплін: міжнародний досвід (М.А. Дебич)
- Реалізація принципу інтерактивності у процесі викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ (Н.О. Дівінська)
- Мовно-термінологічні проблеми у викладанні дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ (В.Я. Карачун)
- Підготовка іноземних студентів у технічних університетах України до професійного спілкування (кінець XX – початок XXI ст.) (В.І. Кобченко)
- Провідні напрями удосконалення соціально-гуманітарних дисциплін (Г.В. Лесик)
- Оптимізація управлінської підготовки завідувачів соціально-гуманітарних кафедр (І.М. Мельникова)
- Оптимізація форм та методів навчання у вищій гуманітарній освіті (А.В. Морозова)
- Мистецька освіта вищої школи України в контексті євроінтеграції (О.М. Олексюк)
- Підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій освіті України на основі компетентнісного підходу (О.А. Щербакова).

**Дослідження здійснювалось у три етапи:** аналізувались сучасні парадигмальні зміни у гуманітарній складовій ВНЗ у контексті євроінтеграції; велося розроблення психолого-педагогічних засад підвищення ефективності викладання соціально-гуманітарних дисциплін у ВНЗ через упровадження в освітню практику інноваційних освітніх технологій; аналізувались наявні науково-педагогічні досягнення та розроблялись пропозиції щодо оптимізації дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ у контексті євроінтеграції та підвищення ефективності їх викладання.

У монографії йдеться про результати дослідження проблеми оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій школі, що здійснювалося у відділі теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України в зазначений період. Об'єктивні та суб'єктивні передумови оптимізації цього циклу розглядалися в контексті євроінтеграції та шляхи підвищення ефективності викладання деяких дисциплін.

Основні результати наукового дослідження, отримані науковими співробітниками відділу, представлено на міжнародних та всеукраїнських наукових заходах. Його результати висвітлено у друкованих працях співробітників відділу, опублікованих у наукових фахових виданнях та представлених на науково-практичних конференціях, круглих столах та інших публічних заходах. Розроблені навчальні програми впроваджено у навчальний процес вищих навчальних закладів України.

Матеріали дослідження також проходили апробацію під час викладання навчальних дисциплін (нормативних і елективних); проведення семінарських, практичних, лабораторних, тренінгових занять в Національному технічному університеті України «КПІ», Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Київському університеті імені Бориса Грінченка.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ОБ'ЄКТИВНІ ТА СУБ'ЄКТИВНІ ПЕРЕДУМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ У ВНЗ**

*Онкович Г.В., Дівінська Н.О., Кобченко В.І.,  
Дебич М.А., Лесик Г.В., Воронкова Б.А., Мельникова І.М.*

## **1.1. ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ ЦИКЛУ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ДОСЛІДЖЕННЯХ НАУКОВЦІВ ІНСТИТУТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ**

На сучасному етапі розвитку міжкультурних комунікацій українське суспільство визначається в загальноєвропейському та світовому просторі, здійснює кроки до інтеграції, спираючись на фундаментальні цінності власних та світових надбань, керується невід'ємними чинниками демократичного громадянського суспільства. Відомо, що сутність процесу оптимізації полягає у створенні найсприятливіших умов для отримання очікуваних результатів без зайвих витрат часу і фізичних зусиль.

Цикл соціально-гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі тією чи іншою мірою реалізує завдання формування системи не тільки світоглядних знань, а й світоглядних позицій студентів. Значний вплив на цей процес мають такі навчальні дисципліни, як філософія, політологія, соціологія, історія України, правознавство, політична психологія, конфліктологія та ін. Кожна з названих дисциплін має своє окреме конкретне місце і завдання в освітньому процесі, однак його ефективність досягається лише за умови взаємодії, взаємовпливу, взаємопов'язаності знань про гуманітаристику, яку молодь отримує у виші.

На час початку розроблення теми дослідження робочі навчальні плани на 2009/2010 навчальний рік мали бути приведені у відповідність до наказу МОН № 642 від 09.07.09 року зі змінами, внесеними згідно з наказами МОН №259 від 29.03.2010, №831 від 25.08.2010 р. (з наступним корегуванням навчальних планів до 1 лютого 2010 року). Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента у Наказі, зокрема, йшлося: «враховуючи результати широкого громадського обговорення питань гуманітарної підготовки у вищій школі та з метою організації вивчення дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки за вільним вибором студента («вільної траєкторії» студента), де було встановлено перелік нормативних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки для бакалаврів (спеціалістів медичного та ветеринарно-медичного спрямувань) усіх напрямів (спеціальностей) та їх обсяги:

- Українська мова (за професійним спрямуванням) – 3 кредити ECTS;
- Історія України – 3 кредити ECTS;
- Історія української культури – 2 кредити ECTS;
- Іноземна мова – 5 кредитів ECTS;
- Філософія – 3 кредити ECTS.

При цьому загальний обсяг навчального часу дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки для бакалаврів (спеціалістів медичного та ветеринарно-медичного спрямувань) для фізико-математичних, природничих та технічних напрямів мав становити 24 кредити ECTS; для гуманітарних і соціально-економічних напрямів – 36 кредитів ECTS. Припускалося відхилення обсягу відведеного навчального часу на вивчення кожного циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, математичної та природничо-наукової підготовки і професійної та практичної підготовки в межах 2 кредитів ECTS. У разі, якщо дисципліни, що входили до переліку нормативних й були профільними для відповідного напрямку підготовки (спеціальності), то вони вилучалися з нього з відповідним збільшенням обсягу часу на професійну та практичну підготовку.

До переліку вибіркового навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки для бакалаврів (спеціалістів медичного та ветеринарно-медичного спрямувань) входили: Політологія; Соціологія; Психологія; Логіка; Етика і естетика; Релігієзнавство; Основи конституційного права; Економіка; Історія науки і техніки – й вищі навчальні заклади могли вносити зміни до зазначеного переліку з урахуванням особливостей напрямів (спеціальностей), за якими здійснюється підготовка фахівців.



Обсяг вибіркової навчальної дисципліни визначався вищим навчальним закладом і мав становити не менш як 1 кредит ECTS. Навчальна дисципліна мала запроваджуватися за умови чисельності групи не менш як 25 осіб. Окремими пунктами виділялися навчальні заняття з фізичного виховання в обсязі чотирьох годин на тиждень як позакредитну дисципліну, а також передбачалося вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності (безпека життєдіяльності, основи охорони праці)» в циклі нормативних дисциплін професійної та практичної підготовки в обсязі 2 кредитів ECTS. Вивчення іноземних мов передбачалося також понад установлений нормативний обсяг у формі факультативних занять.

На думку розробників теми у відділі ТГМО, цілісна структура викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу має включати матеріал громадсько-політичної спрямованості, володіти системністю, цілісністю, логічністю, емоційністю, а відтак для оптимізації змісту і структури навчальних дисциплін циклу доцільно вжити заходів щодо розроблення і зміни державних освітніх стандартів, подбати про осучаснення методичних засад.

У процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу слід використовувати всі наявні в педагогіці форми і методи навчання, особливо — новітні, адже вивчення гуманітарних дисциплін буде значно ефективнішим, якщо і під час самостійної роботи студенти і викладачі використовуватимуть безмежні можливості мережі Інтернет, освітні сайти, електронні підручники, інтерактивні програми тощо. Громадсько-політичне й моральне виховання студентів має бути пріоритетним напрямком в діяльності професорсько-викладацького складу в навчально-виховному процесі вищих закладів освіти.

#### **Практично розв'язані задачі:**

- виокремлено тенденції у викладанні дисциплін соціально-гуманітарного циклу кінця ХХ – початку ХХІ ст. та їхніх культурних домінант у контексті сучасної педагогіки; а також тенденції реформування освіти на основі положень Болонського процесу з метою входження до європейського освітнього простору;
- простежено інтеграцію науки та освіти через наукові конференції, котрі набувають форм інтерактивних медіаосвітніх технологій ;
- запропоновано оновлення змісту гуманітарних та соціальних дисциплін, що має відбуватися з урахуванням досягнень сучасних наук;
- обґрунтовано нову форму оптимізації навчального процесу як інтерактивну медіаосвітню технологію у вищій школі через колективне занурення у майбутній фах;
- обґрунтовано необхідність введення комунікативних дисциплін, скерованих на розвиток критичного мислення;
- наголошено на стабільності орієнтації майбутніх фахівців у сфері вищої мистецької освіти на інтеграційні процеси; на поглиблення інтересу до етнокультурних духовних традицій;
- впроваджено практико орієнтоване навчання; (Н. Дем'яненко).
- обґрунтовано необхідність індивідуального супроводу викладачем професійного зростання студента;
- запропоновано зміну парадигми читання наукових статей.

**Водночас є недоліки і труднощі в організації, зокрема, вивчення дисциплін циклу соціально-гуманітарних дисциплін.** Ці недоліки негативно впливають на якість їх викладання і вивчення у вишах, на формування світоглядної культури студентської молоді, гальмують відродження і розбудову національної системи освіти, формування творчої особистості, забезпечення пріоритетності людини, відтворення культури і духовності, виведення освіти України на рівень розвинутих країн світу.

Провідними установами, котрі переймаються розробленням соціогуманітарних наук, є інститути НАН України, Інститут вищої освіти НАПН України, відповідні університетські кафедри. І якщо академічні науковці ґрунтовно працюють в царині відповідних наук, то

науковці-освітяни немало роблять для того, щоб ці досягнення влилися в розбудову національної системи освіти.

Дослідженню зазначеної проблеми надається дедалі більше уваги, зокрема вона висвітлюється в працях В.П. Андрущенко, А.А. Карнауха, В.Г. Кременя, О.В. Бабкіної, В.Д. Бабкіна, І.М. Варзаря, В.П. Горбатенка, К.М. Левківського, М.П. Лукашевича, М.І. Михальченка, Ф.М. Рудича, С.Г. Рябова, З.Ф. Самчука, В.М. Ткаченка, Ю.С. Шемшученка та інших. Чимало уваги цьому питанню приділено в публікаціях, авторами яких є безпосередньо викладачі відповідних кафедр, відповідних дисциплін.

Розглянувши роль і місце соціально-гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі, можемо виокремити наступне. По-перше, слід постійно дбати про рівень професійної підготовки викладачів, сприяти оновленню освітніх програм, навчальної літератури, технологій навчання – тобто про те, що сприяло б виробленню у молоді власної громадянської позиції, поваги до культури інших народів;

По-друге, слід підвищити статус цих дисциплін — за рахунок уведення нових предметів, осучаснення наявних. У викладанні соціально-гуманітарних дисциплін слід акцентувати на розвитку критичного мислення та цінностей, а не на передачі знань, центральна роль у сучасному освітньому процесі має належати студентів. Викладач має застосовувати активні методи навчання, які стимулюють творчість, самостійне та критичне мислення, ініціативу: дискусії, диспути, рольові ігри, круглі столи тощо. Дисципліни соціально-гуманітарного циклу мають прищепити студентам смак до свободи висловлювання власних думок.

**Актуальність теми дослідження** впливає безпосередньо з Національної доктрини розвитку освіти України, де вказується, що підготовка фахівців, їхнє професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти. Разом із цим ще в попередньому дослідженні, здійсненому у відділі, відмічався гострий дефіцит досліджень, пов'язаних з осучасненням гуманітарних знань майбутніх фахівців; наголошувалась на потребі перегляду складу дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Відтак актуальність запропонованої теми зумовлюється:

- суперечністю між соціальним запитом щодо необхідності вдосконалення професійної підготовки майбутніх випускників ВНЗ;
- відсутністю належного технологічного забезпечення реалізації даної потреби на методолого-теоретичному і на практичному рівнях.

Упродовж 2012–2014 років відділ теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України працював над дослідженням за темою «Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції». Оскільки під час роботи над попередньою темою перелік обов'язкових для вивчення на всіх рівнях вищої освіти дисциплін соціально-гуманітарного циклу було запропоновано, нове дослідження мало на меті: обґрунтувати необхідність оптимізації дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вищій освіті України в контексті євроінтеграції; рекомендувати до введення у навчальний процес нові соціально-гуманітарні дисципліни, які відповідають духові епохи; розробити психолого-педагогічні засади підвищення ефективності викладання соціально-гуманітарних дисциплін у ВНЗ через упровадження в освітню практику інноваційних освітніх технологій.

Результати попередніх досліджень відділу щодо тенденцій розвитку гуманітарної освіти на початку XXI століття в умовах трансформаційних процесів надали можливість визначити теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України та окремі пріоритети щодо її подальшого розвитку, зокрема через упровадження у практику інноваційних технологій викладання.

Зміст та структура викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ у контексті євроінтеграції є предметом дослідження багатьох вітчизняних науковців. Дидактичні можливості застосування різноманітних методів навчання у ВНЗ на сучасному етапі також були предметом наукових зацікавлень. Розроблено й окремі підходи до

трактування сучасних варіативних методів навчання у вищій школі. Разом з тим, системних досліджень щодо оптимізації блоку соціально-гуманітарних дисциплін в умовах змін в освітній парадигмі, перегляд обов'язкових і рекомендованих до вивчення новітніх гуманітарних дисциплін, застосування інноваційних технологій їх застосування бракувало.

Мета соціально-гуманітарного циклу предметів як складової сучасної освітньої системи полягає у формуванні світогляду людини, який би найкращим чином поєднував її професійну діяльність із загальними світоглядними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Тому цілком природним видається розглядати удосконалення змісту циклу соціально-гуманітарних дисциплін у контексті євроінтеграції, де основою для побудови планів, програм та підручників має стати аксіологічний підхід. Проблема оновлення змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ тісно пов'язана з процесом інтенсифікації навчально-виховного процесу ВНЗ України у 80–90-х рр. ХХ ст. Істотні перетворення змісту вищої освіти спонукали до розроблення і впровадження нових навчальних планів, в яких було реалізовано диференційований підхід до підготовки спеціалістів для педагогічної, виробничої та науково-дослідної діяльності, зумовили пошук нових шляхів інтенсифікації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України.

Для досягнення поставлених завдань передбачалось використання таких методів дослідження: джерелознавчий пошук, теоретичний і компаративний аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, конкретизація, класифікація, порівняння – для систематизації та узагальнення філософської, педагогічної, психологічної наукової літератури, передового педагогічного досвіду, нормативної документації, наукових розвідок із теми дослідження провідних вітчизняних і закордонних учених; логіко-історичний – для розуміння становлення сучасної суті «умінь» та «комунікативних умінь» на тлі зміни історично-економічних формацій; системно-структурний аналіз – для врахування вимог інформаційного суспільства до системи вищої освіти, визначення змісту та взаємозв'язку її компонентів; анкетування, бесіди, інтерв'ювання, соціологічні опитування, тестування, вивчення результатів діяльності студентів – для дослідження рівнів сформованості професійних умінь у майбутніх фахівців; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності розроблених моделей формування професійних умінь майбутніх фахівців; математичні (ранжування, реєстрування), статистичні – для узагальнення та наочного представлення статистичних даних.

Аналіз публікацій науковців-педагогів, присвячених об'єктивним передумовам удосконалення національної системи освіти через утвердження в ній культурно-цивілізаційних підходів, актуалізацію загальнолюдських і національних ідеалів, дає підстави зробити висновок, що одним із найважливіших чинників євроінтеграції України є гармонізація національної системи освіти через гуманізацію її та утвердження в ній культурно-цивілізаційного підходу й культуротворчої парадигми на основі єдності загальнолюдських і національних ідеалів. Дедалі очевиднішою стає невідкладна об'єктивна потреба виховувати молоді покоління у нерозривній єдності культурного й духовного аспектів (можна б об'єднати поняття: духовно-культурне) – як було в Україні колись, а в цивілізованому світі тривало без перерв, завдяки чому цивілізація й досягла певних позитивів. Частина науковців розглядає згадані аспекти окремо, а деякі навіть у вивченні історії питання шукають можливості протиставлень. Усе це зумовлює потребу глибшого осмислення проблеми й чіткішого визначення мети подальших досліджень: взаємодія об'єктивних підходів та суб'єктивних наслідків педагогічної діяльності.

Розглянувши роль і місце соціально-гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі, можемо сформулювати такі висновки. По-перше, слід постійно дбати про рівень професійної підготовки викладачів, сприяти оновленню освітніх програм, навчальної літератури, технологій навчання – тобто про те, що сприяло б виробленню у молоді власної громадянської позиції, поваги до культури інших народів; по-друге, слід підвищити статус цих дисциплін — за рахунок уведення нових предметів, осучаснення наявних. У викладанні соціально-гуманітарних дисциплін слід акцентувати на розвитку критичного мислення та

цінностей, а не на передачі знань, центральна роль у сучасному освітньому процесі має належати студентам. Викладач має застосовувати активні методи навчання, які стимулюють творчість, самостійне та критичне мислення, ініціативу: дискусії, диспути, рольові ігри, круглі столи тощо. Дисципліни соціально-гуманітарного циклу мають прищепити студентам смак до свободи висловлювання власних думок.

У процесі дослідження с.н.с. М.А. Дебич відстежено такі світові тенденції **розв'язання поставлених задач:**

- введення нових дисциплін спрямовано на удосконалення особистісних якостей;
- актуалізується використання інноваційних, в т.ч. – медіаосвітніх, технологій, інноваційних методів і форм навчання ;
- чимало уваги приділяється введенню комунікативних дисциплін, через публічний виступ, дискусію в малих групах активізується розвиток критичного мислення;
- відбувається процес заміни лекцій на «консерваторії» (обговорення проблеми за участю всіх присутніх), а також перехід від традиційного педагогічного вимірювання результатів навчання до сучасних і досконаліших (тестування, динамічного моніторингу тощо).

Аналіз публікацій у науковій періодиці України, присвячених темі дослідження, проведений Б.А. Воронковою, дозволив зробити такі висновки. Розвиток науки відбиває наукова термінологія, що водночас стимулює поглиблення дослідницької думки. Науковці розмірковують над мовними стратегіями у ВНЗ, тобто над прогнозами щодо бажаного результату: узгодження опанування іноземних мов із досконалим володінням мовою державною, що впливає на суб'єктивні спроможності студентів.

**Результати дослідження та їх новизна** полягають в тому, що вперше:

- визначено основні структурні елементи змісту гуманітарної освіти (Культурно-історичні науки: досвідно-формульвальна функція; Соціально-політичні науки: світоглядно-орієнтувальна функція; Філолого-лінгвістичні науки: мовно-комунікативна функція; Психолого-педагогічні науки: самовизначальна та самоідентифікуюча функція; Економічно-правові науки: суспільно-регулятивна функція; Етико-естетичний цикл: морально-естетична функція; Еколого-природничі науки: валеологічна (захисна) функція);
- теоретично обґрунтовано, що напрями оптимізації та розвитку гуманітарної освіти мають реалізуватись у двох векторах (I – оптимізація та розвиток змістових складових гуманітарної освіти; II – оптимізація та розвиток структурно-динамічних ознак гуманітарної освіти);
- встановлено, що гуманітарна освіта є складовою системи вищої освіти і екстраполяція принципів оптимізації державного управління системи вищої освіти на гуманітарну освіту є закономірністю в управлінській діяльності;
- доведено єдність змісту теоретичної і практичної професійної підготовки магістрантів за спеціальністю 8.18010021 – Педагогіка вищої школи. Зокрема, визначено фундаментальні (нормативні) та елективні навчальні дисципліни, зміст тренінгових занять; розроблено навчально-методичний комплекс спеціальності, програми науково-педагогічної та виробничо-педагогічної практик;
- з'ясовано, що системи підготовки керівників навчальних структурних підрозділів ВНЗ, наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні потребують модернізації з урахуванням вимог часу та позитивного досвіду зарубіжних країн;
- виявлено, що реалізація принципу інтерактивності у процесі викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ насамперед зумовлена соціально-економічними потребами модернізації вищої педагогічної освіти як основи прогресивного розвитку України у загальноєвропейському і світовому контекстах та необхідністю оптимізації професійної підготовки викладачів, спроможних реалізовувати складні та багатоаспектні завдання сучасності.

У педагогічній науці інтенсифікація професійної підготовки студентів розглядається як така, що підвищує продуктивність навчальної праці, сприяє впровадженню інноваційних технологій, досягнень науки. Досліджуючи процес інтенсифікації навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах ряд науковців вказують на зв'язок між поняттями «інтенсифікація навчання», «активізація пізнавальної діяльності» та «оптимізація навчального процесу». Активізація навчальної діяльності – це діяльність викладача, спрямована на розроблення та використання таких форм, прийомів та засобів навчання, котрі сприяють збільшенню інтересу, самостійності, творчої активності студента в засвоєнні знань, формуванні умінь, навичок в їхньому практичному використанні, а також у формуванні здібностей прогнозувати виробничу ситуацію та приймати самостійні рішення, вважає Н.О. Дівінська.

На думку Г.В. Лесик, першим кроком до оновлення та удосконалення предметів соціально-гуманітарного циклу у вищій школі мають стати інтегровані міждисциплінарні курси, які містять фундаментальні знання, що є базою для формування загальної й професійної культури особистості. З огляду на пріоритетність позиції формування цілісної особистості, відповідного сприйняття соціокультурної ситуації, збереження у навчанні принципів культуровідповідності та природовідповідності, врахування можливостей та вподобань, психологічних особливостей сучасного студента, класичні університети мають підняти планку щодо викладання предметів даного циклу. Системний аналіз підручників і посібників із соціо-гуманітарних дисциплін засвідчує, що вітчизняна навчальна література послуговується застарілими ідеологемами та стереотипами, в ній наявні фактологічні суперечливості, описовість, декларативність, відсутність сучасної методології опрацювання навчальних дисциплін. Їх застосування цілком спрямоване на репродуктивність. Комунікативний метод викладання предметів соціально-гуманітарного циклу активізує пізнавальну діяльність, сприяє пошуку незвичних, оригінальних форм її розвитку, що має значення для студента й викладача, по-перше, як засіб синтезу та аналізу змісту навчального матеріалу, по-друге, як джерело інформації про структуру предмета вивчення, закономірності та особливості його застосування, по-третє, як інструмент підвищення мовної мовленнєвої культури майбутніх фахівців.

Системний аналіз теорії та практики оптимізації змісту підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів в контексті євроінтеграції, здійснений на першому етапі дослідження В.К. Майбороною, дав змогу виявити: суперечності між: об'єктивною необхідністю активізації процесу підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у контексті ціложиттєвої освіти з урахуванням зарубіжного досвіду й відсутністю його системного вивчення та узагальнення; необхідністю аналізу підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у зарубіжних країнах як важливої умови інтеграції України в європейський освітній простір і відсутністю цілісного дослідження цього явища у країнах Євросоюзу; зростаючими об'єктивними потребами у фахівцях високої кваліфікації з високими ціннісними орієнтирами та невідповідністю механізмів їх задоволення й недостатнім їх розвитком у випускників вищих навчальних закладів; вимогами, що висуваються Національною рамкою кваліфікації та застарілою системою атестації наукових та науково-педагогічних кадрів; високим рівнем суспільних очікувань і вимог до наукових і науково-педагогічних фахівців, ступенем їх відповідальності перед суспільством та відсутністю адекватного матеріального й морального стимулювання їх праці. Порівняльний аналіз підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів в Україні й зарубіжних країнах засвідчив, що система цієї підготовки в Україні потребує модернізації з урахуванням позитивного досвіду зарубіжних країн.

Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції значною мірою залежить від професійно-управлінської підготовки завідувачів відповідних кафедр. Науково-теоретичні основи їхньої підготовки необґрунтованими а ні на методолого-теоретичному, а ні на організаційно-методичному рівнях. Аналіз провідного досвіду керівників цього підрозділу вищої школи та

інструктивно-методичних матеріалів, проведений І.М.Мельниковою, дозволив визначити комплекс функціональних обов'язків управлінських компетенцій завідувачів кафедр та труднощів, з якими вони стикаються у своїй управлінській діяльності.

До передумов оптимізації підготовки завідувачів соціально-гуманітарних кафедр відносимо, зокрема, створення постійно діючих семінарів-тренінгів з управлінської діяльності й вважаємо за доцільне запропонувати МОН України ввести до складових Національної рамки кваліфікацій стандарти сучасних вимог до особистості завідувача кафедри; розробити комплекси науково-методичного супроводу управлінської діяльності завідувачів кафедр; започаткувати атестацію та конкурси професійної майстерності майбутнього керівника навчального підрозділу ВНЗ як засобу стимулювання та професійного зростання.

Серед основних проблем розвитку освіти в Україні в найближчі роки визначено повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних медіаосвітніх та інформаційно-комунікаційних технологій. Цим констатується відставання української гуманітарної освіти за цими напрямками. Отже, актуалізується потреба у запровадженні та розвитку новітніх інтерактивних технологій на основі вітчизняних науково-методичних розробок та врахування досвіду зарубіжних країн в цій сфері. На нашу думку, в першу чергу, мають бути забезпечені системні передумови для розроблення науково-методичного забезпечення модернізації змісту гуманітарної освіти засобами медіаосвітніх технологій в контексті євроінтеграції. Цьому сприяють порівняльні та національні моніторингові дослідження, національні стратегії та стандарти.

Передумови впровадження контекстно-професійної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу в навчальний процес педагогічного університету досліджувала Н.М. Дем'яненко. До основних методологічних та організаційно-педагогічних передумов віднесено: розвиток гуманітарної педагогічної парадигми, компетентнісний, системний, діяльнісний та відносницький підходи, кредитно-модульну систему організації навчального процесу, суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладач-студент, модульно-рейтинговий контроль якості знань студентів, практико орієнтований зміст дидактичного процесу, застосування інноваційних педагогічних технологій, активних та інтерактивних форм і методів навчання, системи змішаного навчання за переважального орієнтування на самостійну роботу студентів.

«Мистецька освіта вищої школи України в контексті євроінтеграції» – тема індивідуального дослідження О.М. Олексюк. Визначаючи об'єктивні й суб'єктивні передумови оптимізації мистецьких дисциплін у вищих мистецьких навчальних закладах у контексті євроінтеграції, дослідниця обґрунтувала положення та практичні рекомендації щодо широкого впровадження інноваційних підходів та методів викладання мистецьких дисциплін. До основних теоретико-методологічних положень нею віднесено: методологічні пріоритети постнекласичної мистецької педагогіки, модернізацію вищої мистецької освіти як духовно-світоглядна проблема, систематизацію комунікативних кластерів педагогічного процесу у вищій мистецькій освіті, герменевтичний, аксіологічний, компетентнісний підходи; методичне забезпечення спадкоємності освітніх традицій та інновацій в сфері мистецтва, творче застосування європейського досвіду та конструювання змісту освіти на основі діалогу культур (зокрема, на основі співпраці з Литовським едукологічним університетом); застосування герменевтичних методів в інтерпретаційному процесі вищої школи та розуміння як індикатора оптимізації мистецьких дисциплін у контексті євроінтеграції.

У результаті аналізу проблеми оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін, В.Я. Карачун виявив невідповідність низки українських наукових термінів сучасним науковим термінам європейського наукового і освітнього просторів. Зокрема, є ряд економічних, математичних, фізичних, філософських термінів-кальок з російської мови, котрі не відповідають нормам українського термінотворення. За радянських часів була

поширена практика укладання словників, що зажили слави «російсько-російських», що торкнулося і значної кількості галузевих. У них, зокрема, питомі українські слова замінювалися російськими кальками. Доопрацьовано концепцію і засади складання Англійсько-українського словника наукової та освітньої лексики для вищої школи в світлі інтеграції до європейського наукового й освітнього простору. Задля полегшення користувачам в опануванні англійської мови наведено сучасну транскрипцію для англійських термінів, узгоджену з Міжнародною фонетичною абеткою. У фаховій мові врахувати синтаксично-стилістичні особливості норм правопису української мови. Лише тісна співпраця мовознавців і фахівців з різних галузей науки може створити необхідні умови для складання галузевих термінологічних словників, зокрема англійсько-українських, вважає дослідник.

Проблему оптимізації підготовки до професійного спілкування іноземних студентів у технічних університетах України розглядала В.І. Кобченко. Одним із перспективних напрямів інтеграції національної освіти у світове співтовариство є підготовка іноземних студентів у вищих навчальних закладах України. Підготовчі факультети є першим етапом навчання для іноземних студентів. Їхній соціалізації сприяють дисципліни соціально-гуманітарного циклу. Визначна роль в цьому належить мові навчання. Саме від оволодіння мовою підготовки залежатиме здатність іноземних громадян повноцінно отримувати весь комплекс освітніх послуг вищих навчальних закладів України нарівні з українськими студентами. Система мовної підготовки іноземних студентів потребує вдосконалення через оптимізацію педагогічного процесу (принципи полікультурного підходу, новітні технології навчання мови, зокрема залучення та відповідна адаптація сучасних методик з вивчення іноземних мов, котрі існують як в Україні, так і за кордоном, врахування загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти).

Підготовка до професійного спілкування іноземних студентів у ВНЗ України буде оптимальною, якщо будуть враховані не тільки об'єктивні умови процесу навчання, але й суб'єктивні – індивідуально-психологічні особливості іноземних студентів, їх стилі учіння (система індивідуально-своєрідних способів, прийомів діяльності, яка зумовлює поведінку особистості і впливає на ефективність навчання). Проте оптимізувати підготовку іноземних студентів до професійного спілкування можна лише за наявності сучасних професійно орієнтованих підручників, в тому числі – з української як іноземної. І тут може прислужитися досвід зарубіжних видавничих центрів. Проведений аналіз спонукав виокремити досвід російського видавництва «Златоуст», аналогів якому в Україні немає. Це – чудовий приклад унікального освітнього бренду, який поєднує у собі науковий, викладацький, видавничий та освітній види діяльності, сприяє поширенню російської мови та російської культури за межами Росії.

Медіаосвіта (media education) – діяльнісний процес розвитку і саморозвитку особистості за допомогою та на матеріалах засобів масової комунікації (медіа). Світові тенденції розвитку медіаосвіти засвідчують, що нині вона успішно розвивається за кількома векторами: професійно-орієнтований, медіапедагогічний і медіапсихологічний. Останні дослідження спонукають до виокремлення медіакритичного, медіекологічного, медіасоціологічного векторів.

Сьогодні в цьому новому науковому відгалуженні виділяють кілька основних напрямків, що орієнтує на розвиток відповідних медіатехнологій: 1) медіаосвіта майбутніх професіоналів; 2) медіаосвіта майбутніх педагогів, у системі підвищення кваліфікації викладачів вузів і шкіл; 3) медіаосвіта як складова частину загальної освіти школярів і студентів; 4) медіаосвіта в установах додаткової освіти і дозвіллевих центрах; 5) дистанційна медіаосвіта; 6) самостійна / безперервна медіаосвіта; 7) медіаосвіта майбутніх фахівців різних напрямів підготовки.

Саме медіаосвіта майбутніх фахівців різних напрямів підготовки допоможе найбільш ефективно використовувати професійно-орієнтовані медіатексти в підготовці майбутніх спеціалістів з вищої освітою, щоб у подальшому вони успішно застосовували навички

роботи з мас-медіа для підвищення професійного рівня, самоосвіти впродовж усього життя. Г.В.Онкович розглядає саме медіаосвіту як один із чинників оновлення циклу соціально-гуманітарних дисциплін у контексті євроінтеграції. Серед наявних теорій медіаосвіти («кін'єкційна», як джерела задоволення потреб аудиторії, ідеологічна, семіотична, культурологічна, «практична», як розвитку «критичного мислення», естетична (художня), соціокультурна) відсутні медіапедагогічна і медіадидактична. Аналіз напрацювань співробітників відділу ТМГО Г.В. Онкович, Н.О. Дівінської, А.В. Морозової, Б.А. Воронкової та аспірантів відділу О. Янишин, Н. Духаніної, І. Сахневич, О. Каліцевої, М. Кузько, Ю. Горун, Н. Кривоніс, І. Сливки, А. Кудлай засвідчує необхідність розроблення медіапедагогічної та медіадидактичної теорій, оскільки йдеться про використання медіа та їх продуктів в освітньому процесі. З огляду на те, що світова громадськість останнім часом приділяє надзвичайно велику увагу розвитку інформаційної та медіаграмотності, зауважимо, що медіадидактика вищої школи, котра охоплює підготовку фахівців за різними напрямками, перебуває на початку свого становлення. Так само – і медіапедагогічна та медіадидактична теорії освіти.

Роль і обсяг медіакомунікацій у зв'язку з розвитком ІКТ прогресивно зростає і прогнозовано дедалі зростатиме. Світові тенденції розвитку медіаосвіти засвідчують, що нині вона успішно розвивається за векторами, які визначаємо як професійно-орієнтований, медіапедагогічний і медіапсихологічний й прогнозуємо з'яву і розвиток таких, як медіаекологічний, медіакритичний, медіасоціологічний...

Водночас виникають нові форми масової комунікації, трансформуються старі. Отже, виникає потреба в адекватному розумінні цих процесів, і потреба у виробленні ефективних форм реалізації особистості в цих умовах.

В якості медіаосвітньої технології н.с. А.В. Морозовою запропоновано аналіз ключових слів корпусу текстів наукової періодики як методу роботи з медіатекстом визначеної предметної галузі. Це – перша спроба розроблення такої дослідницької технології з метою виявлення індикаторів стану предметної галузі. Дана технологія розглядається як медіаосвітня. Мета метода, котрий почав розроблятися у відділі, – підвищення рівня компетентності в генеруванні та інтерпретації смислу наукового медіатексту, розвиток умінь навчатися через посередництво дослідження.

І якщо «медіаосвіта» пропонується як нова дисципліна у вищій гуманітарній освіті, то дослідження с.н.с. О.А. Щербакової актуалізує проблему підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на засадах компетентнісного підходу. «Риторика» належить до тих дисциплін, котрі викладались у вищій школі здавна, проте дослідниця визначає актуальні сучасні проблеми в процесі підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін (риторика, педагогічна риторика, ораторське мистецтво, основи красномовства) у вищій школі України на засадах компетентнісного підходу (євроінтеграційний контекст); окреслює важливі чинники підвищення ефективності викладання цих дисциплін у вищій школі України на основі компетентнісного підходу тощо. Дослідниця започатковує проект обґрунтування необхідності викладання риторики як самостійної інтегративної навчально-виховної дисципліни соціально-гуманітарного циклу, розглядає євроінтеграційний аспект дослідження риторики як навчально-виховної дисципліни у системі вищої гуманітарної освіти України початку ХХІ століття.

Наукові дослідження аспірантів, докторантів і здобувачів відділу теорії та методології гуманітарної освіти також відповідали напрямкам науково-дослідної роботи відділу й виконувались за індивідуальними планами роботи. За тематикою відділу захищені дисертаційні роботи на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти за темами: «Організаційно-педагогічні умови професійного зростання майбутнього фахівця з економіки та підприємництва у навчально-практичній діяльності» – А.В. Гейлик; «Структурування змісту навчально-методичного комплексу для майбутніх фахівців-сходознавців» – К.В. Довбня;



«Практична підготовка бакалаврів з фінансів і кредиту у вищих економічних навчальних закладах» – І.О. Яблочнікова та ін.

Старший науковий співробітник Лесик Г.В. визначила, що дослідження напрямів соціально-гуманітарних дисциплін слід розглядати з урахування загальнолюдських (норми людського спільного проживання), національно-орієнтованих (національні культурні традиції, ідеї тощо) і цінностей сучасного світу (демократія, права людини, свобода вибору), які дозволяють сформувати творчу особистість з активною соціальною позицією в суспільстві.

Досліджуючи управлінську підготовку керівників навчальних структурних підрозділів ВНЗ, старший науковий співробітник Мельникова І.М. встановила, що підготовка завідувачів соціально-гуманітарних кафедр потребує удосконалення та модернізації з урахуванням вимог часу та досягнень провідного світового досвіду. За результатами першого року дослідження сформовано джерельну базу дослідження, проаналізовано науково-педагогічну літературу.

За останні десятиліття з'явилося чимало досліджень вітчизняних науковців, присвячених підготовці менеджерів освіти, але в цих працях йдеться переважно про керівників середньо-освітніх шкіл і закладів професійно-технічної освіти. Теоретичний аналіз директивних документів та літературних джерел, аналіз практичного досвіду дали підстави констатувати, що реалізація сучасних завдань вищого навчального закладу залежить від двох основних чинників і професіоналізму професорсько-викладацького складу та ефективності управлінської діяльності керівництва. Однак аналіз наукових джерел і практичного досвіду свідчить, що сьогодні в Україні практично відсутня чітко розроблена система відбору та управлінської підготовки керівників навчальних підрозділів ВНЗ, зокрема завідувачів кафедр. Дослідники з проблем менеджменту освіти (Солдатенков М.М., Олійник В.В., Пекельна В.С., Кравченко Л.М. та ін.) дійшли висновку, що ефективність функціонування ВНЗ залежить від різних умов (організаційно-педагогічних, соціально-педагогічних, організаційно-правових, фінансово-економічних, соціально-психологічних тощо), але найважливішою умовою виокремлюється вимога до підготовки і перепідготовки управлінських кафедр. Проведений аналіз сучасного досвіду засвідчує, що кадрова політика потребує від керівника навчального підрозділу ВНЗ уміння розробляти власну систему управлінської діяльності, яка не завжди відповідає вимогам часу.

Проблема професійної управлінської підготовки завідувачів кафедр стає все більш актуальним стратегічним завданням вищої освіти з наступних причин: несприятлива вікова структура кадрового корпусу завідувачів кафедр; відсутність концепцій управління професійним розвитком (кар'єрою) керівників навчальних підрозділів.

Науковий співробітник Воронкова Б.А. через аналіз проблем викладання соціально-гуманітарних дисциплін у науковій періодиці України та дослідження окремих аспектів проблем методології та філософії гуманітарної освіти, представлених на сторінках журналу «Вища освіта України», визначила, що до предметів соціально-гуманітарного циклу належать дисципліни, котрі вивчають духовну, розумову, моральну, культурну й суспільну сфери діяльності людини: філологія, філософія, релігієзнавство, мистецтвознавство, етика, естетика, економіка, правознавство, історія, археологія, соціологія, політологія, психологія, педагогіка, антропоекологія, соціоекологія та ін., проте не всі вони представлені у навчальних планах і програмах.

Основними напрямками досліджень викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу у науковій періодиці України є філософсько-освітня проблематика, теоретико-методологічні засади викладання, методичні принципи викладання, трансформація освітніх стратегій, упровадження інноваційних технологій.

Розглянуті деякі аспекти проблем методології та філософії гуманітарної освіти, над якими розмірковують українські науковці на сторінках журналу «Вища освіта України», підвели до висновку про необхідність розроблення нової методології у сфері гуманітарних наук і гуманітарної освіти, ґрунтованої на українській національній ідеї.

Деякі проблемні аспекти мовної освіти, відтворені у часописі «Вища освіта України», представляють публікацій з цієї тематики, а саме: з методики мовної освіти, мовних стратегій та словникових проблем. Розвиток наукової термінології відбиває розвиток науки й водночас стимулює поглиблення дослідницької думки, відтак і дослідження словникової справи є не лише історичним аналізом «процесу українського термінотворення» (В. Карачун), а й набувають ознак пошуку об'єктивності на основі взаємодії наукового підходу з громадянською позицією. Науковці розмірковують над мовними стратегіями у ВНЗ, тобто над прогнозами щодо бажаного результату: узгодження опанування іноземних мов із досконалим володінням мовою державною. У деяких публікаціях бракує чіткості у визначенні співвідношення різних функцій мови, яку вивчають.

Поряд із розмірковуваннями про науковий обіг понять, пов'язаних із медіа, поширюється поле огляду цієї галузі: зарубіжна теорія та історія, долучення до Болонського процесу через медіаосвітні технології, використання медіазасобів у освітньому процесі та запобігання можливих негативних наслідків. Науковці аналізують терміни, пов'язані з використанням в освіті засобів масової інформації, пропонують терміни нові, уточнені.

Досліджуючи сучасні парадигмальні зміни у підготовці іноземних студентів у технічних університетах України до професійного спілкування (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) у контексті євроінтеграції, і зокрема проблему оптимізації підготовки іноземних студентів у технічних університетах України до професійного спілкування (кінець ХХ – початок ХХІ ст.), науковий співробітник Кобченко В.І. зробила наступні висновки. Аналіз проблеми оптимізації підготовки іноземних студентів у технічних університетах України до професійного спілкування (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) засвідчив, що даний напрям є надзвичайно актуальним, оскільки у сучасних умовах Україна не лише активно залучає своїх фахівців до участі в різноманітних програмах і проектах з обміну досвідом, стажування й навчання у зарубіжних навчальних закладах та дослідницьких центрах з метою опанування новітніми технологіями адаптації вітчизняної науки і культури до глобальних економічних і соціальних моделей, але й здійснює в українських ВНЗ аналогічну підготовку іноземних громадян.

Вітчизняні та іноземні наукові джерела щодо становлення, розвитку й активного використання комунікативного підходу в навчанні іноземних мов, української як іноземної включно, засвідчили: дослідницькі інтереси науковців були зосереджені переважно в площині розвитку окремих напрямів комунікативного підходу, його навчального потенціалу і педагогічних умов реалізації; необхідності упровадження комунікативного підходу в систему підготовки іноземних студентів; необхідності побудови навчального процесу саме на засадах комунікативного підходу в процесі реформування всієї системи вітчизняної професійної підготовки. Проте, незважаючи на інтенсивне дослідження цієї проблеми, такий важливий аспект, як підготовка іноземних студентів у технічних університетах України до професійного спілкування ще не набув достатнього наукового висвітлення у вітчизняній педагогіці.

Нині вітчизняна теорія і практика професійної підготовки іноземних студентів у світлі сучасних вимог також переживає зміни, реалізуючи нові технології, поєднуючи класичні й інноваційні підходи до навчання, кращі здобутки минулого та сучасного. В цьому контексті дуже актуальною стає проблема підготовки іноземних студентів у технічних університетах України до професійного спілкування, оскільки їх професійне становлення як майбутніх фахівців значною мірою залежить від швидкого та якісного оволодіння ними потрібним мовним професійним базисом. Вивчення особливостей зарубіжного досвіду організації професійного навчання іноземних мов дозволило зробити висновок, що одним із кращих визнаних наукою й апробованих на практиці досягнень у досліджуваній сфері є комунікативно-діяльнісний і компетентнісний підходи, мета яких – через спілкування в конкретних соціальних структурах або навчання комунікативної компетенції, яка включає і граматичну, і соціолінгвістичну, досягати високого рівня професійної компетентності.

Науковий співробітник Морозова А.В. досліджувала наукові основи розвитку аудіовізуальної культури сучасного студента в системі вищої гуманітарної освіти й з'ясувала:

Розгляду концептуальних моделей (підходів) до застосування медіаосвітніх технологій присвячено значну кількість праць. Найчастіше дослідники виділяють такі: захисну, практичну, критичну, естетичну, культурологічну, соціокультурну, ідеологічну, медіадидактичну моделі. Аналіз найсучасніших вітчизняних розробок у цій царині виявив різну актуальність застосування тих чи інших моделей: зниження актуальності ідеологічної та практичної моделей, а також тенденцію до виокремлення комплексно-результативного медіаосвітнього підходу. За такого підходу фокус на тій чи іншій концепції медіаосвіти не помітний або варіюється, тобто при застосуванні технологій медіаосвіти в реальному педагогічному процесі водночас закладається широке коло педагогічних цілей (і розвиток критичного мислення, і творча реалізація особистості, і захист від негативних впливів медіа, і засвоєння фахових знань через медіа, і стимулювання пізнавальної активності тощо), спрямованих на результат, що найчастіше формулюється в термінах компетентнісного підходу в освіті або всебічного розвитку особистості. В межах медіадидактичної моделі, поряд з поглибленням напрямків, відповідних особливостям опанування різними типами медіа – пресодидактики, Інтернет-дидактики, мультимедіадидактики тощо – нами визначено конвергентний медіадидактичний підхід, за якого педагоги поєднують в педагогічному процесі різні типи медіа і системи кодувань інформації.

У зв'язку з розвитком аудіовізуальних засобів комунікації у 20 ст., нині аудіовізуальна культура набуває дедалі ширших можливостей та вагомішого значення у співвідношенні культурно-комунікативних форм. Відповідно існує потреба розвитку аудіовізуальної грамотності сучасної людини й аудіовізуальної компетенції сучасного фахівця як складових аудіовізуальної культури особистості, що має бути враховано в процесі модернізації змісту освіти, зокрема гуманітарної – у ВНЗ. Оскільки йдеться про аудіовізуальну культуру як спосіб фіксації й трансляції культурної інформації, що породжений засобами масової комунікації, тобто медіа, медіаосвітні технології на думку дослідниці, є найадекватнішим дидактичним засобом для реалізації зазначеної потреби.

Як показує проведений за звітний період аналіз, у вітчизняній педагогічній теорії та практиці існує широке коло напрацювань, живих педагогічних практик, котрі сприяють розвитку окремих аспектів аудіовізуальної грамотності особистості, аудіовізуальної компетенції майбутнього фахівця. Водночас аналіз наукової літератури засвідчив, що системне наукове підґрунтя для розвитку медіаосвітніх технологій відповідно до потреб адекватного розвитку аудіовізуальної культури сучасного студента, відсутнє. Отже, виявлено, що розробка системного наукового підґрунтя для реалізації актуальної потреби в формуванні аудіовізуальної культури особистості учасника педагогічного процесу є перспективним напрямком розвитку медіаосвітніх технологій у контексті подальшої модернізації змісту гуманітарної освіти.

Основні результати наукового дослідження, отримані науковими співробітниками відділу, представлено на міжнародних та всеукраїнських наукових заходах. Результати наукового дослідження було висвітлено у друкованих працях співробітників відділу, опублікованих у наукових фахових виданнях та представлених на науково-практичних конференціях, круглих столах та інших публічних заходах. Розроблені навчальні програми впроваджено у навчальний процес вищих навчальних закладів України.

Науковці відділу традиційно беруть участь в організації та проведенні щорічних міжнародних конференцій: імені Сергія Бураго «Мова і культура» (секція «Культурознавчий підхід до викладання мови й літератури»), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України», щорічних круглих столів «Сьогодення українського мовного середовища», «Медіаосвітні технології у навчальному процесі».

Освітня діяльність відділу полягала у: викладанні навчальних дисциплін (нормативних і елективних); проведенні семінарських, практичних, лабораторних, тренінгових занять в Національному технічному університеті України «КПІ», Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Київському університеті імені Бориса Грінченка.

## 1.2. ОПТИМІЗАЦІЯ ЦИКЛУ СУСПІЛЬНИХ ТА ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ОСВІТІ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

*Гуманітарні та соціальні науки у вищій освіті зарубіжних країн.* Заключні декади ХХ ст. відзначилися поєднанням швидкого зростання населення планети з продовженням технологічного і виробничого прогресу. Це зумовлювало збільшення кількості вимог до вищої освіти, серед яких усе вищу роль стали відігравати не тільки традиційні (формування патріота кожної конкретної держави, отримання якісного диплома і високої професійної компетентності тощо), а й новопосталі – спроможність оперувати сучасними інформаційно-комунікаційними засобами, вміння займатися самонавчанням для збереження конкретного місця праці й кар'єрного зростання на ньому, готовність до групової діяльності та до вимушеної зміни професії у зв'язку з надходженням технологічних інновацій.

Незаперечним є також той факт, що небачено швидке кількісне розширення вищої освіти спершу у розвинених державах, а пізніше в більшості інших, не стало ефективним засобом усунення не тільки екологічних, а й великої кількості соціально-економічних проблем, ліквідації культурних і світоглядних протистоянь і змагань. Звернення до текстів виступів провідних політиків України та інших держав засвідчує зростання тривоги щодо розриву між дійсним моральним станом сучасних соціумів і тим, що вважається бажаним з точки зору загальносвітових цивілізаційних нормативів і цінностей.

Далеке зарубіжжя має свої великі проблеми у вихованні молоді, в успішній соціалізації через отримання професії під час довготривалого навчання у системах середньої, вищої й подальшої освіти. Загалом це створює атмосферу підвищеного зацікавлення у виборі комплексу навчальних дисциплін для вищих шкіл та формуванні їх змісту в припущенні досягнення бажаного й ефективного варіанту, спроможного вирішити більшість проблем виховання нових генерацій.

Відтак, є всі підстави розглядати увесь комплекс соціальних, гуманітарних, бізнесових та інших дисциплін як лідерський сектор сучасної вищої школи.

Доцільно нагадати, що в Європі запланували здійснити «Нове Відродження» саме на основі поєднання досягнень точних наук з провідними гуманітарними – філософією, соціологією, культурологією та іншими. Однак, цей проект з самого свого початку не спромігся отримати значного фінансування, хоча б частково співмірного зі Стратегією-2000, скерованою на технологічні і виробничі досягнення. Головні результати мають теоретичний характер.

Для прикладу розглянемо розвиток соціології у європейських країнах. В Європі за багато десятків років вона пройшла шлях від революційно-наукових праць свого першого творця і пропагандиста Огюста Конта через наукові й навчальні твори Еміля Дюркгейма, Герберта Спенсера, Алексіса де Токвіля, Вільфредо Парето і вийшла на дуже високі наукові вершини у працях М. Вебера ([1; 2] та ін.), що були належно оцінені й використані, фактично, майже через століття після їх створення.

Соціологія отримала своє нове народження у Сполучених Штатах Америки на початку ХХ ст. в умовах припливу з Європи десятків мільйонів громадян багатьох держав, що привезли з собою свою мову і культуру. Завданням науковців стало не тільки безпосереднє «соціологічне» дослідження цього складного конгломерату нових громадян, а й удосконалення управління ним на основі поєднання акумуляції різноманітних даних в результаті анкетувань та інших засобів з тими теоретичними законами, що вже встигла встановити європейська наука. На теренах США сформувалося також перше уявлення про необхідність створення розвиненої системи соціальної допомоги і підготовки фахівців з соціальної роботи.

У подальшому психолого-педагогічний вплив американських та європейських досягнень теоретичної і практичної соціології зростав поступово і включав у себе

запозичення термінів, понять і сформульованих закономірностей. Навчання, виховання, освітня та навіть економічна взаємодія вимагає узгодження наукової лексики, насамперед, для соціальних та гуманітарних дисциплін. Тому корисно із загальних позицій розглянути офіційні міжнародні класифікаційні дані, що необхідні кожному з нас для належної орієнтації у сфері сучасної вищої освіти.

Міжнародна стандартна класифікація освіти (The International Standard Classification of Education – ISCED) – плід тривалих зусиль Інституту статистики при ЮНЕСКО [11], що встановлює чіткі поля (групи профілів – за стандартами ЮНЕСКО) навчання для полегшення порівняння освітніх даних та індикаторів різних держав світу на основі стандартних означень, які визнали всі держави-члени ЮНЕСКО. Ці стандарти застосовують також у межах Організації економічної співпраці і розвитку, все краще і краще вони враховуються і в Україні, чому сприяє її участь у Болонському процесі.

У центрі нашої уваги буде погляд науковців інших держав на визначення і використання широких полів навчання (Broad fields) і вузьких профілів підготовки (Narrow fields). У межах доступних джерел розглянемо загальні дані про комплекс соціальних та гуманітарних дисциплін у кількох провідних зарубіжних країнах.

Запропонована класифікація включає 25 відносно вузьких профілів підготовки фахівців, що об'єднуються у 9 широких полів навчання. Цей поділ вказаний нами у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

### **Широкі поля навчання і вузькі профілі підготовки: визначення Міжнародної стандартної класифікації освіти**

<i>Широкі поля навчання</i>	<i>Вузькі профілі підготовки</i>
0. Загальні програми	Основні програми
	Грамотність і здатність до кількісного мислення. Особистий розвиток
1. Освіта	Підготовка вчителів та наука учіння (Teacher training and education science)
2. Гуманітарні науки й мистецтва	Мистецтва
	Гуманітарні науки
3. Суспільні науки, бізнес і право	Соціальні й поведінкові науки. Журналістика та інформація
	Бізнес та управління (Business and administration)
	Право
4. Точні науки (Science)	Науки про життя
	Фізика (природничі науки)
	Математика і статистика
	Комп'ютерні науки (Computing)
5. Інженерія, виробництво, спорудження (Engineering, manufacturing and construction)	Інженерія та інженерні галузі (Engineering and engineering trades)
	Виробництво й обробка (Manufacturing and processing)
	Архітектура і будівництво
6. Сільське господарство	Сільське господарство, лісівництво й рибальство
	Ветеринарія
7. Здоров'я й добробут	Здоров'я
	Соціальні послуги (Social services)
8. Послуги	Особисті послуги
	Транспортні послуги
	Захист навколишнього середовища
	Служби безпеки
9. Невідомі або незазначені	

Зауважмо, що загальні програми (пункт 0 у таблиці 1.1) зазвичай стосуються нижчих освітніх рівнів, планування та управління якими є виключною справою кожної окремої держави. З цієї та кількох інших причин, що об'єднуються терміном «глобалізація», ОЕСР та інші подібні міжнародні організації в своїх наукових соціологічних та інших дослідженнях концентруються на найбільш пріоритетних для ринків праці фахах і компетентностях. Для них дуже важливими є всі питання громадянської позиції загалу населення, обраної ними освітньої парадигми – вибору преференційних профілів підготовки і відповідних ВНЗ

молоддю, яка планує все своє подальше життя у дорослому стані. Ці пріоритети ОЕСР співпадають і з цілями цього нашого дослідження, адже виявляється, що вражаюче високий відсоток молоді в практично всіх державах світу обирають для свого життєвого і професійного шляху ті фахи, в основі яких перебувають саме суспільно-гуманітарні дисципліни.

У принципі, тут досить виразні ознаки певного парадоксу. Навколо нас з небаченою швидкістю змінюється все життєзабезпечення, надходять нові й ефективні технології виробництва, змінюється і стає все більш комфортним побут. Можна було припустити, що молодь мала б обирати саме ті науки, що ведуть до надвисоких технологій майбутнього.

Та цього не відбувається. Молодь обирає для себе той варіант життєвого шляху, що відзначається вищою передбачуваністю і стабільністю вимог до індивідуальних характеристик – у першу чергу – знань і компетентностей.

У сфері точних наук і технологій відсутня саме стабільність і доцільна повільність змін та модернізацій, урешті, елементарна передбачуваність. Багато людей з власного досвіду переконалися у тому, що в сучасних умовах цілковито несподіваних технологічних, соціальних і навіть політичних змін надто великий відсоток традиційних професій зникають назавжди (верстатники, креслярі, радіомонтажники тощо) й замінюються новими, що вимагають набагато вищого освітнього вишколу й ширших компетентностей (програмісти, біоінженери та ін.). Впродовж шляху від початку трудового життя до досягнення пенсійного віку науковцям та інженерам доводиться все більшу кількість разів змінювати не тільки місце праці, а й професію. Навчання впродовж усього життя (Lifelong Learning – LLL) стає не примхою окремих осіб, а майже обов'язковою вимогою для все вищого і вищого відсотка активного населення.

Обираючи гуманітарні, соціальні, економічні чи філософські науки, молода людина сподівається на те, що в суспільстві майбутнього докорінно може змінитися тільки виробництво, а самі люди й засади стосунків між ними не зміняться. Спокусливими є не тільки вельми інноваційна професія програміста чи системного інженера, а й набагато консервативніший фах правника чи економіста. Саме ці філософсько-світоглядні міркування можуть, на наш погляд, пояснити ті факти зі світової вищої освіти, що викладені нижче.

Наведемо найбільш загальні кількісні дані щодо преференцій молоді країн-членів ОЕСР стосовно вибору широких полів навчання (частина доказів цього – у таблиці 1.2).

Вражає, що серед 9 можливих немає навіть подоби рівномірного розподілу – у середньому аж третина молоді в ОЕСР обирає поле номер 3 (четверта колонка у таблиці 1.2) – суспільні науки, бізнес і право. Цікаво, що така бажана в очах освітніх керівників й більшості політиків гендерна рівність досягнута саме в межах поля №3. Максимальна перевага на користь чоловіків зберігається в інженерії і цілком сформувалася в молодому профілі інформатики (програмування і комп'ютерні технології). «Жіночими» були й залишаються поля 1 і 7 – освіта і медичні фахи.

Слід вказати на те, що перевага навчальних профілів з поля 3 спостерігається в абсолютній більшості країн-членів ОЕСР за винятком усього двох – Фінляндії і Південної Кореї. Достатньо відомими і дуже переконливими є високі економічні успіхи цих двох держав та постійне перебування у невеликій групі світових лідерів зі спроможності сприймати і використовувати найвищі технологічні досягнення провідних сучасних наук. Поза сумнівом – саме державна увага керівників цих двох держав та погляди всього населення на соціально важливі профілі підготовки забезпечує не тільки вказані економічні успіхи, а й прекрасні досягнення учнів на міжнародних тестуваннях PISA останніх років [12; 13]. Фінляндія у тестуваннях 2000–2012 років займала місця 1, 1, 1, 3 і 6; а Південна Корея – 2, 2, 4, 5 і 5.

Використовуючи останнє видання відомого освітнього довідника ОЕСР, наведемо таблицю розподілу за полями навчання тих вступників, які обирають заклади університетського рівня (в Україні їх відповідниками є заклади IV рівня акредитації).

Таблиця 1.2

**Розподіл вступників у заклади університетського рівня в країнах ОЕСР за полями підготовки (2011 рік). У дужках – поля навчання за стандартами ЮНЕСКО [9, с. 302]**

<i>Країна</i>	<i>Гуманітарні науки та освіта (1+2)</i>	<i>Здоров'я і добробут (7)</i>	<i>Суспільні науки, бізнес і право (3)</i>	<i>Послуги (8)</i>	<i>Інженерія, виробництво, спорудження (5)</i>	<i>Точні науки (4)</i>	<i>Сільське господарство (6)</i>	<i>Невідомі або незазначені (9)</i>
Австралія	21	16	38	4	9	12	1	н
Австрія	28	7	34	3	16	10	1	н
Бельгія	25	24	31	2	11	5	3	н
Чилі	16	22	25	11	17	6	2	н
Чехія	18	13	31	7	15	13	4	н
Данія	16	20	40	3	12	8	2	н
Естонія	21	11	28	9	15	14	2	н
Фінляндія	15	19	21	7	25	9	2	н
Франція	19	11	39	4	9	19	п	н
Німеччина	23	20	23	3	16	13	2	1
Греція	21	9	30	2	17	14	5	1
Угорщина	13	9	40	13	14	8	2	н
Ісландія	29	12	31	3	11	13	1	н
Ірландія	15	13	21	6	11	15	2	17
Ізраїль	24	6	36	п	24	8	п	1
Італія	19	13	34	4	16	11	3	н
Японія	23	15	27	9	14	2	2	7
Корея	26	14	20	7	25	7	1	н
Мексика	14	9	41	2	22	10	2	н
Нідерланди	18	19	38	7	9	7	1	1
Нова Зеландія	24	12	34	6	6	16	1	н
Норвегія	23	17	31	7	8	10	1	3
Польща	20	9	34	9	17	9	2	н
Португалія	19	14	35	7	16	8	1	н
Словаччина	20	18	26	6	17	10	3	н
Словенія	14	10	32	11	22	8	3	н
Іспанія	23	13	28	7	17	9	1	н
Швеція	25	13	28	3	19	11	1	н
Швейцарія	17	12	37	7	16	9	1	1
Туреччина	21	7	39	5	15	10	3	н
Великобританія	24	17	27	2	8	14	1	7
Середньо для ОЕСР	20	14	32	6	15	10	2	1
Росія	10	6	40	6	26	7	2	3
Південна Корея	25.9	7.2	25.3	5.4	24.6	10.3	1.3	н
США	30.1	8.2	27.8	4.1	5.4	9.2	0.6	14.6

У це видання не подали даних про себе США, Південна Корея і Канада, тому ми вимушені для порівняння скористатися довідником 2011 року видання [10, с. 92].

З останніх двох рядків таблиці 1.2 випливає, що Південна Корея випередила навіть Фінляндію за рівнем цікавості молоді до точних наук та інженерії – майже 35% всіх вступників обрали відповідні фахи. На цьому тлі дуже невиразно виглядають США, де подібних студентів у два з половиною разів менше, що примушує цю могутню державу докладати значних зусиль до того, щоб молодь з багатьох інших держав вступала на магістерські програми і в аспірантуру американських університетів не з соціології чи права, а з точних наук та інженерії.

Таблиця 2 надає також точні дані про те, який відсоток вступників обирає найпопулярніше третє поле навчання – суспільні науки, бізнес і право. Трійка лідерів – Мексика, Естонія та Угорщина. Такими ж є показники Росії, що не є членом ОЕСР, але скеровує в цю організацію дані про свою вищу школу.



Якщо віднести до суспільних та гуманітарних наук (дисциплін навчання) поля 1, 2 і 3 (Освіта. Гуманітарні науки й мистецтва. Суспільні науки, бізнес і право), то лідерами серед держав ОЕСР виявляться Австрія (62%), Ізраїль і Туреччина – 60%. Ненабагато відстають США і Нова Зеландія (майже 58%) і Австралія (59%).

Проаналізуємо блок суспільних та гуманітарних дисциплін у Сполучених Штатах Америки. Одразу ж впадає у вічі різноманітність програм підготовки бакалаврського рівня, набагато вища, як у відповідних європейських ВНЗ. Висока автономність кожного університетського коледжу стає очевидною причиною того, що у змаганні за потенційних студентів його керівництво і колектив викладачів винаходять і пропонують нові й невідомі раніше дисципліни (приклад: на піку розвитку екологічної освіти в Україні чи Росії наприкінці 1990-х років існувало усього кілька спеціалізацій зі словом «екологія» в назві, а от у США їх виявилось набагато більше ста). Та чи не головна причина усього цього різноманіття – змагання викладачів між собою за увагу студентів і прихильність керівництва закладу. Виграш гарантує унікальність назви і змісту курсу (краще – курсів) та висока публікаційна активність в часописах з високим реноме. Тому півмільйона американських викладачів університетських коледжів пропонують удвічі-утричі більшу кількість навчальних дисциплін, піклуючись про їх мало не щорічне оновлення чи повну модернізацію.

Упродовж усіх років нашої відновленої незалежності США докладали виразних зусиль до того, аби Україна розвивалася шляхом демократії, децентралізації та послаблення обмежень для підприємців і незалежних економічних агентів (найвідомішими у нас були проекти фонду Відродження, фінансованого мільярдером Дж. Соросом). Серед численних матеріалів, створених для потреб экс-соціалістичних країн, використовуємо огляд американки Селест Колган, що має ступінь PhD, багато років викладання в кількох університетах, кількарічний досвід діяльності у федеральному уряді США і пост заступника голови Національного фонду гуманітарних наук [4]. Її специфічна обізнаність дає підстави стверджувати, що наведені нижче таблиці 3 і 4 й справді є унікально важливим узагальненням того, як саме у Сполучених Штатах Америки готують фахівців з гуманітарних і природничо-технічних наук.

**Типовий набір курсів для отримання ступеня бакалавра у США.** Бакалавр гуманітарних наук, спеціалізація – східноазійські студії, додаткова спеціалізація – китайська філологія.

### Перший рік

<i>Осінній семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>	<i>Весняний семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>
Англійський твір I	3	Англійський твір II	3
Початковий інтенсив китайської мови	8	Початковий інтенсив китайської мови II	8
Порівняльна та міжнародна політика	3	Американська політика і уряд	3
Основи статистики	3	Комп'ютерне програмування	3
	<b>17</b>		<b>17</b>

### Другий рік

<i>Осінній семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>	<i>Весняний семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>
Коріння західної традиції	3	Західна думка від Фоми Аквінського до Локка	3
Китайська мова – проміжний рівень I	6	Китайська мова – проміжний рівень I	6
Основи економіки I	3	Основи економіки II	3
Загальна математика з комп'ютером I	3	Загальна математика з комп'ютером II	3
Вступ до світових релігій: Захід	3	Вступ до світових релігій: Схід	3
	<b>18</b>		<b>18</b>

### Третій рік

<i>Осінній семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>	<i>Весняний семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>
Азійські гуманітарні студії	3	Китайська культура через кіно	3
Математика для суспільних та управлінських дисциплін	3	Числення для суспільних та управлінських дисциплін	3
Європейська цивілізація з 1715 р. до наших днів	3	Американська історія з 1876 р. до наших днів	3
Східноазійське мистецтво	3	Вступ до економіки КНР	3
Читання сучасною китайською мовою I	3	Читання сучасною китайською мовою II	3
Уряди й політика Південної та Південносхідної Азії	3	Міжнародні відносини у Східній Азії	3
	<b>18</b>		<b>18</b>

### Четвертий рік

<i>Осінній семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>	<i>Весняний семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>
Китайська література XX ст. I	3	Китайська література XX ст. II	3
Китайська література в перекладах I	3	Китайська література в перекладах II	3
Традиційні цивілізації Китаю: від витоків до 1800 р.	3	Історія китайського комунізму	3
Нові індустріальні країни Азії	3	Населення Землі та його розселення	3
Індуїзм	3	Буддизм	3
Зовнішня політика в епоху інформації	3	Сучасні перетворення в Китаї та Японії	3
	<b>18</b>		<b>18</b>

**Примітка:** Вимоги до ступеня бакалавра гуманітарних наук із спеціалізацією «Східноазійські студії» та додатковою спеціалізацією «Китайська філологія» можна вдовольнити, добираючи курси зі списків широкого спектру. Наприклад, на додаток до початкового та проміжного курсів мови потрібні 12 залікових годин (модулів) китайської філології (мова й література), із списку шести курсів треба добрати три курси з новітньої історії; подібно до цього, потрібні курси математики, природничих наук, політичних наук та економіки добираються із списків, у котрих кількість курсів удвічі більша за ту, яку треба пройти для цього ступеня.

**Типовий курс для одержання ступеня бакалавра природничих наук у США.** Ступінь бакалавра в галузі електротехніки.

### Перший рік

<i>Осінній семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>	<i>Весняний семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>
Англійський твір I	3	Загальна хімія для інженерів	4
Числення для інженерів	3	Створення інтерфейсів для мови асемблера (Мікрокомп'ютери)	1
Орієнтування для інженерів I	1	Орієнтування для інженерів II	1
Варіаційне числення з однією змінною I	3	Технологія і суспільство	3
Загальна фізика для інженерів та прикладні науки	3	Варіаційне числення з однією перемінною II	3
Вступ до логіки*	3	Механіка і теплофізика	3
		Соціопсихологія*	3
	<b>16</b>		<b>18</b>

### Другий рік

<i>Осінній семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>	<i>Весняний семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>
Аналітична механіка I	2	Аналітична механіка II	3
Інженерний аналіз I	3	Інженерний аналіз II	3

Лінійні мережі I	3	Інженерна електроніка	3
Числення з багатьма перемінними	3	Лаб. курс Прилади та електроніка	2
Електрика й магнетизм	3	Сучасна фізика	3
Американська історія до 1876 р.*	3	Американська історія з 1876 р. до наших днів*	3
	17		17

### Третій рік

<i>Осінній семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>	<i>Весняний семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>
Розробка ключових систем	3	Інженерний аналіз III	3
Лінійні мережі II	3	Системи електроживлення	3
Поля і хвилі I	3	Поля і хвилі II	3
Лаб. курс Розробка цифрової електроніки	1	Лаб. курс Розробка сучасної електроніки	1
Лаб. курс Ключові схеми	1	Перетворення електроенергії	3
Цифрова електроніка та її розробка	3	Розробка промавтоматики*	3
Свідомість у XX стор.*	3		
	17		16

### Четвертий рік

<i>Осінній семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>	<i>Весняний семестр</i>	<i>Залікові модулі</i>
Електрозв'язок I	3	Електрозв'язок I	3
Лаб. курс для випускного проекту з електротехніки I	3	Лаб. курс для випускного проекту з електротехніки I	3
Розробка систем управління	3	Розробка комп'ютерів*	3
Архітектура цифрових комп'ютерів*	3	Оптичні системи*	3
Напрямки розвитку історії США*	3	Лаб. курс Оптика і лазери*	1
Спілкування в малих колективах*	3	Аргументування і захист точки зору*	3
	18		16

\* Факультативні курси вибрано із списку, що задовольняє вимоги для ступенів у гуманітарних і суспільних та природничих галузях, а також включає лабораторні заняття [4, с. 8–9].

З наведених даних випливає доволі високий рівень профільної орієнтації американської вищої школи, домінування в навчальних планах тих дисциплін, що формують фахове знання, фахове мислення і відповідну компетентність. Для бакалаврських програм з гуманітарних наук з повного обсягу 142 модулі на інші науки виділено тільки 18 модулів на перших трьох курсах, що складає майже точно одну восьму загалу (12,7%).

Слід звернути увагу на те, що допоміжні дисципліни обрані у цьому прикладі з чималої групи рекомендованих таким чином, щоб студент-гуманітарій сформував достатньо високі вміння використовувати комп'ютерну техніку і, у разі чого, самостійно міг здійснювати математичну обробку статистичних чи інших даних, з якими можуть у фаховому житті стикатися керівники з дипломом культури Східної Азії та китайської філології. Слід, однак, зауважити, що інтернетизація планети нещодавно призвела до того, що подібні функції шеф-американець з вказаним дипломом може без труднощів і за мінімальну плату доручити знавцю математики з Індії чи іншої держави (як це робиться через колл-центри детально описано у книзі [6]). Знаючи про такі можливості, студент гуманітарій може обрати й інший варіант природничо-математичної складової, що може істотно відрізнятись від пропозиції пані Селест Колган.

Може видатися дивним, але нефармова складова підготовки майбутніх бакалаврів з електротехніки відчутно більша, як у попередньому випадку. Увесь обсяг програми за чотири роки – 135 модулів, з яких 24 припадає на соціальні та гуманітарні предмети (майже 18% – на третину більше, як у гуманітаріїв). У наведеному прикладі майже половина цих

модулів має бути скерована на поглиблення знань про «правильну» історію США, а решта орієнтує на формування компетентності для спілкування та успішної роботи в гетерогенному колективі.

Працюючи з національними і зарубіжними джерелами, що можливо, відрізняються від огляду-усереднення пані Селест Колган, росіяни виявили, що загалом на суспільні та гуманітарні дисципліни в Росії і США виділяється приблизно однаковий обсяг навчального часу – у межах 21–26%, залежно від напрямку підготовки й спеціалізації ВНЗ [5, с. 33]. Ми схилиємося до того, що частіше зустрічається такий варіант – у США гуманітарна складова рідко перевищує 18%, а от в Росії це понад 20%.

Зазвичай у групу подібних дисциплін американські коледжі включають історію, економіку, культурологію, філософію (зокрема, курси логіки й антропології), іноземну мову. Для американських навчальних програм характерні мало представлені в Європі та Росії комунікативні дисципліни – публічний виступ, дискусія в малих групах, що скеровані на розвиток критичного аналізу. Помітна висока увага до історії самих США і нехтування знаннями про події в світі. Не випадково в американських виданнях історія II світової війни редукована до детального аналізу подій та просторах Тихого океану, а про остаточний розгром Німеччини сказано дуже мало ([7; 8] та ін.).

Вища освіта Великобританії відзначається підвищеною пошаною до традицій і мінімальними освітніми інноваціями в її відомих в усьому світі класичних університетах (менш престижні заклади намагаються в усьому копіювати Оксфорд і Кембридж). Тому під час навчання у британських університетах акцентуються дисципліни професійного або спеціального циклу, що різко скорочує загальний час перебування студентів в університетах (у Великобританії магістром можна стати майже удвічі швидше, як в Австрії чи Німеччині). Звичні для нас загальні дисципліни суспільно-гуманітарного циклу представлені мало, зазвичай, як факультативи чи предмети за вибором в переважній більшості напрямків і спеціальностей з полів навчання 4, 5, 6 і 7. Однак, для напрямків економіки, міжнародних відносин, історії й ін. суспільні та гуманітарні курси мають важливе значення, а тому їх не можна вважати якимось доповненням комплексу професійних і спеціальних дисциплін. Російські науковці детально знайомилися з навчальними планами Страдклайдського університету і вказали, що «...програма бакалавра по економіці передбачає обов'язкове засвоєння навчальних модулів по філософії, іноземній мові, сучасній європейській літературі й історії, які не мають безпосереднього відношення до напрямку «Економіка». На кожний з них передбачено по 160 годин загальної трудомісткості. У той же час у програмах бакалавра в області машинобудування, металургії й інформатики того ж університету зазначені дисципліни не включені до складу обов'язкових або рекомендованих до вивчення» [5, с. 33].

Розглядаючи вищу освіту Великобританії в цілому, не варто забувати про те, що в цій країні зміст підготовки самостійно визначається керівництвом відповідних навчальних департаментів. Відтак, для тих самих напрямків він може істотно різнитися в різних ВНЗ і за вибором дисциплін, і за їх змістом.

Як і більшість інших континентальних європейських держав, Франція має більш уніфіковані навчальні програми, за дотриманням яких уважно стежить добре забезпечене кваліфікованими кадрами освітнє міністерство. Загалом же у Франції студенти кожного року отримують якийсь офіційний документ, що спокушає частину з них виходити на ринок праці, не досягаючи рівня магістра. Програми навчання університетів або спеціалізованих вищих шкіл чи інститутів формуються на модульній основі у вигляді чітко визначених блоків дисциплін. Виконання програми й дає право на отримання відповідної проміжної кваліфікації після 2-го, 3-го чи 4-го років навчання. Більшість модулів у французьких ВНЗ безпосередньо орієнтовані на професійну й спеціалізовану підготовку студента й не передбачають відособлене вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного циклу. Певним винятком з цього правила є своєрідний модуль «Expression et communication», назву якого можна перекласти як «Самовираження і спілкування». У модуль зазвичай входять курси «Іноземна мова», «Публічно-ділове спілкування», «Риторика», «Ділове листування»,

«Конфліктологія» тощо. Хоч усі студенти Франції вивчають іноземну мову, але найчастіше вона розглядається не як загально-розвивальна гуманітарна дисципліна, а важливе доповнення до професійного компонента. Це легко помітити з назви – «Економічна й фінансова англійська мова», що присутня у програмі Університету Париж-Дофін (напрямок «Банківська справа, фінанси й страхування»).

Загалом для західноєвропейських країн характерна увага до іноземних мов і значно менша – до інших дисциплін суспільно-гуманітарного циклу. Як відомо, після винаходу у США чикагської моделі коледжу (відповідник нашого ВНЗ гуманітарного скерування) та його відносного успіху в багатьох закладах країни поширилася практика значного використання суспільних та гуманітарних дисциплін для загального формування особистості студента, його підготовки до конкуренції на жорсткому ринку праці США з постійним змаганням з іншими особами за стабільне місце праці. Не випадково викладачі, сформовані в радянські часи, так важко входили в ритм життя американських ВНЗ з їх відомим гаслом – «Публікуйся, або гинь!».

В Європі традиційно дуже висока повага до іноземних мов, а от інші гуманітарні дисципліни (якщо вони не стосуються прямо і безпосередньо профілю спеціальності) вивчаються на факультативній основі. Подібні явища можна пояснити тим, що середня освіта в розглянутих та інших країнах триває на рік більше, як в Україні. Старша середня школа має три, а часто – чотири роки навчання. Це дає змогу винести на рівень середньої освіти ті загальні суспільні та гуманітарні дисципліни, які в Україні використовуються лише в вищих школах. Наприклад, в усіх країнах Західної Європи старшокласники вивчають не одну, а одразу дві іноземні мови.

Вкажемо, що російські дослідники виявили дуже цікаву своєрідність навчання у США, Японії і Південній Кореї – у старшій середній школі цих держав «..дуже велика в порівнянні з іншими країнами увага приділяється вивченню дисциплін, орієнтованих на виховання норм суспільної поведінки, побутової культури, основ сімейного життя» [5, с. 35]. Та ще важливіша обставина, що старшокласники усіх держав Європейського Союзу й більшості позаєвропейських членів ОЕСР ґрунтовно вивчають філософію. Доцільність подібного заходу можна пояснити тим, що на відповідний інтервал віку припадає заключна стадія трансформації мозкових структур з молодіжного у дорослий стан, для якого характерна загострена реакція на фундаментально-життєві абстрактні поняття, які найглибше вивчає і висловлює саме філософія.

**Оптимізація циклу суспільних та гуманітарних дисциплін у вищій освіті: міжнародний досвід.** Продовжуючи наш аналіз, перейдемо до питання «оптимізації» сучасного циклу суспільних та гуманітарних дисциплін у вищій освіті з врахуванням тих подій, що можуть статися в науково-технологічній сфері у найближчому майбутньому.

У попередньому реченні виділене слово «оптимізація», яке цілком заслуговує окремого дослідження і пояснення меж корисності й застосовності у вищій школі в сучасних умовах її орієнтації на ті соціально-економічні завдання, які вона виконуватиме не тільки в наступному році, а й через 20–30 років.

З точки зору вищої математики, оптимізація полягає у відшукуванні екстремальних (максимальних і мінімальних) значень довільної змінної функції на певному інтервалі. Більш цікавим є вказане в усіх довідниках (включаючи Інтернет) розуміння «оптимізації чогось» як виведення цього «чогось» на найвигідніші чи інші найбільш бажані для людини показники (приклад – оптимізація роботи коксової батареї або доменної печі в аспекті отримання максимальної кількості продукції високої чи нормативної якості в умовах зниження чи стабілізації енергетичних та матеріальних витрат).

З усіх знайдених нами варіантів аналізу змісту поняття «оптимізація» випливає однозначний висновок: ініціатори оптимізації зазвичай не ставлять перед собою завдання удосконалення процесу чи об'єкту через зміну його визначальних сутнісних характеристик. Йдеться про консервацію наявного з можливими і бажаними його поліпшеннями у межах незмінного принципу діяльності.

Підтримуючи і розвиваючи подібний парадигмальний підхід, науковці відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України вважають, що «сутність процесу оптимізації полягає у створенні найсприятливіших умов для отримання очікуваних результатів без зайвих витрат часу» [3, с. 98].

Розширюючи наш термінологічний аналіз й аналізуючи англійські джерела, ми не зустріли випадків вживання терміну «optimization» стосовно поліпшення змісту чи структури циклів гуманітарних та соціальних наук. У цьому сенсі найчастіше зустрічається слово «improvement» (англ. поліпшення).

Не продовжуючи цей термінологічний аналіз, зробимо висновок: оптимізація викладання якогось предмету сприяє зміні змісту, введенню принципово нових уявлень і даних, заміні віджилої й вже помилкової інформації на ту нову та найновішу, яка виявиться потрібною молоді в її діяльності в суспільстві майбутнього. У рамках європейського поняття оптимізації освітяни намагаються удосконалити зміст навчання, докласти зусиль до його структуризації, замінити лекції на «консерваторії» (обговорення проблеми за участю всіх присутніх), перейти від традиційного педагогічного вимірювання результатів навчання до сучасних і досконаліших (тестування, динамічного моніторингу тощо).

У принципі, у великому секторі соціальної та гуманітарної освіти з десятками дисциплін на теренах Європи і тисячами у США неважко відшукати невелику кількість навчальних курсів, що за своїм змістом виявляються виключно консервативними. Ось приклади: «Грецька міфологія», «Історія Афіньської держави» і багато подібних.

Та поряд з подібними є набагато більше тих дисциплін, де йдеться про явища і події сучасності з врахуванням тих тенденцій змін та еволюції що неминуче перетворять цю сучасність у майбутнє. У цьому випадку термін «оптимізація» застосовується у разі намагання внести потрібні інновації.

Якщо нові вимоги дуже високі (зникнення фахів і поява інших, народження цілком нових сфер дослідження, подібних до генної медицини), то можливості оптимізації виявляються недостатніми, а необхідні зміни слід буде характеризувати поняттями *трансформація*, *модернізація* чи часткове або повне *реформування*.

Актуальний для сучасних умов приклад – дисципліни медіаосвітнього циклу у разі розгляду в них безпосередніх контактів людини з тими чи іншими технічними пристроями. Для найновіших моделей змінилася природа «спілкування» оператора і комп'ютера чи іншого подібного пристрою: клавішне управління було швидко замінене на тактильне з поступовим занепадом необхідності текстових чи інших допоміжних команд. У найближчі роки слід чекати ще важливішого вдосконалення – реалізації аудіо-управління, що полягатиме у діалозі між оператором (користувачем) та потужним комп'ютером з дуже високою швидкістю, величезним обсягом оперативної пам'яті (це необхідно для точного сприймання і дешифрування звуків мови людини) і ще більшою постійною пам'яттю.

Цей екскурс в опис змін комп'ютерної техніки ми навели для засвідчення практично очевидного факту: курси формування інформаційно-комунікаційної грамотності більше не можна редукувати до традиційного комплексу знань: 1) опису наявних ПК (персональних комп'ютерів), 2) аналізу та співставлення їх характеристик, 3) вивчення системи включення і використання, 4) засвоєння системи команд управління, 5) вивчення способів отримання результатів виконання програми на папері чи іншим чином тощо. У даний момент найбільш актуальним є надання інформації щодо наявних і перспективних соціальних та інших мереж (зокрема – професійних), формування спроможності успішно використовувати відкриту інформацію з Інтернету та ін.

Слова «успішно використовувати» мають широкий контекст, адже передбачають не тільки вміння студента відрізнити наукові факти від маячнї і фантазій, а й його спроможність швидко визначати ментальне та духовне спрямування знайдених матеріалів, виявлення серед них тих, що є зброєю ворога, скерованою на світогляд і моральні переконання студента задля перетворення його в прихильника ворога. Якщо спроможність розрізнити науку та антинауку може сформуватися на заключній стадії вивчення у середній і вищій школі всього циклу

природничо-математичних дисциплін, то захищеність від інформаційної агресії потребує спеціальних курсів і практичних занять за участю дуже кваліфікованих фахівців. Саме у цій темі, використовуючи практику і досягнення Європейського Союзу, ми й вбачаємо найширші перспективи розвитку сучасної національної соціально-гуманітарної освіти, зокрема, її захисної медіаосвітньої складової.

Наша головна пропозиція у темі «оптимізація соціально-гуманітарної освіти» полягає у кількох кроках:

- здійснити розмежування у циклі всіх соціально-гуманітарних дисциплін задля поділу їх на дві полярні групи, для яких застосовні слова «оптимізація» і «реформування», та ту поміжну групу, для дисциплін якої доцільні поняття «удосконалення» чи «модернізація»;
- запропонувати і створити спеціальний курс «захисної медіальної грамотності», вивчення якого до мінімуму зменшить ту шкоду, яка загрожує українським і європейським учням і студентам з боку російської інформаційної агресії та національних антинаукових матеріалів;
- створити групу представників точних і соціально-гуманітарних наук з метою вивчення можливостей використання у навчально-виховному процесі тих дуже великих новітніх відкриттів і досягнень, що накопичені в останні роки під час вивчення законів діяльності людського мозку в різних вікових періодах життя людини (дитячому, підлітковому, молодіжному тощо).

На закінчення нагадаємо про те, що в Україні за роки незалежності відбулося багато спеціалізованих зібрань науковців з метою встановлення шляхів і засобів трансформації до європейських норм успадкованої від радянського періоду вищої школи. Ця трансформація має бути продовжена і завершена. Слід зберегти (а за можливості – посилити) високу якість природничо-математичної та інженерно-технологічної освіти, чим відзначалася система освіти Радянської України. Одночасно слід ліквідувати успадковані від Радянського Союзу викривлення і деформації в суспільно-гуманітарних дисциплінах, врахувати і доцільно використати досвід демократичних держав.

Цей досвід свідчить, що оптимізація соціальних та гуманітарних дисциплін в європейській та американській вищій освіті полягає в оновленні їх змісту з урахуванням досягнень сучасних наук; введення нових дисциплін спрямованих на удосконалення особистісних якостей; використання інноваційних технологій, інноваційних методів і форм навчання; введення комунікативних дисциплін – публічний виступ, дискусія в малих групах, що скеровані на розвиток критичного аналізу.

З досвіду зарубіжних держав слід запозичити тільки перспективну частину, доповнивши її набагато більшими за обсягом пропозиціями і теоріями українських науковців, які враховують головні сучасні тенденції змін в науках і технологіях та роблять на цій основі правильні прогнози майбутнього.

### *Література*

1. Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогрес, 1990. – 804 с.
2. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму. Пер. з німецької О. Погорілого. – К.: Основи, 1994. – 261 с.
3. Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – № 1. – Додаток 1: наука і вища освіта. – Київ, 2014. – 256 с.
4. Колган С. Доповідь про свободу. Адміністрування в системі вищої освіти демократичного суспільства (на прикладі США) – К.: Амбасада США, 2001. – 19 с.
5. Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф., Конькова Е.А. Воспитание учащихся в России и за рубежом. Гуманитарно-социальная составляющая образовательных программ // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2011. – №11. – С 31–36
6. Фрідман Т.Л. Світ плаский! Глобалізований світ у XXI столітті / Томас Л. Фрідман; [пер. с англ. М. Руденко]. — Л.: АНТА, 2008. — 676 + VIII с.

7. Bentley J.H., Ziegler H.F. Tradition and Encounters. A Global Perspective on the Past, Volume II: From 1500 to the Present. – Boston – Toronto, McGraw-Hill Comp., 2000. – p. 531–1067: [XXIII]
8. Druga wojna światowa (The World at War). – Lublin, Krajowa Agencja Wyd-cza, 1990. – 382 p. (перекл. з англ.)
9. OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators. – Paris, OECD Publishing, 2013. – 440 p. (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>)
10. OECD (2011), Education at a Glance 2011: OECD Indicators. – Paris, OECD Publishing, 2011. – 497 p. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
11. UNESCO-UIS (2012), International Standard Classification of Education ISCED 2011, UNESCO Institute for Statistics, Montreal
12. The Programme for International Student Assessment (PISA) // [www.pisa.oecd.org/dataOECD/15/13/39725224.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataOECD/15/13/39725224.pdf)
13. Schleicher A. Pisa 2009. Evaluating systems to improve education. – Paris, OECD, 7.12.2010. – 130 p.



### **1.3. ПРОВІДНІ НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

Особливості даного етапу розвитку суспільства обумовлені ускладненням економічних, соціальних, політичних і культурних процесів. Сьогодні вирішальне значення для ефективного та стабільного самоствердження країни, попри важливість наукових і технічних знань, є нагальна потреба у розвитку моральних якостей громадян, їх інтелектуального і творчого потенціалу, вміння діяти в не передбачуваних ситуаціях, ініціативності.

Запорукою успіху нашої країни на шляху євроінтеграції є впровадження нових технологій навчання й підходів до розгляду розвитку освіти, науки, культури, зміни в системі економічних відносин. Перед сучасною українською освітою постало непросте подвійне завдання: зберегти всі позитивні здобутки та досвід української освіти й збагатити його інноваційними досягненнями європейських та світових освітніх середовищ, гармонійно узгодити їх з українськими реаліями. Так, корисним для вітчизняної вищої школи може стати досвід європейських країн у демократизації освіти, розвитку автономних засад у діяльності вищих навчальних закладів, орієнтації навчального процесу на національний і загальноєвропейський ринки праці.

Виховання студентства має стати ідеологічним пріоритетом держави на шляху духовного розвитку суспільства. Подолання наслідків соціально-економічної та духовної кризи, створення умов для всебічного розвитку особистості в Україні сприятиме народженню і розвитку громадянина нового типу, який виховуватиметься з урахуванням кращих традицій української культури й європейської цивілізації.

На часі є втілення в життя нової освітньої парадигми вищої освіти, яка визначає пріоритетними становлення компетентності, ерудиції, творчості, культури особистості в гармонійному поєднанні з глибокими знаннями та вміннями з фундаментальних та спеціальних дисциплін. Тому відчутно мають змінюватися й завдання вищої школи. Сучасна парадигма освіти, як зазначає професор Е. Лузік, повинна будуватись, з одного боку, на основі визначення людини абсолютною цінністю й, з іншого боку, на розумінні її як складної структури, яка об'єднує в собі загальне, особисте, часткове й типове. При цьому освітній вимір людського буття характеризує всю сукупність процесів становлення особистості, які, у свою чергу, виступають як умова й необхідна передумова відтворення, функціонування і розвитку соціуму [55].

Реформування системи освіти в Україні, ступінь якого розкривають, Закон України «Про вищу освіту» [36, 37], Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) [31], Бухарестське комюніке (2012 р.) [2], Національна стратегія розвитку освіти України на період 2012–2021 рр. [62] стверджують необхідність реформування системи освіти з позиції її олюднення й актуалізують цю проблему. У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року [45] зазначено, що освіта України ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності.

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають наукові фундаментальні праці, присвячені підготовці студентства в умовах вищого навчального закладу (В. Андрущенко, Р. Гуревич, А. Дьомін, В. Кремень, О. Мороз, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Сидоренко, В. Сластьонін, М. Сметанський, О. Сухомлинська та ін.); розробки теоретико-методологічних засад формування змісту освіти, представлені в працях Ю. Бабанського, І. Лернера, В. Лугового, М. Скаткіна, Є. Компанцева, В. Краєвського, Ж. Таланової та ін. Проблеми гуманізації та гуманітаризації вищої освіти комплексно розглянуто в працях В. Андрущенка, І. Беха, В. Безклубенка, В. Бітаєва, О. Вознюка, С. Гончаренка, В. Кременя, К. Корсака, І. Кузнецова, В. Курила, В. Лутая, М. Лукашевича, В. Мудрака, М. Поповича, С. Романова, О. Сидоренка, Ю. Терещенка, С. Шейка,

А. Ярошенко та ін. До питань гуманізму, його ролі у структурі навчального процесу звертаються А. Бондар, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Кузнецова, Ю. Мальований С. Сисоева та ін.; гуманізації навчального процесу при підготовці майбутніх фахівців – І. Герасимова, В. Зінкевічус, І. Кіреєва, О. Коломієць; психологічні основи процесу гуманізації розкривають Г. Балл, Л. Виготський, Г. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Семиченко, та ін.; системні елементи теорії управління в закладах освіти окреслюють Л. Карамушка, Н. Коломінський, Л. Орбан-Лембрік, С. Степанов; психолого-педагогічні підходи до реформування освіти М. Боришевський, Н. Ничкало, А. Ліщинський, А. Лігоцький, В. Рибалка та ін. Питання соціально-гуманітарної професійної підготовки у вищій школі знайшли відображення в роботах українських учених В. Дзоз, Б. Коротяєва, М. Култаєвої, Е. Лузік, О. Невмежерницького, Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та ін. Питанням вищої освіти в навчальному процесі ВНЗ та методиці навчання студентів ВНЗ соціально-гуманітарним дисциплінам присвятили свої дослідження такі науковці: Н. Бібік, Л. Вашенко, Е. Гаврилова, Н. Голуб, Н. Дем'яненко, Н. Духаніна, О. Зеленська, Г. Кабанович, В. Коваль, М. Мищенко, І. Нікітіна, Г. Онкович, В. Півоев О. Пометун, О. Пономарьов, О. Ситник, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Романовський та інші, які вважають, що загальна система професійної освіти майбутніх спеціалістів має базуватися на використанні принципово нових психолого-педагогічних технологій. Питання пов'язані з навчанням студентів окремим дисциплінам соціально-гуманітарного циклу (філософії, політології, соціології) розглянули А. Герасимчук, П. Гнатенко, Д. Гусев, Н. Кудінова, Ф. Кирилюк, Е. Мамонтова, А. Новіков, В. Полторак, Г. Платонов, Т. Пименова, Т. Сілаєва, С. Щерба, М. Юрій та інші. Концептуальні ідеї вдосконалення підготовки студентів у вищих навчальних закладах представлені у працях Р. Гуревича, Й. Гушулея, В. Сластьоніна, А. Степанюк, Г. Терещука, М. Фіцули та ін. Активізації навчально-пізнавального процесу при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін присвячено дослідження І. Глушко, С. Гасанов, Н. Іванова, Є. Красикова, В. Рибалко, І. Ступницький та ін. Проблеми соціально-гуманітарної освіти з метою їх удосконалення розглядали Е. Вознесенская, О. Димарська, Д. Константиновский, Г. Чередниченко. На дослідження освітніх цінностей та орієнтацій особи спрямовані праці таких учених: А. Алексюка, Б. Ананьєва, М. Боришевського, Л. Виготського, В. Лугового, О. Савченко, О. Сухомлинської тощо.

Освітній процес на даному етапі є досить залежним від політичних, соціально-економічних і культурних чинників, які загалом характеризують людське суспільство у відповідний історичний період розвитку. ХХІ сторіччя закріплює за собою перехід до інформаційно розвиненого суспільства, а освіта й соціально-гуманітарна підготовка виступають маркерами людяності та розвитку гуманності. Як уже зазначалося цілий ряд документів висувають вимоги до випускників вищих навчальних закладів, які мають бути наділені не лише фаховими знаннями, а й умінням їх використовувати у професійному середовищі та повсякденному навкружжі; орієнтуватися в процесах, що виникають і оновлюються майже щодня; вміти систематично оновлювати й удосконалювати власні фахові здобутки; самостійно вирішувати складні політичні, економічні, соціальні, культурні проблемні питання сучасного суспільного процесу.

У цьому сенсі освіта та освітній процес є специфічним цементуючим елементом, який сполучає в єдину цілісність не лише той чи інший конкретний соціокультурний простір, але й гарантує комунікативну та етико-аксіологічну єдність людства. Ця єдність може бути описана як певний континуум, в якому шляхом творчої реалізації потенціалу кожної окремої особистості досягається сумарний результат, який має відношення до суспільства в цілому [85, с. 136].

Історичний досвід переконує, що кінцевою метою освіти у вищій школі є людина, її внутрішній світ та здоров'я – духовне, інтелектуальне, фізичне. Виховувати свідому особистість в людині, пробуджувати і культивувати у ній найвищі духовні цінності та чесноти – ось що повинно бути в центрі уваги теорії і практики вищої освіти. Отже, основний ціннісний орієнтир у діяльності вищих навчальних закладів – особистість студента,

його людський потенціал – духовно-моральний, інтелектуально – творчий, фізичний [58, с. 222].

Забезпеченням прав людини світова спільнота переймається від 1948 р., коли прийнято Загальну декларацію прав людини. Згодом з'явилися й інші документи (Європейська конвенція про захист прав людини та основних свобод, Міжамериканська конвенція прав людини тощо), які проголошували людину найвищою цінністю, і вони ж заклали належне підґрунтя для утворення міжнародного гуманітарного соціуму. Таким чином, закладено основу гуманістичного розвитку людства, який об'єднує базові поняття «гуманізм», «гуманність», «гуманізація», «гуманітаризація». По суті, це загальна тенденція світового суспільного процесу, що уможливорює зниження ризиків розвитку техногенної цивілізації.

Як зазначає відомий філософ сучасності В.П. Андрущенко: «Гуманізація вищої освіти – поняття багатомірне. Воно охоплює зміст освіти, способи її здобування, безпосередні й контекстуальні системні завдання її, кінцеву мету освіти, міру доступності, можливість особи у будь-який час розпочати певний освітній цикл і припинити його, а потім знову відновити його тоді, коли їй зручно, тощо. Важливим моментом гуманізації вищої освіти має стати не тільки розвиток особистості, яка здобуває освіту, а й розвиток того соціального середовища, в якому вже почала застосовувати знання зазначена особистість, або в якому вона ще тільки почне працювати після здобуття освіти. Однак перед тим, як охарактеризувати складові поняття гуманізації вищої освіти, необхідно з'ясувати його сутність. А для цього потрібно визначити поняття «освіта», «гуманізація» та «гуманізм» у вузькому і більш широкому розумінні» [14, с. 16–21]. Крім цього, на нашу думку, варто розглядати гуманізацію не як ізольоване поняття з його похідними або дотичними поняттями, а в єдності культурно освітнього поля.

Гуманітарна освіта є процес гуманоцентричного та культуроцентричного навчання і виховання, який має на меті засвоєння людиною цінностей культури, що складають ядро її світогляду, є невід'ємною складовою переконань і допомагають відповідати на питання «Як жити?» Гуманітарна освіта повинна вирішити два головних завдання: 1) виживання людства в цілому; 2) якомога повне задоволення потреб в освіті окремої людини з метою найповнішої реалізації її здібностей та власної життєвої мети [73]. Для вирішення першого завдання необхідно формування принципово нового світогляду, який повинен включати усвідомлення людства як цілісної системи та необхідність гармонійної взаємодії людства і природи, тобто вимагає поглибленого діалогу культур та екологічного виховання. Друге завдання повинно бути підпорядковане першому, а тому вимагає певною мірою соціальної інженерії, тобто потрібне обережне формування мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій людини.

Як зазначає Федір Семенченко, сучасна гуманітарна освіта покликана системно ознайомити студентів із накопиченими світовими культурними знаннями про людське суспільство, місцеві соціальне призначення особистості, з сутністю культури як світу людини, формуючи у молодого спеціаліста високі гуманістичні якості цивілізованого співжиття. Місце і роль гуманітарних дисциплін характеризується їх впливом на процес соціалізації. Вони мають допомогти людині зрозуміти себе; з'ясувати психологічні механізми власної поведінки (психологія), визначити сутнісні характеристики суспільства, основні його елементи та закони і принципи взаємодії між ними, місце і роль людини в суспільстві, норми соціальної взаємодії (соціальна філософія, етика, право, соціологія); освоїти надбання світової і української культури (українознавство, світова та українська культура, культурологія, релігієзнавство); збагатитись світовим та вітчизняним соціальним досвідом закономірностями історичного розвитку світового товариства і своєї батьківщини (всесвітня історія, історія України); навчитись цивілізованому спілкуванню з навколишнім середовищем, жити в злагоді з природою, оберігати і підтримувати її як умову спільного існування та розвитку (екологія, соціальна екологія); і, нарешті, навчитись мислити, зрозуміти цілісність і багатомірність світу, сенс людського буття (філософію). Відтак, гуманітарний розвиток, як модель суспільного розвитку, орієнтоватиметься на максимальне

розкриття потенціалу людини, створення гідних умов для реалізації її інтелектуальних, культурних, творчих можливостей [46].

Найбільш важливим для відкритої освіти є принцип гуманізації освіти, який полягає у зверненості навчання до людини, у створенні умов для розвитку творчої індивідуальності. Гуманітарний розвиток стає системоутворювальним, домінуючим фактором соціального розвитку, який відбивається на системі освіти.

Передумовою успіху модернізаційних процесів в Україні є насамперед інтеграція в європейський соціокультурний та науково-освітній простори, чому безпосередньо сприяє соціально-гуманітарна підготовка майбутнього випускника ВНЗ. Із тим, що в Україні відсутня ефективна державна інформаційна та культурна політика, яка була б спрямована на поширення системної інформації про нашу країну та формування позитивного іміджу у державах-членах ЄС, доки ми мусили миритися. Треба відмітити, що це загалом є одним із політичних напрямів діяльності країни. На рівні держави в Україні такої роботи майже не велося, за винятком окремих проектів переважно ініційованих викладацькою та науковою спільнотою. У той час, як більшість розвинених країн дуже важливе місце у власній зовнішній політиці відводить міжнародній культурній політиці й публічній дипломатії. Це виявляється у відкритті та підтримці культурних центрів та інститутів, які підтримують імідж країни на міждержавному рівні, посилюють інноваційно-дослідницькі можливості програм Європейського Союзу тощо.

Цілком погодимося з колективом авторів наукової доповіді «Модернізація державного управління та європейська інтеграція України», що у процесі адаптації зарубіжного досвіду необхідно запроваджувати лише найбільш ефективні та вже відпрацьовані західні взірці, оскільки складно забезпечити ефективне функціонування відповідних інститутів через відмінності у шляхах їх утворення та еволюціонування. Європейська модель державного управління є результатом еволюціонування держав, постійних наукових пошуків та експериментів, а також узгодження запропонованих нововведень із представниками громадянського суспільства. Тому для запровадження такої моделі в Україні необхідно використовувати алгоритм механізму дослідження стану і напрямів удосконалення державного управління: 1) вивчення теоретичних і практичних аспектів у динаміці; 2) вивчення зарубіжного досвіду й аналіз можливостей його використання; 3) аналіз впливу на ефективність діяльності; 4) визначення основних проблем; 5) розробка пропозицій щодо удосконалення; 6) розробка проектів нормативних документів, спрямованих на реалізацію розроблених пропозицій [60, с. 87].

Упевнене входження держави у цивілізований світ можливе лише тоді, коли підготовка фахівців для різних галузей стає фактором першорядного значення, а не лише якісним «наданням / отриманням освітніх послуг». На цьому наголошувалося у висновках Ф. Альтбаха, висловлених на засіданні ЮНЕСКО у 2009 році: «Ми переконані в тому, що заклади вищої освіти є головними у всьому світі і в потребі сильних, діючих закладів післясередньої освіти, щоб підтримати економіку знань, а також забезпечити знання необхідні для соціальної мобільності й економічного прогресу необхідного суспільствам земної кулі. Роль вищої освіти, як блага суспільства, продовжує бути фундаментально важливою й її слід підтримати. Ми наголошуємо на цьому в звіті, тому що цим аспектом вищої освіти можна легко знехтувати у погоні за доходом і престижем. Численні й різноманітні обов'язки вищої освіти є ключем до добробуту сучасного суспільства, але ця розширена роль додає значної складності і багато нових викликів. Розуміння ширшої ролі вищої освіти у глобалізованому світі є першим кроком до того, щоб конструктивно впоратися з тими проблемами, які неминуче замаячать на горизонті. Надзвичайна проблема, яка стоїть – це нерівний розподіл людського капіталу і фондів, що дозволяє деяким країнам в повній мірі скористатися новими можливостями, в той час як інші країни ризикують і надалі котитися назад» [1, с. 21].

Якщо розглядати місію вищих навчальних закладів у загальному вигляді, то це має бути створення умов для розвитку соціально успішної особистості: навчити вчитися,

добиватися міцних і глибоких знань за допомогою сучасних інноваційних технологій навчання, де головна роль відводиться формуванню життєзберігаючих та освітніх компетенцій; вихованню високоморальної, гармонійно розвиненої особи, яка забезпечить стабільний, інтенсивний розвиток суспільства та саморозвиток.

Завдання фундаментальної освіти полягають у забезпеченні оптимальних умов для виховання гнучкого й багатогранного наукового мислення, самомотивації до розвитку й самоосвіти майбутнього фахівця протягом всього його життя. Дана позиція реалізується в одному з методологічних принципів пізнання – принципі неперервності. Він забезпечує цілісність, системність, послідовність сприйняття буття, є основою формування міцних знань, навичок, умінь у процесі набуття вищої кваліфікаційної категорії. І. Зязюн зазначає, що «реалізація принципу неперервності багато в чому пов'язана з можливістю нарощування, інтеграції інформації про професійний поступ на індивідуально-особистісному рівні у певній логічній послідовності і структурі» [40, с. 16]. Таким чином відбувається інтеграція індивідуальних та соціальних аспектів становлення особистості та її діяльності.

Одним із найважливіших практичних напрямів соціально-гуманітарної освіти є перегляд змісту навчання, відображення в ньому в доступній формі світової філософської й загальнокультурної спадщини, філософських і етичних концепцій, історії науки. Гуманітаризація освіти передбачає також підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін із радикальним їх оновленням [26, с. 77]. Продовжує цю думку О. Сидоренко, зазначаючи, що «гуманітарні дисципліни є теоретичною базою реформи виховання, науковим забезпеченням його гуманізації. Гуманістичний підхід до освіти розглядається в державних документах як можливість подолання основної хибки старої школи – її знеособлювання, зневаги до суб'єктів навчального процесу, як кардинальна зміна спрямування діяльності школи взагалі» [74, с. 63].

Засвоєнню ціннісного людського досвіду, умінь вільно адаптуватися до культурного середовища та знань великою мірою сприяє вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу.

Студенти, вивчають такі предмети соціально-гуманітарного циклу: історія, історія України, філософія, соціологія, історія мистецтв, релігієзнавство, історія української культури, Україна в міжнародних зв'язках, психологія, соціологія, педагогіка, методологія вищої школи, педагогіка вищої школи, вища школа і Болонський процес, українська мова (за професійним спрямуванням) тощо.

Унаслідок вивчення даних дисциплін соціально-гуманітарного циклу у процесі становлення майбутніх фахівців теоретично мають бути набуті такі навички, як є основою для утворення загальнонаукових компетентностей:

- оволодіння системою знань про людину та суспільство;
- вивчення суспільства як цілісної системи;
- вивчення основних галузей філософського знання, форм буття та шляхів пізнання світу;
- вивчення загальних основ, методів пізнання, законів і принципів функціонування знання;
- вивчення історичного минулого та етапів формування світового простору та незалежної України;
- формування патріотизму;
- формування навичок писемного та усного ділового спілкування;
- вивчення політичного та релігійного життя суспільства в його різноманітних проявах;
- вивчення культури як суспільного явища;
- вплив психологічних чинників на особистість;
- провадження освітньої діяльності за сучасними інноваційними технологіями навчання.

У процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, які сприяють злиттю культури, науки і природи, студенти засвоюють систему базових загальнолюдських (духовно-

моральних, історичних та культурно-гуманітарних) пріоритетів і цінностей, зокрема любов як принцип буття, сенс здорового способу життя людини, її місце та ціль у житті, саморозвиток та самовдосконалення, почуття обов'язку, свобода творчості [19, с. 3–4].

Навчальний процес, який здійснюють кафедри гуманітарних та соціально-гуманітарних дисциплін, організований із урахуванням можливостей сучасних інноваційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері. Для цього необхідно навчити осмислено читати, слухати, аналізувати, лише тоді студент пізнає, навчається, експериментує, набуває усних і письмових навичок мовлення. Це є ідеальними умовами для формування мисленнєвих та мовленнєвих механізмів. Таким чином, у молоді формується й розвивається система взаємостосунків суб'єкт – суб'єктної взаємодії.

Ключова роль у задоволенні ідеї реформування системи вищої освіти в Україні належить викладачу. Суттєвою передумовою оптимізації освітнього простору є активна участь в інноваційних процесах, оскільки останні орієнтовані на якісну зміну системи освіти. Ефективність і специфіка взаємодії у системі «студент-викладач» зумовлюється ланкою компонентів, які належать до індивідуально-психологічних особливостей і властивостей особистості. Здатність викладача до психолого-педагогічних впливів, необхідного рівня вмінь до психологічного розв'язання навчальних ситуацій у процесі навчання, передбачення наслідків власних дій та ситуативних проявів, зважаючи на рівень особистісного розвитку студентства, унеможливує безвідповідальне ставлення до вивчення предметів соціо-гуманітарного циклу у вищих навчальних закладах будь-якого спрямування.

Основне завдання сучасного викладача вищої школи – навчити вчитись, створити атмосферу відповідальності, спрямувати кожного студента до свідомої самопідготовки. На це звертали увагу це десятиліття тому автори роботи «Модернізація вищої освіти в Україні і Болонський процес» – «головне – сформулювати потяг і творче ставлення до навчання, створити для цього відповідні умови. Саме тому західні університети організовують цілодобову роботу бібліотек, Інтернету й іншої інфраструктури навчання для забезпечення самостійної роботи студентів. Викладач, таким чином, виступає не в ролі аудиторного лектора, а скоріше тренера, який розробляє план гри, вправи, дає поради і контролює роботу команди [77, с. 12–17].

Самостійна робота визнана науковцями як найбільш продуктивна й актуальна форма, метод, прийом, засіб, умова, навчальна діяльність тощо. Вона виходить за межі аудиторії, але є зручною й логічною формою управління та самоуправління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, а також складовою частиною навчально-виховного процесу, яка істотно впливає на ефективність і результативність.

Системний аналіз літератури дозволяє стверджувати, що сьогодення вимагає від викладача радикального оновлення змісту освітнього матеріалу, зміни підходів і парадигм, створення нових моделей навчання, які забезпечуватимуть розвиток професійних умінь та спонукатимуть до самовдосконалення набутих компетентностей та адекватного їх застосування. Тим часом динамічність розвитку освітніх технологій подарувала нам таке їх різноманіття, що система викладання поступово набуває нових рис, де превалюють насамперед методи і прийоми, що передбачають активну участь студента у процесі опанування навчального матеріалу.

У освітній системі країн Західної Європи, починаючи з 50-х рр. ХХ століття, широко послуговуються методиками на кшталт «кейс-методу». На український простір вони прийшли лише на початку ХХІ століття. Разом з ними у методиці викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу стали опановуватися й такі інтерактивні методи навчання, як вікторини, дискусії з правових проблем, презентації, рольові та ділові ігри, метод «ice-breaking», ситуаційні методики – дебати, форуми, конференції. Дана група методів звичайно має свої недоліки (тривалий час для підготовки, відсутність дисципліни під час заняття) у порівнянні з класичними, проте в цих недоліках містяться й переваги – розвиток критичного

мислення, формуванні навичок прийняття важливих рішень щодо вирішення професійних проблем, вихованні почуття відповідальності. При такій методиці викладання студенти не лише читають чи розповідають завчений матеріал, а набувають досвіду його застосування, оскільки активні інтерактивні методики сприяють розвитку світогляду особистості, її творчого потенціалу, мотивації, ціннісних орієнтирів та інтересів. Комбінування ситуацій чи множинності розв'язків одного і того ж сценарію на семінарському занятті дасть користі більше ніж розкриття трьох питань завчених із підручника. Аналіз наукових підходів до сутності інтерактивного навчання дає змогу узагальнити, що одним із варіантів комунікативних технологій із добре організованим зворотним зв'язком суб'єктів освітнього процесу, з двостороннім обміном інформацією між ними на основі діалогічної взаємодії.

Так, на думку науковців, у професійній підготовці майбутніх фахівців доцільно використовувати спеціальні практикуми із соціально-психологічного тренінгу, цілісні тренінгові програми, спрямовані на досягнення конкретних цілей, що в результаті концентруються у тренінги мотивації та особистісного зростання; впливу та протистояння впливу; формування конструктивного мислення і самоосмислення своєї індивідуальності; набуття комунікативної компетенції у сфері ділової взаємодії та професійного спілкування; прогнозування поведінки та подолання конфліктів; вироблення впевненості у собі та розвитку рефлексивних вмінь і навичок тощо [42, с. 254].

Інтегрованість знань у процесі викладання гуманітарних дисциплін з позиції компетентнісного підходу є важливим засобом досягнення єдності знань у таких формах: змістовній, структурній, логіко-гносеологічній, науковій, організаційній, частково-методологічній тощо. Основним завданням викладача при цьому є підведення до розуміння студентством головної ідеї інтегрування мовного, соціологічного, стратегічного, історичного й навчального матеріалу, його ущільнення, встановлення залежностей та зв'язків. Встановлення цих зв'язків має суттєвий вплив на розвиток аналітико-прогностичних здібностей особистості, що є підґрунтям для вибудовування професійного стрижня [52].

Однак, слід зупинитися й на тому аспекті проблеми дисциплін, які мають пізнавальне, світоглядне навантаження. Ми цілком поділяємо думку І. Вакарчука щодо дублювання шкільних курсів української мови, історії України у вузівській практиці. Наповнення даних дисциплін слід істотно переглянути, аби покращити якість підготовки майбутнього фахівця та актуалізувати його зацікавленість у вивченні предметів. Щодо української мови за професійним спрямуванням (ділової української мови), то це має бути вивчення особливостей застосування мови для кожної з конкретних спеціалізацій, стилістична цілісність висловлювання, уміння редагувати власні тексти тощо. Те саме стосується й іноземної мови, де «рівень володіння іноземними мовами, що є необхідною умовою вільного доступу до міжнародної інформації як на етапі навчання і подальшої професійної діяльності, так і для безбар'єрного особистісного спілкування та забезпечення мобільності студентів.

Доцільно, на наш погляд, замінити у вищій школі вузько спрямований обов'язковий курс «Історія України», який безпосередньо дублює шкільний, на більш фундаментальний курс «Історія української культури», де під словом «культура» слід розуміти не лише мистецьку діяльність чи літературну творчість, а весь спосіб життя української спільноти, включно з культурою політичною, релігійною, військовою, науковою. Саме такий курс дасть можливість побачити історію української культури у всій її багатобарвності та звивистості, окреслить зв'язки з європейським і світовим контекстом.

До світоглядних обов'язкових дисциплін як частини загальної культури випускника будь-якого університету природно віднести курс філософії, який, напевно, мав би висвітлювати й історію інтелектуальних ідей. Ми приходимо до висновку, що гуманітарна складова вищої освіти має передбачати обов'язковість таких курсів:

- українська мова;
- історія української культури;
- іноземна мова;
- філософія.

А решту світоглядних курсів – пропонувати студентам на вибір, із переліку, який охоплює всю гуманітарну складову» [22].

Відтак, оптимізація навчального процесу, ще на стадії її проектування орієнтуватиметься на процес реалізації на практиці набутих знань; створення середовища для активної життєдіяльності студентства, спрямованого на творчий саморозвиток та самореалізацію особистості, зокрема у професійному становленні майбутніх фахівців.

Розглядаючи складові предметів гуманітарного циклу М. Бабишина виділяє такі складові: мотиваційно-пізнавальну, операційно-прогностичну та інтегровану. Мотиваційно-пізнавальна складова гуманітарних предметів зосереджує свою увагу на комунікативних цілях та завданнях, які використовуються студентами в різних ситуаціях письмового та усного спілкування. Основною метою такої складової є допомога майбутнім фахівцям оцінити власний рівень підготовки.

Операційно-прогностична складова сприяє формуванню та розвитку способів діяльності й займає значне місце в оволодінні окремими видами діяльності. Це допоможе майбутнім фахівцям у роботі з діловою документацією.

Інтегрована складова предметів соціально-гуманітарного циклу спрямована на оволодіння навичками професійного спілкування, уміння вести дискусію, керувати командою, володіти способами комунікації, надавати накази, оформлювати документи, вести наради, брати участь у процесі спілкування в різних життєвих ситуаціях [18].

Зауважимо, що у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін навантаження розподіляється не лише на розвиток комунікативних навичок, які уможливають вмотивоване використання мовних засобів, а й сприяють різносторонньому розвитку студентства, розкриттю його творчих здібностей.

Академік Ю. Бабанський стверджував, що словесні методи навчання успішніше за інші вирішують завдання з формування теоретичних і фактичних знань, словесно-логічного мислення й мови.

Це твердження обґрунтовує і сучасна російська дослідниця Є. Малькова, яка відзначає, що фокус знаходиться в царині проектування ефективного мовного заняття, тобто здійсненні конструктивно-планувальної функції у складі методичної компетенції. У сучасних умовах мовне заняття – це, перш за все, унікальна форма організації пізнавальної діяльності учнів. Її унікальність – у технологічності розвиваючого ефекту уроку. На перший план висувається не формальна організація уроку з передачі суми знань, а цілеспрямована інформаційна взаємодія педагога і учнів, які отримують обопільне задоволення від зустрічі один з одним упродовж певного проміжку часу в рамках особистісно орієнтованого навчання та саморозвитку у тріаді інформація – знання – розуміння. Сучасне мовне заняття не ефективне, якщо воно не має під собою технологічної основи, якщо воно не спроектоване, якщо не прораховано за всіма етапами з чітко вивіреними дидактичними цілями, виховними та розвиваючими завданнями, з урахуванням психолого-педагогічних особливостей конкретної групи учнів і кожного учня зокрема [57].

Загалом, повернення гуманітарним дисциплінам функції базових і фундаментальних у моделюванні вищої освіти дозволить уникнути остаточних втрат у духовній та інтелектуальній сфері.

Так, у філософсько-педагогічній думці новітнього часу – як зарубіжній, так і вітчизняній – сформувалася позиція щодо функцій гуманітарної освіти в інформаційному суспільстві:

- готувати людину до життя за межами професії, оскільки динаміка розвитку соціуму диктує необхідність професійних змін протягом життя;
- готувати представників різних професій до соціального спілкування, що диктує необхідність пріоритетної орієнтації молоді на загальнолюдські цінності, моральну відповідальність, яка дасть можливість розуміти одне одного заради ефективного вирішення суспільних проблем;



- сприяти формуванню позитивної особистісної філософії, здатності до самоорганізації, підвищення загальної культури студентів;
- здійснювати підготовку нового покоління до життя в полікультурному суспільстві, заснованому на принципах демократії та ідеалах суспільної злагоди й соціальної справедливості [49, с. 15].

Висловлюють слушну думку автори монографії «Соціально-гуманитарна освіта: орієнтації, практики, ресурси вдосконалення» Д. Константиновский, Е. Вознесенская, О. Дымарская, Г. Чередниченко про те, що «оцінюючи стан і перспективи соціально-гуманитарної освіти, ефективність її викладання в цілому, не можна обійтися без з'ясування питань, пов'язаних з позицією тих, на кого її спрямовано» [44, с. 102]. І зазначають, що за результатами проведеного дослідження, з'ясовано, що «відносно мало згадок збирає така область соціально-гуманитарних знань, як історія (12,4 %). Не мають майже ніякого попиту у молоді, на думку опитаних, такі галузі соціально-гуманитарного знання, як філософія та література (по 5,2 % згадувань), що традиційно вважалися стрижнем будь-якого гуманитарної освіти. І на останньому місці виявляється педагогіка (1%). При оцінці попиту на окремі соціально-гуманитарні уявленнями молоді про те, знання з боку ринку праці ранги дисциплін дещо зміщуються в порівнянні з оцінкою попиту з боку молоді.

Лідують з великим відривом від інших інформаційні технології (82,5 %), а подальший блок вельми популярних областей соціально-гуманитарних знань представлений таким набором (частота згадок від 57,7 % до 60,8 %): управлінська діяльність і менеджмент, зв'язки з громадськістю, реклама і маркетинг, іноземні мови, практична психологія, економіка та фінанси [44, с. 104]. Такі дані не дуже відрізняються від проведеного нами опитування студентів випускних курсів трьох ВНЗ. Відхилення від даних колег становлять 0,5–1,5 %.

Такі дані свідчать про необхідність оптимізації викладання дисциплін даного циклу, удосконалення їх змістового наповнення та надання студентові можливості обирати індивідуальну траєкторію розвитку.

За ініціативи Міністерства освіти і науки України було створено кілька основоположних документів та прийнято ряд постанов і програм, оновлення всієї системи навчання й виховання. Насамперед, це міжгалузева перспективна програма «Освіта ХХІ ст.», «Засади гуманитарної освіти в Україні», концепція «Основи національного виховання», Державна програма «Вчитель», Концепція неперервної педагогічної освіти», «Державна програма розвитку і функціонування української мови на 2004–2010 рр.», «Стратегія реформування освіти в Україні», програма «Глобальна освіта з космічним баченням життя», Концепція гуманитарного розвитку України на період до 2020 рр., Національна стратегія розвитку освіти України на період 2012–2021 рр., що стверджують необхідність реформування системи освіти з позиції її олюднення й актуалізують проблему перегляду психолого-педагогічних засад діяльності навчальних закладів. Не полишає даної проблеми поза увагою і довгоочікуваний документ, який освітня спільнота Закон про вищу освіту

Оптимізація (від лат. *Optimus* – «найкращий») у загальному вигляді означає вибір найкращого, найбільш сприятливого варіанту з безлічі можливих умов, засобів, дій і т.п. [32, с. 609]. Якщо оптимізацію перенести на процес навчання, то вона буде означати вибір такої його методики, яка забезпечує досягнення найкращих результатів при мінімальних витратах часу і сил викладача і студента за визначених умов. Оптимізація досягається не одним якимось хорошим, вдалим методом. Йдеться про свідомий обґрунтований вибір викладачем одного з багатьох можливих варіантів.

Аналіз вузівської практики показав, що процес оптимізації викладання знаходиться на етапі становлення. Йому властивий активний пошук викладацьким складом заходів, які змогли б подолати проблеми, труднощі і недоліки, що виникають у процесі навчання. Однак, окремі викладачі не прагнуть до продуктивної співпраці зі студентами, вибору раціональних методів і форм педагогічної взаємодії. Результати дослідження свідчать, що близько половини викладачів у своїй педагогічній практиці використовують стереотипні прийоми і методи навчання.

Щоб оцінити оптимальність (або неоптимальність) методики навчального процесу, треба визначити її критерії Ю. Бабанський і М. Поташник виділили такі 4 критерії:

1. Максимально можливі результати у формуванні знань, навчальних умінь і навичок.
2. Мінімум необхідні витрати часу учнів і вчителів на досягнення певних результатів.
3. Мінімум необхідні витрати зусиль на досягнення певних результатів за відведений час.
4. Мінімум, порівняно з типовими, витрати коштів на досягнення певних результатів за відведений час [16].

Результати аналізу фундаментальних наукових праць, нормативних документів та сучасного стану соціально-гуманітарної підготовки як складової професійної освіти у ВНЗ дозволив виявити низку суперечностей між:

- суспільним запитом щодо підвищення загальної культури студентства як основи їх професійного становлення та фрагментарністю представлення соціально-гуманітарного знання в освітньому просторі ВНЗ;
- необхідністю модернізації соціально-гуманітарної підготовки, удосконалення й оновлення змісту соціально-гуманітарних дисциплін на засадах міждисциплінарної інтеграції та традиційним предметоцентристським підходом до формування їх змісту;
- недостатнім урахуванням інновацій у процесі розроблення змісту соціально-гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах з метою досягнення спадкоємності, наступності, послідовності та узгодженості з навчально-освітніми програмами різних освітніх рівнів у межах соціально-гуманітарної підготовки.

Виходячи з наявності протиріч в організації навчального процесу та необхідності орієнтації його на підготовку фахівців за європейськими стандартами виникає потреба в оновленні навчального процесу.

Спираючись на принципи оптимізації навчального процесу слід зазначити, що процес формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів, випускників вищих навчальних закладів, має завершитися набуттям навичок професійної діяльності не оминаючи планування (проектування) роботи; здійснення навчальних занять; використання дидактичних і технічних засобів навчання; проведення психолого-педагогічної діагностики та узагальнення її результатів; роботи з персональним комп'ютером тощо.

Зазначимо, що незалежно від напрямку та обраної спеціальності випускники вищої школи мають володіти певними навичками педагога, бо у подальшому вони претендують на керівні посади і мають набути психолого-педагогічних навичок для ефективного здійснення керівництва. Тому педагогізація усіх аспектів підготовки майбутніх спеціалістів є вкрай важливою.

За даними Інтернет-сайту «Государство для общества» для успішного реформування української системи освіти в контексті провідних тенденцій розвитку європейського освітнього простору необхідно:

- для ефективного вирішення завдання реформування професійної освіти й підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до потреб національної економіки є доцільним спільно Міністерству соціальної політики України та Міністерству освіти і науки України із залученням науковців і громадських організацій, розробити та впровадити систему перспективного прогнозування зайнятості населення;
- зважаючи на критерії Національної рамки кваліфікацій визначити конкретні компетенції для різних освітніх рівнів (базова середня освіта, повна середня освіта, ступені вищої освіти);
- радикально переглянути систему державного замовлення на підготовку фахівців із приведенням його у відповідність до реальних потреб національної економіки та широким використанням ринкових механізмів (кредитування, співпраця з підприємствами приватного сектору, зовнішньоекономічна діяльність);

- продовжити роботу з оптимізації інституційної структури вищої освіти з метою посилення її зв'язку з наукою та виробництвом за рахунок суттєвої оптимізації існуючої мережі ВНЗ і виділення провідних ВНЗ (5 – 10 % від сьогоденної загальної кількості), що ведуть активну наукову й інноваційну діяльність;
- створити необхідні умови для організації університетами, установами НАНУ та галузевими академіями наук спільних навчально-наукових центрів, спільного виконання ними важливих наукових програм, зокрема міжнародних, супроводження інноваційних проєктів;
- передбачити для наукових колективів можливість створення підприємств у спрощеному порядку для комерціалізації результатів наукової діяльності з урахуванням інтересів держави, відповідних наукових чи навчальних установ;
- для посилення дослідницького та інноваційного компонентів в українській освіті потрібно надати університетам реальну автономію як в академічному та дослідницькому, так і в господарському плані, передусім у сенсі вільного розпорядження залученими коштами без значних обмежень щодо провадження наукової, освітньої та інноваційної діяльності. [68].

Країни, що взяли участь у міжнародному проєкті «DeSeCo», визначились із переліком ключових компетентностей, притаманних цим системам освіти. Так, педагоги Австралії розрізняють такі ключові компетентності: предметну, особистісну, соціальну, методологічну; Бельгії – соціальну, позитивного ставлення, здатності діяти та думати самостійно, мотиваційну, ментальну рухливість, функціональну; Фінляндії – пізнавальну, вміння оперувати в умовах змін та мотивованість, соціальну, особистісну, творчу, педагогічну, комунікативну, адміністративну, стратегічну, вміння діяти паралельно в різних напрямках; Німеччини – інтелектуальні знання, знання, які можна застосовувати, навчальну, методологічну або інструментальну, ключову, соціальну компетентності та ціннісні орієнтації; Нідерландів – розвиток особистості, розвиток відповідального громадянина, підготовка особистості до ринку праці [78, с. 31–33].

За документами Ради Європи виділено дещо інші різновиди ключових компетенцій: багатокультурну, інформаційну, соціальну, політичну, комунікативну, загальнокультурну, пізнавально-інтелектуальну, трудову (підприємницьку), побутову.

Меморандум неперервної освіти Європейського Союзу наголошує на тому, що успішний перехід до економіки й суспільства, заснованих на знанні, повинен супроводжуватися процесом неперервної освіти, тобто, навчання упродовж життя (lifelong learning). Отже, країни-члени Європейського Союзу визначили навчальну діяльність, як таку, що здійснюється на неперервній основі й має за мету поліпшення знань, навичок і професійної компетенції; стає основним принципом освітньої системи й участі в ній людини протягом усього неперервного процесу її навчальної діяльності.

Сучасні вимоги до формування фахівця сформульовані у переліку компетенцій, серед яких компетенції соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові і професійні [75]. Компетенції соціально-особистісні передбачають формування стійкого світогляду, правильне сприйняття проблем розвитку суспільства і духовної культури, формування політичної свідомості і активної громадянської позиції, комунікабельність і толерантність, здатність до самовдосконалення, екологічна грамотність, наполегливість у досягненні мети.

Інструментальні компетенції включають формування здатності до письмової і усної комунікації рідною мовою, знання іншої мови, навички роботи з комп'ютером, дослідницькі навички.

Загальнонаукові компетенції передбачають набуття знань основ філософії і психології, які сприяють розвитку загальної культури особистості, знання вітчизняної історії, культури і права, знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для успішного опанування технічними процесами і здатність використовувати їх в обраній професії, знання сучасних інформаційних технологій і навички використання програмних засобів.

Отже, сучасна освітня практика вимагає швидкої адаптації до нових ціннісних параметрів освіти, які постійно змінюються. Вирішенню даної проблеми сприяє формування ціннісного ставлення людини до освоєння соціально-гуманітарного простору, яке відбувається «під впливом реальної життєвої практики за наявності внутрішньої активності людини, що дозволяє розглядати культуру як світ ідеалів, проектів, моделей і як світ практичної і духовної взаємодії людей, суб'єктом якої є вона сама» [76, с. 127].

Як наслідок виникає необхідність оптимізації навчального процесу, де особливої уваги слід надати стадії проектування – від того, які принципи закладатимуться педагогом у створювану ним реальність, залежатиме процес реалізації на практиці. Це є підґрунтям для вибудовування соціально-гуманітарного ставлення до навкружжя та поведінки учасників педагогічного процесу за умов спеціального спрямування зусиль. Глибинні зміни у суспільстві – це процес еволюційний та довготривалий. Проте, у наслідок таких змін відбуваються й бурхливі перетворення, які супроводжують появу нової культурної епохи.

Для продуктивного використання зовнішнього середовища навчального закладу необхідно знати про ситуацію в соціумі, про умови, необхідні для вироблення комунікаційної політики. Однією з причин виникнення проблем у сфері соціально-гуманітарного розвитку України є зменшення участі держави в підтримці програм, пов'язаних з соціально-гуманітарним розвитком, і як наслідок – зменшення її впливу на формування життєвих цінностей і орієнтацій населення.

Ураховуючи, що процес модернізації системи освіти на сьогодні має несистемний характер, узагальнення досвіду освітянських реформ в історичному аспекті покликане сприяти виробленню певних висновків та рекомендацій на шляху подальшого оптимального перетворення системи вищої освіти у засіб формування інтелектуального українського суспільства, основні педагогічні дії з оптимізації навчального процесу будуть такими:

- комплексування і конкретизація завдань;
- генералізація (виділення головного);
- міжпредметна координація;
- вибір варіантів на основі їх порівняльної оцінки;
- диференціація та індивідуалізація навчально-виховного процесу;
- гуманізація;
- створення необхідних умов;
- поєднання управління та самоврядування;
- оперативне регулювання і коригування процесу;
- оцінка його підсумків за встановленими критеріями;
- постійність і поступовість інноваційного процесу [65, с. 225].

Вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу об'єднує знання з різних сфер наукового пізнання, формує цілісну картину світу. Мета соціально-гуманітарного циклу предметів як складової сучасної освітньої системи полягає у формуванні світогляду людини, який би найкращим чином поєднував її професійну діяльність із загальними світоглядними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Тому, на нашу думку, цілком природним видається розглядати удосконалення змісту циклу соціально-гуманітарних дисциплін у контексті євроінтеграції, де основою для побудови планів, програм та підручників має стати аксіологічний підхід.

Навчальні курси соціально-гуманітарного циклу дисциплін повинні бути достатньо гнучкими і максимально орієнтуватися на практику. При цьому, їх вивчення необхідно тісно пов'язати із засвоєнням загальних і спеціальних дисциплін. Поява таких міждисциплінарних зв'язків предметів дозволить студентам оволодіти сучасними методами і засобами наукової діяльності.

Отже, на шляху перетворень української системи освіти потрібні такі кроки:

1. Держава має сформувати стратегію пріоритетного науково-технологічного розвитку у вигляді національних програм на основі залучення вітчизняного виробництва, науки, освіти і бізнесу в єдиному монолітному комплексі.

2. Потрібно усунути значні структурні невідповідності між потребами економіки та обсягами і структурою підготовки та перепідготовки фахівців через стратегічне планування розвитку пріоритетних галузей економіки і їх збалансованого кадрового забезпечення. Державне замовлення має забезпечувати ці потреби.

3. Комплексне вдосконалення чотирьох головних ланок освіти: професійно-технічної, спеціально-технічної, вищої і післядипломної. Адаптація національної системи вищої освіти до потреб суспільства і ринку праці.

4. Визнання ролі університетів як ключових інституцій суспільства, що мають присвятити себе пошуку і поширенню найновіших об'єктивних знань, надаючи суспільству інтелектуальні орієнтири.

5. Створення сучасної інформаційної інфраструктури освіти та науки з її підключенням до європейських комп'ютерних мереж та інформаційних ресурсів, дієве наукове і технологічне співробітництво України з Європою [38].

На нашу думку, також необхідне розроблення і впровадження комплексних програм регіонального співробітництва з Польщею, Угорщиною, Словаччиною, Румунією; визначення перспектив співпраці у соціально-гуманітарних програмах, виконання колективних проектів, стимулювання командної роботи студентів під час аудиторних та позааудиторних занять; відкриття персональних сайтів викладачів з метою запровадження інтерактивного консультування студентів.

Зовсім не зайвим було б розміщення на сайтах вищих навчальних закладів анотацій до дисциплін як варіативних, так і інваріантних, та надання права студентам обирати варіативні курси. Такі анотації обов'язково мають містити інформацію про знання та навички, яких набуває студент у результаті прослуховування відповідного курсу.

Послідовність викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу може варіюватися. На сайті «Гуманізація вищої освіти» [28] запропонована послідовність також є цілком прийнятною та обґрунтованою. На молодших курсах краще викладати історію і культурологію, що дає студентам уявлення про розвиток цивілізації. Далі, для розвитку навичок абстрактного мислення необхідно викладання філософських дисциплін (історії філософії, загальнотеоретичних проблем сучасної філософії, логіки і т.д.), які читаються у вигляді базових і спеціальних курсів. Завершити гуманітарний курс першого ступеня вищої освіти мабуть слід такими дисциплінами, як економічна теорія, соціологія, політологія та психологія, що дають уявлення про логіку економічних і соціальних процесів.

На другому щаблі вищої освіти була б корисна серія спецкурсів, необхідних для тих, хто за логікою двоступеневої системи повинен надалі зайняти керівні посади, вести наукові дослідження або викладати. Такими спецкурсами можуть бути соціальна психологія, теорія комунікацій, педагогіка вищої школи та ін. [28].

Здійснивши системний аналіз підручників і посібників із соціо-гуманітарних дисциплін, зазначимо, що вітчизняна навчальна література послуговується застарілими ідеологемами та стереотипами, в ній наявні фактологічні суперечливості, описовість, декларативність, відсутність сучасної методології опрацювання навчальних дисциплін. Їх застосування цілком спрямоване на репродуктивність.

Це попри те, що комунікативний метод викладання предметів соціо-гуманітарного циклу, зокрема, мови, орієнтує «на потребу в нових словах, а значить, і в нових знаннях, отже, активізує пізнавальну діяльність, сприяє пошуку незвичних, оригінальних форм її розвитку, що має значення для студента й викладача, по-перше, як засіб синтезу та аналізу змісту навчального матеріалу, по-друге, як джерело інформації про структуру предмета вивчення, закономірності та особливості його застосування, по-третє, як інструмент підвищення мовної мовленнєвої культури майбутніх фахівців» [56].

Сьогодні є актуальним створення підручників нового типу. Ми поділяємо думку В. Бейлінсона, П. Безпалька, Д. Зуєва, І. Якиманської щодо розроблення підручників з урахуванням: а) наступності й перспективності; б) потенційних можливостей для взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку; в) можливість достатнього за тривалістю і

частотністю впливу на кінцеві результати навчання; г) об'єктивності передумови для організації навчальної діяльності різних рівнів складності; д) обов'язковим відображенням базового компонента. Погодимося із думками науковців про можливість диференціації, яка може виявлятися у звуженні чи розширенні інформаційної частини, зміні темпу засвоєння, способів подачі матеріалу. Але це видається нам можливим лише для загальноосвітньої школи. Випускник класичного університету не може задовольнятися й орієнтуватися на мінімум, він має отримати навички постійного оновлення знань, а відтак орієнтуватися у світі знань.

Ураховуючи той факт, що нині у вищих навчальних закладах наявні вільні зони доступу до Інтернет-мережі, слід переорієнтувати викладання соціо-гуманітарних предметів зі (здебільше) схоластичного викладання, на живе ілюстративне викладання. Застосування медіа можливостей та медіа освітніх технологій сприятиме олюдненню нецікавих і непотрібних на думку студентів предметів, які забирають час від вивчення спеціальності. Зрозуміти потребу вивчення історії культури, історії країни, народознавства, логіки, соціології, економічної теорії, коли це не стосується обраної спеціальності, на початковому етапі навчання у вищій школі досить важко, а іноді такою є і позиція частини викладацького складу.

Нам видається логічним створення електронних версій підручників для вищої школи, які уможлиблювали би звертання того, хто навчається до ілюстративних курсів в он-лайн режимі. Це простимулювало би мотивацію навчальної діяльності, організацію саморуку до кінцевого результату, допомогло би створити гнучку систему навчального графіка та контролю результатів. Ще одним позитивним стимулом до навчання є усвідомлення власного росту і розвитку, отримання задоволення від досягнення мети. А з іншого боку такий підхід зняв би психологічну напругу стосовно неосяжності предметного поля. Таким чином реалізуватиметься індивідуально-творчий підхід до створення умов для самореалізації особистості, у виявленні та розвитку її творчих можливостей.

На початку ХХІ сторіччя в Україні виокремилось кілька наукових шкіл, які працюють у напрямі медіаосвіти, зокрема медіадидактики (Г. Онкович), розвитку теоретичних концепцій медіа (Б. Потятинник), соціокультурної моделі медіаосвіти (Л. Найдьонова) [63], які скеровують наші пошуки у царині медіаосвіти.

У зв'язку з цим стає актуальною проблема модернізації та оптимізації подачі навчального та методичного матеріалу із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Здійснення теоретико-методологічного аналізу інваріантного і варіативного змісту програм і підручників вищої школи уможливило би створення на основі медіа освітніх технологій і моделей технологічних матриць уроків, конкретних рекомендації викладачам, асистентам і студентам з опрацювання інноваційних технологій навчання підручників нового покоління.

Інтеграція та гуманізація освітнього простору України, демократичні перетворення, загальноцивілізаційні тенденції розвитку вимагають впровадження змін у державному менеджменті й реалізації стратегічних завдань з урахуванням нових підходів до викладання соціально-гуманітарного предметного циклу.

Отже, зміни у вищій освіті покликані забезпечити високу конкурентоспроможність майбутнього випускника, який досконало володітиме інформаційними технологіями, декількома іноземними мовами, професією, виявлятиме соціальну та економічну активність, ініціативність, готовність виступати джерелом влади в країні. Тому освіта має бути фундаментальною, якісною, здійснюватися в органічному взаємозв'язку з наукою.

Стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий рух та розвиток України в першій чверті ХХІ століття, інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір [80]. Отже, в умовах євроінтеграції України соціально-гуманітарна освіта є важливою для формування ціннісних орієнтацій молоді з огляду на специфіку змісту й особливості сприймання навчального матеріалу. Тому слід вдатися до більш ретельного

відбору й унормування навчальних планів і програм, звертаючи увагу на уникнення дублювання шкільних курсів у вищій школі. Ці заходи уможливають підвищення зацікавленості та вмотивованості студентів, посилять роль індивідуалізації та самостійності у процесі навчання.

Цикл соціально-гуманітарних дисциплін у вищій школі має бути зв'язаний єдиним культурним полем, традиціями світової й вітчизняної культури. Таким чином випускник ВНЗ, засвоївши функціонально-професійні знання не буде відчувати зайвий тягар відбутих годин циклу гуманітарних дисциплін, а критерії моральності, духовності, гуманістичних цінностей стануть визначальною основою етичної поведінки та мотивації особистості у різних площинах її діяльності.

Отже, для втілення в життя ідеї оновлення освітніх систем необхідно оптимізувати соціально-гуманітарну підготовку відповідно до визначених теоретико-методологічних основ за такими параметрами:

- внесення змін до номенклатури дисциплін у навчальному плані, що утворюють структуру підготовки;
- представлення соціально-гуманітарного знання в навчальному процесі за принципами системності, комплексності, термінологічної єдності, афрагментарності;
- використання нових підходів до відбору, систематизації, адаптації та дидактичної редукції історико-культурного матеріалу при проектуванні циклу соціально-гуманітарних дисциплін як дидактичної цілісності;
- розширення проблематики циклу соціально-гуманітарних дисциплін;
- уникнення дублювання та різності методичних підходів за рахунок координації в середині циклу;
- координація та узгодження навчального матеріалу споріднених соціально-гуманітарних дисциплін.

Для підвищення удосконалення рівня викладання та оптимізації циклу предметів соціо-гуманітарного спрямування цілком вмотивованим є розроблення підручників та посібників, використання медіа та Інтернет ресурсів у навчальному процесі вищої школи; збільшення часу студентам на самостійне опанування дисциплінами; зміна ролі викладача з лекторства до тьюторства.

Отже, такі шляхи удосконалення викладання предметів соціо-гуманітарного циклу з власними здобутками, апробованими методиками й технологіями навчання, квітесенцією історичного досвіду співзвучні загальноєвропейським підходам.

Важливу роль у розвитку соціально-гуманітарної підготовки у вищій школі України початку XXI сторіччя в контексті Болонської угоди, в інтересах захисту національних інтересів української держави відіграє підвищення світоглядної та виховної ролі соціально-гуманітарних і українознавчих дисциплін в системі вищої освіти країни.

Таким чином необхідними орієнтирами у викладанні циклу соціально-гуманітарних дисциплін в Україні у контексті підготовки майбутніх спеціалістів мають бути: проведення державою ефективної соціально-гуманітарної політики, що забезпечуватиме дієву реалізацію стратегії соціально-гуманітарної підготовки; оновлення державного стандарту сучасної мовної освіти, що дасть змогу піднести соціально-гуманітарну підготовку на якісно новий рівень; консолідацію зусиль науковців, педагогів, батьків, що мають бути спрямовані на розв'язання актуальних завдань соціально-гуманітарної підготовки; упровадження перспективних освітніх технологій.

Перспективними напрямками для подальшого розроблення є створення навчально-методичних комплектів для забезпечення ефективної соціально-гуманітарної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей у вищій школі. Для цього потрібно оновити базові концепції розвитку в освітній та інформаційній сферах, прискорити вирішення нагальних питань у системі освіти, зокрема щодо недостатньої конвергенції наукових досліджень і вищої освіти, невідповідності існуючої мережі вищих навчальних закладів європейським вимогам. Також подальше опрацювання проблеми може бути пов'язане із пошуковими

дослідженнями, спрямованими на пошук конкретних соціально-гуманістичних тенденцій євроінтеграційного розвитку освіти на сучасному етапі розвитку неперервної освіти у країнах ЄС, створення багаторівневої системи організації соціально-гуманітарної підготовки, розвитку інтегрованих компонентів багаторівневої системи, що приведе до поглиблення й гармонії зв'язків.

### *Література*

1. Altbach P.G. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution / Altbach P.G., Reisberg L. and Rumbley L.E. // UNESCO. – 2009. – 254 p.
2. Bucharest Ministerial Conference (2012): «Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA)» – Режим доступу: <http://blatt.htu.tugraz.at/unirecht/?inh=bup2012>
3. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Communication from the European Commission, Brussels, 3.3.2010. –COM(2010) 2020 final. – 34 p.
4. Higher Education in Europe. Vol. 30. №2, July 2005.
5. J. Valimaa, D. Hoffman // High Educ. – 2008. – №56. – P. 265–285.
6. Levin H. M. What is World – Class University? /Levin, H. M., Dong Wook Jeong, Dongshu Ou [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www. tc. columbia. edu/centers/coce/pdf\\_ fi les/c12. pdf](http://www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/c12.pdf).
7. Modernization and employability at heart of new higher education reform strategy. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.europe.eu>.
8. Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. – Paris, UNESCO, 2009. – 278 p.
9. The Bologna Declaration of 19 June 1999 [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf).
10. The European Higher Education Area – Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. – Режим доступу: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf)
11. The Lisbon Strategy. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact\\_sheets/info/data/policies/lisbon/article\\_7207\\_en.htm](http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_en.htm)
12. Times Higher Education (THE) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www. timeshighereducation. co. uk/story. asp?sectioncode=26&storycode=411907&c=1](http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=411907&c=1).
13. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://library.uipa.kharkov.ua/library/Documents/BolonProz/3/3\\_11.htm](http://library.uipa.kharkov.ua/library/Documents/BolonProz/3/3_11.htm)
14. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу)/ В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 11–17.
15. Архипенко Л.М. Інноваційні технології у сучасних формах організації самостійної роботи студентів вищої школи / Л.М. Архипенко // Гуманітарна складова вищої освіти: проблеми та перспективи. Статті та тези: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (14–15 квітня 2011 р., м. Харків). – Х.: Вид-во НФаУ, 2011 р. – 394 с. – (Сер. «Наука») – С.4–11.
16. Бабанский Ю.К. Система способов оптимизации обучения / Ю.К. Бабанский. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.detskiysad.ru/ped/ped180.html>
17. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах) / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – Киев : Рад. школа, 1984. – 237 с.
18. Бабишена М.І. Роль соціально-гуманітарних дисциплін у процесі становлення майбутніх судових офіцерів / М.І. Бабишена. – Режим доступу: <http://academy.ks.ua/konfer/articles/1/1.pdf>



19. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Балл Георгій Олексійович. – К.: Педагогіка і психологія, 1994. – С. 3– 4.
20. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с
21. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144.
22. Вакарчук І. Якість освіти і вільна траєкторія студента / Іван Вакарчук. – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/articles/2009/04/28/3910314/>
23. Велика Хартія Університетів (MAGNA CHARTY UNIVERSITATUM). – Режим доступу: <http://www.magna – charta.org/>
24. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Метод. посіб. для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
25. Воскобій О. Сучасні підходи до викладання соціально-гуманітарних дисциплін у вищих юридичних навчальних закладах / Ольга Воскобій. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1281>
26. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
27. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Неперервна профосвіта: проблеми, пошуки, перспективи / Ін-тпедагогіки і психології профосвіти; за ред. І.А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 81– 107.
28. Гуманізація вищої освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ukrefs.com.ua/page,2,105189-Gumanizaciya-vysshego-obrazovaniya.html>
29. Дашенкова Н.Н. Роль и место гуманитарных дисциплин в системе высшего технического образования /Н.Н. Дашенкова, О.О. Жидкова // Гуманітарна складова вищої освіти: проблеми та перспективи. Статті та тези: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (14–15 квітня 2011 р., м. Харків). – Х.: Вид-во НФаУ, 2011 р.– С. 25–32.
30. Декларація Болонського Стратегічного Форуму 2009 року. – Режим доступу: <http://www.nmu.edu.ua/bolon.php>
31. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
32. Державний стандарт вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.mon.gov.ua/laws/\\_1247.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/_1247.doc). – Загол. з титул. Екрану
33. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України / Гол.ред. В.Г.Кремень К.: Юрінком Інтер, – 2008. – С. 1036.
34. Європейський проект та Україна : монографія / А. В. Єрмолаєв, Б. О. Парахонський, Г. М. Яворська, О. О. Резнікова [та ін.]. – К. : НІСД, 2012. – 192 с.
35. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. Ніколаєва С.Ю. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
36. Закон України «Про вищу освіту»: За станом на 19 жовтня 2006 року / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2006. – 64 с. – (Серія «Закони України»).
37. Закон України «Про вищу освіту» Прийняття від 01.07.2014 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
38. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. – К.: НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с.
39. Зюзіна Т.О. Теоретико-методологічні засади змісту культу-рологічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.О. Зюзіна. – Луганськ., 2010. – 42 с.

40. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А.Зязюн // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
41. Каверіна О.Г. Інтегративні тенденції розвитку змісту гуманітарної підготовки майбутніх інженерів // Ольга Геннадіївна Каверіна. – Режим доступу: <http://archive.nbuiv.gov.ua/e-journals/ITZN/em14/content/09kogeft.htm>
42. Коломієць Н. А. Інтерактивне навчання : сутність, основні засоби реалізації / Н. А. Коломієць // Наукові записки : зб. наук. статей Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. LXII(62). – С. 82–90.
43. Компанцева Е.В. Понять культуру: от знания к осознанию: Монография /Е.В. Компанцева, Е.А. Головки. – Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, 2007. – 212 с.
44. Константиновский Д.Л. Соціально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования / Д.Л. Константиновский, Е.Д. Вознесенская, О.Я. Дымарская, Г.А. Чередниченко. – М.: ЦСП, 2006. – 264 с.
45. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/30817/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/30817/)
46. Концепція гуманітарного розвитку України Проект від 14.03.2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Table/koncsep.htm>
47. Корольов Б. Вища школа України на зламі епох / Б.Корольов // Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку 1999–2006рр. : наук.-допом. бібліогр. покажчик. – К. : Пед. думка, 2008. – С. 16–17.
48. Корсак К. Європейський простір вищої освіти і Україна у ХХІ ст. / К. Корсак // Вища школа. – 2005. – № 1. – С. 47–55.
49. Красикова Е.Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя /Е.Н. Красикова: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 Ставрополь, 2009. – 151 с.
50. Круть П.П., Штефан Л.А. Основні напрями реформування освіти у провідних країнах світу. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc\\_gum/ppmb/texts/2007-12/07kpplcw.pdf](http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2007-12/07kpplcw.pdf)
51. Левочко М.І. Теоретичні засади вищої освіти в Україні та перспективи її розвитку / М.І. Левочко // Вища освіта України – 2006. – №2. – Дод. 3. – Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». – С. 227.
52. Лесик Г.В. До питання про реалізацію компетентнісного підходу у процесі викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі / Г.В.Лесик // Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис / [за ред. В.І.Лугового, М.Ф.Степка]. – К.; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2011. – №1. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: технологія взаємодії та інтеграції». – 294 с. – С. 162–168.
53. Луговий В.І., Слюсаренко О.М., Таланова Ж.В. Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання у вищій школі / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.4]. – С. 48–63.
54. Луговий В.І. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) / В.І. Луговий // Історико-педагогічні студії: Науковий часопис / гол. ред. Н.М.Дем'яненко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – Вип. 5. – с. 11–16.
55. Лузік Е.В. Гуманітарна освіта в процесі підготовки спеціалістів профільних ВНЗ України: проблеми та перспективи / Е.В.Лузік // Філософія освіти. – 2006. – № 2(4). – Режим доступу –<http://www.philosophy.ua/lib/20luzik-fo-2-4-2006.pdf>

56. Лук'яненко О.Г. Реалізація принципу неперервності в профорієнтаційній роботі зі старшокласниками та фаховій підготовці студентів-майбутніх словесників: Дис. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія й методика професійної освіти. – К.: ІВО АПН України, 2003. – 18 с.
57. Малькова Е.С. Компонентний состав методической компетенции лингвиста-преподавателя в контексте оптимизации обучения / Е.С. Малькова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/07.doc](http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/07.doc)
58. Манько В.М., Манько А.В. Тенденції розвитку вищої освіти України та США / В.М. Манько, А.В. Манько // Вища освіта України. – 2013. – №3. – Дод.1. – Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 2. – 296 с. – С.168 – 173
59. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
60. 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.
61. Моляко В.О. Чи так потрібен телевізор? / В.О. Моляко // Обдарована дитина. –1999. – № 1. – С. 3.
62. Національної стратегії розвитку освіти України на період 2012–2021 рр. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
63. Онкович Г. В. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти / Г. В. Онкович // Дивослово. –2007. – № 5. – С. 29–31.
64. Особливості впровадження активних методів навчання (кейс-метод та симуляційні ігри) у віртуальних середовищах (e-Learning). – Круглий стіл. – Інформаційні засоби навчання для підвищення якості економічної освіти. – Суми, Сумський державний університет. – 7 квітня 2004 р. – Ігор Катерняк, директор UDL, Вікторія Лобода, координатор дистанційних програм, Людмила Острівна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.udl.org.ua>
65. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. Вузов / И.П. Подласый. В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
66. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищої освіти [Електронний ресурс] : наказ Міністерства освіти України № 285 від 31.07.98 р. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v0285281-98>. – Заголовок з титул. екрану.
67. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / за ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.
68. Реформування української системи освіти в контексті провідних тенденцій розвитку європейського освітнього простору. // Государство для общества. [Назва з екрану] – Режим доступу: <http://www.govfor.com/index.php?id=353>
69. Романовский А.Г. Формирование конкурентноспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования / А.Г. Романовский // Теорія і практика управління соціальними системами – 2008. – № 3. – С. 3–10.
70. Самчук З.Ф., Слюсаренко О.М. Понятійно-концептуальні аспекти дефінітивного розмежування компетентностей та компетенцій / З.Ф. Самчук, О.М. Слюсаренко // Вища освіта України. – №3 (додаток 1) – 2010. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» – Т.1.– Рівне, 2010. – 520 с. – С. 171–180.
71. Сафонова Н.М. Реформування системи вищої освіти в Україні (90 – ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): історичний аспект. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата історичних наук за спеціальністю 07.00.01 – історія України. –

- Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Луганськ, 2005. – 20 с.
72. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. – Суми: Ред. – видав. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
73. Семенченко Ф. Особливості гуманітарної підготовки і професійної кваліфікації студентів в технічному університеті – <http://www.experts.in.ua>
74. Сидоренко О. Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі / О. Сидоренко // Вища освіта Україна. – 2001. – № 2. – С. 63–67.
75. Сисоєва С.О. Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу / С.О. Сисоєва, С.Г. Заскалета. – К., 2009. – 275 с.
76. Слостенин В.А. Педагогіка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2003. – 576 с.
77. Степко М.Ф., Болюбош Я.Я., Левківський К.М. Модернізація вищої освіти в Україні і Болонський процес / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбош, К.М. Левківський // Освіта. – 2004. – №38. – С. 12–17.
78. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.
79. Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В., Бортніков В.Я. Нове покоління навчальних планів в умовах входження України до Болонського процесу: Науково-методичні матеріали. –Харків: НТУ «ХПІ», 2006. – 64 с.
80. Указ Президента України № 344/2013 О Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года – Режим доступу: <http://president.gov.ua/documents/15828.html>
81. Федоров А.В. Украинское медиаобразование сегодня / А.В. Федоров // Magister Dixit – науково-педагогічний журнал Восточной Сибири. – 2012. –№2. – Режим доступу: <http://md.islu.ru>
82. Філософія: навч. посіб. / Л.В. Губерський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін.: За ред. І. Ф. Надольного. – 2 – ге вид., випр. – К.: Вікар, 2001. – 516 с.
83. Фольварочний І.В. Гуманістичні тенденції євро інтеграційного розвитку освіти дорослих на сучасному етапі / І.В. Фольварочний // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – Вип. №2. – Режим доступу: [http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_egazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n2\\_2009\\_st\\_2/](http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_egazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2009_st_2/)
84. Черняк Д.С. Проблема вдосконалення викладання соціально-гуманітарних наук та соціології у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.11.170.pdf>
85. Ярошовець В. Глобальні трансформації соціо-гуманітарного дискурсу в сучасній парадигмі філософії освіти // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір / авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 220 с. – С. 135–142.

#### 1.4. ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У НАУКОВІЙ ПЕРІОДИЦІ УКРАЇНИ

Впродовж останніх двох десятиліть в Україні триває нерівномірне реформування освіти. В умовах переходу від постіндустріального до інформаційного суспільства перед філософією освіти як наукою, покликаною формулювати підходи до з'ясування гносеологічних і світоглядних проблем, постає завдання зміни освітньої парадигми (С. Вовканич її визначає як таку, що має бути соціогуманістичною [8, с. 3]).

Основні напрями розвитку освіти у XXI столітті очікували на обдумування й прогнозування. Але, за наявності індивідуально сформульованих (Зб. Бжезинський, Е. Тофлер, Фр. Фукуяма, К. Ясперс) передбачень майбутнього в цілому, як наголосив В. Андрущенко, – «... питання, що розглядається, все ж досягне лише колективному розумові» [3, с. 6]. Вчений стисло узагальнює спостереження та ідеї українських і зарубіжних колег, згадавши й книжку футуролога Е. Тофлера «Шок майбутнього»: «І справді, ми стоїмо на порозі нового повороту історії, дивовижної трансформації соціуму, всебічної зміни всіх форм соціального та індивідуального буття. Глобалізація, інформаційна революція, волоконний зв'язок, надшвидкості турбореактивної авіації, нанотехнології... Все це змінює образ світу й звичні контури нашого буття в ньому, а головне – змінюються фундаментальні основи відтворення людини як біологічного й антропологічного типу» [3, с. 6].

Такими, що передусім потребують дослідження, найбільш актуальними й значущими, «єдність яких змінює світогляд, ціннісний контекст епохи, логіку історії» [3, с. 7], В. Андрущенко вважає три групи процесів світового рівня. У першій – розпад останніх імперій, зокрема й СРСР, відмова від тоталітаризму в усіх сферах, із адмініструванням в економіці включно, переосмислення філософії технократизму, подолання зневаги до особистості. У другій – наступний етап, що визначається розвитком ринкових відносин і демократичного управління, піднесенням авторитету особистості й міжнародної толерантності (що є позитивним боком глобалізації та інформатизації). Третя група реалій – «... має враховуватись як вихідна настанова формування новітньої парадигми розвитку освіти, пов'язана з утвердженням України не лише як локальної, а й як європейської і світової цивілізації, яка має власну ідентичність, національний характер і культуру й, вибудовуючи свій державний дім, має потребу у власних національних системах науки, освіти і виховання нового покоління» [3, с. 7].

Дослідник і організатор наукового та освітнього процесу В. Андрущенко вважає за необхідне висловити застереження щодо поспішності у відмові від усіх цінностей, що встигли стати ніби традиційними, щодо некритичного сприймання усіх західних стандартів, чимало з яких «заввичай уже відпрацьовані або примітивні», тоді як «справжні цінності західної культури залишаються для нас, як і раніше, недоступними» [3, с. 7]. Жага справедливості змушує його нагадувати: «Жодна країна світу не поділилася з Україною, скажімо, власними серйозними здобутками в галузі науки; не подарувала жодної високої технології; не запропонувала спільного використання новітньої техніки. І це незважаючи на відмову України від подальших ядерних досліджень, від ядерної зброї, ... на інші прогресивні ініціативи держави» [3, с. 7].

Усе зазначене, а також суто внутрішні суспільні проблеми (зокрема, неадекватний склад державних органів і руйнівні наслідки їхньої діяльності) змушує думати про специфічність освітнього процесу, що «... має віддзеркалювати реальний характер життєвого процесу, його суперечності, позитивні і негативні тони й відтінки. ... Водночас школа, система освіти мають бути романтичними в тому розумінні, щоб дитина не відривалася від ідеалу, вірила в прекрасне, сподівалася на добро і прагнула любові» [3, с. 8].

Над першими труднощами й проблемами, спричиненими інноваційним характером зрушень в освіті, які лише починали здійснюватися відповідно до основних програмних документів 1993–1996 років, розмірковують А. Морозова і М. Лукашевич. Адже вилучення з навчальних програм цілої низки суспільно-політичних дисциплін («науковий комунізм», «історія КПРС», «науковий атеїзм») і видозміни інших («політекономія», «марксистсько-ленінська філософія») поставили перед численними викладачами жорстку необхідність докорінно змінити світогляд. Інакше кажучи, для того, щоб «розмова про освіту, напрями, стратегію і тактику реформ» не стала «марною справою», «щоб стати на ґрунт реальності, ми повинні пройти етап звільнення освіти від міфів, здійснити деміфологізацію освіти» [25, с. 18]. І передусім це стосується дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Йдеться, зокрема, про необхідність розвінчування «марксизму як останньої міфологічної конструкції ХХ століття»; міфу про «всесилля науки і науково-технічної революції, їхньої ролі в подоланні соціально-економічних негараздів», оскільки «наука і техніка – явища суперечливі»; міфу про «невичерпність вітчизняних надр, запасів сировини, багатий природоресурсний потенціал держави» [25, с. 18–19]. Автори статті обґрунтовують як не менш важливу потребу подолати міфи про «побудову в Україні відкритого суспільства» й про те, що «освіта в Україні була чи не найкращою у світі», що «нібито існує міжнародна ідеальна модель освіти» [25, с. 20–21]. Теоретичні орієнтири цих непростих перетворень автори бачать у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті.

На зламі тисячоліть дедалі очевидніше вимальовувалися складнощі ситуації у сфері гуманітарних наук, де на зміну «єдино правильній» чи, насправді, єдино дозволеній методології – марксистсько-ленінській – необхідно було віднайти чи створити якусь нову – не таку однобічну й завузьку. На цю ситуацію кидає панорамний погляд І. Дзюба. Стисло окресливши найневідкладніші завдання культурології, літературознавства, мовознавства, етнології, вчений висуває низку застережень щодо певних загроз – і не лише «зсуву у бік суб'єкта, коли той, хто мав би інтерпретувати явище, насправді демонструє себе, свій артистизм в інтелектуальних викрутах і фактично задля честолюбного самоствердження просто паразитує на досліджуваних текстах, «перепрочитуючи» їх до демонстративної невпізнаваності» [11, с. 7]. Чи не більшу небезпеку являє «штурмовий характер запозичення, або засвоєння нових, західних методологій» [11, с. 7], точніше, його наслідки – «децибельного рівня гуркіт багатозначних термінів», що їх (не менше двох десятків лише на початок 2004-го року) некритично вживано, доречно й ще частіше недоречно, вочевидь, не завжди з розумінням їхнього змісту. «Величезний культурологічний апарат ... є світовим надбанням», – визнає І. Дзюба й наполягає: «потрібні особисті творчі зусилля й талант, щоб адаптувати його до реалій саме цієї і в саме цей час культури» [11, с. 10].

«Солодку магію співтворення», «народження в людині образного мислення» здатне дати осягнення «внутрішньої форми» (вираз О. Потєбні) літератури, на переконання М. Жулинського, який розповідає про мету співробітників Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України – розробників навчальної програми з української літератури. Йдеться, зрозуміло, не лише про розвиток власне творчої сутності людини, за всієї важливості, а передусім про літературу, що, разом із мистецтвом, є «... чи не найефективнішим засобом розвитку власної самосвідомості, пізнання самоцінності особистості, усвідомлення себе як творця власної долі, як людини вільної, відповідальної за себе і за цей світ» [17, с. 13]. Не може виникнути підозра в обмеженості інтересами лише тієї особистості (хоча й те було б добре: саме з особистостей складається народ), оскільки її зацікавлення проектується на всю країну, на її буття в історії: «... ми сподіваємося, що цей курс літератури сприятиме творенню людини розуміючої, яка буде аналізувати й прогнозувати, матиме цілісне й універсальне світосприймання, буде готовою не лише накопичувати знання, а й віддавати свій інтелект, свою духовну енергію, буде цікавою світові, бажаною світові. Адже інформаційно-технологічне суспільство, яким себе формує Україна на порозі ХХІ ст., потребує нового типу людини, яка може дивитися на проблеми системно, бачити світ у всій його універсальній єдності» [17, с. 13]. Водночас той

універсалізм не може бути абстрактним, повисаючи у повітрі: «це універсальне бачення світу має базуватися на національній основі, на тій системі національних цінностей і пріоритетів, яку виробила наша – українська – цивілізація» [17, с. 13].

Новаторського характеру навчальній програмі, про яку йдеться, надає та обставина, що, нарешті, з'явилася можливість «... відкрити ті естетичні обрії, які є в повнокровній, повносилій українській літературі». Тоді як тривалий час – протягом століть – «вона була ідеологічно дозована для забезпечення певних поглядів тієї чи іншої політичної системи, яка утверджувала свою позицію» [17, с. 13].

Аналіз змістової сфери освіти пов'язується з роздумами про філософію освіти. Зокрема, розмірковуючи над «аксіологічною концепцією оцінки систем навчання і виховання», В. Огнев'юк приходить до переконання, що «... навчання в певній предметній сфері не є самодостатнім. Це – не педагогічна самоціль, а лише перша, початкова сходинка у здійсненні процесу виховання, де предметні знання перетворюються на багатомірні життєві цінності» [26, с. 16–17]. З метою визначити зміст і засоби виховання, автор розглядає чотири найпоширеніші системи цінностей, засновані на трансцендентних, соціоцентричних, антропоцентричних і національних цінностях. Називає основні базові поняття перших трьох систем: 1) душа, безсмертя, потойбічне життя, щастя, віра, надія, любов, покута (як вади – тимчасовість, другорядність земних цінностей); 2) свобода, рівність, праця, мир, творчість, солідарність, злагода (вади – відносність багатьох із них); 3) самореалізація, автономність, користь, індивідуальність (головна вада – загроза переростання в егоїзм – і, додамо, в егоцентризм). І лише щодо четвертої системи автор не подав «розшифрувань», оскільки переконаний: система виховання, заснована на національних цінностях, «... усуває недоліки трьох попередніх систем виховання й водночас вбирає в себе їхні позитивні елементи, ставлячи в центр уваги національну ідею, що реалізується титульною нацією спільно з представниками інших національностей з метою забезпечення сталого розвитку суспільства. Такий підхід забезпечує вихованцям доступ до різних систем цінностей, а система виховання допомагає не лише оволодіти комплексом гуманістичних цінностей, а й готує молодь до життя в конкретному соціально-культурному просторі й до участі в його вдосконаленні» [26, с. 18]. Варто навести й дуже стисле узагальнення: «Національне виховання в означеному змістовому контексті найбільш відповідає парадигмі людинобіосфероцентризму» [26; 19].

Тривожну тенденцію у намірах дегуманітаризації освіти помітив Ю. Терещенко у заяві ректора новоствореного Київського міського педуніверситету щодо бажання скоротити «завелику кількість світоглядних дисциплін» (у січні 2003 року). А вже у липні в газеті «Голос України» з'явилося звернення культурологічного клубу «Світоч», створеного студентами київських ВНЗ, до Президента України та міністра освіти і науки. Про це звернення, що засвідчило поширення неприпустимих явищ, Ю. Терещенко пише: «Студенти просять їх припинити практику звуження гуманітарного потенціалу освіти, вилучення з навчального процесу у вищій школі таких філософських дисциплін, як етика, естетика, релігієзнавство» [34, с. 29]. Студенти, отже, дбають про розвиток інтелектуальної спроможності людини й розуміють залежність свого розвитку від вивчення гуманітарних дисциплін, а деякі ректори – не розуміють. (Наголосимо ще: деякі, адже культурні ректори бачать навіть зв'язок із практичним результатом: «Як вважає академік П. Таланчук, нинішні наші труднощі, значною, якщо не вирішальною мірою є наслідком виховання та освіти, а точніше – наслідком поганого виховання й недосконалої освіти») [34, с. 29]. Попри відносну давність згаданих подій, сама проблема, на жаль, з часом не втрачає актуальності. Наприкінці 2008 року В. Андрущенко пише: «...дехто намагається виштовхнути філософію з освіти... Мовляв, для чого вивчати десятки і сотні раз вивчене!? Я розглядаю подібне як диверсію проти педагогіки, вищої освіти і людської духовності загалом» [4, с. 10].

Усе вищезазначене, власне, подано на завершення статті Ю. Терещенка «Філософські джерела педагогічної науки», змістом якої є ширші міркування про роль філософії в інтелектуальному житті суспільства й про небезпеки, що їх несе недооцінка філософських наук. А також про роль філософії у конкретних сферах, зокрема, у педагогіці як «соціально

значущій практиці»: «Відомо, що філософії притаманні різні функції, однак основоположними для неї є методологічна та світоглядна. Напрошується питання: чи можлива ефективність навчання молоді без методології, а дієвість виховання – без обізнаності педагога в мережі світоглядних принципів? Звісно, про це не може бути й мови. Методологічна та світоглядна функції філософії – це теоретичне підґрунтя дидактики, теорії виховання, а також умова фахової діяльності педагога в освітньому просторі, а отже, й запорука його самоствердження як спеціаліста» [34, с. 27]. Вчений прояснює й зміст такого, ніби звичного, майже побутового поняття, як «освіченість»: «Філософське тлумачення категорії «людина» педагогіка кристалізує з урахуванням власної специфіки, адже педагогіка – це соціальна діяльність. І найістотніше тут для неї – характеристика особистості як людини освіченої, тобто не просто навченої, а й такої, що відтворює світло знань і сама випромінює його» [34, с. 28].

Дещо інакший образ «освіченої людини» – нагадує М. Култаєва – подавали німецькі романтики у своєму протесті проти «свободи під наглядом педагога та внутрішнього цензора», протиставляючи йому «неопрацьований людський матеріал, народне, природне тощо» [24, с. 42]. Пропонуючи тему «семантики свободи», авторка розгортає свої розмірковування переважно навколо семантики німецького поняття *bildung* як такого, що містить цілий «комплекс смислів, що утворюють центральне поняття німецькомовної філософії освіти як формування людини» [24, с. 41]. У спробі з'ясувати його суть водночас із суттю «парадоксу свободи» М. Култаєву приваблюють «... теоретичні побудови, що ґрунтуються на синтезі соціальних, культурологічних та загальнопедагогічних ідей»: «Тут протиставлення «свободи – несвободи» набуває вигляду цивілізаційного процесу, емансипаторське призначення якого полягає в окультуренні людини, визволенні її від природної необхідності. Ця лінія найтісніше пов'язана з ключовими ідеями німецької класичної філософії, яка у просвітницькому запалі доповнює новочасне гасло «знання – сила» гіперболізованим баченням сутнісного зв'язку між свободою і освітою» [24, с. 41].

Зрештою, з усіх надзвичайно цікавих і змістовних багатозначностей, подекуди й суперечливих, М. Култаєва знаходить логічний вихід у «канонізованому означенні змісту цього поняття»: «освіта (*bildung*) – це принципова орієнтація усього людського буття (інтелекту, волі, почуттів) у цілісності всього сущого у світі, що надає всьому визначеності, міри та смислу [...] Саме тому теорія освіти, що дає смисл і орієнтацію світовому порядку, водночас є проектом теорії свободи людського буття та його можливостей» [24, с. 42].

«Тиху зміну парадигм» у гуманітарних науках кінця ХХ ст. – на користь парадигми культурологічної – завважив іще у 90-ті роки німецький учений К. Гансен. До його авторитету покликаються О. Пилипів і Л. Мисловська у роздумах, пов'язаних із запровадженням з ініціативи ректора, професора І. Вакарчука короткого оглядового курсу латинської мови на всіх факультетах Львівського національного університету імені Івана Франка. Авторки наголошують: вивчення латини (давня традиція українських вищих навчальних закладів) має не так прикладне значення (воно вагоміше хіба у медичних університетах), як культурологічне, а отже, виховне. Так само, як і ознайомлення (для всіх спеціальностей) із античною греко-римською культурною спадщиною. Адже вона багатьма своїми складниками – від мови й афоризмів до гуманістичних принципів – укорінена в культурі індоевропейських націй і, в органічному поєднанні з провідними ідеями християнства, «...є тим вічним джерелом, з якого людство завжди може черпати натхнення, ідеї та теми для роздумів у часи, коли виникає необхідність у переосмисленні засад буття, в об'єктивному аналізі шляхів розвитку світової культури та створенні власних концепцій» [30, с. 81]. Тому не випадково у статті наголошено на потребі враховувати у викладанні латинської мови передусім такі аспекти, як професійний, гносеологічний, культурологічний, соціокультурний (лінгвокраїнознавчий) [30, с. 83].

Закономірно гостро актуальним для нашої освіти є питання, над яким розмірковує академік В. Андрущенко, – щодо «органічного поєднання вивчення основ природничих наук й духовного профілю», що, на його переконання, є «важливою характеристикою



життєдіяльності європейських університетів» [2, с. 8]. У цьому плані все гаразд із Оксфордом і Кембриджем у Великій Британії, Сорбонною у Франції, Болонським університетом в Італії, Католицьким університетом Лувена в Бельгії, Лісабонським університетом у Португалії – вони нині постають як «осередки фундаментальної природничої і гуманітарної науки й освіти, водночас – центри світової гуманістичної культури» [2, с. 8]. А як у нас в Україні? У цей ряд дослідник вважає за можливе поставити лише кілька університетів – Київський, Харківський, Львівський, ще три-п'ять. І не більше, адже «в наших університетах справжніх учених-«природничиків», так би мовити, інфікованих гуманітарною аурую, мало» [2, с. 8]. Причини – і об'єктивні, і суб'єктивні. Але переважають перші (їх названо у статті). І в результаті: «... про розвиток науки в її соціальному і духовно-гуманістичному значенні в наших університетах говорити можна лише умовно» [2, с. 9]. В. Андрущенко буквально б'є тривогу, адже загрозливість тенденції очевидна й самотужки ані особистості, ані самі університети її відвернути не зможуть: «Очевидно, настав час державної і громадської підтримки університетського професора» [2, с. 9].

Надзвичайно важливим є гуманітарний складник навчання. Адже навіть для найкращого фахівця технічного профілю, який хоче керувати людьми, але «не здобув гуманітарної освіти», – «людина з її багатограними потребами, зв'язками, а тим більше – емоціями, симпатіями, експектаціями залишиться ... «закритою книжкою»» [3, с. 9]. А щоб уникнути такої небажаної ситуації – «своєрідну передмову до її прочитання якраз і формує гуманітарна освіта, що шанується в європейських університетах не менш потужно, ніж профільна» [2, с. 9]. Оце, останнє, наголошує вчений спеціально, на підставі гірких спостережень: «В Україні, на жаль, гуманітарна освіта перебуває в занедбаному стані. Навіть в університетах» [2, с. 9]. Адже попри впровадження Концепції гуманітарної освіти (затвердженої Міністерством освіти і науки ще 1995 року), в деяких університетах і досі викладають «... теорію, яка претензійно визначила себе у якості «найвищого досягнення світової гуманістики», і як «істина в останній інстанції» закрила доступ до справжнього соціального пізнання і реалістичного осмислення практики» [2, с. 9]. А натомість – хоча й давно назріла й усвідомлена потреба життєво необхідного порядку, – «нової методології не створено» [2, с. 9]. Подальше переважання і зрештою панування «технократичного світогляду» і неминуче пов'язаного з ним «прагматизму» веде до тривожної ситуації: «Гумус інтелігентності суспільства стає ще більш тонким, майже прозорим. Це віддаляє нас не лише від Європи, а й від усього цивілізованого світу, створює серйозну загрозу фундаментальним цінностям» [2, с. 9].

До дисциплін соціально-гуманітарного циклу належать науки, які вивчають духовну, розумову, моральну, культурну й суспільну сфери діяльності людини: філологія, філософія, релігієзнавство, мистецтвознавство, етика, естетика, економіка, правознавство, історія, археологія, соціологія, політологія, психологія, педагогіка, антропоекологія, соціоекологія. Головною метою соціально-гуманітарної підготовки у вищих навчальних закладах є розвиток соціально-особистісних компетенцій, що ґрунтуються на фундаментальних гуманітарних знаннях, емоційно-ціннісному й соціально-творчому досвіді та спрямовані на вдосконалення морально-етичних, інтелектуальних, творчих і громадянських якостей особистості, а також на розвиток соціально-професійного мислення, культури соціальної комунікації, адаптації і мобільності випускника. Основними напрямками досліджень викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу у науковій періодиці України є філософсько-освітня проблематика, теоретико-методологічні засади викладання, методичні принципи викладання, трансформація освітніх стратегій, упровадження інноваційних технологій.

Розглядаючи тенденції та завдання розвитку освіти, зумовлені цивілізаційними процесами, Василь Кремень нагадує, що основою і спонукою соціокультурних змін сучасності є перехід від епохи індустріального виробництва до суспільства інформаційних технологій і далі – до суспільства знань [22]. Прагнення ж «утвердити людину знань»

можливо здійснити за умови відокремлення «базових знань від інформаційного супроводу, який, по-перше, часто змінюється, а по-друге – доступний і вже тому – не такий необхідний для запам'ятовування» [22, с. 10]. Варто принагідно зауважити, що іще донедавна саме на цей момент громадська думка не зважала, а деякі телевізійні шоу далі поглиблювали помилку (у самій назві популярного шоу «Найрозумніший», як і у його змісті, розумом вважалася винятково добра пам'ять на факти, назви, дати тощо, – а не здатність мислити, аналізувати).

Євроінтеграційні процеси в Україні зумовлюють необхідність подальшого реформування системи освіти з метою удосконалення її через утвердження європейських норм і пріоритетів. Проте для успішного здійснення освітніх реформ та концептуального вдосконалення освіти бракує чіткої теоретичної основи, усталених методологічних засад. Визначення місії освіти й ролі культури у розвитку особистості є предметом обговорення у науково-педагогічному середовищі, на сторінках педагогічних видань. Особливо актуальною, і не лише для української, а й для світової освітньої системи, є проблема відповідності її розвитку культурним і цивілізаційним процесам.

Будь-які явища й процеси, що відбуваються у соціальній/освітній сфері, ми намагаємося розглядати у тісному зв'язку із сучасною європейською наукою. І при цьому враховувати, що західноєвропейський інтелектуальний світ не є статичний, у ньому відбуваються постійний пошук, динамічні зміни, обговорення, дискусії, з'являються нові тлумачення й розуміння термінів, понять давніх, а також творення нових. Так, наприклад, поняття «культура» й «цивілізація» не завжди і не в усіх країнах надавалися до такого поєднання, як те, що стало звичним нині (останнє загалом є добрим знаком для людства). Хоча Європейський словник філософій «Лексикон неперекладностей» розглядає їх в одному семантичному гнізді, розпочатому італійським *civilita*. Зокрема зазначено, що італійська мова зберегла у цьому слові значення «культурності» та «цивілізації» [15, с. 227]. В українській мові додається ще «ввічливість», як і в латинській, англійській, і зрештою, з певними нюансами, у французькій мовах.

Що ж до німецьких понять *bildung*, *kultur*, *zivilisation*, які подаються в одному гнізді, то їхніми українськими, а також французькими та російськими відповідниками виявляються: «формування», «освіта», «виховання», і, зрозуміло, «культура», «цивілізація». По огляді доволі значної частини філософських ідей автор відповідної статті Мішель Еспань наводить висновок Норберта Еліаса з виданої у Франкфурті 1981 року книжки: «Французьке та англійське поняття «цивілізація» може охоплювати політичні чи економічні, релігійні чи технічні, моральні чи суспільні факти. Німецьке ж поняття «культура», по суті, охоплює духовні, мистецькі, релігійні факти, й у ньому наявне сильне тяжіння до встановлення чіткого розділення між, з одного боку, подібними фактами, а з іншого – фактами політичними, економічними та суспільними» [16, с. 229–230].

Дослідженню феномену культури у різні часи були присвячені сотні праць вчених світу, серед яких М. Вебер, Е. Кассінер, Ж. Марітен, А. Моль, К. Леві-Стросс та інші; людинотворчу сутність культури розглядали Вергілій, Вольтер, Г. Гегель, Й. Гердер, Т. Гоббс, І. Кант, Ж.-Ж. Руссо та інші; проблему взаємозв'язку розвитку культури й освіти вивчали С. Гессен, Гумбольдт, Д. Ліхачов, О. Леонт'єв та інші; питанням співвідношення культури і цивілізації присвячували праці Н. Бердяєв, З. Фрейд, О. Шпенглер та інші. Складність і багатовимірність проблеми культурно-цивілізаційних засад розвитку освіти зумовлюють високий рівень інтересу до означеної проблематики сучасних українських дослідників, серед яких можна назвати В. Андрущенко, Є. Бондаревську, Л. Губерського, І. Зязюна, В. Скуратівського та інших. Українська сучасна наука перебуває у європейському понятійно-термінологічному контексті.

Зокрема, у визначенні векторів модернізації освіти важливим, якщо не найважливішим, є цивілізаційно-культурологічний підхід. Із метою з'ясувати його логіку, Володимир Руденко простежує взаємозв'язки освіти й культури, а також культури й цивілізації [33]. Автор приєднується до утвердженої науковцями думки про багатовимірність

взаємозв'язку освіти і культури (втім, освіта й сама є частиною твореної людьми культури – тут наведено слова про освіту як «центральный феномен культури»). В. Руденко особливо наголошує на принциповому моменті: «Вища освіта перестає бути тільки професійною, вона стає елементом загального культурного розвитку нації. Інтелігент як ідеал випускника вищої школи – це «людина культури», що інтегрує в собі риси вільної, гуманної, духовної особистості й високий професіоналізм» [33, с. 32].

Розвиваючи ідею про форми життя людини як «феномен і культури, і цивілізації» (тут є посилання на книжку П. Гуревича «Філософія культури», М., 2001), автор статті наголошує, що «... побудова адекватної системи професійної освіти [...] актуалізує проблему педагогічної рефлексії співвідношення культури і цивілізації як в умовах сучасності, так і в аспекті найближчих перспектив» [33, с. 33]. Та для початку здійснює стислий екскурс в історію питання, зауваживши, що «лише з другої половини ХІХ ст. спостерігається розведення понять «культура» і «цивілізація» та розмежування відповідних наук» [33, с. 34]. Серед наведених тут визначень найяскравішими видаються ідеї Освальда Шпенглера (про те, що культура пов'язана з культом предків, вона національна, цивілізація – інтернаціональна, будь-яка культура переходить у цивілізацію, і це призводить культуру до занепаду і деградації) та Ніколая Бердяєва (особисте розкривається тільки в культурі, лише в ній існують філософія і мистецтво; культура аристократична, цивілізація демократична тощо). Спільність їхніх поглядів ґрунтується на визнанні взаємозалежності культури і цивілізації, та водночас того, що «культура є метою існування сучасної людини, цивілізація – тільки необхідною передумовою культури» [33, с. 35].

У контексті змісту освіти В. Руденко визначає культуру як внутрішній зміст цивілізації, останню ж – як матеріальну оболонку культури. Й відповідно конкретизує: «Якщо засвоєння людиною культурних досягнень неможливе без самостійних зусиль мислення і духовного самовдосконалення, то для засвоєння благ цивілізації це не обов'язково, цілком достатньо дотримуватися «правил користування», «інструкцій». Отже, «цивілізована людина» – це зовсім не те, що людина культурна» [33, с. 35].

Нинішнє суттєве і не позитивне явище (хоча б не процес!) послаблення культури у цій двоєдності (про що В. Руденко пише надто делікатно як про «відчутну тенденцію збільшення простору цивілізації у порівнянні з культурою») робить актуальним «питання про пошуки реальних механізмів їх плідного співіснування в педагогіці» [33, с. 35]. Дослідник розмірковує про спрямування педагогічного процесу: на соціум чи на особистість, – відповідно, «в його основі можуть міститись цінності цивілізації або цінності культури» [33, с. 35]. Із цим він пов'язує і взаємини суб'єктів процесу, які «можуть бути авторитарними або гуманістичними», а також зміст – формувальним чи розвивальним [33, с. 35]. Ці бінарні опозиції усе ж видаються взаємовиключними (автор статті має іншу точку зору). Вони, безперечно, визначають парадигму освіти. А поряд із ними й різні, названі тут, технології, які, в ідеалі, мають доповнювати одна одну в навчальному процесі: розраховані на передавання студентові «соціального (культурно-історичного) досвіду або на розвиток його особистісного (культурно-генетичного) творчого потенціалу» [33, с. 35].

Загалом, бінарний аналіз (глобалізація – регіоналізація, масовість – елітарність, стандартизація – варіативність, державне регулювання – академічна автономія тощо), вважає В. Руденко, дає змогу «визначити цивілізаційні й культурні доміанти вищої освіти» й, відповідно, вектори її розвитку [33, с. 36]. Вчений нагадує, що за Болонськими принципами «кожна країна повинна зберегти національну самобутність та надбання у змісті освіти й підготовці фахівців, гармонійно поєднуючи їх з інноваційними прогресивними підходами» (джерелом наведеного є офіційний сайт Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України). І наголошує на необхідності «реального підвищення питомої ваги культурного компонента», переконаний у тому, що вплив культури на цивілізацію можливий у спосіб гуманізації останньої [33, с. 36]. Згідно ж із цивілізаційно-культурологічним підходом, «... чинниками успішного запровадження євроінтеграції можуть стати засоби гармонізації освіти на основі єдності цінностей культури й цивілізації, а механізмом – перехід у педагогіці від

формування парадигми до культуротворчої, від «людини освіченої» до «людини культури» [33, с. 37].

Єдність у культурі загальнолюдських та національних цінностей розглядає Сергій Кострюков, усвідомлюючи необхідність культури для виживання і розвитку людства, оскільки «культура – це опредметнена сутність людини» [20]. Однією з важливих місій культури є формування системи ціннісно-мотиваційних настанов індивіда. Загальнолюдську її природу автор розглядає майже всебічно. І до цих характеристик додає: «Але культура є водночас і носієм національних цінностей», адже всі її складники й символи виникають і вкладаються в систему «на рівні підсвідомого, своєрідного архетипу» [20, с. 81]. Спеціально виокремлює «... такі об'єднувальні чинники, як мова, традиції, звичаї, обряди, культурно-історичні традиції, спільні особливості психічного складу, що передаються з покоління в покоління. Немає мови – немає нації. Також нація згасає, коли гине її культура, порушуються традиції, нехтуються звички, забувається історія» [20, с. 82]. Зрештою, попри стислість цієї частини статті С. Кострюкова, переконливим є підсумок: «Отже, знання національної культури, традицій, звичок, обрядів виховує шанобливе ставлення до народу, дає змогу зрозуміти національне як самобутнє й разом з тим як загальне надбання людської цивілізації» [20, с. 83].

Культурологи осмислюють сучасний соціум в аспектах цивілізаційних процесів, що формуються у поєднанні індивідуально-особистого й соціально-культурного досвіду людства, – посилається Н. Тугай на працю білоруського дослідника В. Старжинського про гуманітаризацію інженерної освіти. Її тривожить однобічність інженерної освіти: «Реальна інженерна освіта породжує дефіцит культури, а отже – й ескалацію духовної кризи, а реальна педагогіка вищої школи консервує це становище» [36]. Подолати кризу людини й системи освіти можливо й необхідно у спосіб «узгодження інженерної підготовки з людською метою, з її культурними цінностями, а не тільки із завданням та метою науково-технічного прогресу» [36, с. 45]. Обстоюючи суб'єктно-гуманістичну модель освіти, Н. Тугай переконує, що новий тип раціональності поряд із наукою містить мистецтво, філософія, моральні принципи «та інші форми духовної культури», а тому «нова освіта має орієнтуватися не тільки на науку, тобто раціональний спосіб пізнання світу, а й на всю культуру» [36, с. 45].

Із наведених вище визначень культури й цивілізації, а отже тими визначеннями окресленого простору дії цих – найпотужніших – факторів/сфер людської діяльності видно, що їхніми складниками (хоча особливо й не наголошеними) є і освіта, і виховання, і «духовні факти». Розрізнення останнього поняття з поняттям «релігійні факти» виявляє, що духовний світ розуміється/тракується поза зв'язком з релігією, з вірою тощо.

Натомість виокремлюються «науки про дух» – в одному гнізді з «гуманітарними» та «суспільними науками». Стосовно книжки В. Дильтає «Вступ до наук про дух» (1883 року) дослідник Лука М. Скарантино зазначає: «Завдяки Дильтаю «наука про дух» перетворилася з пізнання людини загалом, її здібностей, її критичного чи морального розуму на цілу низку емпіричних наук, об'єкти яких визначаються різними проявами Geist в його історичному поступі» [16, с. 117].

Про зумовлену глобалізацією сучасну «потребу в новому духовному синтезі», осмислюючи філософську спадщину С. Кримського, пише І. Дзюба: «Гуманітарна катастрофа, про яку говорить багато мислителів сучасності, робить проблематику духовності особливо актуальною, і вона починає витісняти ідеологічні претензії світоглядного порядку» [12, с. 149]. Привертають увагу й застереження С. Кримського щодо нетотожності поняття духовності як духовному (тобто релігійному) життю суспільства, так і душі, яка є «суб'єкт духовності, а не її самість» [12, с. 149]. Наведене обґрунтовується вченим у книжці «Философия как путь человечности и надежды» (2000 року), багаті на надзвичайно глибокі думки. Зокрема, щодо засобів виходу сучасного світу з тих катаклізмів, які відбуваються: «... необходимо возбуждение духа, предельных антропологических оснований деятельности, творческий пафос большой культуры» [12, с. 347]. Адже саме культуру філософ бачить як

простір розуміння (чи то порозуміння), «завершающий разветвленную и сложную систему культурно-исторического смыслообразования человеческого бытия» [12, с. 353].

Сучасна філософська думка вивчає історичні зміни у трактуванні та вживанні термінів, взаємопов'язаних у «гнізді» ряду «ментальний» (англ. – mind, memini; франц. – esprit, тобто українською – дух, а також розум, душа тощо) – від Локка й Декарта до сучасних мислителів [14, с. 180–201]. Водночас, нашим співвітчизникам, у четвертому поколінні вихованим атеїстичним суспільством (у не такій агресивній формі, та позитивізм як світогляд превалує в усій Європі значно триваліше), звичніше розглядати окремо дух і розум (а точніше, дух у первісному – релігійному – значенні й дух як метафору на позначення емоцій, внутрішньої сили тощо), культуру і духовність (а власне духовність у «вужчому» та «ширшому» розумінні). Варто зауважити, що нині актуальним стає і третій аспект: поняття «духовність» набуває цілком конкретного значення, у зв'язку з відродженням релігійних традицій. Натомість у країнах Західної Європи ці традиції ніколи не переривалися і згадані вище поняття є значною мірою взаємозамінними, як нагадує Жан-П'єр Клеро [14, с. 181]. Поняття «ментальний» у французькій мові ототожнюють із науковим терміном «психічне», а в англійській «асоціюється з терміном mind, етимологічним відповідником mens (memini: пригадувати, уводити в ум, див. ПАМ'ЯТЬ)» (Етьєн Балібар) [14, с. 180].

Усе зазначене впливає на наше мислення (часом про те й не здогадуємося, а часом дехто свідомо приховує свої запозичення), розуміння термінів, уживаних інколи недостатньо обгрунтовано, інколи – й цілком не до місця.

Постає й запитання: «Звідки ж виникає філософська проблема ментальних (seelisch) процесів і станів?...» [14, с. 198]. Та до розв'язання тих проблем іще далеко. А тим часом наші науковці-педагоги беруть із того ряду поняття зрозуміліші – такі, як «інтелект», «почуття», зрештою «культура» (до двохсот тлумачень його придивляються В. Андрущенко та М. Михальченко [1]). І аналізують співвідношення та взаємодію розуму й почуттів у філософствуванні мислителів французького Просвітництва: так, Тетяна Андрущенко шукає в них концептуальні підходи до виховання («здобуття знання, у поєднанні істини, добра і краси»), адже «тільки вихованню підвладна зміна людської природи» [5, с. 89, 85].

Про типи й форми культури, що їх визначає ментальність, яка, своєю чергою, перебуває під потужним впливом культури як феномену, розмірковує Наталія Чибісова у статті «Ментальне поле як важливий чинник становлення соціокультурного середовища українського суспільства» [38, с. 49–54]. Авторка підтримує думку про те, що «трансформація ментальності відбувається повільніше, аніж зміни в соціально-економічній і політичній галузях» [38, с. 52]. І вивчає українську ментальність, яка упродовж століть «...заснавала зовнішніх насильницьких впливів (політичних, релігійних, культурних, історичних та інших), але при цьому завжди зберігала своє ментальне ціннісне ядро» [38, с. 52].

У статті Н. Чибісової прочитується прихована полеміка з поширеними уявленнями про надмірний індивідуалізм ментальності, аж до егоїзму, українців. Вивчаючи цінності українського народу, які відбиваються в ментальних структурах, дослідниця бачить стійкий психологічно-символічний ланцюжок: «українець із прадавніх часів цілком покладався на долю. Долю розуміли як вільний плін власного життя [...]. Щаслива доля може бути тільки в єдності з правдою і волею, а сутність її виявляється в самоствердженні особистості в улюбленій роботі, результати якої належать насамперед родині (родина – одна з найвищих цінностей), а потім уже – суспільству» [38, с. 52]. Водночас не підлягає сумніву, що «Воля, Правда і Доля існують у єдності лише в тій державі, лад якої не перешкоджає щастю кожної людини, а створює для цього умови» [38, с. 52], (курсив наш – Б. В.). У такий спосіб авторка наближається до визначення української національної ідеї.

Визначенням «специфіки українського менталітету, в якому нація визнається як особлива природно-історична реальність, що виявляє себе у взаємодії з природою, а також іншими націями світу...», починає Ельвіра Герасимова свою статтю «Філософія

загальнокультурного контексту постмодерністської концепції освіти» [9, с. 42–48]. Взаємодія ж ця виявляється надто складною у ситуації «мультикультурного освітнього простору», внаслідок чого «знання про неї (про національну культуру – Б. В.) та існування в ній досить часто не збігаються» [9, с. 43].

Е. Герасимова наголошує на необхідності «будувати новий культурно-педагогічний простір», констатує наявність хиб системи освіти, які тому будівництву заважають; як наслідок – «формується не ціннісне мислення, а тільки мислення сциєнтичне...» [9, с. 44]. Оце протиставлення мислення, що абсолютизує роль науки у світогляді особи й суспільства (своєрідного фетишу недавніх часів), мисленню, що підпорядковане принципів цінностей (моральних передусім), а їх же ще треба відшукати, визначити тощо, – ця ідея є найважливішою у статті. Її авторка бачить як основу нинішнього крутого світоглядного повороту, – щоб не сказати перевороту. І от важливий підсумок роздумів: «Таким чином, полікультурність освіти для особистості пропонує: переконання в цінності культури для саморозвитку людини; самооцінку особистої культурної діяльності в процесі освіти; здатність до відбору цінностей культури відповідно до своїх моральних ідеалів і норм» [9, с. 45].

Із зазначеним тісно пов'язана констатація діалогічного характеру сучасної культури, на відміну від нещодавньої монологічності, зокрема: «Культура неминує має містити в собі різноманітність особисто орієнтованих думок, кожна з яких не просто має право на існування, а й набуває своєї визначеності тільки щодо відповідних інших думок, тобто через діалог» [9, с. 45]. Лише так може сформуватися новий тип культури – і йому «має відповідати оригінальна освітня модель» [9, с. 48].

Стаття Василя Шуляра «Візуалізація методики вивчення літератури в системі професійно-фахових компетентностей учителя-словесника: постмодерновий погляд» [40, с. 24–29] містить продуктивні ідеї – передусім щодо методичної культури вчителя літератури, що має сприяти формуванню цілісної креативної особистості, здатної «конструктивно співпрацювати з суб'єктами/об'єктами освітньо-культурологічного (культурного? – Б. В.) простору» [40, с. 26]. Автор визначає найважливіші, на його думку, принципи підготовки вчителя літератури, серед яких – «методологічний плюралізм», «наукова об'єктивність і відкритість», «відносність інтерпретацій» тощо [40, с. 27]. В. Шуляр називає теми надзвичайно корисних спецкурсів – «Освітні технології: українська література», «Методика літератури (викладання, вивчення літератури? – Б. В.) в системі профільного навчання». Принципово важливим, інформаційно містким, попри певну термінологічну перевантаженість, є твердження В. Шуляра щодо «комплексу компетентностей і компетенцій» – тих, що їх має опанувати словесник, «... щоб досягти гарантованого результату в реалізації літературної освіти школярів та своєї професійно-методичної підготовленості», – комплекс той «складний і потребує значних зусиль суб'єктів навчально-пізнавального, виховного процесу» [40, с. 26]. Тут виявлено і розуміння суб'єкт-суб'єктних взаємин того, хто навчає, й того, хто навчається, і усвідомлення непорушної єдності та одночасності процесів навчального й виховного.

Культурне, зокрема естетичне, виховання є процесом складним, багатоплановим, наукові й методичні розробки для нього мають різні цілі – від інформативної до глибинно-філософських осягнень.

Історик С. Шевченко у статті «Усвідомивши головне покликання. Польські періоди українського поета Є. Маланюка» [39, с. 138–142] описує відповідні біографічні факти, контакти Є. Маланюка з польськими письменниками Л. Подгурським-Окуловим, Я. Івашкевичем та іншими і наголошує на потребі подальших досліджень українсько-польської культурної взаємодії.

Дещо інші підходи обирає К. Туркіна у статті «Генезис ресурсів автокомунікативного багатоголосся у поетичному тексті» [37, с. 171]. Авторка вивчає й систематизує роздуми на цю тему письменників і вчених – У. Теннессі, Т. Еліота, Д. Дідро, а також О. Федорова і Ю. Казаріна (автори посібників для студентів), М. Бахтіна, П. Валері, М. Цветаєвої,

Т. Винокур (авторський порядок розгляду). І доходить висновку: «Отже, автокомунікація, формально залишаючись монологічним звертанням автора до самого себе (потік свідомості, діалогізація свідомості), за своєю природною сутністю є багатоосібним, багатоголосим спілкуванням, тобто складною відкритою системою» [37, с. 176].

Культурософські підходи дають можливість С. Кочерзі розшифрувати закодовану мову знаків у літературному творі. У статті «Просторова семіосфера драматичної поеми Лесі Українки «Адвокат Мартіан»» [21, с. 64–68] дослідниця аналізує символи, які розкривають особливий зміст замкнутого простору дії у творі. Особлива організація художнього простору, за її висновком, «... засвідчує самобутній «життєвий характер» домівки головного героя і перетворюється на самодостатню естетичну інформацію» [21, с. 67]. Сама ж стаття показує нові можливості глибшого прочитання класики і виховання естетичного чуття студента.

Ще більш несподіваний – нетрадиційний – підхід застосовує Г. Побережна у статті «Й.-С. Бах у контексті метаісторії: актуалізація спадщини для музичного виконавства й освіти» [31, с. 69–77], поставивши собі за мету адекватний розгляд феномена композитора. І передусім роз'яснює поняття «метаісторія»: то є «дещо, що виводить за межі історії», тобто розгляду подій у видимому причинно-наслідковому ланцюжку, а «подія в контексті метаісторії закорінюється у невидимому шарі причин, що його неможливо вивести логічно з усіх спостережуваних подій і фактів» [31, с. 70].

Дослідниця розглядає історичну роль Й.-С. Баха, «... людські завдання якого збіглися з метаісторичними» [31, с. 74]: композитор, на її переконання, своєю творчістю об'єднав три епохи в історії європейської музики – «... бароко (народження/становлення) – класицизм (зрілість) – романтизм (трансформація)» [31, с. 74]. Цим природним стадіям Й.-С. Бах надав цілісності, основою чого стала гармонія – як цілком обґрунтовано твердить Г. Побережна. І то є її найважливіша ідея: «Гармонія взагалі визначає феномен музичного мистецтва як відбиття у чуттєвій формі Божественної гармонії. [...] Саме музикою, за стародавніми віруваннями, було створено світ. Музичний звук – закодована інформація про структуру Всесвіту, своєрідний алгоритм буття. Обертоновий ряд, що лежить в основі музичного звуку, є «первинною матрицею»» [31, с. 74].

Поняття ж «духовність» у різних публікаціях дістає доволі різноманітні трактування – від «людське в людині» (І. Загарницька) до «християнські цінності й ідеали» (О. Джура). Оглядаючи пов'язану з цією проблемою філософську літературу – авторів різноманітних спрямувань, Ірина Загарницька констатує, що феномен духовного світу й далі зберігає загадковість, «породжує безліч версій відносно його сутності та природи» [18]. Авторка має всі підстави вважати духовний світ «найважливішим компонентом усього суспільно-історичного розвитку» [18, с. 98], оскільки він визначався як «система свідомо-психологічних індивідуальних рис, яка у своїй цілісності виражає міру усвідомлення людиною сутності власного буття та свого місця й призначення у світі і проявляється в характері її відношення до світу і до себе». Саме таке визначення давав «Філософський енциклопедичний словник», виданий Інститутом філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України 2002 року. І то є даниною атеїстичній традиції, за якою складниками духовного світу особистості є її розум, почуття і воля – нею ж і винятково нею сформовані, хіба що під впливом соціального середовища. Безперечним позитивом цієї матеріалістичної концепції є увага до особистості, у її неповторності, до відбиття у ньому (духовному світі) «чуттєвого» й «раціонального» рівнів суспільної свідомості. Коли ж заходить мова про те, що «людина народжується тричі», – вибудовується красномовний ланцюжок: фізичне народження, «у спілкуванні з іншими» (тобто соціальні зв'язки) і у «внутрішньому діалозі із самим собою...» (так, мовляв, «формується її духовний світ») [18, с. 101]. Виведений із того висновок сприймається як логічний: «Недаремно філософська традиція позначила духовний світ людини терміном «мікрокосм», розглядаючи його як безмежність, таку ж гігантську, як і безмежність макрокосмосу» [18, с. 101]. Проте в усьому цьому надто бракує навіть наміру поставити запитання: у яких зв'язках (байдуже, з яким знаком: плюс чи мінус) перебувають згадані мікрокосм та макрокосмос. Якби ж виник такий намір чи таке запитання, – відповідь

можна було б відшукати у творах Григорія Сковороди, але це ім'я у статті навіть не згадується, хоча саме ці поняття в мислителя й запозичуються...

Із освітнім процесом усе зазначене пов'язується якнайтісніше у ситуації кардинальних суспільних змін: «В умовах руйнації звичних форм існування та відсутності чіткої перспективи майбутнього людині важливо спрямувати свою енергію вже не так на підкорення зовнішнього світу, як на пізнання та удосконалення самої себе, на збереження духовних засад свого існування» [18, с. 103]. Але тут знову виникає потреба уточнити дещо, оскільки проблема, коротко кажучи, «збереження себе» актуальною була у «звичних формах» тоталітарної держави, в якій, як відомо, «перспективу майбутнього» було чітко визначено – одну для всіх (які були винятки – також відомо). Актуальність же нині зберігається у зв'язку з духовними засадами, адже, якщо вони обмежуються трьома багатократно повтореними у статті І. Загарницької сутностями – почуття, воля й розум, – та ще й спрямовані винятково на себе, коханого, – ні на що добре з такої «духовності» не сподіваймося. Хоча наведена думка про «збереження духовних засад свого існування» все ж допомагає побачити добрі наміри.

Натомість один для всіх може бути лише і тільки Бог. І тому О. Джура нагадує, що людина «повинна правильно будувати свої відносини з Творцем» [10]. Цього дослідника також тривожить різке зниження рівня духовності серед молоді, але він намагається те пояснити «насамперед зниженням рівня життя в Україні, відсутністю соціальної захищеності, прямим і прихованим безробіттям, інфляцією, невизначеністю моральних орієнтирів у політиці держави й повсякденному житті» [10, с. 72]. Виділені нами слова виявляються лейтмотивом статті, адже автор переконаний, що «реальне утвердження християнських і загальнолюдських ідеалів та цінностей – необхідна передумова подолання нинішніх соціально-економічних труднощів, запорука зміцнення духовного і морального здоров'я нації» [10, с. 73]. І коли він заводить мову про «три сфери», то вони виглядають суттєво уточненими: «Християнська віра як передумова гармонії реалізується у трьох сферах: це гармонія в стосунках особи з іншими; віра веде до злагоди і гармонії з власним сумлінням; людина домагається *гармонії з Абсолютом Добра*» [10, с. 76] (курсив наш – Б. В.). Тут віднайдено той момент, якого бракує у багатьох інших авторів.

Та все ж, оглядаючи пов'язані з проблемою духовності публікації, І. Ткачук констатує: «Численні дослідження фіксують зростання ролі релігії в ієрархії духовних цінностей молоді й студентства зокрема» [35]. За соціологічними дослідженнями авторка бачить пояснення феномену релігійного ренесансу «... прагненням через релігійну віру набути психологічної стійкості; відвертого зізнання Богу у власній слабкості, гріховності заради очищення та набуття сили у мирському житті; потреби зіставляти власні думки, вчинки з моральними стандартами, що витримали випробування часом; надії на реалізацію оптимістичного сценарію майбутнього» [35, с. 108]. І то все – попри «певні суперечності у світогляді значної частини молоді...» [35, с. 108].

Якщо й не суперечності, то брак чіткості доводиться фіксувати у таких формулюваннях, як «... перед всією системою виховання молодого покоління постає завдання формування, розвитку і підтримки не просто духовно-морального потенціалу молоді, а потенціалу духовно-творчого» [35, с. 109]. Або: «... процес залучення студентів до загальнолюдських моральних та естетичних цінностей, таких, як Добро, Краса, Істина, Любов, Гармонія, Духовність» [35, с. 110]. Ще фрагмент цитованої статті: «... духовний потенціал особистості формується як духовне утворення, яке структурується їхнім ціннісним ставленням до навчальної діяльності, у процесі якої активізуються духовні сили, розширюється морально-естетичний (?! – Б. В.) досвід» [35, с. 110].

Не набагато чіткіші міркування О. Перехейди, який визначає нижче «Я» як рефлексивний потік психіки і вище «Я» як духовний потік особистості. Але його погляд на поняття «духовність» – «у вузькому і в широкому розумінні» – виявляє розуміння, за його висловом, «межових трансперсональних смислів» (тобто релігійної свідомості) – «у



вузькому значенні». Водночас, за його словами, «духовність – це ціннісний вимір буття, його співвіднесеність з абсолютними цінностями, вічністю, творчістю, свободою» [29, с. 71].

Однак мусить хтось внести ясність. Так, О. Джура, наполягаючи на важливості духовного виховання не тільки не відкидає світських загальнолюдських чеснот, а й укладає чітку систему (принаймні на рівні, можливому для сучасного розуміння): «У духовному вихованні молоді найважливішими завданнями є: формування розуму; творення на основі розуму та віри власних ідеалів та чеснот; досягнення стану, в якому у розумі людини пануватиме віра і вона керуватиметься чеснотою мудрості, що наставляє розум розважно шукати правду; у волі – любов, що керуватиметься чеснотою справедливості» [10, с. 74]. Далі додає щодо «... утвердження стану, за якого розум, віра і совість управлятимуть всіма порухами волі» [10, с. 74]. І вивершує цю ієрархію понять: «Духовне виховання базується на житті людини у вірі, яка все прощає і зносить, у надії, яка ніколи не розчаровує, та у любові, яка взамін нічого не вимагає» [10, с. 74].

Вочевидь і складнішим, і важливішим за всі соціально-економічні й політичні зміни є процес переходу до іншої системи цінностей. Тому слушно наголошує О. Джура: «У ситуації гострого дефіциту ціннісних настанов і орієнтацій християнські моральні цінності, які є основою гуманістичних цінностей, відіграють дедалі вагомішу роль у сучасному вихованні дітей і молоді» [10, с. 77].

Виховувати людину можливо тільки засобами культури. З усіх, понад двохсот, значень і змістів цього поняття найважливішим у справі виховання є той, що пов'язаний із духовністю – в культурологічному та релігійному її вимірах. Обидва ці аспекти тісно пов'язані з діяльністю, результатом якої є продукування духовних цінностей [32]. На відміну від науки, релігія дає розуміння сенсу й мети життя людини, а також засоби гармонізування особистості. Проте наука й релігія не лише не заперечують одна одну, а й певною мірою доповнюють. «Наука шукає знання, а релігія – мудрість. Наука пояснює та інформує, а релігія відкриває і реформує» (Х. Ролстон). Релігія пов'язана з роздумами про морально-етичні цінності, їхній смисложиттєво-абсолютний вимір. Тому варто відмовитись від вузько-примітивного сприйняття її як засобу нав'язування догматичного мислення і не ототожнювати з церквою, яка, здебільшого, на жаль, опікується не так духовними, як земними, прагматичними проблемами. Така позиція є спадком доби войовничого атеїзму. Не зайве пригадати, що саме поняття «релігія» як слово, що складається з кореня «ligo» (лат. – зв'язок) і префікса «ге» – (лат. – зворотна дія), означає «відновлення зв'язку». Повернення до Віри, яке є нині світовою тенденцією, стане засобом відновлення колись утраченого людством зв'язку з Абсолютом.

Дедалі очевиднішою стає невідкладна потреба виховувати молоді покоління у нерозривній єдності культурного й духовного аспектів (можна б об'єднати поняття: духовно-культурне) – як у нас було колись, а в цивілізованому світі тривало без перерв, завдяки чому цивілізація й досягла певних позитивів. Частина наших науковців розглядає згадані аспекти окремо, а деякі навіть у вивченні історії питання шукають можливості протиставлень. Усе це зумовлює потребу глибшого осмислення проблеми й чіткішого визначення мети подальших досліджень.

Вкрай важливі питання гуманітарної освіти – питання мовного статусу, пріоритетності опанування й використання тієї чи тієї мови в Україні (так склали нам історично) є не лише суто освітніми, а й політичними, а часто-густо набирають морально-етичного звучання. Адже кожному знайома ситуація, за якої, цитуючи крилате «скільки мов знаєш, стільки разів ти людина», дехто має на увазі мову сусідів – східних чи ще будь-яких, але не мову корінної нації – мову державну – українську.

Тому саме на прогалинах у гуманітарній освіті зосереджує увагу Ганна Онкович – як на таких, що «стали проваллям у вихованні» [27, с. 58]. Її стаття містить відгук на висловлену П. Таланчуком стривоженість із того приводу, що людство знецінило роль свого виховання, яке безнадійно відстало від навчання. Г. Онкович натомість переконано твердить, що утворену в результаті «прірву» має заповнювати саме гуманітарна освіта. Адже і освіта і

виховання в Україні здавна виконували місію «...плекання (не формування!) особистості засобами гуманітарних наук. Це – традиція української освіти, яка сповідувала філософію серця, це – особливість українського менталітету, це – виховний ідеал нашої освіти» [27, с. 58].

Дослідниця і водночас багатолітній освітянин-практик Г. Онкович вважає за необхідне задля зміцнення науки (яка допоможе практиці) уточнити й упорядкувати понятійний апарат, зокрема ту термінологію, що пов'язана з лінгводидактичними процесами (авторка має значний досвід у цій галузі, її монографія «Українознавство і лінгводидактика» вийшла ще 1997 року). У статті з'ясовано, наприклад, що й далі мають вивчатися «два методичні явища лінгводидактики – лінгвоукраїнознавство та українолінгвознавство» [27, с. 58]. Попри зовнішню подібність цих термінів, наполягає Г. Онкович, між ними є суттєва відмінність. Перший з них «має обслуговувати насамперед дидактичні потреби мови (у нашому випадку – української). Він охоплює низку понять, мовних явищ, факти з історії мови, походження слів, цікавих явищ «навколо слова» – все, що має дотичність до української мови як до світового феномена. Йдеться про загальнодидактичні принципи, якими могли б послуговуватися навчальні заклади різних етносів, котрі проживають в Україні» [27, с. 58]. Що ж до другого, то «українолінгвознавство має через слово збагачувати культурну пам'ять поколінь найрізноманітнішими знаннями про Україну» [27; 59]. Науковець також розмірковує про зміст в українській ситуації таких термінів, розроблених російськими вченими, як логоепістема й лінгвокультурема, пресодидактика і пресолінгводидактика, та про їхню можливу подальшу долю.

Історія та сучасність процесу українського терміноутворення на широкому науковому полі цікавить В. Карачуна. Свій стислий історичний нарис він розпочинає від 1848 р. – Собору українських (тоді писалося – руських) вчених у Львові, де обговорювалося питання про українську наукову термінологію, та від 1861 р., коли в журналі «Основа» М. Левченко порушив питання «про створення української наукової термінології на народній основі» [19, с. 99]. І пунктирно простежує до 1933 р., коли праці ІУНМ (Інституту української наукової мови) ВУАН було «сховано у спецвідділі бібліотек» [19, с. 102], до роботи науковців у Празі, у Львові (до 1939 р.), згадавши й про дослідження українців США й Канади. (Детальніший нарис В. Карачуна «Українська термінологія і репресивні бюлетені» подано у журналі «Вища освіта України» 2006 р., № 1).

В. Карачун констатує невтішний процес подальшого зросійщення вищої школи і науки у другій половині ХХ ст. (єдиний світлий промінчик – україномовна «Енциклопедія кібернетики» 1973 р. – перша у світі з енциклопедій кібернетики) та його наслідки: «Як результат зросійщування й двомовності викладання математики й інформатики у школах і вищих навчальних закладах утворилася своєрідна «українсько-російська» мова і відповідна їй математична термінологія» [19, с. 103]. І наводить низку прикладів, з яких видно: нав'язувалися не лише форми, не притаманні українській мові, а й такі, що спотворювали зміст.

У сучасному процесі дослідник не бачить розумної середини між двома крайнощами у підходах – тим, що його називає «інтернаціоналізаторський» (на практиці то є звичайне калькування, здебільшого з російської) та надмірною часом українізацією (реставрація діалектизмів і штучних новотворів). «Потрібно передбачити узгодженість національної і міжнародної термінології, не допускаючи суцільної денаціоналізації» [19, с. 104] – наполягає В. Карачун. І нагадує про необхідність видавати нові словники та енциклопедії.

Стан словникової справи тісно пов'язаний і з загально-культурознавчою компетентністю громадян України, і, відповідно, з тим, як буде використано науково-культурну спадщину, а то має відбуватися «компетентно, гуманістично і своєчасно», – переконана Зоя Донець [13, с. 43]. Авторка чи то нагадує, чи з ноткою ностальгії згадує класичну гармонію архітектури античної Греції, яка (архітектура) народжувалась «... із відчуття своєрідності рідного простору», а також із уміння її творців «... вивести функціональну потребу архітектури та її технологічну ідею на рівень філософської системи і

художньо-образного мистецько-виховного впливу» [13, с. 44]. І з сумом констатує деформування смаків, руйнування «цінних традицій» в сучасній архітектурній спрощеності, яка духовно збіднює і нашу країну, і людей. Обставини виникнення цього явища – на поверхні: «У тому, що в архітектурі використано мало сучасних знань, винні не тільки автори; побутує низька загальноархітектурна освіта замовника та споживача цього продукту культури. Це тільки декілька причин негативно-контрастної, дисонансної ознаки вітчизняної архітектурно-виховної реальності» [13, с. 44].

Дослідниця наголошує на катастрофічній ситуації з підготовкою архітекторів і зокрема на відсутності необхідних видань. У наявних сучасних підручниках відзначає низку недоречностей, некомпетентних тверджень. А також незрозумілу відсутність контакту укладачів навчально-освітніх культурознавчих видань із сучасними науковцями-архітекторами, й відповідні незадовільні результати. Зупиняючись на виданих у роки незалежності доволі високоякісних словниках, З. Донець критично коментує деякі приклади, коригує деякі визначення, передусім основоположні. Наприклад: «Архітектура є мистецтвом, що втілює просторові ідеї в існуючому середовищі засобами творчого поєднання образних уявлень, інженерно-будівельних технологій і естетичного виявлення властивостей матеріалів і людинознав та забезпечує, організовує різні види діяльності людини відповідно до законів природи» [13, с. 45].

Метою поєднати «аналіз наявної мовної ситуації... з прогнозуванням і проектуванням майбутнього» визначає поняття «мовні стратегії» Олександра Ванівська й, вивчаючи їх на матеріалі сучасної вищої школи, бачить їх передусім як «особливі технології розгортання іншомовної мовленнєво-розумової діяльності» [7, с. 67]. Ситуація диктує гостру потребу «переосмислення моделі методичної концепції навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі» [7, с. 67]. Адже, попри «зміну соціального замовлення», – «й досі... студенти традиційно вивчають іноземні мови як філологи» [7, с. 69]. Вони мають навчитися вільно читати й перекладати, а ще знати тонкощі граматики, лексичної та фразеологічної різноманітності, тобто володіти «великою кількістю подробиць, важливіших для професійного лінгвіста, аніж для користувача мови» [7, с. 69]. Такий рівень і, зрештою, напрям освіти, безперечно, мав би бути збережений і розвиватися (передусім із метою розвитку перекладацької справи), але увага авторки цієї статті зосереджена на життєвих потребах сучасного користувача іноземними мовами, – і це, безумовно, важливий напрям. На її слушну думку, «нині, коли в студентському середовищі виникла потреба вільного спілкування кількома мовами, з'являється й необхідність реалізувати у вищій школі нові мовні стратегії» [7, с. 69]. Найбільш ефективним, як видно зі статті, О. Ванівська вважає поєднання традиційного підходу у навчанні іноземної мови з принципом комунікативності. Тобто, з одного боку, «вивчення мови як системи і формування насамперед чотирьох основних мовних навичок – не тільки говоріння й аудіювання, а й читання та письма» [7, с. 69]. І, з другого, збереження емоційного забарвлення, для чого необхідно знати і мовні елементи тексту (фонемі, слова, граматичні форми), і немовні (соціальні норми, країнознавчі фонові знання тощо) [7, с. 69].

О. Ванівська веде мову про переорієнтацію на нові методи викладання іноземних мов, яка відбулася в Україні наприкінці ХХ ст., передусім про прикладний характер викладання. Авторка звертає увагу на зміни у свідомості сучасного студента, спричинені розвиненою вже потребою самореалізації, та на можливість вибору в навчальному процесі – і для студента (вільне відвідування тощо), і для викладача (методи і прийоми навчання, різноманітність видань – вітчизняних і зарубіжних).

У спробі з'ясувати суть мовленнєво-діяльнісного підходу, який має замінити традиційний тематичний принцип організації навчального матеріалу (який виявляється малоефективним), дослідниця розрізняє мову, матеріальним втіленням якої називає граматичні, лексичні, фонетичні засоби, – і мовлення як «віртуальне поняття, яке має потенційно виявлятися у процесі формування та формулювання думки» [7, с. 71], – так, ніби думка може сформуватися без згаданих складників мови. Автор наполягає, що мова й

мовлення то є «різні поняття» і навіть різні системи (слухно зазначено один із аспектів: «перша – фізична, друга – процесна»). І зрештою виходить до цілком справедливого, можна сказати, бездоганного формулювання: «у навчанні вони об'єднуються – через мову (мовні засоби) у процесі мовлення (формування і формулювання думки). Це означає, що в навчанні мовленнєвої діяльності відбувається одночасне, паралельне вивчення і мовної системи (мовного матеріалу), і мовлення» [7, с. 71].

Комунікативна компетенція сучасної людини, її розвиток, як твердить О. Ванівська, «залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок» [7, с. 71], а також актуалізується «міжкультурний підхід до вивчення іноземної мови» [7, с. 72].

Твердження своє про те, що нині в Україні «створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою» [7, с. 72] авторка статті подає через цитування київського видання 1997 року та ірпінського 2002 року, тому впевнено можна розуміти підкреслене нами слово «нині» у широкому його значенні. Наведене засвідчує, що і у 2006 році зберігався державою зазначений напрям, як і наступний, висловлений у дальшому тексті цитати: «Забезпечується право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури, її підтримку й захист державою» [7, с. 72].

«Актуальність вивчення світових мов у полікультурному просторі» [6, с. 116] обґрунтовує Наталія Базиляк, переконана в тому, що знання їх необхідне «для формування висококваліфікованого фахівця незалежно від його професійної галузі, який був би конкурентоспроможним на загальноєвропейському і загальносвітовому ринку праці» [6, с. 116]. Водночас авторка статті наполягає на тому, що «для виконання всіх цих завдань потрібні ефективні мовні стратегії, націлені на співзвучне і узгоджене вивчення мов національного, міжнаціонального і міждержавного спілкування» [6, с. 116]. У її пошуку золотої середини, у прагненні переконати всіх: не випускайте з поля зору найважливішого, попри нарощування «функції консолідації», якої набувають мови, – їй, аспірантці Дрогобицького педагогічного університету ім. І. Франка, серйозним опертям служать праці науковців з Донецька А. Загнітка та І. Домрачевої. У їхніх публікаціях ще 2001 року йшлося про дві рольові функції мови – засіб спілкування й утілення своєрідності народу, причому наголошувалося, що друге визначає «значущість мови у житті людської спільноти як одного з найвизначніших компонентів нації, поступу її духу, витворювача енергетики і можливостей потенційних/реальних самореалізації та самоідентифікації індивіда через мову і загалом народу як нації через мову» [6, с. 115]. На завершення Н. Базиляк нагадує, що статус «світової мови» не є вічним: «... неангломовні держави рішуче наполягають на збереженні офіційного статусу своїх мов у міжнародних організаціях» [6, с. 117]. За сучасного рівня техніки, вихід із ситуації знаходиться простісінський: «Засідання органів Європейського союзу забезпечуються синхронним перекладом на всі мови держав – членів ЄС» [6, с. 117].

Розвиток наукової термінології відбиває розвиток науки й водночас стимулює поглиблення дослідницької думки. Тому й дослідження словникової справи не лише стають історичним аналізом «процесу українського термінотворення», а й набувають ознак пошуку об'єктивності на основі взаємодії наукового (відповідної галузі науки) підходу з громадянською позицією. Науковці розмірковують над мовними стратегіями у ВНЗ, тобто прогнозами щодо бажаного результату: узгодження опанування іноземних мов із досконалим володінням мовою державною. У деяких публікаціях бракує чіткості у визначенні співвідношення різних функцій мовної освіти.

Драматичні реалії сучасного життя актуалізують необхідність поглиблення рівня знань про рідну історію і культуру задля самозбереження народу й держави. Інформаційну війну проти України Російська імперія вела завжди, щонайменше від ХУІ століття. Найважливішим складником цієї війни був і донині зберігає силу доволі специфічний спосіб трактування історичних фактів, а простіше кажучи – міфотворення на їхній основі. На цю тему написано стоси й полиці наукових праць (науково-популярних, на жаль, менше), та що

з того, коли «там» їх не читають... І ще гірше, що не дуже читають і в нас, оскільки тиражі книг падають із прискоренням, української періодики – лічені назви. Маніпуляція свідомістю й залякування людей нині виявляються найнебезпечнішою зброєю. Коли політики шукають корені наших соціальних проблем в економіці, то це є лише одним боком реальності, насправді багатогранної. Коли політологи й соціологи заявляють, що проблема мови (державної, регіональної тощо за адміністративним поділом, а насправді поділ існує за іншим принципом) є десь у другій десятці проблем для людей, то є слушним лише частково, у вимірах зовнішніх, видимих. Постійно забувається, що світ давно перейшов (і ми у ньому, хоч і плентаємося десь позаду) до принципів інформаційного суспільства. У ньому ж, як твердила ще 1991 року дослідниця з Харківського держуніверситету Н. Осипова, інструментом впливу на особистість є інформаційне поле, під яким розуміється саморегульована система отримання та обміну інформацією, а також здобуття знань про довкілля, що дає змогу особистості адекватно оцінити явища навколишнього світу і відповідно до цієї оцінки спрямовувати і корегувати діяльність [28, с. 102]. Тож мова справді виходить на перший план, виявляється основою основ і першопочатком, точно за Святою Євангелією від Івана.

Що ж до реальностей життя, то: «У загальній формі механізм взаємодії мови, культури і поведінки можна подати як таку систему взаємодіючих ланок: зміни в мовному характері комунікації породжують зміни в моделі культурного простору особистості, які призводять до змін у культурно зумовленій поведінці особистості» [23, с. 62].

Здійснений аналіз дає підстави зробити висновок, що одним із найважливіших чинників євроінтеграції України є гармонізація національної системи освіти через гуманізацію її та утвердження в ній культурно-цивілізаційного підходу й культуротворчої парадигми на основі єдності загальнолюдських і національних ідеалів. У процесі інтеграції до європейського освітнього простору українська освітньо-виховна система має стати не лише особистісно-орієнтованою та європейською, а й національною, тобто утверджувати авторитет власної культури, чималі здобутки якої мають загальнолюдську значущість. Глибокі знання та повага народу до власної історії, мови та культури є головною передумовою для формування позитивної національної ідентичності, а отже й здатності захищати свій внутрішній світ від агресивного інформаційного впливу. Саме історико-культурологічна освіченість здатна стати ефективним засобом спротиву в інформаційній війні та потужною зброєю у боротьбі за духовну єдність українського народу.

Вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу спрямоване на формування й розширення науково-філософського світогляду людини, поглиблення світосприймання, формування й розвиток соціально-особистісних компетенцій. Тому неприпустимим є скорочення гуманітарного складника освіти, яке неминуче призведе до звуження можливостей і потенціалу людини і, як наслідок, – до дефіциту високоосвічених спеціалістів. Проте, за сучасної освітньої моделі, спрямованої лише на розвиток інтелекту, а не свідомості, існує небезпека появи не обтяжених рефлексією «освічених нікчем». Щоб запобігти цьому слід наявну освітню парадигму, яка була створена для індустріальної епохи й нині цілком вичерпана, трансформувати відповідно до ознак інформаційної культури. Викладання соціально-гуманітарних дисциплін має відійти від лінійного процесу: викладання – засвоєння – оцінювання. Зміст предметів соціально-гуманітарного циклу має бути зорієнтований не лише на засвоєння абстрактних понять і знань, а й на усвідомлення їх та подальшу соціальну дію, на розв'язання проблеми. Нині в Україні існує нагальна необхідність створення нової (але не запозичення західної) методології у сфері гуманітарних наук і гуманітарної освіти. Методології, яка б спиралася на світові надбання педагогічно-філософської думки та на праці українських філософів, на ідеї української народної філософії, яка утверджує культ людини і природи. Ця методологія має ґрунтуватися на українській національній ідеї, адже відсутність національної ідеї або її деградація ведуть до руйнування країни.

### *Література*

1. Андрущенко В. Культура. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 578 с.
2. Андрущенко В. Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2010. – № 4. – С. 5–16.
3. Андрущенко В. Стратегія для освіти (За матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, червень, 2006) / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 5–9.
4. Андрущенко В. Філософічність освіти: теорія, методологія, практика / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 10–18.
5. Андрущенко Т. Естетичний ідеал Просвітництва та особливості концептуальних підходів до виховання / Т. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 84–89.
6. Базиляк Н. Мовні стратегії в полікультурному просторі / Н. Базиляк // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 113–116.
7. Ванівська О. Особливості реалізації мовних стратегій у сучасній вищій школі / О. Ванівська // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 67–74.
8. Вовканич С. «Ідея відродження корінної нації має бути сильнішою» / С. Вовканич // Слово Просвіти. – ч. 41, 11–17 жовтня, 2012 р. – С. 3.
9. Герасимова Е. Філософія загальнокультурного контексту постмодерністської концепції освіти / Е. Герасимова // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 42–48.
10. Джура О. Духовне відродження як утвердження християнських ідеалів і цінностей / О. Джура // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 72–77.
11. Дзюба І. Метод – це насамперед розуміння / І. Дзюба // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 5–10.
12. Дзюба І.М. Сергій Борисович Кримський: досвід людської мудрості // Крымский Сергей. Мудрецы всегда в меньшинстве. Статьи разных лет. – К.: Издательский дом Дмитрия Бураго, 2012. – 400 с.
13. Донець З. Недоліки словникових та інших джерел, які формують архітектурну складову загально-культурознавчої компетентності громадян України / З. Донець // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 43–47.
14. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей / під керівн. Барбари Кассен. – Т. 1. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2009. – 576 с.
15. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей / під керівн. Барбари Кассен. – Т. II. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2009. – 488 с.
16. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей / під керівн. Барбари Кассен. – Т. III. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2009. – 328 с.
17. Жулинський М. «Ну що б, здавалося, слова...» / М. Жулинський // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 11–14.
18. Загарницька І. Духовний світ особистості як уособлення «людського» в людині / І. Загарницька // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 98–104.
19. Карачун В. Українська науково-технічна термінологія: здобутки, втрати і надії / В. Карачун // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 99–106.
20. Кострюков С. Загальнолюдські та національні культурні цінності: проблема єдності / С. Кострюков // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 75–83.
21. Кочерга С. О. Просторова сім'яосфера драматичної поеми Лесі Українки «Адвокат Мартіан» / С. О. Кочерга // Гуманітарні науки. – 2011. – № 2. – С. 64–68.
22. Кремень В. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В. Кремень // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 9–13.
23. Кулакова О. М. Культурологічні аспекти мовно-комунікативних проблем маніпуляції свідомістю / О. М. Кулакова // Культура України. 2012. – Вип. 39. – С. 61–68.

24. Култаєва М. Семантика свободи в конструктах сучасної парадигми філософії освіти і виховання / М. Култаєва // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 39–43.
25. Лукашевич М. Упровадження гуманітарної освіти в Україні: міфи та реалії / М. Лукашевич, А. Морозова // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 16–23.
26. Огнев'юк В. Навчання і виховання як соціоцентричні цінності / В. Огнев'юк // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 15–20.
27. Онкович Г. Нові лінгвометодичні відгалуження в системі наскрізного навчання і виховання // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 57–61.
28. Осипова Н. Ф. Закономерности воздействия информационного поля студенческой группы / Н. Ф. Осипова // Студенческая группа как субъект формирования личности специалиста. – Х. : Изд. «Основа» при Харьк. гос. ун-те, 1991. – С. 100–115.
29. Перехейда О. Духовна культура педагога: проблема формування / О. Перехейда // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 68–74.
30. Пилипів О. Культурологічний аспект викладання латинської мови в системі університетської освіти / О. Пилипів, Л. Мисловська // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 80–84.
31. Побережна Г. І. Й.-С. Бах у контексті метаісторії: актуалізація спадщини для музичного виконавства й освіти / Г. І. Побережна // Гуманітарні науки. – 2011. – № 2. – С. 69–77.
32. Помиткін Е. О. Духовний розвиток особистості в еволюційно-історичному, культурологічному та індивідуально-психологічному вимірах [Електронний ресурс] / Е. О. Помиткін // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. XII. – Ч. 7. (Проблеми загальної та педагогічної психології). – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pzpp/2010\\_12\\_7/364-372.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2010_12_7/364-372.pdf)
33. Руденко В. Цивілізаційно-культурологічний підхід до запровадження Болонського процесу / В. Руденко // Вища освіта України. – 2010. – № 4. – С. 31–38.
34. Терещенко Ю. Філософські джерела педагогічної науки / Ю. Терещенко // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 25–30.
35. Ткачук І. Основні чинники формування духовно-творчого потенціалу молоді та студентів / І. Ткачук // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 105–111.
36. Тугай Н. Формування загальної культури інженерних кадрів як соціальна проблема / Н. Тугай // Вища освіта Україна. – 2007. – № 3. – С. 44–47.
37. Туркіна К. С. Генезис ресурсів авто комунікативного багатоголосся у поетичному тексті / К. С. Туркіна // Гуманітарні науки. – 2011. – № 2. – С. 170–177.
38. Чибісова Н. Ментальне поле як важливий чинник становлення соціокультурного середовища українського суспільства / Н. Чибісова // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 49–54.
39. Шевченко С. І. Усвідомивши головне покликання. Польські періоди українського поета Є. Маланюка / С. І. Шевченко // Гуманітарні науки. – 2011. – № 2. – С. 138–142.
40. Шуляр В. Візуалізація методики вивчення літератури в системі професійно-фахових компетентностей учителя-словесника: постмодерновий погляд / В. Шуляр // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 24–29.

## 1.5. ОПТИМІЗАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ЗАВІДУВАЧІВ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ КАФЕДР

Сучасне суспільство пронизано ідеями інноваційності. Прискорення темпів інформаційного розвитку, динамічність процесу Євроінтеграції, висока невизначеність ринкового стану, зміна парадигм соціального розвитку створили у системі вищої освіти нові освітні орієнтири та цільові установки.

Сучасний розвиток науки і нових технологій, інтенсивність появи інновацій, які кардинально змінюють світ, визначили провідну тенденцію освіти – професійну освіту «впродовж життя».

Саме ця всесвітня тенденція багато у чому зумовила інтенсивний розвиток педагогічної діяльності вищої школи України: складні процеси розробки та реалізації нової стратегії вищої освіти, адекватної економічним, соціальним та культурним змінам сучасного світу.

З новому Законі про вищу освіту відмічається, вища школа є найбільш динамічною ланкою у системі освіти. Сьогодні метою інноваційних процесів, які відбуваються у системі вищої освіти є створення нової моделі її розвитку та функціонування. Основні положення нового Закону покликані сприяти успішному рішенню проблем, які висувуються перед вищою школою.

Формування нової стратегії і нової моделі вищої школи України вимагають відповідної викликам сучасності професійної компетентності ключової фігури освітнього процесу – викладача. Саме рівень його педагогічного професіоналізму, особистісні якості були і залишаються пріоритетними визначальними факторами модернізації, досягнень, успіху кожного вищого навчального закладу.

Професійний успіх випускників – це багато в чому результат добре організованої та якісної роботи професорсько-викладацького колективу. Модернізувати вищу школу, впровадити з успіхом інновації, реалізувати прогресивні інновації та проекти – ці великомасштабні державні завдання потребують значних засобів та зусиль, великої організаційної роботи та можливі лише зі згуртованим та стабільним колективом однодумців.

У вищих навчальних закладах України кафедра є системоутворюючою ланкою організації навчально-виховної, науково-дослідної, методичної роботи. Успіхи та невдачі у роботі вищого навчального закладу, його рейтинг багато у чому визначаються рівнем професіоналізму професорсько-викладацького колективу кафедри та складається з результатів їхніх досягнень.

Враховуючи, що завідувач кафедрою – це особистість, на яку офіційно покладено функції управління професорсько-викладацьким колективом, то, звісно, саме від завідувача кафедрою залежить оперативність та якість виконання поставлених завдань та прийнятих рішень.

Управлінська діяльність завідувачів соціально-гуманітарних кафедр, як і будь-яка інша управлінська діяльність, – це специфічно організована розумова праця, що вимагає значних нервово-психічних зусиль. Посада завідувача кафедрою належить до професій, котрі вирізняються особливою інтенсивністю міжособистісних відносин і напруженістю психоемоційного стану.

Зарубіжні та вітчизняні дослідники відзначають сумнозвісну статистику «професійного вигорання», тобто високої схильності до порушень психологічного здоров'я передусім представників професій «допоміжного типу». До цієї групи ризику, крім медичних та соціальних працівників, менеджерів всіх рівнів, продавців, юристів, психологів тощо, належать і педагоги, тобто ті, чия професія пов'язана з інтенсивним спілкуванням і постійним контролем і самоконтролем.



Керівництво кафедрою – це здійснення цілого ряду функцій, тісно пов'язаних з характером колективу, його завданнями, кадровим складом, особливостями конкретних людей і різноманітністю ситуацій.

Осмислення діяльності завідувача кафедри, його функціональних обов'язків свідчить про виключно високий рівень комунікативності та психологічної напруженості. В управлінській діяльності завідувача стресові ситуації зумовлені не лише динамічністю подій, а й необхідністю швидко приймати рішення, вмінні взяти відповідальність на себе, а також розбіжністю між індивідуальними особливостями, ритмом, характером роботи тощо.

Основна складність, яка виникає у зв'язку з цим, полягає в кількісній та якісній неоднорідності об'єкта управління.

Дійсно, те, що на рівні кібернетичної ідеалізації називається «об'єктом управління», в реальному процесі представляє собою безліч об'єктів, студентів, колег, викладачів, що характеризуються певними індивідуальними відмінностями: розвитком здібностей, кількістю і ступенем сформованості умінь, навичок, інтелекту, культури тощо.

Враховуючи, що предметом праці в управлінні є інформація про сформовану ситуацію або проблему, продуктом професійної діяльності завідувача кафедрою є управлінське рішення, його реалізація і контроль виконання.

У зв'язку з цим прийнято вважати, що управлінська діяльність завідувача кафедрою реалізується такими етапами:

- отримання і сприйняття необхідної інформації;
- аналіз інформації;
- розробка і прийняття рішень;
- організація процесу реалізації прийнятого рішення;
- контроль та оцінювання результатів;
- коригування подальших дій для успішної реалізації прийнятого рішення, стимулювання виконання;
- підбиття підсумків, аналіз роботи членів колективу (кафедри).

Попри величезну за масштабами свого адміністративного навантаження роботу, завідувач кафедрою повинен ще знайти час для власне організаційної культури, плідної наукової праці, а також для впровадження інновацій та нововведень у свою професійно-педагогічну діяльність.

При цьому, незважаючи на свій номінальний статус «професора», він змушений навчати протягом 18–26 годин на тиждень. Це неймовірно високе, порівняно з їхніми зарубіжними колегами, викладацьке навантаження. Воно є значно вищим, ніж навантаження навіть в таких країнах, як Греція, Туреччина, і, безперечно, є ще однією перешкодою до проведення серйозних наукових досліджень. Як не згадати слова великого класика: «Служіння муз не потерпить суєти, прекрасне повинно бути величавим».

Структура особистості завідувача включає такі характеристики, як система професійних інтересів і моральних цінностей, риси характеру, мотиви діяльності, комплекс наукових знань, інтелектуальний і творчо-новаторський потенціал, особиста організованість, культура розумової і управлінської праці, тип мислення, звички, рівень комунікабельності, методологічні знання та вміння, методичні основи професійно-викладацької та управлінської діяльності тощо.

Говорячи про основні психологічні прояви особистості завідувача кафедрою, слід особливо виділити:

- велику різноманітність видів діяльності;
- творчий, часом непередбачуваний і неалгоритмічний характер діяльності в умовах, що змінюються;
- високий відсоток комунікативності (до 90% робочого часу);
- прогностична природа управлінської діяльності та, відповідно, високий рівень відповідальності і психологічної напруженості.

Враховуючи специфіку гуманітарного мислення, слід зазначити, що особливі труднощі виникають у завідувачів кафедр соціально-гуманітарних дисциплін, особливо у жінок. А якщо завідування гуманітарною кафедрою здійснюється у непрофільних вищих навчальних закладах, то зрозуміло, що труднощі комунікації значною мірою зростають.

Особистість завідувача кафедрою соціально-гуманітарних дисциплін, як і особистість будь-якого керівника, характеризується сукупністю особистих, професійних та управлінсько-лідерських якостей, його поведінкою, що демонструє соціально-психологічні особливості та культуру управління. Зрозуміло, що розвиток і становлення управлінських якостей завідувача кафедрою відбувається в результаті «занурення» в специфіку діяльності, безпосереднього виконання управлінської роботи координатора, організатора і лідера професорсько-викладацького колективу.

Хоча відомо, що деякі лідерські якості керівника закладені і даються від природи, але багато з них розвиваються у процесі управлінської діяльності, навчання та самоосвіти. Істина «учитель живий, поки він вчиться» повною мірою стосується і завідувачів кафедр соціально-гуманітарних дисциплін.

Серйозні претензії пред'являються до управлінської готовності завідувачів кафедр. Незалежно від віку та стажу роботи, більшість з них самі досить критично оцінюють свою роботу, особливо на початку управлінської діяльності.

Особливою критичністю і різкістю оцінок вирізняється група завідувачів-початківців, найбільш чутливих до умов своєї діяльності і загострення внутрішньої конфліктності особистості на етапі адаптації – «вростання у професію». Як відомо, найважливішими складовими цього процесу виступають розвиток, зміцнення, стабілізація професійної мотивації.

У ході цього складного динамічного процесу виникають широкі можливості придбання соціального та професійного досвіду, але нерідко цей досвід дістається занадто дорогою ціною, вкрай важкими психічними навантаженнями і не завжди осмислюється як соціально та професійно значимий.

На недоліки професійно-управлінської підготовки вказують не лише завідувачі кафедр, а й їхні колеги. Так, за результатами проведеного нами в 2012–2014 р.р. дослідження, в ході анкетування та інтерв'ю тільки 2 з 97 завідувачів повідомили, що пройшли підвищення кваліфікації на посаді завідувача, але «дуже давно». Решта – скаржаться на те, що «ні в яких навчальних закладах до цієї посади не готують», «немає наукових робіт і підручників», «немає належного забезпечення посади» тощо.

У своїх анкетах та інтерв'ю 98,7% завідувачів кафедр скаржаться, що навіть «... в період комп'ютерної грамотності доводиться як і раніше значну частину часу займатися рутинною паперовою роботою», «... для творчої діяльності через «шквал» паперів сил і часу залишається зовсім мало», «... багато говориться про раціональні підходи управління, де можна хоча б почитати про управління кафедрою».

Говорячи про причини невдач управління, багато завідувачів вказують на об'єктивні фактори, до них відносять, в основному, труднощі управління таким складним колективом, як професорсько-викладацький. Величезний обсяг завдань і нововведень, а також невідповідні їм можливості матеріально-технічної бази, дидактичного забезпечення та науково-методичного супроводу цих нововведень на державному рівні, особливо підкреслюються економічні проблеми управління кафедрою.

Серед суб'єктивних факторів викладачі вузів найчастіше називають: психофізичні особливості своїх керівників, консерватизм, директивно-повчальний, фамільярний стиль спілкування, низьку управлінську культуру, звички до екстенсивних рішень, відсутність зворотного зв'язку тощо.

Великий і неоцінений вклад в розвиток проблеми оптимізації підготовки до управління кафедрою внесла група вчених на чолі з С.Д. Резніком. І все ж наука у великому боргу перед самовідданою працею завідувачів кафедр і процесом оптимізації підготовки до цієї діяльності. «Питання «вироснування» викладача вищої школи, особливо завідувача

кафедрою ... досі знаходяться на периферії дослідницьких пошуків, ... хоча вони є контекстними при вивченні проблематики професійної педагогіки» – підкреслює Н.В. Кічук [3].

Аналіз практичної діяльності завідувачів кафедр свідчить про кардинальні зміни умов їхньої роботи, а, відповідно, і про підвищення вимог. За своїми професійними характеристиками, різноманітністю і складністю функціональних обов'язків посада завідувача кафедрою справді унікальна, і далеко не кожен викладач схильний до неї.

Осмилення навіть окремих напрямків і аспектів діяльності завідувача кафедрою свідчить про необхідність оптимізації численних процесів цієї багатогранної діяльності. Не потрібно проводити наукових досліджень для констатації очевидного факту, що завідувачі кафедрою представляють одну з найбільш складних і «перевантажених» посад. І як свідчать дані проведеного нами дослідження, прагнення реалізувати нові завдання сучасної вищої школи досягаються за рахунок величезного фізичного та психологічного перенапруження, як керівника, так і співробітників кафедри. На жаль, в дослідженнях сучасних вчених ми не знайшли матеріалів, присвячених проблемам вивчення нормативних вимог, або розрахунку допустимих фізичних і психічних навантажень і можливостей викладачів вищої школи.

Хоча відомо, що для багатьох професій розроблені відповідні стандарти, рамки кваліфікацій, професіограми та професійно-кваліфікаційні характеристики, дипломи, сертифікати та інша державна документація. Але на сьогодні жодне з відомих нам досліджень не розкриває професіографічного аналізу діяльності завідувача кафедрою.

Результати проведеного дослідження свідчать про невизначеність і навіть дещо «курйозне» положення представників цієї відповідальної посади: є посада – є професія, але немає законодавчих актів, котрі її регламентують.

Це становище склалося і засновано на недостатній підтримці наукових досліджень в цій галузі. Немає досліджень, а відповідно, і документів з оптимізації професійної підготовки завідувачів.

Зрозуміло, що оптимізувати процес підготовки до управління кафедрою – це означає досягти максимально ефективного варіанту поставленої мети за мінімальної витрати сил, коштів і часу.

Нині все частіше звучить вимога, що керівник будь-якого рівня покликаний вирішувати два взаємопов'язані завдання:

1. Оволодіти теоретичними основами раціонального управління.
2. Вміти творчо застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності.

У зв'язку з цим проблема навчання і підготовки завідувачів кафедр до управлінської діяльності – одна з найважливіших вимог ефективності їхньої праці.

Проте, багато завідувачів соціально-гуманітарних кафедр висловлюють думку про те, що успішне виконання посадових обов'язків вимагає від них особистих якостей, які не завжди можна відобразити академічними вимірами в професіограмах.

Тим не менше, процес професіоналізації засобами академізації навчання та підготовки до посади завідувача більшості респондентів (78,6%) представляється не тільки бажаним, а й неминучим.

У цей час, коли відбувається модернізація системи вищої освіти, склалася зручна ситуація для самовизначення такої її важливої ланки, як підвищення кваліфікації керівників вузів, у тому числі і завідувачів кафедр. Саме зараз, з урахуванням істотно змінених умов і вимог, виникла певна можливість спроектувати відповідну модель підготовки завідувачів кафедр до управління, і статус її реалізації спирається на розуміння актуальності та неминучості модернізації, а також інноваційного розвитку як особливого роду інтелектуальних і практичних стратегій конструйованої реальності.

Зрозуміло, на шляху створення та реалізації проекту моделі підготовки завідувачів кафедр соціально-гуманітарних дисциплін виникатимуть певні труднощі і перешкоди. Так, наприклад, сама оцінка оптимальності процесу управління є дуже спірною і суперечливою проблемою, хоча б і тому, що через урахування умов, здібностей, тимчасових та інших

показників, вона є виключно суб'єктивною. А для кожного завідувача ці показники індивідуальні, крім того, і механізм прийняття керівником оптимального рішення наукою поки не вивчений.

Та й соціальний статус, матеріально-економічне становище, професійні стандарти і характеристики, науково-методична правова підтримка повинні бути також приведені у відповідність до вимог сучасності, створюючи умови концентрації в університетському середовищі дійсно найкращих сил, інтелектуальної і духовної еліти суспільства.

Незважаючи на наявні складнощі в нашій країні, все-таки є певні умови і механізми для створення самостійної науково-методичної галузі управлінської підготовки завідувачів кафедр.

Наприклад, в управлінській науці досить детально розроблені і успішно впроваджуються в практику теоретичні основи підготовки керівників і директорів шкіл, професійних навчальних закладів.

Враховуючи, що сучасна вища школа перебуває на складному етапі свого розвитку і як ніколи потребує талановитих, здібних на творчі пошуки і новаторські відкриття лідерів, створення самостійної системи їх управлінської підготовки є однією з необхідних і найважливіших умов не тільки підвищення їх професійної компетентності та управлінської майстерності, а й успіху в результативності вирішення поставлених перед вищою школою завдань.

У процесі розвитку конкурентоспроможності сучасного керівника професорсько-викладацького колективу ми в своєму дослідженні відзначаємо два основних етапи: перший – розробка діагностичного апарату, другий – проектування персонально-орієнтованої моделі підготовки завідувачів кафедр та науково-методичне забезпечення дидактичного аспекту її реалізації.

Зрозуміло, в рамках невеликої статті ми не маємо змоги докладно розкрити кожен із цих етапів, тому зупинимося на дидактичному етапі. Звичайно, дидактичний аспект вимагає впровадження інноваційних технологій.

Розвиток особистості завідувача кафедрою розглядається нами як складний процес прогресивного формування його в професійного керівника – суб'єкта соціальних відносин і майстра управлінської діяльності.

Безперечно, статус посади «завідувача» говорить сам за себе і вже представляється індикатором досягнутого професіоналізму. Але, на наш радісний подив, незважаючи на істотні вікові відмінності, а також особливості і специфіку соціального досвіду, більшість наших респондентів (62,3%) з інтересом і досить-таки доброзичливо поставилися до ідеї підвищення управлінської майстерності не тільки своїх колег, а й своєї особистої.

У міру можливості, нам вдалося з'ясувати поради та побажання щодо складання навчального плану і програм.

І, незважаючи на відмінності респондентів, їхні поради та побажання фактично мало відрізняються.

Також беручи до уваги гострий дефіцит часу наших респондентів, ослаблену мотивацію до академічного навчання та інші вікові та психологічні особливості, ми дійшли висновку: основним методом розвивального навчання для цієї категорії повинні бути методи активного навчання і, в першу чергу, дидактичні ігри та тренінги.

Так, наприклад, апробація соціально-педагогічного навчального тренінгу на базі Інституту магістратури, аспірантури та докторантури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова дозволяє зробити висновок про досить високий рівень його результативності.

Загальна мета тренінгу: розвиток базових професійних компетенцій.

Сукупні цілі:

- підвищення соціально-психологічної управлінської компетентності і розвиток здатності взаємодії з оточуючими;
- розвиток адекватного сприйняття себе та інших;

- діагностика і корекція особистісних якостей, зняття бар'єрів, які заважають реальним продуктивним діям;
- володіння певними управлінськими прийомами для застосування їх в професійно-управлінській роботі;
- формування мотивації до особистісного і професійного росту, підвищення управлінської майстерності.

Під час створення програми тренінгу, спрямованого на розвиток професійно-управлінської компетентності та успішної адаптації до роботи завідувача кафедри, ми враховували принцип поетапного розвитку не тільки окремих учасників тренінгу, але й групи в цілому, як важливої умови глибокого розуміння особистого «Я» і партнерів по спілкуванню.

Тематика: зміст тренінгів визначається відповідно до навчального плану підготовки, особливостей групи (рівень підготовленості, компетенція групи, комунікативна компетенція, психологічний клімат у групі), а також можливостями тренера.

У ході дослідження нами розроблені декілька навчальних програм тренінгів. Орієнтована тематика однієї з них:

*Тема:* Професійна самосвідомість.

*Мета:* Створити умови для розвитку базових складових професійної самосвідомості.

*Зміст:* Учасники групи аналізують цілі, завдання професії, труднощі майбутньої роботи, особистісні ресурси, які дозволяють ці труднощі подолати.

*Тема:* Імідж завідувача кафедрою.

*Мета:* Сформувати уявлення про імідж завідувача кафедри, стимулювати бажання внести корективи до власного іміджу.

*Зміст:* У ході тренінгу аналізується поняття «імідж завідувача кафедри» та його складові компетентності. Тренер мотивує учасників оцінити власний імідж та імідж своїх партнерів. Розробляються та закріплюються техніки та прийоми експресивного впливу.

*Тема:* Роль психологічної установки в професійній діяльності завідувача кафедрою.

*Мета:* Проаналізувати значущість різних установок у адміністративній діяльності й житті людини.

*Зміст:* Через ряд вправ і експериментів демонструється стереотипність нашого мислення, залежність нашого сприйняття від установок. Тренер знайомить учасників групи із можливістю зміни життєвого сценарію. У групі обговорюються механізми та умови формування позитивних установок, зокрема на продуктивну взаємодію.

*Тема:* Саморегуляція як важлива складова управлінської майстерності завідувача кафедри.

*Мета:* Актуалізувати проблему саморегуляції й самоконтролю. Створити умови для розвитку навиків саморегуляції.

*Зміст:* У групі обговорюється роль емоцій і почуттів у житті людини. Тренер розкриває суть поняття «саморегуляція», інформує про рівні саморегуляції та основні регуляторні механізми. Учасники групи освоюють прості техніки саморегуляції.

*Тема:* Чинники, що визначають успіх публічного виступу.

*Мета:* Познайомити з різними стратегіями публічного виступу та актуалізувати найбільш важливі складові успіху оратора.

*Зміст:* У групі обговорюється вдалий досвід публічних виступів учасників, аналізуються основні закономірності грамотної побудови виступу, у невимушеній обстановці відпрацьовуються прийоми ораторського мистецтва.

Вимоги професійної самоактуалізації та удосконалення висувуються починаючому завідувачу кафедри з перших днів його на посаді, тобто на етапі його організаційно-психологічної адаптації як керівника.

Однак, сучасний завідувач кафедри не може «розвиватися сам по собі» з урахуванням високих вимог, які висувуються до особистісним і професійним якостям менеджера вищої освіти та відповідати їм.

У зв'язку з цим особливо актуальна проблема цілеспрямованої і систематичної організації психолого-педагогічних умов підготовки і адаптації.

Цільова підготовка сучасного завідувача кафедри зобов'язана допомогти йому успішно забезпечити випереджувальний, інноваційний характер вищої освіти, проектувати і реалізовувати актуальні та перспективні завдання.

Динамічність суспільного та професійного розвитку та змін у сфері вищої освіти не дозволяє визначити весь спектр компетенцій завідувача на період його управлінської кафедри. Все частіше потрібні знання, які випереджують рівень стандартної підготовки.

Але у кваліфікаційних характеристиках повинні бути закріплені хоча б базові компетенції керівника кафедри.

Аналіз змісту навчальних програм – «специфічні категорії» свідчать про недостатню увагу до питань менеджменту, формування лідерських якостей, технологій управління, проектування колективної діяльності і само менеджменту фінансової та правової грамотності завідувача.

Державне замовлення на нову якість вищої освіти та нові завищені вимоги, які висуваються у зв'язку з цим, до професорсько-викладацького колективу вищої школи, у тому числі до курівників кафедр, спрямовані на збільшення результативності їхньої праці, ділової ініціативи і компетентності, найбільш повного використання їхнього професійного та творчого потенціалу, на раціональну організацію праці та забезпечення її результативності.

Під компетентністю завідувача кафедри нами розуміються якість його професійних рішень та дій, які забезпечують адекватне та ефективне виконання професійних проблем і управлінських задач, а також готовність взяти на себе відповідальність. До основних складових компетентності завідувачі та викладачі кафедр ВНЗ України, що впливає з результатів інтерв'ю та анкетування, відносять управлінську, комунікативну, психолого-педагогічну, інформаційну, правову та фінансово-економічну компетентності.

Підготовка до керівництва колективом кафедри, здійснюючись у межах інноваційного розвитку вищої освіти, повинна відповідати його основним вимогам:

- побудова моделі цільової підготовки завідувачів кафедр повинно будуватися з урахуванням вимог, які постійно зростають та оновлюються на основі моніторингу та формування соціального/державного професійно-управлінського замовлення;
- забезпечення професійно-орієнтованої парадигми індивідуалізації процесу управлінської підготовки на основі диференційованого принципу побудови навчальної програми; реалізація освітнього замовлення різноманітних цільових груп, гнучкість та різноманітність форм і методів навчання;
- забезпечення багаторівневих умов для самореалізації від постановки дидактичних задач і цілей, вибору форм навчання, відбору адекватних технологій до діагностики та самооцінці розвитку (рівнів) професійної компетентності;
- впровадження принципу конкурентності; самопрезентації професійних можливостей і досягнень;
- проходження кваліфікаційних випробувань та кваліфікаційна сертифікація;
- впровадження компетентнісно-діяльнісного підходу, організація та супровід проектної та управлінської діяльності, у тому числі і на дистанційній основі з допомогою тьюторства, супервізії, каскадних форм транслявання інноваційного досвіду.

Очікувані результати реалізації пропонованої моделі підготовки завідувачів кафедр соціально-гуманітарних дисциплін до управлінської діяльності орієнтовані на оптимізацію даного процесу, розвиток здібностей проектування та само проектування управлінської діяльності, збільшення мотивації успіхів удосконалення управлінської майстерності, а також формування організаційно-методичної та управлінської ресурсної бази функціонування даної моделі.

Однією зі складних проблем створення моделі є розробка навчальних програм з урахуванням особливостей кадрового потенціалу та його диференціації з окремих рівнів і

категорій, стажу роботи, віковим та гендерним особливостям, соціальному і професійному досвіду та ін.

Однак рішення цих та інших виявлених вище проблем знаходяться ще у початковій стадії свого рішення.

Нині у провідних країнах світу, незважаючи на специфіку навчання в університетах, школах бізнесу, інших спеціальних навчальних центрах, важливою вимогою, особливо до спеціалістів управлінського профілю, є їхня психолого-педагогічна підготовка. Так, у провідних вищих навчальних закладах світу обсяг психолого-педагогічних дисциплін складає 40–60%.

Саме всебічне, добре продумане та чітко розроблене урахування «людського фактору» дозволило Японії та Кореї зайняти провідні позиції. У цих країнах психологічну роботу з адаптації службовців фактично зведено до культу.

У вітчизняній психології проблематика особистості керівника та соціально-психологічного клімату в якості нагальної науково-прикладної галузі досліджень виокремилась лише в 60-ті роки. У формуванні цього напрямку знайшло відображення осмислення вітчизняними вченими механізмів соціальної, безпосередньо міжособистісної детермінації поведінки людини, подолання механічних уявлень про те, що результати роботи та життєдіяльності людини загалом залежать виключно від загальнодержавних ідеологічних настанов та вимог.

Найважливішою характерною особливістю сучасних підходів до вивчення проблем управління стало очевидне збільшення психолого-педагогічного компонента.

У вітчизняній педагогічній науці методолого-теоретичні й практичні аспекти професіоналізації управлінської діяльності в освіті розглядаються в працях В. Крижка, В. Кричевського, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, В. Маслова, В. Пікельної, М. Поташника, Є. Хрикова, Т. Шамової та ін. Ідеї демократизації, гуманізації, системності, інноваційності управління як менеджменту освіти розроблено Л. Даниленко, Г. Дмитренком, Г. Єльніковою, Л. Карамушкою, Н. Островерховою та ін..

Співставлення понять «педагогічний менеджмент», «управління», «менеджер освіти» стосовно проблеми сучасного розвитку системи освіти, що функціонує в умовах ринкової економіки, було предметом спеціального аналізу в працях В. Бондаря, Г. Дмитренка, Л. Калініної, Л. Каращук, В. Козакова, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, М. Красовицького, В. Крижка, М. Кривка, В. Маслова, Є. Павлютенкова, М. Романенка, В. Симонова, О. Цокур та ін. Характерною тенденцією розвитку сучасних наукових досліджень менеджменту освіти є синергетичне світобачення та конвергентне мислення, прагнення привнесення його положень в управлінську діяльність в освіті (Т. Давиденко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, М. Поташник, Т. Рогова, Т. Сорочан та інші).

Певним внеском у розроблення наукових і організаційно-педагогічних основ підготовки сучасних управлінських кадрів як менеджерів освіти стали дисертаційні дослідження: Л.М. Каращук (розробляється дидактичне обґрунтування змісту менеджерів освіти у системі післядипломної освіти); М.П. Кривка (обґрунтовуються організаційно-педагогічні основи індивідуалізації підготовки менеджерів освіти шкільного рівня); Г.М. Тимошко (створюється система підготовки резерву керівних кадрів загальноосвітнього закладу до управлінської діяльності); Т.М. Сорочан (розробляється вимоги до розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної діяльності); В.В. Шаркунової (аналізується аспекти соціального та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах); Л.М. Кравченко (моделюється система неперервної педагогічної підготовки менеджерів освіти) та ін. Відтак здійснено певний внесок у розвиток проблеми підготовки менеджера освітніх організацій. Цей значний науковий фонд безперечно може бути використаний як методологічна основа розвитку окремих напрямів науки управління – управління підготовки менеджерів вищої освіти, в тому числі такої важливої її структури як керівництво кафедрою.

Проте на жаль, розвитку цього важливого напрямку, а ні у нашій країні, а ні за кордоном належної уваги не приділяється.

Управлінська діяльність завідувачів соціально-гуманітарних кафедр, як і будь-яка інша управлінська діяльність – це специфічно організована розумова праця, що вимагає значних нервово-психічних зусиль. Враховуючи, що предметом праці в управлінні є інформація про сформовану ситуацію або проблему, то продукт професійної діяльності завідувача кафедри – це управлінське рішення, його реалізація і контроль виконання.

У зв'язку з цим прийнято вважати, що управлінська діяльність завідувача кафедрою реалізується наступними етапами:

- отримання і сприйняття необхідної інформації;
- аналіз інформації;
- розробка та прийняття рішень;
- організація процесу реалізації прийнятого рішення;
- контроль та оцінювання результатів;
- коригування подальших дій для успішної реалізації прийнятого рішення, стимулювання виконання;
- підведення підсумків, аналіз роботи членів колективу (кафедри).

Але, на наше глибоке переконання, найважливішим етапом у діяльності завідувача є етап аналізу власної управлінської діяльності, самооцінки і коригування-вдосконалення своєї управлінської діяльності, тобто самоменеджмент.

На основі аналізу наукових робіт розвиток особистості завідувача кафедри розглядається нами як процес прогресивного закономірного формування його у ролі керівника-суб'єкта соціальних відносин та управлінської діяльності.

Особистість завідувача, як і особистість будь-якого керівника, характеризується сукупністю особистих професійних та управлінсько-лідерських якостей, його поведінкою, що демонструє соціально-психологічні особливості і культуру управління. Зрозуміло, що розвиток і становлення управлінських якостей завідувача кафедри відбувається в результаті специфіки його праці, безпосереднього виконання «занурення» в управлінську роботу організатора і лідера професорсько-викладацького колективу.

Хоча відомо, що деякі лідерські якості керівника закладені і даються йому від природи, але багато з них розвиваються в процесі управлінської діяльності, навчання та самоосвіти.

Структура особистості завідувача включає такі характеристики, як система професійних інтересів і моральних цінностей, риси характеру, мотиви діяльності, комплекс наукових знань, інтелектуальний і творчо-новаторський потенціал, особиста організованість, культура розумової та управлінської праці, тип мислення, звички, рівень комунікабельності, методичні знання та вміння, методичні основи професійної викладацької та управлінської діяльності тощо.

Кажучи про основні психологічні прояви особистості завідувача кафедрою, слід особливо виділити умови його діяльності:

- виключно велику різноманітність видів діяльності на кожному з перерахованих вище етапів;
- творчий, часом непередбачуваний і неалгоритмічний характер діяльності в умовах, що постійно змінюються;
- виключно високий відсоток комунікативності (до 90% робочого часу);
- прогностична природа управлінської діяльності та, відповідно, висока ступінь відповідальності та психологічної напруженості.

Аналіз практичної діяльності завідувачів кафедр свідчить про кардинальні зміни умов їх роботи, а відповідно і про підвищення вимог. За своїми професійними характеристиками, різноманітністю та складністю функціональних обов'язків посада завідувача кафедрою справді унікальна і далеко не кожен викладач схильний до неї.



Осмилення навіть окремих напрямів і аспектів діяльності завідувача кафедри свідчить про необхідність оптимізації численних процесів цієї багатогранної діяльності. Не потрібно проводити наукових досліджень для констатації очевидного факту, що завідувачі кафедрою представляють одну з найбільш складних і «перевантажених» посад. І як свідчать дані проведеного нами дослідження, прагнення реалізувати нові завдання сучасної вищої школи досягаються за рахунок величезного фізичного і психологічного перенапруження, як керівника, так і співробітників кафедри. На жаль, в дослідженнях сучасних вчених ми не зустріли матеріалів, присвячених проблемам вивчення нормативних вимог, або розрахунку допустимих фізичних і психічних навантажень і можливостей викладачів вищої школи. Немає досліджень і щодо оптимізації професійної підготовки завідувачів.

Зрозуміло, що оптимізувати процес управління кафедрою – це означає досягти максимально ефективного варіанту поставленої мети при мінімальній витраті сил, коштів і часу [3].

На цей час все частіше звучить вимога, що керівник будь-якого рівня покликаний вирішувати два взаємопов'язані завдання:

1. Оволодіти теоретичними основами раціонального управління.
2. Вміти творчо застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності.

У своїх анкетах та інтерв'ю 98,7% завідувачів кафедри скаржаться, що навіть «...в період комп'ютерної грамотності доводиться як і раніше значну частину часу займатися рутинною паперовою роботою», «...для творчої діяльності через «шквал» паперів сил і часу залишається зовсім мало», «...багато говориться про раціональні підходи управління, де можна хоча б почитати про управління кафедрою».

Говорячи про причини невдач оптимізації управління багато завідувачів указують на об'єктивні фактори, до них відносять переважно труднощі управління таким складним колективом, як професорсько-викладацький. Величезний обсяг завдань і нововведень, а також невідповідні їм можливості матеріально-технічної бази, дидактичного забезпечення та науково-методичного супроводу цих нововведень на державному рівні.

Серед суб'єктивних факторів викладачі вузів найчастіше називають: психофізичні особливості своїх керівників, консерватизм стилю керівництва, низьку управлінську культуру, звички до екстенсивних рішень, відсутність зворотного зв'язку і т.п.

Відомо, що оцінка оптимального процесу управління є дуже спірною і суперечливою проблемою, хоча б і тому, що вона виключно суб'єктивна з урахуванням умов, здібностей, часових показників. І для кожного завідувача це персональні показники, та й механізм прийняття керівником оптимального рішення поки наукою не вивчений.

Великий і неоціненний внесок у розвиток проблеми оптимізації підготовки до управління кафедрою внесла група вчених на чолі з С.Д. Резником [21]. І все ж наука у великому боргу перед самовідданою працею завідувачів кафедр і процесом оптимізації підготовки до цієї діяльності. «Питання «вирощування» викладача вищої школи, тим більше завідувача кафедрою... досі знаходяться на периферії дослідницьких пошуків,... хоча вони є контекстними при вивченні проблематики професійної педагогіки» – підкреслює проф. Н.В. Кічук [12].

Роль завідувача кафедрою, його соціальний статус, матеріальний стан, професійні характеристики, підготовка та науково-методична підтримка, повинні бути приведені у відповідність до вимог сучасності, створюючи умови концентрації в університетському середовищі дійсно кращих сил, інтелектуальну і духовну еліту суспільства.

У процесі розвитку конкурентоспроможності сучасного керівника професорсько-викладацького колективу ми у своєму дослідженні відзначаємо два основних етапи його управлінської підготовки: перший – розробка діагностичного апарату, другий – проектування персонально-орієнтованої моделі підготовки завідувачів кафедр та науково-методичне забезпечення її реалізації.

Управлінська вища школа, яка базується на багатьох традиціях вітчизняної вищої освіти та прогресивному світовому досвіді, знаходяться на подоланні важливого та складного етапу своєї модернізації та модифікації.

Саме рішення цих актуальних сьогоденних завдань допоможе гідно подолати об'єктивні та суб'єктивні труднощі на цьому відповідальному етапі розвитку вищої школи.

Формування і подальший розвиток управлінця як менеджера освіти сьогодні можливі лише на засадах спеціальної поетапної професійної підготовки, поєднання у ній науково-теоретичних досягнень вітчизняної педагогічної науки, організаційно-технологічних розробок, передової практики, здобутків провідних світових шкіл менеджменту, що забезпечить високий рівень компетентності керівника освіти та неперервність його підготовки в розвитку як менеджера – висококваліфікованого професіонала, освітнього лідера й світового рівня організатора впродовж життя. Виходячи з означеного, постає необхідність розроблення інноваційної концепції професійної підготовки менеджера в системі неперервної педагогічної освіти.

У контексті дослідження важливе значення має аналіз вітчизняною і зарубіжною наукою методолого-теоретичних, організаційно-методичних і технологічних проблем підготовки управлінських кадрів. До методологічних аспектів відносимо праці авторів, які розкривають ідеї філософії освіти й нової парадигми виховання (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, І. Аносов, Б. Бім-Бад, А. Бойко, В. Кремень, В. Луговий, В. Лугай, М. Романенко, А. Тхагапсоев та ін.); містять загальні положення філософії (М. Бердяєв, Г. Гегель, А. Пригожин, В. Шинкарук та ін.); педагогіки (А. Дістервег, Д. Дьюї, О. Духнович, М. Корф, Г. Сковорода, В. Сухомлинський та ін.); психології, соціології (Г. Балл, Л. Виготський, П. Керженцев, О. Леонтьєв, П. Наторп, С. Рубінштейн, Г. Троцько та ін.); вчення про особистість, її пріоритетність та особливості розвитку, детермінованість її поведінки зовнішніми і внутрішніми факторами (Г. Костюк, С. Максименко, К. Роджерс, Б. Лихачов, В. Сухомлинський та ін.); положення антропології й педагогіки про самоцінність людини, її визнання вищою духовною цінністю і первинною творчою реальністю (І. Бех, Г. Ващенко, Н. Дем'яненко, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ф. Перлз, Г. Сковорода, А. Сміт та ін.), про самоздійснення людини як основний шлях руху до особистісної зрілості й одну із її сутнісних потреб (Ш. Амонашвілі, Я. Коменський, Н. Кузьміна, А. Макаренко, Д. Ушинський, П. Юркевич та ін.).

Науковий інтерес становлять теоретичні положення системного (Б. Андрушків, О. Блейк, Г. Дмитренко, П. Друкер, Д. Трейсі, Е. Юдін та ін.), комплексного (І. Ансофф, В. Бурега, І. Мар'єнко, Ф. Хміль, А. Шегда та ін.), ситуаційного (М. Бідняк, М. Вудкок, М. Мескон, Р. Фішер, Д. Френсіс, М. Фолетт та ін.), антикризового, маркетингового, бізнесового (В. Веснін, В. Гриньов, П. Друкер, Ф. Котлер, В. Лукашевич, Т. Серджіованні, Е. Уткін та ін.) наукових підходів; закони і принципи теорії наукового менеджменту, самоменеджменту суспільних систем і особистості професіонала у сфері менеджменту організацій соціального й економічного типів (В. Берн, Б. Будзан, Д. Карнегі, Л. Зайверт, У. Оучи, М. Мартиненко, В. Шепель та ін.), інформатизації освітніх комунікацій (М. Згуровський, В. Кремень, В. Луговий, В. Олійник, П. Таланчук та ін.).

У сучасних вітчизняних дослідженнях з управління та менеджменту освіти актуалізуються його сутнісні людиноцентричні аспекти (В. Бегей, Н. Бібік, Є. Березняк, Т. Давиденко, Г. Єльнікова, І. Жерносець, Ю. Конаржевський, М. Красовицький, С. Крисюк, В. Курило, В. Пікельна, О. Савченко та ін.), інноваційні стратегії (В. Безпалько, В. Бондар, А. Бойко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, В. Луговий, В. Мадзігон, В. Майборода, А. Макаренко, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, Є. Хриков, О. Цокур, В. Шаркунова, та ін.) та технології підготовки педагогічних кадрів (Л. Карашук, В. Козаков, В. Крижко, Е. Лузік, І. Лікарчук, О. Мармаза, Н. Островерхова, Є. Павлютенков, М. Сметанський, Т. Сорочан, Г. Тимошко та ін.), психологічні основи менеджменту освіти (Л. Карамушка, І. Коганець, Н. Коломінський, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, С. Подмазін та ін.).

Окремо необхідно виділити праці: Л. Ващенко – «Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону» (Київ, 2005), в якій на засадах школознавства і наукового менеджменту пропонується авторська модель інноваційного середовища соціально-педагогічного комплексу регіону, розроблена з урахуванням сучасних соціокультурних і технологічних вимог до професіоналізму управлінських кадрів; Н. Коломінський – «Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект)» (Київ, 2000), де з позицій соціономічних професій досліджується особистість менеджера освіти як найвища цінність суспільства, системотвірний чинник оновлення і розвитку школи; Т. Рогова – «Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи» (Харків, 2006), у якій на основі персоналізованого підходу обґрунтовано критерії ефективності управління освітою; В. Крижко, І. Мамаєва – «Аксіологічний потенціал державного управління освітою» (Київ, 2005), де на технологічному рівні розроблено низку методик підготовки менеджера освіти на вузівському етапі.

Певним доробком в обґрунтуванні наукових і організаційно-педагогічних основ підготовки сучасних управлінських кадрів стали дисертаційні дослідження: Л. Карашук («Дидактичне обґрунтування змісту підготовки менеджерів освіти у системі післядипломної освіти», К., 1995); Г. Тимошко («Система підготовки резерву керівних кадрів загальноосвітнього закладу до управлінської діяльності», К., 2004); Т. Сорочан («Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти», Луганськ, 2005); В. Шаркунової («Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах», К., 1998) та ін. А отже, здійснено внесок у розвиток традиційної універсальної педагогічної підготовки менеджера освітніх організацій.

Аналіз наукових джерел і практичного стану підготовки завідувачів кафедр до управління у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях дав змогу виявити низьку суперечностей, які уповільнюють прогрес у галузі вищої освіти, позначаються на ефективності підготовки конкурентоспроможних робітників, рівні управлінської компетентності керівників в сучасних умовах регіонального ринку праці, а саме між:

- соціальним замовленням на якісну підготовку висококваліфікованих управлінців – завідувачів кафедр і недостатнім науково-методичним забезпеченням цього процесу;
- інтегративним характером вимог, що висуваються до функціонування кафедр і недостатньою розробленістю теоретико-методичних основ управління її розвитком;
- об'єктивною необхідністю модернізації професійно-управлінської підготовки майбутніх висококваліфікованих завідувачів кафедр і традиційним організаційним здійсненням цього процесу;
- необхідністю здійснення цілеспрямованої академічної підготовки завідувачів кафедр та браком високоефективних управлінських технологій, спрямованих на оптимізацію цього процесу.

Питання ефективності управління освітніми закладами розглядалося багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками, серед них: В. Биков, О. Бондарчук, Н. Волянук, М. Гриньова, Г. Дмитренко, Л. Карамушка, Н. Клокар, В. Луговий, Т. Ломакіна, Т. Лукіна, О. Новіков, Н. Мурсалімова, В.Оганесов, В.Огаренко, В. Олійник, Н. Островерхова, Л. Хоружа та ін.; проблеми управління соціально-педагогічними системами досліджували В. Андрущенко, І. Аносов, В. Безпалько, Є. Березняк, В. Бондар, Л. Ващенко, Л. Даніленко, Г.Єльнікова, С. Ніколаєнко, В. Маслов, В. Пікельна, Е. Хриков, А. Чміль, В. Яковець та ін.; теорії і методики моделювання педагогічних систем і процесів – Г. Балл, І. Бех, О. Савченко та ін.; кваліметричного підходу до визначення ефективності управління навчальними закладами – Г. Дмитренко, Г.Єльнікова, О. Касьянова, Л. Одерій, В. Федюкін, В. Фомін та ін.

Українські вчені аналізують процеси формування та використання трудового потенціалу людини, серед них: Л. Антошкіна, Д. Богиня, І. Бондар, В. Близнюк, Б. Генкін,

О. Грішнова, Г. Дмитренко, М. Долішній, І. Журавльова, М. Карлін, Л. Михайлова, Г. Назарова, О. Олексюк, І. Репіна, М. Романюк, Н. Ушенко, О. Федорін та ін.

Проблемам підготовки керівних кадрів освіти присвятили свої праці Є Березняк, Н. Волянук, О. Галус, І Жерносек, С. Калашнікова, Н. Клокар, А. Кузьмінський, Н. Куорявцева, С. Крисюк, В. Олійник, Н. Протпсова, О. Романовський, Т. Сорочан, А. Чміль, О. Щербак, В. Яковець та ін.

Удосконалення управління системою підготовки завідувачів кафедр упродовж багатьох років було дослідницькою працею науковців, які теоретичні узагальнення і обґрунтовані рекомендації дістали втілення у підручниках, наукових посібниках, а також у нормативних документах і матеріалах. Це, насамперед: С. Батишев, І. Васильєв, В. Гаськов, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Т. Десятов, Н. Ничкало, С. Нікітчина, С. Ніколаєнко, І. Лікарчук, В. Мельниченко, Л. Онищук, Т. Рожнова, В. Петренко, Л. Петренко, В. Шапкін та ін.

Досвід управління системою професійної освіти та навчання у зарубіжних країнах вивчали Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, С. Алакшеєв, Є. Бабкова, Л. Гриневиц, Т. Десятов, А. Карпинська, К. Корсак, В. Кудін, А. Лелеченко, Л. Ляшенко, О. Матвієнко, Д. Паньков, Н. Постригач, Л. Пуховська, Н. Іжевська, І. Савченко, М. Туленков, А. Чабан та ін.; проблеми професійної освіти і навчання у контексті європейської інтеграції – Т. Новацький, З. Вятровський, С. Качур, С. Квятковський, Ф. Шльосек та ін.

Водночас аналіз наукових джерел з теми дослідження засвідчив відсутність праць, присвячених комплексному вивченню проблем підготовки до управління соціально-гуманітарних кафедр, зокрема до реалізації його організаційних, правових, фінансових функцій модернізації системи підвищення кваліфікації. зазначене зумовило вибір теми дослідження «Оптимізація управлінської підготовки завідувачів соціально-гуманітарних кафедр».

У ході дослідження виявлено такі закономірності:

- закономірність цілеспрямованості і систематичності психолого-педагогічних та організаційних умов підготовки та адаптації завідувачів кафедр соціально-гуманітарних дисциплін;
- забезпечення випереджувального, інноваційного змісту професійно-управлінської підготовки завідувачів кафедр соціально-гуманітарних дисциплін з метою оптимального проектування і реалізації актуальних та перспективних завдань вищої освіти; розвитку їхньої управлінської ініціативи і компетентності найбільш повного використання їхнього творчого потенціалу та раціональну організацію управлінської праці.

Ці закономірності дали змогу визначити вимоги до моделі оптимізації підготовки завідувачів соціально-гуманітарних кафедр здійснюється у межах інноваційного розвитку вищої освіти та відповідає його основним вимогам:

- побудова контекстно-професійної моделі цільової підготовки завідувачів кафедр повинна будуватися з урахуванням вимог, які постійно зростають та оновлюються на основі моніторингу та формування соціального/ державного професійно-управлінського замовлення;
- забезпечення професійно-орієнтованої парадигми індивідуалізації процесу управлінської підготовки на основі диференційованого принципу побудови навчальної програми; реалізація освітнього замовлення різноманітних цільових навчальних груп, гнучкість та різноманітність форм і методів навчання;
- забезпечення багаторівневих умов для самореалізації від постановки дидактичних задач і цілей, вибору форм навчання, відбору адекватних технологій до діагностики та самооцінки розвитку (рівнів) професійної компетентності;
- впровадження принципу конкурентності; самопрезентації професійних можливостей і досягнень на засадах квазіпрофесійної діяльності;
- впровадження компетентнісно-діяльнісного підходу, організація та супровід проектної та управлінської діяльності, у тому числі і на дистанційній основі з

допомогою тьюторства, супервізії, каскадних форм транслявання інноваційного досвіду;

- проходження кваліфікаційних випробувань та кваліфікаційна сертифікація.

Очікувані результати пропонованої моделі підготовки завідувачів кафедр соціально-гуманітарних дисциплін до управлінської діяльності орієнтовані на оптимізацію даного процесу, розвиток здібностей проектування та само проектування управлінської діяльності, збільшення мотивації успіхів удосконалення управлінської майстерності, а також формування організаційно-методичної та управлінської ресурсної бази функціонування даної моделі.

Головною особливістю підготовки до завідування кафедрами соціально-гуманітарних навчальних предметів базується на принципі відповідного відношення до інтелектуальної та духовної культур. Основним методом реалізації є відкритий діалог, який засновано на технологіях суб'єкт-суб'єктної взаємодії гуманізації та оптимізму.

Однією зі складних проблем створення моделі є розробка навчальних програм з урахуванням особливостей кадрового потенціалу та його диференціації з окремих рівнів і категорій, стажу роботи, віковими та гендерними особливостями, соціальному і професійному досвіді тощо.

**Концепція дослідження.** Мета дослідження, його науково-теоретичні засади, складний динамічний інтегративний характер управління розвитком професійно-технічного навчального закладу зумовлює визначення концептуальних ідей дослідження, що потребують обґрунтування на методологічному, теоретичному та практичному рівні.

Методологічний концепт відображає філософські положення теорії систем, теорій управління та уявлення про цілісність управлінської діяльності; закони і категорії наукового пізнання; закономірності інституційного розвитку соціально-педагогічних систем; теоретичні положення наукового напрямку управління інноваційними процесами і прогностичними тенденціями його розвитку; наукові засади сучасної філософії, психології, педагогіки, соціології, положення щодо взаємозв'язку освіти із соціально-економічними підсистемами; принципи науковості, історизму, взаємозв'язку теорії і практики управління інституційним розвитком соціальних систем; принципи єдності теорії і практики, що забезпечують теоретичне, емпіричне й експериментальне вивчення предметів і явищ з метою розкриття сутності системи управління інституційним розвитком професійно-технічного навчального закладу.

Теоретичний концепт визначає систему вихідних положень, параметрів, дефініцій, оцінок, без яких неможливе розуміння сутності досліджуваного явища, його цілей, функцій та властивостей й передбачає розробку, науково-теоретичне обґрунтування концептуальної моделі оптимізації управлінської підготовки завідувачів соціально-гуманітарних кафедр.

Практичний концепт передбачає прогностичне обґрунтування системи управління. Функціонування даної системи оптимізацій підготовки на основі сучасних вимог є цілеспрямованим, динамічним, інноваційним, спеціально організованим процесом, відповідно до реальних потреб суспільства.

### *Література*

1. Астахова Е.В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития: монография / Е.В. Астахова; Нар. укр. акад. – Х.: Изд-во НУА, 2006. – 188 с. (1)
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах) / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – Киев, 1984. – 114 с. (2)
3. Кичук Н.В. Современная высшая школа: простор научного творчества субъектов учебно-профессиональной деятельности / Н.В. Кичук // Проблемы образования: науч. Сборник. – Киев, 2013. – № 74, Ч.2. (3)
4. Карамушка Л.М. Психология освітнього менеджменту: навч. посібник. – К.: Либідь, 2004. – 424 с. (4)

5. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 420 с. (5)
6. Резник С.Д. Управление кафедрой: ученик, 2-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 635 с. (6)
7. Воробйова Є.В. Педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності: автореф. дис. ...канд. Пед. Наук. – Вінниця, 2010. (7)
8. Аристотель. Сочинение в 4-х томах. – М.: Мысль, 1984. – 829 с. (1)
9. Астахова Е.В. Кадровый корпус высшей школы украины: метаморфозы развития: монография / Е.В. Астахова; Нар.укр.акад. – Х.: Изд-во НУА, 2006. – 188 с. (2)
10. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах) \ Ю.К. Бабанский, М.М.Поташник. – Киев, 1984. – 114 с. (3)
11. Бондаренко А.Ф. Понятийный тезаурус этического персонализма как русской традиции в психотерапии // Журнал практикующего психолога. – Выпуск 11. – 2005. – С. 39–48. (4)
12. Воробйова Є.В. Педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності: автореф.дис. ... канд..пед.наук. – Вінниця, 2010. (5)
13. Гвишиани Д.М. Организация и управление. – М.: Наука. 1972. – 531 с. (6)
14. Гиппократ Избраанные книги: пер. сгреч. – М.: Биомедгиз. 1936. – 376 с. (7)
15. Жариков Е.С. Вступающему в должность. – М.: Знание. 1985. – 128 с. (8)
16. Ишин С.С.Какие методы управления нам нужны. – М.: Знание. 1989. – 64. (9)
17. Калашнікова С.А. Основи проектного менеджменту для керівника навчального закладу / С.А. Калашникова. – К.: КМПУ. 2009. – 44 с. (10)
18. Карамушка Л.М. Психология освітнього менеджменту: навч. посібник. –К.: Либідь, 2004. – 424 с. (11)
19. Кичук Н.В. Современная высшая школа: простор научного творчества субъектов учебно-профессиональной деятельности / Н.В. Кичук // Проблемы образования: науч.сборник. – Киев, 2013. – №74, Ч.2. (12)
20. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія. – Полтава: Техсервіс. 2006. – 420 с. (13)
21. Красовский Ю.Д. Личность руководителя в системе управленческих отношений: Методологический аспект //Философские науки. 1986. – №4. – с. 11–20. (14)
22. Липсиц А.Н. Секреты умелого руководителя. – М.: Экономика, 1991. – 317 с. (15)
23. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч.посіб. / Л.А. Медвідь. – К.: Віктор. 2003. – 355 с. (16)
24. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори. – К.: Абрис, 1994. – 288 с. (17)
25. Омаров А.М. Руководитель: размышления о стиле управления. – М.: Политиздат. 1987. – 366 с. (18)
26. Паркинсон С.Н. Законы Паркинсона. Сб. пер. с англ., сост., авт. Пер. В.С. Муравьев. – М.: Прогресс, 1989. – 448 с. (19)
27. Питтерс Т., Уотерман Р.В. в поисках эффективного управления (опыт лучших компаний) Пер. с англ. – М.: Прогресс. 1986. – 203 с. (20)
28. Резник С.Д. Управление кафедрой: учебник, 2-е узд. – М.: ИНФРА-М. 2008. – 635 с. (21)
29. Уманский Л.И. Организаторские способности и их развтия. – Курск: КПИ, 1967. – Вып. 21-с. 37–47. (22)
30. Maslow A.A. Theory of Human Motivation. Readings in Managetical Psychology // Haroed J. – Chikago: University. – 1946. – p. 1–34. (23)
31. White W.F. Money and Motivation. – 1085. №7. – p.2.3. (24)
32. Національна доповідь про розвиток освіти України – МОН-
33. Вища освіта України – інформаційно-аналітичні матеріали до засідання колегії МОН

34. Бойко Е. Підготовка кадрів в Україні: сучасний стан та напрямки вдосконалення фінансового забезпечення ВНЗ//Департамент вищої освіти – 200 с.
35. Таран Ю. Управління кадровим забезпеченням у ВНЗ //освіта і управління. – 1999. – №2. – С.27–33.
36. Ehrlich T. Civic engagement and moral learning // About Campus 1999. Vol. 4., P. 5–9.
37. Korten D.C. Globalizing civil society: Reclaiming our right to power. New York: Seven Stories Press, 1998.
38. Zimmerman-Oster K. & Burkhardt J.C. Leadership in the making: Impact and insights from leadership development programs in U.S. colleges and universities. Battle Creek, M.I.: W.K. Kellogg Foundation, 1999.
39. Pascarella E.I., Terenzini P.I. How college affects students: a third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
40. Benson P., Saito R. The scientific foundations of youth development. Minneapolis: Search Institute, 2000.
41. U.S. Department of Education. A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education. Washington, DC: Author, 2006.
42. Копьева С.Г., Питюков В.Ю. Современная научная трактовка понятия «профессиональная практико-ориентированная подготовка» // Образование. Наука. Научные кадры, 2012. – №7. – С. 97–100.

## **РОЗДІЛ 2**

### **КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*Дем'яненко Н.М.*



## 2.1. СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МАГІСТРАТУРИ

У розвитку світової вищої освіти поглиблюються тенденції трансформації – у напрямі зміни змісту освіти, переходу економіки до практико орієнтованих, людино орієнтованих моделей і вироблення передових освітніх технологій нового покоління; демократизації – усе більшої відкритості світової освіти, доступності, розширення кордонів; глобалізації – інтеграції освітніх систем у єдину світову освітню мережу, подолання політичних, адміністративних, національних, расових, конфесійних кордонів в освіті; регіоналізації – через наявність у рамках світової мережі різних моделей освіти, пов'язаних з особливостями розвитку того чи іншого регіону [7, с. 18–24]. При цьому вища освіта продовжує втрачати звичні зразки трансляції знань і вимушена шукати нові варіанти. «Вищі навчальні заклади відіграють стратегічну роль у пошуках розв'язання найгостріших проблем сучасності в галузі охорони здоров'я, розвитку науки, освіти, відновлюваних видів енергії, водопостачання, продовольчої безпеки і охорони навколишнього середовища», – заявляє Генеральний директор ЮНЕСКО Коїтіро Мацуура. Вища освіта переживає «істинну революцію», зважаючи на наступні рушійні сили: 1) зростання потреби – у порівнянні з 2000 р. кількість зареєстрованих студентів зросла на 51 млн.; 2) диверсифікація вищих навчальних закладів – студенти ВНЗ нових типів складають 30% світового контингенту; 3) вплив інформаційних і комунікаційних технологій; 4) глобалізація – «виявляється в тому, як ми викладаємо, вивчаємо, досліджуємо і спілкуємося» [4, с. 45]. Ситуація породжує парадокси, серед яких: кількісна еволюція при наростанні невизначеності в сфері зайнятості; масовість вищої освіти і водночас недопредставленість у студентських контингентах цілих верств суспільств, етносів, народностей, груп тощо; підвищений рівень освіченості населення та зростання безробіття серед осіб, які мають дипломи; процеси інтернаціоналізації і зростання тиску на ВНЗ місцевих умов; невикористаність в університетах значних сегментів власної наукової продукції; непідкріпленість дослідницького статусу викладачів ВНЗ їхнім залученням до конкретних досліджень [2]. Визначальними для останніх років розвитку вищої освіти стали й такі кризові явища, як диспропорція між викладацьким складом і кількістю студентів; падіння якості викладацького складу; невиправдане перевантаження програм; надмірна спеціалізація навчання; формалізація освіти; майже повна відсутність прищеплення навиків практичного застосування отриманих знань. Усе це активізувало пошук нової парадигми освіти [3, с. 29]. Одним із варіантів відповіді на ці виклики став Болонський процес: 1) загальносистемна реформа на європейському, національному (державному) та інституціональному (вищий навчальний заклад) рівнях; 2) структурна реформа європейської вищої школи на етапі переходу до суспільства знань, глобалізації (конкуренції) і застосування європейцями унікальних зусиль, спрямованих на інтеграцію (співпрацю); 3) спроба організувати різноманітність вищої школи Європи у єдиному освітньому просторі, забезпечити конкурентоздатність європейських університетів в Європі й світі. Структурні реформи в рамках Болонського процесу виступили способом побудови європейського простору вищої освіти, де було б збережено багатство всієї академічної культури, багатоманітність національних і навіть внутрішньовузівських її типів і видів при одночасному досягненні співставності, а в майбутньому й сумісності, але за умови збереження унікальності національних освітніх традицій. Не випадково заявлений у Сорбонській декларації «чотирьох» (Велика Британія, Німеччина, Італія, Франція) заклик «внести гармонію» в академічну і університетську діяльність викликав у Європі неоднозначну реакцію. Довелося пояснити, що цей заклик слід розуміти не як досягнення одноманітності, а як узгодженість зусиль. Адже вища освіта має включати поряд із загальними, єдиними для всіх уявленнями про навколишній світ, закони розвитку природи і суспільства, передусім знання про свій власний народ, його минуле і сучасне, специфіку його культури, а головне – про власне місце і роль у розв'язанні загальнонаціональних завдань з

урахуванням сучасних тенденцій світового розвитку [10; 11]. Думається, вища освіта до кінця нинішнього століття буде багатоярусною, включаючи інваріантну, загальну для всіх частину знань (головним чином у природничо-науковій сфері, з опертям на загальні для всього світу наукові досягнення), а також більш гнучку і поліфонійну гуманітарну складову (із базуванням на національних і регіональних традиціях). Подібна модель дозволить зберегти при загальних об'єднувальних процесах власну специфіку, національну й культурну багатоманітність, що повною мірою відображає характер сучасного і завтрашнього людського співтовариства [5, с. 32].

Зазначене стає особливо важливим в умовах стійкої тенденції інтернаціоналізації вищої освіти. Визнане сьогодні класичним поняття інтернаціоналізації на інституціональному рівні сформулював Дж. Найт як «процес упровадження міжнародного виміру в такі функції навчального закладу, як викладання, дослідження і надання послуг» [22]. Пітер Скотт вважає, що інтернаціоналізація передбачає «існування світу, який складається з національних держав» [23]. Інтернаціоналізація вищої освіти, на його думку, має стати адекватною реакцією на зміни демографічних і мовних параметрів сучасних держав. Випускники вищих навчальних закладів повинні бути готовими працювати в умовах наростання багатоманітності у взаємозалежному світі. Зростає роль мультикультурної освіти з такими її домінантами, як розвиток людини-громадянина; участь особистості в соціальному реформуванні; здатність випускників ВНЗ до критичного аналізу. Усе це вимагає зміни освітніх програм, інтеграції в них (в освітні стандарти і навчальні плани) міжнародних аспектів. Університети, які освоюють подібні навчальні проекти, відчувають необхідність у системних змінах. З одного боку, як відмічає Енн Інтілі Морі, «вбудовування відповідних змісту освітніх стратегій у основний потік навчальних планів залишається найсуттєвішим завданням» [14], а з іншого – «системні зміни роблять університет принципово іншим навчальним закладом» (там само). Це стосується набору студентів, підбирання професорсько-викладацьких кадрів, інформаційних систем, винагороди персоналу, форм навчання. З цими процесами пов'язують розвиток іншого феномену – транснаціональної освіти (ТНО). Стрімке наростання ТНО зумовлюється глобалізацією промисловості й торгівлі; розширенням доступності вищої освіти; розвитком Інтернету; а також відсутністю у держави достатніх засобів фінансування національних освітніх систем. Інтерпретація ТНО міститься в документах Всесвітнього союзу транснаціональної освіти, де вона розуміється як «будь-яка освітня діяльність, пов'язана з навчанням, під час якого студенти знаходяться в іншій країні (сторона, яка приймає), що відрізняється від тієї, де знаходиться навчальний заклад (рідна країна)» [21]. ТНО може пропонувати різноманітні освітні програми – від загальноосвітніх до суто професійно орієнтованих, має різні форми розповсюдження. До них можна віднести: франчайзингові угоди (партнерства, які можуть укладатися урядом і зарубіжним провайдером), відповідно до яких навчальний заклад надає ліцензію іншому провайдеру освітніх послуг у відповідності з обумовленими критеріями; офшорні структури (центри), де встановлюються низькі податки на прибуток або податки на майно. Як правило, в ТНО з метою комплексного просування власних освітніх послуг започатковуються офшорні компанії; твінінги – попарні об'єднання провайдерів і одні з провідних критеріїв у виборі університетів майбутніми студентами (twinning arrangements). Твінінги дозволяють на постійній основі визнати навчальну розробку одного навчального закладу іншим – іноземним – як часткового заліку в себе; трастові компанії, що не переслідують метою отримання прибутку; кампуси – точки перетину освітньої мережі. Останні виникають як своєрідні міжнародні університетські містечка або центри позитивного освітнього співтовариства свого регіону (в міждержавному розумінні слова) при великих університетах. В останнє десятиліття інтенсивно створюються віртуальні кампуси. Нерідко, як привілейовані структури престижних університетів, кампуси сприяють інтеграції зарубіжних ВНЗ у національні системи вищої освіти. Нарешті, зустрічаються філіали-кампуси в окремих країнах для просування освітніх послуг інших держав; он-лайн і дистанційні програми освіти (зокрема, через посередництво Інтернету); корпоративні програми, які пропонуються

великими корпораціями, із заліковими одиницями, отриманими в різних закладах, часто в цей процес залучаються залікові одиниці студентів із різних країн (приклад вищої освіти без кордонів); дочірні установи великих вищих навчальних закладів.

Головна роль у розвитку вищої освіти традиційно відводиться університетам, університетським комплексам. Magna Charta Universitatum стверджує сучасні університети методологічними центрами розвитку національних систем освіти і новаторами змін, до яких має йти увесь світ. Відомо, що головна ідея університету (триєдності навчання, наукового дослідження і виховання), гумбольдтівська і ньюменовська моделі, еволюціонізуючи, періодично видозмінювалися у всесвітньо відомих авторських науково-теоретичних підходах, проектах. Наприклад, Х.Ортега-і-Гассет, аналізуючи («Місія університету», 1930) проблему «університет, професія, наука», зазначав, що університет, у першу чергу, являє собою вищу освіту, яку має отримати середня людина. Середню ж людину слід зробити, перш за все, людиною культурною, помістити її в рівень із часом. Таким чином, первинна і центральна функція університету – викладання культурно-значущих дисциплін: фізичної картини світу (фізики), основоположних тем органічного життя (біології), історичного розвитку людства (історії), структури і функціонування суспільного життя (соціології), плану світотворення (філософії). Ортега відмічав також необхідність становлення особистості і як фахівця. За його твердженням, поряд із навчанням культури, «університет має готувати хороших медиків, суддів, викладачів математики або історії». У середньої людини немає жодних причин ставати вченим, вона не зобов'язана присвячувати себе науці. Висновок, який виводить Ортега і називає «скандальним», є швидше закономірним і логічним з точки зору історії розвитку університету: наукове дослідження не завжди є прямою функцією університету, однак, університет невіддільний від науки, а отже, має включати також і наукове дослідження [15]. К.Ясперс («Ідея університету», 1946) виокремлює такі напрями (завдання) діяльності університету: 1) дослідження, навчання і отримання певних професій; 2) освіта і виховання; 3) базоване на спілкуванні інтелектуальне життя; 4) космос наук [20].

На сьогодні «ідея університету» знову трансформувалася, перетнувшись з інноваційним досвідом його організації як освітньо-науково-промислового конгломерату, своєрідного мегаоб'єднання, реалізації як простору для бізнесу і підприємництва. Провідними стали тенденції створення корпоративних університетів, продукування прикладних знань, приєднання до промислових консорціумів, а отже, девальвації академічних цінностей, що, в свою чергу, породило проблеми кадрової політики, якості навчання і викладання – єдині для університетів світу [7, с. 65 – 66]. На сьогодні найбільш активно розроблюваною стала модель дослідницького університету. Закон України «Про вищу освіту» (2014) [13] передбачає надання статусу дослідницького університету національному вищому навчальному закладу, «що забезпечує проривний розвиток держави в певних галузях знань за моделлю поєднання освіти, науки та інновацій, сприяє її інтеграції у світовий освітньо-науковий простір, має визнані наукові здобутки» (Ст. 30. Дослідницький університет). До особливостей освітнього закладу віднесено: генерування знань; забезпечення ефективного трансферу технологій у економіку; здійснення широкого спектру фундаментальних і прикладних досліджень. Серед показників відбору таких ВНЗ: інфраструктура освітнього процесу і наукових досліджень, розвиток кадрового потенціалу, ефективність науково-інноваційної і освітньої діяльності, зростання міжнародного і національного визнання ВНЗ, ефективність системи підготовки кадрів. Паралельно наростає тенденція «академічного капіталізму» (термін упроваджений в наукову риторіку Шейлою Слофтер і Ларрі Л. Леслі, 1997). Цим словосполученням вони, як вважає Марек Квієк, ставлять своєрідний діагноз процесам, під які підпадає сучасна вища школа, оскільки «академічний капіталізм» трактується як руйнування традиційного університетського ідеалу [19]. Мова, вочевидь, іде про зміну концепції вищої освіти. З усією гостротою постає питання, що переможе – тяжіння ринку чи державна присутність у вищій освіті.

Це зумовлює актуалізацію вагомої пролонгованої тенденції – диверсифікації мети і профілів магістратури. За законом України «Про вищу освіту» (2014) другий (магістерський)

рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Відповідно «магістр» – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90–120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків [13]. Загальновідомо, що саме магістратура робить європейську вищу освіту більш привабливою, прозорою і конкурентоздатною в світі, а також дозволяє Європі в цілому і кожній країні окремо розробляти і реалізовувати власні імпортно-експортні стратегії в боротьбі за інтелект, імідж, ресурси. Магістратура як рівень, досить відкритий для всіх здатних її освоювати, більш м'яко, природно регулює доступ і зарахування студентів (функція раціональної селективності). Вона отримує все більшого значення, оскільки передеє вищому ступеню – докторантурі, особливо у зв'язку з висунутим завданням формування європейської докторантури (функція забезпечення переддокторського рівня). На етапі магістратури максимальною мірою досягненні єдність академічних і ринкових характеристик вищої освіти, її відданість класичним цінностям і відкритість динамічним змінам (функція єдності наступності й розвитку). Нарешті, магістерський рівень дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів і еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою (відновлювальна функція) [1, с. 133].

За результатами діяльності неформальної ініціативної групи експертів (Joint Quality Initiative – JQA: Марліс Лігвотер, Хосе Гріфола, Нік Харріс, Вофганг Корнер, Крістіан Тун та ін., 2002), ступінь магістра присуджується студентам, які: 1) демонструють знання і розуміння, базовані на аналогічних, притаманних ступеню бакалавра, розширених і/або поглиблених у відношенні до цього рівня, що забезпечує основи або можливість для розвитку і/або застосування ідей, часто в контексті досліджень; 2) уміють застосовувати знання і розуміння, а також здатні до розв'язання проблеми в нових або незнайомих обставинах, у більш широких (мультидисциплінарних) контекстах, відповідних галузі, яку вони вивчали; 3) здатні комплексно інтегрувати та трактувати знання, формулювати за неповної або обмеженої інформації судження, які включають роздуми над соціальними і етичними обов'язками, пов'язаними із застосуванням їхніх знань і суджень; 4) спроможні ясно і однозначно викладати власні висновки, знання, пояснення фахівцям і нефаківцям; 5) мають освітні навички, які дозволяють їм продовжувати навчання у вигляді самоосвіти або автономного навчання [1, с. 110–111]. При цьому, реалізація окремих або всіх функцій приводить до багатомодельності магістра з різними часовими рамками і різним співвідношенням між додипломним і післядипломним рівнями, відображеними в ЄКТС.

Крістіан Таух виділяє у багатоманітності магістерських ступенів 5 традицій: 1) англосаксонську, з її безліччю моделей (Велика Британія), впритул до права окремих університетів присвоювати свої ступені; вимагається 1 – 2 роки для освоєння магістерських курсів; застосовуються тривалі інтегровані програми; 2) скандинавську, де поєднуються короткі магістерські курси (24 кредити ECTS у Швеції) з магістерськими ступенями 3–3,5 роки + 2 роки (з гуманітарних наук 3 роки в Данії); 3) країн Балтії, з різними схемами, наприклад, Естонія: 3 + 2 (більш розповсюджена, ніж 4 + 1) при збереженні тривалих однорівневих програм із медицини, фармації, стоматології, архітектури, цивільного будівництва і для підготовки вчителів початкових класів; Латвія, де законну силу мають структури 3 + 2, 4 + 1, 4 + 2; Литва з бінарними магістерськими курсами: дво- і однорівневими; 4) країн Західної і Південної Європи, де можна спостерігати (Італія) як

прискорене освоєння дворівневої схеми у ВНЗ різних типів, так і суто університетське право видавати магістерські дипломи; як двопрофільні програми магістрів-дослідників і магістрів-професіоналів (Франція), так і запровадження різниці в магістерських освітніх програмах за їхнім характером, а не за типом ВНЗ (хоча і встановлюються для двох типів ступенів спеціальні Label: «of arts» і «of science» – Нідерланди). У Німеччині зберігаються тривалі однорівневі програми і вводяться магістерські курси за схемою 3 + 2 і 4 + 1; 5) країн Центральної і Східної Європи. У Польщі, наприклад, як і раніше, переваги надаються тривалим однорівневим моделям вищої освіти. ВНЗ створюють свої версії дворівневої структури. Законодавством виключається використання двоциклових схем за такими напрямками, як медицина, фармація, стоматологія, психологія, право, ветеринарія. У Чехії і Словаччині зустрічаються магістерські програми від 60 до 180 кредитів. За профілями розрізняють наступні типи магістрів: магістр як подальша спеціалізація; магістр, що отримує різнобічні знання шляхом освіти в різних галузях; магістр із професійною підготовкою; магістр із вираженою європейською спрямованістю; магістр для іноземних мов; магістр як ступінь підготовки до докторантури [1, с. 137]. Як бачимо, диверсифікація є очевидною. Тому надзвичайно важливі ініціативи із забезпечення прозорості й логічної стрункості магістерських і докторських ступенів (з урахуванням їхньої збалансованості щодо бакалаврського рівня). Здійснюються спроби досягти більш логічних систем із конкретних предметних галузей. Так, Європейський фонд розвитку менеджменту (EFMD) встановив три основні категорії магістерських ступенів: університетський ступінь магістра наук у галузі менеджменту (MSC); магістр ділового адміністрування (MBA з досвідом роботи); спеціалізований ступінь магістра в конкретних галузях.

Посилення тенденції диверсифікації магістерської підготовки, її переростання в мегатенденцію зумовлюється ще й тим, що саме на рівні магістра найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в їх єдності: викладання, дослідження і працевлаштування. На думку роботодавців, найбільш затребуваними якостями фахівців є: професійна мобільність і самостійність; готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; вміння швидко реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативні якості й соціально-професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці. У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку нових підходів до професійної підготовки конкурентоздатних кадрів на рівні магістратури. Вагомим фактором, що позитивно впливає на мотивацію професійної діяльності й формування необхідних компетентностей для її творчого здійснення, є активне включення майбутніх фахівців у науково-практичну діяльність. А конкурентоздатному фахівцю тією чи іншою мірою необхідна науково-дослідницька підготовка з метою подальшого відтворення нових знань, тиражування досягнень науки, їх апробації і впровадження у виробництво; застосування науково обґрунтованого підходу до супроводу інноваційних процесів, участі науки в розробленні й експертизі супровідних нормативно-правових актів [17; 18] тощо. У такій ситуації отримання студентами наукових знань у готовому вигляді стає неефективним, акцент зміщується на оволодіння методами отримання інформації, що стає можливим завдяки прилученню студентів до наукових досліджень у процесі професійної підготовки. Програмування, проектування і керівництво науковими дослідженнями дозволяє професорсько-викладацькому корпусу постійно оновлювати зміст навчальних дисциплін, забезпечуючи актуальність змісту вищої професійної освіти. Сьогодні в розвиткові ідей вітчизняної науки все активніше беруть участь регіональні наукові школи, зосереджені, як правило у ВНЗ, вони ж мають брати активну участь у науковій підготовці майбутнього магістра.

Отже, інтернаціоналізація вищої освіти в умовах посилення глобалізаційних процесів, а відтак – розвиток транснаціональної освіти умотивовують поглиблення тенденції диверсифікації мети і профілів магістратури європейської вищої школи та їх узгодження в

напрямі розроблення практико орієнтованих навчальних програм, спрямованих на отримання спільних ступенів. Прогнозовано тенденція розвиватиметься також і у впровадженні «робочої моделі» присудження спільних ступенів після завершення навчальних програм, що відповідатимуть ряду характеристик: програми розроблені і/чи схвалені спільно декількома вищими навчальними закладами; магістранти з кожного із зазначених ВНЗ вивчають частину програми в інших вищих навчальних закладах; перебування магістрантів в інших ВНЗ має спів ставну тривалість; періоди навчання і випробування в партнерських вищих навчальних закладах визнаються повністю і автоматично; викладачі з цих ВНЗ також працюють в інших ВНЗ-партнерах і беруть участь у процедурі зарахування на навчання і підсумкових контрольних заходах; після завершення повної програми магістранти отримують або національні ступені кожної країни-учасниці, або ступінь, що присуджується цими країнами спільно.

### *Література*

1. Байденко В.И. Болонский процесс / В.И.Байденко. – М., 2004.
2. Бодрова Е.В. Высшее образование для XXI века (Ответы экспертов на заданные вопросы) / Е.В. Бодрова // Вестник высшей школы. – 2009. – № 3. – С. 25–32.
3. Верхотуров Д.Н. Высшее образование для XXI века (Ответы экспертов на заданные вопросы) / Д.Н. Верхотуров // Вестник высшей школы. – 2009. – № 3. – С. 25–32.
4. Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию // Вестник высшей школы. Альма матер. – 2009. – № 7. – С. 45.
5. Данилов А.А. Высшее образование для XXI века (Ответы экспертов на заданные вопросы) / А.А. Данилов // Вестник высшей школы. Альма матер. – 2009. – № 3. – С. 25–32.
6. Дем'яненко Н.М. Загальносвітовий контекст ідеї університетської освіти / Н.М. Дем'яненко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Полтава, 2008. – Випуск 6 (64). – С. 161–169.
7. Дем'яненко Н.М. Світова інтерпретація ідеї університету: методологія, теорія, досвід реалізації / Н.М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 60–66.
8. Дем'яненко Н.М. Світові тенденції розвитку вищої освіти: диверсифікація магістратури / Н.М. Дем'яненко // Проблеми освіти: науковий зб. – 2010. – Вип. 63. – Ч. 1. – С. 18–24.
9. Дем'яненко Н.М. Університет – основа Європейського регіону вищої освіти / Н.М. Дем'яненко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Полтава, 2006. – Випуск 6 (53). – С. 85–92.
10. Дем'яненко, Н.М. Університет: трансформація традиційних моделей / Н.М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2009. – № 2 (додаток 1). – Тематичний випуск «Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції». – С. 49–59.
11. Дем'яненко, Н.М. Університет України і Європейський регіон вищої освіти: процес інтеграції / Н.М. Дем'яненко // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К., 2005. – Вип. 42. – С. 3–10.
12. Доклад международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО, «Образование – сокровище», ЮНЕСКО, 1997.
13. Закон України «Про вищу освіту». – К., 2014.
14. Мори Энн Интили. Изменения учебных программ высшего образования в условиях мультикультурного мира / Мори Энн Интили // Высшее образование в Европе. – 2000. – № 3.
15. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 7. – С. 44–49, 54.

16. Семькин В.А., Лебедчук П.В. Роль научно-педагогических школ в подготовке конкурентоспособных специалистов / В.А. Семькин, П.В. Лебедчук // Вестник высшей школы. Альма матер. – 2009. – № 10. – С. 9–14.
17. Скотт Питер. Реформы высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы: попытка анализа // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2001. – № 11. – С. 50–56.
18. Уваров П.Ю. Университеты и идея европейской общности // Европейский альманах. История. Традиции. Культура. 1993. – М., 1993.
19. Яблечка Ю. Миссия организации и университета: некоторые особенности // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2004. – № 9. – С. 23–28.17
20. Ясперс К. Идея университета / К.Ясперс. – Минск, 2006.
21. Gutmann A. What Counts as Quality in Education / A.Gutmann // Finifter D.H., Baldwin R.G., Thelin J.R. The Uniesy Public Policy Triangle in Higher Education. – New York: ACE/McMillan, 2000.
22. Knight J. Internationalization of Higher Education. Conceptual Framework // Knight J. and Wit H. Internationalization of Higher Education in Asia-Pacific Countries. Amsterdam. European Association for International Education, 1997.
23. Scott P. Globalization and the University. Keynote address presented at the 52-nd Bi-Annual Conferenct of CRE/Associatian of European Universities, Valencia, 28–29 October 1999.

## 2.2. КОМПЕТЕНТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ

Сьогодні Україна знаходиться в ситуації, коли в умовах надлишку фахівців з вищою фундаментальною освітою реальна економіка відчуває гостру нестачу кваліфікованих кадрів. Серед причин кризи традиційної освітньої парадигми можна назвати і те, що в сучасних умовах старіння інформації відбувається набагато швидше, ніж завершується природний цикл навчання в загальноосвітній і вищій школі, внаслідок чого традиційна установка на передачу необхідного запасу знань втрачає сенс. Пріоритетною проблемою розвитку системи вищої професійної освіти постає забезпечення її якості, формування готовності випускників вищих навчальних закладів до подальшої життєдіяльності в суспільстві, а отже, актуалізується завдання – навчити вмінню здобувати знання, сформувати здатності виконувати професійні й соціальні функції [4]. Актуальною у зв'язку з цим виявляється ідея практико орієнтованого (контекстного) навчання.

У системі вищої освіти існує кілька підходів до подібного виду навчання. Одні автори пов'язують його з організацією навчальної, виробничої і переддипломної практик студента як зануренням у професійне середовище, що забезпечує співвіднесення уяви про професію з вимогами реального виробництва, усвідомлення майбутньої професійної ролі [5]. Інші – більш ефективним вважають впровадження професійно орієнтованих технологій навчання, спрямованих на формування у студентів значущих для майбутньої професійної діяльності якостей, а також знань, умінь і навичок, що забезпечують повноцінне виконання функціональних обов'язків. Ще одна точка зору передбачає становлення практико орієнтованої освіти з використанням можливостей професійно спрямованого, контекстного вивчення профільних і непрофільних дисциплін [6; 8].

Основою практико орієнтованої освіти виступає компетентнісний (компетентнісно-професійний) підхід. Компетентнісно-професійний підхід орієнтований, перш за все, на досягнення певних результатів, набуття значущих компетентностей. Компетентність при цьому визначаємо як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Оволодіння компетентностями неможливе без досвіду діяльності, тобто компетентність і професійна діяльність нерозривно пов'язані між собою. Компетентності формуються в процесі й заради майбутньої професійної діяльності. В цих умовах освітній процес набуває нового спрямування – він перетворюється на процес набуття знань, умінь і досвіду діяльності з метою досягнення професійно і соціально значущих компетентностей. Отже, саме компетентнісно-професійний підхід виступає ефективною методологією практико орієнтованої освіти. При цьому «досвід діяльності» набуває статусу дидактичної одиниці. Таким чином, при компетентнісно-професійному підході традиційна тріада доповнюється новою дидактичною одиницею «знання – вміння – навички – досвід діяльності», при цьому враховуються також досягнення і особистісні якості студента.

Зазначимо, що аналіз застосування компетентнісного підходу в професійній освіті неодноразово здійснювався в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях (В.І. Байденко, Г.І. Ібрагімов, В.А. Кальнеї, А.М. Новіков, М.В. Пожарська, С.Є. Шишов, Н.М. Бібік, О.Я. Савченко, О.В. Овчарук та ін.). Його основи закладено працями відомих психологів – В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна, В.Д. Шадрікова, П.М. Ерднієва, І.С.Якіманської [1, с. 82; 6]. Більшість дослідників до сутнісних характеристик компетентності відносять: поглиблене знання предмету, постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань. У понятті «компетентність» підкреслюються такі якості, як інтегративний і творчий характер, висока ефективність результату, практико орієнтована спрямованість освіти, формування мотивації самовдосконалення, академічна і трудова мобільність тощо. Отже, це



інтегративна якість особистості, що засвідчує здатність і готовність вирішувати проблеми, які виникають у процесі життя і професійної діяльності, з використанням знань, досвіду, індивідуальних здібностей. Компетентність ж означає коло питань, в яких людина добре орієнтується, має знання і досвід, тобто узагальнені способи дії, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності. Найбільш загальна класифікація компетентностей містить три групи: 1) предметні (спеціальні), що є основою для реалізації професійних завдань; 2) надпрофесійні (іноді їх називають базовими), необхідні для підвищення ефективності праці; 3) ключові, які визначають успішну соціалізацію випускника. Між ними не існує протиріччя, це взаємодоповнювані категорії [13, с. 55].

Компетентісно-професійний підхід у вищій освіті передбачає особливу організацію педагогічного процесу вищого навчального закладу. Посилюється практичний, міжпредметний, прикладний аспект освіти [12]. Це досягається не за рахунок уведення нових предметів чи збільшення обсягу дисциплін, а за рахунок їх змістової переорієнтації: від «декларативних» знань (знати «що») до процедурних (знати «для чого і чому»). Передбачається включення в процес навчання проблемних ситуацій, завдань, способи і технології розв'язання яких відповідають профілю майбутньої професійної діяльності студентів. У відповідності з цільовими установками і діяльнісним типом змісту навчання визначаються вимоги до технологій (методик) навчання і виховання: посилення пошукової чи проблемно-дослідницької спрямованості навчального процесу, активізація самостійної роботи студентів, залучення студентів до соціально значущої роботи на основі принципу самоуправління. Пріоритетною є орієнтація на мету освіти: здатність навчатися, самовизначення, самоактуалізацію, розвиток індивідуальності [7]. Всі види студентської практики набувають прикладного характеру і пов'язані з виконанням проектів, орієнтованих на запити роботодавців. Актуалізується самостійна робота студентів із розв'язання ситуацій, що імітують професійні проблеми. Вони цілеспрямовано залучаються до соціально значущої діяльності з набуття організаторського, управлінського, комунікативного досвіду. У той час, як кваліфікаційний підхід спрямований на формування у випускника системи знань, умінь і навичок, що забезпечують типові види професійної діяльності в стабільних умовах, компетентісний підхід сприяє формуванню готовності до більш ефективного розв'язання професійних, соціальних, особистих проблем у швидко змінюваних обставинах, в ситуації кризи, до управління гнучкими, міждисциплінарними проектами. Серед основних напрямів реалізації компетентісно-професійного підходу: спрямованість на гуманізацію освітнього процесу, що передбачає особистісно-розвивальний характер професійної підготовки і ефективну самореалізацію та саморозвиток студента (випускника); міждисциплінарність та інтегративність, чим забезпечується інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного, природничонаукового, загальнопрофесійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв'язок із майбутньою соціально-професійною діяльністю випускника; змістово-технологічна наступність навчання і виховання студентів, яка вмотивовує єдність і узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток у студентів продуктивного стилю мислення і діяльності, особистісних якостей як сутності компетентностей; діагностичність, котра означає поетапне виявлення рівня сформованості компетентностей засобами конкретного діагностико-критеріального апарату [9, с. 100–101].

Зазначене дозволяє обґрунтувати функції компетентісного підходу у вищій освіті: операціональну – виявлення (операціоналізація) системи знань, умінь і навичок, видів готовності студента (випускника), які визначають його компетентність і гарантують результативність розв'язання професійних, соціальних, особистісних завдань; діяльнісно-технологічну – конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимально наближеного до сфери майбутньої професії студентів, розроблення і впровадження в навчальний процес завдань (проблем), способи розв'язання яких відповідають технологіям професійної діяльності; виховну – посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського і управлінського досвіду, культури особистісного і професійного спілкування; діагностичну – розроблення більш ефективної системи

моніторингу якості освітньо-професійного процесу і, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетентностей [9, с. 100].

Сьогодні існує потреба в педагогічній моделі розвитку компетентності випускника вищого навчального закладу. Вона має синтезувати наступні основні умови: 1) організацію квазіпрофесійної діяльності, у тому числі орієнтованої на комплексне застосування знань; 2) міждисциплінарну інтеграцію, зокрема, систематичне використання навчально-пізнавальних завдань, які моделюють ситуації міждисциплінарного застосування знань; 3) надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, розвитку здібностей, пов'язаних з індивідуальними особливостями його мислення (просторової уяви, творчих можливостей); 4) створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до вивчення дисциплін, підвищення їх пізнавальної і академічної активності (кредитно-рейтингова система, курси за вибором, метод проектів тощо). Відповідно, можемо говорити про створення інтегративного образу випускника, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань, умінь і навичок, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування [14, с. 154].

Однією з найважливіших складових професіоналізму випускника магістратури вважаємо педагогічну підготовку, в ході якої відбувається формування психолого-педагогічної компетентності, що сприяє розвитку соціально-особистісних компетенцій і забезпечує результативність розв'язання соціально-професійних і особистісних завдань. Вона базується на таких актуальних і водночас перспективних напрямках: 1) оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін і реорганізація педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів (контекстне навчання) і структури майбутніх компетенцій; 2) діяльнісне освоєння змісту педагогічної освіти через активні форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики, кредитно-модульну систему навчання на основі комплексного методичного та інформаційного забезпечення навчального процесу; 3) розширення обсягу керованої самостійної роботи студентів, забезпеченої відповідним методичним та інформаційним супроводом [9, с. 102]; 4) моніторинг процесу педагогічної підготовки студентів. Необхідною вимогою є її реалізація в рамках змістово-технологічної інтеграції соціально-гуманітарної, загальнопрофесійної, предметної галузей і позааудиторної соціально значущої діяльності студентів, за якої аналіз і осмислення засвоєваних явищ, процесів, цінностей розглядаються засобами самовизначення і самовдосконалення студентів. Водночас активні, діалогові, дослідницькі методи навчання і виховання вважаються способами освоєння досвіду рефлексивного, організаторсько-комунікативного, проектного видів діяльності як основи для розвитку соціально-професійної компетентності випускників.

Запропонована концепція реалізується в ході експериментальної діяльності Інституту вищої освіти НАПН України та кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова на спеціальності магістерського рівня підготовки 8.18010021 – Педагогіка вищої школи (кваліфікація – викладач вищого навчального закладу). Розроблено і в навчально-виховний процес університету впроваджено 16 фундаментальних навчальних дисциплін (із модульним розподілом змісту), спеціалізовані навчальні курси, тренінги, 4 види практики (науково-педагогічна в єдності трьох складових – в науково-дослідних установах, музейної, архівної і виробничо-педагогічна – асистентська), систему організації і управління самостійною роботою студентів – індивідуальний супровід професійного зростання особистості (тьюторська технологія), тестову перевірку якості знань студентів та комплексні контрольні роботи у межах кредитно-модульної організації навчального процесу [3; 6].

З метою моніторингу процесу підготовки випускників вищого навчального закладу і реалізації компетентнісно-професійної концепції підготовки фахівця розробляється

інструментарій вимірювання компетентності. Враховуючи, що засоби оцінювання мають виявляти як змістовий, так і діяльнісний компоненти підготовки випускника, передбачаємо такі індикатори компетентності: укладання портфоліо студентів; застосування в навчальному процесі практико орієнтованих і ситуативних завдань; обов'язковий публічний захист кваліфікаційної роботи; включення у зміст комплексного кваліфікаційного екзамену інтегрованих завдань професійної спрямованості; збільшення кількості практикумів, тренінгів, які б дозволяли студентам демонструвати і закріплювати компетентності; розроблення тестів мінімальної компетентності; використання кейс-вимірювачів [13, с. 56].

Інтегрований характер компетентності випускника вимагає розроблення цілісної системи засобів вимірювання. Для підсумовування показників застосовуємо систему структурно-комплексного оцінювання, куди входять базові (інваріантні) й варіативні навчальні дисципліни, види діяльності, включаючи практику, науково-дослідну роботу студентів та ін., що сприяють формуванню компетентності студента. У кожній навчальній дисципліні виділяються основоположні теми (блоки-модулі). Обираються засоби вимірювання, застосовувані для поточної та кінцевої атестації студента. Структурно-комплексне оцінювання дає можливість співвіднести зміст загальнопрофесійних, загальнопедагогічних дисциплін зі змістом предметної компетентності, а також подолати ізольованість знань і вмінь, що породжується вивченням окремих навчальних курсів. Відповідно, актуалізується питання критеріїв вимірювання рівня сформованості компетенцій. При цьому оцінювання, наприклад, усних відповідей магістрантів здійснюється, як правило, на основі наступних показників: 1) уміння використання навчального і наукового матеріалу для розв'язання конкретного завдання, здатність встановлювати внутрішні й міжпредметні зв'язки у змісті дисциплін; 2) доцільність застосування особистого досвіду як ілюстративного або з метою аргументації тих чи інших теоретичних положень; 3) обґрунтованість власної думки з обговорюваного питання, вміння відстоювати наукову позицію; 4) рівень узагальнення, вміння підводити підсумки, здійснювати самооцінку; 5) готовність до подальшого навчання й розвитку.

У зарубіжній педагогічній практиці неодноразово здійснювалися спроби визначити рівень компетентностей за допомогою тестування. З цією метою розроблено тести мінімальної компетентності випускників (Minimum Competency Test). Однак, як переконує досвід, результати такого тестування не дозволяють встановити наявність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності, а також не виявляють потенційних можливостей розвитку майбутнього фахівця. Разом із тим, у педагогічній практиці досить широкого розповсюдження набули кваліфікаційні тести, що розділяють тестованих на групи підготовлених і непідготовлених. Це так звані mastery tests. Результати в даному випадку інтерпретуються з позиції критеріально орієнтованого підходу. Використання mastery tests розраховано не на порівняння навчальних досягнень студентів, як це робиться в тестах із нормативно орієнтованою інтерпретацією результатів, а на оцінку рівня підготовленості у відповідності до заздалегідь заданого критерію, в якості якого може виступати мінімально необхідний рівень сформованості професійних компетентностей. Водночас, оскільки компетентність передбачає більш високий рівень підготовленості, включаючи не лише знання і вміння, але й досвід діяльності, досягнення, особистісні якості студента, важливим є, крім іншого, оцінювання пізнавальної активності, творчого потенціалу. Ці якості необхідні для розвитку професійної майстерності. З цією метою розробляємо кейс-вимірювачі у вигляді спеціальних проблемних завдань, де студентові пропонують осмислити конкретну життєву і професійну ситуацію. У розв'язанні проблеми він має використати поняття й методи з різних навчальних дисциплін, перенести технології з освоєної галузі в нову сферу, будувати моделі й оцінювати їх адекватність. Отже, відбувається імітація професійної ситуації. Сукупність таких ситуативних моделей складає «кейс». Робота над ним може здійснюватися як у самостійному режимі, так і у співробітництві з іншими студентами, з обґрунтуванням власного вибору оптимального рішення. При розробленні кейсу важливо

ретельно підібрати ситуативні завдання педагогічної або предметної спрямованості та забезпечити надійність і співставність результатів вимірювання.

Таким чином, до ключових структурних компонентів концепції компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу відносимо: мету (формування системи компетенцій, практична спрямованість процесу навчання), ціннісні основи (прагматичність, зв'язок із роботодавцями), принципи (самостійність у навчанні; формування змісту навчання через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного, морального характеру; цілісне включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність; відкритість і свобода вибору студентами власних дій; формування рефлексивної позиції до себе як суб'єкта діяльності), відбір змісту (міждисциплінарність, контекстність), організацію навчального процесу (кредитно-модульна), технологічність (технології навчання: проектні, кейсові, презентація ідей, дослідження рольових моделей і т. ін.), систему оцінювання (рейтингова), роль педагога (тьютор, консультант), відносини викладач-студент (суб'єкт-суб'єктні), модель підготовки (компетентнісно-професійна) [1], ключові терміни (знання, вміння, навички, досвід діяльності, компетенції, компетентності, компетентність).

### *Література*

1. Бойко А.М. Наукові, навчальні й моральні уроки: Наукова педагогічна школа / А.М. Бойко. – Полтава, 2009.
2. Грищенко В.Н. Концепция компетентностного подхода и профессиональное воспитание в высшей школе / В.Н. Грищенко // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 81–83.
3. Дем'яненко Н.М. Випускова кафедра в моделюванні освітньо-наукового простору педагогічної магістратури / Н.М. Дем'яненко // Збірник матеріалів Першої Міжнародної науково-практичної конференції «Кафедра у системі управління науково-педагогічною діяльністю вищого навчального закладу», Київ, 25 квітня 2014 р. – К.: Академія муніципального управління, 2014. – С. 30–31.
4. Дем'яненко Н.Н. Инновационная образовательная среда педагогического университета: направления проектирования / Н.Н. Дем'яненко // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы: Сборник Материалов IV Международной научно-практической конференции, Москва, Московский городской педагогический университет, 18 апреля 2013 г. – Ярославль-Москва: Издательство «Канцлер», 2013. – С. 202–205.
5. Дем'яненко Н.М. Компетентнісно-професійний підхід у підготовці викладача вищого навчального закладу / Н.М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (додаток 1). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К.: Гнозис, 2009. – С. 49–53.
6. Дем'яненко Н.М. Компетентнісно-професійний підхід у підготовці магістрів / Н.М. Дем'яненко // Педагогічні науки: Збірник наук. праць / Полтавський держ. пед. ун-т. – Полтава, 2009. – Вип. 1. – С. 48–54.
7. Demianienko Natalia. Koncepcja podejscia kompetencyjno-zawodowego w przygotowaniu wykadowcy szkoly wyzszej / Natalia Demianienko // Innowacje w edukacji akademickiej – szkolnictwo wiszsze w procesie zmiany / [pod redakcja naukowa Jacka Piekarskiego, Danuty Urbaniak-Zajac]. – Lodz : Wydawnictwo Uniwersytetu Lodzkiego, 2010. – S. 377–383.
8. Дем'яненко Н.М. Тенденція диверсифікації мети і профілів магістратури в розвитку світової вищої освіти / Н.М. Дем'яненко // Педагогічні науки: Збірник наук. праць / Полтавський держ. пед. ун-т. – Полтава, 2010. – Вип. 2. – С. 44–52.
9. Жук О.Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О.Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 99–105.

10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: монографія / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Савченко О.Я. та ін. ; під заг. ред. О.В.Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
11. Матушанский Г. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях ее модернизации / Г. Матушанский, Г. Завада // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 27–32.
12. Соколова И.И. Педагогическое образование: вызовы современности / И.И. Соколова // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 23–28.
13. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М.М.Шалашова // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 54–59.
14. Шершнева В. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза / В. Шершнева, Е. Перехожева // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 152–154.
15. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Ялалов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 89–93.

### 2.3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА КОНТЕКСТНОЇ МАГІСТЕРСЬКОЇ ОСВІТИ

**Компетентнісний підхід і контекстне навчання.** Перехід до компетентнісної освіти вимагає суттєвих змін існуючої педагогічної системи університету в змісті навчання, діяльності викладача і студента, в технологічному забезпеченні навчального процесу, в освітньому середовищі як системі впливів і умов формування й розвитку особистості у соціальному і просторово-предметному оточенні навчального закладу. З нашої точки зору, основною технологією реалізації компетентнісного підходу в магістратурі педагогічного університету виступає контекстне навчання. Компетентнісний підхід і контекстне навчання співвідносяться як методологія і практика.

Серед розробників проблеми контекстності навчання: А. Вербицький (навчання контекстного типу) [2], С. Качалова (навчально-виховний процес контекстного типу) [11], Н. Лаврентьева (форми і методи навчання контекстного типу) [15], Є. Ширшов, О. Чурбанова (педагогічна технологія контекстного типу) [19].

В обґрунтуванні доцільності контекстного навчання на рівні педагогічної магістратури спиратимемося на розуміння контексту як системи внутрішніх і зовнішніх умов життя й діяльності людини, що впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації, надаючи останній сенс та значення і як цілому, і окремим її компонентам. При цьому внутрішній контекст розглядається через індивідуально-психологічні особливості, знання і досвід людини; зовнішній – через предметні, соціокультурні, просторово-часові, професійні та інші характеристики обставин, в яких вона діє.

За визначенням А. Вербицького, «контекстним є таке навчання, де мовою наук за допомоги всієї системи традиційних і нових педагогічних технологій у формах навчальної діяльності, все більше наближених до форм професійної діяльності, динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці. Тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність фахівця» [3, с. 35]. Сутність теорії контекстного навчання як концептуальної основи реалізації компетентнісного підходу в професійній педагогічній освіті полягає у створенні психолого-педагогічних, дидактичних і методичних умов для оволодіння суб'єктом професійною діяльністю.

До джерел теорії контекстного навчання відносять: діяльнісну теорію засвоєння соціального досвіду, теоретичне узагальнення накопиченого досвіду використання форм і методів інноваційного навчання, розуміння впливу предметного і соціального контекстів

культури, соціального життя і майбутньої професійної діяльності особистості на процес і результати її освіти [5, с. 15].

Т. Дубовицькою запропоновано низку принципів використання контексту як інструмента організації освітньої діяльності: 1) розширення контексту – розгляд явища в рамках «вкладеного один в інший» контекстів, що породжує багатомірність сприйняття явища; 2) взаємозв'язку контекстів – будь-яке досліджуване явище багатоаспектне, тому його неможливо розглядати в одному контексті, всі можливі його контексти взаємопов'язані; 3) варіативності контексту – контекст трактується як певний гештальт, структура якого змінюється зі зміною ракурсу спостереження [10]. В. Калашніков доповнює цей перелік такими принципами: 1) контекстної обумовленості – вимога аналізу явища в систематично враховуваних контекстах його існування і вивчення; 2) системності контексту – контекст є системою з усіма притаманними їй ознаками (включеність у контекст-суперсистему і виділення контекстів-підсистем, наявність взаємодії частин, цілісність і відносна ізолюваність, поєднання структурного і функціонального моделювання й т. ін.); 3) доповнюваності контекстів (за А. Голубевим – принцип евристичної контекстуальності) [6] – максимально повне розуміння феномена можливе лише в разі поєднання інформації, отриманої в різних контекстах; суперечливі концепції є різними проекціями одного об'єкта в різних контекстах [12, с. 93].

Відповідно контекстне навчання в педагогічній магістратурі має базуватися на наступних підходах: психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців; проблемності змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі; відповідності форм і методів навчальної діяльності студентів меті й змісту освіти; суб'єктності відносин «викладач-студент», «студент-студент»; педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; відкритості навчання – використання для досягнення конкретної мети навчання і виховання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів; єдності навчання і виховання особистості професіонала [17, с. 18]. Серед переваг контекстного навчання на магістерському рівні: 1) формування магістрантами індивідуальних освітніх маршрутів, які найбільш повно відповідають їх особистісно-професійним потребам; 2) розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин викладач – студент на рівні співтворчості; 3) створення умов для успішного інтегрування випускника в сучасну систему професійних відносин, а також для підвищення його конкурентоздатності на ринку педагогічної праці; 4) становлення суб'єктної позиції магістранта, яка дозволяє набувати гнучкості мислення і поведінки, самостійності, вміння поставити мету, аналізувати і оцінювати власні дії тощо [1, с. 111–112].

А. Вербицький основною одиницею завдання змісту освіти в контекстному навчанні називає проблемну ситуацію. Він вважає, що система таких ситуацій дозволяє розгортати зміст освіти в динаміці шляхом визначення сюжетної канви модельованої професійної діяльності та створює можливості інтеграції знань різноманітних дисциплін, необхідних для вирішення цих ситуацій. Основною одиницею діяльності студента в контекстному навчанні він бачить учинок, у ході якого фахівець виконує не тільки предметні дії у відповідності з професійними вимогами і нормами, але й отримує моральний досвід, оскільки діє узгоджено з нормами, прийнятими в даному суспільстві й у даному професійному співтоваристві. Таким чином, вирішується проблема єдності навчання і виховання.

Контекстно-компетентнісний підхід включає також розуміння необхідності врахування контексту культурного середовища. Уживаним у науковому середовищі є поняття «крос-культурний контекст». В освіті внутрішній крос-культурний контекст (Н. Жукова, 2005) є інтегральною багаторівневою цілісністю, яка складається в людини внаслідок одночасного занурення у такі зовнішні освітні контексти, як освітнє середовище сім'ї, своєї країни, комунікативної та інформаційної культури, світове освітнє середовище та ін. У цьому випадку освітнє середовище розглядається як ієрархічна система контекстів.

Культура виступає контекстом усіх дій людини, тобто певним загальним контекстом, зумовлюючи необхідність свідомого врахування культурних упливів на освітнє середовище і особистість [11]. Звідси – осмислення навчального матеріалу як викладачами, так і магістрантами має базуватися на рефлексивному усвідомленні контекстів, де даний навчальний матеріал існує в соціокультурній практиці та подається у практиці освіти, що актуалізує поняття «освітнього середовища контекстного типу».

**Організація освітнього середовища контекстного типу.** Термін «освітнє середовище» зазвичай використовується дослідниками для опису системної цілісності освітньої діяльності (В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.). Уперше в науковий обіг поняття «освітнє середовище контекстного типу» було введено А. Маджугою [13]. За його визначенням, це сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, базована на методології контекстного підходу. До специфічних характеристик освітнього середовища контекстного типу відносимо: 1) опертя на принципи контекстного підходу; 2) широке використання методу моделювання контекстів; 3) підвищення рефлексивності освітньої діяльності; 4) специфічні методи і методики навчання; 5) використання підручника контекстного типу; 6) орієнтування на розвиток самовизначення особистості й особистісної культури в крос-культурному контексті [12, с. 92].

Метою контекстного навчання визначаємо формування цілісної професійної діяльності майбутнього фахівця, оволодіння ним відповідними компетенціями. Відмітимо, що В. Нечаєв і А. Вербицький схиляються до трактування компетенції як системи цінностей і особистісних якостей, знань, умінь, навичок і здібностей людини, що забезпечує її готовність до компетентного виконання професійної діяльності. Відповідно, компетентність розглядають як реалізовану на практиці компетенцію. Зміст контекстного навчання пропонують відбирати з двох джерел: дидактично структурованого змісту наук і змісту засвоюваної професійної діяльності, представленого у вигляді системи загальнокультурних і професійних компетенцій [17, с. 17–18].

А. Вербицьким та Т. Дубовицькою виділяються форми контекстів, у відповідності з якими будуються навчальні заняття в контекстному освітньому середовищі: 1) просторово-часовий контекст – динамічне розгортання змісту навчання; 2) контекст системності й міжпредметності знання – взаємозв'язок нової інформації з наявною у студентів; 3) контекст професійних дій і ролей – співвіднесення отриманих знань і навичок із майбутньою діяльністю; 4) контекст особистих і професійних (посадових) інтересів майбутніх фахівців – суб'єктивна значущість отриманої студентами інформації та сформованих навичок [4]. В. Калашніков вважає, що ці контексти можуть використовуватися як для теоретичного аналізу майбутньої сфери діяльності магістрантів, так і в ході організації відповідного практикуму.

Передбачувано, в теоретичному викладі навчального матеріалу визначені форми контекстів будуть виявлятися наступним чином: 1) просторово-часовий – у послідовному розгортанні матеріалу, дотриманні принципу опертя практичних дій на теоретичну базу, відповідності дидактичним вимогам, як у взаємодії магістрантів із навчальним матеріалом, так і в організації навчального хронотопу (А. Ухтомський, А. Бахтін, В. Зінченко) або сеттингу (термін пізнього психоаналізу, тут застосовується у значенні «організація простору і часу взаємодії», суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і магістрантів (А.М. Бойко); 2) контекст системності й міжпредметності знання – у включенні до змісту навчальної дисципліни інформації з суміжних, а також «віддалених» дисциплін для забезпечення цілісності та системності знання; 3) контекст професійних дій і ролей – у модельованому викладі матеріалу, де магістрантам пропонується поставити себе на місце фахівця в педагогічній сфері за допомогою модельованих форм і методів навчання (ділові ігри, кейс-стади й т. ін.); 4) контекст особистих і професійних інтересів – у смисловому наповненні теоретичного матеріалу за рахунок його зв'язку з актуальними потребами та інтересами студентів [7; 12, с. 95].

Контекстне освітнє середовище передбачає й використання підручника контекстного типу. За визначенням О.Шевченка, «підручником контекстного типу є педагогічна система, створена у відповідності з принципами контекстного навчання. Це підсистема цілісної системи опанування певної навчальної дисципліни, покликана моделювати майбутню професійну діяльність студента в її предметному і соціальному аспектах за допомогою тексту, контексту і підтексту» [18, с. 41]. Такий компонент, як «текст» представлений у підручнику матеріалом для засвоєння, «контекстом» виступає майбутня професійна діяльність, а «підтекстом» – ціннісні орієнтації, установки, соціальні відносини. Мається на увазі, що семіотичні навчальні моделі являють собою власне текст, який відображає певне знання (у формі тексту підручника, лекції тощо). Імітаційні навчальні моделі (ділові ігри, кейс-метод і т. ін.) передбачають актуалізацію професійного контексту застосування цього знання, а засвоєння ціннісно-мотиваційного змісту професійної діяльності є своєрідним підтекстом. Отже, підручник контекстного типу – вагома складова контекстно-моделюваного освітнього середовища, яка структурує процес використання контекстних педагогічних технологій. У цілому ж освітнє середовище контекстного типу є інтегративним, системоутворювальним, об'єднує, комбінує різні підходи, концепції і методи у сфері освіти [8; 9].

**Моделювання квазіпрофесійної діяльності.** У контекстному навчанні забезпечується динамічний рух діяльності магістранта від власне навчальної (акцентування в лекціях і семінарах-дискусіях на соціальному контексті професійної діяльності) через квазіпрофесійну (різні форми імітації професійної діяльності) і навчально-професійну до реальної професійної [17, с. 17]. Квазіпрофесійна діяльність відіграє особливу роль у педагогічній магістратурі. Вона базується на методиці контекстуального моделювання як цілеспрямованого оперування контекстом. Включає три основні контексти: предметний, соціальний і психологічний, де предметний – дії з освоєння знань, набуття вмінь, навичок і досвіду майбутньої професії у відповідності з метою навчання і кваліфікаційними характеристиками фахівця; соціальний – система взаємодії учасників освітнього процесу у відповідності з прийнятими нормами соціальних, етико-професійних відносин; психологічний – включення магістрантів у професію як частину культури через перебудову, освоєння і засвоєння ціннісно-сміслових складових майбутньої професії. Сутність квазіпрофесійної діяльності полягає в тому, що вона протікає в реальних умовах і забезпечує єдність названих контекстів [1, с. 114].

Відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності надає додаткові можливості змістової реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі педагогічного університету, зокрема, забезпечує системність і міжпредметність знання; дозволяє представити навчання в динаміці; скласти сценарний план дій фахівців у відповідності з технологією виробництва; знайомить з посадовими функціями і обов'язками; забезпечує рольове «інструментування» вчинків; враховує посадові й особистісні інтереси майбутніх педагогів; задає просторово-часовий контекст «минуле – сучасність – майбутнє» [3, с. 35–36].

Зазначені вище форми контекстів можуть відобразитися в наступних варіантах: 1) просторово-часовий – у забезпеченні наступності в оволодінні навичками – від елементарного вміння управляти увагою і сприйняттям до цілісної технології, а також в активному використанні фактора просторової організації навчальної діяльності магістрантів, коли різна просторова локалізація (індивідуальна, парна, мікрогрупова і загальногрупова робота з відповідним розташуванням магістрантів) забезпечує максимальну ефективність тих чи інших видів навчальної діяльності; 2) системності й міжпредметності знання – у залученні до практичної навчальної діяльності з відпрацювання навичок із суміжних дисциплін у вигляді навчальних завдань, проблемних ситуацій тощо; 3) професійних дій і ролей – у модельованих формах діяльності студентів у вигляді ділових ігор та інших ігрових форм контекстного навчання, які забезпечують зв'язок навчальної і майбутньої професійної діяльності за рахунок відтворення ситуацій, максимально наближених до майбутньої



професії; 4) особистих і професійних інтересів – у перебуванні магістранта в ході виконання практичних завдань в позиції фахівця, що актуалізує його власну діяльність з опанування майбутніх професійних функцій, а також ставить перед необхідністю співвідносити отримані завдання з власними потребами, цінностями й інтересами, уявленнями про майбутню професію [12, с. 95].

Квазіпрофесійна діяльність має реалізуватися через комплекс методів і методик контекстно-орієнтованої освіти. Перевага як правило надається змішаному навчанню («blended learning») – поєднанню актуальних для сучасного суспільства дидактичних засобів, форм і методів. У зарубіжних освітніх практиках цей термін вживається для визначення освітньої програми, яка включає декілька методів подання матеріалу, а також для опису навчального процесу, де комплексно застосовуються різні методики, наприклад, електронні навчальні програми, елементи індивідуальних занять викладача зі студентом, індивідуальні магістерські програми із самостійним встановленням, регулюванням оптимальної швидкості та інтенсивності процесу навчання. Головна мета «blended learning» – надати інструменти навчання, відтворити ситуації, де магістранти можуть отримати різнобічний досвід, що в сукупності дозволяє віднайти найоптимальніший стиль навчання, придатний для всіх учасників. Різноманітність елементів навчання гарантує значну мотивованість учасників. Виділяються наступні моделі змішаного навчання: 1) спрямована на знання – поєднує взаємодію з консультантом через електронну пошту, дискусії у форумах, безпосередні консультативні зустрічі із самонавчанням, наприклад, веб-курсами; 2) орієнтована на співробітника – поєднує традиційне навчання в аудиторній формі з онлайновими навчальними заходами, використовується для освоєння контенту, який вимагає від магістрантів застосування нових способів поведінки в середовищі (через форуми, вебінари, групові проекти, онлайн-обговорення з використанням чат-модулів); 3) орієнтована на компетентності – поєднує онлайнові засоби з «живим» наставництвом, оскільки оволодіння компетентностями відбувається швидше у спостереженні та у співробітництві з експертами в процесі виконання безпосередньої роботи [1, с. 113; 7; 9].

Інтеграція цих моделей дозволяє розробляти освітні програми для педагогічної магістратури, об'єднуючи переваги стаціонарного і дистанційного навчання та трансформуючи навчальну діяльність у професійну. Як наслідок, у діяльнісному компоненті навчального процесу відображається модель професійної реалізації. В цих умовах позиція магістрантів ніби подвійна: з одного боку – це типова навчальна діяльність, з іншого – за метою, змістом, формами, процесом і вимогами до отримуваних результатів – максимально наближена до позиції фахівця.

Освітнє середовище контекстного типу має сприяти й розвиткові психічної діяльності магістрантів. Базовим наближенням до цього може слугувати рефлексивна парадигма освіти (М. Ліпман, 2003), де автор розглядає освіту як дослідження. При цьому в якості найважливіших характеристик останнього називає критично-творче «мислення вищого порядку» і «мислення в дисциплінах» [16, р. 17]. За його твердженням, мислення вищого порядку – це не відпрацювання тих чи інших когнітивних навичок, воно швидше «виступає контекстом їхнього вдосконалення» [16, р. 24]. Мислення ж «у дисциплінах» означає здатність магістранта не просто використовувати знання з тієї чи іншої предметної галузі, але й мислити в її категоріях. Отже, це мислення в контексті певної навчальної дисципліни або практики діяльності (контекстуально-специфічне мислення). Таке гнучке переключення є найважливішою характеристикою контекстного підходу до розвитку мисленнєвих процесів магістрантів, до вироблення в них загальних, транс-контекстуальних і крос-контекстуальних навичок мислення. Методика подібного розвитку може бути представлена застосуванням контекстного аналізу – сукупності принципів, прийомів і процедур, спрямованої на систематичне виділення і описання контекстів певного явища.

У цілому квазіпрофесійна діяльність спрямовує магістрантів на цілеутворення, аналіз і оцінювання проблемних ситуацій, самооцінювання у професійній діяльності, конструювання моделей взаємодії, осмислення багатоманітності педагогічних варіантів,

проблематизацію освітнього процесу та пошук оптимальних рішень для досягнення успіху у професійній діяльності. Варто відмітити, що магістранти у більшості мають певний професійний досвід, який дозволяє їм розглядати отримані знання через призму власної педагогічної позиції чи наукових інтересів. Крім того, вони зробили свій вибір свідомо, зацікавлені у підвищенні рівня професійних компетенцій і мають необхідні навички навчання. Це дозволяє більш активно застосовувати проблемне навчання, моделювати педагогічні задачі та використовувати їх у контексті майбутньої професійної діяльності [1, с.114].

Практичне впровадження викладених теоретичних положень має забезпечити змістову трансформацію існуючої нині організації освітнього процесу педагогічної магістратури в принципово іншу – контекстне навчання [5, с. 18], що характеризується інтеграцією процесів навчання, пізнання, спілкування і практики, створенням умов для розвитку творчої індивідуальності всіх суб'єктів педагогічного процесу.

### *Література*

1. Бекузарова Н.В. Квазипрофессиональный характер смешанного обучения в педагогической магистратуре / Н.В. Бекузарова, Е.В. Ермолович // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С. 111–116.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 207 с.
3. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
4. Вербицкий А.А. Контексты содержания образования / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. – М., 2003. – 80 с.
5. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А.А. Вербицкий, О.Б. Ермакова // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 12–18.
6. Голубев А.В. Этнополитическое исследование в контексте идей современной гуманитаристики: постановка проблемы / А.В. Голубев // Вестник Самарского государственного университета. Философия. – 2002. – № 3. – С. 64–76.
7. Дем'яненко Н.М. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури / Н.М. Дем'яненко // Рідна школа. – 2013. – № 3. – С. 12–16.
8. Дем'яненко Н.М. Контекстність освітнього простору вищої школи: рівень магістратури / Н.М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 50–56.
9. Дем'яненко Н.М. Контекстність підготовки майбутнього педагога: теоретичні підходи, напрями реалізації / Н.М. Дем'яненко // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. – Випуск № 70. – Частина 1. – С. 36–42.
10. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: Дисс. ... д. психол. наук. – М.: МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2004. – 349 с.
11. Жукова Н.В. Личная культура обучающегося как результат влияния кросс-культурных контекстов / Н.В. Жукова // Контекстное обучение: теория и практика: Межвуз. сб. науч. трудов. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. – Вып. 2. – 157 с.
12. Калашников В.Г. Образовательная среда контекстного типа / В.Г. Калашников // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 92–97.
13. Калашников В.Г. Стратегия здоровьесбережения в образовательной среде контекстного типа / В.Г. Калашников, А.Г. Маджуга // Вестник ЯГУ им. М.К. Аммосова. – 2010. – № 5. – С. 34–44.
14. Качалова С.М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С.М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3 (Проблемы современного образования). – С. 87–91.

15. Лаврентьева Н.Б. Контекстное обучение как инновационная технология / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул, 1995. – 150 с.
16. Lipman M. The reflective model of educational practice // M. Lipman. Thinking in Education. – Cambridge, 2003. – P. 9–27.
17. Нечаев В.Д. О концепции современного гуманитарного образования / В.Д. Нечаев, А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 14–20.
18. Шевченко О.А. Педагогические характеристики учебника контекстного типа: на материале иностранного языка в техническом вузе: Дисс. ... канд. пед. наук. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова. – 2006. – 230 с.
19. Ширшов Е.В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов / Е.В. Ширшов, О.В. Чурбанова. – М., 2006. – 308 с.

## 2.4. ОСВІТНЯ ІННОВАТИКА У МАГІСТРАТУРІ КОНТЕКСТНОГО ТИПУ

Розвиток магістратури в системі сучасної вищої освіти активізує пошук нових підходів до підготовки конкурентоздатних кадрів. Як зазначалося, це потребує проектування практико орієнтованого навчально-виховного процесу. Його провідною ознакою виступають гуманітарні технології.

До гуманітарних технологій відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності людини. Провідним способом взаємодії визначається ставлення до іншої людини як до цінності. Тому предметом взаємодії у освітньому середовищі університету виявляються безпосередньо самі учасники процесу навчання: їх відносини, особистісні можливості й потенціали розвитку. У спільній діяльності відбувається породження нового знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, що привносять у навчальний процес суб'єктивний професійний досвід. Зміст освіти, у відповідності до типу діяльності професійного співтовариства (педагогічної студії, творчої мікрогрупи, співконсультування, взаємоспрямовуваного навчання тощо), дозволяє стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямі й прискорити процес становлення фахівця. Подібного типу відносини визначаються в педагогічній науці й практиці як «суб'єкт-суб'єктні» [4, с. 125–127] і передбачають заміну моделі «викладач-студент» на модель «колега-колега» у напрямі співпраці й співтворчості, що особливо важливо в умовах, коли вища освіта набуває чинника соціально-економічного, інтелектуального і духовного оновлення суспільства, основного ресурсу його інноваційного розвитку. Формуються знання, професійні вміння, компетентності, а головне – людина як суб'єкт самопізнання і власного досвіду. Фахівець особистісно поєднаний зі своєю професією. Це означає, що відносини з іншою людиною виступають способом життя. Сформоване ставлення до іншої людини є запорукою розв'язання виробничих проблем, самовдосконалення, визначення перспектив і темпів власного розвитку [4, с. 116–117]. Людина розглядається як самотета суспільства, причина і критерій усіх соціально-економічних перетворень, у тому числі – реформування системи освіти. Цією тенденцією детермінуються всі прогресивні світові цивілізаційні процеси. А одне з головних завдань педагогіки полягає «в науковому обґрунтуванні культурно-педагогічного освітньо-виховного простору, його змісту, організації, засобів, що забезпечить широку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, саморозвиток особистості, її вільне самовизначення і повну самореалізацію» [4, с. 117]. Акцент у педагогічній взаємодії переноситься із зовнішнього впливу на самотворення людини, актуалізується антропологічна проблематика. Основною умовою розвитку, виробництва і відтворення суспільної цілісності стає збагачення інтелекту, творчої енергії, духовно-моральних сил особистості [1]. В цих умовах переважального значення набувають концепції особистісно орієнтованої, особистісно-соціальної освіти і виховання, що вмотивовує нові форми організації педагогічного процесу, підвищує інтерес до проблеми педагогічної технології. Зазначимо, що у науково-педагогічному співтоваристві не існує однастайності в оцінюванні цього явища та його значення для сучасної освіти. Серед відкритих питань: відсутність єдиних підходів до визначення поняття «педагогічна технологія» і чіткої класифікації наявних технологій; складнощі застосування, так званій «критичний поріг» (особливо у контексті виховної діяльності); суперечність між алгоритмізованістю, схематичністю технологій та суб'єктивною, творчою природою педагогічного процесу [14]. Перелічені проблеми вмотивовують звернення до співвідношення дефініцій «педагогічна технологія», «форма навчання», «метод навчання». На сьогоднішній день існує більше трьохсот визначень поняття «педагогічна технологія», що базуються на різних наукових підходах. Серед основних: 1) науковідповідне трактування, де педагогічна технологія – частина педагогічної науки, яка вивчає і розробляє мету, зміст і методи навчання (О.Я. Савченко, Г.К. Селевко,

Н.Є. Щуркова); 2) організаційна концепція, коли педагогічна технологія виступає способом організації, моделлю навчального процесу, що гарантує отримання запланованого результату (В.І. Бондар, І.П. Волков, В.І. Лозова, В.М. Монахов, П.І. Самойленко); 3) інструментальний підхід визначає педагогічну технологію інструментарієм педагогічного процесу, системою вказівок, спрямованих на забезпечення ефективності й результативності навчання (В.П. Беспалько, П.М. Гусак, Б.Т. Ліхачов, С.О. Сисоєва) [7]. За основу візьмемо трактування, наведене у Педагогічному словнику (К., 2001) за ред. М.Д. Ярмаченка, де «педагогічна технологія – сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі. Педагогічна технологія передбачає відповідне наукове проектування, за якого ці цілі ставляться досить однозначно і зберігається можливість об'єктивних поетапних вимірювань та підсумкової оцінки досягнутих результатів» [26, с. 359]. У подальшому розкритті змісту інноваційних педагогічних технологій спиратимемося на загальновідомі визначення форми організації навчання як зовнішнього прояву узгодженої діяльності викладача й студента, що здійснюється у встановленому порядку, з визначеною періодичністю в просторі й часі та методу навчання як способу впорядкованої взаємодії викладача і студентів, спрямованого на вирішення завдань навчання й освіти. Зазначимо, що педагогічна технологія не суперечить, а відповідає гуманістичному і антропологічному підходам як методологічним орієнтирам сучасної освіти. Це той тип організації навчально-виховного процесу, який за рахунок інтеграції епістемологічного знання і емпіричного досвіду дозволяє вирішувати проблеми гуманізації освіти. Отже, педагогічна технологія характеризується сукупністю теоретичного і емпіричного начал. Теоретичні основи технології є загальною схемою, яка не може бути реалізована у чистому вигляді. Вона має бути адаптованою до конкретного навчально-виховного процесу. В результаті викладач створює власну інтерпретацію теоретичного конструкту. На основі ідеальної моделі виникають різні, розроблені окремими педагогами варіанти. Слід розрізняти два пласти технології: проектування (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, позаособистісний компонент) і реалізацію (варіативний, ситуативний, особистісний компонент). Отже, на рівні проектування педагогічна технологія може бути масовою і універсальною, на рівні реалізації – авторською. Проектування і реалізація взаємозумовлені, пронизують і доповнюють одне одного. Серед загальних вимог до педагогічної технології: концептуальність (наявність науково-педагогічного обґрунтування – загальної схеми та попередня інтерпретація її викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого багатоманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризм (забезпечення неперервного розвитку і саморозвитку особистості студента); ситуативність (збереження простору авторства, творчості кожного викладача і студента, що дозволяє перетворення ідеальної схеми в живу педагогічну ситуацію); контекстність (вбудованість у реальний навчально-виховний процес, зорієнтованість на майбутню професійну діяльність) [28, с. 19–21, 25–26,]; реалізація відносницького підходу (суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач-студент»).

Зазначене зумовлює перспективність для вищої школи низки активних/інтерактивних педагогічних технологій, що включають сукупність форм, методів, прийомів, засобів, спрямованих на досягнення запланованого результату. Серед них: тьюторські, модульні, персоналізовані, бригадно-індивідуальні, які є найбільш уживаними у світовій практиці підготовки педагогічних кадрів.

Тьюторство передбачає академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента педагогом, більш досвідченим носієм знань і досвіду в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формі. Можна виділити універсальне тьюторство, що передбачає педагогічну взаємодію тьютора зі студентами, дистанційне он-лайн і оф-лайн тьюторство за посередництва інформаційних технологій та ін. Класичне тьюторство – це регулярні індивідуально-групові заняття викладача-тьютора з декількома прикріпленими до нього на весь період навчання студентами. Тьютора слід розглядати перш за все як наставника. Він спостерігає за успішністю і формуванням особистості студента в процесі

його навчання. У традиційній структурі тьюторства виділяють три різні функції. Так, *director of studies* відповідає за навчання студентів у цілому, *moral tutor* – за їх моральність, *tutor* курає навчання окремого студента упродовж семестру чи навчального року. Історичним корінням тьюторство завдячує Оксбріджській моделі освіти, з тією різницею, що в Оксфорді усі зазначені функції виконує одна й та сама особа, а в Кембриджі тьютор веде практичні заняття і називається *supervisor*. У його обов'язки входить контроль за успішністю студентів, їх ставленням до навчання, формуванням навичок самостійної роботи. Доцільність упровадження тьюторства у вітчизняну систему підготовки педагогічних кадрів пояснюється суттєвим переважанням у навчальних планах і програмах годин, виділених на самостійну роботу, над аудиторними, що трансформує процес освіти студента в самоосвіту [18, с. 15–18]. При цьому тьютор – не просто викладач, це особистий науковий керівник студента, лектор, наставник, партнер, тренер, колега, вихователь у одній особі, який сприяє розвиткові логічного мислення, засвоєнню навчального матеріалу, перебирає на себе виховні функції. Основною формою реалізації тьюторської діяльності є тьюторіал – практика, що спирається на екстенсивно повторювану послідовну діяльність формування метакогнітивних можливостей студентів у контексті оволодіння дисциплінарним знанням. На тьютора передусім покладаються дві головні ролі, що іноді перетинаються – коуча (тренера, інструктора) і колеги. Ключовим методом навчання при цьому виступає, як правило, майєвтика (метод постановки питань, що спонукає співбесідника до пошуку істини), а засобами – самостійне вивчення джерел (есе, письмові завдання, лекції, практичні заняття в рамках визначеної теми), в якості принципів – діалогізація, суб'єктність, вербалізація. У дистанційному навчанні тьютор виконує педагогічну, соціальну, управлінську, технічну функції та виступає в ролі коуча, керівника, модератора, мотиватора, експерта, новатора, порадирика. До основних форм реалізації дистанційної тьюторської діяльності відносять аудіовізуальний і контактний тьюторіали. Основними засобами роботи з тьюторськими групами (10–20 учасників) виступають метод кейс-стади, медіапедагогічні засоби (газети, журнали, тези доповідей, лекцій, слайди, таблиці, аудіо- і відеозаписи, теле- і радіомовлення). Зв'язок із тьютором відбувається, як правило, через електронну пошту, он-лайн форуми, синхронні комп'ютерні й відеоконференції. На нього покладається місія методиста (розроблення завдань, змісту проекту), стимулятора (пробудження інтересу до проекту, більш глибокого проникнення в роботу над ним, подолання труднощів), спостерігача (формування атмосфери співробітництва, навиків взаємодії, кооперації), технічного спеціаліста і експерта. Таким чином, тьюторство – це система наставництва, заснована на академічній і психологічній допомозі тьютора-викладача студентам у формі консультування [3, с. 8–15], а також очного чи дистанційного тьюторіала. Перспективним для педагогічної освіти є впровадження системи «Тьютор» (у стаціонарному, заочному, та стаціонарно-заочному навчанні). Це може бути, зокрема, сайт віддаленого навчання. Він дозволить реалізовувати дидактичні нововведення, створить умови для практичного відпрацювання у неперервній педагогічній освіті нових педагогічних технологій, забезпечить організацію асинхронного навчання студентів [6, с. 9–11].

Інший різновид – модульне навчання – передбачає співорганізацію процесу самоосвіти і групових занять. Студенту надається можливість самостійно працювати за індивідуальною програмою, що забезпечується конкретним планом дій, банком інформації і методичним керівництвом. Педагог виконує широке коло функцій: від інформаційно-контрольовальних до консультативно-координувальних. Зміст навчання представлено у вигляді окремих навчальних пакетів. Студент може самостійно комбінувати набір модулів у залежності від власного індивідуального плану. Серед принципів модульного навчання: динамічність, дієвість і оперативність знань; гнучкість організації процесу навчальної діяльності; усвідомлення перспективи в досягненні мети; різноманітність методичного консультування; паритетність відносин викладач-студент. Навчальний модуль інтегрує різні курси чи навчальні теми в структурі однієї дисципліни. Їх характеризує підпорядкованість єдиній навчальній меті та поетапність виконання завдань. Так, розробляються варіанти

етапів досягнення мети, вибірково викладається зміст навчального матеріалу, пропонуються пояснення щодо його засвоєння на декількох рівнях складнощів, формуються рекомендації для додаткового поглиблення засвоєного матеріалу. До кожного змістового блоку подається список літературних джерел, пропонуються теоретичні й практичні завдання (деякі з них на вибір студента), організується індивідуалізований зворотний зв'язок. Вхідний контроль, визначаючи готовність студента до засвоєння представленого в модулі матеріалу, дозволяє сформулювати рекомендації до організації наступної індивідуальної навчальної діяльності. Проміжний контроль забезпечує можливість самоконтролю і корекції навчальної діяльності в ході роботи за модулем. Підсумковий контроль також індивідуалізований, залежить від програми вивчення окремого модуля та особистості студента [17].

Способи конструювання модулів різноманітні. Іноді модуль створюється на міжпредметній основі для досягнення певної мети навчання. В цьому випадку він включає декілька систематизованих навчальних курсів. На основі набору різних модулів складається індивідуальний навчальний план. У перспективі за цією технологією окремі студенти можуть спеціалізуватися в декількох галузях, враховуючи, що модульні програми мають відноситися до різних спеціальностей. У професійно орієнтованих модулях діяльність студента, як правило, систематизується за наступною схемою: навчально-пізнавальна – навчально-професійна – професійна траєкторії.

Персоналізоване навчання – самостійне виконання студентом роботи в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими друкованими методичними матеріалами. При цьому отримується право на вибіркоче відвідування лекцій, практичних чи тьюторських занять. Перехід до наступного навчального підрозділу відбувається лише після вивчення попереднього, засвоєння якого перевіряється шляхом тестових іспитів, комплексних контрольних робіт із використанням автоматизованого контролю. Самостійна робота супроводжується щотижневими зустрічами студентів у групі й письмовими звітами. Суть персоналізованого навчання полягає в тому, що матеріал курсу розбивається на порції, кожна з яких містить інформацію для вивчення: завдання, запитання для самоперевірки, а також необхідні методичні вказівки. Студент самостійно (за порціями) вивчає матеріал. У разі особистої переконаності у його засвоєнні, звертається до викладача і отримує «тест готовності». Дозвіл на перехід до вивчення наступної частини навчального матеріалу можливий лише після отримання високої оцінки за попередню порцію. Після проходження всього програмного матеріалу з конкретного предмета студенту виставляється загальна кількість балів [16].

Бригадно-індивідуальне навчання – застосовується в малих групах, коли наявність значної кількості студентів, які відстають у навчанні, не дозволяє викладати матеріал усій академічній групі одночасно. Ця технологія характеризується чіткою цільовою орієнтацією. Принципом бригадно-індивідуального навчання є досконалість у навчанні – досконале оволодіння навчальним матеріалом кожним студентом, незалежно від здібностей. Серед вимог до організації: усвідомлення студентами поставленої мети навчання; забезпечення методичними рекомендаціями з організації самостійної навчальної діяльності; надання студентам, що мають низький висхідний рівень, додаткових можливостей; постійний прогрес у навчанні (Continuous Progress) – гнучкість та динамічність процесу навчання. Студенти групуються по 4 – 5 осіб. Викладач підбирає групи максимально різноманітного складу за декількома критеріями: до групи входять юнаки та дівчата, які різняться, наприклад, результатами у навчанні, етнічним походженням тощо. Навчальний матеріал розподіляється на програмовані порції-розділи, члени підгрупи працюють над різними розділами. Кожен студент опрацьовує матеріал у власному темпі за визначеною послідовністю: ознайомлення з розробленими викладачем рекомендаціями щодо оволодіння тим чи іншим умінням; опрацювання серії робочих планів, кожен з яких присвячений оволодінню окремими навичками – компонентами даного вміння; самостійна перевірка рівня оволодіння конкретним умінням; заключний тест (placement test).

Члени бригади працюють парами, взаємоперевіряючи виконання контрольних завдань за 100-бальною шкалою. Якщо студент досягає 80-відсоткового або більш високого результату в режимі самостійної роботи та взаємоперевірки, то проходить заключний тест із даного вміння. Його проводить призначений викладачем інший студент (student monitor), який має високі результати у навчанні. До кінця кожного тижня, виходячи з результатів заключних перевірок (тестових показників кожного учасника та кількості виконаних тижневих тестів), підбиваються підсумки діяльності бригад, складаються бригадні показники.

Усі зазначені технології, методики органічно пов'язані, взаємозумовлені, складають цілісну систему, передбачають упровадження інноваційних методів навчання. Серед уживаних і водночас перспективних: аналіз конкретних ситуацій (case-study) – ефективний і поширений метод організації активної пізнавальної діяльності студентів. Цілі методу: розвиток аналітичних здібностей у дослідженні життєвих і виробничих завдань; сприяння доцільному використанню інформації; вироблення самостійності та ініціативності в прийнятті рішень. Стикаючись з конкретною ситуацією, студент повинен визначити суть проблеми, висловити ставлення до неї, запропонувати власний варіант вирішення. Розрізняють такі види ситуацій: ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа, ситуація-оцінювання, ситуація-проблема. Ситуація-ілюстрація пояснює будь-яку складну проблему, дотичну до основної теми і задану викладачем. Вона стимулює самостійність у міркуваннях. Це приклади, що пояснюють суть викладеного. Ситуація-вправа передбачає застосування заздалегідь засвоєних положень до вирішення конкретних проблем. Такі ситуації можуть розвивати певні вміння студентів в обробленні або виявленні даних. Вони мають в основному тренувальний характер, допомагаючи набути досвід. Ситуація-оцінювання описує становище, вихід з якого знайдено. Здійснюється критичний аналіз прийнятих рішень. Дається мотивований висновок із приводу події. Позиція слухачів – сторонні спостерігачі. Ситуація-проблема – це поєднання факторів із реального життя. Учасники є дійовими особами, які намагаються знайти рішення проблеми або дійти висновку щодо неможливості його прийняття.

Методику роботи з аналізу конкретних ситуацій можна вибудовувати у двох напрямках: рольове розігрування конкретної ситуації (вивчення ситуації учасниками відбувається заздалегідь, а заняття з її аналізу переходить у рольову гру); колективне обговорення варіантів вирішення однієї й тієї самої ситуації, що істотно поглиблює досвід студентів. Кожен має можливість ознайомитися з варіантами рішень, прослухати і зважити безліч оцінювань, доповнень, змін. Практика засвідчує, що метод аналізу конкретних ситуацій стимулює ознайомлення з науковими джерелами, підсилює прагнення до набуття теоретичних знань з метою отримання відповідей на поставлені запитання.

Семинар-дискусія – процес спілкування учасників, в ході якого відбувається формування практичного досвіду спільного обговорення та розв'язання теоретичних і практичних проблем. Студент навчається точно і лаконічно висловлювати думку в доповідях і виступах, активно відстоювати власну точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію співрозмовника. У ситуації діалогу студент отримує можливість вибудовування власної лінії поведінки, що передбачає високий рівень інтелектуальної та особистісної активності, включення в процес пізнання. Необхідною умовою розгортання продуктивної дискусії є знання, отримані на попередніх лекціях і в процесі самостійної роботи. Успішність семінару-дискусії багато в чому залежить від уміння викладача його організувати. Семінар-дискусія може містити елементи «мозкового штурму» та ділової гри. У першому випадку учасники прагнуть висунути якомога більше ідей, не піддаючи їх критиці. Потім виділяються головні з них, обговорюються і розвиваються, оцінюються можливості їх доведення або спростування. У другому – семінар-дискусія отримує свого роду рольове «інструментування», яке відображає позиції окремих учасників. Вводяться ролі опонента, рецензента, логіка, психолога, експерта тощо, залежно від обговорюваного матеріалу та поставленої викладачем мети семінарського заняття. Якщо



студент призначається на роль ведучого семінару-дискусії, він отримує всі повноваження з організації дискусії: доручає підготовку доповіді за темою семінару, керує ходом обговорення, стежить за аргументованістю доказів або спростувань, точністю застосування понять, термінів, коректністю дій учасників у процесі спілкування й т. ін. Оponent чи рецензент відтворює процедуру опонування, прийняту в науковому середовищі. Він повинен не лише викласти позицію доповідача, продемонструвавши тим самим її розуміння і знайшовши вразливі місця або помилки, але й запропонувати власний варіант рішення. Логік виявляє протиріччя і логічні помилки в міркуваннях доповідача чи опонента, уточнює визначення понять, аналізує хід доказів і спростувань, правомірність постановки гіпотези тощо. Психолог відповідає за організацію продуктивного спілкування студентів, домагається узгодженості спільних дій, доброзичливості у відносинах, не допускає перетворення дискусії в конфлікт, стежить за правилами ведення діалогу. Експерт оцінює результативність дискусії в цілому, правомірність висунутих гіпотез і припущень, висловлює думку про внесок того чи іншого учасника у спільне рішення, дає характеристику процесу навчання учасників дискусії. Викладач може ввести в дискусію будь-яку рольову позицію, якщо це виправдано цілями і змістом семінару. Доцільно призначати навіть не одну, а дві парні ролі (два логіки, два експерти) з тим, щоб більша кількість студентів отримала відповідний досвід.

Метод проектів – сукупність послідовно застосовуваних дослідницьких, пошукових, проблемних методів. Передбачає поєднання навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють студентам самостійно вирішувати ту чи іншу проблему з обов'язковою презентацією результатів. Серед основних вимог до застосування методу: наявність проблеми (завдання), що вимагає інтегрованого знання, дослідницького творчого пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність дій (визначення проблеми та завдань дослідження; висунення гіпотези; відбір, систематизація та аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; обґрунтування нових проблем дослідження). Вибір тематики проектів залежить від навчальної ситуації (інтеграції знань, їх практичного застосування, формування дослідницьких умінь), від професійних інтересів, здібностей студентів (пізнавальних, творчих, прикладних). До параметрів зовнішнього оцінювання проекту відносять: значущість і актуальність обраних проблем, їх відповідність досліджуваній тематиці; коректність використовуваних методів дослідження і методів оброблення отриманих результатів; активність кожного учасника проекту у відповідності з його індивідуальними можливостями; колективний характер прийнятих рішень; глибину занурення в проблему із залученням знань з інших наукових галузей; доказовість, вміння аргументувати висновки; характер спілкування учасників проекту (взаємодопомога, взаємодоповнюваність); естетичність оформлення результатів виконаного проекту; вміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи.

У цілому метод проектів дозволяє вирішувати завдання формування та розвитку інтелектуальних умінь, критичного і творчого мислення. Він заохочує взаємодію, врахування думки іншої людини, обговорення ціннісних пріоритетів і філософування. Метод сприяє відпрацюванню індивідуальної позиції у виконанні пропонованих дослідницьких проектів, що дозволяє вибудувати ефективний інтелектуальний процес із формуванням загальногрупової думки та прийняттям колегіального рішення.

Портфоліо – інструмент самооцінювання студентом результатів пізнавальної, дослідницької праці, рефлексії власної діяльності. «Портфоліо» являє собою комплект документів, самостійних робіт студента. Тьюторські функції виконує викладач конкретної дисципліни. Він дає студентові завдання (параметри, за якими слід відбирати матеріал), складає анкети для експертної групи з метою об'єктивного оцінювання презентації «портфоліо». Студент представляє всі види робіт, виконані ним на заняттях і під час

самостійної роботи, з поясненням мотивації вибору теми, самооцінкою результату кожної окремої праці, аргументованою корекцією помилок. Презентація робіт відбувається періодично на студентських конференціях. Студент має засвідчити позитивне просування в даній галузі знань, порівняти власну оцінку з оцінюванням викладача та групи експертів (із числа студентів). Принципи методу: самооцінювання результатів (проміжних, підсумкових), оволодіння певними видами пізнавальної діяльності; систематичність і регулярність самомоніторингу; структуризація матеріалів, логіка і лаконічність усіх письмових пояснень; акуратність і естетичність оформлення; тематична завершеність матеріалів; наочність і обґрунтованість презентації.

«Мозковий штурм» – метод навчання на основі формулювання проблеми, яка має теоретичну і практичну значущість та викликає активний інтерес студентів. Загальна вимога щодо вибору проблеми для «мозкового штурму» – передбачення неоднозначних, різноманітних варіантів її вирішення. Методика організації та проведення «мозкового штурму» включає наступні етапи: організаційний (розташування академічної групи в аудиторії, аудіовізуальне оформлення); початковий (викладач повідомляє тему, розкриває особливості організації заняття, формулює проблему, яку потрібно вирішити, обґрунтовує пошукове завдання. Знайомить студентів з умовами колективної роботи і озвучує правила «мозкового штурму»); основний (формується кілька робочих груп із 3–5 осіб. Кожна група вибирає експерта, в обов'язки якого входить фіксація ідей, їх подальше оцінювання та відбір найперспективніших пропозицій. Формувати робочі групи доцільно у відповідності до особистих побажань студентів, але за кількістю учасників вони мають бути приблизно рівними. Групи розміщуються так, щоб було зручно працювати, і студенти могли бачити один одного) [24; 25].

Одним із пріоритетів в організації педагогічної освіти на рівні магістратури і аспірантури повинна стати технологія асинхронного навчання, коли студенти отримують право самостійно визначати власну індивідуальну траєкторію. Нелінійність навчання має значні переваги: гнучкість, індивідуальний підхід до студента, можливість отримання одночасно двох або декількох спеціальностей, скорочення термінів навчання тощо. При цьому слід відмітити, що в індивідуальній освітній програмі формуються три групи дисциплін: обов'язкові для вивчення у зафіксований час; обов'язкові для вивчення в терміни, визначені студентом; елективні курси. Побудова індивідуальної траєкторії навчання відбувається у взаємодії студента і тьютора, який здійснює діагностику первинного пізнавального інтересу студента, створює умови для його поглиблення в процесі виконання наукових досліджень чи проектів, забезпечує тьюторське консультування за освітньо-професійними програмами.

Інтегрований характер компетентності випускника вимагає розроблення цілісної системи засобів вимірювання. У практиці педагогічних університетів широкого розповсюдження набувають кваліфікаційні тести, що розділяють тестованих на групи підготовлених і непідготовлених. Це так звані *mastery tests*. Результати в даному випадку інтерпретуються з позиції критеріально орієнтованого підходу. Використання *mastery tests* розраховано не на порівняння навчальних досягнень студентів, як це робиться в тестах із нормативно орієнтованою інтерпретацією результатів, а на оцінювання рівня підготовленості у відповідності до заздалегідь заданого критерію, в якості якого може виступати мінімально необхідний рівень сформованості професійних компетенцій. Водночас, оскільки компетентність передбачає більш високий рівень підготовленості, включаючи не лише знання і вміння, але й досвід діяльності, досягнення, особистісні якості студента, важливим є, крім іншого, оцінювання пізнавальної активності, творчого потенціалу особистості. Ці якості необхідні для розвитку професійної майстерності й творчості. Опертя здійснюється на кейс-вимірювачі (тут виконують контрольну-оцінювальну функцію) у вигляді спеціальних проблемних завдань, де студентові пропонують осмислити конкретну професійну ситуацію. У розв'язанні проблеми він має використати поняття й методи з різних навчальних дисциплін, перенести технології з освоєної галузі в нову сферу, будувати моделі й оцінювати

їх адекватність. У даному випадку робота над «кейсом» може здійснюватися як у самостійному режимі, так і у співпраці з іншими студентами, з обґрунтуванням власного вибору оптимального рішення. При розробленні кейсу важливо ретельно підібрати ситуативні завдання професійно-педагогічної спрямованості та забезпечити надійність і співставність результатів вимірювання [15].

Інноваційними для підсумовування показників у межах кредитно-модульної організації навчального процесу є не окремо рейтинг-контроль чи тестова система, а структурно-комплексне оцінювання знань із нормативних і варіативних навчальних дисциплін, різновидів професійної і наукової діяльності, включаючи практику, науково-дослідну роботу студентів та ін., що сприяє формуванню компетентності студента. У кожній навчальній дисципліні виділяються основоположні теми (блоки-модулі). Відмічаються засоби вимірювання, застосовувані для поточної та кінцевої атестації студента. Структурно-комплексне оцінювання дає можливість співвіднести зміст професійно орієнтованих, загальнопедагогічних дисциплін зі змістом предметної компетентності, а також подолати ізолюваність знань і вмінь, що породжується вивченням окремих навчальних курсів. Відповідно, актуалізується питання критеріїв вимірювання рівня сформованості компетенцій. При цьому оцінювання усних відповідей здійснюється, як правило, на основі наступних показників: 1) уміння використовувати навчальний і науковий матеріал для розв'язання конкретного завдання, здатність встановлювати внутрішні й міжпредметні зв'язки у змісті дисциплін; 2) доцільність застосування особистого досвіду як ілюстративного або з метою аргументації тих чи інших теоретичних положень; 3) обґрунтованість власної думки з піднятого питання, вміння відстоювати наукову позицію; 4) рівень узагальнення, уміння підбивати підсумки, здійснювати самооцінку; 5) готовність до подальшого навчання й розвитку [11, с. 26–29; 22].

З метою здійснення моніторингу процесу підготовки випускників вищого навчального закладу і реалізації контекстно-професійної моделі підготовки фахівця розробляється інструментарій вимірювання компетентності. Враховуючи, що засоби оцінювання мають виявляти як змістовий, так і діяльнісний компоненти підготовки випускника, можемо передбачити такі індикатори компетентності (з використанням проаналізованих методів, методик, технологій): укладання портфоліо студентів; застосування в навчальному процесі практико орієнтованих і ситуативних завдань; обов'язковий публічний захист кваліфікаційної роботи; включення у зміст комплексного кваліфікаційного екзамену інтегрованих завдань професійної спрямованості; збільшення кількості практикумів, тренінгів, які б дозволяли студентам демонструвати і закріплювати компетенції; розроблення тестів мінімальної компетентності; використання кейс-вимірювачів [13, с. 330–332].

Таким чином, до ключових структурних компонентів контекстно-професійної моделі підготовки викладача відносимо: мету (формування системи компетентностей, практична спрямованість процесу навчання), ціннісні основи (прагматичність, зв'язок із роботодавцями), принципи (самостійність у навчанні; формування змісту навчання через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного, морального характеру; цілісне включення магістрантів у навчально-пізнавальну діяльність; відкритість і свобода вибору студентами власних дій; формування рефлексивної позиції до себе як суб'єкта діяльності), відбір змісту (міждисциплінарність, контекстність), організацію навчального процесу (кредитно-модульна), технологічність (педагогічні технології), систему оцінювання (рейтингова), роль педагога (тьютор, консультант), відносини викладач-студент (суб'єкт-суб'єктні), специфіку підготовки (практико орієнтована), ключові терміни (знання, вміння, досвід діяльності, компетенції, компетентності, компетентність). Таким чином, формується нове освітнє середовище, засноване на принципах відкритого навчання: опертя на інформаційні технології; проектування сучасного змісту освіти; розроблення інноваційних педагогічних технологій формування й розвитку професійних компетентностей; вирішення завдань вимірювання якості освіти; зміни традиційної ролі викладача як транслятора знань і освоєння ним ролі тьютора [12; 21, с. 106–116].

Враховуємо, що розвиток освітнього середовища педагогічної магістратури має здійснюватися через наукові дослідження. Оскільки результат освіти визначається формуванням компетентності, майбутньому педагогу для постійної затребуваності в суспільстві знань, необхідно стати компетентним у створенні нового знання. Під таким кутом зору освіту через наукові дослідження слід розглядати як необхідність, а активну участь у наукових дослідженнях як підготовку студентів до життя в сучасному суспільстві. Таким чином, у найближчій перспективі вища школа має утвердити дослідження дієвим засобом для вирішення проблем організації і змісту освітнього процесу [2]. Педагогічний аспект проблеми полягає в тому, що відправною точкою для освіти через наукові дослідження має стати використання наукових досліджень в якості методик навчання. Отже, ставиться питання про ефективну педагогічну операціоналізацію наукових досліджень у якості методик, інноваційних педагогічних технологій [23, с. 162]. Це означає, що конкурентоздатному фахівцю тією чи іншою мірою необхідна науково-дослідна підготовка з метою подальшого відтворення нових знань, тиражування досягнень науки, їх апробації і впровадження у педагогічну практику, застосування науково обґрунтованого підходу до супроводу інноваційних процесів, участі науки в розробленні й експертизі відповідних нормативно-правових актів тощо. В такій ситуації отримання студентами наукових знань у готовому вигляді стає неефективним, акцент зміщується на оволодіння методами отримання інформації, що стає можливим лише завдяки прилученню студентів у процесі професійної підготовки до наукових досліджень. Отже, науковий статус студента реалізується у виконанні ним певної ролі – ролі дослідника. Сформованість дослідницької культури – необхідна характеристика сучасного фахівця в галузі освіти [19]. При цьому дослідницька культура розуміється як система норм науково-дослідної діяльності, спрямована на ціннісне усвідомлення оточення, педагогічної теорії і практики, як сукупність гуманних способів розв'язання проблемних освітніх ситуацій, досягнення особистості, що дозволяють входження у співтовариство педагогів-дослідників. Програмування, проектування і керівництво науковими дослідженнями дозволяє професорсько-викладацькому корпусу постійно оновлювати зміст навчальних дисциплін, забезпечуючи актуальність професійної підготовки майбутнього педагога.

Перспективними щодо забезпечення цілісності науково-педагогічного процесу педуніверситету є інноваційні навчально-наукові, соціально-педагогічні об'єднання за певними напрямками (наприклад, духовно-морального виховання молоді, профілізації навчання, ювенальної педагогіки та молодіжної політики тощо) [8]. Їх діяльність допомогла б на інтегративному рівні вирішувати науково-дослідні, навчально-методичні й організаційні завдання, результативно працювати у межах угод про співробітництво з іншими профільними навчальними закладами і науково-дослідними установами. В основі таких проблемно-тематичних об'єднань – наукові школи педагогічних університетів [9, с. 176 – 178], де зосереджуються фундаментальні й прикладні дослідження, результати яких повинні відображатися в розробленні інноваційних педагогічних технологій і освітніх програм.

Зауважимо, що хоча на сьогодні поняття «наукова школа» не має загально визначення, воно має стійкі ознаки і характеристики: обґрунтування нового оригінального напрямку в науці; єдність основного кола наукових завдань для всіх її представників; спільність принципів і методичних прийомів вирішення поставлених завдань; навчання молодих учених в процесі безпосереднього і тривалого наукового контакту глави школи і його учнів. Отже, під «науковою школою» мається на увазі дослідницький колектив, що об'єднує не одне покоління вчених, які розробляють певну наукову проблему академічної спрямованості в межах конкретної науково-освітньої організації, установи (вищого навчального закладу, інституту (факультету), кафедри, лабораторії тощо). За наявності наукових традицій, вивчення широкого кола проблем у рамках певної наукової галузі можна говорити про локальну наукову школу. У свою чергу до складу локальної наукової школи входять авторські наукові школи, якими досліджується конкретний науковий напрям. Крім іншого, науково-педагогічні школи спрямовані на підготовку кадрів, здатних до

впровадження інновацій і відкритих для реалізації творчої активності. Поняття «науково-педагогічна школа» системно об'єднує: створення навчально-методичних комплексів, які отримали визнання на регіональному та державному рівнях; використання оригінальних методик викладання із застосуванням сучасних засобів комунікації; активне залучення до дослідницької діяльності студентів; проведення науково-методичних заходів, що реалізують функцію тиражування педагогічних інновацій. Перспективною є реалізація на базі науково-педагогічних шкіл не лише докторського, а й магістерського рівня підготовки.

Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти, а відтак, розвиток транснаціональної освіти умотивовують необхідність узгодження навчальних програм, спрямованих на отримання спільних ступенів [20, с. 91 – 92]. Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. передбачено поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти, спрямованого на інтенсифікацію інтегрування національної системи освіти у міжнародний освітній простір. Це включає й розширення участі вітчизняних навчальних закладів, педагогів, науковців, студентів у проектах та програмах міжнародних організацій та співтовариств [27, с. 28], зокрема: 1) бакалаврського рівня підготовки (IREX – Представництво ради міжнародних наукових досліджень та обмінів (діє з 1995 р.); UGRAD – Програма обміну для студентів 1 – 3 курсів ВНЗ України (з 2006 р.); ТЕМПУС – одна з програм Європейського співтовариства, розроблена для надання допомоги соціально-економічним перетворенням у країнах-партнерах (з 2007 р.); Еразмус Мундус – програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти (з 2004 р.); Стипендії Вільного університету м. Берліна (FUBiS) – програма, де студентам Центральної і Східної Європи пропонується професійна підготовка на базі вищих навчальних закладів Німеччини; «Навчання у Віадріні» (Європейський університет Віадріна, Франкфурт, Одер) – програма, якою для українських студентів зі знанням німецької мови, незалежно від їхнього фаху, оголошено конкурс на здобуття стипендій); 2) магістерського рівня (Стипендії ім. Фулбрайта (з 1992 р.); програма стипендій ім. Едмунда С. Маскі (з 2006 р.); DAAD – Німецька академічна служба обмінів (з 2005 р.); 3) програми формування лідерських якостей (Американські Ради з міжнародної освіти: ASTR/ACCELS – FLEX – Програма обміну майбутніх лідерів (з 1992 р.); освітні програми Британської Ради в Україні: програма «Global Gateway»: міжнародна освіта – творча співпраця. Інтернет-портал (з 2004 р.); молодіжна програма «People to people International» (з 2004 р.) та ін. Розширення наукових досліджень, застосування інноваційних технологій навчання і виховання студентів, створення інформаційної бази вітчизняних педагогічних навчальних закладів стане гарантом їхньої участі у реалізації цих програм. Тим більше, що перспективи інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти – в упровадженні технологічної моделі присудження спільних ступенів після завершення навчальних програм, які відповідатимуть ряду характеристик: програми розроблені/схвалені спільно декількома вищими педагогічними навчальними закладами; магістранти кожного із вищих навчальних закладів вивчають частину програми в інших вищих навчальних закладах; перебування магістрантів у зарубіжних ВНЗ має співставну тривалість; періоди навчання і випробування в партнерських вищих педагогічних навчальних закладах визнаються повністю і автоматично; викладачі працюють у ВНЗ-партнерах і беруть участь у процедурі зарахування на навчання та підсумкових контрольних заходах; після завершення повної програми магістранти отримують національні ступені кожної країни-учасниці або ступінь, що присуджується цими країнами спільно [10, с. 23–27; 21, с. 106–116]. Актуальним у зв'язку з цим є створення при педуніверситетах Центрів фандрайзингу, на які покладатиметься пошук ресурсів, необхідних для ефективної, міжнародної освітньої, науково-дослідної діяльності студентів, магістрантів, докторантів. Обов'язковою умовою має стати взаємоузгоджене впровадження взаємоприйнятних антропоцентричних педагогічних технологій [5]. Кожна з них має поєднати теоретичне (об'єктивне) і особистісне (суб'єктивне) знання, забезпечивши новий тип відносин між педагогічною наукою і практикою, викладачем і студентом, індивідуально-творчу траєкторію розвитку кожного учасника освітнього процесу.

### *Література*

1. Андрущенко В. Роздуми про освіту / В. Андрущенко. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
2. Андрущенко В.П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / Віктор Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 1099 с.
3. Бойко А.М. Індивідуальні тьюторські завдання до самостійної роботи студентів II–V курсів (Інтегрований курс теорії та історії педагогіки): навчальний посібник / автор-укладач А.М. Бойко. – К.: КНТ – Полтава: ПНПУ, 2010. – 400 с.
4. Бойко А.М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання / А.М. Бойко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина I. – Х.: «ОВС», 2002. – С. 116–133.
5. Бойко А.М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання: монографія / А.М. Бойко; Полт. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011.
6. Бочкарева С.М. Особенности тьюторства в современной зарубежной высшей школе / С.М. Бочкарева // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 3. – С. 9–11.
7. Dem'yanenko Natalya. A pedagogical university in the context of a competence-based method of approach / Natalya Dem'yanenko // European applied sciences (Европейские прикладные науки). – Stuttgart, Germany, 2013. – # 3 – 1. – С. 77–80.
8. Дем'яненко Н.М. Виховання студентів у інноваційному освітньому середовищі університету: до розвитку проблеми / Н.М. Дем'яненко // Кафедра у системі управління навчальним процесом вищого навчального закладу: Збірник наукових праць міжкафедрального науково-практичного семінару, Київ, Академія муніципального управління, 18 квітня 2013 р. – К.: АМУ, 2013. – С. 38–39.
9. Дем'яненко Н.М. До обґрунтування феномену «наукова школа» / Н.М. Дем'яненко // Історико-педагогічні студії: науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2008. – Вип. 2. – С. 176–178.
10. Demyanenko, N.N. The conception of professional approach in the preparing of a teacher of higher educational establishment / N.N. Demyanenko // Conference: Innovation in academic education-higher education in the process of change. – Warsaw (Poland), 09–10 December 2009. – Warsaw, 2009. – P. 23–27.
11. Дем'яненко Н.М. Інтернаціоналізація вищої освіти: ракурс диверсифікації магістратури: I Всеукраїнські Морозівські педагогічні читання, тематичне засідання «Актуальні проблеми педагогіки вищої школи в руслі Болонського реформування», НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ, 12 – 13 лютого 2010 р. / Н.М. Дем'яненко // Історико-педагогічні студії: науковий часопис. – 2011. – Вип. 5. – С. 26–29.
12. Дем'яненко Н.М. Кафедра педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: від сучасності до майбутнього через минуле / Н.М. Дем'яненко // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2013. – Вип. № 77, ч. 1. – С. 186–192.
13. Дем'яненко Н.М. Концепція компетентісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу / Н.М. Дем'яненко // Реалізація європейського досвіду компетентісного підходу у вищій школі України: методологічний семінар. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 322–332.
14. Дем'яненко Н.Н. Моделирование образовательного пространства педагогического университета / Н.Н. Дем'яненко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 2 (151). – С. 56–60.
15. Дем'яненко Н.М. Освітній простір педагогічного університету: зміна пріоритетів / Н.М. Дем'яненко // Європейські педагогічні студії (European pedagogical studies). – 2013. – № 3 – 4. – С. 128–140.

16. Дем'яненко Н.М. Педагогічна інноватика: від термінологічного обґрунтування до критеріїв упровадження / А.М. Бойко, Н.М. Дем'яненко // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип. № 78, частина 1. – С. 19–26.
17. Дем'яненко Н.М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація і управління / Н.М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т.1. – С. 81–86.
18. Дем'яненко Н.М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Британії для вищої школи України // Постметодика. – 2007. – № 6 (77). – С. 15–18.
19. Демьяненко Н.Н. Современные тенденции подготовки педагогических кадров: системный анализ и попытка моделирования / Н.Н. Демьяненко // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы международной научной конференции, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, 23–24 ноября 2012 г. – С. 10–17.
20. Дем'яненко Н.М. Тенденція інтернаціоналізації вищої освіти: ретровиток, пріоритети / Н.М. Дем'яненко // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2010 рік, 9–10 лютого 2011 р. / Укл. Г.І. Волинка, О.П. Симоненко, О.П. Ємельянова. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 91–92.
21. Дем'яненко Н.М. Тьюторство – технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів: ретровиток, актуалізація / Н.М. Дем'яненко // Історико-педагогічні студії: наук. часопис / НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2008. – Вип. 2. – С. 106–116.
22. Засоби діагностування якості підготовки фахівців (пакети тестових завдань, комплексних контрольних робіт) / кафедра педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М.П. Драгоманова / за ред. Н.М. Дем'яненко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 224 с.
23. Карпов А.О. Контуры новой дидактики / А.О. Карпов // Народное образование. – 2010. – № 2. – С. 162–168.
24. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки студентів спеціальності 8.000005 – Педагогіка вищої школи / за ред. Н.М. Дем'яненко; Нац. пед. університет ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Ч. 1. – 190 с.
25. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки студентів спеціальності 8.000005 – Педагогіка вищої школи / за ред. Н.М. Дем'яненко; Нац. пед. університет ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Ч. II. – 140 с.
26. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
27. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. – К., 2012.
28. Факторович А.А. Сущность педагогической технологии / А.А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–27.

### **РОЗДІЛ 3**

## **МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

*Олексюк О.М.*



### 3.1. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТУР ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Інтеграційні тенденції в світовій економіці та соціально-культурній сфері набувають значення важливих чинників, які активізують об'єднувальні процеси в освіті. Наука і освіта стають носіями та провідниками нових соціальних та економічних тенденцій в прагненні до зближення і співпраці. На етапі переходу до постіндустріального суспільства лише консолідація потенціалу світової освіти і науки, поступовий розвиток міжнародної інтеграції в цих сферах здатні забезпечити реальний пріоритет знань у глобальному масштабі. Крім того, зважаючи на особливу роль знань в інформаційну епоху, освіта стає вирішальним елементом високої світової політики. Під впливом світових економічних та політичних змін, еволюції систем багатьох країн, а також перед лицем глобальних викликів людства сучасна освіта набуває дедалі глобальнішого характеру. Учені вважають, що інтеграційні процеси відбуваються як на глобальному, так і на внутрішньо системному рівнях.

Для інтеграції характерні взаємне зближення, взаємодоповнюваність, взаємозалежність національних систем освіти, синхронізація дій через їх регулювання відповідними інститутами, поступове переростання національними освітніми системами своїх державних меж та зародження тенденцій до формування єдиного освітнього простору. Будь-які визначення інтеграції не є універсальними, та й сама інтеграція теж відносна, тому що це процес об'єднання, але ще не саме об'єднання. Разом з тим, інтеграційні процеси в освіті – необхідна умова суспільного прогресу.

Кардинальні зміни у розумінні ролі інтеграційних процесів як стратегічного ресурсу розвитку цивілізації адекватно віддзеркалені в мистецькій освіті. Ці зміни трансформуються у нові вимоги щодо змісту та організації педагогічного процесу у вищих мистецьких навчальних закладах. Під впливом інтеграційних процесів, які відбуваються в освітніх системах країн європейської співдружності, формуються взаємопов'язані близькі за структурою та змістом мистецькі освітні системи, відкриті до змін, здатні адекватно реагувати на них, зберігаючи свою ідентичність і національну специфіку.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що українські вчені (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк та ін.), прагнучи досягнути перспективи розвитку вищої освіти в Україні, підкреслюють фундаментальне значення відповідності освітніх проблем потребам розвитку цивілізаційних і культурних процесів. Принципово нові вимоги до вищих навчальних закладів, у тому числі й мистецьких, висувають три фундаментальні документи: Болонська декларація (1999 р.), Лісабонська стратегія (2000 р.), Стратегія «Європа 2020», ухвалена Європейським союзом у 2010 р. Водночас у концепції В. Андрущенка сформульована певна стурбованість, викликана «косметичністю» змін систем вищої освіти. Джерелом занепокоєння є також різне розуміння «гармонізації» європейських систем вищої освіти, що потенційно може призвести до розвитку неозначеного ядра європейської навчальної програми. Крім того, Болонський процес, на думку В. Андрущенка, занадто фокусується на нових викликах, а перехідні країни, натомість, досі оточені викликами і проблемами старого типу, що виникли упродовж останнього десятиліття. Це і є вирішальним моментом для освітньої політики країн, що перебувають на перехідній стадії: як поєднати освітні реформи, спрямовані на два різні типи викликів – давні й нові, традиційні й пов'язані із знанневою парадигмою та глобалізацією? [2, 5–15] О. Зіневич вважає, що глибинною причиною труднощів і проблем розвитку вищої освіти в умовах євроінтеграції є криза гуманітарних цінностей, а не процеси глобалізації. Незалежно від того, чи ставиться при цьому акцент на розвитку особистості, чи на здобутті професії, чи на підготовці політичного лідера, метою освітнього процесу має стати духовність суб'єкта.

Лісабонська стратегія спрямувала вищу освіту європейського простору на розвиток «більш потужної та більш інтегрованої економіки, що базується на знаннях», визначивши тріаду «вища освіта – дослідження – інновації», як важливі стовпи процвітання Європи [2, 80–84]. «Економіка знань» розглядається як набір якостей особистості, до яких належать: трансверсальні/наскрізні компетентності, навички для цифрової ери, креативність, гнучкість, цілісне розуміння професійної сфери. Отож, все це розглядається в комплексі з формуванням компетентностей, інтеграцією інформаційних технологій в освітній процес, мобільністю тощо.

Продовженням Лісабонської стратегії стала реалізація стратегії «Європа 2020», яка встановлює три пріоритети – розумний, стійкий, інклюзивний розвиток. Особливого значення набуває духовний потенціал нації, її загальна культура. Завдання формування «європейської» свідомості молоді розв'язується з допомогою змісту освіти. У цьому контексті як ніколи актуальні думки А. Печчеї, який в книзі «Людські якості» (1980 р.) запропонував шість «стартових» ідей, пов'язаних із зовнішніми межами планети, внутрішніми межами самої людини, культурною спадщиною народів, формуванням світового співтовариства, охороною навколишнього середовища та реорганізацією виробничої системи. На думку А. Печчеї, людина в своїй діяльності має виходити з можливостей природи, не доводячи її до крайніх «меж», і самоудосконалення, розкриття своїх потенційних можливостей в рамках «внутрішньої межі» людини.

Головне завдання сучасного суспільства на етапі глобалізації та інтеграції – цілеспрямоване формування гуманістичної свідомості всього людства. Для подолання кризових ситуацій в розвитку людини необхідні глибокі зміни в свідомості і поведінці сучасної людини, які б облагородили її внутрішній світ.

Глобалізація та інтеграція в економіці поширюється і на культуру. Надзвичайно показові слова одного з головних ініціаторів європейського союзу, «Батьком Європи», французького підприємця і державного діяча Жана Монне, який сказав, що якщо б потрібно було знову переосмислити **інтеграційний процес**, необхідно починати з культури, а не з вугілля і сталі. Таким чином, розвиток інтеграційних процесів у світовому освітньому просторі відбувається під впливом двох основних чинників – економічному та соціокультурному. Економічний чинник акцентує увагу на модернізації професійної освіти, соціокультурний – сприяє руйнації бар'єрів і вирівнюванню культурно-цивілізаційного розвитку країн-членів Європейського союзу.

Аналіз теорій та концепцій євроінтеграції вимагає окреслення основних методологічних підходів до дослідження цього складного процесу. Переважна більшість досліджень методологічно орієнтується на застосування соціологічного підходу. Стратегія інтеграційних процесів може будуватися шляхом утвердження гуманістичних цінностей при поєднанні з національними культурними і педагогічними традиціями. Тактичні рішення можуть включати в себе поступове впровадження єдиних вимог до змісту освіти, до його стандартів. Сукупна реалізація цих завдань, посилення аксіологічного, культурологічного, діяльнісного та особистісного потенціалів є вагомим методологічним ресурсом інтеграційних процесів у вищій мистецькій освіті.

Реалізація «європейського підходу» в мистецькій освіті відображає процес стандартизації змісту мистецької освіти як засобу підвищення її якості. На зламі тисячоліть процес стандартизації змісту мистецької освіти став однією з важливих ознак динамічних освітніх реформ. Розробка освітніх стандартів як засобу входження в світову культуру вплинула на розв'язання проблеми індивідуального змісту мистецької освіти, балансу між трансляцією готових знань і процесом формування компетентностей. Важливою тенденцією в галузі стандартизації змісту мистецької освіти стало зміщення акценту на прогнозовані результати навчання, рівень знань і компетентностей.

### 3.2. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Останнім часом компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у вищій школі став предметом активних обговорень у вітчизняному та зарубіжному педагогічному співтоваристві. Попри загальне зростання дослідницької активності проблема компетентнісної освіти перейшла в площину практичних розробок. Це переважно стосується виявлення майбутніх фахівців з метою створення стандартів нового покоління. Здійснюється спроба врахування особливостей вітчизняного ринку праці й значно менше розглядається необхідність конструювання компетенцій в процесі європейського освітнього діалогу. На даний час існує багато публікацій з широкими переліками компетенцій за певними спеціальностями. Багато чисельні дискусії з приводу номенклатури і класифікації компетенцій дуже важливі, але не можуть замінити осягнення їх сутності та ідентичності. Існує думка, що в компетентнісному підході, як і в будь-якому іншому предметі науково-пізнавальної і практичної діяльності, слід виділяти два аспекти: явище і сутність [6]. Оскільки проникнення в глибину речей складає завдання науки, у науковому плані проблема компетентнісного підходу має розв'язуватися не лише як фіксація його проявів у педагогічній практиці, а, передусім, як осмислення сутності компетенцій та компетентностей [6, с. 9].

Активізація компетентнісного дискурсу, підвищений інтерес наукового співтовариства до даної проблеми, велика кількість наукових статей та монографій, присвячених їй, ще не привели до оформлення єдиної концепції. На даний час у вітчизняній та зарубіжній науці все ще існують розбіжності в осмисленні сутності понять «компетенція» і «компетентність» (В. Андрущенко, Є. Бондаревська, К. Вудраф, А. Вербицький, Д. Єрмаков, В. Луговий, О. Зіневич, Н. Хомський, Х. Тхагапсоев та ін.). Узагальнюючи погляди вчених можна констатувати, що більшість з них визначають компетенції як нормативні вимоги до змісту освіти, а компетентність – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які визначають успішне виконання того чи іншого виду діяльності.

Існує й інша думка щодо сутності компетентнісного підходу, яка представляє не лише педагогічний, а й широкий соціокультурний дискурс [26]. Виступаючи проти ототожнення понять «компетенція» та «кваліфікація» [34] учені підкреслюють, що насправді проблема співвідношення понять криється в дилемі освіта економічний прогрес. Компетентнісно орієнтована освіта – це істинний рушій соціально-економічної модернізації, а компетентнісна людина – розвинена особистість, індивідуальність. До речі, Дж. Равен у своїй теорії компетенцій співвідносить компетентності не з освітою, а з суспільством, типами соціальності та з мотивами соціальної дії, виокремлюючи 40 компетенцій. Автор спирається на такі особистісні якості, як «здатність», «готовність», «відповідальність», «упевненість», в діях і соціальній поведінці. Саме це, з нашого погляду, можна прийняти як девіз компетентнісного підходу «не для школи, для життя навчаємося» [29].

У відповідності з предметною структурою змісту освіти, як правило виділяють три рівні компетенцій: ключові (загальнокультурні), професійні та предметні. У рамках європейського проекту в реалізації компетентнісного підходу в сфері вищої професійної освіти «Tuning Educational Structures in Europe» виділено 85 компетенцій. У переліки компетенцій включаються переважно соціально-економічні. Однак, як справедливо стверджує більшість дослідників, соціально-економічні компетенції як нормативні вимоги до змісту освіти покликані констатувати, описувати, ті явища, які відбуваються на ринку праці і пристосувати освіту до них. Разом з тим, реально існує ризик втрати інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, адже поза увагою залишається духовна сфера особистості. Ця ситуація ставить на порядок денний педагогічної науки нові питання. для пошуку відповідей на них звернемося до аналізу сучасних концепцій.

Розглядаючи процес становлення парадигмального підходу в освіті Х. Тхагапсоев [20] ставить питання про міру компетентності та форми співвіднесеності компетенцій з типом особистості та з професійною ідентичністю людини. Автор піддає гострій критиці формулювання великої кількості компетенцій, зазначаючи, що в європейських дискурсах категорії «компетенція» і «компетентність» набувають соціологічні та соціально-філософські смисли, покликані виразити особливості епохи і типу особистості. Звідси випливає висновок: компетентнісний принцип є способом проектування сутнісних сил суспільства на сферу освіти, а також основою проектування парадигми і моделей освіти [20]. Категорія «компетентність», зазначає Х. Тхагапсоев, «виражає і проектує на освіту виклики часу, його запити та той чи інший тип особистості і професійності» [20, с. 13]. У цьому смислі компетентнісний підхід – це спосіб і механізм проектування моделей освіти і коректування її орієнтирів у рамках існуючої парадигми освіти чи формування нової парадигми освіти як сукупності багатьох моделей. Не менш важливим є ключове питання автора про кількість компетенцій для тієї чи іншої професійної компетентності. Адже навіть сума найкращих компетенцій не гарантує професіоналізму людини, багато залежить від особистісних якостей, від персональної ідентичності людини.

Ці ідеї уможливають розроблення форм і типів соціальної ідентичності, породжених комбінаціями компетенцій і компетентностей. З нашого погляду, такі смислові потенціали освіти, як «компетенція» та «ідентичність» лежать в основі духовного потенціалу особистості, адже навіть сума найкращих компетенцій не гарантує досягнення духовних цінностей суспільства.

У концепції О. Зіневич [11] загострюється питання інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, який має сприяти переходу до неklasичної моделі всієї системи освіти. Знання, що складають зміст освітнього процесу – це знання, співвіднесені не лише з особливостями засобів наукової та освітньої діяльності, а й з зовнішніми ціннісно-цільовими структурами. Авторка підкреслює, що інноваційність компетентнісного підходу поєднана з кризою гуманітарності і веде до трансформації основоположної гуманітарної мети – творення суб'єкта, особистості як носія духовних цінностей суспільства [11].

Орієнтація на розв'язання проблем у різних сферах і видах діяльності послугоує структурній та змістовій інтеграції відбору компетенцій. Зазначимо, що більш системно і науково обґрунтовано можна згрупувати компетентності, враховуючи види людської діяльності в системі суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин [16]. У даному контексті можна виділити п'ять видів компетентностей: інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні, діалогово-комунікаційні та художньо-творчі [16].

Не претендуючи на повноту розв'язання проблеми, виділимо деякі важливі, з нашого погляду, аспекти сучасного дискурсу компетентнісного підходу у вищій школі.

По-перше, для визначення сутності та шляхів реалізації компетентнісного підходу слід виявити його зв'язки з провідними концепціями, які складають наукові основи сучасної освіти.

Останніми роками у зв'язку зі змінами картини світу змінюється погляд на людину, її формування й розвиток. Сьогодні можна стверджувати, що реалізація вищого «Я» людини можлива лише через пізнання нею своєї внутрішньої природи. Дедалі поширенішими стають ідеї, що стосуються саморозвитку особистості, її духовного потенціалу і здатності до творчої реалізації. Фокус пізнання зміщується із соціальних структур на людську індивідуальність, на суб'єктність. Суспільство стрімко рухається до антропоцентризму, а цей принцип зміг увійти в сучасну педагогіку лише тому, що він відображує глибокі зміни в соціальній реальності.

У пошуках відповідей на питання про формування компетентностей доцільно звернутися до концепції В. Шадрікова, який розглядає три види здібностей людини: 1) здібності індивіда або природні здібності; 2) здібності суб'єкта діяльності, які формуються за допомогою інтелектуальних операцій; 3) здібності, що формуються за рахунок особистісних цінностей та смислів. Спираючись на ці положення, можна сказати, що класична парадигма забезпечує формування когнітивного досвіду. Як інваріант неперервної освіти може

виступати інтегральною сукупністю трьох видів досвіду: когнітивного (теоретичного), соціального і рефлексивного. Сукупність цих видів досвіду є конкретизацією поняття «компетенція». Структура цих видів досвіду залишається незмінною в процесі руху людини в системі неперервної освіти і є основою розвитку загальної здібності людини знаходити розв'язання проблем на основі знання – компетенції.

По-друге, необхідно чітко розмежовувати знання в традиційному навчанні, які розглядаються як збереження в пам'яті та вміння відтворити основні факти науки, і компетентнісні знання.

Компетентнісний підхід, впроваджуючись в освітній процес вищої школи, сприяє переходу до неklasичної моделі, що ґрунтується на новому типі постнекласичної раціональності. Знання в змісті освітнього процесу – це знання, співвіднесені не лише з особливостями засобів освітньої діяльності, а й із зовнішніми ціннісно-смысловими структурами, що пов'язують внутрішні цілі із зовнішніми культурними цінностями і нормами. Духовне «Я» суб'єкта співвідноситься із загальнокультурним потенціалом – базовими соціокультурними цінностями. Від ступеня сформованості ціннісного ядра особистості залежить те, чим насправді стануть сформовані компетентності студента. Ми поділяємо думку В. Лугового про те, що як і правильна система знань, запропонована та освоєна, сприяє життєвій успішності людини, підвищуючи її адаптивність до пізнаного і прогнозованого світу, так і доцільна система цінностей, у разі її прищеплення – сприйняття, призводить до успіху через доцільну людську орієнтацію і мобілізацію. Емоційно-почуттєва (ціннісна) пріоритетність у царині об'єктів, не менш важлива ніж абстрактне осмыслення (розуміння) об'єктивного світу [16]. У такій інтерпретації знання виступають в ролі орієнтира при визначенні людиною напряму своєї діяльності. Вони тісно пов'язані з уміннями, а також з нормативно-регулятивними механізмами особистісного потенціалу.

По-третє, сучасний термінологічний дискурс компетентнісного підходу до професійної підготовки особистості передбачає фундаментальність освіти, тому заміна теоретичних знань на практиці є неприпустимою. Фундаменталізація є пріоритетом галузей і методів пізнання, що мають універсальне значення для професійної підготовки фахівця. Оптимальним варіантом для розроблення методичної системи навчання на принципі компетентнісного підходу можуть стати компетентнісні задачі. У рамках міжнародних досліджень конструювання К-задач характеризується такими складовими: контекст (соціальний, глобальний, особистісний), знання про світ, вміння застосовувати наукові знання в життєвих ситуаціях та інтерес до професій.

По-четверте, розробка методики діагностування компетентностей як ключових, передбачає використання конкретних діагностичних методів. Розглядається питання про те, які з конкретних діагностичних методик, що застосовуються в психології та педагогіці для вивчення окремих ключових компетенцій можуть бути використані при діагностиці рівнів сформованості кожної з них. Поряд з традиційними методиками діагностування (педагогічний моніторинг, зрізовий та лонгітюдний методи, анкетування, тестування, рейтинг та ін.) підвищується інтерес дослідників до розробки і вдосконалення методів, спрямованих на дослідження індивідуальної неповторності кожного окремого суб'єкта. Традиційні психолого-педагогічні методи пізнання особистості спрямовано насамперед на визначення індивідуальних відмінностей, наявність чи відсутність окремих рис, якостей, а не на вивчення індивідуальності як такої. З огляду на це, останнім часом підвищується актуальність пошуку таких методів пізнання особистості, які б дали змогу дослідити здібності як індивідуально-психологічні особливості та вроджені передумови, обдарованість у виконанні тієї чи іншої діяльності.

По-п'яте, сучасне розуміння компетентності передбачає обов'язкове включення майбутнього фахівця в міждисциплінарні зв'язки. Загальною методологічною основою компетентнісного підходу має стати інтеграція освітнього простору.

Реалізація вищевикладених в освітньому середовищі вищого навчального закладу забезпечить розв'язання стратегічного завдання – підготовку професійно компетентних, конкурентоздатних і мобільних фахівців, здатних адаптуватися до динамічного розвитку професійного середовища, постійно підвищувати свій професіоналізм.

### 3.3. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ОПТИМІЗАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

Тривалий перехідний процес суспільства в політичному, соціальному і економічному напрямках актуалізували проблему якості підготовки педагогічних кадрів, визначивши серед них пріоритетні аспекти реалізації завдань неперервної підготовки фахівців, застосування інноваційних педагогічних технологій, пов'язаних з вимогами до формування особистості вчителя музики як людини високо рівня професіоналізму і культури.

Зарубіжний досвід свідчить про різноманітні підходи до формування системи фахової підготовки майбутніх учителів музики. Від якості освіти залежить майбутнє різних країн, оскільки сама освіта формує найважливіше багатство кожної держави – людський потенціал. Одним із пріоритетних завдань педагогічної освіти у ряді європейських країн є підготовка високопрофесійних кадрів, які не тільки опанували необхідний комплекс фахових знань, умінь і навичок, але й вільно володіють своєю професією та орієнтуються в суміжних галузях діяльності, здатні до постійного професійного зростання, самовдосконалення та самореалізації.

Теоретичні та практичні питання педагогічної освіти у Франції розкрито у наукових роботах Р. Абі, М. Альте, Ф. Мерье, Т. Харченко та ін. Дослідженню системи професійної підготовки вчителів у Німеччині присвячені роботи Й. Абель, Г. Белленберг, Д. Беннер, З. Бльомеке, Ф. Бонзак, У. Зандфукс, Е. Терхарт, К. Червенка та ін. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі висвітлено у працях А. Василюк, І. Ковчиної, С. Когут, Г. Ніколаї та ін.

Сучасні університети пропонують студентам різні організаційні моделі підготовки вчителів. У деяких країнах, зокрема в Німеччині, університети відповідають за теоретичну частину підготовки майбутнього вчителя, а місцеві органи народної освіти і школи — за практичну. У Німеччині відкрито велику кількість професійних вищих шкіл (Fachhochschule) на зразок спеціалізованих вищих навчальних закладів, у яких реалізується базова підготовка професійних кадрів (перша вища освіта) для різних галузей соціальної сфери. Проте в Німеччині є пріоритетною університетська освіта. Значної популярності в Німеччині набули програми підвищення кваліфікації, які варіюються за широким спектром спеціальностей. Характер підвищення кваліфікації за різних базових спеціальностей істотно відрізняється і відображається на можливостях побудови кар'єри (В.Берека).

Сучасна система французької освіти, педагогічної в тому числі, формувалася протягом двох століть і вважається сьогодні однією з найбільш передових у світі. Аналітичний огляд наукових джерел дозволяє зробити висновок, що педагогічна освіта була й продовжує залишатися пріоритетним напрямом розвитку системи освіти Франції, що визначає якість професійної підготовки кадрів у всіх сферах функціонування суспільства.

У Франції музичне мистецтво поруч із пластичними мистецтвами входить до переліку фундаментальних дисциплін із поглибленим викладанням. Концепція художньої освіти цієї країни ґрунтується на трьох принципах: встановлення зв'язків між мистецько-культурною сферою та іншими галузями знань, поєднання творчих зусиль вчителів музики і культурних інституцій, створення майданчиків для мистецько-культурної практики учнів. Учителів музики готують не лише на як фахівця-музиканта, чому надається значна увага, а й як організатора співпраці з музеями, чії експозиції розглядаються як потенційний навчальний простір, безкоштовно і постійно відкритий для проведення уроків музичного мистецтва. Створені у Франції так звані класи культури, в загальноосвітній школі передбачають залучення до викладання не лише вчителів музики, а й відомих митців як партнерів педагогів, а в ліцеях введені мистецькі дисципліни за вибором. Паралельно з університетами у Франції існують спеціалізовані освітні інститути – вищі школи (Ecoles Superieures), вступ до яких, на відміну від університету, вимагає здачі досить серйозних конкурсних екзаменів.

Цьому передуює інтенсивна (впродовж двох років) підготовка студентів, які мають ступінь бакалавра. За змістом програма підготовки до конкурсного екзамену («Concourse») нагадує перші два роки загальної вищої освіти [7, с. 125].

Сучасна мистецько-освітня політика Франції ґрунтується на можливостях співробітництва Міністерства культури та Міністерства освіти. При кожній культурній установі державного підпорядкування створено освітню службу, яка опікується партнерськими стосунками з працівниками освіти. Йдеться про співпрацю з окремими митцями-музикантами, художніми колективами, культурними інституціями, їх використання як баз практик для майбутніх і діючих вчителів музики. Існує служба педагогічних радників та ресурсні центри регіональних управлінь культурною діяльністю (ОКАС). Класи РАС (збагаченого, поглибленого вивчення предметів художньо-естетичного циклу) працюють за інтегрованими мистецько-культурними програмами, у навчальних планах яких додатково відводиться 12 годин на рік для ознайомлення із значними мистецькими явищами. Організація діяльності таких класів ґрунтується на принципах: встановлення органічної взаємодії між мистецько-культурною сферою та іншими галузями знань; поєднання творчих зусиль педагогів, митців, культурних інституцій; створення майданчиків для мистецько-культурної практики в різноманітних формах. Проте існують певні труднощі з підготовкою викладачів, адже для таких проектів лише фахової підготовки вчителя музики недостатньо, потрібен більш широкий запас мистецьких і культурологічних компетенцій. Тому університетські інститути педагогічної освіти використовують «Національні ресурсні центри», які об'єднують сферу освіти і сферу ресурсів із того чи іншого виду мистецтв.

У Великобританії нині вибудовується нова модель, за якою університети здійснюють цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична професійна підготовка відбувається у процесі безпосереднього викладання. Таким чином, можна говорити про поліваріантність взаємозв'язку університетів з іншими інституціями у питаннях підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Необхідно підкреслити, що оптимальна взаємодія складових навчальної програми спеціальної поетапної підготовки майбутнього вчителя музики простежується у функціонуванні кількох найпоширеніших моделей.

Так звана – «паралельна» модель – будується за принципом паралельного взаємовпливу складових навчальної програми впродовж професійної підготовки. Наприклад, у Англії, для одержання диплома бакалавра освіти потрібно пройти програму, розраховану на чотири роки базової підготовки вчителя, яка передбачає паралельне вивчення усіх означених компонентів.

У другій моделі – «інтегрованій» – вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й у тісному взаємозв'язку одна з одною, на професійно орієнтованих темах та через інтеграцію теорії з практикою. Найбільш розповсюдженою означена модель є у скандинавських країнах.

Третя модель — «послідовна» — є найпоширенішою у країнах Західної Європи. Дана модель передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу і навчальну практику – на другому, завершальному етапі. Існує кілька варіантів «послідовних моделей», серед яких вирізняється «цюріхська модель», яка передбачає ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку майбутніх фахівців до початку вивчення спеціальних дисциплін та методик їх викладання [4; 5; 6].

У Польщі нині спостерігаємо посилену увагу до засвоєння надбань світової і вітчизняної культурної спадщини. Для реалізації цієї мети польські педагогічні навчальні заклади впроваджують нові спеціальності, оновлюють навчальні плани. Аналітичне вивчення наукового музично-педагогічного простору Польщі засвідчило, що, останніми десятиліттями в країні регулярно проводяться масштабні дослідження в межах спеціальних проектів, замовлених Міністерствами освіти та культури і мистецтва, серед яких – «Основні можливості доступу дітей та молоді до музичної культури», «Музична освіта в Польщі», а також «Опрацювання моделі підготовки вчителів музики й образотворчого мистецтва».

Результати свідчать про існування пропозиції вдосконалити підготовку вчителя-двопредметника, де музика є другою спеціальністю (дошкільне і ранньошкільне навчання), за рахунок збільшення у навчальних планах вагомості музичного мистецтва. З іншого боку, спеціальність «вчитель музики» пропонується поєднати з: польською або іноземними мовами, спеціальною, культурно-освітньою або опікунською педагогікою, загальною педагогікою, історією, інформатикою, а також фізичним вихованням, з яким тісно пов'язана ритміка. У межах підготовки вчителя музики пропонуються спеціалізації: інструментальна педагогіка, інструктор – керівник ансамблів, органіст (костельна музика), музичне виховання в ранньошкільній освіті, новітні електронні засоби, рух з музикою – танок – музичний театр, музикотерапія [2, с. 24].

В умовах тотальної інтеграції музично-педагогічна освіта як невід'ємна складова мистецької освіти стає чинником, що об'єднує різні культури, вчить толерантності студентів різних національностей. Обмін матеріальними та духовними ресурсами через мистецький феномен ефективно цементує європейське поліетнічне суспільство в контексті мультикультурності. У зв'язку з інтернаціоналізацією освіти полілог різних культур у сфері естетичного виховання визначається як необхідна складова єдиного освітнього простору країн Євросоюзу, що потребує забезпечення школи фахівцями-педагогами нової генерації, а проблема виховання в дусі миру стає органічною ланкою цілісного розвитку особистості [2, с. 28].

Збільшенню кількості структурних модифікацій підготовки вчителів сприяє поширення в країнах Західної Європи модульних навчальних програм та введення циклічної структури навчальних планів. Суть принципу циклічності полягає в розподілі курсів навчання на досить самостійні періоди, впродовж яких студент здобуває певні знання, уміння й навички з майбутнього фаху. Індивідуалізація та диференціація у процесі неперервної підготовки майбутніх фахівців виявляється у наданні можливості студентам, у навчальних закладах деяких країн, самим визначати черговість навчальних модулів, що обумовлює багатогранність індивідуальних навчальних планів [1; 2; 7; 12].

Різноманітність навчальних програм виявляється не тільки в різній структурній побудові, а й у змісті. Приміром, кількість навчальних годин на педагогічну практику коливається від 0 до 50% сумарного освітнього часу. Такі самі показники характерні і для інших складових — загальної та спеціальної.

Суттєвими відмінностями характеризується й організація управління та контролю системи педагогічної освіти різних країн: від автономії (Німеччина) до контролю державними національними службами (Агентство педагогічної освіти в Англії) та прямих інструкцій уряду й міністра національної освіти (Франція).

Необхідно підкреслити, що взаємодія навчальних закладів, які готують майбутніх вчителів музики, зі школами різні за ступенем інтенсивності. Водночас, процес розвитку неперервної педагогічної освіти різних країн позначений певними закономірностями та спільними тенденціями. Зокрема, обумовленість розвитку педагогічної освіти історичним, політичним та соціальним контекстом; збереження національних традицій і звичаїв у підготовці майбутнього вчителя музики; вплив сучасних педагогічних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація). Збагачені інноваційною спрямованістю на якість та мобільність освітніх процесів, вони сприяли розвитку явищ і тенденцій, спільних для національних систем педагогічної освіти у європейських країнах.

Під впливом ідей неперервної педагогічної освіти розвивається підхід до базової професійної підготовки як до відкритої динамічної системи. Термін базової професійної підготовки майбутніх фахівців поступово зростає. Мінімальна тривалість підготовки вчителя музики на базі повної середньої освіти становить три роки. Критерії відбору майбутніх фахівців музично-педагогічної сфери стають більш виваженими й чіткими, а обов'язковою умовою для вступу в педагогічні навчальні заклади в більшості європейських країн є повна середня освіта.



Таким чином, головною метою неперервної фахової підготовки майбутніх вчителів музики є підготовка студента до навчання інноваційного, альтернативного й одночасно всеохоплюючого мислення, до об'єднання інтересів особистості та суспільства в єдине гармонійне ціле. Неперервна освіта – загальнодержавний, ієрархічно-нормативно-правовий, послідовний і сумісний процес виховання інтелектуально довершених, творчих фахівців для забезпечення сучасного функціонування та розвитку музично-педагогічної сфери у різноманітних напрямках і тенденціях, на базі родинної, дошкільної, загальноосвітньої (шкільної), позашкільної, професійної, вищої і післядипломної освіти, системи підвищення кваліфікації та самоосвіти, відповідно до концепції якості неперервної освіти. Система неперервної фахової підготовки майбутніх вчителів музики у ряді європейських країн є основою національного і духовного відродження. Її функціонування спрямоване на забезпечення академічної і професійної мобільності впродовж життя, розвиток особистості через освітні інституції, неперервність саморозвитку та самовдосконалення, виховання покоління фахівців, здатних оберігати і примножувати культурно-мистецькі й освітні цінності.

### 3.4. ПРИНЦИПИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Розвиток мистецької освіти є одним з базових положень Закону України «Про вищу освіту». Визнання провідної ролі класичного університету в цьому процесі ґрунтується не лише на аналізі сучасної соціокультурної ситуації, а й на традиціях і тенденціях розвитку вітчизняної вищої освіти. Насамперед до них відносяться фундаментальна і гуманітарна складові змісту освіти, що надає освіті в класичному університеті універсального характеру. У сучасному суспільстві до вищеназваних тенденцій додається інформатизація. Реалізація цих тенденцій – магістральний шлях оптимізації педагогічного процесу у вищій мистецькій освіті. На думку Ю. Сенько, фундаменталізація, інформатизація та гуманізація одночасно існують у педагогічному процесі університету, однак ні фундаменталізація, ні інформатизація технократичну модель освіти не змінюють.

У сучасному соціумі акцентується увага на результаті освітнього процесу, натомість його оптимізація часто залишається поза увагою професорсько-викладацького корпусу. Тим часом, оптимізація педагогічного процесу на основі гуманітаризації – наслідок розуміння того, що ядром особистості є гуманітарна складова. Оптимізація педагогічного процесу в класичному університеті можлива не лише в логіці навчальної дисципліни, а й в логіці навчального процесу. Це, насамперед, гуманістичний стиль взаємин, гуманітаризація освітнього середовища, прилучення учасників педагогічного процесу до культури.

Принцип культуровідповідності природно вписується в процес культурної ідентифікації. Це означає, що культурне ядро змісту освіти становлять універсальні загальнолюдські цінності. Настанова на культурологічну спрямованість мистецької освіти діалектично пов'язана з принципом гуманізації. Виникає нова гуманітарна цілісність, що набуває антропологічного виміру завдяки людинознавчому ракурсу змісту мистецьких творів. Культуровідповідність забезпечує збереження, передачу, відтворення і розвиток культури в сфері освіти, передбачає орієнтацію на становлення духовного взаємозв'язку між собою і своїм народом, переживання почуття приналежності до національних традицій.

Культурологічний підхід у вищій мистецькій освіті (Л. Кондрацька, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.) не зводиться до радикальної перебудови освітніх систем. Його сутність полягає в їхній модернізації – наданні цільової, змістової і процесуальної цілісності. Не змінюючи державних освітніх стандартів, культурологічний підхід передбачає: переструктурування, систематизацію навчального матеріалу, доповнення його ціннісно-смаковими елементами, внесення нових культурних уявлень, спрямованих на активізацію особистісних структур свідомості студентів. Культурологічна спрямованість змісту мистецької освіти реалізується на основі процесуальної змістової складових освітнього процесу. Це зумовлює інтеграцію гуманітарних, природничо-наукових і спеціальних дисциплін у змісті мистецької освіти.

Принцип фундаменталізації освіти є пріоритетом у професійній підготовці майбутнього фахівця. Вона забезпечує багатопрофільність, виходи в суміжні сфери, сприйняття інновацій, здатність до продуктивного пошуку. Одне з універсальних понять духовного потенціалу освіти – художнє світовідношення – може слугувати інтегративним показником змістової взаємодії різних видів мистецтва. Для майбутнього фахівця – це універсальний інструмент цілісного, художнього світосприйняття, розшифрування семантичного коду художньої культури.

Контекст оволодіння ціннісним простором мистецької освіти передбачає пошук інтегрованих знань, що ґрунтується на використанні в класичній структурі наукового пізнання неklasичних підходів. У цьому зв'язку на особливу увагу заслуговує досвід О. Данилюка [2, с.56], згідно з яким інтеграція не вичерпує поєднання навчального змісту, цей феномен розкривається у взаємопроникненні знання і свідомості. Автор стверджує, що

компетенції як метапредметні утворення, можуть формуватися через спеціально організовані інтегральні освітні простори. У такому просторі вивчається не конкретна дисципліна і навіть не комплекс дисциплін, а певне наукове явище, подія, феномен культурного чи суспільного життя. Інтегральний освітній простір О.Данилюк розглядає як основну організаційну одиницю компетентісно орієнтованого процесу у вищій школі, що відтворює цілісний фрагмент культурної і професійної реальності. Отож, навчально-виховний процес у вищій школі доцільно будувати як сукупність логічно завершених структурних складових – інтегральних освітніх просторів.

Сучасна педагогічна наука збагатилася методологічними аспектами, які впливають на дидактичні підходи до модернізації змісту вищої мистецької освіти. Так, у концепції Т. Зюзіної [12] розвивається ідея реалізації знаково-комунікативної функції культури в межах постмодерністського мистецтва. Ставлячи під сумнів необхідність використання постмодерністських текстів у змісті мистецької освіти, автор стверджує, що художні тексти мають утверджувати в свідомості студента непересічну значущість духовних цінностей. Культура постмодерну, на думку Т.Зюзіної, не може виконувати ціннісну функцію в духовному розвитку студентської молоді. Інтегративним показником духовного розвитку особистості як цілісності є її здатність оцінювати знання і обставини буття з позиції їхньої цінності й особистісного смислу.

Принцип персоніфікації освітнього процесу – це передусім відновлення у студентів зв'язку їхньої діяльності, у тому числі професійної, з особистісними сенсами буття. В умовах персоніфікації освітнього процесу суб'єкт має можливість співвіднести зовнішні сторони буття і майбутньої професійної діяльності зі своїми духовними потребами, індивідуальною системою цінностей, особистою культурою. Основними формами реалізації цього принципу в мистецькій вищій освіті є ідея діалогу культур і методика художньої фасилітації. Відомо, що М.Бахтін обґрунтував ідею «про культуру як діалог», реалізовану В.Біблером у «Школі діалогу культур».

У змісті вищої мистецької освіти ідея діалогу є наскрізною. Мистецька освіта – це пошук істини в діалозі з різноманітністю культур («карнавал світовідчуттів» за М.Бахтіним). Так, М. Бахтін у праці «Проблема поетики Достоевського» не лише дослідив поліфонічний роман, створений Достоевським, а й змалював істотно нову картину. Він, зокрема, вважав, що існує особлива діалогічна сфера буття людини, яка не піддається художньому освяченню з монологічних позицій. Основна особливість романів Достоевського, згідно з М. Бахтіним, це безліч самостійних голосів і свідомостей, справжня поліфонія рівноправних свідомостей з їхніми світами. Ще одна риса творчості Достоевського, на думку М. Бахтіна [3], полягає у баченні світу не як становлення і розвиток, а як співіснування і взаємодії. Діалог у цьому світі є не проявом суперечностей як моментів якогось більш загального процесу розвитку, а співіснуванням і взаємодією свідомостей, які ніколи не зводяться в єдине ціле.

Діалогічну інтерпретацію психологічних механізмів підготовлено ідеями М. Бахтіна про розуміння будь-якої взаємодії свідомостей як їхнього діалогу. Як припущення нової психологічної теорії знаходимо у М. Бахтіна, що жити – означає брати участь у діалозі, тобто запитувати, прислухатися, відповідати, погоджуватися тощо. В цьому діалозі людина бере участь «вся і всім життям» – очима, губами, руками, душею, духом, усім тілом, вчинками.

Іншою формою реалізації принципу персоніфікації у вищій мистецькій освіті є художня фасилітація як активізація процесів осягнення художніх текстів. З нашого погляду, художня фасилітація покликана, по-перше, створити напружене енергетичне поле духовного єднання студентів шляхом перенесення домінанти на «Іншого» і ототожнення з «Іншим» у процесі роботи над художнім твором. По-друге, на рівні раціонального осягнення художнього тексту студенти осмислюють отриману інформацію відповідно до особистих світоглядно-ціннісних позицій.

Принцип метакогнітивної детермінації освітнього процесу означає створення умов для усвідомлення закономірностей власного духовного розвитку студентів. Ф.Джонсон [26] вважає невід'ємною складовою професійної освіти формування у студентів здатності

розпізнавати обставини власного життя, які вплинули на структуру ціннісної свідомості і світоглядних переконань.

Наші дослідження рівнів сформованості духовного потенціалу студентів з використанням методики Т. Лірі свідчать про наявність особливостей у динаміці та співвідношенні актуальної та ідеальної «Я – концепції» всіх досліджуваних. Незважаючи на різноманітність індивідуального досвіду, дослідження підтвердило універсальність механізмів, що приводять студентів до подальшого духовного самовдосконалення. Такими механізмами передусім є звернення до цікавих прикладів з історії художньої культури, а також аналіз життєвих ситуацій видатних особистостей у сфері мистецтва. Стимулювання метакогнітивної активності студентів дає їм змогу усвідомлювати здатність підноситися, трансцендувати над власним мисленням і переконаннями.

Духовно-гедоністичний принцип реалізації духовного потенціалу вищої мистецької освіти спрямовує суб'єктів на відчуття духовної повноти буття. Вагомий гедоністичний потенціал притаманний методам стимулювання творчої самореалізації студентів, використання ситуацій успіху. Опора на ідею «педагогіки спокою та активності» в методиках стимулювання творчої самореалізації студентів дає можливість здійснювати пошук розумного поєднання спокою та динаміки. Тільки завдяки можливостям міжособистісної взаємодії, яка ґрунтується на зміні емоційної і розумової активності повним спокоєм, можна найбільшою мірою стимулювати духовні потенції майбутнього фахівця.

Отже, розглянуті наукові положення щодо оптимізації змісту вищої мистецької освіти свідчать про те, що якісна підготовка фахівців вимагає нових методологічних і організаційних ресурсів. Визначені принципи реалізації духовного потенціалу вищої мистецької освіти підкреслюють необхідність концентрації педагогічних зусиль на створенні ефективних моделей, технологій та умов духовного розвитку студентів.

### 3.5. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Процес професійної підготовки майбутніх фахівців органічно пов'язаний з проблемами соціально-педагогічних перетворень, які орієнтують на демократизацію соціальних інститутів освіти, її гуманізацію, на повернення до національних культурно-історичних традицій. У цьому зв'язку необхідним є виділення педагогічних умов оптимізації змісту соціально-гуманітарних дисциплін у вищій мистецькій освіті, що забезпечують успішну реалізацію системи формування духовного потенціалу студентів, а саме:

1. Орієнтація студентів на збереження та відтворення духовного потенціалу українського народу в європейському контексті;
2. Посилення гуманістичної функції в освітньому процесі з використанням парадигмальних підходів;
3. Розвиток професійної компетентності на основі включення студентів в соціокультурну діяльність.

В умовах сучасної України, де здійснюється докорінне реформування всіх сфер суспільного життя, особливого значення набуває збагачення духовного потенціалу нації. У Законі «Про вищу освіту» підкреслюється, що одним з основних виховних завдань вищих навчальних закладів є формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах підготовка [10, с. 32].

Майбутні фахівці мистецького профілю покликані зберігати та примножувати духовну інформаційну мобільність нації, передачу з роду в рід «образу українського народу», втіленого у змісті народної творчості і розглянутого в системі ноосферного розвитку, сфери розуму, загальнолюдських цінностей, досягнень планетарної науки.

Така орієнтація педагогічного процесу особливо важлива як для циклу фахових дисциплін, так і дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

Важливою умовою формування духовного потенціалу студентів у нашому дослідженні є посилення гуманістичної функції у навчально-виховному процесі з використанням парадигмальних підходів у вихованні. Гуманізація освіти прямо детермінована тенденцією до тотальної гуманізації людства і, водночас, виступає як могутній фактор стимулювання цього процесу. Найпоширеніша інтерпретація гуманізації освіти полягає в тому, щоб поставити в центр освіти людину, задоволення її потреб, розвиток здібностей, особистісну свободу та вміння прогнозувати своє власне життя. Вона ґрунтується на ідеях гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей), в центрі уваги яких – вищі духовні цінності, потреба самоактуалізації, як фундаментального аспекту людської природи, що спонукає людину рухатись до більш реалістичного і повного функціонування. Так, К. Роджерс підкреслював, що самоактуалізація полягає у прагненні розширюватись, розвиватись, ставати зрілим, «виявляти та задіювати всі здібності організму у тій мірі, в якій ця дія посилює організм чи самість». А. Маслоу теж наголошував на зв'язку самоактуалізації з постійним процесом розвитку особистістю своїх потенційностей, підкреслюючи при цьому роль так званих «пик-переживань» у процесі самоактуалізації (почуття любові, переживання творів мистецтва, краси, природи тощо). Отож, цілком правомірно стверджувати, що лише в контексті гуманістичної психології можна ставити питання про менталізацію (одухотворення) людини в процесі її індивідуального розвитку, про її духовний потенціал.

Гуманістична орієнтація, об'єднавши зусилля психологів, філософів, педагогів, соціологів, спрямована на пошуки смислу людського буття, самоактуалізації, творчості, свободи вибору, цілісності, інтегративності мислення, управління механізмами власного розвитку. Однак об'єктивно існують різні шляхи, щоб реалізувати ці пошуки, і ці шляхи

розрізняються за ступенем узагальненості та стратегічності, на що вказує в своїй концепції Б.Б. Коссов. Автор виділяє три стратегії гуманізації освіти: перша ґрунтується на традиційному інформаційному підході і зводиться до гуманітаризації вищої освіти, тобто передачі студентам гуманітарних знань; друга пов'язана зі спробами охопити не лише природничі та технічні вузи, а й засадово негуманітарні дисципліни у всіх вишах; третя характеризується як акцент на інтелектуальному розвитку студента.

Б.Б. Коссов справедливо вказує на те, що фактично всі розглянуті вище способи гуманізації вищої освіти відносяться до засобів навчання і лише декларативно торкаються завдання розвитку особистості студента, тобто не вирішують стратегічного завдання власне гуманізації освіти. Автором запропонована система принципів особистісно-розвивальної вищої освіти: створення у ВНЗ демократичних умов реалізації свободи і прав особистості для її розвитку; рівноправність та взаємна зацікавленість в розвитку всіх суб'єктів навчання у ВНЗ; розширення умов взаємодії цих суб'єктів за рахунок різних сфер життєдіяльності; усвідомлення і прийняття всіма суб'єктами навчально-виховного процесу у ВНЗ ієрархізованої системи цінностей у розвитку фахівця з вищою освітою; включення варіативності та вільного вибору таких параметрів навчальної та змодельованої професійної діяльності, які сприяють розвитку особистісних рис; стимулювання саморозвитку в стратегічних видах життєдіяльності, включаючи цілепокладання та планування та ін.

Застосування синергетичного підходу означає, що досягнення мети формування духовного потенціалу студентів можливе тільки за умови правильного розуміння діалогу «людина-природа», співвідношення в рамках певної міри взаємодії двох протилежностей. Урахування в педагогічному процесі принципів самоорганізації в системах природи (в тому числі в людському організмі) може показати свою конструктивну силу, оскільки в людині закладений найвищий параметр порядку, який концентрує творчий потенціал.

На думку прибічників концепції цілісної школи в сучасній німецькій педагогіці, людський організм володіє природною здатністю в особливих психофізіологічних функціональних станах добиватись регенерації, поглиблення свідомості, підвищення креативності та інших впливів, які стимулюють життєві потенції. Німецькі вчені стверджують, що закладена в кожній людині функція творення особистісного досвіду, створює психо-фізіологічну основу для природних мислительних процесів, що відіграє суттєву роль у вирішенні виховних завдань. Нашими дослідженнями встановлено, що розумне поєднання чергування двох протилежностей – спокою та динаміки – сприяє творчій, самореалізації, формуванню розвиненої, вільної та позитивно вмотивованої особистості студента, появи у нього відчуття єдності, гармонії з природою, Всесвітом. Так, скажімо, використання прийомів емоційного впливу, покликаних активізувати духовні сили, з одного боку, і психофізіологічного тренінгу, спрямованого на досягнення релаксаційного стану – з іншого, дає можливість студентам значно розширити свій творчий потенціал, поглибити самосвідомість, підвищити креативність.

У нашому дослідженні реалізація цих ідей здійснювалася за такими параметрами: активізація процесу самодобудови творчого інтонування – «домислювання» художнього твору шляхом створення симультанного образу; вироблення індивідуальних вмінь, засобів ініціювання процесів самодобудови – резонансних впливів на психіку та мозок (досягнення релаксаційних станів, станів «творчої бездумності», що створюють умови для спалаху творчої інтуїції, стану інсайту, осяяння).

Отож, синергетичний підхід до проблеми посилення гуманістичної функції освітнього процесу у вишах дає можливість по-новому підійти до розуміння природної самоорганізації творчих сил, які, без сумніву, сприяють формуванню духовного потенціалу студентів.

Основним засобом реалізації культурологічного підходу є гуманітаризація змісту освіти, яка передбачає формування у студентів цілісного образу культури. Досвід переконує, що основні шляхи гуманітаризації – це, передусім, оновлення гуманітарних дисциплін, звільнення їх від формалізму, виявлення в них загальнолюдських цінностей, створення трансдисциплінарних блоків, розширення перспективних інтегрованих курсів, спецкурсів та

практикумів. Посилення гуманістичної функції навчально-виховного процесу вимагає інтеграції фундаментальних, гуманітарних та соціально-економічних наук, де яскравим інтегративним компонентом виступають методологічні знання. Лише таким чином культурологічна підготовка фахівця забезпечить глибоке знання людської культури в цілому, оволодіння методологією професійної діяльності. Як свідчить практика, студенти звертаються до методологічних знань лише в особливих навчальних ситуаціях, коли розривається зв'язок між двома пізнавальними стратегіями: тією, що вже стала надбанням студентів, і тією, що необхідна для раціонального вирішення прийнятої ними навчальної задачі.

Наші дослідження свідчать про те, що понад 90,0% опитаних студентів (600 осіб) оцінюють свої методологічні знання в 3,3 бали (за п'ятибальною шкалою), вважаючи при цьому, що провідну роль в їхній професійній підготовці відіграють взаємозв'язки між методологічними блоками філософсько-естетичних, психолого-педагогічних та фахових дисциплін. Упровадження в освітній процес Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка інтегрованого спецкурсу «Духовний потенціал мистецтва», дало можливість поєднати загальнокультурну, психолого-педагогічну та спеціальну підготовку студентів, значно підвищити рівень методологічних знань, органічно вписати предметний зміст спеціальних знань в контекст світової та національної культури. Цьому сприяли також міждисциплінарні зв'язки з культурологічними дисциплінами («Культурологія», «Філософія культури»), завдяки яким кожний студент визначав для себе прийнятні ідеї та теорії, що в майбутньому стануть фундаментом його власного професійного кредо. Культурологічний підхід стає одним із важливих аспектів посилення гуманістичної функції навчально-виховного процесу, однак оволодіння культурою вимагає відповідної технології, яка б змогла оптимізувати взаємодію особистості та соціуму, забезпечити їх найефективніший розвиток.

Гуманізація освіти в цілому спрямована на створення таких форм, змісту та методів навчання та виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності, створення умов для розвитку її духовного потенціалу. Індивідуальність, за справедливим ствердженням Є. Бондаревської, інтегрує всі соціально цінні властивості особистості, цілісність її становлення передбачає творчий пошук варіантів розвитку та виховання, адекватних її можливостям та здібностям. Реалізація компетентнісного підходу дає можливість поновити ціннісні орієнтації у вихованні, підвищити активність суб'єкта виховного процесу, розширити межі свободи, життєтворчості, самовизначення особистості. Важливим результатом орієнтації виховання на компетентнісний підхід, на думку автора, стане ідея взаємодії особистості та колективу. Цей парадигмальний підхід перегукується з концептуальними ідеями вітчизняних учених (В. Луговий, М. Степко та ін.), які стверджують, що індивідуалізація та диференціація процесу навчання, як основа гуманізації освіти, разом із соціалізацією утворюють дві тенденції у формуванні та розвитку особистості, вони діалектично взаємопов'язані і доповнюють одне одного». Отож, компетентнісна модель навчання, яка складає одну з основних тенденцій розвитку освіти ХХІ ст., і яка центрується навколо підходу до учнів як повноправних партнерів в умовах співробітництва (Б. Бім-Бад, О. Петровський), носить інтегральний характер і може бути реалізована тільки в рамках гуманістичної парадигми освіти.

Розвиваючи ці положення, В. Серіков зазначає, що цілісний, реально існуючий перед суб'єктом зміст освіти складається з двох елементів: 1) дидактично переробленого соціально-культурного досвіду, який існує до і незалежно від процесу навчання у вигляді навчально-програмних матеріалів (освітній стандарт); 2) особистісного досвіду, який набувається на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування і обумовлених ним ситуацій, що проявляється у формі переживання, смислотворчості, саморозвитку [19, с. 9].

Грунтуючись на всіх вищевикладених парадигмальних підходах до проблеми компетентнісно орієнтованої освіти (Є. Бондаревська, В. Луговий, М. Степко та

ін.) вважаємо правомірним виділення базового технологічного комплексу, який у нашому дослідженні створює умови для посилення гуманістичної функції освітнього процесу:

1. Проектування елементів змісту освіти у вигляді проблемних ситуацій, які характеризуються високим динамізмом емоційних переживань, націленістю на істину та мисленневою активністю, рівень яких визначається отупінню суб'єктивної значущості (технологія проблемного навчання).

2. Діалогізація навчально-виховного процесу, яка забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію та самореалізацію особистості (технологія педагогічної конгеніальності).

3. Включення в навчально-виховний процес імітаційного та рольового моделювання, яке супроводжується спеціальним виробленням емоційно-особистісної рефлексії і забезпечує реалізацію особистісних функцій, в ситуаціях проблемності, колізійності та змагання (технологія ділових та рольових ігор).

Існує думка, згідно з якою професіоналізацію необхідно розглядати як заключний етап загального психічного та культурного розвитку майбутнього фахівця. У той же час, сучасна філософська інтерпретація цілісності передбачає неперервне становлення та розвиток, причому через системне, «одночасне» зрушення особистісної структури, де всі компоненти взаємодіють в кожний момент впливу на майбутнього фахівця. Так, в процесі вивчення інтегрованого спецкурсу майбутній фахівець отримує узагальнені знання та вміння, в яких домінують категорії «духовність», «духовний потенціал», «професійна компетентність» і т.п., а також знання про сутність професійно значущих особистісних якостей, цілісних інтегральних характеристик особистості, таких, як ерудованість, комунікативність, толерантність, емпатійність тощо. Таким чином, на методологічній основі (діагностика, прогнозування, дослідження, теоретичний аналіз досвіду) формуються компетентності, які створюють концептуальну позицію студента, сутнісне, смислове розуміння професійної проблематики. Подальше просування в оволодінні професійними знаннями та вміннями пов'язано з «гармонійним способом самореалізації», тобто спеціально створюються дидактичні умови для максимального використання гармонійного способу взаємодії з професійними об'єктами на всіх етапах навчання. Саме на цій основі майбутній фахівець отримує можливість оволодіти всіма структурними елементами діяльності від формування мети до отримання та оцінки результату, ознайомитись з педагогічним потенціалом гри, пізнання, праці, спілкування, апробувати різні позиції в освітньому процесі, системно вибудувати свої сили у процесі вирішення конкретних завдань.



### 3.6. ІНТЕГРОВАНІ СПЕЦІАЛЬНІ КУРСИ – ШЛЯХ ДО ОПТИМІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Одним із завдань оптимізації мистецької освіти є створення принципово нових галузей знання: інтегративних курсів, інтегративних модулів, які можуть стати основою духовного розвитку особистості. Так, для бакалаврів Інститутів мистецтв класичних університетів (зокрема Київський університет імені Бориса Грінченка), а також для слухачів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти НАПН України розроблено і впроваджено інтегровані спеціальні курси «Педагогіка духовного потенціалу особистості» та «Духовний потенціал мистецтва».

Створений нами інтегрований спецкурс «Духовний потенціал мистецтва» покликаний сприяти узагальненню та систематизації філософсько-естетичних, психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань, спрямованих на розкриття духовного потенціалу мистецтва, створення цілісного уявлення про актуальний стан наукових підходів до його розвитку. Уже на першій лекції студенти мають можливість ознайомитись з сучасними концепціями, в яких духовний потенціал мистецтва розкривається з точки зору синергетичного, онтологічного, антропологічного та соціально-психологічного підходів до проблеми. Широко представлена історія філософських концепцій підводить студентів до глибинного усвідомлення аксіологічної тріади Істина – Добро – Краса як основи духовного потенціалу мистецтва. Разом з тим відкривається уможлиблюється проникнення у морально-естетичну сутність категорій прекрасного, піднесеного, трагічного, комічного, низького та ін., які відображають всю палітру буття аксіологічної тріади.

Для того, щоб світоглядні та світосприймальні настанови, особливий склад мислення українського народу, втілені в народній художній творчості, стали перед студентами у всій їх історичній конкретності, зміст цього розділу спецкурсу доповнений історико-етнокультурним матеріалом, в ньому виділені проблеми соціокультурної детермінації народної творчості, об'єктивної обумовленості історичного становлення української ментальності.

Цілісне уявлення про перспективи, актуальний стан філософсько-естетичної, мистецтвознавчої, етнографічної психолого-педагогічної науки та практики відкриває можливість виробити власні методологічні орієнтири, власну концепцію духовного розвитку майбутнього фахівця, що допомагає співвіднести індивідуальний досвід з тим, що вже створило людством на своєму драматичному шляху самовдосконалення. Це виявило необхідність створити такі дидактичні умови вивчення матеріалу, які викликали б у студентів потребу в активній взаємодії та постійній узгодженості двох видів досвіду: дидактично переробленого соціально-культурного досвіду, який існує у вигляді програмного матеріалу (освітній стандарт) та особистісного досвіду, що нагромаджується на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування і обумовлених ним ситуацій, що проявляються у формі переживання, смислотворчості та саморозвитку. Узгодженість суспільного та індивідуального досвідів пророблялась на різних рівнях (інформаційному, операційному, потребово-мотиваційному) і передбачала побудову педагогічних впливів з максимальною опорою на розкриття індивідуальної своєрідності одержання знань через аналіз способів навчальної діяльності.

Гуманістична парадигма реалізується через навчальний діалог, який, як стверджують вчені, є не лише засіб, а й самоціль навчання, не лише процес, а й зміст, джерело особистісного досвіду, фактор актуалізації смислоутворювальної, рефлексивної, критичної та інших функцій особистості [19, с. 20]. В організації діалогу шляхом входження студентів у діяльність створення загальноприйнятого значення, в якому центральну роль відіграє соціокультурна норма, ми враховували: установку студентів на самовиклад та сприйняття різних точок зору, пошук опорних мотивів, тобто тих проблемних ситуацій, завдяки яким формується власний стиль матеріалу, що вивчається, розробка завдань-колізій, пов'язаних з

вищими духовними цінностями, із світоглядною та смисловою сферою, проектування різних варіантів способів взаємодії учасників діалогу, розвитку сюжетних ліній, можливих ролей та умов їх прийняття студентами; виявлення зон імпровізації [19, с. 20].

Навчальний діалог, організований в різних варіантах на лекціях проблемного типу, лекціях-форумах, лекціях вдвох, лекціях-прес-конференціях, сприяють вирішенню задач-колізій, зв'язаних з виявленням ціннісно-смислового компоненту матеріалу. Так, наприклад, в процесі проведення лекції інтегрованого характеру (лекції вдвох) на тему «Моральний пафос інтонаційності музичного твору» перед студентами поставлена задача-колізія, яка вимагала смислового, суб'єктивного сприйняття, реальності, боротьби мотивів, зіткнення смислів та цінностей. Сутність задачі-колізії полягала в дослідженні феномену катарсису, який вимагає врахування не тільки характеристик художнього твору, а й особистісних якостей його автора, а також людини, що сприймає цей твір. Проблема особистісної сумісності художника та його твору з аудиторією закономірно викликає гострі суперечки, зіткнення смислів, тому що вона неминуче торкається як катартичних так і антикатартичних періодів в історії мистецтва. Навчальний діалог, що зав'язується на початку обговорення задачі-колізії між двома учасниками (один виступав у ролі репортера, інший відповідав на його запитання, а потім вони мінялись ролями) поступово переростав у поліфонію, в якій брали участь всі студенти та викладачі, які проводили інтегровану лекцію.

Лекції проблемного характеру доповнювались системою семінарських та практичних занять, діалогічними формами самостійної роботи студентів. Керуючись теорією К.Х. Гувера, згідно з якою семінар – це спосіб організації навчального заняття, в основі якого лежить проблемне навчання, рішення особистісно орієнтованих завдань американські педагоги (Дж. Чейз, Дж. Ховард, Е. Дельбек та ін.) розглядають проблемний семінар як інструмент, що сприяє розвитку критичного та творчого мислення, емпатійної здатності, вольових якостей. У розумінні американських педагогів семінар може проводитись як в малих (5–12 осіб), так і у великих (30–25 осіб) групах. Група методів, яку, на думку К.Х. Гувера, можна використовувати на семінарських заняттях в малих групах, ґрунтується на ідеї реалізації духовних цінностей шляхом дискурсивної діяльності студентів (метод проблемної групи, групової терапії, групового «дзичання», «акваріум», лекція-форум).

Метод групового «дзичання» є оптимальним для студентів у полілоговій ситуації. Так, заняття семінару проводиться у формі доповіді, коли один студент ставить проблему та розкривав особливості функціонування в ній морально-естетичної ідеї, а розв'язання проблеми відбувалось у формі інтерв'ю: один із студентів ставить запитання, всі останні відповідають і спільно обговорюють проблемну ситуацію в контексті національної культури. На думку М. Лейна, групове «дзичання» є об'єднанням людей за конкретною проблемою навколо однієї мети [27, с. 27].

Метод «акваріуму» охоплює три семінарські заняття за темою «Духовні основи взаємодії композитор-фольклор». Обговорення та пошук рішення проблеми «композитор – фольклор» на шляху формування національної духовності здійснюється в мікрогрупах (3–4 особи: А, В, С) і ґрунтується на соціосемантичних процесах, в яких учасники постійно обмінюються усними та письмовими текстами та місцями. Побувавши в кожній із груп на трьох семінарських заняттях, студенти мають можливість змінювати пізнавальну позицію, сконцентровану на виробленні нового особистісного смислу. Реалізація гуманістичної парадигми сприяють практичні заняття інтегрованого спецкурсу, присвячені прослуховуванню музичних творів і проведені у формі занять-есе. Уроки-есе, як нетрадиційна форма оволодіння мистецтвом, метою якого стає сильний емоційний вплив на особистість, прагнення пробудити чи закріпити інтерес до особистості письменника (поета), до його людської долі, його творінням – започатковані в методиці викладання літератури в школі Л.В. Кутьєвою. У нашому спецкурсі заняття-есе – це невеликі музичні нариси, які не вимагають аналізу музики, відтворення творчого шляху композитора, активізації музичного мислення. Навпаки, для досягнення навчальної вершини створення Краси, для досягнення стану катарсису в процесі спілкування з музикою слід доцільно, на наш погляд, розпочинати

з організації колективної «творчої бездумності». Можливо, це і є найвищий рівень поєднання Істини – Добра – Краси, виражений через непосредність та відкритість духовних почуттів.

### *Література*

1. Актуальні проблеми європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України: матеріали 9-ї регіон. наук.-практ. конф. 17 травня 2012 р., м. Дніпропетровськ / за заг. ред. Л.Л. Прокопенка. – Д.: ДРІДУНАДУ, 2012. – 340 с.
2. Андрущенко В.П. Університетська освіта: тенденції змін // Вища школа України, №2. – 2012. – С.5–15.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
4. Бобраков С. Порівняльний аналіз узагальненого досвіду професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини та України / С. Бобраков // Порівняльно-педагогічні студії. – К., 2013. – № 2–3(16–17). – С. 152–157.
5. Гавриловец К.В., Титовец Т.Е. Целостность человека как педагогическая категория // Педагогика, 2007. – № 10.– С. 13–10.
6. Ермаков Д.С. Компетентностный подход в образовании / Педагогика, № 4. – 2011. – С. 8–15.
7. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
8. Європейська інтеграція України: сучасні наукові дослідження і розробки / В.Д. Бондаренко та ін. – Острог, ІГСУ. Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2013. – 66 с.
9. Європейський проект та Україна: монографія / А.В. Єрмолаєв та ін. – К.: НІСД, 2012. – 192 с.
10. Закон України «Про вищу освіту» : чинне законодавство: (ОФЦ. ТЕКСТ). – К.: ПАЛИВОДА А.В., 2014. – 100 с. – (Закони України). – С.32.
11. Зиневич О.В. Инновационный потенциал компетентностного подхода: от классической к неклассической модели высшего образования // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 157–164.
12. Зюзіна Т.О. Культурологічна підготовка студентів у вищих навчальних закладах: теоретико-методологічні засади змісту освіти: Монографія. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2009. – 384 с.
13. Калашнікова С.П. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири // Вища освіта України. – 2012. – С. 80–84.
14. Клинка-Дацюк Г.Д. Україна та інтеграційні процеси в сучасній Європі: Навч. посібник. – Рівне, НУВГП, 2012. – 189 с.
15. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
16. Луговий В.І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі. – Т. 1. – К.: Гнозис, 2009. – С. 393–401.
17. Ніколаї Г.Ю. Развитие музыкально-педагогической освіти в Польщі (XX століття) : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.Ю. Ніколаї. – К., 2008. – 43 с.
18. Огнев’юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О. Огнев’юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с. – Бібліогр.: с.437–448.
19. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика, – 1994. – №5. – С. 16–21.
20. Тхагапсоев Х.Г. Парадигмальный подход в образовании: к проблемам становления // Педагогика, № 5, 2011. С. 8–17.

21. Харченко Т.Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції : теорія і практика : монографія / Тетяна Гадульзянівна Харченко. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2013. – 560 с.
22. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
23. Шадриков В.Д. Ментальные развития человека. М., 2007. – С. 181.
24. Building Creative Capacities for the 21st Century // World Conference on Arts Education. – Lisbon, Portugal, 6–9 March, 2006.
25. DeSeCo Project. – <http://www.deseco.admin.ch>.
26. Johnson Ph. A metacognitive affective approach to values education. – Melbourne, 2002.
27. Lane M. Clustering // Improving college and University Teaching. – Aug. P.27–32.
28. Martišauskienė E., 2007, Studentų asmenybinio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. Pedagogika: mokslo darbai. T. 86. P. 14–22.
29. Mertens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine modern Gesellschaft. – <http://www.panorama.ch/files/2745.pdf>.
30. The Tragic Illusion: educational Testing / John Raven. – British Educational Journal, № 16. 273–196.
31. Popovych N. The role of an integrated approach in music education technology // European Researcher, 2014, Vol.(73), № 4–2 (Eng). pp. 748–755.
32. Plunkett L.C., Hale G.A. The proactive manager: the complete book of problem solving and decision making. N.Y., 1982.
33. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, 1969.
34. Vitkauskas R., Rinkevičius Z., 2007, Būsimųjų muzikos pedagogų nuostatos meninio ir dvasinio ugdymo atžvilgiu. Pedagogika: mokslo darbai. T. 85. P. 129–134.
35. Ключевые компетенции для Европы // Интернет-ресурс «Letopis.Ru»: [www.letopisi/index.php](http://www.letopisi/index.php).

### 3.7. «ПЕДАГОГІКА ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ» – НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА З ІНТЕГРОВАНОГО СПЕЦКУРСУ ДЛЯ МАГІСТРАНТІВ ДЕННОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

В сучасних умовах, коли людство в своїй взаємодії з довкіллям підійшло до кризового стану, визначальним фактором існування стає формування духовного потенціалу, в якому відображена міра можливостей актуалізації духовних сил особистості цілеспрямованій соціокультурній діяльності. Адекватний світові і людському буттю, тобто виявленню соціальних і духовних джерел можливостей, резервів і засобів цілеспрямованої діяльності, він забезпечує прогрес особистості і суспільства в цілому. Характерний для розвитку сучасного суспільства динамізм, нарощування його духовного потенціалу, утвердження суб'єктної позиції особистості висувають якісно нові вимоги до особистості вчителя, рівня його вивченості і професійної компетентності.

Інтегрований спеціальний курс «Педагогіка духовного потенціалу особистості» покликаний зорієнтувати майбутніх учителів в специфіці формування духовного потенціалу особистості, розкрити гуманістичні аспекти педагогічної діяльності, на ціннісно-методологічній основі сформувані концептуальні позиції, спрямовані на збереження та розвиток духовності українською нацією.

В основу побудови і відбору змісту спеціального курсу покладені провідні гуманістичні ідеї вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки:

- компетентнісний підхід до організації педагогічного процесу;
- полісуб'єктність в освітній діяльності,
- діагностичність як принцип педагогічної взаємодії, реалізація якого дає змогу встановлювати суб'єкт – суб'єктні взаємини.

Розкриття *змісту* курсу та його вивчення передбачають три методологічні рівні.

Перший рівень філософський – дає змогу ознайомитись із світовою філософською спадщиною, проникнутись ідеями гуманістичної педагогіки. Другий рівень загально-науковий – допомагає вивчити системність соціокультурного буття особистості; сформувані нові уявлення про включеність особистості в соціокультурний простір. Третій рівень психолого-педагогічний дає можливість усвідомити закономірності, гуманістичні принципи побудови і аналізу педагогічних явищ.

Вивчення теоретичного матеріалу супроводжується системою семінарсько-практичних занять, які не лише забезпечують традиційний зв'язок теорії і практики, але й відкривають можливості розвивати педагогічну самосвідомість майбутніх фахівців формувати їх психологічну готовність до самореалізації в соціально-педагогічній діяльності.

В процесі семінарсько-практичних занять студенти розв'язують творчі задачі, виконують самостійні письмові роботи. Окремі семінарсько-практичні заняття проводяться у формі ділових та рольових ігор, дидактичних дискусій, «мозкового штурму», різних видів тренінгів.

Програму курсу укладено згідно з вимогами кредитно-модульної системи організації навчання. Програма визначає обсяги знань, які повинен опанувати студент відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, алгоритму вивчення навчального матеріалу з даної дисципліни, необхідне методичне забезпечення, складові й технологію оцінювання навчальних досягнень студентів.

Мета курсу: на основі інтеграції знань із гуманітарних дисциплін сформувані духовно-світоглядні цінності майбутніх фахівців мистецького профілю.

#### **Завдання курсу:**

- набуття знань про методологічні засади розвитку духовного потенціалу особистості;
- вивчення сутності, структури і специфіки формування духовного потенціалу особистості;

- усвідомлення ролі системного підходу до формування духовного потенціалу особистості;
- стимулювання потреби до професійної самоосвіти та творчої самореалізації.

**У результаті вивчення курсу студент має оволодіти знаннями про:**

- сутність та структурні компоненти духовного потенціалу особистості;
- напрями розвитку педагогіки духовного потенціалу особистості;
- систему формування духовного потенціалу особистості;
- стратегію розвитку технологій духовно-морального виховання учнівської молоді.

**Студент повинен уміти:**

- розрізняти специфіку світобачення і світорозуміння кожної культурно-історичної епохи, виділяти основні етапи розвитку духовної культури;
- визначати основні напрямки світової філософської та культурологічної думки;
- користуватися сучасною науковою термінологією;
- опрацьовувати тексти (першоджерела), складати конспект, тези, готувати реферати;
- класифікувати, інтерпретувати та систематизувати отриману інформацію;
- аргументовано відстоювати власні погляди на ту чи іншу проблему, толерантно ставитися до протилежних думок;
- застосовувати отримані знання при вирішенні професійних завдань та в особистому житті;
- збагачувати власний духовний потенціал шляхом самоосвіти, переводити оброблену інформацію у вигляд зовнішніх процесів, тобто практичного здійснення.

**У результаті вивчення курсу магістрант формує такі освітні і професійні компетенції:**

- здатність взаємодіяти з суспільством, колективом та окремою людиною;
- здатність контролювати, аналізувати та корелювати процес і результат навчальної діяльності, вміти організувати самостійну діяльність тощо;
- здатність використовувати нові технології навчання;
- здатність здійснювати функції викладача вищої школи;
- здатність керувати пізнавальною діяльністю студентів, забезпечувати високу якість освіти;
- здатність організувати науково-дослідну діяльність студентів, забезпечувати її ефективність;
- здатність розробляти технології педагогічного дослідження і впроваджувати отримані результати в навчальний процес.

### Структура програми навчальної дисципліни

#### Опис предмета навчальної дисципліни

**Предмет:** процес навчання та виховання студентів вищого навчального закладу в умовах реформування та модернізації системи освіти в Україні, формування особистості фахівця вищої кваліфікації.

<i>Курс</i>	<i>Напрям, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</i>	<i>Характеристика навчальної дисципліни</i>
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 2 кредити	Шифр та назва галузі знань 0202 « Мистецтво»	Нормативна Рік підготовки: 1.
Змістові модулі: 2 модулі	Шифр та назва спеціальності: 8.02020401 « Музичне мистецтво»	Семестр: 1.
Загальний обсяг дисципліни (години): 72 годин	Освітньо-кваліфікаційний	Аудиторні заняття: 28 год. з них:

Тижневих годин: 2 години	рівень «магістр»	Лекції (теоретична підготовка): 18 годин Семінарські заняття: 14 годин Індивідуальна робота: 4 годин Самостійна робота: 40 год. Модульний контроль: 4 год. Вид контролю: залік ПМК
--------------------------	------------------	---

### Тематичний план навчальної дисципліни

№ п/п	Назви теоретичних розділів	Кількість годин						
		Разом	Лекцій	Семінарських	Індивідуальна робота	Модульна робота	Самостійна роб.	Підсумковий контроль
Змістовий модуль I. Педагогіка духовного потенціалу особистості в системі сучасного людинознавства								
1.1.	Методологічні засади розвитку духовного потенціалу особистості	7	2				5	
1.2.	Напрями розвитку педагогіки духовного потенціалу особистості	9	2	2			5	
1.3.	Духовний потенціал особистості: сутність, специфіка проблеми формування	9	2	2			5	
1.4.	Структурні компоненти духовного потенціалу особистості	11	2	2	2		5	
	Модульний контроль	2				2		
Разом		48	8	6	2	2	20	
Змістовий модуль II. Організаційно-методична система формування духовного потенціалу особистості								
2.1.	Загальна характеристика системи формування духовного потенціалу особистості	8	2	2			4	
2.2.	Соціалізація і формування духовного потенціалу особистості	8	2	2			4	
2.3.	Школа як соціальний інститут в системі формування духовного потенціалу особистості	8	2	2			4	
2.4.	Тенденції розвитку технологій духовного виховання учня	8	2	2			4	
2.5.	Духовний потенціал особистості вчителя та професійна компетентність	10	2	2	2		4	
	Модульний контроль	2				2		
Разом		40	10	8	2	2	20	
Разом за навчальним планом		72	18	14	4	4	40	ПМК (залік)

### ПРОГРАМА

#### *Змістовий модуль I. Педагогіка духовного потенціалу особистості в системі сучасного людинознавства*

#### **Лекція 1. Методологічні засади розвитку духовного потенціалу особистості**

Філософські основи педагогіки духовного потенціалу особистості. Детермінанти і типи духовності. Аксиологічні імперативи педагогіки духовного потенціалу особистості.

**Література основна:** 4, 7.

**Література додаткова:** 7, 9, 11.

#### **Лекція 2. Напрями розвитку педагогіки духовного потенціалу особистості**

Педагогічна генеза духовного потенціалу особистості. Роль педагогічної антропології в розробці проблеми духовного потенціалу особистості. Сучасні підходи психолого-педагогічної науки до проблеми формування духовного потенціалу особистості.

**Література основна:** 1, 4.

**Література додаткова:** 3, 7, 9.

**Лекція 3. Духовний потенціал особистості: сутність, специфіка проблеми формування**  
Духовні сутнісні сили людини, їх структура та специфіки. Творча самореалізація особистості як прояв актуалізації духовних і пісних сил. Морально-естетичний досвід – інтегральна основа духовного потенціалу особистості.

**Література основна:** 2, 4, 6.

**Література додаткова:** 2, 7, 10.

**Лекція 4. Структурні компоненти духовного потенціалу особистості**

Духовні почуття в структурі духовного потенціалу особистості. Нормативно-регулятивні механізми духовного потенціалу особистості. Предметна детермінованість духовного потенціалу особистості.

**Література основна:** 3, 5.

**Література додаткова:** 4, 7, 12.

#### **Модульна контрольна робота № 1**

1. Визначити позитивні та негативні риси національної ментальності українців.
2. Якою Ви бачите «модель» українця ноосферної епохи?
3. Довести значення педагогічної антропології ХХ ст. формування нового типу світогляду людини.
4. Скласти схему антропологічних основ теорії і практики освіти.
5. Інтелект, розсудок і розум як сутнісні сили людини: в чому спільність і відмінність між ними?
6. Зобразити схематично структуру духовних сутнісних сил.
7. Скласти схему-характеристику взаємозв'язку компонентів духовного потенціалу особистості.
8. Розробити сценарій імітаційної гри для старшокласників з метою реалізації їх світоглядних установок.
9. Проаналізувати загальний кризовий стан суспільства і запропонувати орієнтири для створень нової концепції формування духовно розвиненої особистості.
10. Як співвідносяться основні субкультурні характеристики з компонентами картин світу? Зобразити схематично їх взаємозалежність.
11. Проаналізувати сучасні парадигмальні підходи до проблеми «асоціальною» впливу мистецтва.
12. Які форми спілкування із засобами масової інформації мають найнегативніші наслідки в духовному вихованні дітей?
13. Виділити специфічні особливості формування духовного потенціалу особистості в сучасних моделях освіти.
14. Довести переваги і недоліки особистісно орієнтованої моделі освіти в контексті формування духовного потенціалу.
15. Довести значення методів «афективної школи» у процесі формування духовного потенціалу учня.
16. Розробити сценарій сюжетно-рольової гри з використанням музичних ілюстрацій.
17. Розробити систему методів формування духовного потенціалу учня в умовах модульно-розвивального навчання.
18. Скласти розгорнутий план диспуту «Парадокси сучасності в українській рок музиці».
19. Назвати основні концепції духовності.



20. Довести переваги світоглядної проблематики в духовності вітчизняних філософів.
21. Розкрити сутність понять «духовність» і «душевність».
22. Назвати принципи педагогічної антропології, що лежать в основі педагогіки духовного потенціалу особистості.

### **Змістовий модуль II. Організаційно-методична система формування духовного потенціалу особистості**

#### **Лекція 5. Загальна характеристика системи формування духовного потенціалу особистості.**

Загальна характеристика системи формування духовного потенціалу особистості. Джерела і принципи формування духовного потенціалу особистості. Соціально-педагогічні умови формування духовного потенціалу особистості.

**Література основна:** 1, 2, 5.

**Література додаткова:** 24, 30, 31.

#### **Лекція 6. Соціалізація і формування духовного потенціалу особистості**

Фактори формування духовного потенціалу особистості (сім'я, народні традиції, релігійні общини, молодіжні об'єднання). Мистецтво як засіб формування духовного потенціалу особистості. Засоби масової інформації в системі формування духовного потенціалу особистості.

**Література основна:** 6, 7.

**Література додаткова:** 3, 5, 8.

#### **Лекція 7. Школа як соціальний інститут в системі формування духовного потенціалу особистості**

*Гуманістичні цінності освіти та їх вплив на розвиток духовного потенціалу учня. Взаємодія школи і мікросоціуму в системі формування духовного потенціалу особистості.*

*Особистісно-орієнтоване навчання і виховання – базова основа формування духовного потенціалу учня.*

**Література основна:** 3, 6.

**Література додаткова:** 7, 9, 11.

#### **Лекція 8. Тенденції розвитку форм та методів духовного виховання учня**

Діагностика рівнів сформованості духовного потенціалу особистості учня. Базовий технологічний комплекс формування духовного потенціалу особистості учня. Концепція «цілісної школи» як стратегія розвитку фізичних та духовних сил особистості учня.

**Література основна:** 1, 3.

**Література додаткова:** 3, 8, 12.

#### **Лекція 9. Духовний потенціал особистості вчителя та професійна компетентність**

Розвиток професійної компетентності як провідна умова формувань духовного потенціалу майбутньою соціального педагога. Методика формування духовного потенціалу майбутнього соціального педагога. Основні напрями реалізації духовного потенціалу майбутнього соціального педагога.

**Література основна:** 4, 5, 6.

**Література додаткова:** 24, 30, 31.

### **Модульна контрольна робота № 2**

1. Дати визначення педагогічної аксіології.
2. Назвати представників однієї з течій педагогічної антропології, в якій найяскравіше втілена ідея цілісності біологічної і соціальної природи людини.
3. Дати загальне визначення духовних сутнісних сил людини.

4. Розкрити структуру духовних сутнісних сил в аксіологічному вимірі.
5. Що є інтегративним виразом духовних сил людини?
6. Назвати складові духовного потенціалу особистості.
7. Розкрити зміст поняття «духовні почуття».
8. Існує думка про те, що вчинок є «співчуттям буття» (за М. Бахтінім). Що, на Вашу думку, означає така точка зору в контексті духовного потенціалу особи?
9. Дати визначення поняття «відкрита педагогічна система».
10. Назвати структурні компоненти системи формування духовного потенціалу особистості.
11. Перерахувати принципи і джерела формування духовного потенціалу особистості.
12. Дати визначення поняття «фактори формування духовного потенціалу особистості».
13. Назвати основні фактори формування духовного потенціалу особистості. Назвати соціальні інститути, які визначають рівні включеності особистості в культуру.
14. Назвати основні напрями взаємодії школи та інших соціальних інститутів в системі формування духовного потенціалу учнівської молоді.
15. Вказати шляхи забезпечення адаптивних функцій шкільної освіти.
16. Назвати основні принципи особистісно орієнтованого виховання.
17. Назвіть групи критеріїв сформованості духовного потенціалу особистості учня.
18. Розкрити сутність методики Т.Лірі.
19. Назвіть прийоми активізації емоційних сил учня в процесі колективної творчої діяльності.
20. Розкрити зміст поняття професійна компетентність соціального педагога.
21. Назвати складові професійної компетентності соціального педагога.
22. Дати визначення понять «релаксаційний тренінг», «комунікативний тренінг».

### **Плани семінарських занять**

#### **Модуль І. Педагогіка духовного потенціалу особистості в системі сучасного людинознавства**

##### **Семінарське заняття № 1 (2 год.)**

##### **Лекція 2. Напрями розвитку педагогіки духовного потенціалу особистості**

Сучасні концептуальні підходи до інтерпретації поняття «духовність».

**Література основна:** 1, 4.

**Література додаткова:** 3, 7, 9.

##### **Семінарське заняття № 2 (2 год.)**

##### **Лекція 3. Духовний потенціал особистості: сутність, специфіка проблеми формування**

Провідні ідеї педагогічної антропології (цілісність, неподільність духовної та біологічної природи людини, її суб'єктність, віковий розвиток, сенситивність тощо), їх ролі в розробці проблеми духовного потенціалу особистості. Зміст і типологія духовного потенціалу особистості.

**Література основна:** 2, 4, 6.

**3.1. Література додаткова:** 2, 7, 10.

##### **Семінарське заняття № 3 (2 год.)**

##### **Лекція 4. Структурні компоненти духовного потенціалу особистості**

Основні принципи творчої самореалізації особистості в цілеспрямованій соціокультурній діяльності.

**Література основна:** 3, 5.

**Література додаткова:** 4, 7, 12.

## **Змістовий модуль II. Організаційно-методична система формування духовного потенціалу особистості**

### **Семінарське заняття № 4 (2 год.)**

#### **Лекція 5. Загальна характеристика системи формування духовного потенціалу особистості.**

Характеристика афективного, нормативно-регулятивного і поведінкового компонентів духовного потенціалу особистості.

**Література основна:** 1, 2, 5.

**Література додаткова:** 24, 30, 31.

### **3.2.**

### **Семінарське заняття № 5 (2 год.)**

#### **Лекція 6. Соціалізація і формування духовного потенціалу особистості**

Основні ознаки процесу формування духовного потенціалу особистості як відкритої системи. Соціально-педагогічні пріоритети формування духовно розвиненої особистості.

**Література основна:** 6, 7.

**Література додаткова:** 3, 5, 8.

### **Семінарське заняття № 7 (2 год.)**

#### **Лекція 7. Школа як соціальний інститут в системі формування духовного потенціалу особистості**

Інтеграційні культурні процеси у розв'язанні проблем духовного розвитку особистості.

**Література основна:** 3, 6.

**Література додаткова:** 7, 9, 11.

### **Семінарське заняття № 8 (2 год.)**

#### **Лекція 8. Тенденції розвитку форм та методів духовного виховання учня**

Концептуальні положення засновників гуманістичної психології (Р. Мей, А. Маслоу, К. Роджерс) про самоактуалізацію, особистісну свободу і вміння прогнозувати своє власне життя. Специфіка механізмів розвитку особистісних функцій (сміслоутворення, суб'єктивація, рефлексія), їх ролі у формуванні духовного потенціалу особистості.

**Література основна:** 1, 3.

**Література додаткова:** 3, 8, 12.

### **Семінарське заняття № 9 (2 год.)**

#### **Лекція 9. Духовний потенціал особистості вчителя та професійна компетентність**

Техніка наукової медитації та проєктивних методик, їх ролі у формуванні духовного потенціалу особистості.

**Література основна:** 4, 5, 6.

**Література додаткова:** 24, 30, 31.

#### IV. Навчально-методична карта спецкурсу «Педагогіка духовного потенціалу особистості вчителя»

Разом: 72 год., лекції – 18 год., семінари – 14 год., індивідуальна робота – 4 год., самостійна робота – 40 год., модульний контроль – 4 год.

Модулі	Змістовий модуль I				Змістовий модуль II				
Назва модуля	Педагогіка духовного потенціалу особистості в системі сучасного людинознавства				Організаційно-методична система формування духовного потенціалу особистості				
Кількість балів за модуль	82 бали				110 балів				
Лекції	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Теми лекцій (9 балів)	Методологічні засади розвитку духовного потенціалу особистості (1 б.)	Напрями розвитку педагогіки духовного потенціалу особистості (1 б.)	Духовний потенціал особистості: сутність, специфіка проблеми формування (1 б.)	Структурні компоненти духовного потенціалу особистості (1 б.)	Загальна характеристика системи формування духовного потенціалу особистості (1 б.)	Соціалізація і формування духовного потенціалу особистості (1 б.)	Школа як соціальний інститут в системі формування духовного потенціалу особистості (1 б.)	Тенденції розвитку технологій духовного виховання учня (1 б.)	Духовний потенціал особистості вчителя та професійна компетентність (1 б.)
Теми семінарських занять (88 балів)		(1+10 б.)	(1+10 б.)	(1+10 б.)	(1+10 б.)	(1+10 б.)	(1+10 б.)	(1+10 б.)	(1+10 б.)
Теми ІНДЗ (30 балів)	30 балів								
Самостійна робота (45 балів)	(5 балів)	(5 балів)	(5 балів)	(5 балів)	(5 балів)	(5 балів)	(5 балів)	(5 балів)	(5 балів)
Види пот. контр. (50 балів)	Модульна контрольна робота (25 балів)				Модульна контрольна робота (25 балів)				
Підс. контр.	ПМК (залік)								

Всього – 222 бали, коефіцієнт – 2,22

### Завдання для самостійної роботи

№	Питання для самостійної роботи	Кіл-ть годин	Літерат.	Академічний контроль	Бали
<b>Модуль I. Педагогіка духовного потенціалу особистості в системі сучасного людинознавства</b>					
Тема 1.1	<p>1. Філософські основи педагогіки духовного потенціалу особистості.</p> <p>1.1. Характеристика сучасних вітчизняних та зарубіжних концепцій духовності.</p> <p>1.2. Дух душа: спільні та відмінні риси.</p> <p>1.3. Зв'язок педагогіки духовного потенціалу особистості з іншими галузями людинознавства.</p> <p>2. Детермінанти і типи духовності.</p> <p>3.3. 2.1. Характеристика природного, соціального і культурно-сміслового «світів» людини.</p> <p>2.2. Концептуалізація духовності у всезагальних категоріях Істини – Добра – Краси.</p> <p>2.3. Естетизм, теоретизм і етизм як типи духовності.</p> <p>3. Аксиологічні імперативи педагогіки духовного потенціалу особистості.</p> <p>3.1. Аксиологічний підхід до вивчення сутності духовного потенціалу особистості.</p> <p>3.2. Взаємозв'язок вищих духовних цінностей і педагогіці духовного потенціалу особистості.</p> <p>3.3. Гуманізм як духовно-ціннісний комплекс поглядів, переконань та ідеалів.</p>	5 год	Л.о.: 4, 7. Л. д.: 7, 9, 11.	Контроль під час індивідуальних занять, підготовка повідомлень, опитування	5
Тема 1.2.	<p>1. Педагогічна генеза духовного потенціалу особистості.</p> <p>1.1. Основні принципи духовного розвитку людини в концепціях Я. Коменського, Ж.Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, А. Дістервега.</p> <p>1.2. Розвиток національної духовності в педагогічних концепціях видатних вітчизняних освітніх діячів минулого.</p> <p>1.3. Роль зарубіжної гуманістичної педагогіки духовного потенціалу особистості.</p> <p>2. Педагогічна антропологія в розробці проблеми духовного потенціалу особистості.</p> <p>2.1. Педагогічна антропологія, її сутність і теоретичні витоки.</p> <p>2.2. Місце педагогічної антропології в розробці проблем людинознавства.</p> <p>2.3. Духовний розвиток особистості як проблема педагогічної антропології.</p> <p>3. Сучасні підходи психолого-педагогічної науки до проблеми формування духовного потенціалу особистості.</p> <p>3.1. Психологічна інтерпретація поняття «потенціал особистості».</p> <p>3.2. Взаємозв'язок творчого і духовного потенціалів особистості.</p> <p>3.3. Сучасна педагогічна інтерпретація духовного потенціалу особистості.</p>	5 год	Л. о.: 1, 4. Л. д.: 3, 7, 9.	Контроль під час індивідуальних занять, підготовка повідомлень.	5
Тема	1. Духовні сутнісні сили людини, їх	5 год	Л. о.: 2, 4,	Контроль на	5

1.3.	<p>структура та специфіка.</p> <p>1.1. Духовні сутнісні сили: категоріальний аналіз проблеми.</p> <p>1.2. Структуризація духовних сутнісних сил людини.</p> <p>1.3. Досвід інтегрування пізнавальної, емотивної та волонтактивної складових світовідношення.</p> <p>2. Творча самореалізація особистості як прояв актуалізації духовних сутнісних сил.</p> <p>2.1. Сутність творчих тенденцій духовності.</p> <p>2.2. Роль «пік – переживань» у процесі актуалізації духовних сил людини.</p> <p>2.3. Творчий пошук: енерго- мотиваційний аспект.</p> <p>3. Морально-естетичний досвід – інтегральна основа духовного потенціалу особистості.</p> <p>3.1. Типи духовного досвіду.</p> <p>3.2. Морально-естетичний досвід та його фіксації в духовному потенціалі особистості.</p> <p><b>3.3.</b> Структура морально-естетичного досвіду особистості.</p>		6. Л. д.: 2, 7, 10.	семінарському занятті, підготовка повідомлень, опитування	
Тема 1.4.	<p>3.4. 1. Духовні почуття в структурі духовного потенціалу особистості.</p> <p>1.1. Емоції та почуття в структурі особистості.</p> <p>1.2. Світопереживання в структурі духовного потенціалу особистості.</p> <p>1.3. Становлення та розвиток духовно-почуттєвої сфери.</p> <p>3.5. 2. Нормативно-регулятивні механізми духовного потенціалу особистості.</p> <p>2.1. Роль нормативності духовного потенціалу особистості.</p> <p>2.2. Характеристика системи нормативно-регулятивних механізмів.</p> <p>2.3. Вищі духовні цінності як інтегральні регулятори життєдіяльності людини.</p> <p>3. Предметна детермінованість духовного потенціалу особистості.</p> <p>3.1. Діяльність як умова, мета і процес актуалізації духовних сил особистості.</p> <p>3.2. «Тоталізація» особистості у вчинку.</p> <p>3.3. Форми реалізації духовного потенціалу особистості.</p>	5 год	Л. о.: 3, 5. Л. д.: 4, 7, 12.	Контроль під час індивідуальних занять, підготовка повідомлень.	5
<b>Модуль II. Організаційно-методична система формування духовного потенціалу особистості</b>					
Тема 2.1.	<p>1. Загальна характеристика системи формування духовною і потенціалу особистості.</p> <p>1.1. Структура та характер функціонування системи.</p> <p>1.2. Мета, завдання та цільові настанови системи формування духовного потенціалу особистості.</p> <p>2. Джерела і принципи формування духовного потенціалу особистості.</p> <p>2.1. Ментальний рівень включеності і особистості в культуру (самосвідомість).</p>	4 год	Л. о.: 1, 2, 5. Л. д.: 24, 30, 31.	Контроль під час індивідуальних занять, підготовка повідомлень.	5

	<p>2.2. Субкультурний і транссубкультурний рівні включеності особистості в культуру.</p> <p>2.3. Принципи формування духовного потенціалу особистості.</p> <p>3. Соціально-педагогічні умови формування духовного потенціалу особистості.</p> <p>3.1. Орієнтація особистості на збереження та відтворення інтелектуального потенціалу українського народу.</p> <p>3.2. Гуманістична функція навчально-виховного процесу в системі формування духовного потенціалу особистості учня.</p> <p>3.3. Розвиток професійної компетентності на основі включення у соціокультурну діяльність.</p>				
Тема 2.2.	<p>1. Фактори формування духовного потенціалу особистості.</p> <p>1.1. Духовне ядро родинного виховання.</p> <p>1.2. Християнські заповіді і універсальні етичні принципи в духовному розвитку особистості.</p> <p>1.3. Народні традиції як фактор формування духовного потенціалу особистості.</p> <p>2. Мистецтво як засіб формування духовного потенціалу особистості.</p> <p>2.1. Розвиток культури духовно-почуттєвих переживань в процесі сприйняття художніх творів.</p> <p>2.2. Встановлення духовного зв'язку з мистецтвом на основі оцінювання художніх явищ.</p> <p>2.3. Художній вчинок як форма творчої самореалізації особистості.</p> <p>3. Засоби масової інформації в системі формування духовною потенціалу особистості.</p> <p>3.6. Телевізійна картина світу та її вплив на формування морально-естетичного ідеалу особистості.</p> <p>3.7. Роль преси в формуванні ціннісних орієнтацій молоді.</p> <p>3.8. Тенденції вливу засобів масової інформації на характер світоглядних установок молоді.</p>	4 год	Л. о.: 6, 7. Л. д.: 3, 5, 8.	Контроль на семінарському занятті, підготовка повідомлень, опитування	5
Тема 2.3.	<p>1. Гуманістичні цінності освіти та їх вплив на розвиток духовного потенціалу учня.</p> <p>1.1. Антропологічні і соціокультурні координати сучасного розуміння гуманістичних цінностей освіти.</p> <p>1.2. Духовні цінності як універсальний компонент мотивації соціальної поведінки учня.</p> <p>1.3. Шкільна освіта у формуванні екологічного світогляду учня.</p> <p>2. Взаємодія школи і мікросоціуму в системі формування духовного потенціалу особистості.</p> <p>2.1. Роль інститутів виховання (державних, громадських, приватних) у процесі формування духовного потенціалу учнів.</p>	4 год	Л. о.: 3, 6. Л. д.: 7, 9, 11.	Підготовка повідомлень. Контроль на семінарському занятті,	5

	<p>2.2. Вплив субкультурного середовища на духовний розвиток особистості учня.</p> <p>3. Особистісно-орієнтоване навчання і виховання – базова основа формування духовного потенціалу учня.</p> <p>3.1. Культурна ідентифікація – основоположна властивість особистісно-орієнтованого навчання і виховання учнів.</p> <p>3.2. Індивідуалізація і соціалізація процесу навчання та виховання.</p> <p>33. Розвиток суб'єктних властивостей учня як умова реалізації особистісно-орієнтованого підходу до формування духовного потенціалу учня.</p>				
Тема 2.4	<p>1. Діагностика рівнів сформованості духовного потенціалу особистості учня.</p> <p>1.1. Критерії та показники сформованості духовного потенціалу особистості учня.</p> <p>1.2. Характеристика рівнів сформованості духовного потенціалу особистості учня.</p> <p>1.3. Методика діагностування духовного потенціалу особистості учня.</p> <p>2. Базовий технологічний комплекс формування духовного потенціалу особистості учня.</p> <p>2.1. Завдання – колізія як спосіб нагромадження особистісного досвіду учня.</p> <p>2.2. Діалог як фактор актуалізації духовних сил особистості учня.</p> <p>2.3. Імітація соціально-рольових і просторово-часових умов, що забезпечують формування духовного потенціалу особистості учня.</p> <p>3. Концепція «цілісної школи» як стратегія розвитку фізичних та духовних сил особистості учня.</p> <p>3.1. Поєднання духовно-душевного і фізичного в концепції «цілісної школи».</p> <p>3.2. Педагогіка спокою і динаміки.</p> <p>3.3. Педагогічна медитація як фактор цілісного розвитку особистості учня.</p>	4 год	Л. о.: 1, 3. Л. д.: 3,8, 12.	Контроль під час індивідуальних занять, підготовка повідомлень.	5
Тема 2.5.	<p>1. Розвиток професійної компетентності як провідна умова формування духовного потенціалу майбутнього соціального педагога.</p> <p>3.9. 1.1. Соціокультурна діяльність як реалізація духовних сил соціального педагога.</p> <p>3.10.1.2. Взаємообувленість високого рівня професійної компетентності та результативності творчої самореалізації соціального педагога.</p> <p>3.11.1.3. Взаємозв'язок структурних компонентів духовного потенціалу в структурі професійної діяльності соціального педагога.</p> <p>3.12.2. Методика формування духовного потенціалу майбутнього соціального педагога.</p> <p>2.1. Навчальні діалоги в групових та колективних формах діяльності майбутніх</p>	4 год	Л. о.: 4, 5, 6. Л. д.: 24, 30, 31.	Контроль під час індивідуальних занять, підготовка повідомлень.	5



	соціальних педагогів. 2.2. Методи поєднання динаміки і спокою у навчально-виховному процесі. 2.3. Методи «великого діалогу» в соціокультурній діяльності майбутнього фахівця. 3.13.3. Основні напрями реалізації духовного потенціалу соціального педагога. 3.1. Гуманістична спрямованість особистості соціального педагога. 3.2. Соціальний педагог як організатор цілісного педагогічного процесу. 3.3. Духовний та професійний саморозвиток творчої індивідуальності соціального педагога.				
	<b>Разом</b>	<b>40 год</b>			<b>45 б.</b>

### Карта самостійної роботи

<i>Змістовий модуль та теми курсу</i>	<i>Питання для самостійної роботи</i>	<i>Академічний контроль</i>	<i>Бали</i>
<b>Змістовий модуль I. Педагогіка духовного потенціалу особистості в системі сучасного людинознавства</b>			
<i>Тема 1.1.</i> Методологічні засади розвитку духовного потенціалу особистості	1. Розкрити зміст поняття «духовність» в сучасних філософських концепціях. 2. Дати оцінку парадигмі духовності представників Київської світоглядної школи. 3. Запропонувати схему взаємозв'язку педагогіки духовного потенціалу особистості з іншими галузями людинознавства.	Опитування	5
<i>Тема 1.2.</i> Напрями розвитку педагогіки духовного потенціалу особистості	1. Аргументувати відмінність понять: «духовність» і «душевність». 2. Обґрунтуйте «три світи» Людини: світ природний, світ соціальний і світ культурно-смысловий. 3. Розробіть схему філософських засад духовного потенціалу особистості.	Семінарське заняття Індивідуальне заняття	5
<i>Тема 1.3.</i> Духовний потенціал особистості: сутність, специфіка проблеми формування	1. Проаналізуйте ціннісні детермінанти духовності. 2. Обґрунтуйте типологію духовності. 3. Розробіть схему детермінант і типів духовності і покажіть їх взаємозв'язок з системою філософських принципів субстанційної єдності та діалогової згоди.	Семінарське заняття Індивідуальне заняття Підсумковий контроль	5
<i>Тема 1.4.</i> Структурні компоненти духовного потенціалу особистості	1. Розкрийте зміст понять: естетизм, теоретизм, етизм. 2. Дайте порівняльний аналіз методологічних закономірностей діалогу Людина – людина у В. Вернадського і М. Бахтіна. 3. Скласти «творчий портрет» представників «філософії серця» з визначенням тенденції її розвитку в історичному плані.	Семінарське заняття Індивідуальне заняття Підсумковий контроль	5
<b>Змістовий модуль II. Організаційно-методична система формування духовного потенціалу особистості</b>			
<i>Тема 2.1.</i> Загальна характеристика системи формування духовного потенціалу особистості	1. Дати порівняльний аналіз принципів духовного розвитку людини у видатних педагогів минулого (Я. Коменський, Ж.Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дістервег та ін.). 2. Охарактеризувати основні напрями педагогічної антропології та їх роль у становленні педагогіки духовного потенціалу особистості. 3. Скласти план нестандартного уроку по	Семінарське заняття Індивідуальне заняття	5

	вибраній темі педагогічної антропології (теми вибираються довільно).		
Тема 2.2. Соціалізація і формування духовного потенціалу особистості	1. Розкрити сутність поняття «духовні сили» та його роль в педагогіці духовного потенціалу особистості. 2. Охарактеризувати досвід інтегрування пізнавальної, емотивної та волонтеративної складових світовідношення. 3. Запропонувати схему структуризації духовних сутнісних сил людини.	Опитування Індивідуальне завдання	5
Тема 2.3. Школа як соціальний інститут в системі формування духовного потенціалу особистості	3.14.1. Розкрити зміст поняття «творча самореалізація особистості» та його роль в педагогіці духовного потенціалу особистості. 3.15.2. Охарактеризувати творчі тенденції духовності. 3.16.3. Розробити критерії оцінки творчої самореалізації особистості в колективній діяльності (напрями вибираються довільно).	Опитування Підсумковий контроль	5
Тема 2.4 Тенденції розвитку технологій духовного виховання учня	1. Розкрити зміст поняття «духовний досвід особистості». 2. Охарактеризувати типи духовного досвіду особистості як інтегральної основи її духовного потенціалу. 3. Запропонувати план організації колективної творчої справи з метою формування морально-естетичного досвіду її учасників.	Семінарське заняття Індивідуальне заняття	5
Тема 2.5 Духовний потенціал особистості вчителя та професійна компетентність	1. Розкрити зміст поняття «духовні почуття». 2. Охарактеризуйте механізми емпатії і конгруентності в контексті духовно-почуттєвих переживань. 3. Запропонуйте схему «акорду» духовних почуттів.	Семінарське заняття Індивідуальне заняття Підсумковий контроль	5
	Разом		45 б.

### **Індивідуальна науково-дослідна робота (навчальний проект)**

**Індивідуальна науково-дослідна робота** є видом позааудиторної індивідуальної діяльності студента, результати якої використовуються у процесі вивчення програмового матеріалу з навчальної дисципліни.

**Індивідуальне науково-дослідне завдання (ІНДЗ)** з інтегративного спецкурсу «Педагогіка духовного потенціалу особистості вчителя» – це вид науково-дослідної роботи, що містить результати дослідницького пошуку, відображає певний рівень його навчальної компетентності.

**Мета ІНДЗ:** самостійне вивчення частини програмового матеріалу, систематизація, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань навчального курсу, удосконалення навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

**Зміст ІНДЗ:** завершена теоретична або практична робота в межах навчальної програми курсу, що виконується на основі знань, умінь та навичок, набутих під час лекційних, семінарських, практичних занять і охоплює кілька тем або весь зміст навчального курсу.

**Види ІНДЗ, вимоги до них та оцінювання:**

- повідомлення з теми, рекомендованої викладачем ;
- науково-педагогічне дослідження у вигляді реферату.

**Орієнтовна структура ІНДЗ** – науково-педагогічного дослідження у вигляді реферату: вступ, основна частина, висновки, додатки (якщо вони є), список використаних джерел. Оцінка з ІНДЗ є обов'язковим балом, що враховується при підсумковому оцінюванні

навчальних досягнень студентів з інтегрованого спецкурсу «Педагогіка духовного потенціалу особистості вчителя».

**Критерії оцінювання ІНДЗ  
(науково-педагогічного дослідження у вигляді реферату)**

<i>№ п/п</i>	<i>Критерії оцінювання роботи</i>	<i>Максимальна кількість балів за кожним критерієм</i>
1.	Обґрунтування актуальності, формулювання мети, завдань та визначення методів дослідження	10 балів
2.	Складання плану реферату	1 бал
3.	Критичний аналіз суті та змісту першоджерел. Виклад фактів, ідей, результатів досліджень в логічній послідовності. Аналіз сучасного стану дослідження проблеми, розгляд тенденцій подальшого розвитку даного питання.	10 балів
4.	Дотримання правил реферування наукових публікацій	1 бал
5.	Доказовість висновків, обґрунтованість власної позиції, пропозиції щодо розв'язання проблеми, визначення перспектив дослідження	6 балів
6.	Дотримання вимог щодо технічного оформлення структурних елементів роботи (титульний аркуш, план, вступ, основна частина, висновки, додатки (якщо вони є), список використаних джерел)	2 бали
<b>Разом</b>		<b>30 балів</b>

**Шкала оцінювання ІНДЗ  
(науково-педагогічного дослідження у вигляді реферату)**

<i>Рівень виконання</i>	<i>Кількість балів, що відповідає рівню</i>	<i>Оцінка за традиційною системою</i>
Високий	25–30	Відмінно
Достатній	16–24	Добре
Середній	10–15	Задовільно
Низький	0–9	Незадовільно

Оцінка ІНДЗ є обов'язковим балом, що враховується при підсумковому оцінюванні наукових досягнень студентів з інтегрованого спецкурсу «Педагогіка духовного потенціалу особистості вчителя». Студент може набрати максимальну кількість балів за ІНДЗ – 30.

**Розрахунок рейтингових балів за видами поточного (модульного) контролю**

<i>№</i>	<i>Вид діяльності</i>	<i>Максимальна кількість балів за одиницю</i>	<i>Кількість одиниць</i>	<i>Всього</i>
1.	Відвідування лекцій	1	9	9
2.	Відвідування семінарських занять	1	8	8
3.	Виконання завдання для самостійної роботи	5	9	45
4.	ІНДЗ	30	30	30
6.	Робота на семінарському занятті: доповідь, виступ, повідомлення, участь у дискусії	10	8	80
8.	Модульна контрольна робота	25	2	50
	Підсумковий рейтинговий бал	222		

**Коефіцієнт – 2,22**

Навчальні досягнення з інтегрованого спецкурсу «Педагогіка духовного потенціалу особистості вчителя» оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип поопераційної звітності, обов'язковості модульного контролю, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок; розширення кількості підсумкових балів до 100.

Контроль успішності студентів з урахуванням поточного і підсумкового оцінювання здійснюється відповідно до навчально-методичної карти, в якій зазначено види й терміни

контролю. Систему рейтингових балів для різних видів контролю та порядок їх переведення в національну (4-бальну) та європейську (ECTS) шкалу подано у таблиці.

У процесі оцінювання навчальних робіт застосовуються такі методи:

- **Методи усного контролю:** індивідуальне опитування, співбесіда, ПМК.
- **Методи письмового контролю:** модульне письмове опитування ; підсумкове письмове опитування.
- **Методи самоконтролю:** уміння самостійно оцінювати свої знання, самоаналіз.

#### Порядок переведення рейтингових показників успішності у європейські оцінки ECTS

Оцінка у балах	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS	
		Оцінка	Пояснення
90–100	Відмінно	<b>A</b>	<b>Відмінно</b> ставиться за повні та міцні знання матеріалу в заданому обсязі, вміння вільно виконувати практичні завдання, передбачені навчальною програмою; за знання основної та додаткової літератури; за вияв креативності у розумінні і творчому використанні набутих знань та умінь.
82–89	Добре	<b>B</b>	<b>Дуже добре</b> ставиться за вияв студентом повних, систематичних знань із дисципліни, успішне виконання практичних завдань, засвоєння основної та додаткової літератури, здатність до самостійного поповнення та оновлення знань. Але у відповіді студента наявні незначні помилки.
75–81		<b>C</b>	<b>Добре</b> ( в загальному вірне виконання з певною кількістю суттєвих помилок )
69–74	Задовільно	<b>D</b>	<b>Задовільно</b> ставиться за вияв знання основного навчального матеріалу в обсязі, достатньому для подальшого навчання і майбутньої фахової діяльності, поверхову обізнаність з основною і додатковою літературою, передбаченою навчальною програмою; можливі суттєві помилки у виконанні практичних завдань, але студент спроможний усунути їх із допомогою викладача.
60–68		<b>E</b>	<b>Достатньо</b> (виконання задовольняє мінімальним критеріям )
35–59		Незадовільно	<b>FX</b>
1–34	<b>F</b>		<b>Незадовільно</b> (з обов'язковим повторним курсом )

Загальні критерії оцінювання успішності студентів, які отримали за 4-бальною шкалою оцінки «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно», подано у таблиці.

Кожний модуль включає бали за поточну роботу на семінарських, практичних заняттях, виконання самостійної роботи, індивідуальну роботу, модульну контрольну роботу.

Виконання модульних контрольних робіт здійснюється в режимі комп'ютерної діагностики або з використанням роздрукованих завдань.

Реферативні дослідження та есе, які виконує студент за визначеною тематикою, обговорюються та захищаються на семінарських заняттях.

Модульний контроль знань здійснюється після завершення вивчення навчального матеріалу модуля.

**Розподіл балів, що присвоюються протягом  
вивчення інтегрованого спецкурсу «Педагогіка духовного потенціалу особистості  
вчителя»**

<i>МОДУЛІ</i>									<i>Індивідуальна робота</i>	<i>Модульні контрольні роботи</i>
<b>Змістовий модуль I</b> (семінари, індивідуальне заняття, самостійна робота)				<b>Змістовий модуль II</b> (семінари, індивідуальне заняття, самостійна робота)					ЗМ I, ЗМ II	ЗМ I, ЗМ II
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	30	50
6	17	17	17	17	17	17	17	17		

**Разом: 222 бали**

Кількість балів за роботу з теоретичним матеріалом, на практичних заняттях, під час виконання самостійної та індивідуальної навчально-дослідної роботи залежить від дотримання таких вимог:

- своєчасність виконання навчальних завдань;
- повний обсяг їх виконання;
- якість виконання навчальних завдань;
- самостійність виконання;
- творчий підхід у виконанні завдань;
- ініціативність у навчальній діяльності.

**Методи навчання**

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності:

1) За джерелом інформації:

- Словесні: лекція (традиційна, проблемна) семінари, пояснення, розповідь, бесіда.
- Наочні: спостереження, ілюстрація, демонстрація.
- Практичні: вправи.

2) За логікою передачі і сприймання навчальної інформації: індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні.

3) За ступенем самостійності мислення: репродуктивні, пошукові, дослідницькі.

4) За ступенем керування навчальною діяльністю: під керівництвом викладача; самостійна робота студентів: з книгою; виконання індивідуальних навчальних проектів.

Методи стимулювання інтересу до навчання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності:

1) Методи стимулювання інтересу до навчання: навчальні дискусії; створення ситуації пізнавальної новизни; створення ситуацій зацікавленості (метод цікавих аналогій тощо).

**Методичне забезпечення курсу**

- опорні конспекти лекцій;
- навчальні посібники;
- робоча навчальна програма;
- збірка тестових і контрольних завдань для тематичного (модульного) оцінювання навчальних досягнень студентів;
- засоби підсумкового контролю (комплект друкованих завдань для підсумкового контролю);
- завдання для ректорського контролю знань студентів з інтегрованого спецкурсу «Педагогіка духовного потенціалу особистості вчителя»

## *Література*

### **Основна:**

1. Гегель Г.В. Ф. Сочинения. М., 1958, т.4. – Система наук. – ч. – феноменология духа. – М., 1959. – 440 с. – С.235.
2. Гейяр де Шарден. Феномен человека. – М., 1987.
3. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть. – К., 1991. – С.108.
4. Маноха І.П. Психологія потаємного «Я». – К.: Поліграфкнига. – 2001. – С.448.
5. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості. – К.: Знання. – 2004. – 250 с.
6. Олексюк О.М., Ткач М.М., Лісун Д.В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. моногр. / О.М. Олексюк, М.М. Ткач, Д.В. Лісун. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 164 с.
7. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
8. Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция и личность. – М., 1978. – С.181 – 230.
9. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості. – К.: Наш час, 2005. – С.280.
10. Сковорода Г. Твори. – К., 1983. – С.132 – 138.
11. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції та індивідуальний пошук – К., 2006. – С.44.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С.96.
13. Федотова В.Г. Практическое и духовное освоение действительности. – М., 1992. – С.42.
14. Фромм З. Духовные основы общества. – М., 1992.
15. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К., 199. – С.69.
16. Шелер М. Положення человека в космосе // Проблема человека в Западной философии. – М., 1988. – С.61 – 65.
17. Юркевич П. Вибране. – К., 1993. – С.97; 105.

### **Додаткова:**

1. Азархин А.В. Мироззрение и эстетическое развитие личности. – К.: Наук. думка, 1990 – 192с.
2. Александрова Р.И. Этическое и эстетическое в творчестве М.М.Бахтина // Вопросы философии. – 1994. – №12 – С.90–95.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990. – 560с. (Серия «Университет школе»).
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1968. – 339с.
5. Арцышевский Р.А. Мироззрение, сущность, специфика, развитие. – Львов, 1986. – 196с.
6. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М., 1984. – 111с.
7. Бассин Ф.В. «Значение» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопросы психологии. – 1972. – №3. – С.105–124.
8. Библер В. Из «Заметок впрок» // Новый круг. – 1992. – №2. – С.210–220.
9. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 412с.
10. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – 607с.
11. Бахтин М.М. и философская культура XX века / Проблемы бахтинологии: Матер. конф. 2–6 февр. 1991г. – Спб: Образование, 1991. – 127с.
12. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984–1985. – М: Наука, 1986. – С.80–160.
13. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность: Межвуз. сб. науч. тр. – Саранск.: Изд-во Морд. ун-та, 1992. – 176с.

14. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318с.
15. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – №3. – С.37–42.
16. Вербець В.В. Теоретико-методологічні засади формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді: Автореф. доктора пед. наук. – К., 2005. – С.40.
17. Гартман Н. Эстетика / Пер.с нем. – М.: Изд-во иностр.лит., 1958. – 692с.
18. Григорьев А.О. Эстетика и критика. – М.: Искусство, 1980. – 496с.
19. Дильтей В. Введение в науки о духе // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX веков: Трактаты, ст., эссе. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1987. – 510с.
20. Закс Л.А. Художественное сознание. – Свердловск: Изд-во Урал.ун-та, 1990. – 212с.
21. Зеньковский В.В. Окамененное нечувствие // Русское зарубежье в год тысячелетия Крещения Руси: Сб.ст – М.: Столица, 1991. – 459с.
22. Искусство в мире духовной культуры. – К.: Наук. думка, 1985. – 239с.
23. История эстетики: В 5-ти т. – Т.2. – М.: Искусство, 1964. – 835с.
24. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205с.
25. Каган М.С. Музыка в мире искусства. – СПб.: Ut, 1996. – 232с.
26. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416с.
27. Каган М.С. Эстетика как философская наука: Унив.курс лекций. – СПб.: Петрополис, 1997. – 544с.
28. Кант И. Соч.: В 6-ти т. – М.: Мысль, 1996. – Т.5. – 564с.
29. Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры. – М.: Прометей, 1990. – 146с.
30. Кримський С.Б. Запити філософських смислів. – К., Парапан, 2003. – 240с.
31. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации // Вопросы философии. – 1992. – №12. –С.12–28.
32. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики // Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. – М., 1995. – С.446.
33. Лосев А.Ф. Проблемы символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1976. – 367с.
34. Лосев А.Ф. Основной вопрос философии в музыке // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С.315–335.
35. Лук М.І. Етичні ідеї в філософії України другої половини XIX – поч. XX ст. – К.: Наук.думка, 1993. –150с.
36. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: Центр «Магістр» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256с.
37. Малахов В.А. Нравственное мироотношение в искусстве. – К., 1992.
38. Малахов В.А. Искусство и человеческое мироотношение. – К.: Наук.думка, 1988. – 214с.
39. Малахов В.А. Этика: Курс лекцій / Навч.посібник – 2-е вид. – К.: Либідь, 2000 – 382с.
40. Мамардашвили М. Введение в философию // Новый круг. – 1992. – №2. – С.56–73.
41. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования. – М., 1994. – 52с.
42. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер.с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478с.
43. Мигунов А.С. Художественный образ: Эстетический анализ. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 97с.
44. Мигунов А.С. Эстетика и искусство во второй половине XX века. – М.: Знание, 1991. – 64с. (Серия «Эстетика», №9).
45. Мигунов А.С. Искусство и процесс познания. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 126с.
46. Милтс А.А. Гармония и дисгармония личности: Философско-этический очерк. – М.: Политиздат, 1990. – 222с.
47. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Мол.гвардия, 1990. – 271с.
48. Олексюк В.І. Християнська основа української філософії. – К.: Соборна Україна, 1996. – 236с.

49. Олексюк Л.М. Духовні почуття у світопереживанні особистості: Автореф.дис. ... канд.філос.наук. – К., 1994. – 25с.
50. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. – К.: КДУК, 1996. – 253с.
51. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф.дис. .. д-ра пед.наук. – К., 1997. – 50с.
52. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 431с.
53. Пролеев С.В. Духовность и бытие человека. – К.: Наук.думка, 1992. – 108с.
54. Пролеев С.В. Античный мир: философия, история, культура. – М.: Академ-Пресс, 2000. – 469с.
55. Рижко В.А. Концепція як форма наукового знання. – К.: Наук.думка, 1995. – 200с.
56. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
57. Рудестам К. Групповая психотерапия и практика / Пер.с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
58. Самохвалова В.И. Определение эстетики как науки в современном контексте // Эстетический опыт и эстетическая культура. – М.: ИФРАН, 1992.
59. Соловьев В.С. Стихотворения, эстетика. Лит.критика. – М.: Книга, 1990. – 537с.
60. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибр.тв. – В.5-ти т. – Т.1. – К.: Рад.шк., 1976. – 654с.
61. Сухомлинский В.А. Избр.пед.соч.: В 3-х т. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – С.279–292.
62. Табачковский В.Г. Філософія: світ людини: Курс лекцій: Навч.посібник. – К.: Либідь, 2003. – 432с.
63. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности. – М.: Наука, 1979. – 190 с.
64. Уайтхед А.Н. Избр. работы по философии / Пер.с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 718с.
65. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511с.
66. Хайдеггер М. Время картин мира // Новая технократическая война на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С.105.
67. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини як предмет соціо-філософської рефлексії: Автореф. доктора філ. наук. – Х., 2002. – С.31.
68. Шелер М. Положение человека в космосе // Проблема человека в западной философии. – М., 1988. – С.61–65.
69. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. – М.: Просвещение, 1992. – 480с.
70. Шпет Г.С. Свідомість і її власник // Філософ.і соціол.думка. – 1993. – №2. – С.92–113.
71. Юнг К.Г. Феномен духа в искусстве и науке // Собр. соч. – Т.15. – М., 1992. – С. 13–112.



## **РОЗДІЛ 4**

### **ОПТИМІЗАЦІЯ ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ГУМАНІТАРНІЙ ОСВІТІ**

*Дівінська Н.О., Морозова Г.В., Кобченко В.І., Карачун В.Я.*

#### 4.1. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ІНТЕРАКТИВНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ У ВНЗ

Проблема застосування інтерактивних педагогічних технологій у вищому навчальному закладі розглядається нами як важлива складова національної системи освіти України. У сучасній науково-педагогічній літературі під інтерактивними педагогічними технологіями розуміють технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у навчальному процесі.

Погоджуючись з дослідниками Губенко О.В. та Медведєвою С.А., які вважають, що технологія інтерактивного навчання це навчання, яке побудоване на логічному використанні форм і методів активного навчання від простих до найбільш складних, включає у себе засвоєння на заняттях ігрових ситуацій елементів дискусії, обговорення, проведення в ігровій формі підсумкових занять з теми та ін. [12], ми розглядаємо підготовку студентів як цілеспрямований, системний, динамічний процес у вищому навчальному закладі, який носить характер активної взаємодії студентів та викладачів. Така організація навчального процесу носить суб'єкт-суб'єктний і взаєморозвивальний характер, спрямований на передачу професійних знань, умінь та досвіду майбутнім викладачам, формування та розвиток у них педагогічної майстерності та культури, стимулювання творчого інноваційного мислення, зацікавленості у педагогічній діяльності та ін.

**Принцип інтерактивності** у традиційному навчальному процесі розуміють як взаємодію суб'єктів навчання з допомогою безпосереднього контакту. У навчанні з використанням інформаційних технологій інтерактивність це можливість користувача активно взаємодіяти з носієм інформації, по своєму розумінню здійснювати її відбір, змінювати темп подання матеріалу тощо.

Американський дослідник Мур М. пропонував три типи інтерактивності. Перший – взаємодія між тими, хто навчається, змістом та предметом навчання. На думку вченого, це визначальна характеристика навчання без якої не може бути освіти, оскільки вона визначає процес інтелектуальної взаємодії з предметом, в результаті чого змінюється рівень підготовки студента, розширюються його перспективи, збільшується його інтелектуальний рівень. Це, своєрідна «внутрішня дидактична бесіда» в ході якої людина, що навчається, усвідомлює інформацію та ідеї, з якими вона стикнулася у тексті, телевізійній програмі або лекції.

Другий тип інтерактивності, який для багатьох педагогів не менш важливий ніж перший, представляє собою взаємодію між тими хто навчається і тим, хто викладає. У процесі даної взаємодії викладач намагається стимулювати, або зацікавити студента навчальним матеріалом, викликати мотивацію до навчання, у той же час спонукати студента до самоосвіти. Викладач пропонує студенту певний навчальний матеріал, представлений у вигляді інформації, демонстрації використання певних умінь та навичок, моделювання ситуацій та ін., намагається зробити так, щоб студент показав як він може використовувати отримані знання, розпоряджатися отриманою інформацією. Під час такої взаємодії викладач має контролювати процес навчання, для того, щоб надалі правильно обирати найбільш ефективні методи навчання. Мур М. вказує на те, що роль педагога особливо важлива під час контролю та апробації знань, отриманих студентами, оскільки студент на стадії їх використання ще потребує керування з боку викладача, що робить таку взаємодію більш необхідною.

Третій тип інтерактивності – це взаємодія між самими студентами[40].

Таким чином, виходячи з різних підходів до розуміння принципу інтерактивності, можна зробити висновки про те, що викладачам необхідно організовувати навчальні програми таким чином, щоб забезпечувати максимальну ефективність кожного типу взаємодії і досягати того, щоб ці програми відповідали тому типу взаємодії, який найбільш

підходить до різноманітних завдань навчання різним предметам, а також ступеню професійної підготовки.

Аналіз наукової літератури з педагогіки вищої школи свідчить про те, що вже у 60–80-х рр. ХХ ст. були висловлені продуктивні ідеї стосовно **оптимізації процесу викладання дисциплін у вищих навчальних закладах країни засобами інтерактивних методів навчання**, і пов'язано це було з розвитком теорії та практики інтенсивного навчання.

Так, вітчизняні дослідники ХХ ст. наголошували на необхідності формувати у студента уміння науково обґрунтовано, самостійно та продуктивно мислити під час аналізу педагогічних ситуацій та рішення навчально-виховних завдань як на теоретичному, так і на практичному рівнях, вказуючи, також, на те, що саме це і є слабким місцем у професійній психолого-педагогічній підготовці майбутніх вчителів. Тому навчання на основі проблемного підходу стало у 80–90-рр. ХХ ст. майже єдиним ефективним шляхом стимулювання студентів до застосовування академічних знань на практиці у школі. У цей період, як у Росії, так і в Україні, з'являється низька методичних розробок з таких методів та форм інтерактивного навчання як моделювання педагогічних ситуацій (Абраменко В.І., Астанов М.Ж., Бухбіндер В.А., Левченко В.М., Підкасистий П.І., Роман С.В., Спірін Л.Ф., Матюшкін А.М., Паламарчук В.Ф. та ін.), навчально-педагогічні ігри (Алферова Г.В., Бедерханова В.П., Габрусевич С.О., Дема Є.П., Кондратюк О.П., Китайгородська Т.О., Кулюткін Ю.М., Мамігонов В.Г., Семенова Е.В., Страздас Н.Н., Сухобська Г.С., Тамаріна Н.В., Щербань П.М. та ін.), які виконували різноманітні **функції**: дидактичну (формування у студентів умінь правильно оцінювати педагогічні явища, вивчати їх, аналізувати, прогнозувати результати педагогічного впливу на особистість, робити узагальнення та висновки), методичну (озброєння студентів методикою підготовки та проведення навчально-виховних заходів у школі), стимулюючо-розвивальну (активізація та інтенсифікація пізнавальної діяльності студентів, розвиток творчого мислення, професійних та особистісних якостей майбутнього вчителя), виховну (формування у студентів активної життєвої позиції у системі загальної підготовки спеціаліста з вищою освітою, активної участі у перебудові навчально-виховного процесу ВНЗ та школі), комунікативно-організаторську (розвиток у студентів умінь взаємодіяти з різноманітними колективами дітей, батьків, вчителів та ін., розвиток організаторських здібностей та культури управлінської діяльності), контрольню-коригувальну (здійснення контролю за формуванням певних професійних якостей майбутнього вчителя, його вмінь та навичок, рівнем професійної компетентності; корегування навчального процесу у відповідності з конкретним контингентом студентів) [32, с.83–91].

Досліджуючи досвід роботи вищої школи у 80–90-х рр. ХХ ст., особливу увагу ми приділили організації навчально-виховного процесу професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів і виробленню у них професійно-педагогічних умінь засобами навчально-педагогічних ігор.

Так, з 1985 року у Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д. Ушинського кандидат педагогічних наук Михайлова Л.О., працюючи над плановою темою «Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови», підготувала методичні рекомендації і розробки для вчителів іноземної мови. Її досвід переконує, що організація навчального процесу у формі ігрового моделювання є одним з ефективних методів підкріплення мотивації до іншомовного спілкування [23].

Значний вклад у розвиток методики використання навчально-педагогічних ігор вищої школи зробила Штепа О.Г., яка з 1989 р. на базі Полтавського педагогічного інституту ім. В.Г. Короленка, а також Українського педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, формуючи мовленнєву майстерність майбутніх вчителів іноземної мови, також ефективно застосувала рольові ігри. Дослідницею був розроблений цікавий досвід, який продемонстрував ефективність застосування рольової гри у формуванні професійної мовленнєвої майстерності педагога. Результати свого педагогічного досвіду Штепа О.Г.

узагальнила у своїх статтях, підтверджуючи, що формування мовленнєвих умінь студентів відбувається успішніше за умови моделювання оптимальних навчальних ситуацій з використанням різних рольових ігор, які поєднують технічну та емоційно-особистісну сторони мовленнєвої підготовки; створення раціональних та емоційних передумов подальшого самовдосконалення мовленнєвої діяльності студентів з послідовною орієнтацією на актуалізацію професійних якостей. Як свідчить аналіз прогресивного досвіду педагогів, ефективність застосування рольової гри забезпечується врахуванням психологічних (наявність творчих, гуманних стосунків у навчальній групі), особистісних (відповідна спрямованість особистості тих, хто навчається) та методичних факторів, а значення рольової гри за умови її органічного включення до системи мовленнєвої підготовки полягає в послідовній орієнтації студентів на вдосконалення своєї мовленнєвої діяльності як на компонент творчого професійного самовдосконалення [39].

Значний досвід використання методів активного навчання накопичений Київським державним педагогічним інститутом іноземних мов (нині Київський національний лінгвістичний університет). Особливо ми маємо виділити роботу кафедри педагогіки і психології. Наприклад, ще у 1981 р. викладачами кафедри під керівництвом завідувача кафедри, доктора педагогічних наук, професора Кондратюка О.П. були розроблені і видані методичні рекомендації «Педагогічні ділові /рольові/ ігри» щодо використання дидактичних ігор, які, фактично, стали одними з перших у нашій країні. Особливий інтерес для розробки нашого дослідження становлять навчально-педагогічні ігри, описані у перших двох розділах цих методичних рекомендацій «Дидактика» і «Теорія та методика виховання». Питання використання методів активного навчання, зокрема, навчально-педагогічних ігор, систематично обговорювалися на засіданнях кафедри разом з викладачами кафедри методики викладання іноземних мов, завідуючим якої в ті роки був доктор філологічних наук, професор, відомий методист в галузі методики викладання іноземних мов Бухбіндер В.А. У той же час були розроблені методичні рекомендації для розробки навчально-педагогічних ігор і використанню їх у навчально-виховному процесі педагогічного вищого навчального закладу та загальноосвітньої школи (Акімова О.В., Бондаренко О.Ф., Гапонова С.В., Гринюк Г.А., Лисенко С.В., Мельникова І.М., Непша Ю.П., Рибальський В.І., Сашко Л.О., Тарасенко І.К., Швед Л.І., Щербань П.М. та ін.) [20; 21; 22; 38]. Особливий інтерес становить діяльність Харенко В. І., яка, працюючи на цих двох кафедрах, поєднала проблему методів і їх використання у навчальному процесі в одному інтегративному спецкурсі «Методи активного навчання», заняття з якого проводили не лише для студентів, але й для викладачів, в тому числі слухачів факультету підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах країни.

Формуванням педагогічної майстерності студентів методами активного навчання, займався, протягом 20 років свого завідування кафедрою педагогіки, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України Євтух М.Б. Це питання обговорювалося на засіданнях вченої ради інституту, ректорату, методичних радах; досвід кафедри висвітлювався на науково-практичних конференціях «Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя» (травень, 1991 р.), «Проблеми формування загальнолюдських цінностей в процесі психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя» (червень, 1991 р.) та ін. У той час розвитку передового досвіду велику увагу приділяли ректорат та навчально-методична частина інституту іноземних мов. Ректор КДПІМ член – кореспондент АПН України Артемчук Г.І. підписав наказ, відповідно до якого було введено систему стимулювання, як морального, так і матеріального заохочення викладачів, які використовують технічні засоби навчання та методи активного навчання. У цей час були створені кабінети інтенсивних методик викладання. Звичайно, стимулювання роботи педагогів-новаторів відіграло значну роль у подоланні психічного опору інноваційній діяльності серед викладацького складу інституту та у створенні атмосфери інноваційної активності та професійного задоволення творчих педагогів.

Таким чином, досвід реалізації методів активного навчання в процесі підготовки майбутніх вчителів-філологів розроблений у Київському державному інституті іноземних мов, достатньо широко узагальнювався та розповсюджувався і в інших вищих навчальних закладах Радянського Союзу.

Певний інтерес для нашого дослідження представляють результати роботи викладачів-новаторів і інших університетів України. Так, на кафедрі соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова у 1997 р. були опубліковані результати дослідження Кочеткової А.І. в матеріалах для студентів філологічних факультетів («Ігри в структурі професійної підготовки до мовленнєвої діяльності» та ін.) [14].

Цікавий досвід формування педагогічного мовлення майбутніх вчителів методами активного навчання під час лабораторних занять з психології та в процесі науково-дослідної роботи студентської проблемної групи був накопичений викладачем Українського державного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова Гоголь О.В. у 1993–1997 роках. На практиці було доведено ефективність розробленої системи психогімнастичних вправ формування педагогічного мовлення, яка включала в себе методики, спрямовані на формування мовленнєвих умінь та навичок, на оволодіння допоміжними засобами педагогічного мовлення і розвиток умінь активного слухання [11].

Певний інтерес становить досвід роботи викладача зі студентами-філологами щодо формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови Рябушко С.О., яка серед сукупності використаних способів і засобів організації навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності студентів, крім аналізу педагогічних ситуацій, вирішення педагогічних завдань та вправ (проблемних завдань), використовує ігрове моделювання [34].

Отже, проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом **інтенсифікації** навчального процесу певною мірою була висвітлена у наукових працях Алексюка А.М., Архангельського С.І., Бабанського Ю.К., Барбіної Є.С., Виготського Л.С., Гончаренка С.У., Зайцевої Т.Г., Зязюна І.А., Лернера І.Я., Паламарчук В.Ф., Скаткіна М.М., Сухомлинської О.В., Сисоевої С.О. та ін.

Бабанський Ю.К. розумів інтенсифікацію як підвищення продуктивності навчальної праці вчителя та школяра за кожну одиницю праці [4].

Спірін Л.Ф. під інтенсифікацією навчання розумів оптимальне використання всіх можливостей навчально-виховного процесу не за рахунок збільшення кількості навчально-методичної інформації та розширення зони аудиторного часу, а навпаки, за рахунок забезпечення більш високого ступеня підготовки спеціалістів та перебудови всіх компонентів професійної підготовки: змістового, структурного, технологічного, особистісного [32, с. 3–5]. Вчені наполягають на тому, що необхідно готувати спеціалістів, які б не лише розбиралися у типових ситуаціях професійної діяльності, але й уміли творчо мислити, бачити соціально-економічні перспективи своєї діяльності, кваліфіковано вирішувати проблеми наукової організації праці, швидко адаптуватися в умовах, які змінюються.

У педагогічній науці інтенсифікація професійної підготовки студентів розглядається як така, що підвищує продуктивність навчальної праці, сприяє впровадженню інноваційних технологій, досягнень науки.

Сластьонін В.А. пов'язував інтенсифікацію навчання з програмно-цільовим підходом, що забезпечується єдністю всіх сторін навчання, у підпорядкуванні кінцевого результату, формуванні всебічно підготовленої, соціально активної особистості фахівця. Тому інтенсифікація розглядається ним як шлях відбору таких методів, прийомів, способів і засобів навчання, що дозволяють підняти ефективність навчально-виховного процесу, причому не за рахунок напруження викладача і студента у процесі праці, а зробити його більш легким і продуктивним [32].

Сучасна українська дослідниця Рижкова А.Ю. досліджуючи процес інтенсифікації навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах вказує на зв'язок між поняттями «інтенсифікація навчання», «активізація пізнавальної діяльності» та «оптимізація навчального процесу»[33].

Так, у педагогічній літературі, під «активізацією навчальної діяльності» розуміється цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розробку та використання таких форм, прийомів та засобів навчання, які сприяють збільшенню інтересу, самостійності, творчої активності студента в засвоєнні знань, формуванні умінь, навичок в їхньому практичному використанні, а також у формуванні здібностей прогнозувати виробничу ситуацію та приймати самостійні рішення, а «**принцип оптимізації навчального процесу**» у вищому навчальному закладі передбачає вибір оптимальних варіантів дій викладача, оскільки сам термін «**оптимальний**» означає найбільш відповідний вид або вибір діяльності в конкретних умовах і відповідно до поставлених завдань [4, с. 55].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що проблема оптимізації навчально-виховного процесу безпосередньо пов'язана з діяльнісним підходом, представленим у роботах Бабанського Ю.К., Сластьоніна В.А.; теорією управління Платонова К.К.; дидактичних особливостей навчального процесу Огороднікова І.Т. та ін.

Так, Ю.К. Бабанський виділяє наступні **критерії оптимізації** процесу навчання:

- досягнення кожним учнем реально можливого для нього в даний період рівня успішності, вихованості та розвиненості, але не нижче задовільного у відповідності з прийнятими нормами оцінок;
- дотримання учнем і вчителем встановлених для них норм часу на урочну і домашню роботу;
- мінімально необхідні зусилля, що витрачаються педагогом і учнем для досягнення поставлених навчально-виховних цілей;
- комплексне планування і конкретизація завдань навчання і розвитку школярів;
- обґрунтування відповідності змісту завданням навчання з виділенням головного, істотного;
- вибір найбільш вдалої структури уроку та педагогічних акцентів;
- усвідомлений вибір найбільш раціональних методів і засобів навчання для вирішення навчально-виховних завдань;
- диференційований та індивідуальний підходи до учнів, які передбачають оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм навчання;
- створення сприятливих психологічних, ергономічних, матеріальних умов для навчання (спеціальні заходи щодо економії часу вчителів та учнів, вибір оптимального темпу навчання (використання вклейок, роздаткового матеріалу) і технічних засобів (кодоскопи, проектора і т.д.); аналізі результатів навчання і витрат часу з позиції оптимальності [4, с. 58].

Аналізуючи стан дослідження проблеми оптимізації педагогічного процесу у сучасній педагогіці Молчанюк О.В. розглядає оптимізацію як вищий ступінь педагогічної творчості, яка спрямована на формування гуманної особистості студента, враховує соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й виявляється у визначенні мети, завдань, змісту й технологій навчання.

Проведений дослідницею аналіз науково-педагогічної, філософської та психологічної літератури дозволив зробити висновок про те, що важливою передумовою до виникнення принципу оптимізації в педагогіці є успіхи в розвитку теорії оптимального управління [24]. Ця теорія відповідною мірою може слугувати основою для розвитку ідей оптимізації навчально-виховного процесу, а також теорії управління, яка висвітлюється у дослідженнях педагогічних явищ Беспалька В.П., Ільїної Т.А., Тализіної Н.Ф. та іншими вченими.

Отже, теорія управління має значний вплив на розвиток принципу оптимізації, тому що вона вимагає враховувати взаємодію суб'єкта та об'єкта управління, розглядати в

комплексі проектування, організацію, регулювання, зворотний зв'язок, коригування діяльності та аналіз результатів.

Феномен оптимізації у контексті проблеми професійної діяльності викладача вищої школи передбачає:

- наявність оптимального набору методів, форм, засобів навчання та виховання студентів;
- забезпечення чітко нормованих витрат часу та зусиль;
- створення найкращих умов для здійснення професійно-педагогічної діяльності та введення інновацій у педагогічний процес;
- управління професійно-педагогічною діяльністю викладача вищого навчального закладу у ході навчально-виховного процесу;
- оперативний контроль навчально-виховної діяльності.

Розглядаючи проблему оптимізації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, ряд російських вчених (Пасишников А.А., Андреев А.Н. та ін.) відмічають її залежність від впровадження інновацій у діяльність викладача вищої школи на кількох рівнях:

- методологічному – як можливість розробки парадигмальних інновацій всистемі вищої школи та реалізація вказаних інновацій з використанням методологічного аналізу;
- теоретичному – як відповідний внесок розробників і викладачів, що реалізують інноваційні підходи до навчання студентів, у розвитку теорії педагогічної науки;
- прикладному – як інструмент щоденної професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу [2; 18].

Прикладом оптимізації навчально-виховного процесу засобами інтерактивних педагогічних технологій у ВНЗ може слугувати використання тренінгів, методів групового рішення задач, ситуаційно-рольової гри, групової дискусії та ін.

Так, наприклад, моделювання професійної діяльності за типом конкретної ситуації допомагає студенту адаптуватися в умовах, які задаються, а також вирішувати поставлені завдання засобами особистісного та професійного потенціалів. Ігрові моделі групової взаємодії створюють модель в межах якої відбувається внутрігрупова взаємодія. Обрані учасниками стратегії поведінки та діяльності наочно демонструють логіку взаємодії в обраній професійній сфері. У той час кожен учасник усвідомлює та опрацьовує своє ставлення до стратегії поведінки та ролі, яку він обрав. Таким чином, студент, аналізуючи ситуацію знайомиться не з абстрактним теоретичним узагальненням, але й занурюється у дійсність. Робота з конкретною ситуацією надає учаснику право в пошуку шляхів аналізу, ідентифікації та рішення проблеми. Навчальний процес відбувається у формі творчого пошуку. під час аналізу конкретної ситуації учасники займають активну позицію. Вони не лише генерують ідеї, але й, фактично створюють процес навчання, опиняються в ситуації активної взаємодії один з одним, що імітує реальні комунікаційні залежності, які виникають між людьми в процесі їхньої спільної діяльності. Аналіз ситуації потребує від студентів того, щоб вони самі ставили собі питання та шукали відповіді на них, узагальнюючи при цьому уявлення про метод рішення задач.

Програвання найбільш загальних ситуацій діяльності в моделі, максимально наближеної до умов реальної професійної діяльності відрізняється не лише більш глибоким включенням учасників у модельні ситуації (учасники технологічного процесу не грають ролі, вони самі вирішують задачі), але й тим, що результатом рівня роботи є визначення списку якостей, умінь, навичок і здібностей, які повинен засвоїти (розвинути, скорегувати) кожен учасник для того, щоб обраний ним стиль поведінки максимально відповідав критерію ефективності. Це визначає більш глибоку рефлексію учасників і передбачає їх більшу психологічну захищеність у ситуації зовнішньої оцінки.

Проведені нами дослідження на факультетах підготовки майбутнього вчителя показують, що практичні заняття, на яких розігрувалися проблемні ситуації, максимально наближають студентів до умов роботи у школі, до ділових взаємовідносин, орієнтують їх на

те, щоб навчитися самостійно спостерігати педагогічні явища, виховують прагнення до творчого пошуку, розвивають інтерес та схильності до педагогічної діяльності. У ході аналізу проблемних ситуацій студенти, використовуючи теоретичні знання, одержані під час лекційних занять нашого спецкурсу, висували гіпотези, розробляли систему педагогічних засобів впливу, вислуховували та критично оцінювали судження одногрупників, співпрацювали один з одним, що сприяло набуттю досвіду для прийняття рішень, покращення професійного спілкування, а також уміння аналізувати рівень своєї готовності до професійної діяльності. У процесі обговорення оптимальних варіантів вирішення педагогічних завдань часто виникали проблемні ситуації, аналогічні професійним конфліктам, коли не співпадали різні точки зору і позиції учасників гри, оскільки кожен по-своєму трактував розв'язання завдань відповідно до свого життєвого досвіду, установок, рівня психолого-педагогічних знань і розуміння педагогічних процесів. Під час занять студенти – учасники гри ставили питання один одному, уточнювали їх, висували різні гіпотези, показували ставлення до педагогічних ситуацій, формулювали свої оціночні судження у вигляді питань до партнерів або системи суджень, доводили правоту своєї позиції, вчилися розуміти поведінку і стан учасників гри. У процесі педагогічної гри виявлялися закономірності поведінки її учасників. В основі ігрової діяльності студентів було співробітництво, змагання, взаємооцінювання; формувалася певна система соціальних і професійних відносин. Специфіка завдань і проблем, які вирішувалися в ході гри, сприяли формуванню і удосконаленню навичок управління, організації, педагогічного керівництва учнівським колективом та педагогічної підтримки окремих учнів.

Так, наприклад, одним із завдань студентів було дати опис складної конфліктної ситуації, яка трапилась з ними під час проходження педагогічної практики на IV курсі. Студентам всієї групи пропонувалося розіграти цю ситуацію та проаналізувати її. Під час таких ігор у студентів формувалися уміння оперативно оцінювати дану ситуацію, швидко орієнтуватися та переключати свою увагу.

Отже, **критерієм ефективності оптимізації процесу навчання засобами та методами інтерактивного навчання**, як показують проведені дослідження є і професійний рівень викладача і дотримання вимог, які висуваються до сучасних технологій, а саме:

– відповідність технологій навчання характеру та потребам студентів в індивідуальній та колективній діяльності, забезпечення їхньої активної участі в навчальному процесі;

- підвищення мотивації студентів до участі в різноманітних ігрових діях за рахунок яскравості, емоційності;
- відповідність обраних методів пізнавальним та іншим можливостям аудиторії;
- використання можливих технічних засобів навчання, необхідний рівень методичного та дидактичного забезпечення, який вирішує завдання розуміння, запам'ятовування та засвоєння інформації;
- логічний зв'язок з раніше засвоєним матеріалом, формування чіткої уяви про можливості практичного використання набутих знань.

Відповідно, у межах використання технологій навчання викладачу необхідно:

- продумано використовувати методичні прийоми, дидактичні матеріали та технічні засоби навчання у відповідності з метою і завданнями конкретних занять;
- враховувати якісний контингент тих хто навчається, їхні індивідуальні та соціально-психологічні особливості, пізнавальні можливості, інтереси, характер діяльності;
- уміти створювати емоційний фон спільної діяльності та управляти ним, враховуючи вікові особливості та психологічний стан аудиторії;
- управляти власним емоційним станом та володіти засобами емоційного заряду аудиторії, що є важливим, у момент позитивного закріплення нових установок та зняття напруги в ситуації значимої конкурентної боротьби, яка виникає під час заняття;



- володіти змістом та новітніми змінами у професійній галузі, яка складає предмет навчання, наповнюючи матеріал життєвими ігровими ситуаціями та прикладами з практики.

Проте, викладач може стикнутися з ускладненнями використання ігрових технологій у навчанні і основне з них це готовність самого викладача гнучко підстроювати себе та свій стиль взаємодії до ігрових завдань. У груповій дискусії на перше місце виходить уміння викладача організувати обговорення таким чином, щоб не спровокувати конфронтацію, а сприяти створенню загального для груп введення варіантів рішення проблеми. Серед помилок, на які вказують самі розробники методів інтерактивного навчання, найпоширенішими є:

- критичні висловлення та оцінка дій і думок учасників;
- «незграбне підбадьорення» тих, хто відчуває страх висловлювати свою думку у групі;
- невміння працювати з агресивними проявами в процесі групового обговорення;
- невміння висловлювати підтримку учасникам дискусії, мотивувати їх на спільну працю;
- знижені емоційні реакції, невміння включитися в груповий процес [31, с. 238].

Таким чином, для того, щоб процес оптимізації відбувався ефективно, необхідно враховувати психологічну готовність викладача до інноваційної діяльності, а також шляхом впровадження методів інтерактивного навчання формувати у студентів професійні уміння необхідні для ефективною інтенсифікації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Спираючись на роботи вчених, присвячених формуванню професійно-педагогічних умінь майбутнього викладача нами була запропонована **модель формування готовності у студентів застосовувати методи та форми інтерактивного навчання.**

Усвідомлюючи проблему вдосконалення підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах, ми звернули увагу на фундаментальне дослідження Сластьоніна В.О. «Програмно-цільовий підхід до формування соціально активної особистості вчителя» (1984 р.), у якому кваліфікаційна характеристика вчителя початкових класів за спеціальністю «педагогіка та методика початкових класів» розглядається у якості нормативної моделі [35, с. 10–15]. У цьому напрямі варті уваги і інші дослідження.

Відомий філософ і соціолог Афанасьєв В.Г. трактує моделювання як спосіб відтворення тієї чи іншої складної системи за допомогою більш простої системи [3, с. 360]. За Мамедовим Н.М. та Новіком І.Б. моделювання – це метод практичного чи теоретичного опосередкованого оперування об'єкта, під час якого досліджується не сам об'єкт, який нас цікавить, а деяка проміжна допоміжна система [26, с. 15–16].

У своїй статті «Педагогічна взаємодія майстра виробничого навчання і класного керівника» Суховєєва Н.М. описала модель діяльності класного керівника навчальної групи ПТУ. Автором була розроблена модель шляхом застосування системно-діяльнісного підходу. У структуру діяльності класного керівника Суховєєва Н.М. включила такі основні компоненти: цілі діяльності, її завдання, головні напрями діяльності, функції, зміст, способи досягнення цілей (засоби, форми, методи), очікуваний результат. На думку автора, «...всі компоненти складають єдину систему, тому випадання одного з них буде порушувати її цілісність і відобразитиметься на кінцевому результаті» [37, с. 107–108].

Модель розвитку педагогічної культури класного керівника пропонував у своєму методичному посібнику «Сучасний підхід до змісту діяльності класного керівника і розвитку його педагогічної культури» російський вчений Іванов О.В., в основу якої було покладено принцип розвитку професіоналізму педагога: від засвоєння основ педагогічної праці до її осмислення, методичного самовдосконалення, виходу на рівень навчально-дослідницького розвитку відповідно до індивідуальних особливостей та інтересів спеціаліста [13, с. 148].

За визначенням Штофа В.О., кожна модель – це уявно представлена або матеріально реалізована система, яка відображає об'єкт дослідження, здатна його замінити, а також, на думку вченого, вивчення моделі дає нову інформацію про об'єкт [8, с. 146].

Заслужують на увагу також моделі, розроблені такими дослідниками, як Березан В.І., Волкова Л.В., Гладушина Р.М., Комар О.А., Межуєва І.Ю., Муртазіна Е.М., Осипова Т.Ю., Стиркіна Ю. С. та ін.

Так, метод ділової гри, як нормативну модель процесів діяльності, розглядає Муртазіна Е.М. (1990 р.). Зокрема, такою моделлю, – підкреслює вчена, – може бути роль, яка містить набір правил, що визначають, як її зміст, так і спрямованість, характер дій учасників [25, с. 9].

Гладушина Р.М., на основі проведеної експериментальної роботи на базі Харківського державного педагогічного інституту ім. Г.С. Сковороди (1992 р.), розробила модель ефективності засвоєння лексичних одиниць у студентів в групах з домінуванням пізнавального інтересу [10].

Особливий інтерес для нашого дослідження становить розроблена Комар О.А. (1996 р.) модель формування у студентів-майбутніх вчителів початкових класів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів початкової школи [17].

Березан В.І. у своєму науковому дослідженні запропонувала власну модель підготовки майбутніх педагогів до естетичного виховання школярів засобами сучасної музики масових жанрів в умовах навчально-виховного процесу педагогічного вищого навчального закладу [6].

Модель формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя у студентському колективі розробила Осипова Т.Ю. (2001 р.). Вона виокремила умови, за яких відбувається ефективне формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя, основна з яких насиченість навчального процесу ігровою педагогічно спрямованою діяльністю у студентській групі [27].

Авторську модель підготовки вчителів до викладання інтегрованих курсів розробила у своєму дослідженні Стиркіна Ю.С. (2002 р.). Представлена модель спрямована на формування достатнього рівня педагогічної компетентності студентів, що передбачало формування професійних знань і умінь майбутніх вчителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів [36].

Моделювання професійної іншомовної діяльності використала, досліджуючи розвиток творчої активності студентів немовного вищого навчального закладу, Межуєва І.Ю. (2004 р.). Базуючись на розробленій Конною З.І. моделі розвитку професійної іншомовної компетенції, Ірина Юхимівна пропонувала модель розвитку творчої активності майбутнього фахівця у професійній іншомовній діяльності [19].

Актуальною для нашого дослідження є робота російської вченої Бобонової О.М., яка пропонувала модель формування готовності педагогів до використання інформаційних технологій у своїй роботі. Вчена визначила таку готовність як: «комплексний стан особистості, заснований на її психологічних, моральних, професійних якостях, які забезпечують повноцінну властивість викладача реалізовувати компетентнісний підхід у навчанні за рахунок використання нових інформаційних технологій» і підкреслила, що «компетентність» можна розглядати як найвищий ступінь готовності [7].

Аналіз наукових робіт з проблеми експериментального моделювання дозволив нам зробити висновки, що важливими ознаками будь-якої цілісної системи є наявність інтегративних або системних якостей; певний склад або набір частин, елементів, які до неї входять; особлива структура їх організації, взаємодії, яка інтегрує і зв'язує частини у єдине ціле.

Розроблена нами **модель формування готовності у студентів застосовувати методи та форми інтерактивного навчання** має основні ознаки цілісної системи розвитку професійних умінь студентів до використання інтерактивних форм та методів навчання у навчально-виховному процесі ВНЗ. По-перше, вона характеризується функціональними особливостями, які притаманні тільки даній системі. По-друге, її структурні компоненти та їх організація дозволяють більш чітко простежити співвідношення, взаємозв'язок і цілеспрямованість, притаманних лише їй якостей. По-третє, у ній передбачено специфічний

зміст, форми і методи впливу на формування готовності застосовувати інтерактивні педагогічні технології.

Перелічені ознаки, звичайно, не вичерпують усієї характеристики моделі, яку ми пропонуємо. Але вони дозволяють, на наш погляд, розглядати її як відносно самостійну підсистему цілісного наукового управління процесом підготовки майбутнього викладача до інноваційної діяльності і складається з таких компонентів як:

- мета, спрямована на формування готовності застосовувати методи та форми інтерактивного навчання;
- професійні уміння, необхідні для правильної організації творчої інноваційної діяльності;
- принципи організації навчально-виховного процесу та методи, спрямовані на ефективне формування професійних умінь студентів застосовувати форми та методики інтерактивного навчання;
- завдання, спрямовані на формування готовності застосовувати методи та форми інтерактивного навчання;
- методика формування готовності застосовувати методи та форми інтерактивного навчання;
- діагностику рівнів розвитку професійних умінь студентів застосовувати методи та форми інтерактивного навчання;
- педагогічне керівництво процесом формування готовності застосовувати методи та форми інтерактивного навчання;
- результати впровадження моделі формування у студентів готовності застосовувати методи та форми інтерактивного навчання.

Названі вище змістові компоненти підпорядковані основній меті сучасної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів, а саме: професійній підготовці всебічно розвиненої конкурентоспроможної особистості фахівця та формуванню педагогічних умінь і навичок, необхідних для ефективного застосування інтерактивних педагогічних у навчально-виховному процесі. Означена мета здійснюється в цій системі відповідно до конкретних соціально-психологічних та педагогічних завдань, які вирішуються неперервно і послідовно, діалектично залежно від конкретних умов і можливостей діяльності вищих навчальних закладів освіти, а також від етапів процесу формування готовності застосовувати методи та форми інтерактивного навчання. Виокремлення та постановка завдань визначаються не лише особливостями самого процесу формування професійних умінь у студентів до інноваційної діяльності, а й з урахуванням об'єктивних закономірностей функціонування і розвитку системи вищих навчальних закладів.

В основу організації запропонованої нами моделі було покладено загальні принципи навчання і виховання, насамперед, професійну спрямованість, зв'язок із життям, із педагогічною практикою, урахування вікових, індивідуальних, особистісних якостей, гуманізацію педагогічного процесу, розвиток ініціативи і самодіяльності, виховання у колективі через колектив, використання методів інтерактивного навчання, здійснення особистісно-орієнтованого підходу, демократизацію взаємин «викладач-студент», а також принципи підготовки педагогічних кадрів, які лягли пізніше в основу принципів реалізації інтерактивного навчання, серед них:

- принцип активності, суть якого полягає у досягненні поставлених цілей, коли кожен повинен брати активну участь у процесі спілкування та активно взаємодіяти з іншими;
- принцип відкритого зворотнього зв'язку, який полягає в обов'язковому висловленні членом чи всіма членами групи думок, ідей чи заперечень щодо поставлених завдань. Завдяки активному використанню зворотнього зв'язку учасники групи довідуються, як сприймаються іншими людьми їхня манера спілкування, стиль мислення, особливості поведінки, відбувається корекція мовлення.

- принцип експериментування припускає активний пошук студентами нових ідей та шляхів вирішення поставлених завдань, відбувається розвиток важливих творчих умінь.
- принцип довіри в спілкуванні. Саме на це спрямовано спеціальну організацію групового простору в ході проведення занять: звичайно використовуваний у роботі прийом розташування студента і викладача по колу обличчям один до одного, для того щоб змінити у студента стереотипну установку і уявлення про те, як повинні проводитися й організовуватися заняття і яку роль у них повинен грати вчитель.
- принцип рівності позицій означає, що викладач не прагне нав'язувати студентам своїх думок, а діє разом з ними. В свою чергу, студент має можливість спробувати себе у ролі організатора, лідера та ін.

Всі ці принципи тісно пов'язані між собою і передбачають одночасне застосування у навчально-виховному процесі, де вони доповнюють і збагачують один одного.

Впровадження запропонованої нами моделі та принцип комплексного підходу зумовлюють вирішення наступних основних завдань у їхній неперервній послідовності і нерозривній єдності:

1) забезпечення органічної єдності й тісного взаємозв'язку всіх структурних компонентів моделі;

2) цілеспрямований вплив на всі сфери особистості студента /інтелектуальну, емоційно-вольову і дієво-практичну/;

3) поєднання навчання з педагогічною практикою;

4) створення позитивної емоційно-моральної психологічної атмосфери у групі під час проведення занять, що має сприяти збагаченню професійного досвіду майбутнього викладача;

5) інтегративність освіти і самоосвіти майбутнього викладача, психолого-педагогічна підтримка і супровід навчально-практичної діяльності студента; перехід від суб'єкт-об'єктних взаємин до суб'єкт-суб'єктних.

6) цілеспрямований педагогічний вплив на формування професійного інтересу студентів та стимулювання їх участі на ігрових заняттях.

7) формування методичних знань та професійних умінь у студентів розробляти та застосовувати методи та форми інтерактивного навчання.

Успішне вирішення цих важливих соціально-педагогічних і водночас професійно-психологічних та методичних завдань стало можливим завдяки глибокому і всебічному вивченню прогресивного досвіду формування професійно-педагогічних умінь майбутнього викладача засобами інтерактивних форм та методів навчання, а також завдяки пошуку і організації на науковій основі змісту, форм і методів для реалізації кожного з поставлених завдань.

Вважаємо також за необхідне відмітити, що інтегративний підхід до організації системи формування у студентів готовності застосовувати методи та форми інтерактивного навчання, потребує урахування специфіки кожного з компонентів моделі.

Для успішної дії і наукової організації розробленої нами моделі мало визначення критеріїв та рівнів формування професійних умінь студентів застосовувати методи та форми інтерактивного навчання.

Перший (пізнавально-теоретичний) критерій визначає теоретичну готовність студентів до використання методів та форм інтерактивного навчання і характеризується базовими знаннями основних психолого-педагогічних дисциплін і методики викладання дисциплін, знаннями у галузі педагогічного спілкування, культури професійної поведінки та педагогічної майстерності, основних визначень, класифікацій інтерактивних педагогічних технологій, знаннями про роль методів інтерактивного навчання у формуванні професійних умінь майбутнього викладача, знаннями психолого-педагогічних умов ефективного застосування методів та форм інтерактивного навчання.

Ознаками другого критерію (рефлексивно-професійного) є уміння добирати методи та форми інтерактивного навчання відповідно до віку та рівня знань, вікових, психологічних та індивідуальних особливостей тих, хто навчається, враховуючи етап навчально-виховного процесу; впроваджувати їх до навчально-виховного процесу; уміння перетворити ситуацію спілкування на гру та організувати режисуру цієї гри; уміння узагальнювати та впроваджувати досвід викладачів вищих навчальних закладів та вчителів шкіл, які активно використовують форми та методи активного навчання; володіння педагогічною технікою, особистісно-орієнтованими прийомами педагогічної взаємодії, професійна спостережливість і рефлексія та ін.

Спираючись на наукову працю Абдуліної О.О. «Загальнопедагогічна підготовка вчителя у системі вищої педагогічної освіти» [1], ми виокремили чотири рівня розвитку професійних умінь застосовувати методи інтерактивного навчання:

1. Низький (інтуїтивний) рівень, який характеризується відтворенням незначної частини основних теоретичних положень, окремих понять, класифікацій інтерактивних педагогічних технологій, описом ігрових методик на основі емоційного сприйняття без достатнього розуміння ролі навчально-педагогічних ігор у підготовці майбутнього викладача. Студент ознайомлений з основними професійно-педагогічними уміннями, усвідомлює їх зміст, структуру і значення у професійно-педагогічній діяльності під час застосування будь-яких форм та методів інтерактивного навчання, але прояв показників сформованості умінь ще обмежений. На цьому рівні сформованості умінь особливо важлива професійно-орієнтована допомога з боку викладача.

2. Середній (репродуктивний) рівень. На цьому рівні студент ознайомлений з основними професійно-педагогічними уміннями, які мають бути сформовані у викладача, класифікаціями інтерактивних педагогічних технологій. У студента виникає інтерес до нових фактів та їх пояснення, він усвідомлює важливість інтерактивних методик у формуванні професійних умінь. Має обмежений прояв показників сформованості умінь використовувати будь-які методи та форми інтерактивного навчання на практиці. Спостерігається ще недостатньо вмільна діяльність добирати навчально-педагогічні ігри. За рефлексивно-професійним типом діяльності цей рівень характеризується оволодінням первісним умінням на рівні копіювальних, недосконалих дій, переважно за готовими зразками. Студент оволодіває окремими конкретними ігровими діями, які використовуються у типових навчальних ситуаціях. Ці дії виконуються за певною допомогою викладача чи вчителя або самостійно за аналогією зразка. Спостерігається ще недостатньо вмільна діяльність. Позиція на цьому рівні більш інструктивна.

3. Достатній (репродуктивно-творчий) рівень. У студента сформовані у достатній мірі знання основних визначень, класифікацій інтерактивних педагогічних технологій, спостерігається вільне оволодіння вивченого матеріалу. На цьому рівні студент здатний добирати навчально-методичний матеріал з методами та формами інтерактивного навчання і застосовувати його на практиці, оволодіває узагальненими уміннями, для яких характерне використання прийомів і засобів ігрової діяльності. Передбачається самостійний вибір необхідної системи дій у різноманітних ситуаціях, але при значних зусиллях зі сторони студентів. У студента розвивається інтерес до самостійного пошуку ефективних шляхів вирішення навчально-педагогічних завдань, до самостійного визначення і усвідомлення засобів ігрової діяльності з урахуванням конкретних умов, виконанням практичних дій у нестандартних ситуаціях. Позиція педагога на цьому рівні відрізняється інструктивно-консультативним характером.

4. Високий (творчий) рівень характеризується досконалими теоретичними знаннями, визначає теоретичну готовність студентів до застосування методів та форм інтерактивного навчання на практиці і характеризується знаннями і навичками у галузі педагогічного спілкування, культури поведінки та педагогічної майстерності, основних визначень, класифікацій інтерактивних педагогічних технологій, знаннями про їхню роль у формуванні професійних умінь майбутнього викладача, характеризується досконалим оволодінням

професійно-педагогічними вміннями як основою педагогічної майстерності, яка характеризується досить високим рівнем засвоєння нестандартних педагогічних дій, творчим підходом до виконання ролей під час участі у грі. На цьому рівні розвитку студент здатний самостійно розробляти і впроваджувати методи та форми інтерактивного навчання у навчально-виховній та позакласній роботі, прогнозувати і передбачати результати своїх дій і дій тих, хто навчається. Позиція педагога на цьому рівні відрізняється консультативним характером допомоги.

Для більш усвідомленого і компетентного управління процесом розвитку професійних умінь, які, на наш погляд, найбільш необхідні для якісної підготовки студентів до застосування інтерактивних методів та форм навчання, нами була розроблена діагностична карта.

Діагностуючи рівні сформованості умінь застосовувати інтерактивні методи та форми навчання у студентів педагогічних вищих навчальних закладів, нами активно використовуються методи анкетування, інтерв'ю, спостереження, аналіз результатів діяльності студентів, методи моделювання професійної діяльності, інноваційні методи та ін.

Ефективними формами впровадження розробленої нами моделі є як традиційні – лекції, семінари, практичні заняття, педагогічна практика, методичні консультації та інструктаж, так і інноваційні – педагогічні інсценування, конкурси, навчально-педагогічні ігри, тренінги, арт-уроки.

Як показують наші спостереження, найбільшою популярністю серед студентів користуються тренінги, імітаційні форми та мікроуроки.

Під час розробки запропонованої моделі, нами приділялася значна увага самостійній роботі студентів, яка передбачала відвідування ними практичних занять педагогів-новаторів, вчителів, які активно використовують методи інтерактивного навчання на своїх заняттях, відвідування наукових бібліотек, ознайомлення з сучасною психолого-педагогічною та науково-методичною літературою, в якій містяться опис та розробки будь-яких інтерактивних методик сучасних українських та іноземних авторів. Самостійна робота студентів також знайшла своє відображення у розробленій нами програмі тренінгу «Формування готовності майбутнього викладача застосовувати методи інтерактивного навчання», у зміст якої були включені творчі завдання для самостійної роботи.

Отримані результати показують, що труднощі у підготовці та проведенні інтерактивних занять виправдовуються значимістю результатів, які досягаються з їхньою допомогою.

Таким чином, проведене дослідження показало, що оптимізація може йти шляхом вдосконалення змісту навчання (програм, підручників, засобів наочності, тощо), а саме: приведення змісту у відповідність до потреб сучасного суспільства і можливостей студента. Оптимізація може відбуватися за рахунок втілення нових форм і методів навчання, які дозволять за менший час, або меншими зусиллями досягти максимально можливих для особистості результатів.

### *Література*

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб.заведений.* – 2-е изд., перераб. и доп.–М.: Просвещение, 1990.–141 с.
2. Андреев А.Н. *Оптимизация педагогического процесса по физической культуре военного авиационно-инженерного Вуза: автореф... дис...к.пед.н.: 13.00.08 / Андреев Александр Николаевич; Ставропольский государственный университет.* – Ставрополь, 2005. – 20 с.
3. Афанасьев В.Г. *Научное управление обществом: (Опыт систем. исслед.).* – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1973. – 392 с. 11
4. Бабанский Ю.К. *Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский.* – М.: Педагогика. – 1977.– 256 с.

5. Бабанський Ю.К. Інтенсифікація процесу навчання / Ю.К. Бабанський. – М.: Знання, 1987. – 80 с.
6. Березан В.І. Підготовка майбутнього педагога до естетичного виховання школярів засобами сучасної музики масових жанрів: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2000. – 20 с.
7. Бобонова Е.Н. Модель формування готовності педагогів к використанню ІТК в своїй роботі / Е.Н. Бобонова. – Режим доступу: <http://www.it-education.ru/2007/reports/Stend/Bobonova.htm>
8. Бордовская Н. Педагогика: Учебник для вузов /Н. Бордовская, А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
9. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие /М.В. Буланова-топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с. – С.141.
10. Гладушина Р.М. Развитие познавательного интереса у студентов вуза средствами игрового моделирования: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 19.00.07 /Харьков. гос. пед. ин.-т им. Г.С. Сковороды. – Х., 1992. – 17 с.
11. Гоголь О.В. Формування педагогічного мовлення майбутніх вчителів активними методами навчання: автореф.дис...канд.психол. наук: 19.00.07 / О.В. Гоголь. – К., 1997. – 24 с.
12. Губенко О.В. Інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов в технічному ВНЗ / О.В. Губенко, С.О. Медведєва. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Subenko.php>
13. Иванов А.В. Современный подход к содержанию деятельности классного руководителя и развитию его педагогической культуры: Метод. пособие. – М.: ЦГЛ, 2005. – 224 с.
14. Ігри в структурі професійної підготовки до мовленнєвої діяльності: (Матеріали для студентів філол. факультетів) /Склад. А.І. Кочеткова; /Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 35 с.
15. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. Посіб. / Уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.Н.Н., 2002. – 136 с.
16. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис...д.пед.н.: 13.00.01 / Надія Василівна Кічук; Науково-дослідний інститут педагогіки України. – К., 1993.– 31 с.
17. Комар О.А. Формування у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках в початковій школі: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 /Укр. держ. пед. ун.-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 24 с.
18. Кондратюк А.П. Педагогические деловые /ролевые/ игры: Метод. разработки по предмету «Педагогика» /Под ред. проф. А.П Кондратюка. – К.: КГПИИЯ, 1981. – 19 с.
19. Межуева И.Е. Развитие творческой активности студентов неязыкового вуза в процессе моделирования иноязычной профессиональной деятельности будущего специалиста: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 /Калуж. гос. пед ун-т им. К.Э. Циолковского. – Тула, 2004. – 24 с.
20. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб.пособие для студентов ин-тов иностр. яз. /Авт. коллектив: В.А. Китайгородская /руководитель/ и др.; Под ред. В.А. Бухбиндера, Г.А. Китайгородской. – К.: Вища шк., 1988. – 343 с.
21. Методические рекомендации по использованию ролевых игр на уроках немецкого языка в средней школе: Для студентов IV и V курсов факультета немецкого языка /Сост.: Г.А. Гринюк, Л.А. Сажко, Л.И. Швед. – К.: ГПИИЯ, 1988. – 52 с.
22. Методические рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки учителя иностранного языка / Киев. гос. пед ин-т иностр. яз.; Сост. А.Ф. Бондаренко и др. – К.: КГПИИЯ, 1984. – 53 с.

23. Михайлова Л.О. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 /Л.О. Михайлова; Південноукр. держ. пед. ун.-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса., 1996. – 24 с.
24. Молчанюк О.В. Оптимізація педагогічного процесу – ступень дослідження проблеми у науково-педагогічній теорії / О.В. Молчанюк. – Режим доступу до журналу: <http://www.ispi.com.ua/index.php?aid=9> (Академічний вісник)
25. Муртазіна Э.М. Педагогические основы конструирования учебных деловых игр: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. – Л., 1990. – 16 с.
26. Новик И.Б. Метод моделирования в современной науке / И.Б. Новик, Н.М. Мемедов. – М.: О-во «Знание», 1981. – 40 с.
27. Осипова Т.Ю. Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 /Південноукр. держ. пед. ун.-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2001. – 18 с.
28. Пасишников А.А. Инновационный подход в процессе оптимизации профессиональной педагогической деятельности преподавателя высшего учебного заведения / А.А. Пасишников // успехи современного естествознания. – 2008. – №3 – С. 71–74.
29. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник/ В.Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
30. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; за заг. ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
31. Развитие профессионализма преподавателя высшей школы: Учебно-методическое пособие /Под научн. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 386 с.
32. Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: межвуз. сб. научн. Трудов. – Кострома: КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1990. – 136 с.
33. Рижкова А.Ю. Актуальність інтенсифікації навчання студентів у педагогічних навчальних закладах у наукових дослідженнях / А.Ю. Рижкова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011, №6–7 (16–170). – С.269–275.
34. Рябушко С.О. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 /С.О. Рябушко; Південноукр. держ. пед. ун.-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 1999. – 20 с.
35. Слостенін В.А. Программно-целевой подход к формированию социально активной личности учителя //Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. – М., 1984. – С.19–31.
36. Стиркіна Ю.С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів: Автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.04 /Ін.-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
37. Суховєєва Н.М. Педагогічна взаємодія майстра виробничого навчання і класного керівника // Тези доповідей респ. наук.-метод. конф. «Актуальні проблеми вдосконалення підготовки кваліфікованих робітничих кадрів» /Відп. ред. Н.Г. Ничкало. – Львів, 1990. – С. 70–75.
38. Учебно-педагогические игры: Метод. рекомендации по разработке учеб.-пед. игр и применению их в учеб. – воспитат. процессе пед. ин-та /Сост. П.Н. Щербань. – 2-е изд., доп. – К.: КГПИИЯ, 1987. – 72 с.
39. Штепа О.Г. Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01/ Укр. держ. пед. ун.-т. ім. М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 24 с.
40. Moore, Michael G. Three Types of Interaction/ Moore, Michael G.// The American Journal of Distance Education.– Number 2. – Volume 3. – 1989.



**ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ**  
**«ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАСТОСОВУВАТИ**  
**МЕТОДИ ІНТЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ»**  
для студентів педагогічних факультетів

## **ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА**

В умовах інтеграції національної системи освіти до світового освітнього простору, забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на ринку праці особливої актуальності набуває проблема вдосконалення професійної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Аналіз наукових досліджень переконує, що існує низка суперечностей у підготовці майбутнього викладача до професійної діяльності, а саме: між завданнями професійної діяльності та характером навчально-пізнавального процесу; між потребою сучасного університету у педагогах, професійно підготовлених до застосування інноваційних педагогічних технологій і недостатньою розробленістю цього питання у науковій теорії та практиці; між традиційним підходом до професійної підготовки спеціаліста і недостатнім теоретичним, практичним забезпеченням використання методів та форм активного навчання. Подолання означених суперечностей потребує впровадження нових технологій професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, спрямованих на формування готовності їх до професійної інноваційної діяльності.

Все це викликало необхідність впровадження у навчально-виховний процес підготовки майбутнього викладача вищої школи тренінгу «Формування готовності майбутнього викладача застосовувати методи інтерактивного навчання»

інтегрального спеціалізованого навчального курсу «Інтерактивні педагогічні технології» мета якого полягає у підготовці майбутнього викладача ВНЗ планувати та застосовувати інтерактивні педагогічні технології у своїй професійній діяльності.

Структура тренінгу спрямована на розкриття таких завдань:

- ознайомити майбутнього викладача з основними методами та формами інтерактивного навчання, які використовуються у навчально-виховному процесі ВНЗ;
- сформуванню у майбутнього викладача професійно-педагогічні уміння необхідні для застосування інтерактивних педагогічних технологій.

Пропонований спецкурс інтегрує комплекс дисциплін (педагогіка, педагогічна майстерність, методика викладання та ін.), що передбачено навчальними планами вищих навчальних закладів.

Для ефективного досягнення мети і завдань курсу пропонується система роботи, що охоплює проведення лекцій, семінарів та практичних занять з елементами тренінгів, педагогічних ігор, виконання комплексу практичних завдань.

## **ЗМІСТ ПРОГРАМИ**

### **Тема 1. Методи інтерактивного навчання як один із засобів формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя**

#### **Лекція**

Мета та завдання тренінгу. Зв'язок спецкурсу з психолого-педагогічними дисциплінами. Педагогічна майстерність і особистість викладача вищої школи. Поняття «педагогічна компетентність майбутнього викладача». Основні вимоги кваліфікаційної характеристики і професіограми вчителя-філолога. Необхідність введення інтерактивних педагогічних технологій у систему вищої освіти України. Методична майстерність і методичні уміння викладача. Особливості формування професійно-педагогічних умінь майбутнього викладача у світовій педагогічній теорії та практиці.

#### **Завдання для самостійної роботи студентів**

Підготувати письмові відповіді на питання:

- 1) Які особистості, уміння, здібності та якості найбільш важливі у професії вчителя? Які не відповідають праці вчителя?
- 2) Підготувати розповідь про улюбленого викладача.
- 3) Вивчити, провести спостереження та зробити порівняльний аналіз професії вчителя з іншими професіями.
- 4) Ознайомитись з кваліфікаційною характеристикою підготовки викладача вищої школи
- 5) Провести самодіагностику згідно до вимог кваліфікаційної характеристики.

#### **Семінарсько-практичне заняття**

Діагностика педагогічної спрямованості студентів (анкетування, психомалюнок, усний виступ). Обговорення основних теоретичних положень з теми. Сучасні вимоги до викладача та зміни в системі вищої освіти України.

Система професійної підготовки викладачів України та Європи. Позитивні та негативні сторони використання інтерактивних педагогічних технологій.

Модельовання педагогічної ситуації. Публічний виступ на тему «Я і моя професія». Формування умінь організовувати контакт з аудиторією, техніка самоаналізу результатів своєї діяльності.

#### **Практичне заняття**

##### **«Елементи акторської майстерності в педагогічній діяльності»**

Діагностика рівня сформованості вмінь застосовувати інтерактивні педагогічні технології.

Підготовка до творчої роботи. Виконання вправ: розминка артикуляційного апарату, розвиток дихання й голосу, надання виразності поставі, позі рухам. Навчально-педагогічна гра «Кейс сучасного викладача».

Спільний аналіз результатів діяльності. Обговорення професійних питань діяльності викладача щодо забезпечення продуктивної педагогічної взаємодії. Структура педагогічної майстерності: соціальна, естетична, етична, технологічні підструктури. Такт, манера, почуття гумору, емпатія, культура спілкування. Еталони, стереотипи, помилки. Специфіка розвитку педагогічної майстерності. Основні етапи оволодіння професійною майстерністю. Самооцінка й оцінка роботи студентів.

Метою заняття є розкриття і розвиток якостей, умінь і навичок, притаманних професії учителя: емоційність, уміння володіти голосом, диханням, уява і фантазія, органічна поведінка, вміння спілкуватися в різних, часом несподіваних запропонованих обставинах, вміння взаємодіяти з аудиторією, експромт.

*Основна та додаткова література:* [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 18; 19].

## **Тема 2. Види інтерактивних технологій навчання**

### **Лекція**

Сутність понять «Інноваційні технології навчання», «Інтерактивні педагогічні технології», «Методи активного навчання».

Класифікація інтерактивних педагогічних технологій. Інформаційно-комунікаційні технології навчання (комп'ютерні технології навчання), основні тренінгові форми роботи, навчально-педагогічні ігри, інтерактивна дошка, метод проектів. Світовий досвід ігрового моделювання в навчальному процесі.

Педагогічна техніка в діяльності викладача.

### **Завдання для самостійної роботи студентів**

Проаналізувати прийоми педагогічного впливу, виявити найефективніші з них.

### **Семінарсько-практичне заняття**

- 1) Педагогічне спілкування як суб'єкт-суб'єктна взаємодія.
- 2) Монолог, розповідь, структура розповіді, діалог, самопрезентація.
- 3) Умови емоційного експресивного впливу вчителя.
- 4) Емоційна психологічна підготовка викладача до взаємодії зі студентами.
- 5) Позиція вчителя в різних видах взаємодії.
- 6) Способи експресивної поведінки, вираження почуттів.
- 7) Демонстрування своїх намірів, почуттів, доброзичливості, риторичні питання і вказівки, заборони та іронія, заохочення і покарання, створення напруги і розрядка, гумор, жарт та ін.
- 8) Ефект взаємозарядження на основі спільності емоційних переживань. Способи його створення.
- 9) Вправи на уміння вести діалог.

### **Практичне заняття 1.**

Мікровикладання. Проведення початкового етапу педагогічної розповіді. Регуляція сили, висоти, темпу, злитності голосу залежно від завдань педагогічної розповіді. Робота над прийомами виходу на емоційний контакт зі студентами.

П'ятихвилинна гра «Початок заняття».

Мета гри: вироблення у майбутнього викладача умінь нетрадиційно, захоплююче розпочинати заняття.

Мета: домогтися уваги аудиторії естетично впливовими зображальними засобами, моделюванням художнього образу складниками, зокрема інформацією щодо теми заняття.

### **Практичне заняття 2.**

Відтворення фрагмента заняття на задану тему.

Конкурс «Аналіз уроку»

Мета: формування проєктувальних, адаптаційних, комунікативних та організаторських умінь.

Психолого-педагогічний аналіз виконаних завдань.

*Основна та додаткова література:* [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 12; 13; 14; 20].

## **Тема 3. Методика, планування та проведення заняття з використанням методів інтерактивного навчання**

## Лекція

Методика проведення інтерактивного заняття. Особливості методики проведення окремих методів інтерактивного навчання. Особливості методики проведення навчально-педагогічних ігор. Роль і місце викладача у грі. Вибір теми гри. Визначення мети і завдань гри. Функції учасників гри і критерії оцінювання. Вимоги до розробки, організації і проведення гри. Керівництво навчально-педагогічною грою.

### Завдання для самостійної роботи студентів

Проаналізуйте проблеми, які виникають під час створення і впровадження інтерактивних педагогічних технологій: бар'єр ідеї, організаційні проблеми, методичні проблеми, економічні і технічні проблеми, психологічні проблеми.

### Практичне заняття

Складання плану-конспекту ігрового заняття. Проведення своєї гри.

Мета заняття: навчити письмово описувати і аналізувати педагогічні ситуації, навчити оцінювати свої дії і дії інших людей у критичних ситуаціях, організувати обмін досвідом, сформулювати вміння і навички необхідні для проведення ділової гри, оцінити результати педагогічної практики студента, допомогти студентам врахувати результати гри у подальшій професійній діяльності.

*Основна та додаткова література:* [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 12; 20].

## Тема 4. Діагностика рівнів сформованості професійно-педагогічних умінь впроваджувати інтерактивні технології навчання

Самооцінка впливу навчально-педагогічних ігор на формування у магістрантів професійних умінь використовувати інтерактивні методи та форми навчання.

Діагностика рівня сформованості професійно-педагогічних умінь студентів після впровадження спецкурсу.

### Література

#### Основна:

1. Авдєєва І.М., Мельникова І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: навчальний посібник /І.М. Авдєєва, І.М. Мельникова. – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 304 с.
2. Дівінська Н.О. Методика проведення навчально-педагогічних ігор: програма навчального спеціалізованого курсу [для студентів факультету іноземних мов] / [укл. Н.О. Дівінська]. – Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди, 2005. – 19 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Дичківська І.М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: навчальний посібник /Біда О.А., Кравчук О.В., Кобернік Г.І. та ін. – Умань: РВЦ «Софія». – 2007. – 212 с.
5. Методичні рекомендації до проведення спецкурсу «Елементи акторської психотехніки у процесі підготовки педагога» / [укл. І.М. Мельникова, Ю.П. Непша; за заг. ред. М.Б. Євтуха ]. – К.: КДППМ, 1992. – 20 с.
6. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
7. Зязюн І. А. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / І. А. Зязюн, О. М. Пехота. – К. : Віпол, 2003. – 426 с.
8. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: Науку-метод. посібн. / За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

**Додаткова:**

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: (Монографія)-К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: издательство «Ось-89», – 2007. – 256 с.
3. Вербицкий А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. М., 1989. – 127 с.
4. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія / Н.Г. Баліцька, О.А. Біда, Г.П. Волошина та ін.; За заг. ред. Н.С. Побірченко. – К.: Наук. світ, 2003. – 138с. – Бібліогр.:с. 128–137.
5. Гладка І. Використання інтерактивного навчання на практичних заняттях з англійської мови для підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах/ І.Гладка // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : Збірник наукових праць / Ред. колегія: В. І. Бондар (відповідальний ред.) та ін. – Вип. 13. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 237 с. – С. 34–37.
6. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання /Упоряд. Л. Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
7. Кларин М.В. Инновации в обучении : метафоры и модели : (анализ зарубеж. опыта) : монография / М.В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223с.
8. Комар О.А. Оцінювання навчальної діяльності студентів у процесі проведення інтерактивного навчання//Вища освіта України. – №2.,2007. – С.188–192.
9. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров: Учеб. пособ./ Под.ред. В.В. Давыдова.-М.: Высш. шк., 1995. – 207 с.
10. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. К.: Вища шк., 1997. – 180 с.
11. Руснак І.С. Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів у Канаді. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини /Ред. кол. Н.С. Побірченко (гол. ред.) та інші. – К.: Наук. світ, 2004. – Випуск 10. – С. 6–10.
12. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб.-К.: Вища шк., 2004. – 207 с.

## 4.2. ДОСЛІДНИЦЬКО-МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ПРИКЛАДІ АНАЛІЗУ ТЕКСТІВ НАУКОВОЇ ПЕРІОДИКИ

Роль і обсяг медіакомунікацій у зв'язку з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій прогресивно зростатиме і водночас і прогнозовано дедалі зростатиме. В нашому дослідженні ми розглядаємо наукову періодику як вид медіа. А тексти наукового журналу як медіатекст певної предметної галузі, що відіграють важливу роль у розвитку фахової компетентності. Медіатекст – це «повідомлення, викладене в будь-якому виді та жанрі медіа...» [12].

Виникають нові форми масової комунікації, трансформуються старі. Зокрема, сучасні дослідники наукової періодики Гуреєва В.М. та Мазова Н.А. фіксують зміну парадигми читання наукових статей, нову модель отримання інформації: «Читачі все рідше ходять в бібліотеку, не переглядають змісту журналу цілком, як було колись, а працюють з реферативними базами даних або переходять до нового тексту за гіперпосиланнями. Таким чином, на перше місце виходить безпосередньо текст, а в якому саме журналі він опублікований, читачеві найчастіше вже не настільки важливо.» [6] Відтак виникає потреба в адекватному розумінні цих процесів і потреба у виробленні ефективних форм реалізації особистості в цих умовах.

У Проекті Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року йдеться про загрози та проблеми в сфері впливу медіа на «на психічний і фізичний стан людини, її інтелектуальний і моральний розвиток», у зв'язку з чим, висловлюється вимога «кардинального підвищення медіакультури українського суспільства, що, в свою чергу, зумовлює нагальну потребу організації медіаосвіти дітей і дорослих, головні завдання якої визначено в Паризькій програмі-рекомендаціях з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.) та Резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.)». Таке обґрунтування засноване на врахуванні загроз та проблем має бути доповненим тими можливостями, які наявні медіатизовані форми комунікації можуть дати сучасній людині в різних сферах її реалізації: професійній, творчій, громадянській тощо.

В Проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки серед основних проблем розвитку освіти в Україні в найближчі роки визначено «повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій». Цим констатується відставання української гуманітарної освіти за цими напрямками, що, зокрема, стосується і медіаосвітніх технологій. Тож, актуалізується потреба у запровадженні та розвитку медіаосвітніх технологій на основі вітчизняних науково-методичних розробок та врахування досвіду зарубіжних країн у цій сфері. Як показує аналіз наукових напрацювань та методичних розробок в сфері впровадження медіаосвітніх технологій в навчальний процес вищої школи, вітчизняні дослідники (Духаніна Н.М., Кондратюк В.Д., Макаренко І.Д., Онкович Г.В., Слабошевська Т.М., Шепелюк В.М., Фатєєва Д.М., Янишин О.К., та ін.) сходяться в тому, що «застосування досягнень новітніх медіатехнологій саме в умовах вищої школи відкриває перед викладачами та студентами нові можливості, значно розширює та урізноманітнює зміст навчання, методи та організаційні форми навчально-виховного процесу, забезпечує високий науковий і методичний рівень викладання» [17].

Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, схваленої постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1–7/6–150), одним з пріоритетних напрямів розвитку в Україні ефективної системи медіаосвіти є «активізація співпраці вищих навчальних закладів, які готують фахівців для медіавиробництва і сфери мистецтва, з Національною академією наук України, Національною академією педагогічних наук України та Національною академією мистецтв України, з метою проведення міждисциплінарних досліджень з проблем медіаосвіти,

налагодження обміну досвідом і кадрового забезпечення викладання спеціальних дисциплін для медіапедагогів». В тій же Концепції визначено, що «медіаосвіта у вищій школі передбачає підготовку як фахівців для мас-медіа, так і медіапедагогів та медіапсихологів. Крім того, медіаосвітні елементи мають увійти до навчальних програм циклу професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки з інших спеціальностей у відповідних їм обсягах».

Одна з реформ запропонованих у проекті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (2014) це інтеграція вищої освіти і науки (3.3.), суть якої полягає, зокрема, в розвитку дослідницької діяльності закладів вищої освіти, реалізації навчання/викладання на основі результатів досліджень. Автори реформи пропонують до вирішення такі проблеми:

1. Підвищення частки та якості дослідницької та інноваційної діяльності у закладах вищої освіти

2. Підвищення актуальності змісту вищої освіти та рівня дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти

й такі необхідні кроки щодо модернізації змісту вищої освіти на основі результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень:

- включення дослідницької компетентності в освітні стандарти на всіх рівнях вищої освіти;
- заохочення курсів, розроблених на основі результатів сучасних, зокрема власних досліджень;
- підвищення кваліфікації викладачів щодо методики, технологій розвитку дослідницької компетентності.

Отже розвиток дослідницької компетентності є актуальним завданням для вищої школи, а її вивчення – для зацікавлених науковців. Цій темі присвячені наукові праці таких дослідників: Адольф В.А., Ананьєв Б.Г., Архипова М.В., Багачук А.В., Бережнова О.В., Болотов В.А., Бондаренко Л.І., Бражий Т.Г., Гершунський Б.С., Головань М.С., Деркач А.А., Зимня І.О., Козирєва О.А., Кузьміна Н.В., Лаптев В.В., Любчак Н.М., Маркова А.К., Мордовцева Н.В., Норкіна О.В., Осипова С.І., Попова Є. В., Рибаків Н.А., Симоненко В.Д., Скібіна О.В., Сластьонін, В.А., Смоліна Т.А., Ушаков О.А., Хуторський А.В., Шадріков В.Д., Шашкіна М.Б., Яценко В.В.

Згідно проекту Тьюнінг Європейської Комісії («Настроювання освітніх структур в Європі»), дослідницькі уміння включено до переліку загальних системних компетентностей і складається з таких умінь:

1. Знання методів, що використовуються в окремих дослідницьких галузях; знання різних дослідницьких методів;
2. Розроблення спеціальних проектів і оцінювання їх результатів; регулярний зворотній зв'язок;
3. Незалежність мислення; оригінальність;
4. Здатність зібрати документальні докази на підтримку аргументів; турбота про послідовність та об'єктивність;
5. Ясність викладу; ясність мислення. [8]

Питанням медіакомпетентності присвячені праці таких вітчизняних науковців: Архипова Є.О., Балабанова К.Є., Белявцева Е.К., Вахула Т.С., Волошина А.К., Волошина К.О., Горун Ю.М., Грицай М.Г., Гуріненко І.Ю., Дінділевич Є.М., Духаніна Н.М., Костюхіна І.В., Кравчук В.О., Кух А.М., Кух О.М., Лапта С.І., Литвин А.В., Литвин Н.О., Лозицька Т.Ю., Нагорна К.А., Онкович Г.В., Осадчий В., Робак В.Є., Роздобудько М.О., Сапельник Т.А., Сахневич І.А., Сахневич І.А., Синоруб Г.П., Слабошевська Т.М., Смекалін І.М., Сулім А.А., Талашук К.Ф., Тронь Г., Янишин О.К.

Поняття медіакомпетентності включає в себе: 1. знання різноманітних технологій формування медіатекстів, їх типології, жанрових особливостей, технік і прийомів впливу на свідомість людини, історії медіальних комунікацій; 2. володіння різними методами аналізу та оцінки медіатекстів; причому у багатьох роботах робиться акцент на необхідності розвитку



критичного підходу в інтерпретації та оцінці змісту медіатекстів; 3. вміння вибудовувати і свідомо підтримувати критичну дистанцію по відношенню до тих медіальних структур, які орієнтовані на маніпуляцію колективним та індивідуальним свідомістю; 4. здатність розрізнення різноманітних методів конструювання соціальної реальності на основі медіатехнологій та медіатекстів; 5. можливість розрізнення та оцінки культурних, аксіологічних, естетичних, ідеологічних, політичних контекстів медіаповідомлень. [14]

Деякі уміння, що входять до дослідницької компетентності також є складовими медіакомпетентності, тому можна вести мову про дослідницько-медіаосвітні технології, як такі, що призначені розвивати ці спільні для обох компетентнісних моделей уміння: володіння дослідницькими методами та «критична дистанція» (медіакомпетентність), що по суті відповідає поняттю «незалежності мислення» (дослідницькі уміння).

На думку класика медіаосвіти Л. Мастермана, «центральною та об'єднуючою концепцією медіаосвіти (media education) є репрезентація (representation). Тобто згідно з цим поглядом, медіа не відображають дійсність, а представляють її. А головною метою медіаосвіти є «денатуралізація» медіа. Медіаосвіта є насамперед дослідницьким процесом, який базується на ключових концепціях, що в основному є аналітичними інструментами, а не альтернативним змістом [18].

Ми пропонуємо застосувати методи дослідження медіа, зокрема наукової періодики, з метою підвищення рівня компетентності у роботі з науковим медіатекстом, яка складається з елементів як медіаосвітньої компетентності так і до дослідницької. Пропонуємо називати такі технології дослідницько-медіаосвітніми, оскільки вони мають слугувати комплексному розвитку медіа- та дослідницької компетентностей.

Запропоновані в даній роботі методи аналізу наукової періодики як основа для розробки дослідницько-медіаосвітніх технологій:

- аналіз ключових слів корпусу текстів наукової періодики [10];
- аналіз тематичного та авторського складу корпусу текстів наукової періодики (для фахівців, викладачів та студентів видавничої справи та редагування).

Методичною основою даного дослідження є застосування методів корпусної лінгвістики в педагогічних цілях на основі медіаосвітнього та компетентнісного підходів до програмування змісту освіти. Під корпусною лінгвістикою розуміють лінгвістичні дослідження, побудовані на основі аналізу автентичних корпусів (баз даних) текстів. К. л. орієнтована на прикладне вивчення мови, його функціонування в реальних середовищах і текстах. Дозволяє визначити частотність слів, лексико-граматичних конструкцій у різних мовних жанрах. Корпуси письмових та усних текстів успішно застосовуються при навчанні іноземної мови і в лінгвістичній педагогіці. [13] Питаннями застосування методів корпусної лінгвістики та аналізу ключових слів у дослідженні наукових текстів займалися такі вчені Абрамов Е.Г., Белоусов К.И., Зелянская Н.Л., Гуреев В.Н., Мазов Н.А., Камшилова О.Н., Кретов А.А., Ляшко О., Миклушка І., Москвитина Т.Н., Совтис Н.М., Стожок Е.В., Хренова В.А.

У науковій літературі досить багато визначень терміну «ключові слова» (КС). Лексеми з цією позначкою виступають у ролі одиниць, котрі несуть основний смисл у тексті. Вони є «смісловими віхами» і слугують орієнтирами, за допомогою яких відбувається не тільки членування тексту на окремі смислові відрізки, на окремі смислові групи. Саме завдяки кількаразовому повторенню в тексті ключові слова утворюють стрижень тексту, цементують його. Завдяки їм текст набуває зв'язності, цілісності, єдності. Проблемами тексту переймається текстологія – відносно нова галузь наукового знання. Для багатьох інших фахівців ключові слова слугують пошуковими орієнтирами, оскільки вони відтворюють наукову картину світу, що визначається як система знань, синтезуючих результати дослідження конкретних наук зі знанням світоглядного характеру [7].

У лінгвістичних працях для позначення подібних елементів використовуються різні терміни, найбільш поширеним з яких і є «ключові слова». Поряд з цим поняттям зустрічаються й інші, близькі за змістом: «опорний елемент», «ключовий елемент»,

«сміслові віхи», «сміслові опорні пункти», «сміслові ядра», «ключові знаки», «концептуальні ключові слова», «тематичні ключові слова», «маркеми», «лінгвокультуреми», «логоепістеми», «культурознак» та ін. Існують і такі поняття, як «ключові слова поточного моменту» і навіть «ключові слова збіглого року» [12]. І.А. Осипова наголошує, що об'єднує всі ці терміни те, що вони позначають такі частини тексту, які в першу чергу слугують для його розуміння [15].

Належність слова до ключових визначається, насамперед, його частотністю, повторюваністю в даному тексті. І саме КС є найбільш суттєвими одиницями для розуміння тексту, вони сигналізують про предметну область знання, простір і час; їх однаково розуміють члени одного соціуму, що полегшує діалог між ними. КС є носіями смислу тексту на всіх рівнях його розуміння. КС наукового тексту виконують комунікативну функцію, є засобом наукової комунікації (використання КС у предметних каталогах, реферативних журналах сприяє полегшенню пошуку необхідної наукової інформації, прискорює процес обміну науковими даними) [11].

Українські дослідники О. Ляшко, І. Миклушка [9] аналізують процедури виділення ключових слів як індикаторів предметної області й зазначають, що набір КС – це каталог концептів, навколо яких виникають основні ідеї наукового тексту. Цей набір дає читачу уявлення про стан знань в даній галузі, він науково орієнтує читача. Чим краще читач знає предметну сферу, тим зрозумілішим є для нього текст.

**Методи аналізу КС.** Використання методів статистичного аналізу дає можливість виділити КС по частотному розподілу слів у тексті не залежно від мови, але не дозволяє повною мірою врахувати сенс тексту. Реалізація методів лінгвістичного аналізу у виділенні КС можлива за рахунок врахування морфологічних особливостей слова як елемента тексту (довжина слів, частини мови, рід, власна чи загальна назва, відміна, форма порівняння тощо). [3]

Таблиця 4.1.

**Переваги та недоліки статистичних та лінгвістичних методів аналізу ключових слів за О.О. Арсірієм, А.А. Чугуновим та Ю.М. Ларченко**

	<i>Статистичні</i>	<i>Лінгвістичні</i>
Переваги	Дає можливість виділити КС по частотному розподілу слів у тексті незалежно від мови. За умови наявності електронної бази з текстами є можливість автоматизації аналізу.	Дає можливість отримати сенс тексту за його семантичною структурою, що дозволяє точніше аналізувати текст, виділяючи його структурні особливості
Недоліки	Не дозволяє повною мірою врахувати сенс тексту	Є більш трудомістким і складним у використанні оскільки передбачають орієнтацію на конкретну мову з її конкретними семантичними особливостями, необхідність врахування багатства семантики та морфології природних мов.

Фахові тематичні журнали відображають основні напрямки досліджень, що здійснюються в конкретній предметній галузі, тому корпус текстів таких видань, слідом за К. Білоусовим і Н. Зелянською [4], ми приймаємо як репрезентативний, а закономірності організації інформаційного простору корпусу текстів – як такі, що мають властивості зовнішньої валідності. Таким чином, можна стверджувати, що лінгвістичний аналіз ключових слів масиву публікацій є свідченням феноменів, котрі мають місце у релевантній предметній області.

**Аналіз ключових слів корпусу текстів наукової періодики як дослідницько-медіаосвітня технологія передбачає такі етапи:**

1) створення бази даних (корпусу текстів) пристатейних ключових слів у придатній для статистичної обробки формі;

2) виявлення через статистичне оброблення найбільш частотних ключових слів (в т.ч. словосполучень);

3) висновки на основі отриманих даних щодо термінологічної спрямованості\* наукового періодичного видання;

4) висновки щодо актуальних концептів певної тематичної галузі;

5) корегування викладачем змісту відповідної аналізованій галузі навчальної дисципліни з урахуванням актуальних концептів, що були виявлені в ході аналізу, зокрема, результати аналізу ключових слів можуть слугувати основою для створення навчальних тезаурусів аналізованої предметної галузі або відповідної їй навчальної дисципліни\*\*;

6) впровадження такого аналізу в навчальний процес вищих навчальних закладів на основі відповідних до конкретного освітнього контексту педагогічних засобів.

\*Тематична (термінологічна) галузь журналу визначається за найбільш популярними ключовими словами. Глибина термінологічної спеціалізації журналу визначається діленням суми найбільш популярних КС на загальну суму згадувань КС в журналі. [2]

\*\*Вдосконалення лінгвістичного забезпечення сучасних освітніх систем на основі лінгвістичних технологій із використанням методів побудови штучного інтелекту, а також корпусної лінгвістики є актуальним завданням [4].

Ми вважаємо за доцільне виокремити **цілі впровадження аналізу ключових слів наукової періодики** в навчальний процес у вищій школі:

1) Підвищення ефективності засвоєння студентами змісту навчальної дисципліни, зокрема, фахової термінології;

2) Розвиток дослідницької компетентності студентів, вміння навчатись через дослідження;

3) Розвиток медіакомпетентності, зокрема розуміння особливостей наукової періодики як медіатексту та можливих методів та інструментів використання її в навчанні та майбутній професійній діяльності;

4) Вироблення студентами та викладачем власних, більш ефективних, пошукових стратегій через уміння добирати більш релевантні ключові слова в роботі з науковими текстами;

5) Вироблення викладачем-науковцем більш ефективних стратегій самопрезентації через вміння підбирати більш релевантні для пошуку читачами ключові слова.

Зазначені цілі можуть бути доповнені викладачами відповідно до конкретних педагогічних практик.

Наводимо приклад аналізу ключових слів на матеріалах тематичного часопису «Вища освіта України» за 2010–2014 роки. Дослідження було здійснено з опертям на створений нами корпус текстів цього часопису. Кожен текст, окрім анотації, обов'язково має перелік КС, запропонований автором. Список аналізованих лексем сформовано за принципом суцільної вибірки на основі цих ключових слів. За ці роки в часописі видруковано значний обсяг публікацій та широкий спектр понять, що належать до предметної галузі. Існування тематичних журналів допомагає сформуванню релевантний корпус текстів.

Фахові тематичні журнали відображають основні напрямки досліджень, що здійснюються в конкретній предметній галузі, тому корпус текстів таких видань, слідом за К. Білоусовим і Н. Зелянською [4], ми приймаємо як репрезентативний, а закономірності організації інформаційного простору корпусу текстів – як такі, що мають властивості зовнішньої валідності. Таким чином, можна стверджувати, що лінгвістичний аналіз ключових слів масиву публікацій є свідченням феноменів, котрі мають місце у релевантній предметній галузі. Операціональними одиницями дослідження послужили ключові слова, визначені авторами публікацій до своїх статей.

Звернення до ключових слів наукових публікацій обумовлено тим, що, по-перше, за допомогою цих маркерів автори самі позначають доміанти концептуального простору своїх досліджень, по-друге, ключові слова «наукових публікацій являють собою конструктор, що легко формалізується в межах великого корпусу текстів» [4].

Хід емпіричного етапу дослідження: було сформовано масив даних всіх записів КС в табличному редакторі MS Excel, які були позначені до статей в журналі ВОУ (№2, 2010 – №2, 2014) загальною кількістю 1465 (загальна кількість КС в базі даних (БД)).

Далі, також шляхом машинного опрацювання в програмі MS Excel, було зроблено підрахунок частотності використання одних і тих самих КС у різних статтях. Підрахунок проводився через порівняння двох таблиць – першої, з усім масивом КС і технічним стовпчиком з одиницями для кожного запису КС, і другої таблиці, яка містила тільки неповторювані рядки із записом КС (копіювати лист – перейменувати – «Видалити дублікати» у вкладці «Дані»).

Проведене машинне опрацювання виявило, що кількість різних КС, використаних авторами, становить 815, тобто 55,6 % від загальної кількості КС. Безпосередньо для підрахунку частотності було використано формулу MS Excel «СУММЕСЛИ (діапазон; критерій; діапазон підсумовування)», де діапазон – це стовпчик записів КС з першої таблиці («Ключові слова (БД)»), критерій – відповідний стовпчик записів з КС в другій таблиці («Ключові слова») і діапазон підсумовування – відповідний стовпчик з одиницею з першої таблиці («к-ть»).

Таких КС, які повторювалися в БД лише 1 раз було виявлено 625, більше одного разу – 190 КС (в сумі 840 записів у БД), з них 114 КС повторювалися двічі (228 записів у БД), 26 КС (78 записів в БД) – тричі, 18 КС (72 записи у БД) – 4 рази і т.д. (див. дані в табл. 4.2).

Таблиця 4.2

**Частотність найбільш популярних (>2 повторів) КС  
в журналі «Вища освіта України» за 2010–2014 рр.**

<i>Ключові слова</i>	<i>Частотність</i>	<i>% від заг. к-ті записів КС (1465)</i>	<i>% від суми записів КС в БД &gt;2 (612)</i>
Освіта	70	4,8	11,4
Людина	59	4,0	9,6
Культура	55	3,8	9,0
Виховання	44	3,0	7,2
Особистість	27	1,8	4,4
Навчання	15	1,0	2,5
Нанотехнології	13	0,9	2,1
вища освіта	12	0,8	2,0
наука; університет	11	0,8	1,8
цінності;	10	0,7	1,6
медіаосвіта; свідомість	9	0,6	1,5
Болонський процес; ноотехнології; управління	8	0,5	1,3
вищий навчальний заклад (ВНЗ); глобалізація; демократія; навчальний процес	7	0,5	1,1
автономія; компетентнісний підхід; парадигма; світогляд; сталий розвиток	6	0,4	1,0
відповідальність; громадянське суспільство; інформаційні технології; медіаграмотність; педагогіка; практика; творчість	5	0,3	0,8

діти з особливими потребами; екологічна свідомість; здоров'я; інновація; інтернатна освіта; інформаційне суспільство; Лісабонський проект; медіакомпетентність; молодь; ноосупільство; освітня політика; соціалізація; студент; студентська молодь; суспільство; суспільство знань; філософія освіти; якість освіти	4	0,3	0,7
академічна мобільність; академічна співпраця; безперервна освіта; виховне середовище; демократизація; дистанційне навчання; дитина; діяльність; екологія; життєтворчість особистості; інформаційна грамотність; інформаційно-комунікаційні технології; компетентність; конкурентоспроможність; мораль; неперервна освіта; обдарованість; політика; розвиток; розуміння; світоглядні орієнтації; свобода; система освіти; туризм; форсайт; цілісність	3	0,2	0,5
<b>Всього</b>	<b>612</b>	<b>41,8</b>	<b>100,0</b>

Отже, ми виявили найбільш часто повторювані КС – актуальні для даного періоду і предметної області, що позначається нами як «теорія і практика вищої освіти України». Набір цих слів визначає тематичну (термінологічну) галузь журналу. Глибина термінологічної спеціалізації журналу визначається діленням суми найбільш популярних КС на загальну суму згадувань КС в журналі. [2]. Якщо прийняти за найбільш популярні КС, частота яких більша за 1, тобто повторювані двічі та більше разів, то показник глибини термінологічної спеціалізації журналу «Вища освіта України» становитиме – 0,57. Якщо прийняти за найбільш популярні КС, частота яких більша за 2 повтори, то цей показник буде трохи меншим – 0,42. Отже, можна зробити висновок, що журнал ВОУ має середню глибину термінологічної спеціалізації, тобто не є надто вузькоспеціалізованим але й не належить до видань з широкою тематикою. Такий висновок підтверджує як заявлений редакцією статус теоретичного та науково-методичного часопису, акредитованого ВАК як наукове фахове видання одразу у двох галузях – педагогіці та філософії, так і тезу П.П. Куляса про те, що ВОУ має ознаки громадсько-політичного видання [1].

Відзначимо, що ми не ставили завдань виявлення авторської приналежності КС і впливу публікаційної активності того чи іншого автора на частотність того чи іншого КС, ці завдання позначимо як перспективні. Нижче в таблиці представлені дані з найбільш часто зустрічаються КС.

Порівняльне дослідження КС журналів ВОУ та «Высшее образование в России» за 2014 рік. Порівняння було здійснене на базі корпусу КС журналу «Высшее образование в России» (2014, №1–6) та журналу «Вища освіта України»(2014, №1–2).

Таблиця 4.3

**Частотність КС журналу «Высшее образование в России» за I півріччя 2014 року**

<i>Найчастотніші КС журналу «Высшее образование в России» за I півріччя 2014 року</i>	<i>Частотність</i>	<i>% від заг. к-ті КС</i>
Інновації	6	0,92
CDIO*	4	0,61
Інноваційна діяльність	4	0,61

Інноваційна	4	0,61
Інноваційна модель педагогічної практики	4	0,61
Арктична зона Російської Федерації	3	0,46
Арктичні наукові дослідження	3	0,46
Інноваційний розвиток	3	0,46
Інновація	3	0,46
Інноваційне спрямування	3	0,46
Інноваційне середовище	3	0,46
Інноваційне підприємництво	3	0,46
Інноваційно-технологічні центри	3	0,46
Іноземні студенти	3	0,46
Іноземна мова	3	0,46
Інститут вдосконалення вчителів	3	0,46

\* проект, названий Ініціативою CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate), отримав широке поширення і тепер охоплює освітні програми в галузі техніки і технологій по всьому світу. Завданням проекту є таке навчання студентів, в основі якого лежить освоєння інженерної діяльності відповідно до моделі «Планувати – Проектувати – Виробляти – Застосовувати» (модель «4П») реальні системи, процеси та продукти на міжнародному ринку [5].

Таблиця 4.4

#### Частотність КС журналу «Вища освіта України» за I півріччя 2014 року

<i>Найчастотніші КС журналу «Вища освіта України» за I півріччя 2014 року</i>	<i>Частотність</i>	<i>% від заг. к-ті КС</i>
Освіта	8	15,38
Людина	7	13,46
Нанотехнології	3	5,77
вища освіта	3	5,77
Наука	3	5,77
Болонський процес	3	5,77

Якщо порівняти найбільш частотні КС журналів «Высшее образование в России» та «Вища освіта України» за I півріччя 2014 р., можна дійти висновку, що українські дослідники вищої освіти більшою мірою спираються на традиційні концепти, аніж їхні східні колеги (табл.4.3 і табл.4.4).

**Аналіз тематичного та авторського складу корпусу текстів наукової періодики як дослідницько-медіаосвітня технологія для фахівців, викладачів та студентів видавничо-редакційного фаху передбачає такі етапи:**

1) створення бази даних (корпусу текстів) заголовків, тематик та інформації про авторів у придатній для статистичного опрацювання формі, тематики можуть формуватись як на основі журнальної рубрикації так і відповідно до задуму дослідника;

2) виявлення через статистичне опрацювання статистичного розподілу автури за географічною ознакою, організаційним представленням, посадами (викладацькі, адміністративні), публікаційною активністю, вченими званнями та ступенями, академічним статусом (аспіранти, докторанти, здобувачі);

3) висновки на основі отриманих даних щодо зазначених статистичних характеристик наукового періодичного видання;

4) впровадження даної технології в навчальний процес на факультетах з підготовки фахівців видавничої справи та редагування.

Перерахуємо також цілі, запропоновані нами для впровадження аналізу тематичного та авторського складу корпусу текстів наукової періодики в навчальний процес на факультетах з підготовки фахівців видавничої справи та редагування:

- 5) поглиблене розуміння студентами редакторської політики наукового видання;
- 6) вироблення власних редакторських стратегій для майбутніх працівників редакцій наукових періодичних видань;
- 7) розуміння організаційного підґрунтя фахової наукової діяльності і відмінностей в ній, за умови проведення порівняльного дослідження різних періодичних видань.

Подаємо приклади статистичного опрацювання авторського складу корпусу текстів (бази даних про статті та авторів) журналу «Вища освіта України» за 2001–2014 рр. (№№1–53), який може бути основою для описаного аналізу.

Таблиця 4.5

<b>Розподіл авторів журналу «Вища освіта України» за вченими ступенями та статусами (дані №№ 1–53, 2001–2014рр.)</b>			
<i>Ступені, статуси</i>		<i>2001–2014</i>	
		<i>к-ть статей за авторами</i>	<i>% до суми статей за авторами</i>
<b>доктори</b>		<b>380</b>	<b>33,0%</b>
з них	філософських наук	137	11,9%
	педагогічних наук	103	8,9%
	інших наук	140	12,1%
з них	біологічних наук	3	0,3%
	географічних наук	1	0,1%
	економічних наук	31	2,7%
	історичних наук	19	1,6%
	медичних наук	4	0,3%
	політичних наук	2	0,2%
	психологічних наук	3	0,3%
	сільськогосподарських наук	1	0,1%
	соціологічних наук	6	0,5%
	технічних наук	47	4,1%
	фізико-математичних наук	10	0,9%
	філологічних наук	5	0,4%
	хімічних наук	6	0,5%
	юридичних наук	2	0,2%
<b>кандидати</b>		<b>471</b>	<b>40,8%</b>
з них	педагогічних наук	144	12,5%
	філософських наук	107	9,3%
	інших наук	220	19,1%
	з них	наук з державного управління	18

	географічних наук	1	0,1%
	геологічних наук	3	0,3%
	біологічних наук	3	0,3%
	економічних наук	20	1,7%
	історичних наук	20	1,7%
	медичних наук	11	1,0%
	політичних наук	11	1,0%
	психологічних наук	8	0,7%
	сільськогосподарських наук	7	0,6%
	соціологічних наук	6	0,5%
	технічних наук	54	4,7%
	філологічних наук	13	1,1%
	фізико-математичних наук	34	2,9%
	наук з фізичного виховання і спорту	3	0,3%
	хімічних наук	5	0,4%
	<i>не вказано</i>	3	0,3%
	<b>докторанти та здобувачі докторського ступеня</b>	<b>63</b>	<b>5,5%</b>
<b>Усього зі ступенями</b>		851	73,8%
<b>аспіранти та здобувачі кандидатського ступеня</b>		<b>173</b>	<b>15,0%</b>
неаспіранти без ступенів		129	11,2%
<b>Усього</b>		1153	100,0%

Таблиця 4.6

**Розподіл авторів журналу «Вища освіта України» за вченими званнями (дані №№ 1–53, 2001–2014рр.)**

<i>Вчені звання</i>	<i>2001–2014</i>	<i>2001–2014</i>
<b>Авторів із вченими званнями</b>	<b>591</b>	<b>51,3%</b>
академіки, член-кореспонденти	143	12,4%
професори	363	31,5%
доценти	209	18,1%
<b>Доцентів та професорів кафедр</b>	<b>108</b>	<b>9,4%</b>
професори кафедр	31	2,7%
доценти кафедр	77	6,7%
<b>Авторів без вчених звань та посад професора або доцента кафедри</b>	<b>454</b>	<b>39,4%</b>
<b>Усього</b>	1153	100,0%

Таблиця 4.7

**Розподіл авторів журналу «Вища освіта України» за посадами (дані №№ 1–53, 2001–2014рр.)**

<i>Посади</i>	<i>К-ть статей №1–53</i>	<i>% до заг. к-ті статей №1–53</i>
<b>Керівні посади в освітніх та науково-дослідних установах</b>	<b>451</b>	<b>39%</b>
<i>Керівники установ</i>	<i>193</i>	<i>17%</i>
Ректори	98	8%
директори Коледжів/Ліцеїв	9	1%



керівники Інститутів/Центрів/Філіалів/Управлінь (ВЗО*, НН** або НМ***)	34	3%
керівники Академій/Інститутів/Центрів/Лабораторій НД****)	52	5%
<b>Заступники керівників</b>	<b>94</b>	<b>8%</b>
Проректори	60	5%
заступники директорів, віце-президенти	34	3%
<b>Керівники підрозділів</b>	<b>164</b>	<b>14%</b>
Декани	6	1%
завідувачі кафедр/навчальних лабораторій	88	8%
завідувачі відділів	70	6%
<b>Викладацькі посади</b>	<b>256</b>	<b>22%</b>
професори (кафедр)	61	5%
доценти (кафедр)	136	12%
вчителі, викладачі, старші викладачі	52	5%
асистенти кафедр	7	1%
<b>Некерівні посади в освітніх та науково-дослідних установах</b>	<b>145</b>	<b>13%</b>
вчені секретарі	5	0%
головні наукові співробітники	32	3%
провідні наукові співробітники	28	2%
старші наукові співробітники	54	5%
наукові співробітники	19	2%
молодші наукові співробітники	7	1%
<b>Представники держустанов</b>	<b>19</b>	<b>2%</b>
<b>Інші</b>	<b>282</b>	<b>24%</b>
з них аспірантів/докторантів/здобувачів	236	20%
<b>Усього</b>	<b>1153</b>	<b>100%</b>

Таблиця 4.8

**Розподіл авторів журналу «Вища освіта України» за організаційною приналежністю (дані №№ 1–53, 2001–2014рр.)**

<i>Установи</i>		<i>К-ть статей</i>	<i>% до заг к-ті статей</i>
<b>НАПН України</b>		<b>424</b>	<b>34,0%</b>
з них	—»—	24	1,9%
	Інститут вищої освіти НАПН України	382	30,6%
	Інститут обдарованої дитини НАПН України	4	0,3%
	Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України	2	0,2%
	Інститут проблем виховання НАПН України	2	0,2%
	Інститут професійної освіти НАПН України	2	0,2%
	Інститут соціальної та політичної психології НАПН України	2	0,2%
	Відділення педагогіки і психології вищої освіти НАПН України	1	0,1%
	Інститут педагогіки НАПН України	1	0,1%
	Інституту педагогіки і психології освіти НАПН України – Львівський науково-практичний центр	1	0,1%
	Університет менеджменту освіти НАПН України	1	0,1%
	Центральна науково-дослідна лабораторія з проблем фізичного	1	0,1%

	виховання НАПН України		
<b>Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова</b>		<b>193</b>	<b>15,5%</b>
3 них	—»—	192	15,4%
	Празький філіал Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова	1	0,1%
<b>Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»</b>		<b>46</b>	<b>3,7%</b>
3 них	—»—	44	3,5%
	Видавничо-поліграфічний інститут Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»	1	0,1%
	Філія кафедри екобіотехнології та біоенергетики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»	1	0,1%
<b>Київський національний університет імені Тараса Шевченка</b>		<b>33</b>	<b>2,6%</b>
3 них	—»—	32	2,6%
	Інститут міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка	1	0,1%
<b>НАН України</b>		<b>18</b>	<b>1,4%</b>
3 них	—»—	4	0,3%
	Інститут соціології НАН України	4	0,3%
	Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України	3	0,2%
	Інститут біоорганічної та нафтохімії НАН України	1	0,1%
	Інститут економіки та прогнозування НАН України	1	0,1%
	Інститут історії НАН України	1	0,1%
	Інститут кібернетики ім. В.М. Глушкова НАН України	1	0,1%
	Інститут міжнародних відносин НАН України	1	0,1%
	Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України	1	0,1%
	Центр гуманітарної освіти НАН України	1	0,1%
<b>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського</b>		<b>15</b>	<b>1,2%</b>
3 них	—»—	12	1,0%
	Інститут довищівської підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського	2	0,2%
	Інститут перспективних технологій, економіки і фундаментальних наук Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського	1	0,1%
<b>Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу</b>		<b>15</b>	<b>1,2%</b>
3 них	—»—	9	0,7%
	Бучацький коледж Івано-Франківський національний університету нафти і газу	2	0,2%
	Науково-дослідний інститут нафтогазової енергетики і екології Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу	2	0,2%
	Індустріальний коледж Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу	1	0,1%
	Науково-дослідний інститут нафтогазової енергетики і екології Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу	1	0,1%
<b>Харківський національний університет імені В.М. Каразіна</b>		<b>14</b>	<b>1,1%</b>
<b>Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»</b>		<b>13</b>	<b>1,0%</b>
3	—»—	6	0,5%

них	Миколаївський міжрегіональний інститут Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»	6	0,5%
	Миколаївська філія Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»	1	0,1%
<b>ІНШІ</b>		<b>477</b>	<b>38,2%</b>
<b>УСЬОГО</b>		<b>1248</b>	<b>100,0%</b>

Таблиці 9–10

**Розподіл авторів журналу «Вища освіта України» за географією (дані №№ 1–53, 2001–2014рр.)**

<i>Країна/Місто</i>	<i>К-ть статей</i>	<i>% до заг. к-ті статей</i>
Російська федерація	3	0,2%
Канада	2	0,2%
Словацька республіка	2	0,2%
Польща	2	0,2%
Казахстан	2	0,2%
Білорусь	1	0,1%
Китайська народна республіка	1	0,1%
Республіка Білорусь	1	0,1%
Чехія	1	0,1%
<b>УСЬОГО</b>	<b>15</b>	<b>1,2%</b>

<i>Місто</i>	<i>К-ть статей</i>	<i>% до заг. к-ті статей</i>
Київ	847	67,5%
Харків	49	3,9%
Дніпропетровськ	25	2,0%
Миколаїв	19	1,5%
Одеса	19	1,5%
Черкаси	19	1,5%
Вінниця	17	1,4%
Дрогобич	16	1,3%
Львів	15	1,2%
Суми	15	1,2%
Івано-Франківськ	14	1,1%
Донецьк	12	1,0%
Ніжин	11	0,9%
Запоріжжя	8	0,6%
Луганськ	8	0,6%
Полтава	8	0,6%
Херсон	7	0,6%
Мелітополь	6	0,5%
Рівне	6	0,5%
Чернігів	6	0,5%
Краматорськ	5	0,4%
Кременчук	5	0,4%

Луцьк	5	0,4%
Севастополь	5	0,4%
Слав'янськ	5	0,4%
Ужгород	5	0,4%
Хмельницький	5	0,4%
Чернівці	5	0,4%
Кіровоград	4	0,3%
Кременець	4	0,3%
Кривий Ріг	4	0,3%
Сімферополь	4	0,3%
Тернопіль	4	0,3%
Умань	4	0,3%
Глухів	3	0,2%
Ізмаїл	3	0,2%
Маріуполь	3	0,2%
Переяслав-Хмельницький	3	0,2%
Шостка	3	0,2%
Бердянськ	2	0,2%
Буча	2	0,2%
Кам'янець-Подільський	2	0,2%
Дніпродзержинськ	1	0,1%
Житомир	1	0,1%
Нікополь	1	0,1%
<i>не вказано</i>	<i>15</i>	<i>1,2%</i>
УСЬОГО	1254	100,0%

**Висновки та рекомендації.** Поєднання методів корпусної лінгвістики для аналізу наукової періодики, дослідницького та медіаосвітнього підходів до розвитку компетенції фахівця є підґрунтям для розроблення та впровадження новітніх методів роботи з текстами наукової періодики в навчальний процес у вищій школі. Розроблені нами технології створення та аналізу корпусів текстів наукової періодики є перспективними як з дослідницької так і з педагогічної точок зору. Оскільки зазначені технології можуть слугувати виявленню індикаторів стану предметної галузі і можуть бути використані для:

- 1) підвищення ефективності генерування та інтерпретації смислів наукового медіатексту авторами наукових статей;
- 2) розвитку медіакомпетентності фахівця відповідної предметної галузі;
- 3) поглиблення фахових знань та розширення педагогічного інструментарію викладача;
- 4) підвищення ефективності викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу, що належать до аналізованої предметної галузі відповідного періодичного видання.

Рекомендуємо дослідницько-медіаосвітні технології аналізу текстів наукової періодики включити в навчальні програми циклу професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки з метою розвитку медіа- та дослідницької компетенції викладачів, фахівців та студентів закладів вищої освіти. Радимо ці технології для використання та подальшого розроблення наукознавцям, дослідникам тематичних галузей, викладачам вищої школи.

### *Література*

1. «Вища освіта України»: покажчик публікацій (2001–2005 рр.) / Уклад. А.В. Морозова, А.Д. Онкович. Передмова Куляс П. П. / За заг. ред. д.п.н. Онкович Г.В. – К.: Інститут вищої освіти АПН України, 2005. – 118 с..
2. Абрамов Е.Г. Подбор ключевых слов для научной статьи / Абрамов Е.Г. // Научная периодика: проблемы и решения. – 2011. – № 2. – С.35–40. – Режим доступа: <http://nppir.ru/article/1881>
3. Арсірій О.О., Чугунов А.А., Ларченко Ю.М. Побудова контекстної карти на основі SOM для виділення ключових слів веб-документів освітніх інтернет-ресурсів / О.О. Арсірій, А.А. Чугунов, Ю.М. Ларченко // Праці Одеського політехнічного університету. – 2013. – № 1 (40). – С.49–54. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18850692>
4. Белоусов К.И., Зелянская Н.Л. Онтология и онтография частнонаучных предметных областей и научная картина мира / Белоусов К.И., Зелянская Н.Л. // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2012. – № 4. – С. 104–111. URL: <http://elibrary.ru/download/23460671.pdf>
5. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание [Электронне видання] / Пер. с англ. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 17 с. Режим доступа: [http://www.cdio.org/files/standards/CDIO\\_standards\\_rus\\_TPU.pdf](http://www.cdio.org/files/standards/CDIO_standards_rus_TPU.pdf)
6. Гуреев В.М., Мазов Н.А. Моделивання оптимального репертуару наукової періодики організації з використанням бібліометричних методів / Гуреев В.М., Мазов Н.А. // Вісник Новосибірського державного університету. Серія: Інформаційні технології. – 2013. Т. 11. – № 4. – С.38–45. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/52757089.pdf>
7. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. Эдиториал УРСС. М., 2000. с.89.
8. Луговой В.І., Слюсаренко О.М., Таланова Ж.В. Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання у вищій школі / В. І. Луговой, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова [Електронний ресурс] // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговой, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.4]. – С. 48–63. – Бібліогр.: 11 назв. Режим доступа: [http://www.iqed.org.ua/images/doc/luh\\_tal\\_sl\\_identif.pdf](http://www.iqed.org.ua/images/doc/luh_tal_sl_identif.pdf)
9. Ляшко О., Миклушка І. Наукові тексти та особливості виділення в них ключових слів / О. Ляшко, І. Миклушка [Електронний ресурс]// Комп'ютерні технології друкарства. – 2012. – Вип.27. – С. 287. URL: [http://archive.nbu.gov.ua/portal/Natural/Ktd/2012\\_27/myklywka.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/Natural/Ktd/2012_27/myklywka.pdf)
10. Морозова А.В. Анализ ключевых слов медиатекста научной периодики как метод повышения медиакомпетентности исследователя // Медиаобразование, 2014, № 2. – С.68–74.;
11. Москвитина Т.Н. Ключевые слова и их функции в научном тексте / Москвитина Т.Н. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11. – С. 270–283. – с.283. URL: <http://elibrary.ru/download/66896493.pdf>
12. Нефляшева И.А. Ключевые слова и словообразовательные модели современного дискурса / Нефляшева И.А. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009. – № 2. – С. 177–183. URL: <http://elibrary.ru/download/79625527.pdf>
13. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языка м). – М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. –2009.
14. Нургалева Л.В. Медиакомпетентность как базовый методический аспект современных образовательных практик // Современное образование: проблемы и

- перспективы в условиях перехода к новой концепции образования: Мат-лы междунар. науч.-метод. конф., 29–30 января 2009 г, г. Томск. – Томск: ТГУСУР, 2009. – С.221–222.
15. Осипова И.А. Моделирование понятийного потенциала термина «ключевые слова» / Осипова И.А. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – № 11. – С. 117–122. URL: <http://elibrary.ru/download/39866006.pdf>
16. Федоров А.В. Словарь терминов... 2010. 64с. URL: [http://www.evartist.narod.ru/text23/0013.htm#з\\_13](http://www.evartist.narod.ru/text23/0013.htm#з_13)
17. Шепелюк В. М. Застосування медіатехнологій як мотивація здібностей у студентів до навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.univerua.rv.ua/VNS1/Shepeluk\\_V.M.pdf](http://www.univerua.rv.ua/VNS1/Shepeluk_V.M.pdf)
18. Masterman, 1997, pp.40–42; ; за Федоров А.В., Челышева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования (научная школа под руководством А.В.Федорова). Монография. Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2007. 212 с.

### 4.3. ОПТИМІЗАЦІЯ УКРАЇНОЗНАВЧОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВНЗ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Запорукою якісної професійної підготовки фахівців будь-якого рівня та спеціальності й успішного навчального процесу в цілому є забезпечення сучасною та високоякісною навчальною та методичною літературою як власне студентів, так і викладачів. На жаль, через складні сучасні економічні умови переважна більшість вищих навчальних закладів України змушені вирішувати проблему забезпечення навчально-методичною літературою самостійно. І якщо з навчальними підручниками та посібниками з економіки, історії, філософії, юриспруденції, менеджменту тощо, розрахованими на вітчизняного студента, значною мірою все гаразд, то дещо специфічна навчально-методична література для іноземних студентів нині перебуває у глухому занепаді. Ні, звичайно ж підручники та посібники з української мови як іноземної представлені серед широкого загалу навчально-методичної літератури України, проте майже всі вони видані переважно власними силами тих ВНЗ, в яких навчається переважна більшість іноземних громадян. Про створення державних видавництв та науково-видавничих центрів, що займалися б розробленням та виданням новітніх навчальних матеріалів саме з української мови як іноземної та їхню державну підтримку, на жаль, взагалі не йдеться, хоча фахівців, які б розробляли таку літературу відповідно до останніх світових освітніх вимог в Україні нині є чимало. То чому ж не використати їх науковий потенціал? Та й за досвідом організації такого видавництва не треба їхати за сім морів. Достатньо звернути увагу на подібний вид діяльності наших найближчих сусідів, зокрема Росії.

*Мета нашого дослідження* полягає в аналізі видавничої та освітньої діяльності російського видавництва «Златоуст», яке спеціалізується на розробці та виданні новітніх навчальних матеріалів з російської мови як іноземної.

Російське видавництво «Златоуст» було засновано у 1990 р. у Санкт-Петербурзі й вже понад 20 років є безсумнівним лідером з розробки та видання новітніх підручників, посібників та навчально-методичних матеріалів з російської мови як іноземної. З 2004 р. постійне представництво цього видавництва діє також і в Москві. Головним редактором видавництва є Анна Голубєва, яка в 1995 р. проходила стажування у видавництві Deutsche Verkehrsver-Lag (м. Гамбург), й що, в свою чергу, дозволило залучити до справи власне німецький досвід організації видавництва.

Нині видавництво спеціалізується на розробці навчальних матеріалів з російської мови як іноземної та другої рідної мови для дітей-білінгвів (книги, аудіо-, відео-, комп'ютерні посібники). Слід також зазначити, що видавництво володіє ексклюзивним правом на видання матеріалів Російської системи тестування іноземних громадян з російської мови як іноземної (ТРКИ).

Щороку реалізується близько 80 000 примірників навчальної літератури, яка експортується в більшість країн Європи, Канаду, США, Японію тощо (більш ніж 50 країн світу та взаємодія через Інтернет ще зі 120 країнами), а також постійно експонуються на спеціалізованих міжнародних виставках у Парижі, Лондоні, Римі, Франкфурті, Белграді, Москві та інших містах.

Посібники, що видані «Златоустом» наразі широко використовуються у навчальному процесі більшості російських ВНЗ (понад 200 навчальних закладів у 63 містах Росії) та в багатьох навчальних закладах та культурних центрах за кордоном.

Найкращі фахівці видавництва регулярно здійснюють консультування викладачів російських ВНЗ щодо сучасних методик викладання російської мови як іноземної, а також беруть активну участь в організації навчального процесу та його методичному забезпеченні, спілкуючись з молодими викладачами російської мови як іноземної та знайомлячи їх з особливостями сучасної російської системи тестування іноземних громадян; розповідають

молодим викладачам на що слід звертати увагу, обираючи підручники та навчальні посібники для вузівської, курсової та інших форм навчання; здійснюють детальний огляд новітніх розробок під час спеціальних семінарів; визначають тематику наступних розробок. Так, наразі і видавці, і викладачі відзначають, що серед навчально-методичного забезпечення навчального процесу іноземних громадян у ВНЗ Росії недостатньо повно представлено посібники з наступних спеціалізацій: інформатика, військова справа, будівництво, авіація, сільське господарство, медицина – саме ці напрямки нині є найбільш цікавими для іноземців, які приїждять до Росії на навчання.

Слід відзначити й той факт, що «Златоуст» є активним учасником різних міжнародних заходів та організацій. Так, з 1994 р. «Златоуст» є членом Міжнародної асоціації викладачів російської мови та літератури (МАПРЯЛ); з 1999 р. – співорганізатор Російського товариства викладачів російської мови та літератури; з 1995 р. – Член Петербурзької асоціації книговидавців; з 1999 по 2005 рр. – співзасновник Російського товариства викладачів російської мови та літератури й журналу товариства «Мир русского слова»; з 2001 по 2005 рр. – співзасновник журналу МАПРЯЛ «Русский язык за рубежом»; З 2006 р. – Член Гільдії Книжників.

А тепер розглянемо перелік продукції видавництва більш детально.

З метою якнайповнішого представлення своєї продукції видавництво «Златоуст» щорічно видає каталог, який дозволяє всім зацікавленим у даного виду літературі швидко зорієнтуватися і обрати необхідні підручники та посібники. Одразу привертає увагу чітка структура каталогу:

1. Учебники.
  2. Разговор, аудирование, письмо.
  3. Грамматика.
  4. Чтение.
  5. Страноведение.
  6. Русский язык в специальных целях.
  7. Тесты, требования и др.
  8. Русский язык вне России.
  9. Иностранные языки.
  10. Книги для преподавателей (Методика).
  11. Русский язык как родной.
  12. Мультимедиа.
- Способы оплаты заказа.  
Наши дистрибьюторы и партнеры.  
Бланк заказа.

Кожна позиція в каталозі супроводжується детальною анотацією, яка дозволяє обрати оптимальний варіант підручника чи посібника з урахуванням рівня того, хто бажає навчатися, або оволодіти спецлексикою, відповідно до професійних потреб.

У розділі «Учебники» представлено 18 найменувань без урахування робочих зошитів та книжок для викладача. Підручники рекомендовано для роботи з викладачем, на інтенсивних курсах російської мови як в Росії, так і за кордоном, на підготовчих відділеннях російських ВНЗ, гуртках при культурних центрах та народних університетах; особлива увага приділяється мовленнєвому етикету, граматиці, різноманітним культурознавчим текстам та притекстовим завданням, вправам, ігровим завданням, жартам тощо. Всі підручники мають аудіододатки на CD, що в свою чергу сприяє швидкому засвоєнню різних мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, активно стимулює мовлення студентів. Наведемо лише перелік пропонуваного читачеві підручників.

«Дорога в Россию» (Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А.);  
«Жили-были...» 28 уроков русского языка для начинающих (Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я.);



«Жили-были...» 12 уроков русского языка. Базовый уровень (Миллер Л.В., Политова Л.В.);  
«Русский – это просто. Russian in an Easy Way» (Усейнова Г.);  
«Поехали!» Русский язык для взрослых (Чернышов С.И., Чернышова А.В.);  
«Контакт» Учебное пособие по аудированию для начинающих. (Хино Т., Пономарева З.);  
«Спасибо» (Куцерева-Жаме А.М., Китадзе М.);  
«Русский язык: 5 элементов» в 3-х частях (Эсмантова Т.);  
«Да, я говорю по-русски» (Каретникова Л.Г.);  
«Мой русский друг» (Загребельная М.);  
«Живем и учимся в России» (Капитонова Т.И. и др.);  
«Русский язык по-новому» (Аксенова М.П.);  
«Владимир 2» (Левина Г.М., Николенко Е.Ю.);  
«Окно в Россию» В 2-х частях (Скороходов Л., Хорохордина О.);  
«Мы живем и работаем в России» (Голубева А.В.);

**Готовятся до друку:**

«Русский язык» Комплекс для взрослых учащихся продвинутого этапа (Капитонова Т.И., Смелкова И.Ю., Алымова Е.Н.);

«Контакты» Учебник русского языка как второго-третьего иностранного для зарубежных школьников (Бердичевский А.Л., Голубева А.В.);

«Русский без границ» (Низник М., Винокурова А., Воронцова И. и др.).

У розділі «**Разговор, аудирование, письмо**» представлено 32 позиції посібників, текстів, прописів, алфавітів, які сприяють розвиткові навичок читання, письма, аудіювання та мовлення. Посібники містять комунікативні вправи, коментарі до лексики, різноманітні граматичні таблиці, контрольні тести, приклади мовного етикету в сучасній літературі, кросворди для різних рівнів, сучасні адаптовані тексти зі словниками тощо. Розглянемо їх.

«Месяц в России» (Максимова А.Л.);

«Давай начнем – по русски!» (Калюга М.);

«В этой маленькой корзинке...» В 2-х частях (Штельнер О.);

«10 уроков русского речевого этикета» (Максимова А.Л.);

«Русская лексика в заданиях и кроссвордах» (Выпуск 1. «Человек»; Выпуск 2. «В доме»; Выпуск 3. «Город»; Выпуск 4. «Увлечения. Природа. Календарь» (Старовойтова И.А.);

«Что вы сказали?» (Одинцова И.В.);

«Идем в музыкальный театр» (Белякова Н.Н., Демьянова Е.М., Котвицкая Э.С.);

«Россия: день сегодняшний» Тексты и упражнения (Родимкина А.М., Ландсман Н.);

«Россия день за днем» (Родимкина А.М., Ландсман Н.);

«В мире новостей» В 3-х частях (Москвитина Л.И.);

«Золотое перо» (Колесова Д.В., Харитонов А.А.);

«Пишем Эссе» Учебное пособие (Колесова Д.В., Харитонов А.А.);

«Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка?» Учебное пособие (Колесова Д.В., Харитонов А.А.);

«Прогулки по русской лексике» (Ласкарева Е.Р.);

«Русская фразеология для немцев» (Вальтер Х., Малински Т., Мокиенко В., Степанова Л.);

«Загадай желание» (Короткова О.Н., Одинцова И.В.);

«Слово» (Ермаченкова В.С.);

«Слушать и услышать» (Ермаченкова В.С.);

«По-русски без акцента!» (Короткова О.Н.);

«Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке»;

«Не фонетика – песня!» (Федотова Н.Л.);

«О русском ударении просто» (Харт Д.К.);  
«Я тебя люблю!» (Тананина А.В.);  
«Палитра страстей» Учебное пособие по стилистике русского языка для иностранцев (Афанасьева Н.А., Попова Т.И.);  
«Пространство эссе» Учебное пособие по стилистике русского языка для иностранцев (Бузальская Е., Любимова Н.);  
«Прописи для ускоренного обучения письму» (Копцева Е.И., Столбова А.И.);  
«Съедобный алфавит»;  
«Зоопарк по алфавиту»;  
«Офис по алфавиту»;  
«Необъятная Россия. Алфавит»;  
«Россия. Учебная карта».

**Готуются до друкy:**

«По-русски правильно» (Ермаченкова В.С.).  
У розділі «**Граматика**» представлено 24 позиції посібників для опанування різних частин мови, навчальних таблиць, коректувальних курсів, словників, довідників, робочих зошитів з довідковими таблицями, збірників вправ для різних сертифікаційних рівнів. Отже, це:

«Русская грамматика в анекдотах» Тренажер для начинающих: шутки и анекдоты, диалоги и монологи, задачи и загадки, вопросы и викторины» (Левина Г.М., Васильева Т.В.);  
«Учебные таблицы для изучающих русский язык» («Падежи»; «Глаголы движения»; «Глаголы движения и глагольный вид») (Черносвитова Н.З.);  
«Учебные таблицы для изучающих русский язык» («Наречия»; Русские падежи: основные значения») (Голубева А.В.);  
«Сборник упражнений по грамматике русского языка»;  
«Багаж» Русская грамматика с упражнениями (Мустайоки А., Алестало М., Виймаранта Х.);  
«Корректировочный курс русской грамматики» (30 уроков) (Максимова А.Л.);  
«Глагол всему голова» Учебный словарь (Малышев Г.Г.);  
«Русская грамматика в картинках для начинающих» (Малышев Г.Г.);  
«Русская грамматика в таблицах и схемах. Basic Russian in tables and diagrams» (Росс Е.В.);  
«The Russian verb. A Guide to its Forms and Usage for Advanced Learners with Exercises» (Bivon R., Petrukhina E.);  
«Let's improve our Russian! Улучшим наш русский!» (Volkova N., Phillips D.);  
«Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях» (Часть 1. «Морфология»; Часть 2. «Синтаксис») (Глазунова О.И.);  
«Чистая грамматика» (Ласкарева Е.Р.);  
«Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!..» (Богомолов А.Н., Петанова А.Ю.);  
«Повторяем падежи и предлоги» (Ермаченкова В.С.);  
«Знаю и люблю русские глаголы» (Кривоносов А.Д., Редькина Т.Ю.);  
«Как строится русский глагол?» (Белякова Н.Н.);  
«Как образуются прилагательные» (Барыкина А.Н.);  
«Знакомьтесь: Числительное». Пособие для иностранных учащихся (Лебедев В.К.);  
«Синтаксис» Практическое пособие по русскому языку как иностранному (Иванова И.С., Карамышева Л.М. и др.);  
«Изучаем глагольные приставки» (Барыкина А.Н., Добровольская В.В.);  
«Трудные случаи русской грамматики» Сборник упражнений по русскому как иностранному (Егорова А.Ф.);  
«Родительный падеж в русском языке: формы и употребление» Сравнительный анализ функций родительного падежа в английском и русском языках (Райан Н.);

**Готуются до друкy:**

«Как и почему изменяется русский глагол» (Белякова Н.Н.).

У розділі «*Чтение*» представлено 36 найменувань хрестоматій та книг як для роботи в аудиторії, так і для самостійного читання. Тексти градуїзовані за п'ятьма рівнями: спеціально написані, адаптовані відповідно до лексичного мінімуму відповідного рівня ТРКИ або лише прокоментовані з лінгвокультурологічних засад. Всі книги містять наголоси, лексичні та країнознавчі коментарі, словники, запитання та завдання, в тому числі й тестові, ключі, ілюстрації. Ознайомимося з переліком:

- «Читаем о России по-русски» Хрестоматия (Катаева М.Б., Протопопова И.А. и др.);  
«Петербург в жизни и творчестве русских писателей» (Глазунова О.И.);  
«Россия: характеры, ситуации, мнения» Книга для чтения (Голубева А.В., Задорина А.И. и др.);  
Серия «Библиотека Златоуста» (БЗ);  
Стругацкие А. и Б «Трудно быть Богом». Подготовка текста З.Н. Пономаревой;  
«Читаем без проблем» (Костюк Н.А.);  
«Под русским флагом вокруг света» (Путешествие капитана Крузенштерна) Подготовка текста А.В. Голубевой;  
«Кавказский пленник». Подготовка текста З.Н. Пономаревой;  
«По страницам Пушкина». Подготовка текста В.С. Ермаченковой;  
Достоевский М.Ф. «Белые ночи». Подготовка текста А.Л. Максимовой;  
Пушкин А.С. «Пиковая дама». Подготовка текста Ю. Николаевой;  
Токарева В. «Зануда». Подготовка текста Е.В. Ганапольской;  
Токарева В. «Коррида». Подготовка текста Е.В. Ганапольской, И. Васильевой;  
Акунин Б. «Азazelь». Подготовка текста и заданий Г.С. Юдиной, Д.Филлипса;  
Акунин Б. «Левиафан». Подготовка текста и заданий Г.С. Юдиной, Д.Филлипса;  
Акунин Б. «Турецкий гамбит». Подготовка текста и заданий Г.С. Юдиной;  
Чехов А.П. «Дама с собачкой». Подготовка текста Ю. Николаевой;  
Распутин В. «Рудольфио». Подготовка текста А.Л. Максимовой;  
Рубина Д. «Шарфик». Подготовка текста Е.В. Ганапольской, И. Васильевой;  
«Главная премия» (академик Ж.И. Алферов). Подготовка текста А.Л. Максимовой, А.В. Голубевой;  
«Гений русской хирургии» Текст и задания Г.С.Юдиной;  
Достоевский Ф.М. «Идиот». Подготовка текста и заданий А.Л.Максимовой, Д.В.Шаманского, А.В.Голубевой;  
«Россия в космосе» (Максимова А.Л., Голубева А.В.);  
«Из воспоминаний Ю.Гагарина» (Березовский С.Б., Рякина О.Р.);  
Пелевин В. «Ника». Подготовка текста Г.С. Юдиной, С.В. Кириченко;  
Довлатов С. «Девушка из хорошей семьи». Подготовка текста Г.С. Юдиной, С.В.Кириченко;  
Петрушевская Л. «Королева лир». Подготовка текста Г.С. Юдиной, С.В. Кириченко;  
Токарева В. «Не сотвори». Подготовка текста Г.С. Юдиной, С.В. Кириченко;  
Улицкая Л. «Дочь Бухары». Подготовка текста Г.С. Юдиной;  
Маканин В. «Человек свиты». Подготовка текста Г.С. Юдиной;  
Быков Д.Л. «Девочка со спичками дает прикурить». Подготовка текста Г.С. Юдиной, Д.Филлипса;  
Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов;  
Саша Черный «Дневник Фокса Микки». Подготовка текста и заданий Н.А. Костюк;
- Готуються до друку:**  
«Новая русская мужская проза». Подготовка текста Е.В. Ганапольской, И. Васильевой;  
Сенчин Р. «Русскоговорящий». Подготовка текста и заданий Г.С. Юдиной;  
Толстой Л.Н. «Анна Каренина». Подготовка текста и заданий А.Л. Максимовой, Д.В. Шаманского, А.В. Голубевой;

У розділі «*Страноведение*» представлено 10 найменувань відеофільмів для тих, хто володіє російською мовою в обсязі I сертифікаційного рівня та навчальних посібників, спрямованих на активізацію усного мовлення, на розвиток навичок читання літератури зі спеціальності та підвищення країнознавчої компетенції:

«Чашки» Учебный видеофильм-детектив. (Левина Г.М., Николенко Е.Ю.).

«Прогулки по Петербургу» Учебный видеофильм по страноведению. (Голубева А.В., Лемешев К.Н.);

«Семь прогулок по Москве» Учебный видеофильм по страноведению (Прохоров Ю.Е., Голубева А.В.);

«Приятного аппетита!» Учебный видеофильм по страноведению (Бердичевский А., Калашникова О., Соловьева Н.);

«Соперники Москвы. Новгород. Тверь» Учебный видеофильм по страноведению (Голубева А.В.);

«Имена России» (Н.Фосс);

«Обновленная Россия» Учебное пособие по русскому языку как иностранному (Пухаева Л.С., Ольхова Л.Н.);

«Одна жизнь-две культуры» Учебное пособие по русскому языку как иностранному (Алликметс К., Стренгель-Кямпер А.);

**Готуються до друку:**

Россия и Кавказ (И.Гончар);

«О России и россиянах» Учебное пособие по русскому языку как иностранному (Малышев Г.Г., Малышева Н.Г.);

У розділі «*Русский язык в специальных целях*» представлено 27 найменувань навчальних комплексів, курсів, посібників, текстів, підручників, з розвитку мовлення та підготовки до слухання лекцій зі спеціальності, набуття навичок ведення професійної дискусії зарубіжними студентами, аспірантами та стажерами різних спеціальностей: інженерами, медиками, хіміками, економістами, юристами, політологами, лінгвістами, військовими, рятувальниками, співробітниками ресторанів та готелів тощо:

«Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика» (Авдеева И., Васильева Т., Орлова Т. и др.);

«Русский язык для гостиниц и ресторанов» (Голубева А.В., Задорина А.И., Гананпольская Е.В.);

«Русский язык для иностранных студентов-медиков» (Лукьянова Л.В.);

«Подготовка к клинической практике» (Дьякова В.Н.);

«Диалог врача с больным» (Дьякова В.Н.);

«Деловая поездка в Россию» (Лебедев В.К., Петухова Е.Н.);

«Вне закона» (Юдина Г.С., Филипс Д.);

«Русский язык. Основной курс» Практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей (Балыхина Т., Василишина Т., Леонова Э., Пугачев И.);

«Читаем тексты по специальности» Выпуск 1 «Лингвистика» (Рогозная Н.Н.);

«Читаем тексты по специальности» Выпуск 2 «Гуманитарные науки» (Шатилов А.С.);

«Читаем тексты по специальности» Выпуск 3 «Общая химия» (Судакова Л., Летягова Т.);

«Читаем тексты по специальности» Выпуск 4 «Философия» (Мудриченко О.М.);

«Читаем тексты по специальности» Выпуск 5 «Культурология» (Мудриченко О.М., Розова Н.М.);

«Россия: Экономика и общество» Тексты и упражнения (Родимкина А., Ландсман Н.);

«Русский язык в мире экономики» (Пухаева Л.С., Ольхова Л.Н.);

«Этот многоликий мир бизнеса» (Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л., Романов Ю.А.);

«Русский язык для спасателей» (Таммела М., Нечунаева Н.);

**Готуються до друку:**

«Оформление истории болезни» (Орлова Е.В.);  
«Научный текст: аннотирование, реферирование, рецензирование» Учебное пособие для студентов медицинских вузов (Орлова Е.В.);  
«Русский язык. Основной курс» Контрольно-измерительные материалы (Балыхина Т., Василишина Т., Леонова Э., Пугачев И.);  
«Русский язык. Основной курс» Методическое руководство для преподавателя (Балыхина Т., Василишина Т., Леонова Э., Пугачев И.);  
«Читаем тексты по специальности» Выпуск 6 «Экономика» (Афанасьева Н., Лобанова Л.);  
«Читаем тексты по специальности» Выпуск 7 «Политология» (Лобанова Л., Могилева И., Черненко К.);  
«Читаем тексты по специальности» Выпуск 8 «Право» (Афанасьева Н., Захарченко С.);  
«Читаем тексты по специальности» Выпуск 9 «Экономическая теория» (Дворкина Е.);  
«Читаем тексты по специальности» Выпуск 10 «Военная история России» (Жарова О., Третьякова Л.);  
«Читаем тексты по специальности» Выпуск 11 «Международная торговля» (Алешина Л.);

У розділі «**Тесты, требования и др.**» представлено 23 одиниці оновлених типових тестів з російської граматики, що містять мінімальні обов'язкові вимоги до рівня володіння російською мовою відповідно до федеральних державних вимог і призначених як для підготовки іноземних громадян до тестування на різні рівні володіння російською мовою як іноземною, так і для викладачів, авторів навчальних посібників, адміністрації ВНЗ та установ довузівської підготовки іноземних громадян та спеціалістів у галузі міжнародної освіти:

«Типовые тесты по русскому языку как иностранному» Элементарный уровень. Общее владение. Варианты (Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.);  
«Типовые тесты по русскому языку как иностранному» Базовый уровень. Общее владение. Варианты (Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.);  
«Типовые тесты по русскому языку как иностранному» Первый уровень. Общее владение. Второй вариант (Степаненко В.А. (ред.) и др.);  
«Типовые тесты по русскому языку как иностранному» Тесты для гражданства РФ;  
«Тренировочные тесты по РКИ» Второй уровень. Общее владение (Андрюшина Н.П., Макова М.Н.);  
«Тренировочные тесты по РКИ» Третий уровень. Общее владение (Андрюшина Н.П., Макова М.Н.);  
«Требования по русскому языку как иностранному» Первый сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль;  
«Лексические минимумы по русскому языку как иностранному» Элементарный уровень. Общее владение;  
«Лексические минимумы по русскому языку как иностранному» Базовый уровень. Общее владение;  
«Лексические минимумы по русскому языку как иностранному» Первый уровень. Общее владение;  
«Лексические минимумы по русскому языку как иностранному» Второй уровень. Общее владение;  
«Программа по русскому языку для иностранных граждан» Первый уровень. Общее владение (Андрюшина Н.П., Битехтина Г.А., Клобукова Л.П.);  
«Тесты, тесты, тесты...» Пособие для подготовки к сертификационному экзамену по лексике и грамматике. Элементарный, базовый, I сертификационный уровни;  
«Тесты, тесты, тесты...» Пособие для подготовки к сертификационному экзамену по лексике и грамматике. II сертификационный уровень;

«Тесты, тесты, тесты...» Пособие для подготовки к сертификационному экзамену по лексике и грамматике. III сертификационный уровень;

«Учебно-тренировочные тесты для II- III уровней» Выпуск 1. Грамматика, Лексика (Захарова А.И., Лукьянова Е.Н., Парецкая М.Э., Савченкова И.Н., Шакирова Г.Р.);

«Учебно-тренировочные тесты для II- III уровней» Выпуск 2. Чтение (Захарова А.И., Лукьянова Е.Н., Парецкая М.Э., Савченкова И.Н., Шакирова Г.Р.);

«Учебно-тренировочные тесты для II- III уровней» Выпуск 3. Письмо (Захарова А.И., Лукьянова Е.Н., Парецкая М.Э., Савченкова И.Н., Шакирова Г.Р.);

«112 тестов по русскому языку как иностранному» (Цветова Н.Е.);

«Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений: в трех частях». Часть первая: «Языковой паспорт», Часть вторая «Языковая биография», Часть третья «Досье»;

#### **Готовятся до друку:**

«Тренировочные тесты по РКИ» Первый уровень. Общее владение (Андрюшина Н.П., Макова М.Н.);

«Учебно-тренировочные тесты для II- III уровней» Выпуск 4. Аудирование. Говорение (Захарова А.И., Лукьянова Е.Н., Парецкая М.Э., Савченкова И.Н., Шакирова Г.Р.);

«Европейский языковой портфель для русских зарубежных школ» (Гельфрейх П. и др.);

У розділі **«Русский язык вне России»** представлено 17 позицій навчально-методичних розробок, спрямованих на розвиток мовленнєвих навичок у дітей з російськомовних родин, що проживають за межами Росії – як у близькому зарубіжжі, так і в далекому, а також методичних рекомендацій для батьків дітей-білінгвів:

«Дар слова» Хрестоматия. Часть 1. Это очень интересно! (сост. Левин В.А.);

«Дар слова» Хрестоматия. Часть 1. Это очень интересно! Методические подсказки для педагогов и родителей (сост. Левин В.А.);

«Дар слова» Хрестоматия. Часть 2. Как хорошо уметь читать! (сост. Левин В.А.);

«Дар слова» Хрестоматия. Часть 2. Как хорошо уметь читать! Методические подсказки для педагогов и родителей (сост. Левин В.А.);

«Картинный словарь русского языка для детей»;

«Многоязычие в детском возрасте. Книга для преподавателей и родителей (Протасова Е.Ю., Родина Н.М.);

«Русский язык для дошкольников» (Протасова Е.Ю., Родина Н.М.);

«Приключение на столе». Игровое приложение к учебно-методическому пособию для двуязычного детского сада «Русский язык для дошкольников» (Протасова Е.Ю.);

«В цирк!» Учебник русского языка для детей 5–7 лет (Протасова Е.Ю., Хлебникова В.М.);

«У костра» Учебник русского языка для детей 7–9 лет (Протасова Е.Ю., Хлебникова В.М.);

«Русский учебник» (Кучерский А.М.);

«Наша азбука» Рабочая тетрадь (Майборода И.В.);

«А и Б...» Детское лото (Майборода И.В.);

«Наши трехязычные дети» (Мадден Е.);

«Психологическое сопровождение семьи в иммиграции» Выпуск 1. Доверие и независимость (для родителей детей от 0 до 3 лет) (Жукова Н.Д.);

«Психологическое сопровождение семьи в иммиграции» Выпуск 2. Самостоятельность и инициатива (для родителей детей от 3 до 6 лет) (Жукова Н.Д.);

#### **Готовятся до друку:**

«Русский язык» Учебник для детей 7–9 лет, изучающих русский как иностранный (Протасова Е.Ю.);

У розділі **«Иностранные языки»** представлено навчальний комплекс з німецької мови «Zeit für deutsch» («Время немецкому») (підручник у 2-х частинах (3 томи), книг для

викладачів до кожного тому) та практичний навчальний курс з професійно-орієнтованого читання німецькою «Ökologische kommunikation international» («Международное сотрудничество в экологии»).

У розділі «*Книги для преподавателей (Методика)*» представлено 12 найменувань наукових та навчально-методичних розробок для викладачів-практиків щодо лінгвістичних, психологічних та методичних засад довузівської підготовки іноземних громадян:

«Зачем, что и как читать на уроке» Художественный текст при изучении русского языка как иностранного (Кулибина Н.В.);

«Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов (Сурыгин А.И.);

«Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки» (Капитонова Т.И., Московкин Л.В.);

«Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем» (Пассов Е.И.);

«Изучение и преподавание русского языка в Финляндии» Сборник статей;

Тезисы Второй всероссийской конференции «Кодификация норм современного русского языка: результаты и проблемы». 14–17 октября 2009 г.;

Материалы международной конференции «Функционирование русского языка в двуязычном образовательном пространстве». 8–11 декабря 2010 г.;

Материалы международной научной конференции «Двуязычное образование: теория и практика». 26–28 апреля 2011 г.;

«Онтолингвистика – наука XXI века»;

«Освоение русского языка как первого и как второго (неродного)». Коллективная монография;

#### ***Готовятся до друку:***

«Текст: Теоретические основания и принципы анализа» (Рогова К.А. и др.);

«Азбука тестирования: практическое руководство для преподавателей РКИ» (Кирейцева А.Н.);

У розділі «*Русский язык как родной*» представлено 9 позицій. Зокрема:

«Словарь перестройки»;

«Учебный словарь-справочник русских грамматических терминов (с английскими эквивалентами)» (Максимов В.И., Одеков Р.В.);

«Жизнь происходит от слова...» (Колесов В.В.);

«В.И. Даль и общество любителей русской словесности». Сборник статей к 200-летию ученого;

«Вот лучшее ученье!» (Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.);

«Занимательная фонетика» (Максимов В.И.);

«Русский язык и культура речи» (Максимов В.И. и др.);

«Грамматический справочник». Традиционно-системное описание русской грамматики;

«Язык русской эмигрантской прессы» (Зеленин А.);

У розділі «*Мультимедиа*» представлено такі комп'ютерні версії та комп'ютерні програми:

«Тренировочные тесты по лексике и грамматике» Под ред. Т.И.Капитоновой (Элементарный и базовый уровни; Первый сертификационный уровень; Второй сертификационный уровень);

«Владимир. Версия 4.0» (Голубева А.В., Левина Г.М., Николенко Е.Ю., Лукина Я.В.);

«Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!..» (Богомоллов А.Н., Петанова А.Ю.);

«Читаем без проблем» Выпуск 1–3 (Костюк Н.А.).

Сподіваємося, що такий перелік друкованої продукції лише одного видавництва не повергне в шок вітчизняних викладачів і української мови як іноземної, і російської, а прислужиться їм для роботи як в аудиторії, так і для власних науково-методичних розробок.

Ще хотілося б звернути увагу на три цікавих і водночас стратегічних моменти в організації роботи видавництва.

По-перше. На базі видавництва «Златоуст» створено однойменний навчальний центр, який переймається організацією та проведенням семінарів щодо роботи за новими навчальними посібниками та новітніми технологіями в навчанні російської як іноземної, які проводять автори посібників, виданих видавництвом та провідні редактори. Семінари зазвичай тривають 2–5 днів. Конференц-зали для їх проведення обладнано презентаційною технікою. Для учасників семінарів працює бібліотека видавництва. Про розклад семінарів та їх тематику можна дізнатися на сайті видавництва.

Так, у 2011 р. пропонувалася наступна тематика семінарів: новітні посібники з російської як іноземної; методика роботи з Інтернетом; Інформаційні ресурси російськомовного Інтернету; створення комп'ютерних вправ за допомогою існуючих стандартних програм підготовки; методика підготовки текстів для читання для різних рівнів володіння мовою; групові ігри на уроках з російської мови; аудіювання та робота з аудіоматеріалами; відео (навчальні фільми, аутентичні матеріали, програми новин) на уроці; методика роботи з окремими навчальними посібниками («Жили-были», «Россия сегодня», «Что вы сказали?», «Грамматика в картинках», «Русский язык по-новому» тощо); оглядові лекції з сучасної російської літератури; сучасний економічний, політичний та соціальний стан Росії; російська пісня на уроці; російська система тестування та Європейський мовний портфель; регіональні відмінності в сучасному російському мовленні; позааудиторна робота на курсах та в мовних школах; літературні екскурсії, присвячені діячам російської культури та життю різноманітних діаспор в Петербурзі тощо.

По-друге. В навчальному центрі «Златоуст» постійно діють курси російської мови, слухачі яких мають унікальну можливість набуття знань, як то кажуть, з перших рук – від авторів навчальних посібників та підручників. І це дійсно – надзвичайно зручно й актуально, оскільки саме в процесі навчання, в аудиторії, у авторів є можливість дієвої апробації та оперативної корекції власних розробок, що згодом переростають у високоякісний навчальний продукт.

По-третє. Видавництво має власний міні-отель «Златоуст», розташований в історичній частині міста, в якому обладнано дві конференц-зали з можливістю виходу в Інтернет, що повністю дозволяє вирішити проблему з розміщенням учасників семінарів та слухачів курсів з інших міст та країн.

Таким чином, можемо говорити про видавництво «Златоуст» як про чудовий зразок унікального освітнього бренду, що поєднав у собі науковий, викладацький, видавничий та освітній види діяльності і який сприяє поширенню російської мови та російської культури за межами Росії. Дійсно, нам (і викладачам, і видавцям, і державним урядовцям) є чому вчитися.

### *Література*

1. Каталог видавництва «Златоуст» 2011;
2. <http://www.zlat.spb.ru/page57.html>
3. <http://pro-books.ru/news/companynews/5592>
4. [www.diplomatrus.ru](http://www.diplomatrus.ru)



#### 4.4. МОВНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ У ВНЗ

У результаті аналізу проблеми оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін виявлено невідповідність низки українських наукових і освітніх термінів сучасним науковим термінам європейського наукового і освітнього просторів [3, 5, 7, 14–16]. Зокрема термінів, пов'язаних з іменами відомих науковців (так потрібно писати не Ейлер, Ейнштейн, Нейман, Фрейд, Хемінгуей, а **Ойлер, Айнштайн, Нойман, Фройд, Гемінгвей**). Замість розповсюдженого у нас комп'ютерного терміна хакер (це російська калька) потрібно вживати **гакер**, аналогічно, не хабелів телескоп, а **габелів телескоп**, замість інформальна освіта – **позаформальна освіта**; замість філософського терміна фрейдизм – **фройдизм**.

Оскільки сучасна українська освітня терміносистема сформувалася ще за часів Радянського Союзу з його політикою злиття мов, а точніше зросійщування української наукової й освітньої термінології, то вона містить багато російських кальок, наприклад, учбовий, вуз, науково-дослідний інститут педагогіки (замість питомих українських термінів **навчальний, внз або виш, науково-дослідницький інститут педагогіки**). Тому виникає потреба ретельно переглянути й узгодити її з європейською науковою термінологією [3, 5, 9, 16].

Аналізуючи стан словникарства у часи після припинення процесу «українізації» в 20-х роках 20 століття звертаєш увагу на поширену практику укладання словників, що зажили слави «російсько-російських». У них, зокрема, питоми українські терміни замінювалися російськими кальками. Було змінено українське написання прізвищ іноземних науковців (яке відповідало європейським традиціям) на російський лад [3, 5, 14]. Часто-густо й переклади іноземної наукової та навчальної літератури здійснювалося не з мови-оригіналу, а через російську мову як мову-посередник. Таким хибним шляхом і досі йдуть деякі укладачі словників, що призводить до кричущих помилок, наприклад, коли англійський науковий термін *weighted mean* (С. 379) перекладено як середньозависле замість **зважене середнє** (Новий англо-український політехнічний словник /упоряд. В. В. Бутник; Відп. ред. О. П. Онуфрієнко – К.: Арій, 2008. – 704 с.). Правильнішою була б і назва словника: Новий англійсько-український політехнічний словник.

Треба зазначити, що побудована в 20-х роках 20 ст. українська наукова термінологія відповідала світовому рівню і мала потенційні можливості для подальшого розвитку. Словники Інституту української наукової мови (1920–1930 рр.) поряд з українською термінологією подавали й німецьку, російську і французьку термінологію. На жаль, у 1930–х і в пізніші радянські роки цю суто українську наукову термінологію було репресовано [4–7, 14–16]. Отже для побудови сучасної української наукової й освітньої термінології нам потрібно дослідити джерела української автентичної термінології. Це допоможе знайти підходи до розв'язання проблеми збереження національної складової у сучасній науковій і освітній термінології в умовах євроінтеграції.

Становлення сучасної української термінології почалося з 2-ї половини 19 ст. і пов'язане з іменами І. Верхратського, М. Драгоманова, А. Кримського, О. Курило, В. Левицького, Т. Секунди, П. Тутковського, Г. Холодного та ін. [3, 7, 15].

З їх іменами пов'язаний складний процес українського наукового термінотворення, що з новою силою почався в 1917 р., особливо після утворення Української Народної Республіки. У 1917–19 рр. відбувся справжній вибух української термінотворчості. За складання термінологічних словників узялася вся Україна, тоді в різних містах Східної України було видано більше як 20 різних словників [3, 7].

Наступним кроком у роботі над українським термінотворенням було об'єднання в 1921 р. Українського Наукового Товариства з Академією наук, в результаті чого у Києві було створено Інститут української наукової мови (ІУНМ) Всеукраїнської академії наук (ВУАН)

(перша його назва – Інститут наукової мови). Очолив цю наукову установу (1921–26 рр.) Агатангел Юхимович Кримський (1871–1942) – визначний український сходознавець, мовознавець, славіст (знав майже 60 мов); один з організаторів Української академії наук, до 1928 р. – її неодмінний секретар; редактор 1 і 2 томів Російсько-Українського словника [8], головний редактор «Російсько-українського словника правничої мови» К.: Українська академія наук, 1926. – 318 с.; незаконно репресований 20. 07. 1941, помер 25. 02. 1942 в ув'язненні в лазареті Кустанайської загальної тюрми № 7.

Спочатку інститут мав 4 секції (правову, природничо-математичну, технічну і філософську). В 1925 р. в Інституті вже було 6 відділів, а відділи склалися з 34 секцій: 1-й відділ – природничий (секції: ботанічна, геологічна, географічна, зоологічна, математична, медична, метеорологічна, фізична й хімічна); 2-й відділ – технічний (мав 9 секцій: шляхів та мостів, гідротехнічна, механічна, будівельна, електротехнічна, гірнична, сільського господарства, автомобілів та авіації); 3-й відділ – сільськогосподарський; 4-й відділ – соціально-історичний (мав 6 секцій: соціологічна, економічна, педагогічно-психологічна, філологічна, філософська та діловодства); 5-й відділ – правовий, 6-й відділ – мистецький (мав 7 секцій: археологічна, архітектури, малярська, різьбарська, художньої промисловості, музична й театральна).

Персональний склад ІУНМ був такий: керівничий, секретар, 11 редакторів, 6 спеціалістів (3 філологи, 3 науково-технічні працівники), 21 постійний співробітник нештатний та 250 членів нештатних співробітників. У 1926 р. ІУНМ склав угоду з Державним видавництвом (ДВУ), що воно видрукує йому 34 термінологічні словники на 605 друкованих аркушів.

Інститут мав ще філію у Харкові [15]. З жовтня 1926 р. до 1929 р. ІУНМ очолював Григорій [Григор] Григорович Холодний (3. 03. 1896 – 14. 02. 1938). Г. Холодний закінчив фізико-математичний факультет Петроградського університету. У 1924 р. за пропозицією видатного філолога Олени Борисівни Курило долучився до термінологічної роботи в ІУНМ як штатний працівник природничого відділу ІУНМ, з березня 1925 р. – науковий секретар, а з жовтня 1926 р. – керівник ІУНМ, редактор його органу «Вісник ІУНМ» (вийшло 2 випуски: 1928 і 1930 р.) [1, 2].

Г. Холодний брав активну участь у виробленні засад української термінології, що було викладено у його статтях «До історії організації термінологічної справи на Україні [1, С. 9–20]; «Які мають бути словники ІУНМ»// Пролетарська правда. – 1928. – №165, С. 5; «Стан та перспективи наукової роботи Інституту української наукової мови (доповідь Раді Академії 5-го листопада 1928)». К. – 1928. Ці праці істотно сприяли розвиткові української наукової термінології та мови, адже вони не обмежувалися пасивною констатацією тодішнього мовного стану, а узагальнювали набутий досвід і несли нове знання й започатковували засади українського термінотворення [називництва]. Основна тенденція в цих працях – брати за взірць багату народну мову, наближати до неї всі стилі літературної мови, зокрема наукової й технічної. Науковці ІУНМ самовіддано працювали на ниві рідної мови, й тяжка мовна ситуація, що дісталася ще від царської Росії, явно поліпшувалася. Уже добре проглядалася перспектива повернення українській мові її багатства. Насамперед науковці ІУНМ мусили дати раду численним запозиченням і калькуванням з російської мови, які спотворювали й зросійщували українську наукову та технічну термінологію. Але вже тоді їм доводилося й протистояти звинуваченням противниками всього українського в «народництві, хуторянстві й примітивізмі».

Г.Г. Холодний у співавторстві з Ф.П. Калиновичем склали Словник математичної термінології (проект). Ч. 3. Астрономічна термінологія і номенклатура [12]. Г. Г. Холодний був одним з авторів Словника фізичної термінології. Після арешту Г. Г. Холодного (у 1929 р. у зв'язку з видуманим більшовицьким режимом процесом Спілки Визволення України (СВУ); звинувачений у націоналістичному термінологічному шкідництві; засуджений спочатку до 8 років позбавлення волі, а в 1938 р. засуджений до страти). Словник вийшов за редакцією В. В. Фаворського [13] (без згадки про авторів).

Визначний вклад у створення української наукової термінології зробила Курило Олена Борисівна (6. 10. 1890 – ймовірно 1946, двічі репресована в 1933 і 1938 рр.) – український мовознавець, педагог. Навчалася у Львівському університеті, 1913 р. закінчила Жіночі Курси при Варшавському університеті. Першим учителем її був український мовознавець Євген Костянтинович Тимченко (27. 10. 1866 – 22. 5. 1948) – представник «народницької течії в українській лінгвістиці». Євген Тимченко – один з організаторів Української академії наук (1918 р.), був керівником Постійної комісії з підготовки історичного словника української мови. Уклав «Русско-малоросский словарь»(т. 1–2, 1897–99), співавтор і редактор «Історичного словника українського язика» (в. 1, 1930; в. 2, 1932). Розгром української культури в 1930-х роках в УСРР припинив роботу над словником, черговий, 3-й випуск було знищено в друкарні [15].

О. Курило створила підручник української граматики для дітей, який витримав 13 перевидань. У 1918 р. у Києві було видано «Словник української фізичної термінології (проект)» і «Російсько-український словничок медичної термінології», призначений для шкільного вжитку, укладач О. Курило, а в 1923 р. – О. Курило «Словник хемічної термінології (проект)», у 1925 р. О. Курило зредагувала «Анатомічний словник». Значний внесок О. Курило і в роботу над словником ботанічної номенклатури, до якого вона відредагувала й виправила понад 66000 термінологічних карток.

Одною з найзначніших праць О. Курило є «Уваги до сучасної української літературної мови», 1923 (тричі перевидавалася за її життя). Ця книга була і залишається тепер настільною книгою для мовознавців і редакторів. З 1930-х років була заборонена в УРСР. У 2004 р. цю книжку видало видавництво Соломії Павличко «Основи» – 303 с. Ось що писала в передмові О. Курило: «Нарід у своєму розвитку твердим ступає кроком тільки тоді, коли має за підстави ту живу, рідну мову, що її віками викохала собі народня психологія. І що більше українська інтелігенція хоче стати в пригоді народові, визволити його з темряви, піднести його культурний рівень, то більше вона повинна використовувати українську народню мову, вона повинна вчитися від народу висловлювати його думками, його психологією мови наукові правди. Такий є єдиний нормальний шлях, що ним може йти розвиток української літературної мови» (С. 13). У лексикографічних працях О. Курило сформульовано теоретичні засади українського термінотворення. Вона обстоювала позиції етнографічної школи, яка віддавала перевагу словам-термінам з народної мови. Словники, укладені чи редаговані О. Курило, мали значний вплив на формування української наукової термінології. Вони і сьогодні не втратили своєї наукової вартості.

Значний внесок у розвиток усіх стилів української мови вніс Микола Дмитрович Гладкий (1885 – 1942, Красноярськ, Росія; у 1930 р. безпідставно заарештований з політичних мотивів, у 1931 р. звільнений з обмеженням місць проживання). У 1927–30 рр. – співробітник ІУНМ, брав участь у складанні Російсько-українського словника [8]; автор і редактор словників і правописних праць з культури мови, стилістики й історії української мови. Цікавою і корисною для сучасного термінотворення є його праця: Гладкий М. Мова сучасного українського письменства. – Держвидав України, 1928. – 160 + 11 с. //Фотопередрук у Мюнхені, 1992. Ось що зазначав М. Гладкий: « супутники, підйом господарства, прозорливий» – все це прямі запозичення (безпосередній вплив) або росіянізми, а є ще й російські лексичні кальки (посередній вплив) [Куляс П. П. Система – проти автоматизму суржику: редакторський погляд: Навчальний посібник. – К. – ІВО АПН України – Кіровоград: Ярослав, 2009. – 180 с.]

Значний внесок у розвиток української мови і термінології зробив Григорій Костянтинович Голоскевич (4. 11. 1884 – 1935; в 1929 р. заарештований у справі СВУ; засуджений на 5 років ув'язнення, яке відбував спочатку в Ярославлі, потім у Тобольську (РРФСР), де покінчив життя самогубством) – український мовознавець, член Української Центральної Ради. З 1918 по 1922 рр. працював у ВУАН, а з 1922 по 1929 рр. – співробітник ІУНМ. Укладач «Правописного словника» (перший найкращий і найповніший

орфографічний словник української мови; 40 тис. слів, 7 видань: 1914–30), один з укладачів «Російсько-українського словника» (1924–28) [8].

Помітні праці інженера Івана Шелудька. У вступі до «Словника технічної термінології» [Шелудько І., Садовський Т. Словник технічної термінології (загальний). (Проект), ДВУ, 1928, 588 с.] автори пояснюють: «...термінам дано мовну транскрипцію, виходячи з мови їхнього походження. Отож треба було дбати за те, щоб термін, зайшлий до нас, мав правильне фонетичне передання того кореня, що був у первісній мові й не був-би перекручений від якоїсь посередньої мови, що через неї він потрапив до української мови» (С. 10). Так, наприклад в радянських словниках маємо математичний термін алгебраїчний (має два суфікси: латинський і український) правильний український термін **алгебрíчний**.

У передмові до «Словника технічної термінології. Електротехніка». (Проект). Київ, ДВУ, 1928. XVI + 248 с. його укладач інженер Іван Шелудько зазначав: «Російська фахова термінологія творилася весь час під різними чужомовними впливами, отже, сподіватися від російської мови, що вона має власну оригінальну термінологію, не можна» (С. IX–X). Так, наприклад, один з найстаріших університетів Росії – Московський університет, заснований 1755 р. також мав українську мову викладання, оскільки багато професорів прибули з Києво-Могилянської академії, значний вплив мали німецькі та французькі викладачі.

У 1932 р. інженер Іван Шелудько склав перший українсько-російський словник з радіотехніки [Шелудько І. Радіословник (українсько-російський). К., ДВУ, 1932.]. У виданому словнику враховано всі зміни й поправки, подані до проекту електротехнічного словника, в якому Шелудько послуговувався щойно виданим нормативним правописом 1928 р. (слід зазначити, що словник мав окремо слова з літерою «г»).

Помітний внесок у закладання підвалин української термінографії зробив Тадей Владиславович Секунда (1892 – 1937?; у 1930 р. був безпідставно репресований, дальша його доля невідома) – інженер-механік, перекладач німецької технічної літератури, голова технічної секції Правописно-термінологічної Комісії УАН, Співробітник ІУНМ (1924 – 30; з 1926 р. – голова гідротехнічної секції технічного відділу). Основні засади складання української технічної термінології Т. Секунда сформулював у працях: «Важливе питання з обсягу української технічної термінології»//Вісник природознавства. – 1921. – №1. – С. 71–72; «Принципи складання української технічної термінології» [2, С. 11–21]. Виходив з того, що при перекладі чужомовних слів слід спиратися не на слова, а на зміст самого поняття. Питому українську термінологію збирав у селах Південно-Західної Чернігівщини, зокрема записав слова: «нарізь», «серець», «здійма» тощо. Т. Секунда вважав, що українська термінологія повинна використовувати найперше народні термінологічні матеріали. Ось що він писав [2, С. 17]: «...Матеріали ці дуже багаті, а що вони фактично існують, то ми й не маємо права творити термінологію, не використавши їх... Збирати матеріали потрібно по всій території, що її залюднює український нарід... Складати українську термінологію треба дуже обережно, щоб не засмітити мови невдалими термінами, а що це складання відбуватиметься під впливом чужих мов, то треба буде заздалегідь визначити хоча б певні загальні принципи щодо участі в ній чужих мов». Слід використовувати в перекладі чужомовних слів транскрипції першоджерела, а не мови ретранслятора: **маркшайдер** (Markscheider), а не **маркшейдер**, **гадрон** (hadron), а не **адрон**, **дакіардит** (dachiardite), а не **акіардит**.

Специфіку міжнародних компонентів у науковій термінології сучасної української мови розглянуто в [Кочан І. М. Українська наукова лексика: міжнародні компоненти в термінології: навч. посіб. / І. М. Кочан. – К. : Знання, 2013. – 294 с.].

Т. Секунда – укладач ряду словників з української технічної термінології, зокрема, статистики, залізобетону, гірництва тощо. Він склав «Німецько-російсько-український словник термінів з обсягу механіки з українським та російським показниками». К., ДВУ, 1925. – 40 с. Цей словник є додатком до перекладу на українську мову книжки Лауенштайна «Механіка». Майже всі терміни словника переглянула і прийняла в 1919–20 рр. Технічна секція Правописно-Термінологічної комісії Української Академії наук у складі: Т. Секунди (голова), Т. Садовського (секретар), І. Шовгенова, М. Савлучинського, Р. Грицака, І.

Немолдовського, М. Дармороса і В. Авдієва. Словник упорядковано за німецькою абеткою, при чому кожне слово зазначено черговим номером. Німецькі терміни чоловічого роду позначено буквою (m), жіночого (f), а середнього (n). У квадратних дужках подано пояснення до термінів. Терміни, взяті в круглі дужки, означають синоніми, не рекомендовані Комісією. Їх подано тільки як матеріал, в супротивності до термінів, не обнятих дужками, що їх вживати рекомендує Комісія. Ось як подано терміни в Словнику:

1. Abdrehen	обтачивать, обточить	обт́очувати, обто́чити
7. Adhesion (f)	прилипание, сцепление	прилі́пливість [течива до стінки посудини], пристáйність [колеса паровозу до рейки]
15. Antrieb (m)	импульс [силы]; способ приведения в действие [насоса]	імпульс (пóчин) [сі́ли], погі́нка [напр., смоку]

Словник геологічної термінології. (Проект). Київ, ДВУ, 1923. Х+202 с. уклад Тутковський Павло Аполонівич (1858 – 1930) – один з основоположників Української Академії наук; брав активну участь у створенні бібліотеки Академії наук, ІУНМ (голова Природничого відділу), перший директор Інституту геологічних наук. П. Тутковський був одним з ініціаторів і організаторів видання «Матеріали до української природничої термінології та номенклатури», створив перший україномовний підручник Загальне землезнаство: Підручник для вищих шкіл і для самоосвіти. – Х.: Держвидав України, 1927. – 494 с.

Президія Природничого відділу ІУНМ на засіданні 6. 07. 1923 р. ухвалила доручити упорядкувати Х. Полонському «Словника природничої термінології», що охопив би принаймні найголовніші терміни, по змозі, з усіх галузей природознавства. У 1928 р. вийшов друком словник: Полонський Х. Словник природничої термінології (проект). ДВУ, Київ, 1928. VIII+262 с. (Матеріали до української термінології та номенклатури, т. XI). Цей словник зорієнтовано передусім на суто практичні потреби. У Словнику подано тільки ухвалені (рекомендовані від секцій Природничого відділу до вжитку) терміни, а синоніми не наведено. Щодо хемічної (тепер хімічної) термінології, то тут зроблено виняток з таких ось причин: Хемічна секція ухвалила покласти в основу української хемічної термінології й номенклатури нові принципи, що наблизили б нашу хемічну термінологію до міжнародної й зняли ту неусталеність і плутанину, що досі в ній панувала. Філологічне редагування Словника зробила О. Курило. Терміни Словника пронумеровано для покажчиків українського й латинсько-німецького; номер коло терміна в покажчику вказує на відповідне місце в Словнику. Ось як подано терміни в Словнику:

879. **Взвешенный** (на весах) – Зва́жений;

**взвешенный** (физич. состояние): (в жидкости) – зму́лений; (в газах) – заві́слий.

882. **Вздутие** – Здим, -му; (процесс) – здима́ння;

**в., утолщение** (бот.) – пото́вщення.

914. **Висмут, 83, Bi** – Бі́смут, -ту;

**в. сернистый**  $\text{Bi}_2\text{S}_3$  – трисульфід двобісмутівий; сірчан (сульфід) бі́смуту (бісмутовий);

**в. хлористый**  $\text{BiCl}_3$  – трихлорід бісмутовівий; хлорак (хлорид) б-ту (б-вий).

1402. **Герань, Geranium** – Жураве́ць, -вця.

У 1927–28 рр. було видано зоологічні словники: Шермань М. Словник зоологічної номенклатури. Частина I. Назви птахів (проект). ДВУ, Київ, 1927. 63 с.; Шермань М. і Татарко К. Словник зоологічної номенклатури ч. II. Назви хребетних тварин (проект). ДВУ, Київ, 1928. 124 с.

З пропозиції Державного видавництва України Технічний відділ ІУНМ зредагував технічні й застосовні терміни «Словника військової термінології», якого упорядкували С. та О. Якубські. Редагування здійснили член відділу Д. В. Панкевич, філолог відділу Ю. Г. Кондрачук та автор словника С. В. Якубський (було проведено 44 засідання) [С. та О. Якубські Російсько-український словник військової термінології. ДВУ, Київ, 1928. 216 с. (Фотопередрук з післясловом Олекси Горбача, Мюнхен 1993)].

Словники ІУНМ систематизували термінологічний матеріал певної наукової галузі, подаючи по змозі всі синоніми й посилаючись на джерела, щоб тим самим дати змогу поліпшувати термінологію. Слід зазначити, що всі словники ІУНМ мали підзаголовок «Проект». Передбачалося широке обговорення їх і доопрацювання. На жаль, більша частина напрацьованого тоді матеріалу з політичних причин не пройшла апробації у фаховому мовленні.

Правила і настанови, за якими творив українську наукову термінологію ІУНМ у 20-х роках минулого століття, давно вже стали природною, невід'ємною особливістю української мови, зокрема правила, які вимагають викидати зайві, непотрібні суфікси з українських форм іншомовних слів. Так, цілком природно по-українському тепер пишуться й читаються іншомовні слова, наприклад **експлуатаційний, поліномний, пропорційний, формувати** і т. д., а їх же перекладено з російського перекладу (адже в українську мову іншомовні слова досі входили в основному в перекладах з російських перекладів, а не в безпосередніх перекладах з іноземних мов) цих іншомовних слів: експлуатационный, полиномиальный, пропорциональный, формировать і т. д., але без суфіксів -аль, -ир, -он і ін. Таких «спрощених», «укорочених» запозичених іншомовних слів, без зайвих латинських, грецьких, німецьких чи ще якихось суфіксів, в українській мові вже багато, але ще багато й таких слів, з яких ці зайві, непотрібні іншомовні суфікси, які тільки дублюють граматичне значення (іменникове, прикметникове) українських суфіксів, ще треба викидати. ІУНМ не встиг довести цю справу до кінця, а крім того в нашу мову влилися з російської мови багато нових іншомовних слів, з яких після ліквідації (у 1930 р.) цього інституту ніхто в Україні не наважувався (до кінця 1980-х років, до розпаду Радянського Союзу) викидати зайві суфікси, оскільки російська мова ці суфікси зберігала. До того ж є й такі іншомовні слова (вони становлять незначну частину запозичень), з яких зайвий іншомовний суфікс з різних міркувань викидати не можна.

До вже усталених в українській мові англійських термінів ком'ютер і комп'ютерний варто було б вживати варіант **комп'ютор** і **комп'юторний** як звичніший для нашої мови. Адже англійське за формою слово ком'ютер насправді є латинським за походженням. Україна користувалася латинським словом компут уже кілька століть тому (козаків у нас записували в компути). До того ж українська мова легше сприймає латинський суфікс -ор.

На середину 20-х років припадає найтісніше співробітництво між Всеукраїнською Академією наук (ВУАН) і Науковим товариством імені Шевченка (НТШ). Теоретичні засади й основні напрями термінотворення, вироблені в ІУНМ, в основному збігалися з принципами НТШ, а в дечому були логічним продовженням їх. Так, за спільною редакцією київської і львівської комісій у 1926 р. вийшли 2-а і 3-я частини «Математичного словника» [11, 12]. Цю співпрацю можна розглядати як початок творення соборної національної української математичної термінології. Спроба створити національну математичну термінологію на виключно українському мовному ґрунті дала змогу значною мірою усталити й уніфікувати математичну термінологію на західноукраїнських землях і у Великій Україні, хоч до остаточного усталення спільної української термінології було ще дуже далеко.

З 1927 р. ІУНМ почав видавати науковий журнал «Вісник Інституту української наукової мови». Саме в ньому було видруковано засадничу Інструкцію до укладання словників ІУНМ [Інструкція для укладання словників ІУНМ [1, С. 66–72.] та інструкцію «До збирання мовного матеріалу в галузі природничої термінології та номенклатури». Статтю Лепченка Я. «За якими принципами укладає тепер Інститут Української Наукової Мови українську природничу номенклатуру видруковано в [1, С. 25–30], а статтю Янати О. «За

яким принципом необхідно укладати українську природничу номенклатуру» видруковано в [1, С. 31–44]. О. Яната висловив думку, що термінологію слід збирати «з гущі народної».

Найвищий розвиток ІУНМ припадає на 1925–28 роки. За три перші роки роботи ІУНМ видав 9 спеціальних словників з різних галузей. Загалом у ІУНМ здійснювалося укладання 34 термінологічних словників (видано 16) [7, 15]. Список словників, що їх упорядкував ІУНМ опубліковано в [2, С. 71–72].

Від самого початку 1920-х років посилюється взаємодієсприятельне співробітництво учених Східної і Західної України. Наскільки успішно йшла тоді в Україні робота по науковому термінотворенню, можна судити з того, що від 1918 до 1933 року вийшли друком 10 словників з математики і механіки, 9 – з фізики, 4 – з хімії, а загалом до 1933 року було видано 83 термінологічні словники з різних ділянок знань. За цей короткий час набула розквіту лексикографічна робота. Співробітники ІУНМ (штатних їх було тоді до 25 чол.) зібрали 2 млн. карток слів української мови. В ці роки (період «українізації») на основі народної мови по суті було створено українську національну наукову і технічну термінологію.

Питому українську математичну термінологію фіксував Словник математичної термінології (СМТ) [10, 11, 12]. СМТ складається з трьох випусків. Перший з них містить термінологію «чистої математики» [10]; другий – термінологію теоретичної механіки [11]; третій – термінологію астрономії та небесної механіки [12]. Перший випуск зредагувала математична секція природничого відділу ІУНМ ВУАН; другий – математична секція природничого відділу ІУНМ ВУАН разом з математично-природописно-лікарською секцією наукового товариства ім. Шевченка у Львові; третій випуск, зредагований цими двома секціями, переглянула ще термінологічна комісія Одеської науково-дослідчої катедри математики.

Математична секція Природничого відділу ІУНМ в такому складі: математики проф. М. Столяров, проф. М. Кравчук, Н. Шульгина-Іщук, Ф. Калинович та філолог О. Курило зредагувала першу частину словника. СМТ являє з себе абетковий реєстр українських термінів з російськими, німецькими і французькими відповідниками. Ось пояснення для користувачів словника, наведене у передмові: «Терміни, що їх Секція визнала за влучні надруковані курсивом. Терміни, що їх Секція не може рекомендувати, але що їх вона все таки вважає за можливі вживати, надруковані звичайним шрифтом. Терміни, що їх Секція не може рекомендувати, або які помилкові, взяті в квадратіві дужки. Коли для якогось терміну є кілька синонімів однакової вартости, то звичайно на першому місці стоїть той, що перший іде за абеткою, а до нього віднесено всі інші. З друкованих літературних джерел використано всі, які видано в Києві за час 1917 по 1921 рік. При кожному слові подано в скороченні джерело, з якого воно взяте. Терміни, яких вигадали укладачі СМТ, у III випуску подано з позначкою N (новотвір), а терміни, які запропонувала математична секція під час редагування, супроводяться позначкою Сек.».

Наведемо приклад словникової статті: 3. Абсолютно збіжний; [беззглядно – ЛММ; безусловно – ЛММ] /абсолютно сходящийся/absolut konvergent/absolument convergent. Вжите скорочення ЛММ вказує на джерело: матеріали до математичної термінології д-ра Левицького, надруковані в VIII томі Збірника Математ.-природописно-лікарської Секції львівського Наук. Т-ва ім. Шевченка.

Питому українську фізичну термінологію фіксував Словник фізичної термінології (СФТ) [13]. Це тримовний (російсько-українсько-французький) термінологічний словник з українсько-російським і французько-українським покажчиками. При складанні цього словника використано 80 джерел. Словник зредагувала бригада Сектору термінології та номенклатури НДІМ (Науково-дослідний інститут мовознавства) в складі В. В. Фаворського (редактор), Дикої Н. М., Дунаєвської О. П., Міля М. Х. та Філонківської Л. І. (науково-технічні співробітники). Філологічне оформлення словника належить Г. О. Сабалдиреві. Наведемо зразки словникових статей Словника:

**Анализ** аналіза (ЛфзІ), [р'озклад (-ду) (Т), розбір (Гл)] // analyse f. (ChI)

Скорочення ЛфзІ вказує на джерело: Левицький В. Фізика для висших клас середних шкіл, ч. І. Львів. 1924; скорочення Гл вказує на джерело: Галин М. Російсько-український словник медичних термінів Київ. 1920.

**Качаться** (колебаться) колива́тися; (при верхнем подвесе) гойда́тися (Ш); (при нижнем подвесе) хита́тися // oscillator (ChIV).

У 1928 р. Державне видавництво України видало Словник ботанічної номенклатури (проект) – СБН. У СБН до кожної латинської назви наведено наукову українську назву, яку підібрали упорядники. Для майже двох тисяч видів рослин і грибів наведено майже вісім тисяч їхніх українських назв. Основним укладачем СБН була Н. Осадча-Яната, а мовним редактором – О. Курило.

Великим здобутком лексикографії 20-х років був «Російсько-український словник» [8], який упорядкувала й видала Постійна комісія для складання словника живої української мови Української академії наук. Словник, головними редакторами якого були А. Кримський і С. Єфремов, зафіксував поліфункційну літературну мову. Цінним в ньому було й те, що він включав також наукову лексику. Як зазначали в передньому слові упорядники словника (В. М. Ганцов, Г. К. Голоскевич, М. М. Грінченкова), він «в українських своїх перекладах живовидячки відбиває той великий поступ, що зробила українська літературна мова протягом останніх десятиліттів, а надто останніх років, коли вона сталася органом широкого культурного і державного вжитку. В цьому редакція вбачає найбільшу вагу цього словника супроти попередніх, що обмежувалися мало не на самому етнографічному матеріалі та на словах давнішої народної (теж переважно народницько-етнографічної) літератури».

На жаль, природний процес творення української наукової термінології було гвалтовно перервано на початку 1930-х років, після припинення Сталіним процесу українізації. У зв'язку із судовим процесом видуманої більшовицьким режимом Спілки Визволення України (СВУ, 1930 р.; судовий процес над 43 членами цієї спілки у Харкові почався 09. 03. 1930 р. і тривав 40 днів) багатьох українських термінологів і працівників ІУНМ було звинувачено в так званому українському буржуазному націоналізмі, вісьмох заарештовано й фізично знищено, серед них – керівник ІУНМ Григорій Холодний, якого звинуватили в «термінологічному саботажі», та співробітники Г. Голоскевич, В. Дубровський, М. Кривенюк та ін.) [6, 15].

Про непримиренну боротьбу проти української національної термінології свідчать навіть самі назви статей противників усього українського в науковій термінології. Ось кілька прикладів, виписаних лише з одного числа журналу «Мовознавство», 1934, Ч.1: «Інститут мовознавства недостатньо боровся з буржуазним націоналізмом..., не добачав нової прихованої тактики класового ворога, що проліз до теперішніх і колишніх наукових робітників Інституту (Курило, Шелудько, Трохименко, Драй-Хмара)».

Безпосереднім наслідком широко розгорнутого в УСРР русифікаторського курсу в 1931 р. стала ліквідація Інституту української наукової мови і ряду мовознавчих інституцій Історико-філологічного відділу УАН. На їхній покаліченій базі в 1931 р. було засновано в Києві Інститут мовознавства ВУАН (з 1945 р. – ім. О. Потебні). Ліквідація Інституту української наукової мови й заснування замість нього Інституту мовознавства – на практиці це означало, що на зміну патріотичним фахівцям української мови прийшли люди, не переобтяжені знаннями рідної мови (і тим більше любов'ю до неї), але завжди готові проводити таку політику щодо нашої мови, якої вимагала правляча майже повністю неукраїнська Комуністична партія. Одним з головних завдань новоствореного Інституту було викривати «націоналістичне шкідництво» в Українській Академії наук. Від 1931 р. всією термінологічною роботою в Україні керував відповідний сектор Інституту мовознавства Української Академії наук. З 1933 р. по 1937 р. Інститут мовознавства очолював Наум Каганович – вихованець Харківського Інституту народної освіти який був фактичним диктатором у справах української мови. Всю свою роботу Каганович спрямовував на зросійщування української мови й дискредитацію українських лінгвістів



[14]. Ось одна з його статей «Мовна теорія українського буржуазного націоналізму //За марксо-ленінську критику. – 1933. – № 10. – С. 31–42.

Особливо старанно нищив питому українську термінологію Андрій Хвиля (1898–1937), партійний і державний діяч УССР, довголітній завідувач відділу агітації і пропаганди ЦК КП(б)У, з 1933 р. заступник народного комісара освіти УССР. Хвиля був автором першого переробленого скрипниківського правопису української мови, який характеризувався зближенням з російським правописом. У 1933 р. після публікації статті А. Хвилі «За більшовицьку пильність на фронті творення української радянської культури» в журналі «Комуніст» – 1933. – 4 квітня – № 92. – С. 2–3, почався розгром українського мовознавства. Особливо багато нападок на українське мовознавство висловлено у книзі вже згаданого А. Хвилі «Знищити коріння українського націоналізму на мовному фронті». – Харків: Радянська школа, 1933. – 142 с.

У 1933 р. було знищено 53 словники. Список цих словників можна знайти в Інтернеті [<http://forum.pravda.com.ua/red.php?4,208342423>].

Більшовицька мовна політика 1930-х років засуджує новітній український пуризм в УСРР як «український буржуазний націоналізм у мові». Цей термін більшовицькі ідеологи сконструювали як ідеологічне тавро на українців, які боролися з лінгвоцидом та зросійщуванням української термінології. Прихильниками пуризму вважалися Євген Тимченко, Олена Курило, Агатангел Кримський, Микола Сулима та ін.

У квітні 1933 р. при Народному комісаріаті освіти України утворено Комісію в справі перевірки роботи на мовному фронті під головуванням А. Хвилі. Про резолюцію цієї комісії в питаннях термінології дивись журнал Мовознавство за 1934 р. № 1. – С. 18–21.

Ось які вимоги було висунуто цією комісією [14]:

- 1) припинити негайно видання всіх словників;
- 2) переглянути словники і всю термінологію;
- 3) провести уніфікацію технічної термінології з тою термінологією, що є в Радянському Союзі і вживана й на Україні;
- 4) переглянути кадри на мовному фронті і вигнати з цього фронту буржуазно-націоналістичні елементи;
- 5) переглянути український правопис.

На виконання цих вимог щодо української термінології було створено спеціальні бригади для перегляду термінології. Основним завданням цих бригад було переглянути репресовані термінологічні словники і замінити «націоналістичні» терміни інтернаціональними.

В страшній атмосфері терору, під постійною загрозою фізичного знищення українські мовознавці вже не могли працювати над термінологією на тих засадах, що їх виробили ІУНМ і НТШ. Наприкінці червня 1933 р. Політбюро ЦК КП(б)У затвердило постанову «Про зміни в українській науковій термінології, граматиці та правописі», що подала комісія у складі М. Попова, С. Косіора, П. Постишева, В. Затонського та А. Хвилі. Цю постанову не оприлюднено, текст її зберігся лише в архіві [6].

Українська наукова і технічна термінологія, випрацьована науковцями ІУНМ, зазнала особливо тяжких втрат внаслідок випуску сумнозвісних термінологічних бюлетенів 1934–35 років [Медичний термінологічний бюлетень. К.: Вид-во ВУАН, 1934. 65 с.; Математичний термінологічний бюлетень. К.: Вид-во ВУАН, 1934. 80 с.; Ботанічний термінологічний бюлетень. К.: Вид-во ВУАН, 1935. 80 с. (одночасно надруковано як додаток до журналу Мовознавство. – 1935. – №5. – С. 88–106); Фізичний термінологічний бюлетень. К.: Вид-во ВУАН, 1935. 81 с.; Виробничий термінологічний бюлетень. К.: Вид-во ВУАН, 1935, 79 с.] і резолюцій Комісії НКО (Народного Комісаріату Освіти) в справі перевірки роботи на мовному фронті [Мовознавство, 1934, №1, С. 15–21; В кн.: Хвиля А. Знищити коріння українського націоналізму на мовному фронті. Х: Рад. школа, 1933, С. 115–129.; Хроніки Науково-дослідчого інституту мовознавства 1933–1934 рр. Мовознавство, 1934, №2, С. 139–145.]. Термінологічні бюлетені виходили під гаслом «Проти націоналізму в термінології»

Ось цитата з Математичного термінологічного бюлетеня: «Виправлення до математичного словника (бюлетень мав підзаголовок «Проти націоналізму в математичній термінології») «Словник математичної термінології (СМТ) є яскравий приклад шкідницької роботи, яку українські націоналісти проводили в галузі наукової термінології. Бригада, якій було доручено знешкодити цей словник, вела свою роботу в напрямі очищення математичної термінології від тих штучних, вигаданих термінів, якими українські націоналісти, спотворюючи сучасну українську мову, віддаляли українську термінологію від термінології інтернаціональної та від термінології, вживаної у всьому Радянському Союзі; замість них відновлено терміни, відомі і українській математичній літературі, і широким масам українських робітників і колгоспників. Паралельно з тим викинуто те граматичне оформлення, яке штучно розривало історичну зумовлену спільність української мови з російською; проведено уніфікацію математичної термінології, ліквідовано зайві, непотрібні терміни; синоніми подавались в дуже рідких випадках». До складу бригади, яка переглянула СМТ, входили Д. П. Дринов і П. О. Сабалдир. Фахову консультацію дав науковий співробітник інституту математики ВУАН проф. Можар.

Наведемо приклад виправлень з математичного термінологічного бюлетеня:

<i>Словник математичної термінології (СМТ)</i>	<i>Бюлетень подавав</i>
аксіома; основне твердження	аксіома
апотема	апофема
бічниця; бічна поверхня; побічниця	бічна (бокова) поверхня
визначник	детермінант
вирізок, сектор	сектор
відрізок, сегмент	сегмент
в'язка, жмуток	пучок
дріб ланцюговий	дріб неперервний; дріб непереривний
жмут	пучок
рівнобіжний, паралельний	паралельний
рівнобіжність, паралельність	паралельність
тятива, хорда	хорда

Вплив цих сумнозвісних бюлетенів на розвиток української термінології проаналізовано в [Карачун В. Я. Українська термінологія і репресивні бюлетені// Вища освіта України – 2006.– № 1, С. 89 – 96.]. Зміни, гвалтовно насаджувані цими бюлетенями, спотворили всю питому наукову лексику української мови. Справжню українську наукову термінологію й лексику у словниках радянської доби обмежували через систему лінгвістичних позначок: арх. – архаїчне, заст. – застаріле, розм. – розмовне, обл. – обласне і т. п. Репресивні бюлетені і Резолюції Комісії НКО мали плачевний наслідок для долі української наукової мови й по суті визначили її дальший шлях аж до кінця 20 століття. Ці бюлетені перекреслювали надбання ІУНМ, вони проголошували необхідність якнайбільшого уподібнення української термінології до російської. В кінці 1930 років змінено міжнародні назви деяких хімічних елементів на однакові з російськими, так наприклад, **флуор** замінили на фтор, **арсен** на миш'як, **стоп** замінили на сплав. Структурні зміни української наукової термінології протягом 20 ст., зокрема, зміни в лексичному складі мови, в інвентарі вживаних моделей словотворення, зразків будови граматичних конструкцій та словосполук розглянуто в [5, 14]. Підраховано, що в більшості мов радянських народів 70–80 відсотків науково-технічних, суспільно-політичних і навчально-педагогічних термінів становлять запозичення

з російської мови і – за її посередництвом – із інших мов [9]. Питома українська термінологія, випрацювана в 1920–1933 рр., збереглася лише за межами Радянського Союзу.

Нова хвиля терору проти українського мовознавства й української наукової термінології в 1937 р. поглинула вже згаданих А. Хвилю та Н. Кагановича. За іронією долі їх самих звинуватили в націоналізмі.

В січні-лютому 1981 року в Нью-Йорку видатним українським мовознавцем Юрієм Шевельовим було написано англійською мовою найґрунтовніше дослідження мовної політики, яку провадили різні режими на окупованих українських землях протягом першої половини 20 століття [The Ukrainian Language in the First Half of the 20th Century (1900–1941): Its State and Status]. Ось що писав Шевельов про мовну політику в Радянській Україні [16, С. 173]: «Урядове втручання взагалі, а в даному випадку з боку уряду, опанованого росіянами, у внутрішні закони мови було радянським винаходом і новиною. Ні поляки, ні румуни, ні чехи до цього не вдавалися, як не вдавалася царська адміністрація дореволюційної Росії. Вони всі обмежувалися на заходах зовнішнього тиску: забороняли вживати українську мову прилюдно, цілковито або частково; накидали державну мову через освітню систему; зваблювали українців своєю культурою й можливістю кар'єри; переселяли їх на неукраїнські території, а українські землі заселяли членами панівної нації тощо. Поруч цих «клясичних» метод радянська система встановлює контроль над структурою української мови: забороняє певні слова, синтаксичні конструкції, граматичні форми, правописні й орфоепічні правила, а натомість пропагує інші, ближчі до російських або й живцем перенесені з російської мови. Таким чином на радянській Україні конфлікт між українською і російською мовами перенесено з зовнішньої, позамовної сфери в середину самої мови. Боротьба відбувалася не тільки в людській психіці, а й у самій мові».

Шевельов Юрій Володимирович (17.12.1908–12.04.2002 у м. Нью-Йорк, США; прізвище при народженні Шнейдер, псевдоніми Юрій Шерех, Григорій Шевчук) – український мовознавець і літературознавець, іноземний член НАН України з 1990 р.; професор Гарвардського, Колумбійського університетів.

На жаль, до сьогодні українська термінологія ще не стала вповні національною. Зроблено лише перші спроби відродження питомих української термінології на засадах випрацюваних ІУНМ у низці сучасних словників: В. Козирський і В. Шендеровський Українсько-англійсько-німецько-російський словник фізичної лексики. К.: «Рада», 1996. – 932 с.; Войналович О., Моргунюк В. Російсько-український словник наукової і технічної мови (термінологія поцесових понять). – К.: Вирій, Стакер, 1997. – 256 с.; Новий російсько-український політехнічний словник: 100 000 термінів і термінів-словосполучень. /Укладач М. Зубков. – Х.: Гриф, 2005. – 952 с.; Карачун В. Я., Прохур Ю. З. Українсько-англійський словник загальнонаукової та науково-технічної лексики. К.: Видавець Карпенко В. М., 2008. – 416 с.; Кочерга О., Мейнарович Є. Англійсько-українсько-англійський словник наукової мови (фізика та споріднені науки). Частина I – англійсько-українська. Вінниця, Нова Книга, 20010. – XXXIV + 1390 с., Частина II – українсько-англійська. Вінниця, Нова Книга, 20010. – XXXIV + 1566 с.

### **Висновки:**

1. Ознайомити науковців, педагогів і студентів з історичними особливостями розвитку наукової української мови, яка пережила тяжку смугу справжнього лінгвоциду (особливо в 1929 – 30-х роках).

2. Критично оглянути всю сучасну термінологічну систему кожної наукової дисципліни і техніки. Потрібно повернути до життя притаманні українській мові ознаки, викоринені з неї на кінець 1930-х років.

3. Розвиток українського термінотворення повинен бути спрямованим також на гуманітаризацію природничої освіти – відповідно до практики провідних світових навчальних закладів.

### *Література*

1. Вісник Інституту української мови. – ВУАН, Київ, Вип. 1.– 1928. – 108 с.
2. Вісник Інституту української мови. – ВУАН, Київ, Вип. 2.– 1930. – 110 с.
3. Карачун В. Я. Українська науково-технічна термінологія: здобутки, втрати і надії // Вища освіта України – 2003.– № 4, С. 99–106.
4. Карачун В. Я. Українська термінологія і репресивні бюлетені// Вища освіта України – 2006.– № 1, С. 89–96.
5. Карпіловська Є., Кочерга О., Мейнарович Є. Структурні зміни української наукової термінології протягом двадцятого сторіччя // –Вісник НУ «Львівська політехніка» 2004.– № 503, С. 3–8.
6. Кубайчук В. Хронологія мовних подій в Україні: зовнішня історія української мови. – К.: «К.І.С.», 2004.–176 с.
7. Наконечна Г. Українська науково-технічна термінологія. Історія і сьогодення – Львів: Кальварія, 1999. – 110 с.
8. Російсько-український словник. т. 1 (А-Ж). За ред. А. Кримського. Червоний шлях, Київ, 1924; т. 2. За ред. А. Кримського. вип. 1 (З-К), ДВУ, Київ, 1929; вип. 2 (Л-Намыкивать), УРЕ, Київ, 1932; вип. 3 (Намыл-Няць), УРЕ, Київ, 1933; т. 3. За ред. С. Єфремова. вип. 1 (О-Поле), ДВУ, Київ, 1927; вип. 2 (Поле-Пячение), ДВУ, Київ, 1928.
9. Русанівський В. Розквіт і взаємозбагачення мов соціалістичних націй //Комуніст України – 1973. № 3. С. 53–63.
10. Словник математичної термінології (Проект).Частина 1. Калинович Ф. Термінологія чистої математики. ВУАН. ІНМ. Природничий відділ. Матеріали до української природничої термінології та номенклатури. т. IV. – вип. 1. К: ДВУ, 1925. – XI+204 с.
11. Словник математичної термінології (Проект).Частина 2. Калинович Ф. Термінологія теоретичної механіки. ВУАН. ІНМ. Природничий відділ. Матеріали до української природничої термінології та номенклатури. т. IV. – вип. 2. К: ДВУ, 1926. – VIII+80 с.
12. Словник математичної термінології (Проект).Том [Частина] 3. Калинович Ф., Холодний Г. Астрономічна термінологія й номенклатура. ВУАН. ІНМ. Відділ Термінології та Номенклатури. Матеріали до української природничої термінології та номенклатури. т. III. – X: Рад. школа, 1931. – X+117 с.
13. Словник фізичної термінології (Проект). Зредагував В. В. Фаворський. – X.: УРЕ, 1932. YI + 214 с.
14. Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду: Док. і матеріали /Упоряд.: Л. Масенко та ін. – К.: Вид. Дім «Києво-Могилянська акад.», 2005. – 399 с.
15. Українська мова. Енциклопедія. К.: Укр. Енцикл., 2000. – 752 с.
16. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941): Стан і статус. Переклад з англійської Оксани Соловей. Сучасність, 1987, 296 с. (Бібліотека Прологу і Сучасности Ч. 173); передрук Чернівці: Рута, 1998.

## **РОЗДІЛ 5**

### **ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ РИТОРИКОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

*Щербакова О.А.*

## **5.1. РИТОРИКА ЯК ІНТЕГРАТИВНА ДИСЦИПЛІНА У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ЗАПОЧАТКУВАННЯ ОСМИСЛЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ**

Риторика як універсальна царица гуманітарного знання дедалі упевненіше стає дорогоцінним надбанням багатьох культурно-освітніх закладів України і світу. Вона (як теорія ораторського мистецтва та наука про закони управління мисленнево-мовленневою діяльністю людини) здавна визнана наукою комплексною, оскільки інтегрує в собі низку суміжних дисциплін соціально-гуманітарного циклу – етику і логіку, філософію й естетику, історію та культурологію, психологію і педагогіку, літературо- й мовознавство, теорії масових та соціальних комунікацій, журналістську й сценічну майстерність тощо. Сучасна риторика постає надзвичайно важливою інтегративною дисципліною у системі вищої гуманітарної освіти України початку ХХІ ст., оскільки вона спіткає та супроводжує студентську молодь усіх рівнів і курсів, усіх спеціальностей і форм навчання упродовж усього життя – від вступних абітурієнтських іспитів до докторських захистів (незалежно від того, усвідомлює це людина чи ні). До вивчення риторики прикута увага багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців та викладачів-риторів, зокрема і наша.

Започатковане у середині 2013 р. дослідження з проблеми підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на засадах компетентнісного підходу (у рамках науково-дослідної роботи відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України «Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій школі України в контексті євроінтеграції»), дозволяє виявити деякі вузлові моменти. Насамперед, як на наше переконання, важливо визнати, що без ґрунтовного вивчення ролі, значення, місця і потужного потенціалу риторикознавчих дисциплін (риторику, ораторське мистецтво, основи красномовства й ін.) у даному вимірі важко говорити про позитивні зрушення щодо якості вищої освіти.

Із метою осмислення сучасного стану в означеному процесі нами визначено актуальні на сьогодні завдання, із-поміж яких назвемо наступні: 1) аналіз науково-методичної літератури та вивчення наявного досвіду з реалізації компетентнісного підходу у викладанні риторикознавчих дисциплін у вітчизняних вищих навчальних закладах (соціально-гуманітарного циклу) з урахуванням особливостей сучасних комунікативних процесів; 2) визначення цілей, завдань і змісту «Риторики» (й інших дисциплін) та особливостей їх реалізації у вищих соціально-гуманітарного профілю; 3) визначення головних аспектів впливу євроінтеграційного чинника на дослідження риторики та риторикознавчих дисциплін у системі вищої гуманітарної освіти України початку ХХІ століття; 4) з'ясування специфіки методичних побудов курсів «Риторика» (й ін.) та основні підходи до розробок навчальних програм і навчально-методичних матеріалів для студентів різних спеціальностей і форм навчання; 5) окреслення передумов підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на основі компетентнісного підходу; 6) виявлення ознак риторикознавчої компетенції як основи ефективної життєдіяльності викладачів кафедр соціально-гуманітарний профілю у контексті вимог академічного красномовства; 7) спроба визначити оптимальні шляхи і засоби підвищення якості риторичної освіти за сучасних умов функціонування вищих навчальних закладів соціально-гуманітарного профілю; 8) започаткування проекту обґрунтування необхідності викладання риторики як самостійної інтегративної навчально-виховної дисципліни соціально-гуманітарного циклу у вищій школі України. Над деякими із цих завдань роботу розпочато, деякі потребують ґрунтовнішого опрацювання.

На початковому етапі дослідження виявлено доволі широке коло сучасних українських науковців-риторів, чия діяльність ознаменована виходом у світ риторикознавчої монографії чи навчально-методичного видання. Із чималою кількістю більш чи менш відомих в Україні

сучасних науковців виділимо найплідніших (як на нашу думку, за кількістю своїх публікацій) з українських педагогів-риторів, – Семена Абрамовича, Зоряну Куньч, Ніну Голуб, Любов Мацько, Валеріана Молдована та Галину Сагач. Так, скажімо, багатолітньому вивченню історичних і теоретико-методологічних засад риторики присвячене п'ятитомне видання «Вибраних творів» Галини Сагач (Рівне, 2006); дослідженню риторики у вищій школі – монографія Ніни Голуб (Черкаси, 2008), яка наступного року захистила докторську дисертацію за темою «Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах» (Київ, 2009); привертає увагу і збірка наукових праць «Сучасна педагогічна риторика» за редакцією Тетяни Космеди (Львів, 2007) тощо.

У ході попередніх досліджень на час цієї публікації нами виявлено понад чотирьох десятків найменувань навчальних курсів, які й складають основу риторикизнавчих дисциплін вищої школи України початку ХХІ ст. До їхнього числа зараховуємо такі, що розкривають головні положення риторики загальної і часткової, риторики теоретичної і практичної, ораторського мистецтва, основ красномовства, мистецтва слова, еристики, а також культури слова, культури і техніки усного фахового мовлення, стилістики сучасної української літературної мови, мовленнєвої комунікації, культури й етики ділового спілкування, педагогічної майстерності й ін.

Вдавалися й до вияву головних специфічних особливостей у побудовах навчально-виховних курсів із риторикизнавчих дисциплін для студентів вищів (переважно соціально-гуманітарного профілю) України, де аналіз мети, завдань і змісту зазначених предметів проводили на прикладі сучасних методичних видань знаних українських педагогів-риторів. В якості прикладів наведемо назви найновіших українськомовних навчальних видань, що вийшли друком за останні декілька років: дві «Академічні риторики» (Суми, 2011; Умань, 2013), «Українська риторика: історія становлення і розвитку» (Львів, 2011) Зоряни Куньч, «Неориторика в масовій комунікації» (К., 2010) Вікторії Стехіної, «Суспільна риторика» (К., 2012) Петра Лісовського, «Основи красномовства» (К., 2013) Людмили Грицаєнко, «Практикум з риторики» (К., 2014) Наталії Кавери, «Судова промова» (К., 2014) Андрія Молдована і Лілії Богдан, а також три підручники: «Мовленнєва комунікація» (К., 2013) Семена Абрамовича й Марії Чікарькової та два «Ораторських мистецтва» – за редакцією Михайла Требіна і Галини Клімової (Харків, 2013) та Руслана Кацавця (К., 2014).

Настійлива увага українських дослідників і викладачів риторики свідчить про незгасимий інтерес до однієї з найдавніших і найбагатших, за своєю інтегруючою силою, соціально-гуманітарних наук. Тож, закономірно, що кожен з авторів сучасного навчального видання виходить з обґрунтування своєї риторикизнавчої концепції, призначеної на певну категорію різноспеціалізованої студентської аудиторії, а також усіх інших, хто цікавиться цією проблематикою. Вочевидь можна стверджувати, що за останні роки стрімко розроблялися не тільки загальні (теоретичні) положення риторики, а і її різновиди – професійно зорієнтовані питання.

## **5.2. ПЕРЕДУМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ РИТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ**

Дослідження тематики з підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на основі компетентнісного підходу зобов'язує започаткувати осмислення стану й актуальних проблем у цьому вимірі. Із-поміж чималої низки не вирішених на сьогодні питань на разі зауважимо на передумовах підвищення якості риторичної освіти за сучасних умов функціонування вищих навчальних закладів, беручи до уваги лише їхній соціально-гуманітарний профіль. Авторка, спираючись на наукові праці та навчально-методичні розробки сучасних риторів (С. Д. Абрамовича, Н. В. Артикуци, Я. В. Білоусової, Г. Л. Бондаренко, Н. Б. Голуб, В. М. Вандишева, Ю. П. Єлісовенка, С. Я. Єрмоленко, О. Б. Залюбівської, Л. Г. Зубенко, Т. В. Ільїної, Е. В. Лузік, Г. П. Клімової, С. М. Коваленка, Т. В. Ковтун, Н. А. Колотілової, Т. А. Космеди, Л. В. Кравець, З. Й. Куньч, Н. В. Кутузи, Л. І. Мацько, О. М. Мацько, В. В. Молдована, В. П. Олійника, О. Б. Олійник, Г. С. Онуфрієнка, Н. П. Осипової, Г. М. Сагач, З. О. Сергійчук, Я. М. Седової, Л. С. Спанатій, В. Г. Стівця, І. С. Паримського, А. В. Первушиної, О. Д. Пономарьова, М. П. Препотенської, Н. Я. Пухальської, О. Г. Романовського, О. І. Тарасової, І. О. Татаріної, А. О. Ткаченка, Л. П. Ткаченко, М. П. Требіна, С. К. Хаджирадевої, І. В. Хоменко, Г. Л. Чайки, Н. Г. Чибісової, М. Ю. Чікарькової, Т. К. Чмут, Л. І. Чулінди, М. Г. Яцимірської та ін. (прізвища подані за алфавітом)), намагається переосмислити і свій викладацько-дослідницький досвід роботи, оскільки упродовж останніх років (із 2000 р.) постійно виявляє незгасимий інтерес до риторикознавчої проблематики (понад 50 публікацій у фахових виданнях і матеріалах конференцій різного рівня у Києві, Львові, Харкові, Одесі, Луганську, Тернополі, Чернівцях, а також у Москві, Санкт-Петербурзі, Воронежі, Астрахані, Ярославлі, Томську й Мінську), а з травня 2013 р. (у новій якості – старшого наукового співробітника Інституту вищої освіти НАПН України) підключилася до розробки провідної теми відділу теорії та методології гуманітарної освіти (зав. відділом проф. Г. В. Онкович) з оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій школі України в контексті євроінтеграції.

Окреслимо започатковану проблему й зауважимо на складових передумов підвищення якості риторичної освіти в Україні за сучасних умов функціонування вищих навчальних закладів (соціально-гуманітарний профіль). Реалізація мети розглядатиметься у контексті початкового пошуку оптимальних шляхів і засад підвищення якості риторичної освіти в означених координатах з наміром подальших досліджень вагомих чинників підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на основі компетентнісного підходу. Тож, визначимо передумови підвищення якості риторичної освіти в Україні за сучасних умов функціонування вищих навчальних закладів соціально-гуманітарного профілю, зокрема з огляду й на власний викладацько-дослідницький досвід.

Започаткування комплексного дослідження з осмислення стану й актуальних проблем підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін (риторики загальної й часткової, педагогічної риторики, педагогічної майстерності, практичної риторики, ораторського мистецтва, основ красномовства, мистецтва слова, мистецтва презентації, еристики (мистецтва полеміки), гомілетики (духовного красномовства), культури слова, культури і техніки усного фахового мовлення, стилістики української літературної мови, мовленнєвої комунікації, етики ділового спілкування тощо) у вищій школі України на основі компетентнісного підходу ставить перед нами низку завдань. Із-поміж першочергових наведемо наступні: аналіз науково-методичної літератури та вивчення наявного досвіду з реалізації компетентнісного підходу у викладанні риторикознавчих дисциплін у вітчизняних вищих навчальних закладах (соціально-гуманітарний цикл) з урахуванням особливостей сучасних комунікативних процесів; визначення цілей, завдань і змісту «Риторики» (й інших



дисциплін) та особливостей їх реалізації у ВНЗ соціально-гуманітарного профілю; з'ясування специфіки методичних побудов курсів «Риторика» та основних підходів до розробок навчальних програм і методичних матеріалів (підручників, посібників, хрестоматій, словників тощо); вияв ознак риторикознавчої компетенції (світоглядної, культурознавчої, комунікативної, мовної, власне риторичної) як основи ефективної життєдіяльності як викладача, так і студента вишу; тощо.

Важливою компонентою серед наведеного – на початковому етапі розробки – постає питання пошуку оптимальних шляхів і засад підвищення якості риторичної освіти в означених координатах, розгляд якого неможливий без визначення складових передумов підвищення якості риторичної освіти в Україні за сучасних умов функціонування ВНЗ (соціально-гуманітарний профіль). Упродовж останнього десятиліття проблематика забезпечення якості вищої освіти стала провідною темою обговорення з огляду на міжнародний – євроінтеграційний – рівень цього питання. Наше завдання ми вбачаємо у визначенні важливих передумов в означуваному процесі з урахуванням національних особливостей функціонування вищої освіти на вітчизняних теренах, які не стосуються концептуальних чи законодавчих засад підвищення якості освіти у нашій державі. Оскільки йдеться про особливу сферу життєдіяльності людини – риторичну освіту, що має особливий статус, пов'язаний з історичною закоріненістю класичних традицій академічного і духовного красномовства. Риторика (у перекладі з грецької – «ораторське мистецтво» або «мистецтво виголошення промов») як одна з найдавніших гуманітарних дисциплін вивчає способи побудови художньо виразного, емоційно образного і логічно послідовного публічного мовлення оратора. Ця наука красномовства (або теорія ораторського мистецтва), яке ще за античних часів уважалося даром богів і водночас мистецтвом, котре слід постійно вивчати. Вона (у сукупності з іншими риторикознавчими дисциплінами) є цілісною системою знань і старань людства, що з прадавніх часів складалася з таких канонічних вимог, як природні здібності, вивчення мистецтва красномовства, наслідування взірців, постійні вправи, практичний досвід.

Межа нинішніх століть і десятиліть презентує сучасну риторичку як універсальну царину гуманітарного знання, яка дедалі упевненіше стає дорогоцінним надбанням багатьох культурно-освітніх закладів України і світу. Вона визначається як комплексна наука, що інтегрує в собі низку суміжних дисциплін соціально-гуманітарного циклу – етику і логіку, філософію й естетику, психологію і педагогіку, літературо- й мовознавство, культурологію і теорії масових та соціальних комунікацій, журналістську й сценічну майстерність тощо. Вона є ефективним засобом формування в молодій людині цілісної системи особистісних якостей – культури мислення й мовлення, культури спілкування й виконавської майстерності тощо. Риторика загальна вивчена й досліджена значно ґрунтовніше, аніж часткова – професійно зорієнтована. Риторика як синтез науки й мистецтва усної публічної переконуючої комунікації, як наука й мистецтво переконання Живим Словом завойовує належне місце серед інших курсів для студентів ВНЗ (хоча і не увиходить, за європейською системою, до числа обов'язкових дисциплін у вишах). Проте визнаємо, що місце, роль і значення риторички в означеному контексті ще не достатньо вивчені. У цілому ж постає проблема забезпечення процесу оволодіння потенційними претендентами на увиходження до професійної еліти України і світу багатограними можливостями мистецтва живого слова як засобу багатоманітного і різноспрямованого впливу на сучасну комунікативну аудиторію. Риторика передусім засвоюється на сукупності певних психофізичних якостях кожної конкретної особистості, її устремлінь і уподобань щодо використання свого мовлення чи спілкування залежно від тих чи інших інтересів, поглядів чи ідей. Уже стали хрестоматійними положення, що вона ґрунтується на глибинному знанні матеріалу промови, засвоєнні досвіду найкращих ораторів минулого і сучасного, досконалому володінні державною літературною мовою, знанні позамовних аспектів ораторської майстерності. Зважмо також на особливу місію нової комунікаційної еліти – забезпечувати суспільство формуванням світоглядних позицій, ціннісних орієнтацій, суспільних ідей, власних

переконань людей тощо, а також подавати своїми риторичними вчинками взірці для наслідування щодо формування риторичної культури особистості. До того ж, варто говорити про якісну риторичну освіту, яка ґрунтується, то вона має надати можливість кожному бажуючому (залежно від його професійних компетенцій, ціннісних орієнтацій і соціальних спрямованостей) долучитися до цього невичерпного і незбагненої скарбниці і незбагненого джерела прадавньої пам'яті і людської мудрості.

Зусиллями багатьох дослідників у царині риторики, ораторського мистецтва (красномовства), а також культури мислення, мовлення й спілкування, створюються нові – концептуальні – підходи до викладання риторикознавчих предметів. Проте наявний власний викладацько-дослідницький досвід роботи у цій галузі знань (світські вищі навчальні заклади і духовні установи) дозволяє нам виділити й такі деякі важливі, на наш погляд, передумови. Щонайперше йдеться не просто про знання викладачами своїх предметів (хоча риторичні знання ми вважаємо базовою – константною – категорією у професійній і творчій життєдіяльності людини), а й закоханості у них; потребу і бажання постійного самовдосконалення у щоденній мовленнєвій практиці; використання усіх можливостей неперервної риторичної освіти для викладачів і студентів різних спеціальностей (починаючи з першого курсу й до останнього дня навчання і викладання); підкріплення якісного навчально-методичного забезпечення цих дисциплін; побудову навчального процесу таким чином, аби поінколи брак аудиторного часу компенсувався позааудиторними заняттями (зادля цього, скажімо, нами засновано Авторський центр риторичної культури (2001) для факультативної співпраці зі студентством) чи цікавими завданнями для самостійної підготовки до публічних промов молоді (цікавий досвід має, наприклад, Н.В. Артикуца, яка уже всьоме провела змагання риторів серед студентства Києво-Могилянської академії (2014 р.)). Задля забезпечення цих важливих процесів нами також було розроблено низку авторських концепцій («Бібліотеки риторичних знань», «Риторики гармонізуючого діалогу» тощо. Сподіваємося, що такий різновекторний досвід вивчення риторикознавчої проблематики у журналістській, медіаосвітній, літературознавчій, культурологічній і педагогічній аспектах, сприятиме у подальших студіюваннях окресленої тематики.

### 5.3. ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ВЕКТОР

Важливим напрямком у сучасному осмисленні стану й актуальних проблем щодо підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін (риторики загальної й часткової) у вищій школі України на основі компетентнісного підходу є виявлення головних тенденцій розвитку риторичної освіти у цій системі. Його вирішення сприятиме розробленню пропозицій щодо оптимізації дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ у контексті євроінтеграції та підвищення ефективності їх викладання, згідно з темою нашого індивідуального дослідження у рамках загальної наукової теми відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. До аналізу дотичної до означеної проблематики зверталися знані українські дослідниці риторики у вищій школі України (на рівні докторських дисертацій і монографій) – Галина Сагач і Ніна Голуб; відомі й інші дослідження менш знаних науковців. Проте, як на нашу думку, цьому напрямку досліджень, з огляду на його євроінтеграційний вектор, досі не приділено достатньої уваги.

Комплексне дослідження з осмислення стану й актуальних проблем підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін – риторики загальної та професійно зорієнтованої, – у вищій школі України на основі компетентнісного підходу попередньо розглядалося нами у контексті початкового пошуку оптимальних шляхів і засад підвищення якості риторичної освіти в означених координатах. Тож, ми спираємося не тільки на торічний досвід аналізу риторикознавчої проблематики у рамках теми індивідуального дослідження в Інституті вищої освіти НАПН України (з урахуванням вивчення євроінтеграційного аспекту дослідження риторики як навчально-виховної дисципліни у системі вищої гуманітарної освіти України початку ХХІ століття), а також і на багаторічний досвід (майже 15 років) викладання й дослідження цієї та інших курсів у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (Інститутах журналістики і філології) та викладання основ риторики на Вищих Свято-Володимирських православних богословських курсах. Узагальнення цього досвіду сприяє вирішенню поставленого завдання. До головних тенденцій розвитку риторичної освіти у вищій школі України – насамперед через євроінтеграційний вектор аналізу – відносимо наступні.

Зростання науково-педагогічного інтересу до риторикознавчих дисциплін за останнє десятиліття та розширення їхньої тематики. На сьогоднішній день нами виявлено понад семи десятків найменувань навчальних курсів із риторики, які й складають базисну основу цих дисциплін у системі вищої школи України початку ХХІ ст., як-то: «Риторика», «Риторика загальна та судова», «Риторика: загальна, судова, оперативна», «Судова риторика», «Риторика: майстерність переконання», «Риторична майстерність», «Вступ до риторики», «Риторика. Екскурс в історію вчень і понять», «Риторичний словник», «Словник основних термінів і понять риторики», «Риторичний квітник: афористичний золотослів», «Риторика. Хрестоматія», «Ділова риторика», «Ділова риторика: мистецтво риторичної комунікації», «Ділова риторика у діяльності державного службовця», «Ділове спілкування (Риторика та ораторське мистецтво)», «Прокурорська риторика», «Сучасна риторика», «Антична риторика», «Риторика вчителя-словесника», «Риторика, культура та техніка мовлення вчителя-логопела», «Основи риторики», «Основи ораторського мистецтва», «Основи ораторського мистецтва та методики проведення навчальних занять», «Основи ораторського мистецтва та ділового спілкування сучасного спеціаліста», «Педагогічна риторика», «Сучасна педагогічна риторика», «Карманна риторика», «Практикум з риторики», «Риторика у практичних завданнях», «Риторика у практичних завданнях для юристів», «Ораторське мистецтво», «Ораторське мистецтво правників», «Ораторське мистецтво юриста. Теорія і практика», «Мистецтво риторики», «Мистецтво виразного читання», «Мистецтво

спілкування», «Мистецтво презентації», «Основи ораторської майстерності в умовах конфліктної взаємодії», «Майстерність мовлення дикторів і телеведучих», «Сучасна риторика», «Еристика», «Еристика: мистецтво полеміки», «Ви віч-на-віч з аудиторією», «Віч-на-віч з мовою», «Сценічна мова», «Золотослів», «Золоте джерельце: висловлювання про слово, мову, красномовство», «Вибрані твори» (з риторики), «Культура усного слова», «Культура усного мовлення», «Культура фахового мовлення», «Культура фахового мовлення журналіста», «Культура мови. Усна наукова комунікація», «Самостійна робота студентів з риторики», «On public speaking», «Спічрайтинг» тощо. Із-поміж новіших назв – «Дискурсивна риторика», «Академічна риторика», «Українська риторика: історія становлення і розвитку», «Неориторика в масовій комунікації», «Суспільна риторика», «Мовленнєва комунікація», «Політична риторика», «Професійна риторика», «Античне красномовство», «Духовне красномовство», «Постановка мовного голосу», «Риторична культура державного службовця», «Риторика. Кредитно-модульна система навчання, контролю й оцінювання знань студентів», «Судова промова», «Риторика, культура та техніка мовлення колекційного педагога» тощо.

Збільшення риторикознавчого кола науковців і викладачів, де до знаних риторів в Україні межі ХХ-ХХІ ст. приєднуються ще маловідомі автори новітніх видань з риторики й ораторського мистецтва. Загалом у ході нашого дослідження виявлено чимало українських науковців-риторів. До їхнього числа увіходять (далі прізвища зазначені за алфавітом. – О. Щ.): Семен Абрамович, Надія Бабич, Флорій Бацевич, Ярослава Білоусова, Ліля Богдан, Ростислава Бродська, Ірина Буханець, Валентин Вандишев, Олена Васильєва, Валентина Василенко, Катерина Гайдукевич, Ганна Гамова, Алла Гладишева, Станіслав Глазунов, Олеся Глазунова, Олена Гончарова, Вікторія Герман, Василь Гриб, Людмила Грицаєнко, Тетяна Гриценко, Ірина Гузенко, Людмила Грицаєнко, Ніна Голуб, Віталій Давиденко, Олексій Дюмін, Юрій Єлісєвенко, Геннадій Єрушевич, Оксана Залюбівська, Леся Звонська-Денисюк, Людмила Зубенко, Тетяна Ільїна, Наталія Кавера, Ірина Калініна, Алла Капська, Руслан Кацавець, Сергій Кащенко, Ольга Квасник, Олена Кисельова, Галина Клімова, Катерина Климова, Григорій Клочек, Тетяна Кобзар, Сергій Коваленко, Тетяна Ковтун, Лариса Козловська, Наталія Колотілова, Людмила Корнева, Тетяна Космеда, Богдана Криса, Ірина Кропивко, Тамара Кудерська, Зоряна Куньч, Алла Курінна, Тетяна Левченко, Петро Лісовський, Лілія Литовченко, Ельвіра Лузік, Олена Мамчич, Неля Мандрик, Любов Мацько, Оксана Мацько, Інна Медведева, Алла Медвідь, Федір Медвідь, Марія Микитюк, Андрій Молдован, Валеріан Молдован, Тетяна Монахова, Антон Наумовець, Альбіна Овчиннікова, Володимир Олійник, Ольга Олійник, Галина Онуфрієнко, Наталія Осипова, Ірина Оцабрик, Ігор Паримський, Анна Первушина, Юлія Пінчук, Олена Подкоритова, Сергій Полешко, Марина Препотенська, Олександр Рогожкін, Олександр Романовський, Андрій Ротовський, Людмила Савенко, Галина Сагач, Олександр Санівський, Олександра Сербенська, Зінаїда Сергійчук, Наталія Середа, Яна Сєдова, Наталія Сивачук, Лара Синельникова, Інна Снігур, Богдан Сокіл, Олександр Сорба, Любов Спанатій, Василій Стовпець, Павло Таранов, Ірина Тарасенко, Ольга Тарасова, Михайло Требін, Євгенія Тягнирядно, Світлана Хаджирадева, Ірина Хоменко, Марія Чікарькова, Наталя Чибісова, Людмила Чулінда, Володимир Шевченко, Галина Яворська, Марія Яцимірська й ін.

Розширення географічного масштабу запровадження цих дисциплін до навчального процесу у ВНЗ нашої держави та поза її межами. Методичні видання з означеними назвами призначені для майбутніх юристів, правників, філософів, істориків, священників, богословів, дипломатів, міжнародників, журналістів, редакторів, філологів, психологів, педагогів, соціологів, культурологів, державних службовців, менеджерів, рекламистів, економістів, артистів й ін. Вони презентують практично усі навчальні заклади нашої держави із Києва, Вінниці, Горлівки, Дніпропетровська, Донецька, Житомира, Запоріжжя, Івано-Франківська, Кам'янця-Подільського, Кіровограда, Краматорська, Луцька, Львова, Миколаєва, Одеси, Полтави, Рівного, Севастополя, Сімферополя, Сум, Тернополя, Умані, Харкова, Херсона, Хмельницького, Черкас, Чернівців, Чернігова й інших міст України.

Використання багатогранних можливостей обміну досвідом колег міждисциплінарних курсів у вивченні та викладанні риторики через аналіз науково-методичної літератури й безпосередню участь у міжнародних і всеукраїнських заходах з проблем вищої освіти в Україні і світі. Для прикладу: торік ми взяли участь у Міжнародній конференції «Риторика в Європі» (Саарбрюккен, 9–13 жовтня 2013 р.), де встановлено нові контакти з ученими-риториками різних країн світу – із Німеччини, Люксембургу, Франції, Греції, Португалії, Бельгії, Бразилії, Литви, Росії й Казахстану; тощо; цьогоріч уже виступили щодо сучасного осмислення риторики й нових завдань вищої гуманітарної освіти України на пленарному засіданні XVIII Міжнародної наукової конференції «Риторика в современной России: традиции и новые задачи» (Ярославль, 30 января – 1 февраля 2014 г.), у якій ми беремо участь в якості члена Ради Російської риторичної асоціації з 2009 р.

Запровадження різноманітних форм і засобів навчальної, наукової і творчої співпраці зі студентською молоддю (окрім аудиторних – позааудиторні заняття, зокрема проведення конкурсів красномовців). Тим самим створюються сприятливі умови для підвищення якості опанування студентами риторикознавчих дисциплін із використанням інтерактивних підходів і мультимедійних засобів, заохочення студентства до постійного самовдосконалення в ораторському мистецтві та у риторичній культурі професійного мовця, адже риторика здавна була і залишається ефективним засобом формування в молодій людині цілісної системи особистісних якостей – культури мислення, мовлення, спілкування й виконавської майстерності.

Назрілим уважаємо заклик до об'єднання зусиль українських риторів у вирішенні багатьох актуальних питань з риторизації вищої освіти України, урахування позитивного досвіду зарубіжних колег. Вирішити це питання пропонуємо через ініціативу створення Української риторичної асоціації, до діяльності якої залучатимемо усіх зацікавлених дослідників і викладачів риторики й ораторського мистецтва в Україні. Заплановано широке риторикознавче обговорення назрілих проблем у системі вищої школи під час проведення круглого столу «Риторика у вищій освіті: вітчизняні традиції, світовий досвід та європейські орієнтири» у рамках XXIII Міжнародної конференції «Мова і культура» ім. проф. Сергія Бураго (Київ, 23–26 червня 2014 р.). Відтак, ця робота пройде на засадах вивчення передових інноваційних тенденцій у риторичній царині вищої освіти України, Європи і світу та за неодмінного збереження кращих надбань класичної національної риторичної спадщини.

Розгляд поданої проблематики наведеними положеннями не вичерпується. Маємо намір: поглибити аналіз тенденцій розвитку з реалізації компетентнісного підходу у викладанні риторикознавчих дисциплін у ВНЗ соціально-гуманітарного циклу України початку XXI ст.; узагальнити компоненти осмислення актуальних проблем і перспективних завдань (з огляду на здобутки вітчизняної та європейської практики) у вивченні сучасної риторики у системі вищої гуманітарної освіти України; подати проект обґрунтування необхідності викладання риторики як самостійної інтегративної дисципліни соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ України; розробити пропозиції щодо оптимізації циклу риторикознавчих дисциплін в українських вишах у контексті євроінтеграції, зокрема щодо запровадження курсу (чи спецкурсу) з академічної риторики як базової складової у структурі вищої освіти України і світу, та ін.

#### **5.4. ДО ПИТАННЯ ПРО ВПЛИВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ЧИННИКА НА ДОСЛІДЖЕННЯ РИТОРИКИ ТА РИТОРИКОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Задля вирішення багатьох проблемних питань щодо забезпечення якості сучасної вищої освіти, за положеннями першої Міжнародної науково-практичної конференції «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу» (Київ, 25–26 жовтня 2012 р.), рекомендовано здійснити кроки з підвищення ефективності навчання, викладання й оцінювання. Йдеться про запровадження результатного (компетентнісного) підходу за проектом Тюнінг і на основі Національної рамки кваліфікацій та Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, а також про розвантаження від переважно навчальної роботи та активізацію дослідницько-інноваційної діяльності викладачів, розвиток навчання через дослідження та самостійну роботу студентів. Розпочате нами дослідження дозволяє виявити деякі вузлові моменти у вирішенні цього питання. Як на нашу думку, без ґрунтовного вивчення ролі, значення, місця і потужного потенціалу риторикознавчих дисциплін складно говорити про позитивні зрушення щодо якості вищої освіти та формуванні елітарної риторичної особистості початку ХХІ ст. У цьому процесі суттєвого значення набувають такі ознаки людини, як її моральна зрілість, духовна наповненість, усебічна розвиненість, риторична освіченість, професійна компетентність, фахова- і творча реалізованість, соціальна активність, матеріальна забезпеченість, свідомо відповідальність тощо.

Євроінтеграційний чинник даного питання дозволяє виявити деякі важливі компоненти щодо його впливу на дослідження риторики та риторикознавчих дисциплін у системі вищої гуманітарної освіти України початку ХХІ століття. Серед них і можливість долучитися до вивчення кращих здобутків провідних фахівців у цій сфері знань і старань людства, зберігаючи при цьому своєрідність національних риторичних традицій у викладанні риторики й здійсненні риторикознавчих досліджень. Дослідженню риторики у вищій школі присвячена монографія Ніни Голуб (Черкаси, 2008), яка опікується підготовкою сучасного вчителя; наступного року нею захищена докторська дисертація «Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах» (Київ, 2009), де риторика розглянута як розділ курсу сучасної української літературної мови, що навчає ефективної гармонійної українськомовної комунікації у педагогічній сфері, сприяє успішній організації навчально-виховного процесу і формуванню риторичної компетенції. Великий розділ «Риторика у навчальному процесі» має збірник «Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки» (Львів, 2007) за редакцією Тетяни Космеди; проте у ньому більшість зі статей українських авторів не дотична до нашої теми і має обмежений характер. Науковий інтерес до означеної проблематики постійно виявляють і інші знані в Україні науковці – Семен Абрамович, Зоряна Куньч, Любов Мацько, Галина Сагач, Марія Чикарькова. Його проявлено також у публіцистичних і навчально-методичних розробках наших педагогів-риторів.

Вияв важливих компонентів впливу євроінтеграційного чинника на дослідження риторики як навчально-виховної дисципліни у системі вищої гуманітарної освіти України початку ХХІ ст., як на наше переконання, доцільний у контексті вивчення ролі, значення, місця і потенціалу риторикознавчих дисциплін у визначених координатах. Межа нинішніх століть і тисячоліть презентує сучасну риторіку як універсальну царину гуманітарного знання, яка дедалі упевненіше стає дорогоцінним надбанням багатьох культурно-освітніх закладів України і світу. До її вивчення прикута увага багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців та викладачів. Неориторика інтегрує в собі низку суміжних дисциплін соціально-гуманітарного циклу – етику і логіку, філософію й естетику, історію та культурологію, психологію і педагогіку, літературо- й мовознавство, теорії масових та соціальних

комунікацій, журналістську й сценічну майстерність тощо. Вона є наукою про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю людини – такі закони, що визначають ефективність, переконливість, доцільність, виразність її життєдіяльності.

Досліджуваний вияв цих компонентів полягає і в можливості долучитися до вивчення кращих здобутків провідних фахівців у цій сфері знань і старань людства, зберігаючи при цьому своєрідність національних риторичних традицій у викладанні риторики й здійсненні риторикознавчих досліджень. Науковці і педагоги мають доступ до сучасної оригінальної і перекладної фахової літератури з риторики таких більше чи менше знаних у світі європейських науковців і педагогів, як Картстен Бредемайер («Чёрная риторика. Власть и магия слова»), Хайнц Леммерман («Уроки риторики и дебатов», «Учебник риторики»), Хосе Луїс Рамірес («Поновлення риторики як основи громадянства і освіти»), Іржі Томан («Мистецтво говорити») та небагатьох інших (тут і далі перелік прізвищ науковців зазначено за алфавітом. – О. Щ.). Привертає увагу видання «Промови, що змінили світ» (Харків, 2009), але воно не має відношення на методичних розробок, оскільки презентує перекладені з російської мови промови найвидатніших людей світу, зокрема і європейців. Риторикознавчих книг-підручників чи посібників, та ще й українськомовних, не так багато видано в Україні за останні десять – двадцять років.

Визначальним фактором щодо євроінтеграційного впливу на вивчення ролі, значення, місця і потенціалу риторики у європейських країнах вбачаємо можливість долучитися до обговорення риторикознавчих питань у рамках міжнародних форумів. У ході розпочатого дослідження з'ясовано, що цього року пройшла XVII Міжнародна науково-практична конференція в Росії «Современная риторика в общественно-речевой педагогической практике» (Москва, 30 січня – 1 лютого 2013 р.) та П'ята Міжнародна конференція з риторики в Іспанії (Барселона, 25–27 березня 2013 р.). Ще одна нагода – Міжнародна конференція у Німеччині «Риторика в Європі» (Саарбрюккен, 9–13 жовтня 2013 р.). У цьому почесному симпозіумі, що пройшов під патронатом Президента Європарламенту Мартіна Шульца, авторка взяла безпосередню участь (виступ французькою). Захід організовано Інститутом європейської риторики (Німеччина) [німецькою мовою – Europäisches Institut für Rhetorik (EIR), французькою – Institut Européen de Rhétorique (IER)], який очолює професор доктор Норберт Гутенберг (Norbert Gutenberg). В організації і проведенні «Риторики в Європі» взяли участь (далі – мовою оригіналу. – О. Щ.) Universität des Saarlandes / Université du Luxembourg / Europäische Akademie Otzenhausen. У форумі зголосилися виступити, подати доповіді на панелі чи відвідати семінари 180 дослідників із 120 університетів 30 країн світу. Його присвячено інтернаціональній і міждисциплінарній риторичі; він має на меті ініціювати широке відображення різнобічних актуальних для нашого часу проблем крізь призму риторичної галузі.

Конференцію «Риторика в Європі» було заплановано на 2013 рік, оскільки він вважається ювілейним в історії дисципліни (387 року до Р. Х., або 2400 років тому, Ісократ заснував свою школу риторики та філософії). У запрошенні на конференцію відмічається також, що серед чисельних проблем сьогодення – медіальних, міжкультурних, міжособистісних – риторичі належить вирішальне значення у передачі ключових кваліфікацій – «навичок спілкування». Дослідження в риторичі (з європейською перспективою) означає розвідку риторики, діакронії та синхронії як дисципліни і практики спілкування в аспекті «interculturalism» і «transculturalism». На цьому форумі будуть представлені секції (розділи): виступ і навчання; риторика, переклад і міжкультурна комунікація; медіа-риторика; риторика і політика; судова риторика, гомілетика: риторика і релігія, питання мовлення і віри, аргументація; риторика і філософія. Так, приміром, у роботі секції № 1 («Говорити та навчатися») заявлені дослідники з дванадцятьох країн світу – Норвегії, Литви, Бразилії, США, Німеччини, Греції, Іспанії, України, Португалії, Нідерландів, Ізраїлю й Італії (перелік країн поставлено за порядком згадування їх у програмі конференції «Риторика в Європі». – О.Щ.). На інших секціях виступали представники із

Марокко, Росії, Польщі, Франції, Угорщини, Хорватії, Бельгії, Румунії, Болгарії, Словенії, Казахстану.

Перелік наукових зацікавлень риторів початку XXI ст. і третього тисячоліття (імена і прізвища учасників згадуваної (цікавої для нашого дослідження) секції наведено в оригіналі, за програмою конференції. – О. Щ.) доволі широкий: «Вивчення другої мови як мистецтво характеру» (Ove Bergersen, Норвегія), «Риторика як предмет викладання у рамках філологічної підготовки на факультеті гуманітарних наук університету м. Вільнюс» (Skirmante Birzietiene, Латвія), «Риторика нових технологій у сучасному суспільстві: навчальні інструменти в контексті викладання у школі» (Janaina Garcia, Бразилія), «Риторичний підхід до викладання Шекспіра у середній школі» (Kassandra Hammer, США), «Викладання риторики та «навчання навчанню»» (Karin Kröninger, Німеччина), «Європейський горизонт національної освіти в риториці Ніколая Грунтдвіга. Навчальне бачення концепції та рецепції (Alexander Meier, Німеччина), «Роль оратора: поради Неофітоса Ваваса стосовно виступів перед аудиторією» (Christina-Panagiota Manolea, Греція), «Риторичні аспекти викладання у Європейській зоні вищої освіти» (Conception Naval, Іспанія), «Риторичний аналіз етики та пристрасті у педагогічній промові» у наш час (Glauria Janaina Santos, Бразилія), «Попередні заходи щодо створення риторичних навичок молоді пізньої античності і їх застосування в європейській практиці сучасної школи» (Georgios P. Tsomis, Греція), «Чи був Ваш поганий викладач гарним ритором? На основі видання «Рідна мова» Джозефа Джакото» (Vinicius B. Vicenzi, Португалія), «Які риторичні техніки допоможуть зробити так, щоб аудиторія запам'ятала повідомлення? Сучасний аналіз підручників із публічних виступів англійською та нідерландською мовами» (Martijn Wackers / Jong de Jaap / Bas Andeweg, Нідерланди), «Офіційний лист як поєднання трьох жанрів» (Battzion Yemini, Ізраїль), «Належне використання дебатів як показник здорового суспільства» (Adelino Cattani, Італія). Як бачимо з наведених прикладів більшість заявлених тем так чи інакше стосується проблематики вищої школи різних країн світу, тож, вірогідно, можливо буде з'ясувати головні тенденції з підвищення якості й ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у системі вищої освіти у присутніх на форумі промовців.

Бажання глибшого аналізу тільки-но започаткованої наукової проблематики спонукало шукати місця й осередки людей-одномудців, де можна було презентувати свою тему, обговорити її із зацікавленими колегами і представити сьогоднішнім дослідникам риторики праці українських педагогів-риторів. Подана нами тема (французькою мовою) – «Aspect de l'intégration européenne de l'étude de la rhétorique comme une discipline éducative dans le système de l'enseignement supérieur des sciences humaines en Ukraine au début de XXIe siècle» (у програмі на сайті університету виставлена назва німецькою мовою – «Eurointegrationsaspekt der Studie der Rhetorik als pädagogischen Disziplin im Hochschulbereich humanitärer Ausbildung der Ukraine beginn des XXI Jahrhundert»). Вона присвячена дослідженню риторики як навчально-виховної дисципліни у системі вищої гуманітарної освіти України початку XXI ст. Презентація 43 слайдів (французькою мовою, із назвою і резюме українською, німецькою й англійською) надіслана організаторам конференції.

У ході нашого дослідження виявлено також доволі широке, але ще не вичерне на сьогодні, коло українських науковців-риторів. Чималу увагу у своїх методичних розробках вони приділяють висвітленню надбань європейської риторики. Так, скажімо, у модулі державного стандарту «Риторика», вміщеному у навчальному посібнику Любові і Оксани Мацько «Риторика» (К, 2003; 2006), виділено блок «Античні джерела риторики». У ньому закладено розгляд таких питань, як: міфологічні витоки красномовства, передумови виникнення риторики у Стародавній Греції, подальший розвиток риторики у Давньому Римі, внесок найвидатніших ораторів античності (Перикла, Лісія, Горгія, Ісократ, Демосфен, Сократ, Платон, Аристотель, Марк Туллія Цицерон, Марк Фабію Квінтіліан, Тацит, Тертуліан, Августин Аврелій, Василя Кесарійського, Іоанна Златоустого й багатьох інших промовців і проповідників), життєдіяльність яких мала незаперечний вплив на становлення



світської та церковно-богословської риторики й ораторського мистецтва на наших вітчизняних теренах.

Із надбаннями європейської риторичної спадщини тісно пов'язаний практично кожний пункт із низки історико-теоретичних і прикладних питань (із їхніми подальшими – сучасними – інтерпретаціями), котрі розглядаються при вивченні риторикознавчих дисциплін (і супроводжують студентів вищих закладів освіти на кожному кроці їхнього навчання – від першого й до останнього курсу). Йдеться про вправність із техніки мовлення та постановки голосу професійного мовця; тренування у творенні власних промов і виразне читання зразків ораторської прози; показники класичного риторичного канону і складники моделі ораторської діяльності; методика й етапи підготовки публічного виступу; компоненти структури ораторського твору та якості хорошого оратора; уявлення про риторичний ідеал та специфіка системи образів ораторів античності; особливості жанрової палітри мистецтва красномовства і риси важливих риторичних категорій; стилі ораторських промов та ознаки їхньої майстерності; принципи конструктивної взаємодії оратора зі співрозмовниками та критерії оцінки риторичної культури мовця тощо.

## **5.5. ОЗНАКИ РИТОРИКОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДР СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ АКАДЕМІЧНОГО КРАСНОМОВСТВА**

Одним із пріоритетних завдань у рамках Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. є посилення кадрового потенціалу системи вищої освіти. У його вирішенні важливою, на наше переконання, є ще не достатньо вивчена риторикознавча складова, значення якої – як домінантної основа у підвищенні якості вищої гуманітарної освіти – в особистісному і суспільному розвитку на початку XXI ст. стрімко зростає. Адже йдеться про особливу сферу життєдіяльності людини – вітчизняну риторичну освіту, що має специфічний статус, пов'язаний з історичною закоріненістю класичних традицій академічного і духовного красномовства. Отож не дивно, що з-поміж багатьох актуальних напрямів дослідження, які прийняті до розгляду на VII Міжнародній науково-практичній конференції «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України» (Київ, 26–27 вересня 2013 р.), нас зацікавив той, що стосується діяльності кафедр у системі управління ефективністю та якістю навчального процесу у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ або вишах) освіти. У рамках програми конференції цим напрямом опікуються (далі прізвища зазначатимуться за алфавітом. – О. Щ.): Андрій Кондрашихін («Анкетування персоналу кафедри в системі якості вищої освіти: приклад створення об'єктів інтелектуальної власності»), Ганна Кравченко («Роль адаптивних технологій в управлінні розвитком кафедри інститутів післядипломної освіти»), Ельвіра Лузік («Кафедра педагогіки та психології професійної освіти технічного університету в змінному освітньо-інформаційному просторі: проблеми, досвід і перспективи»), Дмитро Махотін («Проблеми управління кафедрой в условиях развития вуза»), Наталія Онищенко («Оптимізація виховної роботи кафедри в системі управління якістю навчального процесу у ВНЗ»), Віра Петрук («До питання забезпечення кафедрами фундаментальних дисциплін технічних ВНЗ якості підготовки майбутнього фахівця»), Юрій Підборський («Особливості методичної роботи кафедри в системі управління якістю навчального процесу у ВНЗ»).

Близьких до нашої тем у програмі цього заходу (як і багатьох інших) не виявлено. Вивченням діяльності кафедр (і дотичних питань) опікуються й багато інших вітчизняних наукових співробітників академічних установ та викладачів вишів, які публікуються у науковому збірнику «Проблеми освіти» (2007–2013): Віктор Алькема, Катерина Астахова, Наталія Дем'яненко, Лариса Калмикова, Галина Козлакова, Костянтин Корсак, Ірина Мельникова, Ігор Помазан, Олена Решетняк, Юрій Скиба, Ганна Строкович та ін. Проте у їхніх працях не зауважено на риторикознавчих засадах розроблення тем; хоча серед них є автори «Риторик» (Григорій Клочек, Ельвіра Лузік, Наталія Чибісова й ін.).

Із-поміж знаних у нашій державі дослідників і педагогів, які упродовж десятиліть розробляли загальні положення риторики як наукової і навчальної дисципліни у вищій школі України на межі XX–XXI ст., назвемо прізвища Семена Абрамовича, Ніни Голуб, Тетяни Космеди, Зоряни Куньч, Любові Мацько, Валеріана Молдована і Галини Сагач. Більш молоді українські науковці не так активно долучені до ґрунтовного обговорення актуальних для нас питань. Знайомі ми і з новими (за нашою тематикою) матеріалами російських колег-риторів: Лоліти Баландіної, Людмили Горобець, Людмили Колесникової, Зої Курцевої, Галини Копніної, Галини Кураченкової, Михайла Панова, Марини Савової, Костянтина Сєдова, Олени Сімакової, Олександра Сковороднікова, Любові Туміної, Олександра Чувакіна й ін.

З огляду на заявлену тему, привертає увагу назва статті Лоліти Баландіної та Галини Кураченкової у збірнику «Гуманитарные науки» – «Риторическая компетенция как основа эффективной деятельности преподавателя вуза» (Москва, 2012). Російські дослідницько-мовознавці виділяють у ній наступні компетенції, необхідні для ефективно мовленнєвої (рос. – речевой) діяльності викладача вишу: мовну (рос. – языковую), мовленнєву,

комунікативну, культурознавчу та риторичну; останню ж вони розглядають як сукупність якостей особистості педагога (природність поведінки, контакт з аудиторією, боротьба з утомлюваністю уваги студентів, адаптивна риторична поведінка тощо). Виклад у цій публікації дещо спрощений: він не ґрунтується на базових термінологічних засадах риторики; наведено розлогі приклади, «жорисні поради» й афоризми про красномовство, що не зовсім відповідає стилю наукового видання, не вичерпують змісту заявленої проблематики й не містять логічних висновків. На противагу такому підходу, Олена Сімакова у статті «Риторическая компетентность специалиста в системе профессиональной подготовки» (Рязань) аргументовано визнає за базову основу для формування риторичної компетентності – риторичну компетенцію як сукупність особистісних якостей, що забезпечують здатність до ефективного спілкування, пропонує схематичні моделі риторичної компетенції спеціаліста та висновок: забезпечити неперервне удосконалення риторичної компетентності можна тільки через риторизацію навчального процесу; це і є найважливішою, на її думку, умовою формування риторичної компетенції фахівця в системі професійної підготовки.

Керуючись положеннями про «Запровадження компетентнісного підходу у підготовці фахівців з вищою освітою», за «Пріоритетами розвитку освіти за рівнями» (п. 2.5. Вища освіта), викладеними у «Білій книзі національної освіти України» (К., 2010), та намаганнями розібратися у компетентнісному підході у вищій освіті України і світу за сучасних умов, ми спонукані до осмислення уявлень і визначень понять декількох міждисциплінарних компетентностей. Йдеться про такі нові терміни, як «риторикознавча компетенція» / «риторикознавча компетентність» та «риторична компетенція» / «риторична компетентність», які у ході наших подальших студіювань, вочевидь, набуватимуть глибшого значення і змісту. На відміну від «риторичної компетенції» («риторичної компетентності»), «риторикознавча компетенція» («риторикознавча компетентність») як цілісне – інтегративне – поняття, що вбирає в себе низку базисних складових, ще не введено до вітчизняного і зарубіжного наукового обігу. Проте воно має стати визначальним – з огляду на тему індивідуальної роботи із започаткування осмислення стану й актуальних проблем з підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін (риторики загальної і професійно зорієнтованої) у вищій школі України на основі компетентнісного підходу.

Ми виходимо з наступного: риторика як універсальна царина гуманітарного знання дедалі упевненіше стає дорогоцінним надбанням багатьох культурно-освітніх закладів України і світу; вона (як теорія ораторського мистецтва та наука про закони управління мисленнево-мовленневою діяльністю людини) здавна визнана наукою комплексною, оскільки інтегрує в собі низку суміжних дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Неориторика постає надзвичайно важливою інтегративною дисципліною у системі вищої гуманітарної освіти України початку ХХІ ст., оскільки вона спіткає та супроводжує студентську молодь усіх рівнів і курсів, усіх спеціальностей і форм навчання упродовж усього життя – від вступних абітурієнтських іспитів до докторських захистів. Риторика як одна з найдавніших гуманітарних дисциплін вивчає способи побудови художньо виразного, емоційно образного і логічно послідовного публічного мовлення оратора. У сукупності з іншими риторикознавчими дисциплінами вона є цілісною системою знань і старань людства, що з прадавніх часів складалася з таких канонічних вимог, як природні здібності, вивчення мистецтва красномовства, наслідування взірців, постійні вправи, практичний досвід.

Виходячи з визначень риторики зі словниково-довідкової літератури (Зоряни Куньч і Галини Сагач), пропонуємо за ключові ознаки «риторикознавчої компетенції» прийняти наступні: світоглядну, культурознавчу, комунікативну, мисленнево-мовленневу, власне риторичну, педагогічну і фахову. Цей перелік, ймовірно, не повний. Кожний із цих пунктів заслуговує детальнішого аналізу, аніж ми можемо надати при першій спробі долучення до поняттєво-термінологічного дискурсу щодо «компетенцій» і «компетентностей» (скажімо, Володимира Лугового та ін.). Ці ознаки розглядаються нами з огляду на вимоги такого особливого жанру класичного красномовства, як академічне. Воно визначає інтеграцію

риторичних знань та ораторського досвіду науковців, викладачів, педагогів, дослідників та мислителів, які публічно доповідають про хід і результати своїх експериментів і досліджень, популяризують досягнення науки і техніки, освіти й культури. Відтак наші подальші плани будуть пов'язані не стільки із загальною риторикою, скільки з її професійно зорієнтованим різновидом – академічною риторикою як найбільш пріоритетним і перспективним напрямом досліджень у системі вищої освіти України.

Академічне красномовство відрізняється глибокою аргументованістю, логічністю, науковим стилем мовлення, яке має специфічну термінологію. Його основними різновидами є лекція, науково-популярна лекція, наукова доповідь чи повідомлення тощо. Вимоги до образу оратора у науковому виступі відомі: новизна, доцільність, оригінальність, системність, стислість, повнота викладу предмета, оптимальність стилю тощо. Академічний, за «Національним освітнім глосарієм «Вища школа»» (Київ, 2011), – це «характеристика, що стосується освіти, навчання, викладання, досліджень». Під академізмом ми схильні вважати і високий елітарний рівень наукових досліджень, який притаманний діяльності співробітників академій, для яких характерне дотримання загальнообов'язкових принципів у науці (логічності, аргументованості, чіткості, ясності), тощо.

Беручи ці положення за визначальні щодо ініційованого дискурсу, спробуємо наблизитися до вивчення цієї важливої категорії, і зробимо це на прикладі діяльності викладачів кафедр соціально-гуманітарного профілю як найімовірніше знайомих зі скарбами прадавньої пам'яті людства та багатограними можливостями різноспрямованого впливу на сучасну комунікативну аудиторію. Щонайперше виходимо з того, що риторична компетенція (так само розуміємо і про компетентність) студентів взаємозалежна від риторичної компетенції викладача. Відтак і підвищення риторичної компетенції студентів взаємозалежне від підвищення риторичної компетенції викладача. Рівень риторикознавчої компетенції (компетентності) викладача визначається інтегративними складовими: ґрунтовною базовою освітою, подальшою неперервною і цілеспрямованою самоосвітою, наявністю вченого ступеня і звання; стажем педагогічної роботи; досвідом практичної публічної діяльності у певній галузі; залюбленістю у свою роботу; відповідним соціальним статусом тощо. Тож, чим вища риторикознавча компетенція (компетентність) викладача, тим компетентнішого фахівця отримає суспільство и тим швидше буде вирішене завдання вищої освіти з формування науково-педагогічної еліти України. Відтак, ключовою ознакою якості вищої освіти є, передусім, компетентність носія знань – викладача, який передає ці знання студентам з допомогою різних методик у процесі реалізації усіх ступеней освіти й виховання. Прийmemo до уваги, що, за тільки-но згадуваним «Національним освітнім глосарієм «Вища школа»» (Київ, 2011): «компетентнісний підхід» визнаний як «підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей»; він є «ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є людиноцентрованим»; «компетентність» – «це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особливих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями»; «компетенції» – «надані (наприклад нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло їх (його) службових та інших прав і обов'язків».

Загальновідомо: за програмою Тюнінг було виділено декілька груп компетенцій: I. Загальні (ключові) компетенції: інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні і лінгвістичні здатності тощо); міжособистісні (соціальна взаємодія, співпраця та ін.); системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань) компетенції. II. Фахові (спеціальні) компетенції. Визнаємо, що визначити місце риторикознавчої компетенції (затим і компетентності) у цій системі доволі складно. Прояснити це питання, з огляду на нашу проблематику, можна було б з допомогою найбільш вагомого досягнення Російської

риторичної асоціації за минулий рік – словника-довідника за редакцією Олександра Сквороднікова «Эффективное речевое общение (базовые компетенции)» (Красноярськ, 2012). Це видання є оригінальним, масштабним (881 сторінка) лексикографічним проектом, у створенні якого взяли участь понад 100 авторів із 19 міст Росії і Белорусі. Характеризуючи його концепцію, Олександр Сквородніков та Галина Копніна зазначають: «В основу словаря положено ключевое интегральное понятие культурно-речевой компетенции, без которой невозможна эффективная коммуникация. Содержание этого интегрального понятия раскрывается в системе базовых (основных) культурно-речевых компетенций: общелингвистической, языковой, коммуникативно-речевой и этико-речевой – и соответствующих им субкомпетенций». Зараз ця фундаментальна праця доопрацьовується, і, сподіваємося, незабаром до неї буде ширший доступ зацікавленої аудиторії.

На сьогоднішній день у вищій школі України, маємо констатувати: жодної кафедри риторики немає (принаймні, такої інформації нам не трапилося). Знаємо, що донедавна така кафедра функціонувала в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини; відомо й те, що багато років до цього знана професорка риторики Галина Сагач здійснювала наміри її заснування у декількох вищих освітніх закладах; вона ж є засновницею Центру риторики «Златоуст» чи Авторської школи українського красномовства. Відтак, ми можемо теоретично й експериментально моделювати діяльність кафедри риторики, а також висловити свої сподівання щодо її запровадження щонайменше в одному з провідних вишів України. Така постановка питання ще не мала широкого розголосу у науковому дискурсі. Показовим може стати вивчення навчальних програм німецького університету міста Тюбінген, у якому практика успішного говоріння веде свій відлік із 1496 р. і де на базі філософського факультету (із 2010 р.) існує кафедра загальної риторики, викладачі якої проводять заняття із риторики на семінарах, що спрямовані на бакалаврів і магістрів, які хочуть розвивати свої навички спілкування в усній чи письмовій формі та постійно самовдосконалюватися.

Чимало українських дослідників у царині риторики (загальної і професійно зорієнтованої), ораторського мистецтва (красномовства), а також культури мислення, мовлення й спілкування, створюють нові підходи до викладання своїх дисциплін. Лише за останні декілька років світ побачила низка новітніх навчальних посібників з риторики для студентів ВНЗ України. Із-поміж них (далі – за хронологією й алфавітом. – О. Щ.): «Неориторика в масовій комунікації» (К., 2010) Вікторії Стехіної (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»); «Академічна риторика» для студентів гуманітарних факультетів (Суми, 2011) Валентини Василенко (кафедра гуманітарних дисциплін Сумської філії Харківського національного університету внутрішніх справ) та Вікторії Герман (Інститут філології Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка); «Українська риторика: історія становлення і розвитку» (Львів, 2011) Зоряни Куньч (Національний університет «Львівська політехніка»); «Суспільна риторика» (К., 2012) Петра Лісовського (Інститут соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова); «Академічна риторика» (Умань, 2013) Наталії Сивачук, Інни Снігур та Олександра Санівського (Інститут філології та суспільствознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини); «Основи красномовства» (К., 2013) Людмили Грицаєнко (Київський національний університет технології та дизайну); «Практикум з риторики» (К., 2014) Наталії Кавери та «Судова промова» (К., 2014) Андрія Молдавана і Лілії Богдан. Є серед новітніх видань і три підручники: «Мовленнєва комунікація» (К., 2013) Семена Абрамовича й Марії Чікарькової (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка) та два «Ораторських мистецтва» (Харків, 2013) – одне за редакцією Михайла Требіна і Галини Клімової (Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»), а друге – Руслана Кацавця (К., 2014). Як бачимо, настійлива увага українських дослідників і викладачів риторики свідчить про незгасимий інтерес до однієї з найдавніших і найбагатших, за своєю інтегруючою силою, соціально-гуманітарних наук.

Наявний власний викладацько-дослідницький досвід роботи у цій галузі знань (світські вищі заклади і духовні навчальні установи) дозволяє нам виділити і такі важливі, на наш погляд, ознаки риторикознавчої компетенції: йдеться не просто про знання викладачами своїх предметів (хоча риторичні знання ми вважаємо базовою – константною – категорією у професійній і творчій життєдіяльності людини), а й закоханості у них; потребу і бажання постійного і цілеспрямованого самовдосконалення у щоденній публічній практиці; використання усіх можливостей неперервної риторичної освіти для викладачів і студентів різних спеціальностей (починаючи з першого курсу й до останнього дня навчання і викладання); підкріплення якісного навчально-методичного забезпечення цих дисциплін; побудову навчального процесу таким чином, аби поінколи брак аудиторного часу компенсувався позааудиторними заняттями чи цікавими завданнями для самостійної підготовки до публічних промов молоді. Тож, ми і надалі обґрунтовуватимемо риторикознавство як перспективну науково-педагогічну проблему та домінуючу основу у підвищенні якості вищої освіти початку ХХІ ст., значення якої в особистісному і суспільному розвитку стрімко зростає завдяки поглибленості її соціальної, виховної, навчальної, дослідницької та інноваційної ролей і місій.

У викладі визначено головні положення щодо аналізу ключових ознак риторикознавчої компетенції – світоглядної, культурознавчої, комунікативної, мисленнєво-мовленнєвої, власне риторичної, педагогічної, фахової тощо – викладачів кафедр соціально-гуманітарного профілю. Їх розглянуто у контексті вимог класичного академічного красномовства. Тим самим започатковано вивчення риторикознавчої компетенції, що у подальшому ґрунтовніше вивчатиметься як важлива категорія у сучасних дослідженнях вищої школи України. Тож викладене дозволяє вперше долучитися до обговорення актуального питання риторикознавчої компетенції викладачів кафедр соціально-гуманітарного профілю. Авторка висловлює свій жаль з приводу того, що на сьогодні у цій системі кафедр риторики немає. Разом із тим вона сподівається на її запровадження найближчими роками щонайменше в одному з українських вишів.

## **5.6. НОВИЙ КУРС «АКАДЕМІЧНА РИТОРИКА» ЯК БАЗОВА СКЛАДОВА У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРОПОЗИЦІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ**

Роботу присвячено вивченню мало досліджуваного професійно зорієнтованого різновиду загальної риторики – академічній риториці. Її виконано у межах нашого індивідуального завдання (розроблення пропозицій щодо підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на засадах компетентнісного підходу), яке постало із завдання НДР відділу теорії та методології гуманітарної освіти ІВО НАПН України на 2014 р. щодо оптимізації дисциплін соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ у контексті євроінтеграції та підвищення ефективності їх викладання. У викладі подано загальні пропозиції щодо запровадження до українських ВНЗ нового курсу (спецкурсу) для магістрів – «Академічна риторика» (з опертям на досвід вишів та наявність двох навчально-методичних розробок у педагогічних університетах Сум та Умані (2011 і 2013 рр., відповідно)) в якості вивершального етапу й органічного завершення вивчення навчально-виховної дисципліни «Основи риторики» [чи «Вступ до риторики»], яка також рекомендується до обов'язкового запровадження для студентів I-их курсів соціально-гуманітарних факультетів (інститутів, університетів) разом із дисципліною «Риторика загальна та професійно зорієнтована» для студентів III–IV-их курсів; для усіх педагогічних вишів України це має бути «Педагогічна риторика». Цей курс (спецкурс) обґрунтовано як неодмінну базову складову та самостійну інтегративну навчально-виховну дисципліну соціально-гуманітарного циклу у вищій школі України початку XXI ст.

Із метою виконання індивідуального дослідження на 2014 рік (завершального етапу теми науково-дослідної роботи відділу теорії та методології гуманітарної освіти ІВО НАПН України) – «Розроблення пропозицій щодо підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на засадах компетентнісного підходу», – було сплановано низку важливих завдань, серед яких є й розроблення пропозиції щодо оптимізації циклу риторикознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах у контексті євроінтеграції, зокрема щодо упровадження курсу (чи спецкурсу) з академічної риторики як базової складової у системі вищої освіти України початку XXI ст. Воно корелюється з одним із пріоритетних завдань у рамках Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. щодо посилення кадрового потенціалу системи вищої освіти (та іншими). У його вирішенні може відіграти неабияке значення ще не достатньо вивчена риторикознавча складова, значення якої в особистісному і суспільному розвитку стрімко зростає. Тож, наші подальші плани будуть пов'язані з дослідженням не стільки загальної риторики, скільки з її професійно зорієнтованим різновидом – академічною риторикою як найбільш пріоритетним і перспективним напрямом досліджень у сучасній системі вищої гуманітарної освіти України.

У даному контексті дослідницьку увагу привертають два нових навчальних посібника за назвами «Академічна риторика» (Суми, 2011) та (Умань, 2013). Вони представляють неабиякий інтерес для кола риторикознавців і студентської молоді, які зацікавлені у прагненні до ефективної мисленнево-мовленневої життєдіяльності; вони мають солідний обсяг викладеного матеріалу і презентабельний вигляд; однак в основному викладі ми зауважимо на їхніх критичних аспектах, ні в якому разі не знецінюючи подієвого значення цих праць у педагогічній освіті. У цілому ж, можна констатувати підвищення інтересу до академічної риторики з боку більш молодих науковців і педагогів, імена яких ще не відомі широкому загалу науковців-риторів. Із-поміж багатьох уже знаних українських дослідників і викладачів риторикознавчих дисциплін у вищій школі України (Семен Абрамович, Ніна Голуб, Зоряна Куньч, Любов Мацько, Галина Сагач та інші) лише деякі згадували про такий різновид ораторського мистецтва, як академічне красномовство. Його коротке визначення знаходимо у словниково-довідниковій літературі: «Риторичний словник» (К., 1997) Зоряни

Куньч та «Словник основних термінів та понять риторики» (К., 2006) Галини Сагач. У «Риторичі» Любові Мацько (Київ, 2013) бачимо опис цього жанру, який увіходить до «Модулю державного стандарту» з риторики (ПП.17.08.02). Викликає подивування, що в аналізованих посібниках головне визначення – «академічна риторика» – практично відсутнє, а «академічне красномовство» має вкрай стислий коментар.

Щонайперше – в обґрунтуванні нового навчального курсу (спецкурсу) «Академічна риторика» як базової складової у системі вищої освіти України початку XXI століття та визначенні загальних пропозицій щодо його впровадження до вищих навчальних закладів, – ми виходимо з наступного: риторика як універсальна царина гуманітарного знання дедалі упевненіше стає дорогоцінним надбанням багатьох культурно-освітніх закладів України і світу; вона (як теорія ораторського мистецтва та наука про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю людини) здавна визнана наукою комплексною, оскільки інтегрує в собі низку суміжних дисциплін соціально-гуманітарного циклу (етику і логіку, філософію й естетику, історію та культурологію, психологію і педагогіку, літературо- й мовознавство, теорії масових та соціальних комунікацій, журналістську й сценічну майстерність тощо). Неодноразово у своїх публікаціях ми підкреслювали і значення сучасної риторики як такої, що переоцінити неможливо, адже вона постає надзвичайно важливою і достатньо складною інтегративною дисципліною у системі вищої гуманітарної освіти України початку XXI ст., оскільки – як одна з найдавніших гуманітарних дисциплін вивчає способи побудови художньо виразного, емоційно образного і логічно послідовного публічного мовлення оратора – спіткає та супроводжує студентську молодь на усіх рівнях і курсах, усіх спеціальностях і формах навчання й упродовж усієї життєдіяльності – від вступних абітурієнтських іспитів до докторських захистів. У сукупності з іншими риторикознавчими дисциплінами вона є цілісною системою знань і старань людства, що з прадавніх часів складалася з таких канонічних вимог, як природні здібності, вивчення мистецтва красномовства, наслідування взірців, постійні вправи, практичний досвід тощо.

Українські дослідники у царині риторики (загальної і професійно зорієнтованої), ораторського мистецтва (красномовства), а також культури мислення, мовлення й спілкування, створюють нові підходи до викладання своїх дисциплін. Зрозуміло, що не залишився не поміченим нами вихід у світ двох нових (і єдиних на сьогодні в Україні) навчальних посібників за назвами «Академічна риторика». Перший із них презентовано Валентиною Василенко і Вікторією Герман (Суми, 2011) і надруковано за рішенням вчених рад Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, Харківського національного університету внутрішніх справ та Сумської філії останнього навчального закладу в якості навчального посібника для студентів гуманітарних факультетів ВНЗ; другий – презентовано Наталею Сивачук, Інною Снігур, Олександром Санівським (Умань, 2013) (за загальною редакцією Наталії Сивачук) і рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (зазначено Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Інститут філології та суспільствознавства, а також науково-дослідну лабораторію «Театр слова»).

Обидва аналізовані видання з академічної риторики представляють справжній інтерес для зацікавленої спільноти: вони стали подією у педагогічній освіті, мають цінний досвід опрацювання, солідний обсяг викладеного матеріалу, презентабельний вигляд й необхідні структурні елементи праці такого роду. У першому випадку вміщено програму курсу «Академічна риторика», подано теоретичні основи академічної риторики (виклад 11 лекцій), риторичний практикум, зміст самостійної роботи студентів, програму спецкурсу «Риторика» для учнів 11 класу профільної школи (гуманітарний профіль), тлумачний словник термінів та основних понять курсу «Академічна риторика» тощо. У другому випадку наявні: структура програми навчальної дисципліни й її опис за змістовими модулями, лекційний виклад, матеріали до практичних і лабораторних занять, словник риторичних термінів, тестові завдання тощо. Однак варто детальніше зауважити на певних критичних моментах щодо відповідності назви цих посібників та їхнього змістового наповнення (в основному йдеться



про загальну риторику під гаслом академічної), термінологічній неузгодженості (стислості і нерозкритості її головних термінів і понять), застарілості рекомендованої літератури (скажімо, посилання на джерельну базу Галини Сагач – 1989 р. або ж 1996 р., яка у 2006 р. у Рівному видала риторикузнавчий п'ятитомник «Вибраних творів» та того ж року у Києві «Словник основних термінів та понять риторики») тощо. Окрім того, упадає в око й те (серед низки виявлених зауважень), що в аналізованих посібниках головне визначення – «академічна риторика» – взагалі відсутнє, а наявне «академічне красномовство» лаконічно визначено як «ораторська діяльність науковця та викладача, що доповідає про результати дослідження або популяризує досягнення науки» (у тексті лекції «Академічне красномовство») та дещо доповнене складовими різновидів, а саме: «Академічне красномовство – ораторське вміння науковця та викладача, що доповідає про результати дослідження або популяризує досягнення науки. Основні жанри А. к.: наукова доповідь, наукове повідомлення, наукова лекція (вузівська та шкільна, реферат, виступ на семінарському занятті, науково-популярна (публічна) лекція, бесіда» (Суми, 2011) (у викладі «Тлумачного словника термінів та основних понять курсу «Академічна риторика»); а також як «ораторське вміння науковця, викладача, який доповідає про результати дослідження або популяризує досягнення науки» (Умань, 2013) (у тексті «Словника риторики термінів»).

Поставлене нами завдання з обґрунтування нового навчального курсу (спецкурсу) «Академічна риторика» як базової складової у системі вищої освіти України початку XXI століття та визначення загальних пропозицій щодо його впровадження до вищих закладів освіти, передбачає й термінологічні уточнення стосовно заявленої проблематики. Ми ґрунтуємося на попередніх визначеннях академічної риторики з уже згадуваної словниково-довідкової літератури. Знаходимо й інші структурні особливості й мовні ознаки цього жанру публічних виступів, як-то: академічне красномовство відрізняється глибокою аргументованістю, логічністю, науковим стилем мовлення, яке має специфічну термінологію; його основними різновидами є лекція, науково-популярна лекція, наукова доповідь чи повідомлення тощо; вимоги до образу оратора у науковому виступі такі: новизна, доцільність, оригінальність, системність, стислість, повнота викладу предмета, оптимальність стилю тощо. Академічний, за «Національним освітнім глосарієм «Вища школа»» (Київ, 2011), – це «характеристика, що стосується освіти, навчання, викладання, досліджень». Під академізмом ми схильні вважати і високий елітарний рівень наукових досліджень, який притаманний діяльності співробітників академій, для яких характерне дотримання загальнообов'язкових принципів у науці (логічності, аргументованості, чіткості, ясності) тощо.

Щодо змістової частини, то звернімося до першого навчального посібника «Академічна риторика» (Суми, 2011), який має гриф «рекомендовано МОНУ як навчальний посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів» (лист від 25.01.11 № 1/11–627), і у якому висвітлено основоположні поняття і категорії академічної риторики. На думку її авторів, ця книга своїм лекційним і практичним змістом забезпечує ефективну технологію здобування знань, розвиває креативні здібності і навички самостійної роботи відповідно до пріоритетів Болонської системи навчання. Задля аналізу програми з аналогічного курсу (Умань, 2013) наведемо деякі конкретніші, ніж у першому випадку, дані, а саме: код модуля «Академічна риторика» такий: УЛУ\_8\_1.1.2.6\_1.5; за типом модуля – він є обов'язковим; викладається у другому семестрі; його обсяг становить: загальна кількість годин – 54 (кредитів ЄКТС – 1,5); аудиторні години – 18 (лекцій – 8, практичних занять – 10). До результатів навчання зараховано такі (у кінцевому результаті навчання студент повинен): = знати: основні питання історії красномовства; основні категорії, розділи і закони красномовства; основні прийоми удосконалення майстерності мовлення як засобу передачі знань, удосконалення умінь, вирішення виховних завдань; специфіку педагогічного спілкування, особливості комунікативно-мовленнєвих ситуацій, характерних для професійної діяльності учителя; закономірності логіки мовлення; основні види ораторських промов; професійно значущі для педагога мовленнєві жанри; теорію техніки мовлення;

основні шляхи формування умінь красномовства в учнів; основні вимоги до педагога-оратора та суть педагогіко-риторичного ідеалу; = уміти: екстраполювати основні закони красномовства на педагогічну практику вчителя; вибирати тему промови, аналізувати її, збирати і систематизувати матеріал із даної проблеми; на основі спостережень і аналізу бази даних створювати «портрет аудиторії»; аналізувати і вибирати професійно значимий мовленнєвий жанр, що відповідає конкретній педагогічній ситуації та створювати максимально ефективну композицію промови; вести розгорнутий монолог, ефективну бесіду з фахової проблематики; вирішувати комунікативні і мовленнєві завдання в конкретній ситуації спілкування; логічно правильно, точно, етично і емоційно виражати думки в словах, відповідно до змісту, умов комунікації і адресата, прагнучи при цьому передати в промові свій індивідуальний стиль; володіти полемічним мистецтвом (диспут, полеміка, дискусія); системно аналізувати весь комунікативний процес (рефлексія); пізнати суть мовленнєвого ідеалу як компоненту культури і педагогічного мовного (педагогіко-риторичного) ідеалу, як взірця педагогічного спілкування. За способом навчання передбачені аудиторні заняття. До необхідних обов'язкових попередніх і супутніх модулів визначені: педагогічна риторика, основи культури і техніки мовлення.

За змістом навчального модуля «Академічна риторика» (Умань, 2013) розкрито наступні теми (мова навчання, звісно ж, українська): Ораторське мистецтво. Історія розвитку і передумови його формування. Функції ораторства в сучасному світі. Інвенція (Моделювання аудиторії. Мистецтво знаходження та попередньої систематизації інформації). Диспозиція (Мистецтво структурування промови). Елокуція (Вираження, втілення думки у слова). Категорії елокуції і підбір доцільних мовленнєвих засобів, граматична. Меморія (Запам'ятовування промови). Акція (Виголошення промови). Види ораторських промов. Професійно значущі для педагога мовленнєві жанри. Інноваційний курс практичної риторики в загальноосвітніх навчальних закладах. Загально-риторичний та педагогічний мовленнєвий ідеал. Із приводу рекомендованої літератури ми наводили зауваження. За формами і методами навчання проводяться лекційні і практичні заняття, передбачена й самостійна робота студентів. Із методів і критеріїв оцінювання їхніх знань є контроль поточний (80 %): опитування на практичних заняттях, виконання домашніх завдань; та підсумковий (20 %, залік): теоретичне опитування.

І наостанок – в обґрунтуванні нового навчального курсу (спецкурсу) «Академічна риторика» як базової складової у системі вищої освіти України початку XXI століття та визначенні загальних пропозицій щодо його впровадження до ВНЗ, – ми виходимо і з назрілої потреби та заклику до об'єднання зусиль сучасних українських риторів у вирішенні багатьох актуальних питань з риторизації вищої освіти України – з урахуванням позитивного досвіду вітчизняних і зарубіжних колег та за неодмінного збереження кращих надбань класичної національної риторичної спадщини. Розглядом цього питання приділено увагу і в рамках тематики ініційованого й проведеного в ІВО НАПН України круглого столу «Риторика у вищій освіті: вітчизняні традиції, світовий досвід та європейські орієнтири» (Київ, 24 черв. 2014 р.) під час XXIII Міжнародної конференції «Мова і культура» імені професора Сергія Бурого, у роботі якого взяли участь понад 30 науковців-риторів з України, Росії, Білорусі, Франції, Казахстану й Литви. Доводиться констатувати: риторикознавчий компонент у сучасних наукових дослідженнях з актуальних проблем вищої гуманітарної освіти ще не достатньо представлений з огляду на складність і різноманітність системного аналізу тенденцій розвитку, актуальних проблем і перспективних завдань у контексті євроінтеграційних процесів. Додаються взнаки багатогранність принципів та цінностей викладання риторики (загальної й професійно зорієнтованої) та інших риторикознавчих дисциплін (ораторського мистецтва, основ красномовства тощо) у вищих закладах освіти (світських і духовного спрямування) як новітньої інтегративної проблеми.

## 5.7. ІЗ ДОСВІДУ ВИВЧЕННЯ РИТОРИКОЗНАВЧОЇ КОМПОНЕНТИ У НОВІТНІХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Привернення уваги наукової спільноти до риторикознавчої складової у дослідженнях з актуальних проблем вищої освіти є закономірною ланкою у наших намаганнях обґрунтувати риторикознавство як перспективну науково-педагогічну проблему та домінуючу основу у підвищенні якості сучасної вищої освіти України. Це є важливим і у комплексному вивченні питань та розробленні оптимальних пропозицій щодо підвищення ефективності викладання риторики у вищій школі України початку XXI століття на засадах компетентнісного підходу, за темою індивідуального дослідження. Особливо цінним у вирішенні багатьох проблем вважаємо запровадження і результати роботи круглого столу «Риторика у вищій освіті: вітчизняні традиції, світовий досвід та європейські орієнтири» (Київ, 24 червня 2014 р.).

Інтерес до означеної теми виявляли такі знані українські науковці-ритори (тут і далі прізвища за алфавітом), як Семен Абрамович, Ніна Голуб, Зоряна Куньч, Любов Мацько, Ольга Олійник, Галина Онуфрієнко й Галина Сагач, чий вагомий внесок до розвитку досліджуваної галузі знань є базовим для їхніх наступників. Пропонуємо до розгляду декілька важливих аспектів із досвіду вивчення риторикознавчої компоненти у новітніх дослідженнях вищої освіти. Задля цього спиратимемося на власний досвід, по-перше, комплексного вивчення питання і розроблення оптимальних пропозицій щодо підвищення ефективності викладання риторики та інших риторикознавчих дисциплін у вищій школі України початку XXI століття й, по-друге, організації та проведення круглого столу «Риторика у вищій освіті: вітчизняні традиції, світовий досвід та європейські орієнтири» (Київ, 24 червня 2014 р.), який уперше проводився в ІВО НАПН України у рамках роботи XXIII Міжнародної наукової конференції «Мова і культура» імені професора Сергія Бураго (Київ, 23–26 червня 2014 р.). Зауважимо на головних результатах дослідження та новітніх пріоритетних напрямках щодо ефективного розвитку українського риторикознавства.

Як на наше переконання, риторикознавча компонента у наукових дослідженнях з актуальних проблем вищої освіти ще не достатньо вивчена з огляду на складність і різномірність такого аналізу; додаються ознаки багатогранності принципів та цінностей викладання риторики (загальної й професійно зорієнтованої) та інших риторикознавчих дисциплін (ораторського мистецтва, основ красномовства тощо) у вищих закладах освіти (світських і духовного спрямування) як інтегративної проблеми. Продовження наукової роботи спонукає до виявлення новітніх пріоритетних напрямків дослідження, що увійдуть окремими підрозділами до майбутньої монографії, як-то: риторика загальна та професійно зорієнтована: осмислення нових завдань у системі вищої освіти України й зарубіжжя початку XXI ст.; вітчизняні традиції та світовий досвід у новітніх напрацюваннях дослідників і викладачів риторики; євроінтеграційний чинник у визначенні тенденцій та інноваційного розвитку вищої риторичної освіти; актуальні проблеми формування риторичної культури майбутніх претендентів до національної еліти України та підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вишах; академічна риторика як базова складова та інтегративна навчально-виховна дисципліна у вищій школі України і світу.

Саме довкола такого широкого спектру питань відбулося обговорення на круглому столі «Риторика у вищій освіті: вітчизняні традиції, світовий досвід та європейські орієнтири» (Київ, 24 червня 2014 р.), який нещодавно було проведено в ІВО НАПН України у рамках роботи XXIII Міжнародної наукової конференції «Мова і культура» імені професора Сергія Бураго (Київ, 23–26 червня 2014 р.). Загалом у його роботі взяли участь понад 30 науковців-риторів з України [Київ (9), Харків (1), Львів (1), Чернівці (1), Одеса (1), Суми (1), Умань (2); додатково (5) безпосередню участь брали науковці з Києва, Харкова, Донецька й Маріуполя], Росії [Москва (2), Рязань (1), Махачкала (1)] та по одному представникові з Білорусі (Мінськ), Франції (Париж), Казахстану (Астана) й Литви (Вільнюс). Виступили: Семен Абрамович (Кам'янець-Подільський), доктор філологічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України, завідувач кафедри

слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: «Мовленнєва комунікація у мультикультурному світі»; Наталя Артикуца (Київ), кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародного права і спеціальних правових наук Національного університету «Києво-Могилянська академія»; науковий керівник Центру інноваційних методик правової освіти НаУКМА: «Риторика у Києво-Могилянській академії: традиції та інновації»; Людмила Грицаєнко (Київ), керівник навчально-методичного відділу Київського національного університету технології та дизайну, доцент кафедри педагогіки та методології професійного навчання КНУТД: «Особливості викладання курсу «Основи красномовства» для майбутніх педагогів»; Ірина Мельникова (Київ), кандидат філологічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти ІВО НАПН України; професорка кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: «Розвиток професійно-мовної комунікації резерву завідувачів кафедр соціально-гуманітарних наук ВНЗ»; й Олена Щербакова (Київ), кандидат філологічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти ІВО НАПН України; член Ради Російської риторичної асоціації; викладачка Вищих Свято-Володимирських православних богословських курсів: «Багатогранність принципів і цінностей викладання риторики у вищих закладах освіти. Огляд видань із риторики, ораторського мистецтва й мовленнєвої комунікації».

Окрім вищенаведених імен і тем виступів українських дослідників і викладачів риторикознавчих дисциплін, до обговорення були залучені: Валентина Василенко (Суми), кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Сумської філії Харківського національного університету внутрішніх справ: «Ідеомовленнєвий концепт як конструктивна категорія лінгвориторики»; Олена Гончарова (Київ), доктор культурології, доцент, завідувачка кафедри історії України і музеєзнавства Київського національного університету культури і мистецтв: «Деякі аспекти екскурсійної лекції в елліністичному красномовстві»; Раїса Короткова (Київ), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, викладачка Київської Духовної Академії і Семінарії: «Культура мовленнєвої дії як умова професійного спілкування»; Зоряна Куньч (Львів), кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Національного університету «Львівська політехніка»: «Використання елементів тренінгу під час практичних занять з риторики»; Петро Лісовський (Київ), кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії Міжнародної академії управління персоналом: «Філософія універсуму в системі суспільної риторики: свідомість, логіка, мудрість»; Оксана Прохоренко (Київ), кандидат філологічних наук, доцент кафедри юридичного документознавства Національної академії внутрішніх справ: «Формирование коммуникативной компетентности студентов методом игры в интерактивном обучении риторики»; Наталя Сивачук (Умань), кандидат педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри української літератури та українознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: «Риторична освіта у виші як необхідна умова формування національної еліти»; Оксана Сліпущко (Київ), доктор філологічних наук, професорка, завідувачка кафедри історії української літератури та шевченкознавства Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка: «Традиції візантійської риторики в ораторсько-проповідницькій прозі доби Київської Русі»; Інна Снігур (Умань), старша викладачка кафедри української літератури та українознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: «Формування риторичної особистості майбутнього педагога-словесника в ході позааудиторної роботи»; Оксана Тарасенко (Одеса), викладачка кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін Військової академії: «Військове красномовство як необхідна складова риторичної компетенції військового службовця»; Михайло Требін (Харків), доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри соціології та політології Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»: «Особливості викладання

ораторського мистецтва в юридичних вишах». Переважна більшість із них (С. Абрамович, В. Василенко, О. Гончарова, З. Куньч, П. Лісовський, Н. Сивачук, І. Снігур і М. Требін) – автори (чи співавтори) новітніх видань із загальної чи професійно зорієнтованої риторики.

Восьмеро закордонних гостей запрошувалися до заочної участі: Володимир Аннушкін (Москва, Росія), доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри російської словесності та міжкультурної комунікації Державного інституту російської мови імені О. С. Пушкіна; голова Російської риторичної асоціації: «Филология – риторика – словесность: традиции и современность»; Скірманте Біржетене (Вільнюс, Литва), доцент кафедри литовської філології Каунаського гуманітарного факультету Вільнюського університету: «Риторика как предмет в современных филологических учебных программах Вильнюсского университета Каунасского гуманитарного факультета»; Малік Ваджибов (Махачкала, Росія), кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання російської мови і літератури філологічного факультету Дагестанського державного університету: «О применении «риторики молчания» в современной дагестанской студенческой аудитории»; Антон Гелясов (Париж, Франція), студент магістратури Свято-Сергіївського православного богословського інституту: «Православное свидетельство и экуменический диалог на Западе. К истории развития гомилетики в Свято-Сергиевском богословском институте в Париже»; Віктор Івченков (Мінськ, Білорусь), доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри стилістики та літературного редагування Інституту журналістики Білоруського державного університету: «Медиариторика как учебная дисциплина в системе подготовки журналистов Беларуси»; Зоя Курцева (Москва, Росія), доктор педагогічних наук, професор кафедри риторики і культури мовлення Московського педагогічного державного університету: «Методика преподавания риторики: прошлое и настоящее»; Олена Сімакова (Рязань, Росія), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних та природничо-наукових дисциплін Рязанського державного університету імені С. О. Єсеніна: «Обучение текстообразующей деятельности в свете классического риторического канона»; Курулай Уразаєва (Астана, Казахстан), доктор філологічних наук, професор кафедри російської філології Євразійського національного університету імені Л. М. Гумільова: «К вопросу о теоретическом изучении современной риторики в высшей школе Казахстана». Половина з них – автори (чи співавтори) новітніх праць (В. Аннушкін, М. Ваджибов, В. Івченков та З. Курцева), деякі з яких видали за останні роки по декілька видань з означеної галузі.

У ході роботи круглого столу «Риторика у вищій освіті: вітчизняні традиції, світовий досвід та європейські орієнтири» відбулася презентація близько двадцяти найновіших (за 2011–2013 рр.) наукових і навчально-методичних розробок із започаткованої нами «Бібліотеки риторики знань від А до Я» Авторського центру риторики культури. Із-поміж презентованого назвемо (також за алфавітом перших прізвищ авторів) наступні: підручник «Мовленнєва комунікація» С. Абрамовича та М. Чікарькової (Київ, 2013) для студентів вищих навчальних закладів; наукове видання «Кошанский Н. Ф. Риторика» (Москва, 2013) із серії «Бібліотека риторики», підготовлене В. Аннушкіним, О. Волковим і Л. Макаровою; навчальний посібник «Коммуникативные качества речи в русской филологической традиции» (Москва, 2014) В. Аннушкіна; збірка матеріалів XVIII Міжнародної конференції «Риторика в современном России: традиции и новые задачи» (Ярославль, 2014) за редакційного редагування В. Аннушкіна, Л. Антонової та Й. Стерніна (відповідального редактора); навчальний посібник «Академічна риторика» (Суми, 2011) В. Василенко і В. Герман для студентів гуманітарних факультетів ВНЗ; дві монографії «Античне красномовство як дискурсивний феномен культури» й «Античне красномовство як феномен європейської культури» (обидві – Київ, 2011 і 2013) О. Гончарової; навчальний посібник «Основи красномовства» (Київ, 2013) Л. Грицаєнко для студентів галузі знань 0101 «Педагогічна освіта»; навчальний посібник «Українська риторика: історія становлення і розвитку» (Львів, 2011) З. Куньч для студентів економічних та гуманітарних спеціальностей; два навчальних посібника за редакцією Н. Іпполітової: «Общая риторика» для студентів-філологів бакалаврату й «Методика преподавания риторики» (Москва, 2012 і 2014), де серед

співавторів обох праць знаходимо імена Н. Грудциної, О. Єрохіної, О. Князевої, З. Курцевої, В. Ліпатової, М. Савової, Л. Якушиної; навчальний посібник «Суспільна риторика» (Київ, 2012) П. Лісовського для студентів вишів; навчальний посібник «Академічна риторика» Н. Сивачук, І. Снігур та О. Санівського для студентів вишів, а також збірник наукових праць «Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Риторична освіта молоді: сучасні оцінки і проєкції на майбутнє»» (обидва – Умань, 2013) за редакцією Н. Сивачук; підручник «Ораторське мистецтво» (Харків, 2013) за редакцією М. Требіна і Г. Клімової для студентів вишів, серед авторського колективу якого, окрім згаданих прізвищ, є ціла низка сучасних дослідників і викладачів, як-то: Н. Осипова, Г. Васильєв, В. Воднік, О. Волянська, В. Зимогляд, І. Підкуркова, О. Сохань, О. Сердюк; й ін.

Додатково до оголошених у загальній програмі конференції презентацій до уваги присутніх були представлені й інші праці, які мають безпосереднє відношення до питань, що розглядалися, хоча деякі з них побачили світ трохи раніше за визначені терміни, а саме: друге видання (доповнене й виправлене) навчального посібника «Риторика для журналістів: историко-культурный, теоретический и практический аспекты» (Москва, 2013) І. Анненкової для студентів факультетів і відділень журналістики; монографія «Военная риторика древнего мира» (Санкт-Петербург, 2011) С. Зверева; доопрацьований курс лекцій «Медьярриторика: рытарычныя асновы журналістыкі, лінгвістыка публіцыстычнага тэксту, дыскурсны аналіз СМІ» (Мінськ, 2009) В. Івченкова; збірник наукових праць «Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки» (Львів, 2007), виданий за матеріалами наукового семінару і за редакцією Т. Космеди. Учасники виявили неабиякий інтерес до презентованих видань; переважну більшість із них вони бачили вперше. У наших найближчих намірах є детальніший огляд цих та інших риторикознавчих напрацювань українських і зарубіжних дослідників початку ХХІ ст. (зокрема, окрім уже наведених прізвищ, й таких знаних авторів «Риторик» в Україні, як: В. Вандишева, Н. Голуб, Н. Колотилової, В. Молдована, Л. Мацько, С. Мінеєвої, О. Олійник, Г. Онуфрієнко, М. Препотенської, Г. Сагач, О. Сковороднікова й ін.); практично усе назване та видане останніми роками зберігається у фондах згаданої вище «Бібліотеки риторичних знань від А до Я».

За час підготовки й проведення такого обговорювання нами були висловлені й підтримані учасниками наступні побажання і пропозиції, що й складають основу проєкту рішення цього заходу: рекомендувати Оргкомітету конференції роботу окремої секції з риторики у рамках роботи наступної конференції «Мова і культура»; підтримати ідею створення Української риторичної асоціації (з оптимістичною аббревіатурою УРА як назрілий заклик до об'єднання зусиль українських риторів – усіх зацікавлених дослідників і викладачів загальної та професійно зорієнтованої риторики й інших риторикознавчих дисциплін в Україні – у вирішенні багатьох нагальних питань у визначених координатах з урахуванням позитивного досвіду вітчизняних і зарубіжних колег в організації наукових і навчально-методичних семінарів, круглих столів, майстер-класів тощо; діяльність такої громадської організації мала б відбуватися на засадах вивчення передових інноваційних тенденцій у риторичній царині вищої освіти України, Європи і світу початку ХХІ століття та за неодмінного збереження кращих надбань класичної світової і національної риторичної спадщини; за надісланими матеріалами круглого столу підготувати збірник наукових праць або колективну монографію та доручити це ініціаторці й організаторці проведення цього заходу. Тож зрозуміла наша особиста зацікавленість у його запровадженні; він залишив по собі почуття подяки за довіру організаторам конференції, і передусім Ганні Онкович, та плідну співпрацю усіх учасників, й особливо співголовуючим – Семену Абрамовичу і Наталі Артикуці. Тепер можна сміливо твердити про надзвичайний набутий досвід щодо його організації і проведення за участі вітчизняних і зарубіжних дослідників на гідному представницькому рівні і різнобічному науковому підході до розгляду запропонованої проблематики. Такий досвід вкрай важливий за нагальної необхідності удосконалення системи викладання багатьох предметів у вишах, заснування кафедр риторики в якості методологічних центрів гуманітарної освіти, підготовки належних кадрів і новітніх видань,

ініціювання та здійснення інших заходів і проектів, аби відновити місце та посилити значення риторики у визначених координатах.

## **5.8. «НАМ ПОТРІБНА РИТОРИКА ЄДНОСТІ!..», АБО ПРОПОЗИЦІЇ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ РИТОРИКОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

На міжнародних зібраннях останніх років науковцями постійно обговорюються питання щодо стратегічних орієнтирів розвитку вищої освіти, забезпечення її якості, пошуку ефективних моделей управління освітніми системами, запровадження до них сучасних технологій та новітніх засобів навчання і виховання майбутніх претендентів до національних еліт тощо. Для України нагальним постає вирішення глобальної проблеми – європейської інтеграції вищої освіти у контексті Болонського процесу. Тож перед співробітниками відділу теорії та методології гуманітарної освіти (на чолі з завідуючою – доктором педагогічних наук, професором Ганною Онкович) Інституту вищої освіти НАПН України поставлене завдання науково-дослідної роботи на 2014 рік із розроблення пропозицій щодо оптимізації дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вищих навчальних закладах у контексті євроінтеграції та підвищення їх викладання. У ході виконання цього завдання до сфери нашого наукового зобов'язання потрапило розроблення пропозицій щодо підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на засадах компетентнісного підходу. Мусимо констатувати, що за відведений час доволі складно усебічно і системно вивчити цю проблему з огляду на її універсальний характер і непередбачуваний вплив на подальший розвиток цієї галузі. Однак, почувши з вуст Міністра освіти і науки України Сергія Квіта у прямому ефірі «Права на владу» від 2 жовтня 2014 р. (студія «1+1») – «Нам потрібна риторика єдності!..», і відтак, публічно заручившись підтримкою поважного державного посадовця найвищого рангу, вирішено винести це доленосне гасло до заголовку поданої статті, актуалізуючи це питання та мотивуючи основний виклад проблеми завершальною фразою Сергія Квіта наприкінці обговорення у телевізійній програмі: «... Це буде проект єдності, проект об'єднання українського народу!».

Актуалізацією цієї проблематики також привертаємо увагу наукової спільноти й до одного з пріоритетних завдань у рамках Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. – посилення кадрового потенціалу системи вищої освіти. У його вирішенні не менш важливою є ще не достатньо вивчена риторикознавча складова, значення якої – як домінуючої основа у підвищенні якості вищої гуманітарної освіти – в особистісному і суспільному розвитку на початку XXI ст. стрімко зростає. Щонайперше, привертають увагу деякі важливі положення у викладі публічної лекції Хосе Луїса Раміреса «Поновлення Риторики як основи громадянства і освіти» (Львів; Київ, 2008), виголошеної 2 квітня 2007 р. у Львівському національному університеті імені Івана Франка й опублікованої (в українському перекладі з іспанської мови) у сьомому випуску «Університетських діалогів» за співпраці Центру гуманітарних досліджень та видавництва «Смолоскип». У ході цієї лекції філософ мови та риторики Хосе Луїс Рамірес переконує аудиторію слухачів (читачів) у тому, що саме завдяки Риторичі (написання – з великої літери. – О. Щ.) людина як суспільно-мовна істота усвідомлює себе, що саме Риторика дає розуміння того, в який спосіб людина пізнає, що саме Риторика навчає людину свідомо діяти, і що саме «Риторика мала би стати першою і найважливішою дисципліною, бо від її знання залежить вираження усього людського, включно з науковою діяльністю». До аналізу дотичної до визначеної проблематики постійно зверталася знана українська дослідниця й активна пропагандистка риторики в Україні і світі – Галина Сагач, про свідчать її численні праці науково-педагогічного характеру, зокрема п'ятитомник «Вибраних творів» з риторики (Рівне, 2006). Інтерес до процесу викладання риторики виявляли й такі відомі українські науковці-ритори, як Семен Абрамович, Флорій Бацевич, Ніна Голуб, Галина Клімова, Тетяна Космеда, Зоряна Куньч, Любов Мацько, Ольга Олійник, Галина Онуфрієнко, Михайло Требін та інші, чий вагомий внесок до розвитку досліджуваної галузі знань є базовим для їхніх наступників.



Поокремі ідеї у виступах і працях Наталії Артикуци (Центр інноваційних методик правової освіти Національного університету «Києво-Могилянська академія»), Петра Лісовського (Міжрегіональна академія управління персоналом), Марини Препотенської (Національний технічний університет України «Київський Політехнічний інститут») й інших стосувалися запропонованої проблеми. Деякі з публікацій менш знаних науковців мають більш вузький характер – вони розглядають лише окремі її складові, залишаючи поза розглядом євроінтеграційний чинник.

Із метою виконання академічних зобов'язань із розроблення пропозицій щодо підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на засадах компетентнісного підходу упродовж поточного року порушено наступні питання: поглибити аналіз тенденцій розвитку з реалізації компетентнісного підходу у викладанні риторикознавчих дисциплін у ВНЗ соціально-гуманітарного циклу України початку ХХІ ст.; узагальнити компоненти осмислення актуальних проблем і перспективних завдань (з огляду на здобутки вітчизняної та європейської практики) у вивченні сучасної риторики у системі вищої гуманітарної освіти України; визначити чинники інтеграції теорії і практики ораторського мистецтва як механізм розвитку сучасної риторичної освіти в Україні і світі; систематизувати оптимальні шляхи і засоби забезпечення з підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на визначених засадах та механізм їх реалізації, зокрема щодо застосування медіаосвітніх технологій у викладанні і вивченні риторики як теоретико-прикладної дисципліни; подати проект обґрунтування необхідності викладання риторики (загальної та професійно орієнтованої) як самостійної інтегративної дисципліни соціально-гуманітарного циклу у ВНЗ України; розробити пропозиції щодо оптимізації циклу риторикознавчих дисциплін у ВНЗ у контексті євроінтеграції, зокрема щодо упровадження курсу (чи спецкурсу) з академічної риторики як базової складової у системі вищої освіти України; підготувати розділ колективної монографії з досліджуваної проблематики тощо. Зосередимося на обґрунтуванні окремих положень із цих завдань.

По-перше. Сучасне риторикознавство у вищій школі України – як започаткований нами напрям науково-педагогічних досліджень і домінуюча основа в оновленні якості вищої освіти початку ХХІ ст. – лише починає завойовувати собі скромне місце серед багатьох назрілих проблем в освітній системі нашої країни. Науковий інтерес до цієї проблематики визрівав достатньо довго, перш ніж виявилася необхідність вивчення євроінтеграційного аспекту дослідження риторики як навчально-виховної дисципліни у системі вищої гуманітарної освіти України початку ХХІ ст.. Виходимо з того, що риторика як: універсальна царина гуманітарного знання дедалі упевненіше стає дорогоцінним надбанням багатьох культурно-освітніх закладів України і світу; теорія ораторського мистецтва та наука про закони управління мисленнево-мовленневою діяльністю людини здавна визнана наукою комплексною, оскільки інтегрує в собі низку суміжних дисциплін соціально-гуманітарного циклу, що у сукупності з іншими дисциплінами вона є цілісною системою знань і старань людства, що з прадавніх часів складалася з таких канонічних вимог, як природні здібності, вивчення мистецтва красномовства, наслідування взірців, постійні вправи, практичний досвід; одна з найдавніших гуманітарних дисциплін, що вивчає способи побудови художньо виразного, емоційно образного і логічно послідовного публічного мовлення оратора та значення якої неможливо переоцінити, оскільки вона спіткає та супроводжує студентську молодь усіх рівнів і курсів, усіх спеціальностей і форм навчання упродовж усього життя – від вступних абітурієнтських іспитів (або навіть щонайменших за обсягом публічних виступів будь-якого змісту і типу чи виду мовлення майбутніх представників національної еліти) до захистів докторських робіт.

По-друге. Навчально-методичні видання з риторикознавчими назвами (виявлено понад 70 найменувань курсів з риторики загальної та професійно зорієнтованої, – які й складають базисну основу цих дисциплін у системі сучасної вищої школи України) призначені для достатньо широкої аудиторії та використовують у своєму змісті напрацювання вітчизняних і

зарубіжних колег-риторів. Із-поміж новітніх «Риторик» (далі – за часом виходу у світ. – О. Щ.) – «Неориторика в масовій комунікації» (Київ, 2010) Вікторії Стехіної, «Українська риторика: історія становлення і розвитку» (Львів, 2011) Зоряни Куньч, «Академічна риторика» (Суми, 2011) Валентини Василенко та (Умань, 2013) Наталії Сивачук, Інни Снігур та Олександра Санівського), «Суспільна риторика» (Київ, 2012) Петра Лісовського, «Мовленнєва комунікація» (Київ, 2013) Семена Абрамовича й Марії Чікарькової, два «Ораторських мистецтва» – за редакцією Михайла Требіна і Галини Клімової (Харків, 2013) та Руслана Кацавця (К., 2014), а також «Практикум з риторики» (К., 2014) Наталії Кавери та «Судова промова» (К., 2014) Андрія Молдавана і Лілії Богдан.

По-третє. До вивчення риторики (і викладання риторикизнавчих дисциплін у вищих навчальних закладах) прикута увага багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців і викладачів. Тож, важливою ознакою нинішнього часу є закономірне збільшення риторикизнавчого кола науковців і викладачів, де до знаних риторів в Україні приєднуються ще маловідомі автори новітніх видань з риторики й ораторського мистецтва. Проте багато чинників, що свідчать на користь не до кінця оціненого, але потужного потенціалу загальної та професійно зорієнтованої риторики (з її скарбами прадавньої пам'яті людства і можливостями багатоманітного і різноспрямованого впливу на сучасну комунікативну аудиторію) у формуванні елітарної риторичної особистості початку ХХІ ст. – людини морально і духовно зрілої, усебічно розвиненої, риторично освіченої, професійно компетентної, фахово і творчо реалізованої, національно патріотичної, соціально активної, матеріально забезпеченої, свідомо відповідальної за свої риторичні вчинки перед прийдешніми поколіннями, здатної ефективно реагувати на виклики часу, залишаються поза увагою сучасних дослідників.

По-четверте. Важливим видається вивчення теоретичних і практичних напрацювань наших зарубіжних колег. Упродовж останнього десятиліття-двох вони виступають за риторизацію навчального процесу й постійно обговорюють питання щодо риторичної компетенції спеціаліста у системі професійної підготовки, процес формування якої визнається тривалим і складним – таким, що не завершується аудиторною співпрацею викладача зі студентами, а потребує настійливого самовдосконалення. Досвід методологічних підходів, що існують сьогодні у зарубіжних науково-педагогічних школах, достатньо багатоманітний; він має ґрунтовну науково-теоретичну базу, яка не тільки представлена кількістю наукових публікацій у монографіях, дисертаціях, статтях, але й відображена у педагогічній практиці, що застосовується як у вищих освітніх закладах, так і у шкільному викладанні.

По-п'яте. Закономірним вважаємо використання багатогранних можливостей обміну досвідом колег міждисциплінарних курсів у вивченні та викладанні риторики через аналіз науково-методичної літератури й безпосередню участь у міжнародних і всеукраїнських заходах з проблем вищої освіти в Україні і світі. Для прикладу: торік ми взяли участь у Міжнародній конференції «Риторика в Європі» (Саарбрюккен, 9–13 жовтня 2013 р.), де встановлено нові контакти з ученими-риторами різних країн світу – із Німеччини, Люксембургу, Франції, Греції, Португалії, Бельгії, Бразилії, Литви, Росії й Казахстану; цьогоріч уже виступили щодо сучасного осмислення риторики й нових завдань вищої гуманітарної освіти України на ХVІІІ Міжнародній науковій конференції «Риторика в современной России: традиции и новые задачи» (Ярославль, 30 января – 1 февраля 2014 г.).

Досвід участі у роботі Міжнародної конференції у Німеччині «Риторика в Європі» (Саарбрюккен, 9–13 жовтня 2013 р.) із темою, присвяченою дослідженню риторики як навчально-виховної дисципліни у системі вищої гуманітарної освіти України початку ХХІ ст., був надзвичайно важливим. Проведено в ІВО НАПН України круглий стіл «Риторика у вищій освіті: вітчизняні традиції, світовий досвід та європейські орієнтири» у рамках ХХІІІ Міжнародної конференції «Мова і культура» імені професора Сергія Бураго (Київ, 23–26 червня 2014 р. У його роботі взяли участь понад 30 науковців-риторів з України, Росії [Москва, Рязань, Махачкала], Білорусі (Мінськ), Франції (Париж), Казахстану (Астана) й

Литви (Вільнюс). Він пройшов на засадах вивчення практичного досвіду й передових інноваційних тенденцій у риторичній царині вищої освіти України, Європи і світу та за неодмінного збереження кращих надбань класичної національної риторичної спадщини.

По-шосте. Важливими є й розмірковування щодо багатогранності принципів і цінностей викладання риторики у вищих закладах освіти; вони присвячені аналізу важливих компонентів багатогранності досліджень риторики як синтезу науки та мистецтва переконання живим усним словом – з її інтегративними скарбами і можливостями різноспрямованого впливу на сучасну комунікативну аудиторію. У викладі зауважено на принципах і цінностях викладання риторики, яка дедалі упевненіше стає дорогоцінним надбанням багатьох вищих навчальних закладів – світських і духовних. За умови осмисленого й цілеспрямованого вивчення студентами цієї дисципліни відбуватиметься поступове формування елітарної риторичної особистості початку ХХІ ст. І неодмінно у своєму розвитку майбутній оратор постане перед вибором риторичного ідеалу – свого власного уявлення про найвищу досконалість, що як взірць і найвища мета, визначатиме його подальший спосіб спілкування і характер риторичної дії.

Зважуємо й на те, що із запропонованих викладачем риторики принципів і цінностей цього мінливого світу (від античності і до сьогодення) справжній студент, свідомий набути – до своїх природних психофізичних даних – достатній арсенал професійних якостей, гортатиме сторінки історії вітчизняної і зарубіжної культури у пошуках утрачених смислів (букви і духу слова), виробляючи свої критерії оцінки істинності тих чи інших положень (закону і благодаті). Відпочатку він спиратиметься на образи найвидатніших ораторів античності й інших промовців і проповідників, життєдіяльність яких мала незаперечний вплив на становлення світської та церковно-богословської риторики. Затим повсякчас долатиме внутрішні застереження і зовнішні перешкоди в обстоюванні своїх ідеалів, чи не щохвилини відчуваючи на собі впливи раціонального і чуттєвого, звичайного і дивовижного, повсякденного і сокровеного, маніпулятивного й істинного, слабкодухого і відважного, зневажливого і довірливого, огидного і прекрасного, необізнаного і мудрого, – усієї різнобічної палітри неминучих проявів ораторської діяльності. Тож і від викладача-ритора потребуватиметься неабияка мужність, аби встояти перед запитамі кращих претендентів до світової еліти.

По-сьоме. Зацікавило нас і вивчення досвіду викладання і дослідження риторики та розвитку риторичної освіти нашими європейськими колегами: Інституті європейської риторики (Europäisches Institut für Rhetorik (EifR чи IER)), в Європейській Академії Otzenhausen (Europäische Akademie Otzenhausen), на базі якого діє Інститут Риторичної і Методології (Institut für Rhetorik und Methodik (IRM)), та інших закладах освіти. Закономірною складовою нашого дослідження стане вивчення навчальних програм німецького університету міста Тюбінген (Universität Tübingen або Eberhard Karls Universität Tübingen), де на базі філософського факультету (із 2010 р.) існує кафедра загальної риторики. Саме у Тюбінгені Міжнародним товариством з історії риторики (ISHR) наступного року планується проведення 20-ої конференції за спеціальною темою «Риторика в різних країнах» [20th Biennial Conference «Rhetoric across Cultures»] (Тюбінген, 28–31 липня 2015 р.).

Відтак, на перспективу маємо наукове зацікавлення долучитися до обговорення різноаспектних риторикизнавчих питань, окрім згаданої конференції, на наступних заходах (далі – за хронологією подій. – О. Ш.): у Росії на XIX Міжнародній науковій конференції «Риторика у контексті освіти і культури» [«Риторика в контексте образования и культуры»] (Рязань, 29–31 січня 2015 р.); в Україні на Міжнародній науковій конференції «Риторика як пропедевтика та теорія комунікації» (Суми, 18–19 березня); в Італії на 2-гій Міжнародній конференції «Формування консенсусу. Риторика між демократією та конфліктом» [«Building consensus. Rhetoric between democracy and conflict»] (Палермо, 15–18 квітня 2015 р.); у Польщі на конференції «Риторика у суспільстві знань» [«Rhetoric in Society»] (Варшава, 24–27 червня 2015 р.); у Великобританії на Третньому щорічному симпозиумі «Інтерактивна риторика» [«Third Annual Interactive Rhetoric Symposium»] (Оксфорд, 20–25 липня 2015 р.).

Науковий інтерес представляють також дотичні до нашої проблематики конференція на Кіпрі «Вирішення питань у контексті: мистецтво переконання за жанрами і час» [«Addressing Matters in Context: The Art of Persuasion across Genres and Time»] (Кіпр, серпень 2015), а також XXII Всесвітній конгрес з риторики у Буенос-Айресі (Аргентина, квітень 2016) тощо.

На завершення. Як на наше переконання, риторикознавча компонента у наукових дослідженнях з актуальних проблем вищої освіти ще не достатньо представлена з огляду на складність і різноманітність такого аналізу; додаються ознаки багатогранності принципів та цінностей викладання риторики (загальної й професійно зорієнтованої) та інших риторикознавчих дисциплін (ораторського мистецтва, основ красномовства тощо) у вищих закладах освіти (світських і духовного спрямування) як інтегративної проблеми. Продовження нашої наукової роботи спонукає до виявлення новітніх пріоритетних напрямків дослідження, що увійдуть окремими підрозділами до майбутньої монографії, як-то: риторика загальна та професійно зорієнтована: осмислення нових завдань у системі вищої освіти України й зарубіжжя початку XXI ст.; вітчизняні традиції та світовий досвід у новітніх напрацюваннях дослідників і викладачів риторики; євроінтеграційний чинник у визначенні тенденцій та інноваційного розвитку вищої риторичної освіти; актуальні проблеми формування риторичної культури майбутніх претендентів до національної еліти України та підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вишах; академічна риторика як базова складова та інтегративна навчально-виховна дисципліна у вищій школі України і світу. Уважаємо риторикознавчі дослідження – ґрунтовне вивчення ролі, значення, місця і потужного потенціалу риторики загальної й часткової, ораторського мистецтва, засад красномовства тощо – надзвичайно актуальними не тільки у рамках нашої науково-дослідної теми, а і з огляду поінколи швидко змінюваних (вчасно неосмислених особистістю і суспільством) особливостей сучасних соціально-комунікативних процесів. Гіпотетично, наведені рекомендації можуть слугувати підґрунтям в оновленні якості риторичної освіти, а головне, свідчити про започаткування новітнього напрямку досліджень – риторикознавства як домінуючої основи підвищення ефективності викладання різних курсів й оптимізації дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вищій освіті України початку XXI століття в контексті євроінтеграції.

### *Література*

1. Баландина Л. А., Кураченкова Г. Ф. Риторическая компетенция как основа эффективной деятельности преподавателя вуза / Л. А. Баландина, Г. Ф. Кураченкова // Гуманитарные науки. – 2012. – № 4. – С. 102–108.
2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ системи, 2010. – 340 с. [243–255; 256–260]
3. Василенко В. А. Академічна риторика: навч. посіб. для студ. гуманіт. ф-в вищ. навч. закл. / В. Василенко, В. Герман; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, Сум. філ. Харк. нац. ун-ту внутр. справ. – Суми: Наталуха А. С., 2011. – 275 с.
4. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3 (50). – Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1–2. – Т. 2. – 286 с.
5. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3 (додаток 2): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – 256 с.
6. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси: Брама-Україна, 2008. – 408 с.
7. Голуб Ніна Борисівна. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах / Ніна Борисівна Голуб: дис... д-ра наук: 13.00.02. – К., 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dissert.com.ua/content/355875.html>; <http://www.disslib.org/teoretyko-metodychni-zasady-navchannja-rytoryky-u-vyshchychk-pedahohichnykh-navchalnykh.html>

8. Еристика (Риторика) : навч. програма / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка / укл. Г. М. Сагач, В. П. Олійник, О. А. Щербакова; за ред. Г. М. Сагач. – К., 2000. – 19 с.
9. Закон України про вищу освіту: станом на 29 жовтня 2014 року. – Харків : Право, 2014. – 104 с.
10. Круглий стіл «Риторика у вищій освіті: вітчизняні традиції, світовий досвід та європейські орієнтири» (Київ, 24 червня 2014 р.) : програма / НАПН України. Ін-т вищої освіти ; укл. О. А. Щербакова. – К., 2014 (б/номер.).
11. Куньч Зоряна. Риторичний словник / Зоряна Куньч. – К. : Рідна шк., 1997. – 341 с.
12. Куньч Зоряна. Українська риторика: історія становлення і розвитку : навч. посібник / Зоряна Куньч. – Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2011. – 244 с.
13. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – № 3. – Додаток 1: тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : Гнозис, 2009. – С. 8–14.
14. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навч. посібник / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с. (2006 – 2-е стереотип. вид.).
15. Международная конференция 2013 – Риторика в Европе // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.uni-saarland.de/index.php?id=31015>
16. Мова і культура : програма ХХІІ Міжнар. наук. конф. ім. проф. Сергія Бурого (К., 24–27 черв. 2013 р.). – К., 2013. – 76 с.
17. Модуль державного стандарту «Риторика» // Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: Навч. посібник. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с. (2006 – 2-е стереотип. вид.). – С. 304–305.
18. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-укл. : І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш [й ін.]; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2011. – 100 с.
19. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології : Програма VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 1–4 жов. 2013 р.). – Київ–Ялта, 2013. – 56 с.
20. Рамірес, Хосе Луїс. Поновлення Риторики як основи громадянства і освіти / пер. з іспан. / Хосе Луїс Рамірес. – Львів: Центр гуманітарних досліджень; Київ: Смолоскип, 2008. – 96 с. («Університетські діалоги», № 7).
21. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти. Національна рамка кваліфікацій. Результати навчання. Компетентності. ЄКТС : монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2014. – 166 с.
22. Рекомендації Міжнародної науково-практичної конференції «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу» (Київ, 25–26 жовтня 2012 р.) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ihed.org.ua/images/pdf/conf\\_final\\_recom.pdf](http://ihed.org.ua/images/pdf/conf_final_recom.pdf)
23. Риторика : навч. програма для студ. Ін-ту журналістики / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка / укл.: В. П. Олійник, О. А. Щербакова; за ред. О. А. Щербакової. – К., 2002. – 26 с.
24. Риторика в современной России: традиции и новые задачи. – Ярославль : Канцлер, 2014. – С. 39–44.
25. Сагач Галина. Вибрані твори : в 5 т. / Галина Сагач. – Рівне : ПП ДМ, 2006.
26. Сагач Галина. Словник основних термінів та понять риторики : навч. посіб. / Галина Сагач. – К. : МАУП, 2006. – 279 с. – (Б-ка «Златоуст»; Вип. 1).
27. Сивачук Н. П., Снігур І. М., Санівський О. М. Академічна риторика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Сивачук, І. М. Снігур, О. М. Санівський ; Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Інститут філології та суспільствознавства. «Театр слова», науково-дослідна лабораторія. – Умань : Вид. «Сочінський», 2013. – 375 с.: фото. кольор.

28. Симакова Е. С. Риторическая компетентность специалиста в системе профессиональной подготовки / Е. С. Симакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vshu.ru/files/letters237/simakova.doc>. – Заголовок з екрана.
29. Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. за мат. наук. семінару / Львів. держ. ун-т внутрішніх справ / Т. А. Космеда (відп. ред.). – Л. : ПАІС, 2007. – 268 с.
30. Щербакова Олена. Бібліотека риторичних знань і старань журналіста-оратора від «А» до «Я»: концептуальна модель / Олена Щербакова // Теле- та радіожурналістика : зб. наук.-метод. праць. – Львів, 2010. – Вип. 9. – Ч. 2. – С. 380–387.
31. Щербакова Е. А. Встречи с риторикой любви, добра и милосердия как возможность глубокого осознания студентами духовных основ новой учебной дисциплины / Елена Анатольевна Щербакова // Риторика в системе гуманитарного знания : тез. VII Междунар. конф. по риторике (М., 29–31 янв. 2003 г.) / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М., 2003. – С. 382–385.
32. Щербакова Е. А. «Дивен Бог во святых своих!..»: к почитанию святых угодников Божиих как духовных покровителей православного учительства (в помощь обучающим и обучающимся риторике) / Е. А. Щербакова // Современная риторика в общественно-речевой и педагогической практике : мат. XVII Междунар. науч.-практ. конф. (М., 30 янв. – 1 февр. 2013 г.) / ред.-сост. В. И. Аннушкин. – М. ; Ярославль : Ремдер, 2013. – С. 485–491.
33. Щербакова О. А. До питання про вплив євроінтеграційного чинника на дослідження риторики та риторикознавчих дисциплін у системі вищої гуманітарної освіти України початку XXI століття / Олена Анатоліївна Щербакова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3 (додаток 2): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – С. 218–224. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ihed.org.ua/images/pdf/7\\_2013\\_publication.pdf](http://www.ihed.org.ua/images/pdf/7_2013_publication.pdf)
34. Щербакова О. А. Досвід початкового аналізу чинників підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на основі компетентнісного підходу: вітчизняні завдання та європейська практика / О. А. Щербакова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 31. – Т. II (44): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього процесу». – К. : Гнозис, 2013. – С. 485–500.
35. Щербакова О. А. Духовний потенціал ціннісно зорієнтованої риторики у формуванні риторичного ідеалу сьогодення: сутність і завдання / Олена Анатоліївна Щербакова // Програма Всеукр. наук.-практ. конф. «Християнські цінності в системі освіти: теорія, традиції, практика» (Умань, 11 лист. 2014 р.). – Умань, 2014. – С. 4.
36. Щербакова Е. А. Духовно-нравственное содержание целей, задач и возможностей курса «Основы педагогической риторики» для православных педагогов, или Как говорить о вере, надежде, любви в современном информационном обществе / Е. А. Щербакова // Наук. зап. Луган. нац. ун-ту. – Вип. 8. Сер. «Філол. науки»: зб. наук. праць [Предъявления мира в гуманитарных дискурсах XXI столетия] / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ : Вид-во ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2009. – С. 257–271.
37. Щербакова Елена. Евроинтеграционный аспект исследования риторики как учебно-воспитательной дисциплины в системе высшего гуманитарного образования Украины начала XXI века : L'étude est menée dans le cadre de la préparation à la Conférence internationale « La Rhétorique en Europe » (Saarbrücken, 9–13 octobre 2013) / Елена Щербакова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova\\_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova_Olena.pdf) [http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user\\_upload/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper\\_Shcherbakova\\_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper_Shcherbakova_Olena.pdf). (рос. мовою)

38. Щербакова О. А. Є ідея! Авторська розробка з риторики гармонізуючого діалогу як нового виду аудіовізуального елітарного дискурсу / Олена Анатоліївна Щербакова // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Філол. науки. Комунікація у сучасному світі. – 2010. – № 2 (189). – С. 133–144.
39. Щербакова Олена. Євроінтеграційний аспект дослідження риторики як навчально-виховної дисципліни у системі вищої гуманітарної освіти України початку XXI століття : L'étude est menée dans le cadre de la préparation à la Conférence internationale « La Rhétorique en Europe » (Saarbrücken, 9–13 octobre 2013) / Олена Щербакова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova\\_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova_Olena.pdf)
40. Щербакова Олена. Започаткування серії «Бібліотека риторичних знань і старань журналіста-оратора від «А» до «Я»» / Олена Щербакова // Методика викладання історико-журналістських дисциплін і професійні потреби : матеріали секц. засідання каф. історії журналістики Міжнар. наук. конф. «Журналістика 2008: українське журналістикознавство, освіта, термінологія і стандарти» (К., 17–18 квіт. 2008 р.) / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Ін-т журналістики; Дослідн. центр історії укр. преси; за ред. Н. М. Сидоренко. – К., 2008. – С. 75–77.
41. Щербакова О. А. «Нам потрібна риторика єдності!..», або Пропозиції щодо підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України у контексті євроінтеграції / Олена Анатоліївна Щербакова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2014. – № 3 (додаток 1): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – 2014. – С. 116–119.
42. Щербакова О. А. Новий курс «Академічна риторика» як базова складова у системі вищої освіти України: обґрунтування та пропозиції впровадження / Олена Анатоліївна Щербакова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2014. – № 1 (додаток 1): Наука і вища освіта. – С. 87–90.
43. Щербакова О. А. Нові парадигми у галузі риторичної освіти та виховання студентської журналістської молоді крізь світло відродження християнських цінностей / О. А. Щербакова // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12) : мат. Міжнар. наук.-практ. конф. «Християнські цінності в освіті та вихованні» (Одеса, 2007). – С. 280–284.
44. Щербакова Е. А. «О риторическом искусстве» Феофана Прокоповича в собрании «Библиотеки риторических знаний»: к пользе современного прочтения / Е. А. Щербакова // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: ст. и мат. Четвёртой Междунар. науч. конф. (СПб., 21–22 февр. 2012 г.) : В 2 т. – СПб. : Гос. полярная академия, 2012. – Т. 2. – С. 59–64.
45. Щербакова О. А. Огляд зарубіжних (іншомовних) видань 2000-их років із риторики, ораторського мистецтва й мовленнєвої комунікації / Олена Анатоліївна Щербакова // Вища освіта України : наук. зб. – К., 2015. (готується до подання).
46. Щербакова О. А. Ознаки риторикознавчої компетенції як основи ефективної життєдіяльності викладачів кафедр соціально-гуманітарного профілю у контексті вимог академічного красномовства / Олена Анатоліївна Щербакова // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип. 78. – Ч. 2. – С. 268–273.
47. Щербакова О. А. Основи педагогічної риторики : автор. навч. програма для слухачів Богословсько-педагогічних курсів Всеукраїнського Православного педагогічного товариства / Олена Анатоліївна Щербакова / авт.-укл. О. А. Щербакова ; Всеукр. Православ. пед. тов-во, Богословсько-пед. курси. – К., 2007. – 32 с.

48. Щербакова О. А. Передумови підвищення якості риторичної освіти в Україні за сучасних умов функціонування вищих навчальних закладів соціально-гуманітарного профілю / О. А. Щербакова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3 (50). – Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 2. – С. 44–47.
49. Щербакова О. А. Риторика як інтегративна дисципліна у системі вищої гуманітарної освіти України: започаткування осмислення сучасного стану вивчення проблеми / О. А. Щербакова // Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук : матеріали ІІ Всеукр. наук. конф. (Дніпропетровськ, 29–30 лист. 2013 р.). Ч. ІІ / наук. ред. О. Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2013. – С. 225–228.
50. Щербакова Олена. Риторичні знання як базова категорія в аудіовізуальній сфері професійної і творчої діяльності православного журналіста-оратора / Олена Щербакова // Творчі та організаційні особливості функціонування сучасного медійного простору : зб. наук. праць / Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія», Галицький ін-т ім. В'ячеслава Чорновола. – Тернопіль-Львів : ЛА «Піраміда», 2008. – Т. 1. – С. 283–288.
51. Щербакова О. А. Риторикознавча компетенція викладача як визначальний фактор у підвищенні якості вищої освіти України / Олена Анатоліївна Щербакова // Програма VIII Міжнародної конференції «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку ВНЗ України» (Київ, 25–26 верес. 2014 р.). – К., 2014. – С. 47.
52. Щербакова О. А. Риторикознавча компонента у новітніх дослідження вищої освіти / Олена Анатоліївна Щербакова // Вища освіта України : наук. зб. – К., 2014. – Вип. 3. – С. 89–96.
53. Щербакова Е. А. Современная риторика и осмысление новых задач в системе высшего гуманитарного образования Украины / Е. А. Щербакова // Риторика в современной России: традиции и новые задачи. – Ярославль : Канцлер, 2014. – С. 39–44.
54. Щербакова Олена. Становлення наукової школи риторичної культури і публіцистичної майстерності у контексті дискурсу (Львів, 2007) про українську аудіовізуальну журналістику: pro et contra / Олена Щербакова // Пресознавчі студії: історія, теорія, методологія : зб. праць кафедри укр. преси і Дослідниц. центру історії західноукр. преси. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – Вип. 2 (8), пам'яті проф. Володимира Здоровеги. – С. 220–223.
55. Щербакова О. А. Тенденції розвитку риторичної освіти у вищій школі України: євроінтеграційний вектор / Олена Анатоліївна Щербакова // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 20–21 берез. 2014 р.). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2014. – Ч. 1. – С. 514–518.
56. Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. авт. образоват. учреждение высш. проф. образования «Сибирский федеральный ун-т»; [под ред. А. П. Сковородникова]. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2012. – 881 с. : табл.
57. XXIII Міжнародна наукова конференція «Мова і культура» ім. проф. Сергія Бураго (Київ, 23–25.06.2014) : програма. – К., 2014. – С. 43–45.
58. Internationale Tagung 2013: «Rhetorik in Europa: Konvergenz und Divergenz in der Entwicklung» // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.uni-saarland.de/index.php?id=31015>
59. Shcherbakova Olena (Ukraine). Aspect de l'intégration européenne de l'étude de la rhétorique comme une discipline éducative dans le système de l'enseignement supérieur des sciences humaines en Ukraine au début de XXIe siècle / Olena Shcherbakova // [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user\\_upload/Info/Europa/institute/eir/Sektionen\\_1-8/Sektion\\_1\\_komplett.docx](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Info/Europa/institute/eir/Sektionen_1-8/Sektion_1_komplett.docx)



60. Shcherbakova Olena (Ukraine). Aspect de l'intégration européenne dans l'étude de la rhétorique en tant qu'une discipline éducative dans le système de l'enseignement supérieur des sciences humaines en Ukraine au début du XXIe : L'étude est menée dans le cadre de la préparation à la Conférence internationale «La Rhétorique en Europe» (Saarbrücken, 9–13 octobre 2013) / Olena Shcherbakova // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova\\_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova_Olena.pdf) [http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user\\_upload/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper\\_Shcherbakova\\_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper_Shcherbakova_Olena.pdf).
61. Shcherbakova Olena (Ukraine). European integration aspect of investigating rhetoric as an academic and educational subject in the system of higher humanities education of Ukraine at the beginning of the 21<sup>st</sup> century : L'étude est menée dans le cadre de la préparation à la Conférence internationale « La Rhétorique en Europe » (Saarbrücken, 9–13 octobre 2013) / Olena Shcherbakova // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova\\_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova_Olena.pdf) [http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user\\_upload/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper\\_Shcherbakova\\_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper_Shcherbakova_Olena.pdf).
62. Shcherbakova Olena (Ukraine). Eurointegrationsaspekt der Studie der Rhetorik als pädagogischen Disziplin im Hochschulbereich humanitärer Ausbildung der Ukraine beginn des XXI Jahrhundert : L'étude est menée dans le cadre de la préparation à la Conférence internationale « La Rhétorique en Europe » (Saarbrücken, 9–13 octobre 2013) / Olena Shcherbakova // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova\\_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova_Olena.pdf) [http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user\\_upload/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper\\_Shcherbakova\\_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper_Shcherbakova_Olena.pdf).
63. Shcherbakova Olena (Ukraine). L'étude est menée dans le cadre de la préparation à la Conférence internationale « La Rhétorique en Europe » (Saarbrücken, 9–13 octobre 2013): Aspect de l'intégration européenne dans l'étude de la rhétorique en tant qu'une discipline éducative dans le système de l'enseignement supérieur des sciences humaines en Ukraine au début du XXIe / Olena Shcherbakova // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova\\_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin...Shcherbakova_Olena.pdf) [http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user\\_upload/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper\\_Shcherbakova\\_Olena.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Info/Europa/institute/eir/Proceedings/Paper_Shcherbakova_Olena.pdf).
64. Shcherbakova O. A. Modern Rhetoric and the Laws of Its Development at Higher School in Ukraine and Abroad / O. A. Shcherbakova // Modern Tendencies in Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration. – Ariel (Ariel University Center of Samaria), Israel, 2014. – Issue № 5. – С. 378–388.

## **РОЗДІЛ 6**

### **МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ**

*Онкович Г.В.*

## 6.1. МЕДІАІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ПАРАСОЛЬКОВИЙ ТЕРМІН

Нові життєві обставини вимагають орієнтації вищої школи на всебічний розвиток особистості фахівця в процесі його підготовки. Завдання фахівця інформаційної епохи – розвивати критичне мислення, вміння аналізувати й добирати особистісно значущу інформацію, структурувати, узагальнювати й осмислено використовувати медіапродукти. Досягти цього можна завдяки медіаосвіті. Нині існує багато визначень цього поняття. Ми розглядаємо її як діяльнісний процес розвитку і саморозвитку особистості з опертям на засоби масової інформації (як «старих», так і «нових») та використанням їхніх матеріалів. Саме завдяки їй особистість стає медіа- та інформаційно грамотною.

У 2014 році виповнилося сорок років терміну «інформаційна грамотність» (ІГ). Вперше його вжив Пол Зурковскі (Zurkowski) у своїй доповіді «The Information Services Environment: Relationship and Priorities» для Національної комісії США по бібліотеках та інформатики, де описав основні навички, які були потрібні працівникам сфери послуг, котра активно розвивалася тоді в США [див.: 20, с. 38]. Література з даної проблематики з'являлася переважно англійською мовою, тож не дивно, що англomовний термін поширився по всьому світу.

П. Зурковскі ввів це поняття, будучи президентом Асоціації інформаційної промисловості США. Ідею своєї пропозиції він позначив так: «Мета: забезпечення інформаційної грамотності». Далі в тексті було: «Ми відчуваємо надлишок інформації щоразу, коли наявна інформація перевищує нашу здатність оцінити її» [цит. за: 20]. Автор терміну вважав це універсальним явищем і пояснював його наступними трьома факторами: 1) пошуки інформації різняться за часом і за метою, 2) у наявності різноманіття джерел і способів доступу, в силу чого підходи до вирішення цього питання постійно і швидко змінюються; 3) інформація, з якою ми працюємо, відображає набагато більший обсяг людського досвіду [20, с.38].

Відтоді термін не раз потрапляв у поле зору дослідників і досить швидко не тільки поширився по всьому світу, а й наповнювався різним трактуванням. Наприклад, декан факультету інформаційного менеджменту Університету Хаджеттепе (Анкара, Туреччина) Серапе Курбаноглу зазначає, що чимало проблем з трактуванням поняття «інформаційна грамотність» виникало у зв'язку з використанням слова «грамотність», оскільки спочатку під «грамотністю» розумілася базова здатність читати і писати. У цьому зв'язку термін виявився досить неясним і неоднозначним [43].

Сьогодні слово «грамотність» широко використовується для позначення наявності навичок і базових знань у певній предметній області (в збірних поняттях – комп'ютерна грамотність, грамотність в питаннях здоров'я, громадянська грамотність). Коли терміни «грамотність» і «комп'ютер» об'єднуються для утворення нового поняття («комп'ютерна грамотність»), зміст очевидний. Однак у поєднанні зі словом «інформація» термін «грамотність» для різних людей набував зовсім іншого змісту. Тому розуміння поняття «інформаційна грамотність» для багатьох і сьогодні, як і раніше, залишається проблемою [43, с.87]. Розбіжності з цього приводу стимулювали пошук інших варіантів. У 1997 році було навіть складено список термінів, які пропонувалося використовувати як альтернативу, проте більшість із них зберігали небезпеку неправильного тлумачення. Професор Серап Курбаноглу наводить за приклади деякі з них: глобальна; задоволення потягу до знань через навчальну програму, інформаційна; візуальне структурування інформації, інформатика, уявлення про роботу, вміння освоювати технології, розвиненість, структурування досліджень, макроскопізм, бібліотеки, вміння ставити запитання, дослідження через навчальну програму.

Експерт Європейської мережі шкільних бібліотек та інформаційної грамотності, професор Університету Амстердама Альберт Букхорст у своїй аналітичній статті «Медіа- та

інформаційна грамотність та її «подруги» [20] зазначає, що ще 1995 року дослідники встановили існування дев'ятнадцяти термінів, пов'язаних з інформаційною грамотністю: • грамотність дорослого населення; • підвищена грамотність; • базова грамотність; • подвійна грамотність; • обцинна грамотність; • комп'ютерна грамотність; • критична грамотність; • культурна грамотність; • первинна грамотність; • сімейна грамотність; • функціональна грамотність; • інформативна грамотність; • маргінальна грамотність; • медіаграмотність; • мінімальна грамотність; • обмежена грамотність; • необхідна грамотність; • візуальна грамотність; • грамотність на робочому місці [20, с.42]. У наукових джерелах можна знайти також чимало інших видів грамотності, наприклад: • громадянська грамотність; • новинна грамотність; • інформаційна побіжність; • грамотність в питаннях інформації про здоров'я; • трансграмотність; • грамотність у сфері авторського права; • навички століття; • інформаційна побіжність ХХІ століття; • грамотність в області доповненої реальності; • грамотність в галузі мобільного інформації [20, с. 42 – 43].

Проте, термін «інформаційна грамотність» прижився, і в даний час він отримав широке визнання і поширення. Довгий час його активно використовували насамперед у бібліотечно-інформаційній сфері, проте поступово поняття виходило все далі за її межі. Термін отримав подальший розвиток у більш пізніх документах, схвалених на міжнародних форумах. Зокрема, Празька декларація 2003 року, що отримала назву «До інформаційно грамотного суспільства», пов'язувала інформаційну грамотність з інформаційним суспільством, Александрійська декларація «Маяки інформаційного суспільства» (2005) позначила взаємозв'язок інформаційної грамотності з навчанням упродовж усього життя.

Секція інформаційної грамотності Міжнародної федерації бібліотечних асоціацій та установ (ІФЛА) у 2006 році обговорювала можливість заміни терміну «інформаційна грамотність» іншими, лінгвістично більш прийнятними для інших великих мов. Проте у результаті було вирішено залишити термін з урахуванням того, що він вже отримав міжнародне визнання. Однак у кожній країні було рекомендовано вибрати найбільш відповідний термін для своєї мови. Сьогодні в Україні це – «інформаційна грамотність». Нам пощастило взяти участь в обговоренні проблем медіа- та інформаційної грамотності (у тому числі і термінологічних) на міжнародних конференціях у Москві («Медіа- та інформаційна грамотність в суспільствах знань», 2012) [50], Стамбулі [11], Дубровнику («Європейська конференція з інформаційної грамотності», 2012, 2013) [53] та Парижі («Медійна та інформаційна грамотність у цифрову епоху: на порозі глобального прориву» (2014) [12; 58].

Поняття «інформаційна грамотність» Альберт Букхорст розглядає як «парасольковий» термін, що об'єднує значну кількість синонімів: Інформаційна побіжність – оволодіння інформаційної компетентністю; навчання користувача – загальний підхід до навчання користувачів доступу до інформації; навчання користування бібліотекою – акцент на навичках роботи в бібліотеці; бібліографічний інструктаж – навчання пошуку і вилучення інформації; інформаційна компетентність – комплексні навички та цілі інформаційної грамотності; інформаційні навички – акцент на інформаційних можливостях [20, с.41]. Зазначимо, що він, як фахівець з бібліотечних мереж, робить це з позицій потреб своєї галузі.

Відзначимо, що в наш час інформаційна грамотність все частіше і частіше згадується в контексті нового комбінованого терміну – «медіа- та інформаційна грамотність» (МІГ). ЮНЕСКО провела кілька експертних нарад, присвячених різним аспектам медіа- та інформаційної грамотності, зокрема, Нараду з впровадження компонентів медіа- та інформаційної грамотності в навчальний план підготовки викладачів (Париж, червень 2008 року) та Нараду з проблем розробки індикаторів медіа- та інформаційної грамотності (Бангкок, листопад 2010 року). Нині ЮНЕСКО і ІФЛА працюють над Рекомендаціями з медіа- та інформаційної грамотності, що, зокрема, знайшло відображення в Московській (2012) і Паризькій (2014) деклараціях.

Професор А.Букхорст у згаданій вище статті цитує П.Зурковскі: «Люди, які навчилися використовувати в роботі інформаційні джерела, можуть бути названі інформаційно грамотними. Вони освоїли техніку і навички застосування широкого діапазону

інформаційних засобів як першоджерел для адаптації інформаційних рішень до вирішення проблем» (Zurkowski 1974). При цьому важливо пам'ятати, що спочатку термін був орієнтований на потребу бібліотечно-інформаційної сфери. У 1989 році Американська бібліотечна асоціація визначила інформаційну грамотність як «набір навичок, які передбачають вміння визначити, коли інформація потрібна, і здатність знаходити, оцінювати й ефективно використовувати необхідну інформацію відповідно до принципів етики» [20]. Згодом термін перейшов в інші сфери. І сучасні дослідники характеризують середовище як інформаційно багате, якщо в ньому є можливість отримання доступу до всіх видів інформаційних ресурсів, каналів і баз даних. В іншому випадку середовище є інформаційно бідним.

Скористатися багатством сучасного інформаційного середовища можна через оволодіння медіа- та інформаційною грамотністю на заняттях з медіаосвіти, що, зокрема, засвідчують напрацювання аспірантів Інституту вищої освіти НАПН України, апробаційні програми спецкурсів яких вміщено у збірнику «Медіадидактика вищої школи» [46]. Саме дослідження Н.Духаніної [29], І.Сахневич [73], І.Чемерис [88], О.Янишин [91] та ін. привели нас до розуміння, що на часі вести мову не просто про медіаосвіту, котру дехто розуміє як «журналістику для всіх», а про професійно орієнтовану медіаосвіту.

Наразі ми прагнемо звернути увагу науково-педагогічного загалу на потенційні можливості професійно-орієнтованої медіаосвіти у вищій школі, завдяки якій майбутній спеціаліст стає медіа- та інформаційно грамотним і котра може значною мірою осучаснити навчальний процес у студентській аудиторії.

Зауважимо принагідно, що на теренах України ці поняття (ІГ, МГ, МІГ) нині використовуються значно менше, ніж в інших країнах, вищі навчальні заклади яких мають високі рейтинги. І це – свідчення того, що ми дещо відстаємо у розвитку тих нових сфер гуманітарного знання, котрі в останні десятиліття успішно розвиваються гуманітаріями інших країн. Ми звично послуговуємось варіаціями поняття «інформаційно-комунікаційні технології», котре прийшло в гуманітаристику з галузі інформатики і часто-густо виступає базовим у дослідженнях й гуманітарного спрямування. Однак навіть побіжний огляд «парасолькового» поняття «медіа-інформаційна грамотність», здійснений нами, наштовхує на усвідомлення потреби в оперуванні новими термінами, котрі вже стали звичними у науково-освітньому середовищі. І чим швидше ми активізуємо їх в освітньому полі вищої школи, тим успішніше вирішуватимуться й завдання освіти впродовж життя.

До того ж досягти успіхів у навчанні впродовж життя нині без медіаосвіти неможливо – про яку б освітню систему не йшлося. Це – нова філософія педагогічної діяльності, котра, напевно, потребує власної освітньої системи. Російський науковець І.А.Фатеева справедливо зауважує, що багато напрацювань з арсеналу медіаосвіти входить до «золотого фонду» педагогіки і навіть не співвідноситься ні педагогами, ні учнями з медіаосвітою. Якщо забажати знайти в реальній педагогічній практиці елементи медіаосвіти, під якою авторка розуміє всі цілеспрямовані й систематичні дії, призначені для задоволення освітніх потреб, котрі породжуються фактом існування мас-медіа, то зробити це можна дуже легко як в позанавчальній діяльності, так і в навчальному процесі [78, с. 53].

Інша російська дослідниця медіаосвітніх процесів О.А. Бондаренко наголошує, що глобальна мета медіаосвіти – формування медіакультури. Локальні цілі різних варіантів медіаосвіти – формування медіа- (інформаційної) грамотності в одній чи кількох сферах масової комунікації. І з цим важко не погодитися. [18, с. 25–26]. Проте інша думка дослідниці, висловлена поруч: медіаосвіта не може бути самостійною, вона не входить у сферу самоосвіти – викликає сумнів.

**Вектори розвитку сучасної медіаосвіти.** Ще зовсім недавно, аналізуючи шляхи розвитку медіаосвіти, її теоретичні концепції та моделі, котрі розробляли педагоги, журналісти, мистецтвознавці, соціальні педагоги, психологи, фахівці інших галузей знання, ми звертали увагу на міжгалузевий і стабільний інтерес до цього відносно нового явища, говорили про блискучі перспективи медіаосвіти на майбутнє. А починалася вона з

усвідомлення освітньо-виховних можливостей ролі преси, що згодом призвело до виділення поняття «педагогічна журналістика», а вже потім – до поняття «медіаосвіта». Згодом – з різним ступенем наполегливості – довелося говорити про розмежування понять «журналістська освіта» і «медіаосвіта» (Media Education), які й досі часто використовуються як синонімічні (й іноді справедливо – коли йдеться про підготовку медійників). Вимальовувалися тоді й три вектори розвитку медіаосвіти – журналістський, медіапедагогічний та медіапсихологічний [54]. Тож здійснимо невеличкий екскурс у зовсім недавню історію, щоб побачити, що приховувалося за тими трьома векторами й з'ясуємо, до чого наразі підійшла медіаосвіта в своєму «векторному» розвитку: їх набагато більше.

Журналістська освіта – це професійна підготовка кваліфікованих кадрів для медіаіндустрії. І, напевно, можна говорити про більш широкий контекст – медійну освіту. Саме перенесення методичного досвіду підготовки професійних працівників ЗМІ в інші освітні установи, на інші його рівні свідчило про наявність в медіаосвіті саме журналістського (медійного) вектора.

Одним із яскравих прикладів руху наукової думки в цьому напрямку можна назвати дослідження І.В. Жилавської «Оптимізація взаємодії ЗМІ та молодіжної аудиторії на основі медіаосвітніх стратегій і технологій» [32], де вона, зокрема, говорила про медіаосвітні функції журналістики, визначальну роль журналістики як лідера в комунікативному процесі. Ця функція полягає в підвищенні медіакомпетентності масової аудиторії, розвитку здатності адекватно сприймати інформацію, що міститься у ЗМІ, використовувати її з метою соціальної орієнтації, саморозвитку та самоосвіти, а також у залученні представників різних соціальних груп до створення суспільно значущих інформаційних продуктів.

І.В. Жилавська справедливо вважає медіаосвіту в ЗМІ засобом актуалізації медіаосвітньої функції журналістики в умовах становлення інформаційного суспільства, коли суб'єктами медіаосвітньої діяльності виступають як окремі журналісти, так і видання, компанії, видавничі дома та медіахолдинги загалом. Медіапродукти, створювані самостійно і на базі ЗМІ за допомогою професійних журналістів, дослідниця класифікувала: за тематикою (універсальні та спеціалізовані), за аудиторними групами (для учнів, студентів, молоді, котра працює) і за ступенем участі фахівців (професійні, напівпрофесійні, самодіяльні). Дана класифікація медіаосвітніх технологій ЗМІ лягла в основу авторської інтерактивної моделі медіаосвіти, в основі якої – медіаосвітня діяльність професійних журналістів в рамках редакційних процесів, спрямована на підвищення медіакомпетентності молодіжної аудиторії, котра бере участь у реалізації спільних соціально значущих медіапроектів (принагідно зазначимо, що свого часу ми відзначали це як один із аспектів пресодидактики).

Ще одну складову журналістського вектора І. Жилавська визначала як «традиційні (педагогічні) моделі медіаосвіти», котрі реалізуються на базі шкіл, будинків творчості, центрів додаткової освіти, вузів, «де інтерактивна модель розгортається в рамках організаційної діяльності редакцій газет, телекомпаній, радіостудій, інформаційних агентств, шкіл юнкорів, мультимедійної журналістики» [32, с.19]. Як бачимо, йшлося про різні технології медіадидактики [56; 65]. Мова, звичайно ж, йшла, по-перше, про розвиток творчих навичок – научіння створювати медіапродукти в різних видах і жанрах (зараз про це більш докладно пишуть фахівці з формування медіаграмотності), а по-друге, – про научіння користуватися медіазасобами (це – сфера наукових зацікавлень фахівців з формування інформаційної грамотності). Тож педагогіку оминати неможливо.

Спостереження над процесами в сфері досліджень медіаосвіти спонукали нас прискіпливіше поглянути на вектор, зазначений як «журналістський», адже сучасний медіапрацівник – це не лише журналіст. Отже, напевно, у цьому разі слід вести мову про більш широкий – «медійний» – вектор. Однак звернення особистості до медіазасобів часто означає її прагнення – навіть на підсвідомому рівні – до самоосвіти, до підвищення професійного рівня. В цьому ми переконалися через практичний досвід викладання спецкурсу «Медіаосвіта» в НТУ України «КПІ» [62], завдяки чому й прийшли до необхідності трансформувати поняття «журналістський» вектор (який загалом можна

використовувати у разі, коли йдеться про підготовку журналістів) у «професійно-орієнтований». Саме практичний досвід викладання цього курсу у вищій школі спонукав до виокремлення нових понять – професійно-орієнтована медіаосвіта [55; 63] та медіадидактика вищої школи [2; 46; 55; 65; 66]. Розуміння про необхідність цього виокремлення прийшло через використання медіазасобів (й, відповідно, медіапродуктів) з метою формування/підвищення/розвитку професійної компетентності. Проте, можливо, це стало результатом подальшого розвитку медіаосвіти.

Доцільно проілюструвати сказане на прикладі колективної монографії «Медіакомпетентність фахівця» [47]. Напрацювання, викладені в ній, значною мірою – результат саме самоосвіти, потреба в якій виникла під час проходження курсу професійно-орієнтованого курсу «Медіаосвіта». Автори названої монографії – недавні студенти кафедри видавничої справи та редагування Національного технічного університету України «КПІ», перші слухачі нашого авторського спецкурсу «Медіаосвіта» [62]. Видання підготовлено за матеріалами їхніх дипломних проєктів. Досвід підготовки до друку комплексного дослідження, об'єднаного однією ідеєю й виконаного під орудою одного керівника, може стати хорошим прикладом для багатьох кафедр, котрі готують до самостійної діяльності фахівців ХХІ століття. Видруковані матеріали засвідчують можливість професійно-орієнтованої медіаосвіти у формуванні фахових якостей майбутнього спеціаліста. Звичайно, якби проблеми становлення медіакомпетентності фахівця розглядали студенти іншої спеціальності, то й змістове наповнення їхніх досліджень було б іншим, і масовокомунікаційні джерела використовувалися б інші.

Навчальні заняття з авторського курсу «Медіаосвіта» дали поштовх до роздумів і пошуків, адже в сучасній вищій школі України не викладаються курси з медіапсихології, критичного мислення, не розглядаються й освітні можливості коміксів... Приклади, наведені в монографії, доводять, що медіаосвіта може бути самостійною дисципліною, цікавою для студентів будь-якого фаху. Однак практика переконує, що на старших курсах у вищій школі слід впроваджувати професійно-орієнтовану медіаосвіту [11; 55; 63; 64], надавати студентам знання з медіа- та інформаційної грамотності у такий спосіб, щоб вони могли самостійно розвивати їх і послуговуватися ними не тільки на студентській лаві, а й упродовж усього життя. Діяльність кожного фахівця має починатися з формування власної медіакомпетентності й перебувати весь час у пошуку форм і текстів збагачення медіакультури – як особистої, так і громадської.

Привчити учня, студента до постійного звернення до професійно орієнтованих мас-медіа – одне із завдань медіаосвіти як процесу розвитку і саморозвитку особистості на матеріалах і за допомогою засобів масової комунікації. Адже вона покликана формувати культуру комунікації, уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатексти з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей. Вочевидь: цей напрямок тяжіє до навчальних і виховних аспектів, що свідчить про присутність педагогічного (медіапедагогічного) вектора розвитку медіаосвіти. І це можна було б ефективно проілюструвати на прикладі Таганрозької наукової школи медіаосвіти, створеної і керованої професором О.В. Федоровим [81 та ін.].

Прикладів досягнень України в медіапедагогічному векторі можна навести чимало. Останнім часом вони успішно поповнюються напрацюваннями українських педагогів завдяки підтримці низки медіаосвітніх заходів фондом «Відродження» й Академією української преси.

Можливо, такої уваги і піднесення явище, назване в середині минулого століття медіаосвітою, не набуло, якби не глибинні корені, котрі тяжіють до традицій педагогічної журналістики. І це підтверджує аналіз деяких досліджень. Наприклад, таких, де педагогічна преса розглядається як впливова складова національної педагогіки. Зокрема, аналіз, проведений Л.А. Ничик, показав, що в більшості українських дисертацій, де досліджується преса другої половини ХІХ – початку ХХ ст., відзначаються актуальні проблеми української

педагогіки цього періоду – становлення національної школи, сімейне виховання, виховний ідеал і т.п. [52]. Ще один приклад – з іншого часу й іншого регіону. У дисертації А.В. Пугач [70] на основі матеріалів української педагогічної періодики проаналізовано теоретичні та практичні питання підготовки вчителя до професійної діяльності в 20-х – початку 30-х років ХХ сторіччя. Дослідниця систематизувала масив педагогічних видань цього періоду, звернула увагу на педагогічні концепції професійного удосконалення вчителя, які обговорювалися на сторінках педагогічної преси; розглянула впровадження психотехнічного підходу і НОП в школу того часу як основу педагогічного експериментаторства і науково-дослідної діяльності педагогів; визначила методику вивчення, систематизації та поширення педагогічного досвіду в матеріалах педагогів-кореспондентів та вчителів-методистів, що мало практичне значення для підготовки вчителя, а також – тенденції педагогічних дискусій у пресі як провідного засобу відображення і вирішення шкільних проблем. Безперечно, такий інтерес преси орієнтував діячів освіти на підвищення рівня професійної компетентності педагога. Відзначимо, що подібні дослідження можуть стати орієнтиром для дослідників-медіадидактів, оскільки такі дисертації демонструють, як багато надій покладалося на освіту, самоосвіту, підвищення кваліфікації фахівців (у нашому прикладі – педагогів) через галузеві медіа.

Медіапедагоги різних країн теоретичною передумовою розвитку медіаосвіти вважають позитивний або негативний вплив медіа на розвиток особистості зокрема і суспільства в цілому, що зумовило виділення різних підходів, теорій та моделей медіаосвіти. І, безперечно, тут не оминати напрацювання психологів щодо створення і використання медійної продукції. Німецький дослідник П. Вінтерхофф-Шпурк, один із засновників медіапсихології, визначив її як галузь науки, яка на мікроаналітичних рівні описує і пояснює поведінку людини, обумовлене вплив засобів індивідуального та масової комунікації [22]. У своїй праці «Медіапсихологія» він розглядає психологію засобів масової інформації та висвітлює когнітивні й емоційні аспекти використання ЗМІ, аналізує вплив ЗМІ на формування громадської думки та поведінку людей, а також виділяє перспективи дослідження та розвитку прикладної медіапсихології. На думку дослідників, автор акцентує увагу на вивчення впливів засобів мас-медіа на особистість. Але було б не зовсім правильно ототожнювати медіапсихологію тільки з психологією масових комунікацій. У сучасних медіапсихологічних дослідженнях, зазначає російська дослідниця М.В. Жижина, акцент зміщується на розроблення проблем і створення програм захисту від негативного впливу медіатехнологій. Предметна сфера медіапсихології включає опис основних компонентів медіакультури, виявлення психологічних закономірностей ставлення та поведінки людей в полікультурних медіасередовищах, а також вивчення психологічних феноменів і механізмів сприйняття медіакультури, процесів формування і функціонування медіакомпетентності особистості, – в системах медіаосвіти, медіавиробництва й медіавживання. У програмі її авторського курсу «Основи медіапсихології», зокрема, зазначалося, що в завдання медіапсихології входить вивчення поведінки особистості, обумовленої впливом засобів індивідуального та масової комунікації, дослідження персональних і групових медіаефектів, аналіз впливу медіасередовища на розвиток суб'єкта, становлення особистості та психологічне самопочуття людини, тому медіапсихологія має значення для різних галузей суспільного життя [31, с.6]. При цьому дослідники (зауважимо, не тільки медіапсихологи) єдині в думці, що роль і вплив медіасередовища на соціальну поведінку індивіда і на соціум взагалі збільшуватиметься.

Нині спостерігається активізація досліджень в галузі особи і мас-медіа, є всі підстави вважати, що надалі інтерес психологів і фахівців інших галузей до медіапсихології збільшуватиметься, тому ми й вели мову про перспективи медіапсихологічного вектора розвитку сучасної медіаосвіти. Напрацювання українських дослідників у цій царині свідчать про успіхи української школи медіапсихології. Досить назвати школу Л.А. Найдьонові з київського Інституту соціальної психології НАПН України або звернутися до праць молодшої дослідниці з Інституту вищої освіти НАПН України Наталії Литвин (Кривоніс) [44], яка, до



речі, вже веде мову про «професійно-орієнтовану медіапсихологію». І завдання професійно-орієнтованої медіапсихології – передбачати можливий вплив медіапродукту на стадії його виготовлення. Як засвідчує «інформаційна війна» проти України в російських ЗМІ, медійники та їхні куратори в сусідній державі успішно працюють на випередження, а не тільки вивчають результати впливу мас-медіа на споживача медіапродукту.

Ще один цікавий приклад можливостей медіапсихології – публікації доцента О.В. Орлової з Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. Під час обговорення проблем медіаосвіти на сьомому круглому столі «Медіаосвітні технології у навчальному процесі» в Інституті вищої освіти НАПН України у червні 2014 року була представлена її монографія – «Сприйняття світу, мистецтва, медіа: теорія і методика», котра вийшла друком у німецькому видавництві «LAP LAMBERT Academic Publishing» [67].

Зауважимо, що в останні роки науковці все частіше говорять про медіаекологію. Як зазначає білоруський дослідник Володимир Степанов, це поняття з'явилося 1968 р. в період «екологізації» наук, коли екологія, визначена як наука про взаємодію організму і довкілля, стає міждисциплінарною галуззю знань, новою інтегрованою дисципліною. Помістивши людину в різні контексти існування, дослідники виходили на нові відгалуження екології: екологія культури (1955), політична екологія (1972 р.), просторова екологія (1989 р.), еколінгвістика (1990 р.), екологія історії (1995 р.), екологія інформації (1999 р.), екологія знань (2000 р.) та інші. [75] Медіаекологія (media ecology) – виникла як міждисциплінарна галузь знань на перетині соціальної екології і медійних наук, й нині вивчає проблеми взаємодії людини й інформаційного середовища, котре формують медіа. У центрі уваги медіаекологів – вплив медіатехнологій на психіку індивідуума й соціокультурні процеси в суспільстві, що зближує її з медіапсихологією та екологічною психологією; соціокультурних ефектів мас-медіа – з соціологією, філософією, антропологією і культурологією; аналіз складних інформаційних систем – з кібернетикою, синергетикою, інформатикою, теорією комунікації; рішення проблем створення екологічних медіаекосистем – з ергономікою [74].

Відтак на часі вести мову про медіаекологічний вектор розвитку медіаосвіти. В Україні в цьому напрямку ведуться дослідження Інститутом екології масової інформації, котрий було створено рішенням Вченої Ради Львівського національного університету ім. Івана Франка в червні 1999 р. саме як міждисциплінарний науково-дослідний підрозділ, оскільки тематика досліджень потребувала саме міждисциплінарного підходу. Інститут провадить дослідження за трьома основними напрямками: медіафілософському (осмислення впливу масової комунікації, зокрема медіатехнологій, на культуру і цивілізацію), медіакритичному (аналіз медіадискурсу) та медіаосвітньому, спрямованому на поширення знань про мас-медіа серед широкого загалу, зокрема стосовно психологічних загроз, пов'язаних з пропагандою і фальсифікацією, порнографією та екранним насильством. Розпочав свою діяльність інститут з видання матеріалів, які пропонували широке бачення проблем медіа екології.

Можна зауважити, що набухають бруньки ще на одному векторі медіаосвіти – медіаосоціологічному. І це при тому, що соціологи давно спирались у своїх дослідженнях на медіапродукти, поняття «соціологія медіа» є звичним, частина соціологічних методів успішно перейшли в царину журналістики і навіть виокремилися там у самостійні жанри («рейтинг», «прогноз» і т. ін.). 9 серпня 2013 року в Центрі публічного знання при Нью-Йоркському Університеті відбулася конференція під назвою «Соціологія медіа» (Conference on Media Sociology), головною метою якої було заявити про необхідність створення секції медійної соціології в соціологічній асоціації для об'єднання всіх соціологів, котрі вивчають медіа. Зазначалося, що значна частина соціологів розглядають «старі» й «нові» медіа як окремі об'єкти в рамках інших академічних рубрик. При Американській соціологічній асоціації наявна секція з комунікативних та інформаційних технологій, однак її науковці мають справу переважно з новими технологіями і розглядають медіа як технологічний майданчик, а не як соціальну інституцію. Доповіді конференції представляли різноманітні

дослідження, котрі підпадали під рубрику «Соціологія медіа» [<http://asamediasociology.blogspot.com/>] хоча й ішлося про те, що нині сформувалося окреме поле досліджень щодо таких питань, як трансформація медіа, медіавізація повсякденності, вплив соціальних факторів на практики сприйняття медіа і поведінку соціальних мережах. Тож доцільно говорити про медіасоціологічний вектор у розвитку сучасної медіаосвіти й можна передбачити розвиток медіасоціології як ще однієї нової інтегративної галузі гуманітарного знання [<http://webscience.ru/news/sociologiya-media-mozhet-poluchit-novyyu-status>]. Аналіз окремих праць, наприклад, по ключових словах у періодичних наукових виданнях, спонукає до уважних спостережень над такими процесами [49]. Можливо, невдовзі ми будемо говорити не просто про медіасоціологічний вектор у розвитку сучасної медіаосвіти, а про нове наукове відгалуження – медіасоціологію...

Отже, ми розглянули вектори розвитку сучасної медіаосвіти, означивши їх як медійний, професійно-орієнтований, медіапедагогічний, медіадидактичний, медіапсихологічний, медіаекологічний, медіасоціологічний. Деякі з них уже прижилися в українському освітньому полі, інші тільки набувають обертів. Можемо спрогнозувати їм успішне майбутнє. (Коли йдеться про те, чого навчати – використовуємо парасольковий термін «медіаосвіта», а коли ведемо мову про те, як навчати, – парасолькою термін «медіадидактика»).

## 6.2. МЕДІАОСВІТА: «ЖУРНАЛІСТИКА ДЛЯ ВСІХ», «ПРЕДМЕТНА», «ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА»...

У публікаціях з медіаосвітньої проблематики можна зустріти чимало тверджень, що медіаосвіта – це журналістика для всіх. Однак медіаосвіта – це і «журналістика для всіх», і предметна медіаосвіта, і професійно-орієнтована... Оскільки йдеться про:

1) освіту майбутніх медіапрацівників, майбутніх професіоналів – журналістів (преси, радіо, телебачення, Інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів та ін. (вважаємо це вищим рівнем медіаосвіти);

2) журналістику (або ширше – медіа) для всіх – коли напрацювання педагогів, котрі готують фахівців для медіагалузі, використовуються в іншому освітньому середовищі (часто як хобі) – в гуртках, студіях, установах додаткової освіти, дозвіллевих центрах;

3) навчання (і привчення) майбутніх педагогів у навчальному закладі до використання медіапродуктів у подальшій педагогічній діяльності – на заняттях з викладання своєї дисципліни (напевно, слід вводити нове поняття, можливо, ним буде «предметна медіаосвіта»); медіаосвіта в системі підвищення кваліфікації викладачів вишів і шкіл;

4) культуру використання медіапродуктів для досягнення заздалегідь визначеної соціально-орієнтованої мети (напевно, слід вводити нове поняття «соціально-орієнтована медіаосвіта»);

5) дистанційну медіаосвіту школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, системи Інтернет;

6) самостійну / безперервну медіаосвіту;

7) професійно-орієнтовану медіаосвіту майбутніх фахівців різних напрямів підготовки, оскільки мова йде не просто про «журналістику / медіа для всіх», а про те, як найбільш ефективно використовувати професійно-орієнтовані медіатексти у підготовці майбутніх фахівців, щоб у подальшому вони успішно застосовували навички роботи з мас-медіа для підвищення професійного рівня, самоосвіти впродовж усього життя;

Відзначимо при цьому, що термін «професійно-орієнтована медіаосвіта» (ПОМО), як зазначалося вище, в освітній простір вперше ввели українські дослідники [7; 9–11] (і це сталося не так давно), однак наші колеги часом не вважають за потрібне це помітити і позначити. Звичайно, явище це з'явилося значно раніше, ніж його визначення, проте саме завдяки ПОМО фахівець набуває медіакомпетентності, без якої він не може вважатися професійно компетентним... Це доводять дисертаційні роботи, виконані в Інституті вищої освіти Національної академії педагогічних наук України (Р.Бужиков, Н.Духаніна, І.Сахневич, О.Янишин), в Черкасах (І.Гуріненко, І.Чемерис), в Луганську, Житомирі [<http://mic.org.ru/5-nomer-2013/184-mediadidaktika-vysshej-shkoly>], програми спецкурсів [66].

Сучасний фахівець у будь-якій галузі зобов'язаний бути медіакомпетентним. На нашу думку, медіакомпетентність фахівця – це інтегральна характеристика особистості, яка складається з окремих часткових медіакомпетенцій і є ознакою медіакультури.

А от думка про залучення медіаосвіти у навчальний процес вищої школи викладача з юридичного вишу: «Використання матеріалів медіа може допомогти поліпшенню якості підготовки фахівців юридичного профілю. Аналіз медіатекстів в процесі навчання, з метою спонукати студента не просто до засвоєння певного обсягу наукового матеріалу і соціального досвіду, зафіксованого в вигляді навчальної інформації, призведе до формування здатності на основі цих знань самостійно виконувати складні завдання в майбутньої професійної діяльності. Використання, зокрема, матеріалів телебачення юридичної спрямованості дасть можливість на заняттях проілюструвати тактику і стратегію прийняття правових рішень, елементи юридичної психології, представництво інтересів громадян та юридичних осіб в судах, судову риторику та інші аспекти професійної діяльності юриста. При цьому задіяти медіатехнології можна, починаючи з молодших курсів при вивченні

дисциплін гуманітарного циклу (професійна мова, іноземна мова, етика та етикет, психологія) і продовжувати на старших – в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (кримінальне, цивільне право, процес, підтримка державного обвинувачення та ін.). Отже, медіаосвіта, завданням якої є підготовка нового покоління до активної, в тому числі й професійної діяльності в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства, може бути успішно інтегровано у навчальний процес юридичних вишів» [36].

З думкою Олени Каліцевої перегукується позиція Маріанни Кузько з Харківського університету: «Для геолога як фахівця медіаграмотність – це не просто можливість розуміти зв'язок між різними джерелами інформації. Важливою складовою будь-якого компетентного спеціаліста є критичне аналітичне мислення. Уміння піддавати сумніву будь-які дані і синтезувати власну точку зору щодо певного питання на основі аналізу отриманої інформації – навик, який може бути сформований у студента через використання медіаосвітніх методик. Оскільки професійна діяльність фахівця напряму «Геологія» завжди пов'язана з роботою з певними матеріальними благами (видобуток сировини, контроль за її якістю, моніторинг впливу виробничої діяльності суб'єктів на довкілля), критичне мислення і вміння аналізувати – важливий фактор успішності фахівця» [42].

Не зупиняємося на медіаосвіті майбутніх медіаспеціалістів – не будемо наразі забирати хліб у педагогів, котрі готують фахівців для медіасфери. Наведемо тільки – як приклад – враження від навчання у Швеції журналістки Олени Шкарпової, яка там здобуває другу освіту в КТН Royal Institute: «За моїми враженнями, шведська система освіти побудована таким чином, що студент, по суті, займається самоосвітою, а на лекції приходиться, щоб поділитися знаннями й подискутувати. Плюси такої системи освіти усвідомлюєш не відразу. Проте усвідомивши, починаєш цінувати. Я збилася з рахунку, скільки текстів з найрізноманітніших предметів мені довелося написати за останні місяці. Яку роль соціальні медіа грають у демократичних процесах? Яке майбутнє інтернету? Які колірні простори існують у пресі, в чому їх відмінності? Я не звикла писати дурниці, а тому перед кожним із завдань доводиться серйозно покопатися в літературі і гарненько подумати. Найсерйозніший виклик мені належить прийняти буквально завтра: наша невелика група студентів (4 особи) повинна придумати якесь соціальне медіа, підготувати відео-презентацію про нього, написати техзавдання на 1600 слів і виготовити рекламний постер, який повісять на якомусь заході в університеті. На все про все – тиждень. Господи, одне тільки перерахування цих завдань кидає мене в прострацію, і я не уявляю, з чого ми почнемо обговорення проекту...» [90].

Звернімо увагу на перспективи розвитку предметної медіаосвіти. Узагальнити такий досвід ми спробували у монографії «Медиадидактика» на прикладі використання матеріалів засобів масової комунікації (медіа) у навчальному процесі з однієї дисципліни – російської мови як іноземної у радянській вищій школі [56].

На жаль, в Україні немає таких прекрасних прикладів впровадження медіаосвіти в шкільну програму, які представлені в працях монографії О.В. Федорова, А.О. Новикової та ін. [80]. Тут у розділі «Медиаобразование в Великобритании», наприклад, йдеться про використання медіаосвітніх технологій «в рамках предмета». Серед предметів – громадянознавство, музика, мистецтво та проектування, географія, сучасна іноземна мова, дизайн і технології, історія та ін. Як приклад, розглянемо використання медіаосвітніх технологій в рамках предмета «Географія».

Серед навчальних цілей на заняттях з географії учні повинні дізнатися, що:

- випуски можуть бути представлені різними видами медіатекстів, такими як новини, документальний фільм, дискусія, трагедія, повнометражний фільм, освітні програми;
- різні види медіатексту можуть містити різний зміст і обмеження як джерела наочності для випусків або презентації місцевості:
- у медіатекстах варіюються описи різних місць розташування;
- тлумачення може видозмінюватися залежно від сприйняття оточуючих;
- різні види медіатекстів впливають на спосіб сприйняття нами людей з цих місць;

- розуміння мети та аудиторії є життєво важливим в оцінці медіатексту;
- учні повинні бути здатні визначити, де думка заснована на очевидному факті, а де – ні.

При цьому акцентується увага на видах діяльності учнів. Вони мають переглянути два або три уривки з абсолютно протилежних джерел (серії з циклу «Географічний погляд», програм про місця проведення відпусток, повнометражні фільми, новини або документальні фільми); простежити, як «зображення» країни представлено в кожному уривку, відзначаючи, чи є загальне уявлення позитивним, негативним або пропорційним; виконати в класі вправи з імітації, де учням надано різні ролі продюсера або директора і спонукати до створення фільму про країну, таку як Бразилія (наприклад, одна група уповноважена працювати в якості благодійної організації для бездомних людей, які потребують збирання грошей; інші створюють програму про місце проведення відпустки, програму для історичного каналу про природу і т. ін. Результати об'єднуються, і післямовою служить дискусія про те, як сприйняття учнів змінилося в результаті їхнього відтворення).

Види діяльності можуть бути й іншими. Наприклад, викладач пропонує звернути увагу на випуски, де йдеться про туристів в Національному парку у Великобританії з серії на каналі BBC («Досліджуючи Британію»). Учні спочатку діляться загальним враженням про фільм, потім – з опертям на технології «заморожування кадру» і «місце кадрів» – спостерігають приклади переконливих аргументів, підтверджують чи спростовують висловлені думки. Завершенням служить написання твору в жанрі дискусії для журналу.

В результаті учні зможуть відтворити: справжню або мультимедійну презентацію про країну (наприклад, Японії, Америки, Франції, Італії, Кенії чи Бразилії, показуючи, як країна представлена в різних жанрах телевізійних програм); запропонувати розкадрування для фільму про Бразилію, який ілюстрував би місця для благодійних організацій з аудиторією і цілями для розгляду; представити письмове відображення впливу даної вправи на власне сприйняття учнів Бразилії та вплив медіа на їх сприйняття. Далі – письмовий аналіз очевидного факту й ситуації для випуску. Письмова робота має доступно й наочно представляти обидві сторони аргументу й звести висновки, засновані на наочному матеріалі.

При цьому використовуються такі основні технології: заморожування кадру (Freeze Frame), Звук і зображення (Sound and Image); Початок і кінець (Top the Tail); Порівняння медіатекстів (Cross-media Comparisons); Імітація (Simulation). Пропонується і «можлива навчальна діяльність». Так, при технології «заморожування кадру» при перегляді уривку з фільму з виразним сценарієм (наприклад, зображення пейзажів північно-західної Америки), учні записують прикметники, на яких базуватиметься письмовий опис, скласифікований за кольором, розміром, моделлю і текстурою. Учні можуть продовжити свою творчу медіадіяльність, створивши начерк за допомогою технології «заморожування кадру» і «словникової основи», описуючи пейзаж.

При цьому переслідуються такі навчальні цілі:

- кінорежисери вибирають положення камери, кут і рух, щоб створити особливе враження від ландшафту, погодних умов або людської діяльності.
- кінофільм може бути коротким, щоб описати місце розташування, порівняти величезний розмах панорам з суто внутрішніми деталями, такими, наприклад, як розкидані овочі.

При технології «звук і зображення», переглядаючи уривок з кінофільму без звуку, учні висувають гіпотезу про звуки (або запахи), пропонують передбачувану наочність. З іншими частинами відео, наповненими музичними або звуковими ефектами, учні працюють в парах, щоб оцінити вплив музики на зображення місця. Учні можуть вибрати і пояснити фрагмент обраної музичної заставки.

До навчальним цілей при цьому ставиться знання того, що звук також впливає – як картинка в створенні зображення місця; зображення місця, представлене в кадрах фільму, також впливає на характер звукового оформлення; атмосфера місця передається вибором музики.

При технології «початок і кінець» учні отримують роздруківку з різного спектру фільмів про тропічний ліс або з іншої проблеми людського впливу на довкілля (наприклад, історичний документальний фільм про природу, пригодницько-фантастичний фільм, заклик до благодійної організації тощо). Учням представлено уривки програм, включаючи перші кілька хвилин фільму, і їм необхідно відібрати кінцеві фрагменти, виправдовуючи свій вибір.

Серед навчальних цілей – знання про те, що корисність і ставлення режисерів, спонсорів і компаній-виробників можуть відрізнятись, і ці відмінності часто явно простежуються в їхніх програмах чи фільмах, а також про те, що медіатексти, націлені на різну аудиторію, можуть володіти різним ракурсом щодо предмета.

Технологія «порівняння медіатекстів» сприяє оцінці зображення землетрусу чи виверження вулкана. Порівнюються, наприклад, інтерпретації науково-фантастичного фільму і документального фільму BBC про виверження на горі Святої Єлени. Реальність і фантастика при цій технології надають різні види дійсності про феномени природи: фантастика може передавати емоційну напругу, але насправді бути недостовірними; документальному фільму може не діставати причетності до безпосередньої події. І донесення знань про це – також одна з цілей навчання.

Навчальна мета технології «імітація»: реальність, використовувана у фільмі, завжди обмежена і може бути частковою; різні інтерпретації залежать від аудиторії і мети або від ставлення продюсера та вартості; комбінація медіазображення і коментаря є майстерним процесом.

Для досягнення цієї мети учням пропонуються газета і веб-сайти, засновані на місцевому або національному випуску (такі як корки на дорогах, забруднення довелля або закриття заводу). Кожному отримує різні ролі, при цьому деякі представляють інтереси групи, а деякі – більш «урівноважені» репортери. Представники груп розглядають, як найкраще створити фільм, щоб передати свої аргументи аудиторії. [80, с. 209–213] Це може зображуватися як розкадровка (наприклад, використання можливості презентації програми PowerPoint) або це можна представити у вигляді фільму або спеціального випуску.

Як бачимо, «предметна медіаосвіта» значно розширює зону культурної пам'яті учнів, дає знання не тільки про предмет, а й про медіа, вчить розуміти і використовувати їх.

В Україні в подібному «наскрізному» використанні медіа на заняттях з предмета, мабуть, найбільш солідні напрацювання у викладачів інформатики, котрі успішно розробляють інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в навчальному процесі. Популярні й інтегровані (бінарні) уроки з їх участю. Останнім часом з'являються розробки уроків з курсу «Медіакультура» [69].

Як зазначає М.Дорош, питання шкільної медіаосвіти в Україні зараз актуальне. «В ідеалі це має бути окремий предмет, до того ж елементи медіаграмотності має бути включено в різні шкільні предмети», – зазначає авторка. На нашу думку, це може бути окремий предмет, якщо «головне завдання — навчити учнів аналізувати медіа за різними критеріями, а також розрізняти якісну та неякісну інформацію» [28], але не обов'язково.

2010 року в Україні було ухвалено Концепцію впровадження медіаосвіти. В ній мовиться про міжнародний досвід організації медіаосвіти, масове впровадження якої в школах України має завершитися 2020 року. До 2016 року триває експериментальний етап. Під час нього в частині шкіл (участь в експерименті беруть близько 120 шкіл із різних областей) викладається предмет «Медіакультура» для учнів 10-го класу, переважно як факультатив. На експериментальному етапі, наголошують організатори експерименту, головне завдання — підготувати вчителів. І їх готують через заклади післядипломної освіти, курси підвищення кваліфікації. Крім того, для вчителів проводять тренінги, школи з медіаосвіти — цим займається Академія української преси (АУП) спільно з Інститутом соціальної та політичної психології та Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти.

У світі чимало зроблено для впровадження «Медіаосвіти», і прикладів можна навести багато. І навіть не дуже довготерміновий український досвід свідчить про те, що не варто

розглядати медіаосвіту чи медіакультуру тільки як «журналістику /медіа для всіх», шукати години... Досвід такої роботи в Україні є – ще в минулому столітті працювали школи юнкорів, гуртки юних журналістів, шкільні кіноклуби тощо. Проте український сайт «Медіаграмотність» ([osvita.mediasapiens.ua/](http://osvita.mediasapiens.ua/)) постійно інформує про літню чи та зимові медіашколи. Знову під час останньої з них «вчителі та учні з різних регіонів створювали в польових умовах медіапродукти». І хоча предмет називається «Медіакультура», «на уроках із медіакультури багато уваги приділяється творчості: створенню відео, текстів, їх обговоренню. Якщо є час, то вчителі пропонують учням розглянути інші медіадокументи» [28]. Тобто – акцент робиться знов-таки на «журналістику для всіх», на націнння створювати медіапродукт.

Але можемо спрогнозувати, що найближчим часом саме предметна медіаосвіта (в першу чергу – в школі) і професійно-орієнтована медіаосвіта (в першу чергу – у виші) знайдуть чимало прихильників і будуть успішно розвиватися.

### 6.3. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МЕДІАСФЕРИ В УКРАЇНІ

Бути журналістом сьогодні – і престижно, і модно. В Україні нині журналістів готують 39 вищих навчальних закладів, – свідчить голова Науково-методичної комісії з журналістики та інформації при Міністерстві освіти і науки України. директор Інституту журналістики Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка, В.В. Різун. У 2011 році в Україні діяв 51 навчальний заклад, де готували фахівців у галузі освіти за напрямом «Журналістика та інформація». У зв'язку з включенням журналістикознавства, бібліотекознавства, архівознавства та інших наук до галузі «Соціальні комунікації» перед представниками цих наук виникли нові проблеми, пов'язані зі зміною методологічних підходів. Сюди входить підготовка журналістів, видавців і редакторів, рекламистів і фахівців зі зв'язків із громадськістю. Загальний ліцензований обсяг у галузі журналістики та інформації на рівні бакалаврських програм становив 7032 людини, з журналістики – 3792 людини [71].

Національний університет «Києво-Могилянська академія» ( НаУКМА) та Український католицький університет (УКУ) у Львові, як експеримент, мають тільки магістратуру з журналістики, куди приймають випускників бакалаврату різних спеціальностей. Нині все частіше говорять про своєрідне «перезавантаження» журналістської освіти, тож сьогодні можна проаналізувати перший досвід роботи магістерських програм з журналістики та медіакомунікації, для яких наявність бакалаврського профільного диплома не обов'язкова. Можливо, ці приклади – свідчення такого перезавантаження.

В останні роки кілька університетів почали підготовку фахівців у галузі освіти за напрямом «Специфічні категорії» для підготовки магістрів з медіакомунікацій. У цього виду магістратури відсутній профільний бакалаврат.

Наразі ми зупинимося на нових підходах у медіаосвіті саме майбутніх професіоналів – журналістів, які навчаються за магістерськими програмами. В Україні це – напрям «Соціальні комунікації». Ці комунікації, – відзначає директор Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка В.В. Різун, – соціально марковані, тому що припускають взаємодію з соціально визначеними групами людей. Соціальні комунікації утворюються за законами спілкування, але, як і будь-які технологічні предмети, припускають використання наукових знань про спілкування і про все, що використовується для організації суспільно-комунікаційної справи [72].

Незважаючи на те, що випускників журфаків в Україні більше, ніж потрібно ринку, кваліфікованих кадрів однак не вистачає. Підготовкою фахівців займаються громадські організації, видавці періодичної преси, асоціації телерадіомовників, які проводять курси та тренінги з підвищення кваліфікації. Ще один шлях у журналістику – редакційні школи, різними способами доводять професійний рівень молодих журналістів за своїми стандартами. Наш інтерес у цій статті обмежений специфікою підготовки магістрів. І йтиметься про професійно-орієнтовану медіаосвіту тих, для кого вона – найвищий ступінь саме професійної підготовки для роботи в масовокомунікаційному спектрі соціуму.

Нагадаємо кілька фактів з історії підготовки журналістів. Як зазначає Велика Радянська Енциклопедія, в дореволюційній Росії не було вишів, що готують журналістів. Журналістська освіта як самостійна галузь освіти виникла в перші роки радянської влади [17]. Підходи до підготовки фахівців для медіагалузі в Росії і Україні протягом багатьох десятиліть радянського періоду практично збігалися [84]. Багато спільного мали і медіаосвітні заняття для тих, хто цікавився створенням медіатекстів або кінопродуктів, які часто залежали від ентузіазму конкретних педагогів. Як зазначає О.В. Федоров, в теорії та методиці домінували естетичний і практичний підходи. Крім гуртків, факультативів (естетичний підхід) і кіно/фото/відеостудій, шкільних та вишівських самодіяльних газет і



журналів (практичний підхід), медіаосвіта розвивалася і в інтегрованому варіанті – в рамках таких обов'язкових дисциплін, як література, історія, російська, українська та іноземні мови [83]).

У 1918 – 1921 рр. підготовка працівників друку здійснювалася на курсах при Комуністичному університеті ім. Я.М. Свердлові і в Російському телеграфному агенстві (РОСТА). У 30-ті роки в Москві, Ленінграді, Харкові, Мінську, Алма-Аті, Свердловську та Куйбишеві було організовано Комуністичні інститути журналістики, які наприкінці 30-х років були закриті, деякі – реорганізовані у відділення при філологічних факультетах. Наприкінці 40-х років у ряді університетів було створено газетні відділення, а в 50-ті – 60-ті роки – факультети журналістики. У 1971/72 навчальному році, наприклад, факультети журналістики були у Московському, Ленінградському, Київському, Львівському, Уральському (Свердловськ), Білоруському (Мінськ), Казахському (Алма-Ата), Азербайджанському (Баку), Ташкентському університетах, відділення журналістики – у Вільнюському, Воронежському, Далекосхідному (Владивосток), Іркутському, Казанському, Латвійському (Рига), Ростовському, Тбіліському і Томському університетах, спеціалізації – в Єреванському і Таджикиському (Душанбе) університетах. Вища журналістська освіта передбачала п'ятирічне навчання. Майбутні журналісти вивчали суспільні, економічні та філологічні дисципліни, а також спеціальні та прикладні.

Преса досі залишається невід'ємним атрибутом сучасного життя, виконуючи важливу суспільну місію, і, як стверджують деякі експерти, у газетярів є всі підстави дивитися в майбутнє з оптимізмом, хоча ХХ століття дало пресі кількох конкурентів, спочатку – радіо, потім – телебачення, а тепер ще й інтернет. Тиражі газет в цей період різко впали, істотно скоротилися доходи від реклами. Одночасно на зміну бізнес-активів окремих видань прийшли великі медіа-компанії, які зосередили у своїх руках всю мережу ЗМІ відразу в декількох країнах [33]. Тим не менш, деякі аналітики вважають, що незабаром академічна освіта журналіста може остаточно перестати бути потрібною.

Сьогодні в Україні багато вищих навчальних закладів готують журналістів, проте мало де «журналістську освіту спрямовано в позитивну, з професійної точки зору, сторону». Це – думка президента Києво-Могилянської академії Сергія Квіта. Свого часу такий варіант обрала Німеччина. Шлях потрапити в журналістику через університет – не серед пріоритетних для майбутніх німецьких журналістів, зазначає він. І якщо вищі навчальні заклади не запропонують адекватну систему підготовки фахівців з медійними спеціальностями, то українські ЗМІ «можуть махнути рукою на університетську журналістську освіту». «Вже сьогодні наші медіа з великою іронією ставляться до випускників журфаків, – зазначив С.Квіт під час зустрічі зі студентами Школи журналістики Українського католицького університету. – Подекуди університети не вийшли за межі філологічного офіціозу, кадрів для викладання немає, все відбувається в карикатурний образ». Філологічну основу, за його словами, підготовка журналістів мала за часів СРСР, і в цьому навіть був свій сенс. Тоді освіта вважалася частиною підготовки бійців пропагандистського фронту, які повинні були розмовляти мовою республіки, в якій вони вчилися. Тому визначальною складовою програми підготовки журналістів, наприклад, у вузах УРСР була українська філологія. Однак сьогодні філологічні основи є концептуально неправильними, переконаний Сергій Квіт. При відкритті Могилянської школи журналістики, концепція була такою: має бути магістерська програма з журналістики без бакалаврської основи. В Могилянці прагли відірвати навчання журналістів від філології [86]. І тут не обійшлося без конфлікту, адже магістратура – це свого роду перший крок у науку, а в НаУКМА вирішили зробити ставку на практичну журналістику. І цей хід приніс свої плоди – практично всі випускники Школи журналістики працевлаштовані за фахом або в наближених до журналістики сферах.

Президент Києво-Могилянської академії вважав, що в цьому також заслуга системи *liberal arts education*, яка дозволяє відбирати на програму найбільш мотивованих студентів. Ця система пропонує студенту самому вибирати і змінювати траєкторію навчання,

наприклад, за допомогою «перехресного вступу», коли бакалавр за спеціальністю «економіка» може вступати в магістратуру за спеціальністю «журналістика». «Студентам необхідна атмосфера вибору. Тому що людина, яка закінчує школу, має лише одну перспективу своєї кар'єри. Але в університеті ця перспектива міняється, і людина підшукує те, що їй дійсно потрібно, про що вона не мала уявлення, коли закінчувала школу», – пояснив президент НаУКМА.

Могілянська школа журналістики (МШЖ) використовує західні освітні стандарти. «Не тому, що ми когось копіюємо, а тому, що немає сенсу проходити той шлях, який вже хтось пройшов з нуля. Ми працюємо за британським зразком», – наголошує президент Національного університету «Києво-Могілянська академія». Незалежно від попередньої освіти, для зарахування до МШЖ абітурієнт повинен знати іноземну мову. «У сучасному світі немає ніяких внутрішніх ринків. Є тільки один глобальний ринок, в якому ми або беремо участь, або не беремо. Ми можемо брати участь у глобальній конкуренції тільки якщо інтегруємося», – пояснює Сергій Квіт.

Школа журналістики Українського католицького університету у Львові була створена в 2011 році і в чомусь успадкувала досвід Могілянки. Її метою було ввести в Україні європейську модель підготовки магістрів – журналістів на основі синтезу журналістського фаху з базовою освітою з гуманітарних та соціально-економічних наук.

Серед вишів, що почали підготовку фахівців у галузі освіти за напрямом «Специфічні категорії» для підготовки магістрів з медіакомунікацій, – Харківський національний університет (ХНУ) імені В.Каразіна та Український католицький університет. Саме Каразінський університет ініціював відкриття нової в Україні спеціальності «Медіакомунікації» – аналога програм з Media & Communication Studies в західних університетах. На важливості цього напрямку освіти неодноразово акцентували увагу медіафахівці України, однак без допомоги, підтримки та участі багатьох зацікавлених осіб у галузі медіа було б неможливо запустити успішний каразінський науково-освітній проект, ініціатором якого стала завідувачка кафедри медіакомунікацій, доктор філософських наук, професор Л. В.Стародубцева [10; 15].

У травні 2009 року в ХНУ групою українських медіадослідників було розроблено Програму проведення незвичайного науково-освітнього експерименту. Його метою, зазначалося у Програмі, було введення до Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, а саме за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», нової спеціальності – «Медіакомунікації». Досягнення цієї мети передбачало необхідність постановки та вирішення ряду завдань.

Експеримент було розраховано на чотири роки, але вже через рік практично всі його завдання було виконано. Колектив нової кафедри медіакомунікацій розробив пакет необхідних документів, серед яких – навчальні плани, освітньо-професійна програма, освітньо-кваліфікаційна характеристика, робочі програми нормативних і вибіркових навчальних курсів для підготовки магістрів за спеціальністю «Медіакомунікації», а також провів перший набір студентів за цією магістерською програмою. Зусиллями керівництва Каразінського університету та колективу кафедри медіакомунікацій уже в серпні 2010 року Постановою Кабінету Міністрів України спеціальність було введено до Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр». У вересні – жовтні 2010 року пройшла виробнича практика медіамагістрантів у п'яти провідних медіазакладах: телеканалах та інформагентствах міста, а в грудні того ж року відбувся перший в Україні захист індивідуальних медіапроектів випускників експериментальної магістерської програми.

Уповодж 2011–2012 років колектив кафедри розробив і видав серію з 12 навчальних посібників з основних курсів магістерської програми. У 2011 році Університет отримав ліцензію на підготовку магістрів за цією спеціальністю, а в 2012–2013 роках спеціальність була акредитована. [15]

Сфери професійної діяльності випускників кафедри: системи ЗМІ (теле- та інтернеткомунікації та ін.); інформаційні агенції; консалтингові фірми; центри медіааналітики та медіаекспертизи; органи державного та муніципального управління; PR та рекламні агенції; установи публічної сфери.

Принципові інновації магістратури: можливості реалізації навчальних авторських проєктів у медіасфері; використання у навчальному процесі інтерактивних мультимедійних технологій; майстер-класи фахівців з медіа; практикуми в медіазакладах (телеканали, відеоканали, інформаційні агенції та под.). [10; 15]  
[Http://www.univer.kharkov.ua/ua/departments/sociology/chair/media-comm](http://www.univer.kharkov.ua/ua/departments/sociology/chair/media-comm)

Нині харківська кафедра, створена в 2009 році для підготовки студентів за магістерською програмою «Медіакомунікації», веде навчання за такими основними напрямками: медіатеорія, мас-медіакомунікації; інтернет- комунікації; соціальні медіа; сучасні телекомунікації; оптичні медіа; медіа-арт. 5 березня 2013 р. у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна відбулася урочиста церемонія вручення дипломів першим в Україні випускникам спеціальності «Медіакомунікації». Дипломи вручали ректор університету, академік Віль Бакіров і керівництво соціологічного факультету.

Майбутніх аналітиків і дослідників медіа з 2013 року готує й Український католицький університет у Львові. Акредитаційна комісія Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України видала університетові ліцензію на відкриття магістерської програми з медіакомунікації. Цього ж року Школа журналістики УКУ, в якій вже навчаються майбутні магістри журналістики, оголосила набір на тридцять ліцензійних місць нової магістерської програми. [86]

Про те, що журналістка популярна в релігійному середовищі, а сучасна церква сьогодні відводить особливе місце діяльності медіа, свідчить такий приклад. У першій зустрічі з новообраним Папою Римським Франциском I, що відбулася на четвертий день після його обрання на Святий престол, взяли участь 5 тис. журналістів, повідомила італійська La Stampa. «Ваша робота, як і багато інших професій, вимагає ретельної підготовки, чутливості і досвіду, – сказав під час першої пресаудієнції новообраний Папа Римський. Він порівняв діяльність медіа і церкви, зазначивши що у журналістів і церковників багато спільного, оскільки Церква існує, щоб причащати саме до Правди, Добру і Красі. В останні роки роль мас-медіа значною мірою розширилася, бо вони є важливим засобом інформування світ про сучасну історію, зазначив Папа Римський. Він висловив особливу подяку журналістам «за професійну мужність». Франциск I звернувся з проханням до журналістів «спробувати повніше зрозуміти справжню природу Церкви, а також її мандрівний шлях у цьому світі, з її достоїнствами і гріхами, дізнатися духовні проблеми, які направляють її, і щиро зрозуміти її». Разом із тим він запевнив, що Церква, зі свого боку, високо цінує «важливу роботу» журналістів. Закінчуючи своє звернення до журналістів, Франциск I – понтифік, відомий раніше як аргентинський кардинал Хорхе Маріо Бергольо, – сказав: «Оскільки багато з вас належать до католицької церкви, а інші є невірними, я щиро в мовчання благословляю кожного з вас, поважаючи совість кожного і знаючи, що кожен з вас – дитя Боже. Нехай Господь благословить вас». [86] (Оригінал знаходиться за адресою: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/16395>)

Новостворену кафедру медіакомунікацій УКУ очолила кандидат наук із соціальних комунікацій Марія Титаренко. «Сподіваюся, що ми починаємо в Україні альтернативну школу медіакомунікацій, що базується на трьох китах – медіааналітиці, медіадослідженнях і нових медіа, – коментувала Марія Титаренко. – У рамках школи студенти з різним освітнім бекграундом зможуть проводити професійні моніторинги медіа, розробляти власні аналітичні проєкти під керівництвом відомих експертів і публікувати їх на українських і зарубіжних ресурсах. Попит на таких фахівців в Україні та світі зростає – їх вимагає не тільки медіаринок, але також наукова і дослідницька сфери. Спеціалізовану освіту,

об'єднуючи українські та закордонні стандарти, забезпечить нашим випускникам конкурентоспроможність». [86]

Участь у програмі не вимагає наявності журналістської освіти: документи на вступ можуть подавати бакалаври, спеціалісти та магістри будь-якого напрямку. Нова програма орієнтована на підготовку медіааналітиків, медіакритиків, медіаекспертів, дослідників медіа, фахівців-практиків цифрових медіа- та інтернет-комунікацій.

Завдяки технічній базі та орієнтації на практичну спрямованість навчального процесу, в Школі журналістики УКУ майбутні магістри медіакомунікацій отримуватимуть як теоретичні, так і практичні знання про медіа. Учасників програми чекають майстер-класи, тренінги та семінари українських та зарубіжних медіаекспертів, оригінальні авторські курси українських дослідників і практиків традиційних і нових медіа. Студенти з високим рівнем успішності мають можливість пройти стажування в зарубіжних мас-медіа і наукових інститутах. Їм також запропонують участь у волонтерському проекті з розповсюдження медіаграмотності в українських вишах. За словами керівника Школи журналістики УКУ Ігоря Балинського, в перспективі на базі університету планують створити потужну наукову школу медійних досліджень. Серед головних напрямів наукової роботи: конвергентні медіа у формуванні нової ідентичності; сучасний медіа-простір і трансформація медіаринку, теорія, історія, філософія масових комунікацій; міжкультурна комунікація та комунікативістика; Церква в контексті глобальних інформаційно-комунікаційних процесів.

Українські дослідники, які сьогодні працюють в галузі «Соціальні комунікації», акцентують увагу на тому, що науки, котрі входять нині в цю сферу, раніше належали до різних наук. Журналістикознавство (теорія та історія журналістики) традиційно формувалося в лоні філологічної, почасти – історичної науки, бібліотекознавство – педагогічної, архівознавство – історичної. Сьогодні відбувається зміна наукових парадигм, що істотно впливає на вибір об'єктів досліджень, їх проведення, аналіз та інтерпретацію результатів. І не можна не погодитися з думкою директора Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка В.В.Різуна, що «зміна акцентів у журналістикознавчих дослідженнях обумовлена самим соціокомунікаційним підходом і точніше визначається уявленнями про кожен із видів соціальної комунікації як особливий вид соціальної інженерії». Процеси, що відбуваються сьогодні в українському медіаосвітньому полі, – свідчення тому.

#### **6.4. МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ – ФАХОВА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ВИПУСКНИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Поняття медіаосвіта, медіаграмотність та медіакомпетентність нині – важливі категорії не тільки в науках про соціальні комунікації, а й в педагогічних. Медіаосвітні дисципліни сьогодні відіграють важливу роль не лише у підготовці майбутніх фахівців у сфері медіа, а й у процесі здійснення будь-якої професійної діяльності. За допомогою засобів масової комунікації (медіа) та вмінню правильно користуватися їхніми матеріалами можна значно спростити та підвищити ефективність виконання тих чи інших аспектів роботи будь-якого фахівця.

На часі розрізнити поняття інформаційна грамотність і медіаграмотність, інформаційна компетентність і медіакомпетентність. Інформаційна компетентність і грамотність розкривають технічний аспект створення продукції, ці поняття асоціюють з володінням комп'ютерними технологіями, тоді як медіаграмотність і медіакомпетентність передбачають використання особистістю того медіапродукту, котрий передають засоби комунікації, зокрема, з використанням інформаційних технологій.

Зауважимо принагідно, що дискусії щодо того, як і в яких випадках використовувати терміни компетентність (компетентності) або компетенція (компетенції) тривають, однак з'являються нові терміни і поняття, до складу яких входять і вони. Спектр думок і позицій тут також широкий. Перш ніж перейти до новіших понять, звернімо увагу на аналіз В.І. Лугового [45], котрий пропонує узагальнено згрупувати терміни «компетентність» і «компетенція» так:

- Компетентність – певна загальна характеристика особи, яка складається з окремих компетенцій, набутих, скажімо, в освіті. Тобто, компетентність – загальна, компетенції – частинні і є складовими цілого (компетентності).
- Компетентність – інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетентності. Тобто, загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей. При цьому терміну компетенція (компетенції) надається значення юридичного характеру як певних (приміром, посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій.
- Компетентність (компетентності) та компетенція (компетенції) використовуються для позначення різних груп особистих якостей, приміром, за цільовими критеріями відповідно «студент повинен знати» та «студент повинен робити» [33].
- Компетентність (компетентності) та компетенція (компетенції) розглядаються як тотожні поняття і вживаються рівноправно за законами випадковості.

Із зазначеного випливає той факт, що у вітчизняній педагогічній лексиці існує два терміни – компетентність (компетентності) і компетенція (компетенції), – які вживаються в однині й множині та в різних значеннях [45].

Із появою цих понять з'явилося чимало інших. Звернімо увагу на одне з них – компетентнісний підхід. Компетентнісний підхід в освіті передбачає описання освітніх цілей у вигляді результатів, сформульованих у термінах компетентностей й дає змогу реалізувати особистісно орієнтовану модель освіти, яка актуалізується в умовах глобалізації, прискорення змін, посилення конкурентності та підвищення мобільності в сучасному суспільстві [13]. Саме цей підхід покладено в основу започаткованої у 2006 р. і схваленої у 2008 р. Європейською комісією Європейської кваліфікаційної рамки для навчання впродовж життя [13; 14]. Адже в освітній системі з навчання упродовж життя (*англ.* *lifelong learning*), яка складається з формальної (*англ.* *formal*), неформальної (*англ.* *non-formal*) та інформальної (*англ.* *informal*) освіти, вища школа входить невід'ємною складовою як певна формальна освіта [45].

Нині існує багато визначень поняття «медіаосвіта». Ми розглядаємо її як діяльнісний процес розвитку і саморозвитку особистості з опертям на засоби масової інформації (як «старих», так і «нових») та використанням їхніх матеріалів. У разі, коли йдеться про використання медіа засобів, слід вести мову про інформаційну грамотність, а якщо ми прагнемо використовувати медіа продукти, доцільно говорити про медіаграмотність. Оскільки наразі особистість використовує медіазасоби з метою скористатися медіапродуктом йдеться про володіння медіа-інформаційною грамотністю. Останнім часом деякі медіапедагоги висувують нове бачення медіакомпетентності / медіаграмотності, називаючи її інтермедіальною компетенцією. Термінологічний рух триває...

Медіакомпетентність – якість медіаграмотної особистості. Це – результат медіаосвіти, котрий допомагає людині активно використовувати можливості інформаційно-освітнього поля – телебачення, радіо, відео, преси, Інтернету, формує культуру спілкування, розвиває творчі, комунікативні здібності, критичне мислення, вміння сприймати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, навчати різних форм самовираження за допомогою освітніх технологій, у тому числі – медіатехнологій. Саме медіакомпетентність розвиває вміння професійно орієнтованого критичного мислення, які допомагають скласти незалежні судження і прийняти компетентні рішення у відповідь на інформацію, передану каналами масової комунікацій [79].

Один із найбільш цитованих російських дослідників О.В. Федоров подає такі трактування поняттям «медіакомпетентність особистості» і «медіакомпетентність педагога» [85]. Медіакомпетентність особистості (media competence of personality ) – сукупність її мотивів, знань, умінь, здібностей (показники: мотиваційний, контактний, інформаційний, перцептивний, інтерпретаційний / оцінний, практико-операційний/деяльнісний, креативний), котрі сприяють відбору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню та передаванню медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі. [85, с. 24].

Медіакомпетентність педагога (educator's media competence ) – сукупність його мотивів, знань, умінь, здібностей (показники: мотиваційний, інформаційний, методичний, практико-операційний/деяльнісний, креативний), котрі сприяють медіаосвітній діяльності в аудиторії різного віку [85, с. 24].

Ми можемо запропонувати коротке визначення поняття медіакомпетентність фахівця: це інтегральна характеристика особистості, яка складається з окремих частинних компетенцій і є ознакою медіакультури.

Нові життєві обставини вимагають орієнтації вищої школи на всебічний розвиток особистості фахівця в процесі його підготовки. Завдання фахівця інформаційної епохи – розвивати критичне мислення, вміння аналізувати й добирати особистісно значущу інформацію, структурувати, узагальнювати й осмислено використовувати медіапродукти.

У монографії «Медіакомпетентність фахівця» розглядаються особливості набуття медіакомпетентності в процесі медіаосвіти на прикладі редакторського фаху. Прослідковуються характерні тенденції, зумовлені редакторською підготовкою медіапродукту, звертається увага на педагогічну складову медіаосвіти. Основу роботи складають дослідження студентів кафедри «Видавнича справа та редагування» Видавничо-поліграфічного інституту НТУ України «КПІ», виконані в руслі спецкурсу «Медіаосвіта» («Професійно-орієнтована медіаосвіта») й успішно захищені як дипломні проекти. Така студентоцентрованість є однією з визначальних характеристик європейського простору вищої освіти, що вибудовується в ході реалізації Болонського процесу і вбачається привабливим та конкурентоспроможним [47].

Так, у розділі, автором якого є Юлія Горун, обґрунтовано ефективність технології формування медіаграмотності редактора як складової його професійної компетентності з використанням сайтів із медіаграмотності. Дослідниця запропонувала власне визначення понять медіакомпетентність редактора, сайти з медіаграмотності; виділила складові медіакомпетентності редактора, котрі можна розвивати за допомогою сайтів залежно від

специфіки редакторської діяльності; визначила, за допомогою яких засобів через сайти з медіаграмотності формується медіакомпетентність редактора. Для цього молода дослідниця проаналізувала вплив Інтернет-джерел із медіаграмотності на розвиток медіакомпетентності редактора.

Чимало аспектів дослідження Ю. Горун можна позначити словом «вперше», оскільки тема є новою, актуальною й поки що недостатньо дослідженою. Її робота – значний внесок у розвиток медіаосвіти. Результати дослідження можна використовувати у науково-педагогічній діяльності, а також при розроблянні спецкурсів для фахової підготовки редакторів чи безпосередньо на виробництві. Розділ містить методично-практичний матеріал для фахівців, котрі у своїй роботі використовуватимуть медіаосвітні сайти у професійній діяльності.

У розділі «Періодичні видання з мистецтвознавства як засіб медіаосвіти», автором якого є Віра Кравчук, уперше вивчено мистецтвознавчу періодику як окремий пласт спеціалізованої преси, що може слугувати реалізації завдань медіаосвіти; досліджено медіаосвітню функцію часописів про мистецтво; запропоновано модель використання подібної преси як одного з видів навчального матеріалу (при вивченні історії та теорії мистецтва, а також для оволодіння навичками ефективного використання медіа студентами творчих навчальних закладів); розглянуто можливість запровадження медіаосвітніх занять із використанням мистецтвознавчої періодици для студентів немистецьких ВНЗ. Аналіз періодичних видань з мистецтвознавства спонукав дослідницю визначити однією з ключових протекціоністську теорію медіаосвіти, оскільки, на її думку, останнім часом особливо посилюється негативний вплив медіа на людей: не вміючи їх використовувати й обирати серед розмаїття найякісніші джерела інформації, споживачі інформації приходять до хибних думок і дій. Тому при викладанні медіаосвіти на матеріалі мистецтвознавчих ЗМІ запропоновано робити акцент на доборі якісних (правдивих, об'єктивних, різнопланових, повних тощо) медійних засобів. Віра Кравчук справедливо вважає, що завжди актуальною залишатиметься естетична й культурологічна функція такої періодици, оскільки обізнаність у мистецтві є одним із основних показників освіченості й культурного рівня особистості, навіть не пов'язаної з мистецтвом професійно.

Редакторському аспекту підготовки до видання такої літератури, як комікси (мальовані історії) присвячено розділ, автором якого є Катерина Нагорна. Вперше у вітчизняній гуманітаристиці дослідниця розглядає навчально-виховні можливості коміксів й умови їх застосування; визначає їхнє використання як одну з медіаосвітніх технологій у процесі навчання у школі; обґрунтовує особливості редакційного процесу опрацювання коміксів й виокремлює роль редактора у цьому процесі.

Матеріалом її дослідження стали освітні комікси з української літератури, а саме: «Хазяїн» за мотивами п'єси Івана Карпенка-Карого, «Москаль-чарівник» за мотивами п'єси Івана Котляревського, «Конотопська відьма» за мотивами повісті Григорія Квітки-Основ'яненка, «Мина Мазайло» за мотивами п'єси Миколи Куліша, «Ніч проти Різдва» за мотивами повісті Миколи Гоголя, «Кайдашева сім'я» за мотивами повісті Івана Нечуя-Левицького, «Захар Бекут» за мотивами повісті Івана Франка із серії «Класні комікси» видавництва «Грані-Т», «Тарас Бульба» видавництва «Генеца», а також книжки-картинки видавництва «Веселка» та ін.

Практичне значення дослідження Катерини Нагорної полягає в реальних можливостях використання напрацювань на практиці – у редакційній роботі та в навчальному процесі – при підготовці педагогів і редакторів. Розділ містить методично-практичний матеріал для медіапедагогів, учителів, батьків і редакторів, які у своїй роботі стикатимуться з використанням коміксів у нових умовах інформаційного суспільства.

Мета дослідження Наталії Литвин – обґрунтування ефективності технології формування професійної компетентності редакторів засобами медіапсихології. Роль медіапсихології у формуванні професійних якостей редактора не була предметом наукових

досліджень ані українських, ані зарубіжних учених. Чимало аспектів цього дослідження можна визначити як нове, актуальне й поки що недостатньо досліджене. Дослідження Н. Литвин – значний внесок у розвиток медіаосвіти та медіапсихології, результати якого прислужаться для подальшого вивчення зазначеного питання.

Дослідниця вперше в світовій практиці розглянула роль медіапсихології у формуванні професійних якостей редактора; запропонувала власні визначення понять медіапсихологія редактора, критичне мислення редактора; уточнила зміст термінів професійні якості редактора, медіапсихологія й з'ясувала, які саме медіапсихологічні знання необхідні сучасному редакторові. Розділ містить методично-практичний матеріал для редакторів, журналістів, які у своїй роботі стикатимуться з використанням медіапсихологічних чинників у професійній діяльності.

Інший приклад використання саме медіапсихологічних чинників представлений у розділі Івонни Костюхіної, де йдеться про медіапсихологію як засіб виявлення механізму впливу на емоції глядача розважальних телепередач. Жанр розважальних програм набув значної популярності в сучасному телевізійному просторі, відтак основи їх створення та специфіка впливу на глядацьку аудиторію вбачаються актуальною проблемою для досліджень функціонування нинішнього телебачення. Тож у розділі Івонни Костюхіної наявне прагнення виявити в одній із найпопулярніших розважальних програм телеканалу СТБ «Х-фактор» механізми та результати впливу її контенту на емоції глядача, визначити роль редактора у процесі творення таких програм, оскільки від кваліфікованої роботи редактора значною мірою залежить фінальний продукт.

Новизна дослідження І.Костюхіної полягає у тому, що в ньому вперше йдеться про медіапсихологію як засіб виявлення механізмів впливу на емоції глядача розважальних телепередач. З цією метою розглянуто класифікації розважальних програм, визначено їхні недоліки та розроблено власну типологію за актуальним критерієм. На основі, наприклад, критерію соціальної значущості дослідниця поділяє їх на: суто розважальні; розважальні з елементами проблемності; проблемні з елементами розважальності; суто проблемні. У дослідженні доведено, що розважальні програми послуговуються механізмами впливу на телеглядача й на прикладі шоу «Х-фактор» розглянуто ці механізми. Значну увагу при цьому приділено ролі редактора у створенні розважальних програм, важливості такої професійної ознаки, як критичне мислення.

У визначенні механізмів впливу, на думку дослідниці, важливу роль відіграє медіапсихологія. Івонна Костюхіна пропонує власне визначення цього поняття: «Медіапсихологія – це галузь науки, котра досліджує та визначає можливий вплив засобів масової інформації на психіку реципієнта та на основі виявлених механізмів пропонує шляхи для його зменшення». Дослідниця переконана, що за допомогою розгляду розважальних програм через призму теоретичної бази медіапсихології, можна зробити висновки про їхній вплив на емоції глядачів. Її робота – значний внесок у розвиток критичного мислення, коли аналіз медіапродукту орієнтовано на розуміння прихованої складової повідомлення і призводить до трьох можливих результатів – інтерпретації прихованого, оцінювання прихованого і прийняття позиції щодо прихованого. Цей процес носить особистісний і творчий характер [47].

Не зупиняємось на докладному аналізі розділів монографії – вони цікаві, самобутні, інноваційні. Зазначимо лише, що окремі положення дослідження були предметом обговорення на міжнародних круглих столах «Медіаосвітні технології у навчальному процесі» (Київ, Інститут вищої освіти НАПН України, червень 2011, вересень 2012 р., червень 2013 р.), ІХ–ХІ міжнародних науково-практичних конференціях «Інформаційне поле сучасної Росії: практики та ефекти» (м. Казань), І Міжнародній науково-практичній конференції «Медіаосвіта 2013» (Москва, жовтень – листопад, 2013). За результатами досліджень, викладеними в монографії, молодими науковцями опубліковано кілька статей.

Сучасна медіаосвіта – це широкий простір для розроблення нових теорій і концепцій, апробації унікальних освітніх технологій, що й ілюструє видання. Автори монографії



«Медіакомпетентність фахівця» – недавні студенти кафедри видавничої справи та редагування Національного технічного університету України «КПІ», перші слухачі авторського спецкурсу «Медіаосвіта». Монографію підготовлено за матеріалами їхніх дипломних проєктів. Досвід підготовки до видання комплексного дослідження, об'єднаного однією ідеєю й виконаного під орудою одного керівника, може стати хорошим прикладом для багатьох кафедр, котрі готують до самостійної діяльності фахівців ХХІ століття.

Матеріали монографії можна рекомендувати дослідникам і викладачам дисциплін у галузі медіаосвіти, мас-медіа, соціальних комунікацій та медіапсихології, а також студентам та аспірантам, чий інтерес перебуває в сфері медіа, комунікацій та медійної освіти.

## 6.5. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА МЕДІАОСВІТА

Медіаосвіта (media education) – діяльнісний процес розвитку і саморозвитку особистості за допомогою та на матеріалах засобів масової комунікації (медіа). Сьогодні в цьому новому науковому відгалуженні виділяють кілька основних напрямків, що орієнтують на розвиток відповідних медіатехнологій, котрі використовуватимуться в освітній діяльності й сприяють розвитку медіадидактики. Адже йдеться про: 1) медіаосвіту майбутніх професіоналів – журналістів, кінематографістів, редакторів, продюсерів та інших «медійників»; 2) медіаосвіту майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, в системі підвищення кваліфікації викладачів вузів і шкіл; 3) медіаосвіту як складову частину загальної освіти школярів і студентів, що може бути інтегрованою з традиційними дисциплінами або автономною (спеціальною, факультативною, гуртковою і т. ін.); 4) медіаосвіту в установах додаткової освіти і дозвілєвих центрах; 5) дистанційну медіаосвіту школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, системи Інтернет; 6) самостійну / безперервну медіаосвіту; 7) медіаосвіту майбутніх фахівців різних напрямів підготовки.

Ми виокремлюємо медіаосвіту майбутніх фахівців різних напрямів підготовки, оскільки ведемо мову не просто про «медіа для всіх» (хоча саме це гасло було популярним ще зовсім недавно), а про те, як найбільш ефективно використовувати професійно-орієнтовані медіатексти в підготовці майбутніх спеціалістів з вищої освіти, щоб у подальшому вони успішно застосовували навички роботи з мас-медіа для підвищення професійного рівня, самоосвіти впродовж усього життя [59; 63 та ін.]. Адже сьогодні мало бути просто інформаційно-гаромотним. Інформаційне суспільство знань потребує від особистості медіаграмотності.

Саме розвиток медіа- та інформаційної грамотності є одним із пріоритетів Стратегічного плану Програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх», тому, що медіа- та інформаційна грамотність є необхідною умовою для сталого розвитку відкритих, плюралістичних, інклюзивних суспільств знання, а також інститутів громадянського суспільства, організацій, спільнот й окремих осіб. У Московській декларації, схваленій учасниками конференції «Медіа- та інформаційна грамотність у суспільствах знання», що проходила у червні 2012 р. в Москві в рамках головування Росії в Міжурядовій раді Програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх» і стала значним внеском у реалізацію стратегічного плану цієї Програми, зазначено, що кардинальні зміни медіасередовища і зростання обсягів інформації сьогодні впливають на людей набагато сильніше, ніж раніше. Для того, щоб благополучно існувати в новому медіа- та інформаційному середовищі, успішно в ньому функціонувати, знаходити ефективні вирішення проблем у всіх сферах життєдіяльності, окремі громадяни, їх співтовариства й цілі нації мають володіти низкою важливих компетенцій, котрі дозволяють шукати інформацію, критично її оцінювати, створювати нову інформацію й нові знання, використовуючи при цьому доступні інструменти та формати, а також поширювати інформацію і знання різноманітними каналами [50]. Саме володіння подібними компетенціями відкриває нові можливості для підвищення якості життя, однак при цьому кожна людина і суспільство в цілому стикаються з низкою перешкод і проблем, число яких постійно зростає

Медіа- та інформаційна грамотність передбачають оперування всіма типами інформаційних ресурсів, адже «медіа- та інформаційнограмотна людина може використовувати різні засоби, джерела і канали інформації в особистій, професійній і суспільній життєдіяльності», оскільки знає, коли і яка інформація потрібна і для чого, де і як її можна отримати, розуміє, хто і з якими цілями створив і поширює цю інформацію, має уявлення про ролі, функції та відповідальність ЗМІ, інститутів пам'яті та інших постачальників інформації. Медіа- та інформаційно грамотна особистість може аналізувати

інформацію, повідомлення, уявлення та принципи, що транслюються медіа, «визначати достовірність одержуваної і створюваної інформації за низкою загальних, особистих і контекстуальних критеріїв» [50].

Окремі позиції цитованої Московської декларації будувались на основі та розвивали положення попередніх міжнародних документів.

З огляду на те, що світова громадськість останнім часом приділяє таку велику увагу розвитку інформаційної та медіаграмотності, зауважимо, що медіадидактика вищої школи, котра охоплює підготовку фахівців за різними напрямками, перебуває на початку свого становлення. Так само – і медіапедагогічна та медіадидактична теорії освіти. Зазвичай йдеться про більш звичне (і тут наявні певні напрацювання) – про медіаосвіту майбутніх професіоналів, котрі працюватимуть у медіапросторі, а також про відносно нове – медіаосвіту майбутніх педагогів у педагогічних закладах освіти, в системі підвищення кваліфікації. Останнім часом тему активно обговорюють, коли йдеться про дистанційну освіту... Медіаосвіта майбутніх фахівців різних напрямів підготовки (наголошуємо ще раз – не йдеться тільки про медійників та педагогів) спонукає нас звернути увагу на розвиток професійно-орієнтованої медіаосвіти й, відповідно, про перспективи медіадидактики вищої школи. Тим паче, що в останні роки в Україні підготовлено кілька дисертацій, котрі засвідчили актуальність і перспективність розроблення цього нового напрямку в сучасній гуманітаристиці.

Наші розмірковування враховують в першу чергу професійні комунікаційні інтереси фахівців, оскільки для них важливе спілкування в соціумі, професійно-орієнтована взаємодія між членами різних утворень і форм спільнот людей.

Нові мережеві інформаційні та комунікативні системи сьогодні пронизують все наше життя. Як частина довкілля, вони впливають на просвітництво, освіту й виховання, складають серйозну конкуренцію школі та університетам. Просування медіа- та інформаційної грамотності – це відповідь на один із викликів глобального інформаційного суспільства. На думку одного з провідних російських фахівців у галузі медіаосвіти О.В. Федорова, медіаграмотність / медіакомпетентність, здобута в процесі медіаосвіти, допомагає людині активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету, допомагає краще зрозуміти мову медіакультури [79; 84; 85].

Конкретні прийоми та форми роботи з масово-комунікаційними джерелами дозволяють досягати одночасно навчально-методичних та пізнавально-виховних результатів. Це проілюстровано в нашій монографії «Медіадидактика» на прикладі часткових (предметних) методик однієї дисципліни вищої школи – «Російська мова як іноземна» [56].

Досвід впровадження медіаосвіти у навчальний процес ВНЗ України переконує в тому, що на часі не просто вести мову про професійно-орієнтовану медіаосвіту, її переваги, а й всіляко сприяти її впровадженню у навчальний процес. Завдяки медіаосвіті особистість зможе ефективно послуговуватися медіасферою впродовж усього життя, «усвідомлено вибудовувати своє життя, успішно навчатися протягом усього життя, працювати, ефективно вирішувати проблеми особистого та суспільного характеру». Інформаційно грамотна (ІГ) особистість зможе успішно використовувати медіазасоби для професійного й культурного зростання, а особистість медіаграмотна (МГ) для цього залучатиме матеріали мас-медіа. Оскільки сучасні Інтернет-технології потребують одночасного володіння інформаційною та медійною грамотністю, зрозуміло, чому нове поняття «медіа-інформаційна грамотність» (МІГ) – набуває швидкого поширення не тільки в сучасному педагогічному середовищі.

Можемо спрогнозувати, що роль окремих інтерактивних методик медіаосвіти найближчим часом зросте, і саме їм належатиме одне з провідних місць у навчальному процесі, оскільки саме завдяки їм посилюється соціальна інтеграція між членами соціуму, саме завдяки їм особистість набуває медіаінформаційну компетентність, стає медіаосвіченою. Її саме з їхньою допомогою вирішуватимуться технологічні, економічні та соціальні проблеми, тому що «медіа- та інформаційна грамотність мають основоположне

значення для благополуччя і розвитку особистості, спільнот, економіки й громадянського суспільства» [50].

Зауважимо, що Україна має кілька успішних прикладів наукових досліджень з медіадидактики вищої школи. Дослідники переконливо доводять успішність професійно-орієнтованої медіаосвіти на конкретних прикладах її впровадження у вищі навчальні заклади України: НТУ України «КПІ», Івано-Франківському національному університеті нафти і газу, Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України. Зауважимо принагідно, що дисертації І.М. Чемерис [88], Н.М. Духаніної [29], І.А. Сахневич [73], О.К. Янишин [91], І.Ю. Гуріненко [25] – свідчення своєрідного українського прориву, тому що наші сусіди-росіяни, котрі почали впроваджувати медіаосвіту в навчальний процес раніше за нас і мають чудові напрацювання з різних тенденцій розвитку масової та професійної медіаосвіти, приклади її впровадження в напрямку журналістського і педагогічного векторів, не можуть похвалитися професійно-орієнтованими здобутками у ВНЗ інших напрямів підготовки. У них поки що ці досягнення (на відміну, скажімо, від журналістського вектора впровадження медіаосвіти у Москві та Челябінську чи педагогічного – на прикладі впровадження кінодидактики в педагогічному навчальному закладі в Таганрозі) – на початковій стадії, що засвідчують і доповіді, виголошені на медіаосвітніх конференціях (наприклад, «Сучасний стан медіаосвіти в технічному університеті» на конференції в «столиці російської медіаосвіти» – Таганрозі – у вересні 2012 р.).

Сучасна дидактика є міждисциплінарною наукою, серед завдань якої «традиційними» вважаються: опис і пояснення процесу навчання та умови його реалізації, розроблення більш сучасних процесів навчання, організація навчального процесу; нові навчальні системи; нові технології навчання. І при відборі змісту освіти, і при виборі методів і форм навчання визначальні – принципи загальної дидактики, які в своїй єдності об'єктивно відтворюють найважливіші закономірності процесу навчання [40; 87]. Розвиток медіадидактики відбувається з опертям на напрацювання загальної дидактики з урахуванням досвіду дидактик предметних. Кожна навчальна дисципліна має свої характерні особливості та закономірності, відтак і вимагає своїх особливих методів й організаційних форм навчання. Дослідники відзначають, що всі часткові (окремі, предметні) дидактики або методики викладання є педагогічними дисциплінами, ґрунтуються на принципах загальної дидактики, яка є теоретичною базою для всіх предметних методик. Часткові методики і загальна дидактика розвиваються в тісній єдності [40]. Дослідники методик навчання (викладання) збагачують науку не тільки вузькими предметними істинами навчання конкретної дисципліни, а й виховання її засобами.

Нині виділяють «часткові дидактики» окремих категорій учнів (методика початкового навчання, дидактика вищої школи і т.ін.), в різних типах навчальних закладів та формах освіти. Об'єднуємо їх поняттям «вертикальний вектор» (або «вертикаль») освіти, оскільки йдеться про навчання визначених категорій учнів по висхідній, націленій угору (початкова освіта; базова середня; повна середня; професійно-технічна; базова вища; повна вища освіта), тож вертикальний вектор дидактики є стрижнем, що пронизує процес набуття знань упродовж усього життя.

Поняття «часткові дидактики» присутнє в педагогічній літературі й тоді, коли йдеться про методики навчання окремих навчальних дисциплін (методика викладання мови, літератури, математики, фізики, історії та ін. У кожній методиці навчання своя «горизонталь» освіти, свій об'єкт – навчання предмету. І тут можна вести мову про «предметні дидактики», котрі вирішують свої завдання, взаємодіючи з дидактикою вектора горизонтального. У цьому контексті зазначимо, що нині в коло часткових методик (і «за горизонталлю», і «за вертикаллю») впевнено входять методики медіаосвіти – і як окремі дисципліни, і як допоміжні складові при вивченні інших предметів.

Тож медіаосвіта у вищій школі – резерв підвищення якості підготовки не тільки фахівців для мас-медіа, медіапедагогів та медіапсихологів. Медіаосвітні елементи мають

увійти до навчальних програм циклу професійно-орієнтованої підготовки з інших спеціальностей у відповідних їм обсягах через інтегровані медіаосвітні курси або через курс «Професійно-орієнтована медіаосвіта». В цьому переконують нас не тільки успішно захищені дисертаційні роботи, про які йшлося вище, а й наш трирічний особистий досвід викладання спецкурсу «Медіаосвіта» у Видавничо-поліграфічному інституті Національного технічного університету України «КПІ» [62]. Всі студенти, які прослухали цей професійно-орієнтований курс, засвідчили, що його слід ширше впроваджувати у навчальний процес вищої школи. Адже заняття проходили з опертям на матеріали фахових періодичних видань, телепередач, Інтернет-сайтів. У магістерських групах зверталась увага на дисертаційні дослідження з медіаосвіти та фаху, опрацьовувались автореферати дисертацій, оскільки їхня структура цілком відповідала структурі дипломних робіт. Тож така робота виявилася корисною при підготовці до написання дипломних праць.

Дисертаційні роботи з медіаосвіти українських дослідників – свідчення того, що в процесі навчання присутні різноманітні технології використання мас-медіа. Розроблені ними авторські програми медіаосвітнього спрямування пройшли апробацію у навчальних закладах України й рекомендовані до друку вченою радою Інституту вищої освіти НАПН України. Нині вони виносяться на розгляд педагогічній громадськості України як приклад розвитку нового напрямку в гуманітаристиці – медіаосвіти [55; 62].

Актуальність упровадження медіаосвіти у систему вищої освіти за допомогою інтегрування медіаосвітніх технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців обумовлена тим, що у навчальному процесі виникає принципово нова концепція професійної підготовки, яка включає медіаосвітні стратегії з метою формування медіаосвітньої культури як необхідної складової професійної культури майбутнього фахівця. Це дає нам підстави говорити про медіадидактику вищої школи, про професійно-орієнтовану медіаосвіту як про нові й перспективні педагогічні явища.

## 6.6. НОВІ ФОРМИ МЕДІАОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аналіз медіаосвітньої діяльності громадських організацій в Україні засвідчує їхній інтерес до медіаосвіти через короткотермінові форми навчання, котрі не вимагають особливих часових і фінансових витрат, приваблюють актуальністю, гнучкістю, мобільністю, оперативністю, доступністю. Різноманітні творчі форми медіаосвітньої діяльності громадських організацій потребують аналізу, узагальнення, підтримки та поширення кращих із них.

Громадські організації в медіаосвітньому просторі України з'явилися порівняно недавно, але сьогодні вони – активні учасники в його наповненні. Діяльність деяких з них, як, наприклад, МГО «Інтерньюз – Україна», спрямована на розвиток засобів масової інформації, що, безперечно, відповідає медіаосвітнім функціям [<http://medianext-ua.livejournal.com/>]. Подібним чином у медіаосвітньому ключі діє в Україні Міжнародний фонд «Відродження», серед стратегічних напрямів діяльності якого – програма «Засоби масової інформації», зокрема, підвищення медіаграмотності громадян та підвищення професійного рівня журналістики в Україні.

Серед організаторів медіаосвітніх ініціатив України останнім часом привертають увагу громадські організації релігійного спрямування. Значною мірою – завдяки ентузіастам. Саме з оперттям на їхні дослідження й на останні публікації з проблем світської та теологічної освіти пропонуємо розглянути нові форми в медіаосвітній діяльності.

Першу християнську медіаасоціацію в 1996 році створив В. Бікмаєв. До початку 2000-х років нею було проведено кілька семінарів з християнського радіомовлення, слухачами яких були, переважно, протестантські журналісти-практики. Оскільки в подібному навчанні головне для слухачів – не журналістика, а релігія, доцільно вести мову не про журналістську освіту (хоча вона сьогодні досить популярна в богословських вищих навчальних закладах), а про професійно-орієнтовану медіаосвіту [63]. Так, один із організаторів журналістської освіти в богословському виші О. Мокренчук зазначала, що ніколи не вдасться виховати журналіста-християнина в світському навчальному закладі – такого фахівця доведеться переучувати ще мінімум пару років, міняти його життєві установки і навчати методам професійної діяльності, заснованим на біблійному розумінні інформаційного служіння. Бо «якщо журналіст світських ЗМІ прагне «зробити фурор» своїм матеріалом, «зробити собі ім'я», заробити гроші або ще щось, то християни єдиною своєю метою бачать прославлення Бога і піднесення Євангелія у всьому світі [О.Мокренчук цит. по: Балаклицький].

Максим Балаклицький – журналіст, редактор інтернет-газети «Шлях» ([www.asd.in.ua](http://www.asd.in.ua)), керівник відділу інформації Адвентистської церкви по Харківській області, доцент кафедри журналістики Харківського національного університету ім. Василя Каразіна, котрий сьогодні відомий і як аналітик освітніх ініціатив релігійних структур, – у своєму дослідженні зафіксував наступні тенденції в освіті протестантських медійників: постійне зменшення участі іноземців в освіті та практиці протестантських журналістів, тяжіння до досвіду національних фахівців, зменшення ролі конфесій у журналістському процесі, становлення ЗМІ як самостійного гравця на медійному й освітньому полі; пошук гнучкої й співзвучної попиту форми журналістської освіти; стирання міжконфесійних і навіть клерикальних кордонів. Релігійна освіта і придбання престижних медіаспеціальностей приваблюють і позацерковних осіб. Світські фахівці відіграють все більш важливу роль як викладачі, експерти та взірці для церковних медійників.

У 2004 році з ініціативи Руслана Кухарчука було створено всеукраїнську Асоціацію журналістів-християн «Новомедіа». Нині вона виконує функції сполучної ланки між релігійними організаціями та ЗМІ з метою допомогти їм налагодити діалог й уникнути конфронтації. Асоціація заснована на духовній єдності та професійних інтересах людей, котрі працюють як в світських, так і релігійних засобах масової інформації. Організація має

представництва в багатьох регіонах України, її члени проживають також в Російській Федерації, США та Канаді. «Новомедіа» докладає «багато зусиль, щоб формувати здорову інформаційну дійсність в Україні» [<http://novomedia.ua/>].

Серед найважливіших завдань «Новомедіа» – моніторинг інформаційного простору, а також підвищення професійного рівня у висвітленні релігійної тематики у секулярних медіа. Для цього Асоціація веде інтенсивний діалог зі світськими ЗМІ та з профільними державними відомствами. Організація має підтримку і благословення майже від усіх найбільших церковних об'єднань України. З її ініціативи з 2006 року в першу неділю грудня в Україні проходить Національна молитва за ЗМІ.

З 2004 року почалося проведення щорічних конференцій Асоціації, на яких церковні аналітики (як правило, практикуючі журналісти) проводять семінари за двома основними напрямками: практичні аспекти масово- комунікаційної діяльності та перспективи церковної роботи в/через ЗМІ. Семінари зазвичай проходять упродовж двох днів. Аудіо- та відеозаписи цих заходів стали популярними посібниками: мультимедійна інформація телевізійними поколіннями засвоюється легше, ніж друкований текст. Тематика семінарів орієнтована на а) зв'язки з громадськістю, б) інтернет- журналістику, в) друковані ЗМІ і г) загальну конференцію Асоціації. Так, зв'язки з громадськістю висвітлював курс «Піар для церков і релігійних організацій», проведений у 2008 році. У виступах аналізувалися тема «Церква і піар», відмінності реклами та піару, проповідування і пропаганди, методи формування іміджу церкви та побудови зв'язків із громадськістю, моніторинг ЗМІ про церкви. Аналізувалося відображення образу церкви у світських ЗМІ, техніка успішного спілкування з ТБ. Розглядалися питання проведення прес-конференції, брифінгу, прес-туру, поняття внутрішнього піару в організації комунікаційного центру церкви, антикризового піару, форми конструювання спеціальних подій.

Напрямок «Інтернет-журналістика» забезпечували матеріали кількох конференцій «Християнство он-лайн», де йшлося про основи євангелізації в Мережі, створення та «розкруткці» церковного сайту, про безпеку і захист інтернет-ресурсів, про феномен соціальних мереж та мотивування до інтернет-служіння, про бізнес у світовій Павутині і про соціальні медіа. Чимало уваги приділялося громадській журналістиці, проведенню рекламних кампаній, побудові мережевої спільноти, антикризовому піару – тому, що робить сайт успішним.

Аспекти періодики розкривали семінари «Створення газети і журналу від А до Я» і «Журналістика та редактура в друкованих ЗМІ». На першому йшлося про структуру редакційного колективу, конструювання «сітки» номера, пошук тем публікацій, підготовку інтерв'ю, написання репортажу, створення в матеріалі «ефекту присутності». На другому семінарі в центрі уваги – запуск газети, правила створення глянцевого видання, написання свідочств, журналістський текст як засіб утвердження християнських цінностей. Йшлося і про формування медійними засобами порядку денного в суспільстві, про Біблію як базис професійної етики журналіста-християнина.

Загальні конференції Асоціації та конференції її регіональних осередків розкривають найрізноманітніші аспекти журналістської діяльності. Це – і принципи роботи християнського радіо, і особливості проведення інформаційної кампанії, і верстка випуску теленовин, і створення телесюжету, і особливості роботи в кадрі, і стенд-ап, і економіка ЗМІ, а також робота корпункту, формування інформаційних потоків, менеджмент та юридичні аспекти в роботі ЗМІ, особливості приватної журналістики, телевізійна драматургія тощо. Особлива увага приділялася соціальній функції християнських медіа, християнству та ЗМІ (міжнародний контекст), заборонених тем в християнській пресі.

Як бачимо, тематичний діапазон занять досить широкий. Організатори прагнуть охопити різні аспекти журналістської діяльності, щоб залучити найбільш широку і зацікавлену аудиторію. Проходять заняття у формі інтерактивних тренінгів, майстер-класів. Такі заняття сучасні й користуються популярністю не тільки у церковних ентузіастів.

Подібні форми роботи, часто – як засіб підвищення кваліфікації, практикують багато громадських організацій, не байдужих до процесів, що відбуваються в медіапросторі. Для того, щоб увявити розмах діяльності асоціації, скористаємося звітом її творця і керівника Руслана Кухарчука, розміщеним на сайті асоціації [Кухарчук, 2013]. Це і засідання профі-клубу, і семінари, і конференції, і заняття в медіашколах, лекції та зустрічі на виїзді, обмін досвідом роботи з іншими організаціями...

На засідання профі-клубу «Новомедіа», які проходять у формі зустрічей з професійно цікавими людьми, запрошують відомих і авторитетних у медіасередовищі журналістів. Формат зустрічей пропонують гості, вони ж і роблять все, щоб засідання було цікавим, корисним, захоплюючим, незабутнім. Гостями клубу були ведуча телеканалу ТВі Ілона Довгань, журналістка Ганна Горпіченко, яка представила структуру та наповнення сайту «УНІАН-релігія», основні його рубрики та заголовки, журналістка ранкової інформаційно-розважальної програми «Сніданок з 1+1» Аліса Якубович, редактор найбільшого інформаційного порталу України UKR.NET Віталій Яблунько, тележурналістка Наталя Мацапура, ведуча і продюсер інформаційно-аналітичного проекту на Ера FM «Ранок великої країни» Тетяна Хмельницька, режисер і сценарист в проекті «На грані» Ілля Воеводчук, викладач Інституту Ігор Небава, відомий публіцист, блогер і християнський правозахисник із США Влад Кусакін, Володимир Завадюк, який знайомив з основами виробництва талант-шоу в Україні.

Ще одна форма медіаосвіти – семінари, інтенсивні курси. Як правило, такі заняття проходять у церквах. Так, у церкві «Місія Блага Звістка» у Петербурзі представники Асоціації християн-журналістів «Новомедіа» провели інтенсивний навчальний курс зі створення та діяльності інформаційного відділу церкви. Слухачі – лідери церков, місій і християнських організацій різних конфесій, а також журналісти, редактори, технічні працівники телебачення, газет і журналів – змогли збагатити себе знаннями в галузі зовнішньої і внутрішньої комунікації. Розглядалися такі теми, як «Імідж і репутація. PR для церков і релігійних організацій», «Інформаційний відділ церкви: як створити і що далі робити», «Просування організації та події в соціальних мережах», «Як писати гарні тексти: новини, статті, свідоцтва», «Громадянська журналістика: використання LiveJournal, Twitter, YouTube», «Соціальні мережі, просування і дизайн: тренди–2011, прогноз–2012» та інші. Важливою складовою навчання стали практичні майстер-класи з редагування прес-релізів та прес-анонсів, а також майстер-клас на тему «Як брати і давати інтерв'ю».

У Києві Асоціація «Новомедіа» провела навчальний семінар «PR для церков. Створення прес-центру». Серед учасників – пастори та їх помічники, журналісти – представники різних християнських конфесій: православні, п'ятидесятники, баптисти, пресвітеріани і харизмати – отримали диски відео-семінарів з PR-технологій. На семінарі зазначалося, як важливо церкві подружитися зі ЗМІ і наскільки важлива її хороша репутація в суспільстві.

Тема дитинства – одна з найбільш затребуваних серед християнських журналістів. У конференції дитячих ЗМІ «Медіаленд – безпечна територія» в Києві взяли участь представники дитячих світських і християнських ЗМІ, медіа-студій, усі небайдужі до проблем дитинства. Мета зібрання була одна – як захистити дітей від негативного впливу ЗМІ, створити їм безпеку в Інтернеті і запропонувати альтернативні медіа, які будуть позитивними, чистими, цікавими і корисними для підростаючого покоління. Учасники прослухали семінари і провели заняття у так званих медіалабах за напрямками «Радіо», «Телебачення» і «Преса». Спеціальним заходом в рамках «Медіаленд» став медіаток «Діти під прицілом». У рамках конференції дитяча музична група «Ноїв ковчег» із новомедійники провели флеш-моб у центрі столиці.

Серед нових форм медіаосвіти – «Ай-Ті-школа від «Новомедіа». Матеріал школи розрахований на базовий рівень підготовки.

У діяльності багатьох громадських організацій популярна така форма медіаосвіти, як конференція. Європейська конференція журналістів на базі Асоціації «Новомедіа»,



наприклад, залучила близько 30 медіапрацівників з 20 країн світу. Ініціатором заходу виступила організація The Media Project, а основними учасниками стали професійні журналісти міжнародного рівня, які представили короткі доповіді про ситуацію в медіасфері в кожній окремо взятій країні.

Міжнародне співробітництво як новітня технологія. З 2007 року налагоджена тісна співпраця «Новомедіа» з Оксфордським центром релігії та суспільного життя – дві організації провели кілька публічних заходів. Інтенсивні навчальні курси, медіа школи відбувалися на Північному Кавказі, в Сибіру. В Іркутську пройшла «Сибірська медіа-школа» для журналістів та відео-операторів з їх орієнтацією на створення професійних телевізійних студій при церквах. Слухачам викладали практичні навички професійної журналістики, операторського мистецтва та монтажу. Головна ідея медіашколи – спільна робота та взаємодія церкви і світських ЗМІ, тож базовими темами були: створення прес-центру, моніторинг світських ЗМІ, секрети спілкування з редакторами, реакція християн на недобросовісну інформацію про церкви в ЗМІ тощо. Особлива увага приділялася загальнодоступності до поширення вічних цінностей через соціальні мережі, відеоресурси і блогосферу.

Представники Асоціації виступають експертами з медіа на заходах за межами України.

Головна подія року в житті «Новомедіа» – тепер вже щорічний Міжнародний Форум. Це – майданчик для спілкування професіоналів у сфері засобів масової інформації. На Форум збираються представники всіх типів ЗМІ з різних країн ближнього і далекого зарубіжжя. Центральна тема Форуму – «Професійний стрибок і швидкий розвиток в медіапрофесії», традиційний девіз – «Нові медіа і вічні цінності». Торік організатори поставили перед собою завдання: Форум має допомогти учасникам здійснити професійний стрибок. Для цього упродовж трьох днів сорок спікерів ділилися своїми знаннями та навичками. Вони представляли всі типи ЗМІ (ТБ, газети, радіо, веб-проекти) – як християнські, так і світські. Спеціальними спікерами були також відомі журналісти провідних телеканалів. У рамках Форуму окремим блоком проходила конференція для інтернетників. Чимало уваги приділили студентам факультетів журналістики. Окрім можливості підвищити свій професійний рівень і зустрітися з кращими фахівцями, кожен бажаючий міг взяти участь у тематичних конкурсах, побувати на виставці медіаінновацій, на ярмарку вакансій та інших тематичних заходах.

Правління Асоціації першим почало запрошувати працівників світських медіа для виступів перед протестантськими журналістами. Раніше такі зустрічі проходили виключно за професійними, «технічними» темами. Пізніше цей підхід стали використовувати в Київському християнському університеті. Гасло Асоціації «Трансформація ЗМІ – трансформація суспільства».

Проведення конференцій – одна з успішних форм медіаосвітньої роботи християнських журналістів. Зокрема, конференція «Media Mobilization», що пройшла в Києві в листопаді 2010 року, була ініційована Спілкою молодих християн України, Асоціацією «Духовне відродження» інтернет-євангелістів. Акція зібрала 200 учасників з 19 регіонів України, Росії, Німеччини, Казахстану і заслужила титул «найкращої християнської медіаконференції на пострадянському просторі». Конференція мала чотири тематичні блоки: 1) інновації в благовісті (розглядалися конкретні проекти, ідеї, кампанії, реалізовані через традиційні канали медіа церквами та християнськими організаціями з метою показати, як віруючі можуть використовувати сучасні медіа для проповіді Євангелія), 2) мобілізація та лобювання (блок присвячувався методології, методам і інструментам організації громадських кампаній, ініціатив, покликаних привести до конкретних змін у певних галузях, розглядалися приклади використання Інтернет-технологій для здійснення впливу на українське суспільство, медіа та політикум), 3) професійне зростання (теми присвячувалися конкретним аспектам журналістської діяльності, поліпшенню навичок і здібностей журналіста), 4) інформаційні тренди та виклики сучасності для розвитку євангельського руху. Це – програмна, ідеологічна частина, мета якої – показати, які виклики стоять перед християнством сьогодні і мотивувати до дій.

Як показує аналіз М. Балаклицького <http://www.asd.in.ua/archives/1188301823>], основними формами освітніх ініціатив протестантських медійників України стали курси та семінари. Вища освіта приживається слабо. Основний тип протестантських медійників дослідник називає «активними дилетантами», яких, на думку дослідника, курси та семінари влаштовують більше, тому що вони фінансово більш доступні, не потребують попередньої підготовки, не вимагають книжкової грамотності, бо побудовані на усній комунікації. Лекції та бесіди з викладачами супроводжуються слайд-презентаціями. Популярністю користуються аудіо- та відеозаписи цих виступів – для їх сприйняття не потрібні навички роботи з книгою. Семінари не вимагають жорсткої наступності (школяр – бакалавр – магістр і т.п.), дають можливість приєднатися до занять і вийти з процесу на будь-якому етапі. Така форма медіаосвіти не забирає багато часу, її можна проводити у різних місцях. Заняття не прив'язані до матеріальної бази (можна запросити спікера з іншого міста, зібратися в церковному приміщенні, обійтися церковним обладнанням – дошка, ноутбук, проектор, мікрофон). «Це демократичне навчання, егалітарне, імпровізоване, клієнт-орієнтоване, дешеве, технічно нескладне, що базується на усному спілкуванні, орієнтованому не так на інституцію, як на особистість», – коментує М. Балаклицький. І, звичайно ж, тут слід вести мову не про журналістську освіту віруючих, а про їхню медіапросвіту. Нечисленні інтелектуали вчаться у світських вузах або в протестантських вузах на заході.

Спостереження і висновки М. Балаклицького, аналіз діяльності Асоціації «Новомедіа» та інших громадських організацій в Україні підтверджують їх зростаючий інтерес до медіаосвіти через короткі форми навчання, які не вимагають особливих тимчасових і фінансових витрат, привертають актуальністю, гнучкістю, мобільністю, оперативністю, доступністю. Вочевидь різноманітні творчі форми медіаосвітньої діяльності громадських організацій потребують аналізу, узагальнення, підтримки та поширення кращих із них.

## 6.7. НАУКОВА КОНФЕРЕНЦІЯ ЯК ІНТЕРАКТИВНА МЕДІАОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ

Інтерактивні технології – порівняно новий підхід до організації навчальної діяльності. Слово «інтерактив» походить від англійського «interact», що складається з двох понять: «inter» (взаємний) та «act» (діяти). Тож інтерактивне навчання спрямовано на сприяння взаємодії і співробітництву в процесі пізнання, на співтворчість тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Інтерактивність у навчальному процесі передбачає залучення методів, котрі стимулюють пізнавальну активність, самостійність, творчість.

До інтерактивних методів одні дослідники відносять такі, як: дискусія, евристична бесіда, «мозковий штурм», рольові, «ділові» ігри, тренінги, кейс-метод, метод проектів, групову роботу з ілюстративним матеріалом, обговорення відеофільмів тощо, інші серед інтерактивних методів виокремлюють: мозковий штурм, круглий стіл, «ситуація», «мікрофон», «коло ідей», робота в малих групах, «займи позицію», прес-метод, «акваріум», подорож, рольові ігри тощо [26; 27].

В інформаційно-аналітичному огляді «Інтерактивні методи навчання в освітніх закладах вищої професійної освіти» [35] виокремлено такі основні інтерактивні форми навчання: творчі завдання; робота в малих групах; ігри, що навчають (рольові, ділові та освітні ігри, імітації); використання громадських ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії); соціальні проекти та інші позааудиторні методи навчання (змагання, інтерв'ю, фільми, спектаклі, виставки); вивчення і закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- та аудіоматеріалами, «той, хто навчається, в ролі викладача», «кожен навчає кожного», мозаїка («ажурна пилка»), використання запитань, сократичний діалог); тестування; розминки, зворотній зв'язок; дистанційне навчання; обговорення складних і дискусійних питань і проблем («займи позицію», шкала думок); розв'язання проблеми («дерево рішень», «мозковий штурм», «аналіз казусів», «перемовини і медитація», «драбини і змійки»); тренінги.

Активні групові методи також умовно об'єднують в три основні блоки:

1) дискусійні методи (групові дискусії, розбір випадків з практики, аналіз ситуацій морального вибору, моделювання практичних ситуацій, метод кейсів та ін.); 2) ігрові методи: а) дидактичні, імітаційні й творчі ігри, в тому числі ділові (управлінські); б) рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодраматична корекція); в) мозковий штурм; г) контрігра (трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки); 3) сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чуттєвості і сприйняття себе як психофізичної єдності) [34; 35].

Інтерактивні технології навчання українські дослідники О. Пометун та Л. Пироженко поділяють на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії [68].

На думку Ю.В. Гуцина, інтерактивні методи навчання якнайбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу, оскільки передбачають спів-навчання (колективне, навчання у співробітництві), причому і той, хто навчається, і педагог є суб'єктами процесу пізнання. «Інтерактивне навчання ґрунтується на власному досвіді тих, хто навчається, їхній прямій взаємодії з галуззю професійного досвіду, котрий засвоюється» [26, с.2]. Навчання з використанням інтерактивних освітніх технологій передбачає відмінну від звичної логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування.

Аналіз праць засвідчує, що основна характеристика «інтерактиву» – це спеціальна форма пізнавальної діяльності, коли процес пізнання організовано так, що практично всі присутні заохочені до нього, мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають [6], це спосіб багатосторонньої комунікації в освітньому процесі.

При інтерактивній формі навчальної діяльності відбувається колективне занурення в обговорювану проблему.

Розвиток інноваційних підходів організації навчання, інтерактивність навчального процесу нині відбувається з використанням засобів масової комунікації – медіа. Часто синонімом до «медіа» (від лат. *media* – засоби) виступає поняття «засоби масової комунікації». Медіаосвітні технології передбачають включення в систему освіти різних медіапродуктів, розроблення нових методичних і технологічних форм навчання. І тут доречно звернутися ще до одного відносно нового поняття «медіапродукт». Тлумачно-словотвірний словник Т.Ф.Єфремової надає дуже коротке його визначення: «*Медіапродукт* – продукт у сфері засобів масової інформації» [30]. Молода українська дослідниця Катерина Нагорна пропонує власне визначення цього поняття: *медіапродукт* – це результат навчальної або практичної медіадіяльності людини, що має на меті донести певну інформацію до цільової аудиторії, відрізняється наявністю ідеї, єдністю форми та змісту, цілісністю, завершеністю, має яскраве емоційне начало, тобто це – продукт практичної діяльності (опрацювання досвіду і спостережень) із використанням медіа, зрозумілий для подальшого використання, єдиний для посилення на нього. Сьогодні цифровий формат припускає наявність у медіапродукті додаткової характеристики – мультимедійності та інтерактивності. Часто «медіапродукт» виступає синонімом до поняття «медіатекст» [47, с. 226].

Задум будь-якого продукту, ідеї втілюється у певній формі, у певному жанрі. Жанр (від фр. *genre* – «манера, різновид») у мистецтвознавстві – рід твору, що характеризується сукупністю формальних і змістовних особливостей. У кожній галузі художньої діяльності жанрова диференціація особлива – залежно від специфіки виду мистецтва. Та все ж існують загальні для всіх мистецтв принципи жанрової диференціації, які лише по-своєму відбиваються в кожному виді. Жанр – це змістовно-формальна єдність, це певним чином окреслений зміст, що «відшукав» найбільш зручну форму для свого втілення, зазначає І.Л.Михайлин. Споживач інформації, продукту звикає бачити дійсність «очима жанру» – це обумовлює його очікування у зв'язку з певними способами її вираження. Жанри в журналістській, літературній, мистецькій, науковій творчості існують об'єктивно, незалежно від бажань практиків і думок теоретиків. Зазвичай – це «великі групи текстів, які наділені спільними ознаками, а жанрологія – це наука про типологію текстів» [48]. Завдяки своїм усталеним ознакам, жанри відіграють самі по собі важливу комунікативну роль при спілкуванні. І ми можемо назвати чимало форм наукового спілкування, котрі можна було б об'єднати поняттям «жанр».

Отже, наукове спілкування у жанрі «наукова конференція» («науковий форум», «симпозіум» і т.ін.), на нашу думку, можна розглядати як інтерактивну медіаосвітню технологію, мета якої – не тільки обмін досягненнями, набутим досвідом, окреслення шляхів подальшого розвитку проблеми, що обговорювалася, а й підвищення професійної компетентності фахівців (у разі, коли йдеться про студентські конференції – майбутніх фахівців). Як «медіапродукт» (за аналогією до усних наукових журналів) сучасне наукове зібрання має розмаїття різних форм (що, до речі, також свідчить на користь понять «жанр», «рубрика»).

Тож проілюструємо сказане вище кількома конкретними прикладами з наукових зібрань, у яких нам пощастило брати участь і які було присвячено медіа- та інформаційній грамотності.

Європейський форум з медіаграмотності проходив у травні 2014 року в Штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі й фінансувався Європейською Комісією та ЮНЕСКО, був організований спільно з Проектом EMEDUS і Gabinete de Comunicación y Educación (UAE) у рамках Глобального Альянсу з Партнерства в Медійній та інформаційній грамотності (GARMIL) [12]. У результаті поглибленого дослідження, проведеного в 27 європейських країнах, проект EMEDUS запропонував рекомендації щодо вдосконалення медіаосвіти в кожному з цих ареалів. Передбачалося, що захід збере представників урядів, керівників мас-медіа, експертів, викладачів, працівників засобів масової інформації, медіагалузі, науковців,

фондів із метою розповсюдження медійної та інформаційної грамотності в Європі, що обговорення політики медіа-інформаційної грамотності (MIL) на європейському рівні сприятиме в цьому напрямкові співпраці та ініціативі на національних та європейському рівнях.

MIL-Форум – продукт міжнародного співробітництва між ЮНЕСКО, Європейською комісією (ЄК), Автономного університету Барселони та інших партнерів в рамках Глобального альянсу з партнерства зі ЗМІ та інформаційної грамотності (GARMIL). У заході взяли участь понад 350 осіб з усієї Європи та з більш як 15 країн за її межами. Серед учасників були експерти MIL, педагоги, представники засобів масової інформації, промисловості, фондів, аудіо-візуальної влади, медіаорганізацій, організацій громадянського суспільства, інформаційні та технологічні фахівці, а очільники політичних і регулювальних органів. Основна мета Форуму полягала у сприянні просування рекомендацій з включення медіаосвіти в шкільні програми європейських держав і розвитку ініціатив у галузі неформальної освіти та освіти для уразливих груп населення. (Зауважимо принагідно, що про професійно орієнтовану медіаосвіту майбутніх фахівців-немедійників у вищій школі не йшлося, тож ми подали відповідні пропозиції щодо включення їх до підсумкового документу).

Форум проходив у режимі пленарних та секційних сесій у вигляді дебатів серед представників різних установ, експертів, фахівців галузі, навчальних закладів та засобів масової інформації, а також серед політичних і регулювальних органів. Передбачалося заохочення створення спільної платформи, яку складає європейський Глобальний альянс партнерства з медіа- та інформаційної грамотності (GARMIL).

Пленарні засідання на Форумі вів модератор, який надавав слово 5–7 основним доповідачам, котрі викладали своє бачення проблеми, винесеної в назву засідання. Після виступів доповідачі відповідали на запитання. В обговоренні позицій доповідачів через вільний мікрофон могли взяти участь усі бажаючі. На дев'яти секційних засіданнях, що нагадували звичні нам «круглі столи», обговорювалися актуальні проблеми, наперед оголошені оргкомітетом Форуму: Сесія 1 – Формальна освіта: новий навчальний план; Сесія 2 – MIL та міжкультурний діалог; Сесія 3 – Дослідження та оцінка в медійній та інформаційної грамотності; Сесія 4 – Регулювальні органи та MIL; Сесія 5 – Сім'я, ЗМІ та MIL; Сесія 6 – MIL і наслідки для політики; Сесія 7 – Сприяння Filmграмотності; Сесія 8 – Інформальна освіта, соціальна інтеграція і MIL; Сесія 9 – Медіапромисловість і MIL.

Цікавим, зокрема, було обговорення системи міжнародного співробітництва у розвитку медіа- та інформаційної грамотності і інтеркультурного діалогу (МІГІД), яка втілюється за допомогою програми МІГІД у мережі двостороннього співробітництва університетів (UNITWIN), заснована на ініціативі ЮНЕСКО і Альянсу цивілізацій ООН (UNAOC). Ця програма була створена, щоб служити каталізатором і посередником для інноваційних проектів, спрямованих на зниження поляризації між націями і культурами на основі взаємного співробітництва, оскільки нинішні глобальні виклики вимагають невідкладного реагування і дій для гарантування мирного співіснування, гармонії та взаємодії між людьми з різними культурними традиціями, через упровадження культурного та мовного розмаїття і інтеркультурного діалогу. Засоби масової інформації мають багато можливостей для міжнародного діалогу за умови надання їм свободи і незалежності, тож саме тому міжнародні організації наразі приділяють значну увагу розвитку медіа- та інформаційної грамотності [23; 68].

Мережа UNITWIN нині складається з восьми університетів з різних географічних регіонів. Університети, що входять в мережу UNITWIN, активно досліджують можливості інтеграції МІГІД у вищу освіту. Зокрема, це нові спецкурси для студентів: в Університеті Вест-Індії впроваджено два спецкурси – «Навчання інформаційної грамотності» та «Інструкції з інформаційної грамотності»; в Університеті Циньхуа студентів знайомлять з основами збору інформаційних матеріалів і особливостями створення новин за допомогою курсу «Навчання студентів-нежурналістів створення новин». Тут також приділяється увага

впровадженню в процес навчання однієї з основних концепцій медіа-та інформаційної грамотності – «активного розслідування» – через уведення методів заохочення активності студентів при проведенні лекцій та зменшення ролі педагога. В Університеті Сан-Паулу активно використовуються медіакласи. Технологічний університет Квінсленда впроваджує практику проведення дискусій про медіа-та інформаційну грамотність у дитячих садках, а також займається розробкою такого онлайн-курсу, який був би доступним для педагогів будь-якої країни світу. В Університеті Темпл, США, існує Центр медіа-та інформаційної грамотності, тут також планують створення Медіаклубу, який можна було б відвідувати у вільний від занять час. Автономний університет Барселони досліджує МГІД і можливості її впровадження в систему освіти в контексті політики з урахуванням її впливу на всі сфери життя суспільства.

Основним завданням мережі UNITWIN, крім сприяння співробітництву між університетами-членами, є створення потенціалу в кожній країні світу для просування сфери медіа-та інформаційної грамотності і інтеркультурного діалогу, а також забезпечення свободи слова, свободи інформації та вільного потоку ідей і знань. Діяльність мережі включає в себе розробляння університетами різних країн широкого спектру так званих МГІД-проектів, а також обмін досвідом та досягненнями в галузі медіа- та інформаційної грамотності між різними країнами. В цілому ця ініціатива ґрунтується на передумові, що якщо громадянам з усього світу поліпшити їх комунікативні здібності та здатність до критичного мислення, вони зможуть зробити свій внесок у розвиток демократичного суспільства та забезпечення миру і гармонійних відносин між представниками різних культур і націй [24; 58].

... З кожного заявленого напрямку на Форумі пропонувалися питання для обговорення. Наприклад, їхній перелік з проблематики «МІЛ та міжкультурний діалог» виглядає так: Чи усвідомлюємо ми роль засобів масової інформації в якості інструменту для створення міжкультурного діалогу? Чи є нові медіа та соціальні медіа способом розширення можливостей людей і створення більш широкого розуміння міжкультурних і національних реалій? Як критичне розуміння (та інші поняття, пов'язані з розширенням прав і можливостей) матеріалів засобів масової інформації може допомогти впоратися з забобонами і нерівністю відтворюваних на певних інформаційних та розважальних каналах, і як воно може посилити соціальну інтеграцію? Чи достатньо ефективні медіаосвіта і спільні ініціативи ЗМІ, які прагнуть сформувати діалог, розуміння і розширення прав і можливостей у громадян, що займаються національними або міжнародними конфліктами? Як сприяти такій акції? Як забезпечити інструменти (як технічні, так і академічні) й пояснити важливість розуміння інформації та підготовки зміст якості в цих видах контекстів? Міграційні рухи та міжкультурний діалог. Чи є новими виклики в умовах економічної кризи? Як сприяти медіаосвіті в період кризи для того, щоб створити нові можливості? У цьому сенсі чи можливо нові технології спрямовувати у процеси включення та обговорення таких тем, як міжкультурний діалог? Що має бути взято до уваги? та ін.

У той час, як ключові можливості створюються для людей у всьому світі в сучасному цифровому середовищі існує також низка нових проблем, таких як перевантаження інформацією, етичні питання. Суспільство в цифровий вік вимагає МІЛ-компетенцій, тому прийнята на форумі Декларація закликає до участі всі зацікавлені сторони для ефективного просування МІЛ для всіх громадян, закликає всіх учасників – журналістів і ЗМІ, бібліотекарів, аудіовізуальну владу, педагогів і приватний сектор – працювати разом.

Форум був покликаний дати імпульс національним політикам і стратегіям по МІЛ для підтримки вільних, незалежних і плюралістичних засобів інформації, а також дати можливість громадянам ефективно реагувати на питання конфіденційності, безпеки та етики в епоху цифрових технологій. Зацікавлені сторони визначили проблеми у встановленні політики МІЛ для досягнення цих цілей. Професор Хосе Мануель Перес Тореро, завідувач кафедри журналістики та комунікації з Автономного університету Барселони – лідер цієї дослідницької ініціативи – зауважив «Медіа [та інформаційна] грамотність – це не просто

одна спільна мета. Це каталізатор для залучення інновацій в освіті, зв'язку, культури й політиці ... це можливість оновити навчання і викладання».

Загальна думка учасників: перший європейській МІЛ Форум мав величезний успіх. Якість втручання в обговорювані проблеми учасників сприяла обміну знань. Як зазначив один з учасників, «... Конференція була чудовою. МІЛ перебуває на порозі глобального прориву ...»

На заключному пленарному засіданні було вирішено, що Форум проходитиме щорічно в якості платформи для Європейського відділення GARMIL. Учасники першого європейського Форуму з медіа-та інформаційної грамотності (МІЛ) прийняли Паризьку декларацію з МІЛ в цифрову епоху [12]. Декларація підтверджує важливість МІЛ і закликає до нових акцентів у медіа-інформаційній грамотності в сьогodнішньому цифровому середовищі, а також до співпраці між ключовими суб'єктами і групами різних зацікавлених сторін для просування МІЛ для всіх. При її обговоренні визнавалось, що МІЛ-компетенції та технологічні компетенції доповнюють одне одного. У той же час має значення, яка технологія доступніша для громадян. І навіть більш важливо зосередитися на тому, що громадяни хочуть робити з інформацією або як вони реагують на неї, на засоби масової інформації і технології, як це впливає на бажання громадян брати участь у самореалізації, культурному обміні і в їх прагненні бути етичними. Здатність успішно використовувати інформацію і засоби масової інформації в різних контекстах вимагає певних МІЛ-компетенцій. Декларація закликає до ефективного просування МІЛ для всіх громадян, закликаючи всіх зацікавлених учасників працювати разом.

Спираючись на підсумки Європейського форуму, ЮНЕСКО, Національний автономний університет Мексики і Автономний університет Барселони домовилися у грудні 2014 року спільно організувати й провести перший в Латинській Америці і Карибському басейні МІЛ-Форум. Підготовка до цієї події велася за тим же алгоритмом, що й до Форуму в Парижі.

І ще кілька слів – про професійну етику організаторів.

Щоб «згадувати хороші часи на зустрічі ЮНЕСКО», організатори підготували і розіслали учасникам форуму фотогалерею з подій Форуму. Не встигли ми пережити всі паризькі враження (і не тільки від Форуму в Штаб-квартирі ЮНЕСКО), як електронна пошта принесла листа-подяку «Дякуємо за участь!», підписаного Хосе Мануелем Пересом Тореро, головним координатором EMEDUS проекту, директором дослідницької групи Gabinete de Comunicación y Educación. Подяка була відправлена всім учасникам «за активну участь і ентузіазм на Форумі». Зазначалося, що Форум відкрив, завдяки нам, великі перспективи на шляху прокладання медіа-інформаційної грамотності. У листі йшлося про сподівання організаторів розраховувати на підтримку учасників Форуму в організації і проведенні майбутніх проектів і зустрічей. Зазначалося також, що цей перший Форум зафіксував необхідність регулярного обговорення актуальних проблем для популяризації мереж співпраці і нових спільних зусиль, пов'язаних із проблематикою досліджень, політикою і тематичних уподобань. Наголошувалося на можливості об'єднати зусилля для актуалізації цілісного підходу щодо впровадження медіаосвіти і визначити спільні цілі у розвитку розвитку медіаграмотності...

Проблеми інформаційної грамотності перебували в центрі інших наукових зібрань. Так, Перша Європейська конференція з інформаційної грамотності (ЕСІЛ) відбувалася 22 – 25 жовтня 2013 р. у Стамбулі (Туреччина), друга – 20 – 23 жовтня 2014 року в Дубровнику (Хорватія). ЕСІЛ – це міжнародна конференція, до складу організаційного та програмного комітетів якої входять понад сто відомих експертів із понад шістьдесяти країн світу. Організаторами конференції виступили Департамент інформаційного менеджменту Університету Хаджеттепе (Туреччина) і Департамент інформаційних і комунікаційних наук Університету Загреб (Хорватія).

У першому науковому зібранні взяли участь 367 учасників з 57 країн світу. Найбільша кількість учасників представляли США (46 осіб), Туреччину (37), Англію (24),

Норвегію (19). 9 країн були представлені по одному учаснику. Кількість учасників і країн у другій конференції була трохи меншою. Як і торік, найбільша кількість учасників була з США (41 особа), а також із Хорватії (38), Англії (19), Німеччини (14), Об'єднаних Арабських Еміратів (13). 15 країн були представлені по одному учаснику. Від України в цих конференціях взяли участь по дві особи: Л.А.Найдьонова і Г.В.Онкович – у Стамбулі, О.В.Каліцева і Г.В.Онкович – у Дубровнику. На відміну від попередніх наукових форумів, у конференції в Дубровнику значна кількість доповідей виголошувалася двома-чотирма мовцями, при чому часто вони представляли різні країни. І що цікаво – програма другої конференції була роздрукована у вигляді плакату, що наочно відтворювало картину дня.

Інформаційна грамотність (ІГ), медіаграмотність (МГ) і безперервне навчання (упродовж усього життя) були основною темою конференцій ЕСІЛ, націлених на об'єднання зусиль учених і фахівців у галузі інформації, медіа, педагогів, політиків, підприємців і всіх інших зацікавлених сторін з різних країн світу для обміну знаннями та досвідом. Обговорювалися актуальні питання, останні події, досягнення теорії і передової практики за такими основними темами (перерахуємо їх, щоб продемонструвати поступ відносно нового явища наукового знання): Інформаційна грамотність (ІГ) та навчання протягом усього життя; ІГ у теоретичному контексті (моделі, стандарти, показники і т.ін.); ІГ і пов'язані з нею поняття (наскрізні компетенції, медіаграмотність, трансграмотність, метаграмотність, електронна грамотність, комп'ютерна грамотність, цифрова грамотність, наукова грамотність, візуальна грамотність і т.ін.); Медіа та інформаційна грамотність (МІГ) як нова концепція; Дослідження ІГ (методи і прийоми); Пошук інформації та інформаційна поведінка; Кращий досвід у сфері ІГ; Мережева ІГ і робота в мережі; Політика ІГ і політика розвитку; ІГ і бібліотеки (бібліотеки коледжів та університетські бібліотеки, шкільні бібліотеки, публічні бібліотеки, спеціальні бібліотеки); ІГ та бібліотечно-інформаційна освіта; ІГ та управління знаннями; ІГ у різних дисциплінах; ІГ у різних культурах і країнах; ІГ у різних контекстах (юридичному, медичному та ін.); ІГ та освіта (Болонський процес і т.ін.); Планування стратегії ІГ (просування і маркетинг, підготовка інструкторів, партнерство, співпраця в рамках професії, педагогічної освіти, інтеграції в навчальні програми); Навчання ІГ (технології та методи навчання, педагогічне проектування, розроблення навчальних програм, вимірювання та оцінка, веб-навчання, електронне навчання); Навчання ІГ у різних секторах (середня, вища освіта, професійна освіта); ІГ на робочому місці; Інформаційна грамотність для дорослих; ІГ для проблемних (уразливих) груп; ІГ для полікультурних спільнот; ІГ та етичні та соціальні питання; ІГ і демократія; ІГ і цифровий розрив; ІГ і нові технології та інструменти (Web 2.0, Web 3.0, мобільні технології).

Конференція передбачала різні типи («рубрики») участі, такі як:

- ключова доповідь;
- постери;
- представлення передового педагогічного досвіду;
- семінари;
- панельні дискусії;
- формати «PechaKucha»;
- майстер-класи запрошених педагогів-практиків;
- тренінги;
- презентації видань;
- форум докторантів та ін.

Кожен формат мав різні вимоги та обмеження за обсягом, розподілом часу та змістом. Це розмаїття форм для спілкування і навернуло нас на думку, що на часі вести мову про конференцію як про інтерактивну медіаосвітню технологію...

До початку конференцій було видані тези усіх учасників, де зазначалося й країна автора, й місце роботи, й контактна адреса. Деяким доповідачам було запропоновано



підготувати розгорнуті публікації, котрі було видруковано у престижних європейських виданнях.

Конференції, до організації яких залучались професійні фірми, були дуже добре підготовлені. Всі доповідачі, заявлені в програмі, представляли свої доповіді-презентації. Приваблювало розмаїття наукових дійств. Надзвичайно цікавим є формат «PechaKucha» (презентація 20 слайдів по 20 секунд кожен, після п'яти презентацій – запитання, відповіді й обговорення), майстер-класи, зустрічі з «класиками» (зокрема – з автором поняття «інформаційна грамотність» Paul G.Zurkowski), постери (деякі з них у зменшеному форматі можна було взяти з собою), розіграш у лотерею нових і актуальних книжок з інформаційної грамотності, презентація видавництва тощо. Та найкраще – можливість спілкування з колегами, обмін досвідом.

Цікавою була й запропонована культурна програма – і в Стамбулі, і в Дубровнику є що дивитись...

У Вищій школі економіки (Москва) у березні 2014 р. відбувалася Міжнародна наукова практична конференція «NewsLiteracy і проблеми сучасної медіаосвіти». Її було організовано факультетом медіакомунікацій НДУ ВШЕ у рамках проекту зі створення першого в Росії Центру новинної грамотності. До участі було запрошено дослідників з Росії, країн СНД, Європи, США, Китаю, Індії.

Новинна грамотність (News Literacy) – один з найбільш перспективних векторів розвитку такого важливого сегмента гуманітарного знання, як медіаосвіта. Прискіплива увага до даної теми – не лише загальносвітова, але й певний російський тренд: у 2013 році Міністерство зв'язку і масових комунікацій РФ внесло медіаосвіту до переліку пріоритетних напрямів розвитку медіагалузі. Основна мета науково-практичної конференції «News Literacy і проблеми сучасної медіаосвіти» – обмін актуальною науково-практичною інформацією за заявленою проблематикою між дослідниками і педагогами вищої школи країн-учасниць, а також розвиток відповідного викликам часу кадрового потенціалу російської освіти та науки, обумовлений потребою суспільства в становленні медіаосвіти в цілому та його важливішого вектора – новинної грамотності – зокрема.

Основними темами конференції були: Індустріальні, політико-економічні та етичні виклики новинної журналістики ХХІ століття; Новинна грамотність: сутність, проблеми та перспективи; Вектори розвитку сучасної медіаосвіти; Екологія журналістського фаху.

У межах теми News Literacy обговорювались такі проблеми: Новина в історичній ретроспективі і сучасному соціумі: закономірності виробництва, поширення і споживання; Проблема ідентифікації новинного повідомлення (новина в сучасному медіапросторі); Журналістика новин і журналістика думок; Методики оцінювання джерел інформації; Технології аналізу і декодування новинних повідомлень сучасних медіа та інші.

Всі заявки проходили експертизу оргкомітету та попередній відбір. На основі тематичної експертизи заявок було сформовано пленарні засідання, секції та круглі столи конференції.

Окремі виступи на конференції засвідчили з'яву нових напрямів у розвитку сучасної медіаосвіти – медіаекології та медіасоціології. Якщо медіаекології було присвячено кілька доповідей, то про медіасоціологію як окремий напрям не йшлося. Це ми зауважили під час обговорення доповідей у блоці, де представлялися соціологічні дослідження з використанням матеріалів ЗМІ, порівняльний аналіз користувачів сучасних ЗМІ (по векторах «місто-село», «південь-північ»).

Окремі засідання секцій було присвячено досвіду впровадження медіаосвіти у шкільних та позашкільних закладах освіти (за участю шкільних педагогів) і презентації студентських напрацювань до дипломних робіт, підготовлених у ВШЕ.

Вища школа економіки – сучасний і авторитетний навчальний заклад у Росії, з діяльністю якого учасників конференції знайомили її організатори. Чимало корисного зі стимулювання наукової діяльності викладачів і студентів можна було б перейняти в Україні. І ще – в Університеті є надзвичайно цікавий музей просто неба – «МедіаДвір», з яким можна

[[http://5th.moscowbiennale.ru/ru/program/special\\_projects/mediadvor.html](http://5th.moscowbiennale.ru/ru/program/special_projects/mediadvor.html)].

У Паризькій Декларації з медіа- та інформаційної грамотності в цифрову еру (Париж, 2014), зокрема, зазначається, що значення медіа- та інформаційної грамотності в тому, що вона має справу з величезним розмаїттям засобів масової комунікації. Саме вони мають особливий потенціал: викликають цікавість, сприяють взаєморозумінню, розвивають критичне мислення своєї аудиторії, зокрема молодіжної; поважають свободу висловлювання думок, захищають недоторканність приватного життя, заохочують до міжкультурного і міжрелігійного діалогу, представляють інтереси жінок збалансованим і нестереотипним способом, сприяють інвестиціям для творчості й інновацій, виявляють таланти та сприяють їхньому розвитку.

Огляд міжнародних форумів, у центрі яких перебували проблеми медіа- та інформаційної грамотності, засвідчують, як стрімко розвиваються ці нові явища гуманітарного знання. А самі наукові зібрання, проведені в різних країнах, стали чудовою ілюстрацією того, що сучасні наукові форуми проходять у різних видах і формах. Тож на часі говорити й про якуову конференцію як про інтерактивну медіа освітню технологію.

### *Література*

1. Education at a Glance 2009: OECD Indicators. Glossary. – Paris: OECD Publications, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.oecd.org/document>.
2. Ganna Onkovich. Media Didactics in Higher Education: Oriented Media Education / European Conference on Information Literacy, October 22–25, 2013, Istanbul, Turkey: Abstracts / Editors: Serap Kurbanoglu, Esther Grassian, Diane Mizrachi, Ralph Catts, Sumeyye Akca, Sonja Spiranec. – Ankara: Hacettepe University Department of Information Management, 2013. – 296 p. – P. 101.
3. <http://blogs.pravda.com.ua/authors/kukharchuk>
4. <http://medianext-ua.livejournal.com/>
5. <http://novomedia.ua/>
6. <http://osvita.mediasapiens.ua/material/16395>
7. <http://ruslanstory.com/biography/>
8. <http://www.asd.in.ua/>
9. [http://www.irf.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9764&Itemid=208](http://www.irf.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=9764&Itemid=208)
10. <http://www.univer.kharkov.ua/ua/departments/sociology/chair/media-comm>
11. Onkovich, Anna. Media Didactics in Higher Education: Oriented Media Education // Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice. Communications in Computer and Information Science Volume 397, 2013, pp. 282–287. European Conference on Information Literacy, ECIL 2013 Istanbul, Turkey, October 22–25, 2013 Revised Selected Papers Editors: Serap Kurbanoglu, Esther Grassian, Diane Mizrachi, Ralph Catts, Sonja Špiranec ISBN: 978–3–319–03918–3 (Print) 978–3–319–03919–0 (Online)
12. Paris Declaration on Media and Information Literacy. [Електронний ресурс] (режим доступу: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris\\_mil\\_declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf); Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era <http://www.nordicom.gu.se/en/clearinghouse/paris-declaration-media-and-information-literacy-digital-era-0>, дата звернення 19.11.2014).
13. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bologna2009benelux.org>.
14. The Qualifications Framework for European Higher Education Area. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ond.vlaanderen.be/>.

15. Бакіров В.С., Стародубцева Л.В. Креативна модель медіаосвіти: експеримент Каразінського університету // Збірник статей методологічного семінару «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив». – К., 2013. – С.45 – 63.
16. Балаклицкий М. Коммуникативные стратегии протестантских журналистов Украины / М.А.Балаклицкий // Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Серія: Соціальні комунікації. Вип. 1. – М., 2009. – С. 34–35.
17. Большая советская энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия. 1969—1978.
18. Бондаренко Е.А. Обоснование концепции комплексного медиаобразования: современная школа в российском и мировом медиапространстве // Медиаобразование 2013»: Сб. трудов Международного Форума конференций «Медиаобразование 2013». – Москва, 31 октября – 02 октября 2013 г. / под ред. И.В.Жилавской. – М.: РИЦ МГГУ им.М.А.Шолохова, 2013. – 442 с. – С.10 – 28.
19. Боришполець О.Т., Найдьонова Л.А., Мироненко Г.В. та ін. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід. Навч. посібник. – К.: Міленіум, 2010. – 440 с.
20. Букхорст А. Медиа- и информационная грамотность и ее «подруги» // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Кузьмин Е.И., Паршакова А.В. – М.: МЦБС, 2013. – 384 с. – С. 35 – 44.
21. Вебер В. Портфолио медиаграмотности // Информатика и образование. 2002. № 1 / [http://www.infojournal.ru/journal\\_arxiv/2002/](http://www.infojournal.ru/journal_arxiv/2002/)
22. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология: основные принципы / Winterhoff-Spurk P. Перевод с немецкого: Medienpsychologie. – Харьков: Гуманит. Центр, 2007. – 288 с.
23. Возчиков В.А. Медиа сфера философии образования [текст]: монография / В.А.Возчиков. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2007. – 284 с. – С. 212
24. Горун Ю.М. Міжнародна співпраця у розвитку медіа- та інформаційної грамотності й інтеркультурного діалогу / Горун, Ю.М. Вища освіта України, 2014. – № 3 (54). – С.103 – 108.
25. Гуріненко І.Ю. Педагогічні умови застосування засобів мас-медіа у професійній підготовці майбутніх державних інспекторів з пожежної безпеки: Автореф. дис. .... канд. пед. наук. – Умань, 2012. – 23 с.
26. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Гуцин Ю.В. Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» Dubna Psychological Journal, 2012. – № 2, с. 1–18. – С. 2 [Электронный ресурс] (режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/mnenie%20%20expertov/2012n2a1.pdf>, дата звернення 18.11.2014).
27. Двучичанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание, 2011. — № 4. [Электронный ресурс] (режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>, дата звернення 17.11.2014).
28. Дорош, Марина. Війна — зоряний час для медіаосвіти? // Марина Дорош [Електронний ресурс]: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/viyna\\_zoryaniy\\_chas\\_dlya\\_mediaosviti/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/viyna_zoryaniy_chas_dlya_mediaosviti/) / 15 вересня. Дата звернення 12 грудня 2014 р.
29. Духаніна Н.М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: ІВО АПН України, 2007. – 22 с.
30. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный: В 2 т. М.: Русский язык, 2000. – Т. 1: А-О., 1213 с. – Т. 2: П-Я. – 1084 с.
31. Жижина М.В. Курс «Основы медиапсихологии»: Учебно–методическое пособие // Жижина Мария Викторовна. – Саратов: ИЦ «Наука», 2008. – 50 с.

32. Жилавская И.В. Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий: Автореф. ... канд. филол. н. Жилавская Ирина Владимировна – М: МГУ, 2008. – 23 с.
33. Заклецький, Олександр. Кібермауглі. Надмірна доступність телевізора і гаджетів може гальмувати розвиток дитини //Тиждень, 2013. 3 25 (293). [Електронний ресурс] (режим доступу: [http:// tyzhden.ua/Society/83082](http://tyzhden.ua/Society/83082), дата звернення 17.11.2014).
34. Интерактивные методы обучения [Электронный ресурс] (режим доступу: [http://book.e-reading-lib.org/chapter.php/98177/38/Metodika\\_prepodavaniya\\_psihologii\\_konspekt\\_lekciii.html](http://book.e-reading-lib.org/chapter.php/98177/38/Metodika_prepodavaniya_psihologii_konspekt_lekciii.html), дата звернення 19.11.2014)
35. Информационно-аналитический обзор. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – URL: [http:// apu-sin.ru/servis/ omumr/material\\_int\\_form.html](http://apu-sin.ru/servis/omumr/material_int_form.html) (дата звернення 18.11.2014).
36. Калицева Е.В. Технологии медиаобразования в учебном процессе юридических вузов // Калицева Е.В. Медиаобразование 2014: Сб. тезисов и статей Всероссийской научно–практической конференции (с международным участием) «Медиаобразование 2014. Региональный аспект» 7 октября – 9 октября 2014 г./ Под редакцией И.В. Жилавской, Е.А. Карягиной. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. – 360 с. – 352 – 353.
37. Квіт С. Медіа можуть махнути рукою на університетську журналістську освіту. 2013 [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/15160>
38. Костомаров В.Г. Предисловие // Онкович А.В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2012. – С.3 – 7.
39. Костомаров В.Г. Рассуждение о формах текста в общении. – М.: ГИРЯ, 2008.
40. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
41. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2009. – № 1.
42. Кузько М.С. Медиаобразование для будущих геологов: формирование медиаграмотности // М.С. Кузько. Медиаобразование 2014: Сб. тезисов и статей Всероссийской научно–практической конференции (с международным участием) «Медиаобразование 2014. Региональный аспект» 7 октября – 9 октября 2014 г./ Под редакцией И.В. Жилавской, Е.А. Карягиной. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. – 360 с. – 332 – 336.
43. Курбаноглу С. Анализ концепции информационной грамотности // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Кузьмин Е.И., Паршакова А.В. – М.: МЦБС, 2013. – 384 с. – С. 87 – 97.
44. Литвин Н.О. Профессионально ориентированная медиапсихология в медиаподготовке будущих редакторов // Литвин Н.О. Медиаобразование 2013 : Сб. трудов Международного форума конференций «Медиаобразование 2013». Москва, 31 октября — 02 ноября 2013 г. / Под редакцией И. В. Жилавской. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. — 442 с. – С. 294 – 303.
45. Луговой В.І. Компетентності та компетенції: поняття – термінологічний дискурс // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К.: Гнозис, 2009. – 630 с. – С.8–13.
46. Медиадидактика вищої школи: програми спецкурсів // Онкович Г.В., Духаніна Н.М., Сахневич І.А., Гуріненко І.А., Янишин О.К., Онкович А.Д., Балабанова К.Є. / за наук. ред. доктора педагогічних наук, проф. Г.В.Онкович. – К.: Логос, 2013. – 196 с.

47. Медіакомпетентність фахівця: колективна монографія / Онкович Г.В., Горун Ю.М., Кравчук В.О., Литвин Н.О., Костюхіна І.В., Нагорна К.А., за наук. ред. д. пед. наук, проф. Онкович Г.В. – К. : Логос 2013. – 288 с.
48. Михайлин І.Л. Основи журналістики / І. Л. Михайлин; вид. 5-е, доповн. і доопр. — К.: Центр учбової літератури, 2011. — 496 с.
49. Морозова А.В. Анализ ключевых слов научной периодики как метод повышения медиакомпетентности исследователя // Морозова Анна Викторовна / Медиаобразование, 2014. – № 2. – С. 68–74.
50. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности: итоговый документ // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Кузьмин Е.И., Паршакова А.В. – М.: МЦБС, 2013. – 384 с. – С.375–379. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности // <http://www.ifarcom.ru/ru/news/1347>
51. Нагорна К.А. Медіаосвітня роль редактора у створенні коміксів // Медіакомпетентність фахівця: колективна монографія / Онкович Г. В., Горун Ю. М., Кравчук В.О., Литвин Н.О., Костюхіна І.В., Нагорна К.А., за наук. ред. д. пед. наук, проф. Онкович Г.В. – К. : Логос 2013. – 287 с. – С.222–281.
52. Ничик Л.А. Проблема національного виховання в українському журналістикознавстві [Електронний ресурс] : <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1679> (Електронна бібліотека Інституту журналістики КНУ імені Тараса Шевченка).
53. Онкович Г.В., Калицева Е.В. Европейская конференция по информационной грамотности (ЕСІР). 20–23 октября 2014 года (Дубровник, Хорватия) // Медиаобразование, 2015. – № 1. – С.13–16.
54. Онкович А.В. Векторы развития современного медиаобразования // Онкович Анна Владимировна. Журналистика и медиаобразование – 2010: Сборник трудов IV Международной научно-практической конференции (Белгород, 22–24 сент. 2010 г.) / под ред. проф. А.П. Короченского, проф. М.Ю. Казак. – Белгород: Изд-во «БелГУ», 2010. – 532 с. – С.296 – 302.
55. Онкович А.В. Медиадидактика высшей школы: профессионально-ориентированное медиаобразование // Онкович А.В. Вестник Челябинского государственного университета: научный журнал, 2013. – № 22 (313). – 322 с. – С.86–91.
56. Онкович А.В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 332 с.
57. Онкович А.В. Медиаобразование: векторы развития // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Мат-лы Межд. научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В.А. Сластенина, 16–17 сентября 2010 г., Москва: МПГУ: в 2-х ч. – Ч. 1. – М.: МАНПО, 2010. – 771 с. – С.322–338.
58. Онкович А.В. Медийная и информационная грамотность в цифровую эпоху : на пороге глобального прорыва. ЮНЕСКО – 2014. А.В.Онкович/ Медиаобразование, 2014. – № 4. – С.9– 4; Онкович, Ганна. Медийная и информационная грамотность в цифровую эпоху : на пороге глобального прорыва. ЮНЕСКО – 2014. [Электронный ресурс] (режим доступа: [http://mediagram.ru/news/text\\_527.html](http://mediagram.ru/news/text_527.html), дата звернення 19.11.2014).
59. Онкович Г.В. Використання інтегрованого простору знань у навчальному процесі засобами медіаосвіти // Вища освіта України. – № 2. додаток 1. – 2009. – Тематичний випуск «Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції». – 308 с. – С.166–172.
60. Онкович Г.В. Медіакомпетентність – фахова якість сучасного випускника вищої школи // Онкович Г.В. Проблеми освіти, 2014. – № 78. – 296 с. – С.205–211.
61. Онкович Г.В. Медіаосвіта як ресурс розвитку сучасного суспільства // Г.В. Онкович, А.Д. Онкович. Проблеми освіти: наук. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. – Випуск 73. – 269 с. – С. 3–6.

62. Онкович Г.В. Медіаосвіта. Загальний курс: експериментальна програма базового курсу для студентів вищих навчальних закладів. – К.: ІВО НАПН України, 2010. – 42 с.
63. Онкович Г.В. Професійно орієнтована медіаосвіта у вищій школі // Збірник статей методологічного семінару «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив. – К., 2013. – С.79–89.
64. Онкович Г.В. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі // Онкович Ганна Володимирівна / Вища освіта України, 2014. – № 2. – С.80–88.
65. Онкович А.В. Медиадидактика высшей школы // Международный электронный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация». – № 5. <http://mic.org.ru/index.php/5-number-2013/184-mediadidaktika-vysshej-shkoly> и др.
66. Онкович Г.В., Духаніна Н.М., Сахневич І.А., Гуріненко І.А., Янишин О.К., Онкович А.Д., Балабанова К.Є. Медиадидактика вищої школи: програми спецкурсів / за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора Г.В. Онкович. – К.: Логос, 2013. – 196 с.
67. Орлова О.В. Восприятие мира, искусства, медиа: теория и методика: монографія // Орлова Ольга Володимирівна. LAP LAMBERT Fcademic Publishing, 2014. – 170 с.
68. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004 – 192 с.
69. Практична медіаосвіта: авторські уроки. Збірка/ Ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк; за науковою ред. В.В. Різуна та В.В. Літостанського.– К.: Академія української преси, 2013. – 447 с.
70. Пугач А.В. Проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності в українській педагогічній періодиці (20-ті – початок 30-х років ХХ ст.): / Анжеліна Володимирівна Пугач: автореф. дис ... канд. пед. наук : спец.13.00.01. – К., 2008. – 20 с.
71. Різун В. Начерки до методології досліджень соціальних комунікацій [Електронний ресурс] // [Наукова сторінка професора Володимира Різуна] / Інститут журналістики : [сайт]/ — Електронные данные. — Київ, 2011. — Режим доступу: [http://journalib.univ.kiev.ua/Nacherky\\_do\\_metodologiyi.pdf](http://journalib.univ.kiev.ua/Nacherky_do_metodologiyi.pdf) (01.03.2011). — Назва з екрану.
72. Сахневич І.А. Педагогічні умови використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю: Автореф. дис. .... канд. пед. наук. – К.: ІВО АПН України, 2012. – 22 с.
73. Степанов, Владимир [Електронний ресурс] : Інститут журналістики БГУ. Медіаекологія: опыт демаркации научного направления [http://media-ecology.blogspot.com/2011/05/blog-post\\_3319.html](http://media-ecology.blogspot.com/2011/05/blog-post_3319.html)
74. Степанов, Владимир [Електронний ресурс]: Інститут журналістики БГУ. Наука медіаекологія: понятие, предмет, объект, уровни [http://media-ecology.blogspot.com/2011/02/blog-post\\_19.html](http://media-ecology.blogspot.com/2011/02/blog-post_19.html)
75. Сулім А.А. Медіакомпетентність як результат упровадження медіаосвіти [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Soc\\_kom/2011\\_968/content/sulim.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Soc_kom/2011_968/content/sulim.pdf)
76. Фатеева И.А. «Осознанное» и «неосознанное» медиаобразование в педагогике и медиадеятельности // Медиаобразование 2013»: Сб. трудов Международного Форума конференций «Медиаобразование 2013». – Москва, 31 октября – 02 октября 2013 г. / под ред.. И.В. Жилавской. – М.: РИЦ МГГУ им.М.А.Шолохова, 2013. – 442 с. – С.52–57.
77. Федоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // Телекоммуникации и информатизация образования. 2007. – № 3. – С.26–54.
78. Федоров А.В. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании // Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 256 с.
79. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.

80. Федоров А.В. Новые стандарты – реальная возможность для медиапедагогике // *Alma Mater – Вестник высшей школы*. 2012. – № 3. – С.55–58.
81. Федоров, А. В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992–2008) // *Медиаобразование*. – 2008. – № 4. – С. 23–45.
82. Федоров А.В. Синтез медийной и информационной грамотности как новая тенденция, предложенная ЮНЕСКО: плюсы и минусы // *Дистанционное и виртуальное обучение*. – 2013. № 10. – С. 72–79.
83. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с. – С. 24.
84. Федоров А.В., Онкович А.В., Левицкая А.А. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. – 308 с.
85. Хуторской А.В. Чем дидактика отличается от методики? // <http://www.khutorskoy.ru/be/2007/0312/index.htm>
86. Чемерис І.М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: ІВО АПН України. – 24 с.
87. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во АПН СРСР, 1990. – 66 с., с. 58). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators. Glossary*. – Paris: OECD Publications, 2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.oecd.org/document>.
88. Шкарпова, Елена. Испытание Швецией. Как я бросила работу и решила учиться // Елена Шкарпова [Электронный ресурс] <http://life.pravda.com.ua/columns/2014/12/12/185768/>
89. Янишин О.К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій: Автореф. дис. .... канд. пед. наук. – К.: ІВО АПН України, 2012. – 22 с.
90. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: Навчальний посібник / За ред. Л.А. Найдбонової, О.Т. Боишпольця.- К.: Міленяум, 2010. – 440 с.
91. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник/ РЕд.упоряд.В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк/ За наук. ред. В.В. Різуна. – Центр вільної преси, 2013.-352 с.
92. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ВИКОНАВЦІВ ТЕМИ

### *Монографії:*

1. Бутівщенко С.В. Обґрунтування перспективних напрямів розвитку державного управління вищою освітою України в контексті ефективності надання освітніх послуг // Економічні умови забезпечення якості освітніх послуг у системі вищої освіти: монографія / С.В. Бутівщенко та ін.; [за заг. ред. Грищенка І.М.]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 364 с. – С.253–172. (2 д.а.);
2. Бутівщенко С.В. Теоретико – методологічні та організаційно – економічні засади державної політики забезпечення якості освітніх послуг в системі вищої освіти. Забезпечення ефективності інтеграційних процесів у системі вищої освіти як елемент підтримки економічної безпеки // Економічна безпека національної економіки: інвестиційно-інноваційний аспект: монографія / С.В. Бутівщенко та ін.; [за заг. ред. Грищенка І.М.]. – Донецьк: РВВ, ДВНЗ «Дон НТУ», 2012. – 439 с. – С. 8–31. (2 д.а.);
3. Колективна монографія «Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції»(готується до друку) – 15 д.а.
4. Мельникова І.М. Кафедра в системі управління ефективністю та якістю навчально-виховного процесу у ВНЗ / Мельникова І.М. // Економічні умови забезпечення якості освітніх послуг у системі вищої освіти: монографія / кол.авт. за заг.ред. чл.-кор НАПН України, д.е.н., проф. І.М. Грищенко. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 364 с. – С. 224–237. (2 д.а.).
5. Олексюк О.М. Модернізація вищої мистецької освіти як духовно-світоглядна проблема / О.М. Олексюк // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. – С. 343–351.
6. Олексюк О.М., Ткач М.М., Лісун Д.В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колект. монограф. / О.М. Олексюк, М.М. Ткач, Д.В. Лісун – К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. – 164 с.
7. Олексюк О.Н. Концептуальные основы формирования духовности личности в сфере музыкального искусства // Dvasingumas zmogaus pasaulyje. Kolektyvine monografija / Sudarytojai ir rengejai: Jonas Kievisas, Rimante Kondratiene. – Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2011. – 468 p. (Santrauka andlu kalba. Apibendriminas lietuviu, rusu ir anglu kalbomis). – P. 154–168. (1,5 д.а.);
8. Олексюк О.Н. Формирование общекультурной компетентности учащихся общеобразовательной школы: теория, диагностика, перспективы // Bendrojo lavinimo mokyklos mokiniu bendrakulturio kompetentingumo formavimas: teorija, diadnostika, perspektivos. // Ugdymo dvasingumas: kolektyvine monografija. Sudare ir parenge Jonas Kievisas. Vilnius: Leidykla «Edukologija», 2012. 574 p. – P. 314–334. (1,5 д.а.);
9. Онкович А.В. Студенческие научные журналы в медиаобразовательной деятельности вуза // Медиаобразование как фактор оптимизации российского медиапространства: Коллективная монография / Отв. ред. И. В. Жилавская и Т. Н. Владимирова. — М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. — 420 с. – С.348 – 358.
10. Онкович А.В. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом / А. В. Федоров, А. В. Онкович, А. А. Левицкая / под ред. проф. А. В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2013. – 308 с. (ISBN 978–5–87976–852–7)
11. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / [Онкович Г. В., Бойченко М. І., Дем'яненко Н. М., Донець З. Ф., Карачун В. Я., Кобченко В. І., Куляс П. П., Лесик Г. В.,



Олексюк О. М. та ін.] ; За заг. ред. Г. В. Онкович. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 336 с. (21 д.а.);

12. Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України: монографія / [К.Є.Балабанова, Н.М.Дем'яненко, Н.О.Дівінська та ін.] ; За заг. ред. Г. В. Онкович. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 282 с. (18 д.а.);

13. Щербакова О. А. (та ін.). Риторика у вищій освіті: вітчизняні традиції, світовий досвід та європейські орієнтири : проект колективної монографії / за ред. О. А. Щербакової ; Ін-т вищ. освіти НАПН України, від. теорії та методології гуманіт. освіти. – К., 2014. – 160 с.

14. Щербакова О. А. Підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на засадах компетентнісного підходу: тенденції розвитку, актуальні проблеми та перспективні завдання в євроінтеграційному контексті : проект монографії / Олена Анатоліївна Щербакова ; Ін-т вищ. освіти НАПН України, від. теорії та методології гуманіт. освіти. – К., 2014. – 160 с. (готується до подання)

#### ***Навчальна продукція (підручники, посібники, програми):***

1. Дем'яненко Н.М. Виробничо-педагогічна (асистентська) практика: програма / Н.М.Дем'яненко // Навчально-методичний комплекс фахової підготовки студентів спеціальності 8.000005 – Педагогіка вищої школи / за ред. Н.М.Дем'яненко; Нац. пед. університет ім. М.П.Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – Ч. II. – С. 113–119. (0,25 д.а);

2. Дем'яненко Н.М. Додатки / Н.М.Дем'яненко // Навчально-методичний комплекс фахової підготовки студентів спеціальності 8.000005 – Педагогіка вищої школи / за ред. Н.М.Дем'яненко; Нац. пед. університет ім. М.П.Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – Ч. II. – С. 120–126. (0,25 д.а);

3. Дем'яненко Н.М. Історія освітньо-виховних систем вищої школи: навчальна програма / Н.М.Дем'яненко // Навчально-методичний комплекс фахової підготовки студентів спеціальності 8.000005 – Педагогіка вищої школи / за ред. Н.М.Дем'яненко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – Ч. I. – С. 5–25. (0,8 д.а.);

4. Дем'яненко Н.М. Методологія і методи науково-педагогічних досліджень: навчальна програма дисципліни і методичні рекомендації / Н.М. Дем'яненко, І.М.Кравченко, В.О.Смікал; [за ред. Н.М. Дем'яненко]. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012.–50 с. (2 д.а.);

5. Дем'яненко Н.М. Модуль I. Історія освітньо-виховних систем вищої школи / Н.М.Дем'яненко // Програма комплексного кваліфікаційного екзамену, 8.000005 – Педагогіка вищої школи / Н.М.Дем'яненко, В.О.Смікал, І.І.Прудченко, І.В.Фольварочний, І.М.Кравченко, Н.Л.Акініна; [за заг. ред. Н.М.Дем'яненко]. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 5–14. (0,3 д.а.);

6. Дем'яненко Н.М. Навчальні програми дисциплін загальноуніверситетського рівня (кафедра педагогіки і психології вищої школи) / за ред. Н.М.Дем'яненко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 143 с. (6 д.а.);

7. Дем'яненко Н.М. Навчально-методичний комплекс (навчальний, тематичний плани, програми та методичні рекомендації) з підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», професійний блок – гуманітарний напрям / Дем'яненко Н.М., Кравченко І.М., Смікал В.О., за заг. ред. Н.М.Дем'яненко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 32 с. (1,3 д.а.);

8. Дем'яненко Н.М. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки студентів спеціальності 8.000005 – Педагогіка вищої школи / за ред. Н.М.Дем'яненко – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – Ч. I. – 190 с. (8 д.а.);

9. Дем'яненко Н.М. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки студентів спеціальності 8.000005 – Педагогіка вищої школи / за ред. Н.М.Дем'яненко; Нац. пед. університет ім. М.П.Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – Ч. II. – 140 с. (5,8 д.а.);

10. Дем'яненко Н.М. Освітньо-виховні системи: навчальна програма / Н.М.Дем'яненко // Навчальні програми дисциплін загальноуніверситетського рівня (кафедра педагогіки і психології вищої школи) / за ред. Н.М.Дем'яненко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 5–25. (0,8 д.а.);
11. Дем'яненко Н.М. Педагогіка вищої школи: навчальна програма / Н.М.Дем'яненко, В.О.Смікал, І.І.Прудченко // Навчальні програми дисциплін загальноуніверситетського рівня (кафедра педагогіки і психології вищої школи) / за ред. Н.М.Дем'яненко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 42–74. (1,3 д.а.);
12. Дем'яненко Н.М. Персоналії в історії педагогіки вищої школи України: програма спеціалізованого навчального курсу / Н.М.Дем'яненко // Навчально-методичний комплекс фахової підготовки студентів спеціальності 8.000005 – Педагогіка вищої школи / за ред. Н.М.Дем'яненко; Нац. пед. університет ім. М.П.Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – Ч. II. – С. 6–33. (1,1 д.а.);
13. Дем'яненко Н.М. Програма вступного фахового випробування з педагогіки при вступі на навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» на базі здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», «спеціаліст», спеціальність 8.18010021 – Педагогіка вищої школи / Н.М.Дем'яненко; кафедра педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: Вид-во Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 2013. – 31 с.
14. Дем'яненко Н.М. Програма вступного фахового випробування з педагогіки при вступі на навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» на базі здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», «спеціаліст», спеціальність 8.18010021 – Педагогіка вищої школи / автор-укладач Н.М.Дем'яненко; кафедра педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: Вид-во Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 2014. – 31 с.
15. Дем'яненко Н.М. Програма комплексного кваліфікаційного екзамену, 8.000005 – Педагогіка вищої школи / Н.М.Дем'яненко, В.О.Смікал, І.І.Прудченко, І.В.Фольварочний, І.М.Кравченко, Н.Л.Акініна; [за заг. ред. Н.М.Дем'яненко]. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 53 с. (2,1 д.а.);
16. Дем'яненко Н.М. Програма комплексного кваліфікаційного екзамену, 8.18010021 – Педагогіка вищої школи / Н.М.Дем'яненко, Н.Л.Акініна, І.М.Кравченко, В.О.Смікал; [за заг. ред. Н.М.Дем'яненко]. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – С. 5–14.
17. Дем'яненко Н.М. Програма комплексного кваліфікаційного екзамену, 8.18010021 – Педагогіка вищої школи / Н.М.Дем'яненко, Н.Л.Акініна, І.М.Кравченко, В.О.Смікал; [за заг. ред. Н.М.Дем'яненко]. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С. 5 – 14.
18. Дем'яненко Н.М. Український педагогічний лекторій. Видатні постаті: Програма, Київ, вересень 2012 – березень 2013 рр. / Н.М.Дем'яненко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 18 с.
19. Дівінська Н.О. VII Міжнародна науково-практична конференція «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України» (26–27 вересня 2013 р., м. Київ): програма конференції /Укл. І.М. Мельникова, Н.О. Дівінська, С.В. Шеверун. – 36 с.
20. Майборода В. К. Методика підготовки й оформлення рукопису та автореферату дисертації: навчальний посібник / В. К. Майборода; за ред. В. І. Лугового. – 3-те вид. – Чернігів : ЧНПУ імені Т.Г.Шевченка, 2012. – 228 с. (9,5 д.а.);
21. Майборода В.К. Методика підготовки й оформлення рукопису та автореферату дисертації: навч. пос.; видання 4-те змінене та доповн. – Чернігів, 2013. – 244 с.
22. Мельникова І.М. VII Міжнародна науково-практична конференція «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів

України» (26–27 вересня 2013 р., м. Київ): програма конференції /Укл. І.М. Мельникова, Н.О. Дівінська, С.В. Шеверун. – 36 с.

23. Мельникова І.М. Педагогічні задачі і методика їх розв'язання: Навч. посібник / І.М. Мельникова, Ю.М. Кравченко. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. – 174 с.

24. Мельникова І.М. Соціально-педагогічні тренінги: методичні рекомендації для студентів-магістрантів спеціальності 8.18010021 – «Педагогіка вищої школи» і «Управління освітою» / Укл.І.М. Мельникова, Д.С. Белоглазенко . – К.: КУТЕП – Інформ, 2014. – 97 с.

25. Олексюк О.М. Вступ до спеціальності. Навчальна програма для напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво», галузь знань 0202 «Мистецтво», освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр». – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – 25 с. (1 д.а.);

26. Олексюк О.М. Інструментальний ансамбль: хрестоматія. – К.: РЕТРО-ПРІШТ. – 96 с. (Подано до друку)

27. Олексюк О.М. Методологічні засади науково-педагогічних досліджень. Навчальна програма для напряму підготовки 8.02020401 «Музичне мистецтво», галузь знань 0202 «Мистецтво», освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістр». – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – 25 с. (1 д.а.);

28. Олексюк О.М. Методологія наукових музично-педагогічних досліджень. Навчальна програма для напряму підготовки 8.02020401 «Музичне мистецтво», галузь знань 0202 «Мистецтво», освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістр». – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – 28 с. (1,1 д.а.);

29. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посіб. / О.М. Олексюк. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 248 с.

30. Олексюк О.М. Інструментальний ансамбль : хрестоматія для вищих навчальних закладів / Володимир Феофілович Кучерук, Ольга Миколаївна Олексюк, Надія Петрівна Кучерук. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2014. – 148 с. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як хрестоматія для студентів вищих навчальних закладів (Лист № 1/11–8960 від 28.05.2013 р.).

31. Онкович Г.В., Духаніна Н.М., Сахневич І.А., Гуріненко І.А., Янишин О.К., Онкович А.Д., Балабанова К.Є. МЕДІАДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: програми спецкурсів / за науковою редакцією доктора педагогічних наук, професора Г.В.Онкович.- К.: Логос, 2013. – 196 с.

32. Щербак О. А. Обґрунтування концепції запровадження курсу (спецкурсу) з академічної риторики як базової складової та самостійної інтегративної навчально-виховної дисципліни соціально-гуманітарного циклу у вищій школі України початку ХХІ століття. – К., 2014. (рукопис подано до розгляду).

#### ***Словники, довідники, покажчики:***

1. Карачун В.Я. Навчальний англійсько-український математичний словник / Карачун В.Я., Карачун Ю. Г., Лубенська Т. В., Чупаха Л. Д. (подано до друку; отримано гриф Міністерства науки і освіти) Національний авіаційний університет (12, 5 д.а.).

2. Морозова А.В. Журнал «Вища освіта України» в полі освітньої комунікації: статистичний аналіз за всі роки існування, покажчик статей за ключовими словами та автурою (2010–2013 рр.). – 4 д.а.

3. Покажчик матеріалів, опублікованих у журналі «Вища освіта України» за 2014 р. / Морозова А.В. // Вища освіта України, 2014. – № 4.-0,2 д.а.

4. Російсько-українсько-англійський словник-довідник найуживаніших скорочень //Укладачі: В.Я. Карачун, Т.Г. Скоп'юк. – К.; Київський національний університет ім. Т.Г. Шевченка, Інститут філології, 2012. – 36 с. (1,5 д.а.);

5. Часопис «Вища освіта України» в науковому полі України: аналітичний покажчик [оновлено та доповнено, підготовлено до друку]. – 5 д.а.

6. Часопис «Вища освіта України» у 2008–2012 рр.: показчик матеріалів, статистична характеристика / Морозова А. В. «. – К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2013. (2 д.а., подано до друку).

**Статті опубліковані у наукових фахових виданнях:**

1. Бутівщенко С.В. Державне управління вищою освітою в Україні: проблеми і перспективи /С.В.Бутівщенко // Проблеми освіти – 2012. – № 70. – Ч. 1. – С. 235–240. (0,5 д.а.);
2. Бутівщенко С.В. Державне управління вищою освітою: фактори ефективності інноваційного розвитку /С.В.Бутівщенко // Електронний журнал «Теорія та методика професійної освіти». –2012. – № 3. – С. 15–23. (0,5 д.а.);
3. Бутівщенко С.В. Конструктивність взаємозв'язку стратегічного планування та економічних умов розвитку вищої освіти /С.В.Бутівщенко // Проблеми освіти – 2012. – № 71. – С. 3–8 (0,5 д.а.);
4. Бутівщенко С.В. Моделювання як засіб підвищення ефективності програмно-цільового управління вищою освітою / С.В.Бутівщенко // Вища освіта України .– 2012. – № 4. – С. (0,5 д.а.);
5. Бутівщенко С.В. Ретроспективний аналіз державної політики та формування систем державного управління професійної освіти в Україні / С.В.Бутівщенко // Нові технології навчання – 2012. – № 72. – С. 35–43. (0,5 д.а.);
6. Бутівщенко С.В. Типологія державної політики та модельний аналіз державного управління вищою освітою / С.В.Бутівщенко // Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис / [за ред. В.І.Лугового, М.Ф.Степка]. – К.; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: технологія взаємодії та інтеграції». – 367 с. – С.43–50. (0,5 д.а.);
7. Воронкова Б.А. Деякі аспекти мовної освіти в журналі «Вища освіта України» /Б.А. Воронкова // Проблеми освіти : збірник наукових праць. – №74. – Ч.2. – С. 71–75.
8. Воронкова Б.А. Історико-культурологічна освіченість як захист від інформаційної агресії // Мова і культура. (Науковий журнал). – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго. (подано до друку)
9. Воронкова Б.А. Культурно-цивілізаційні підходи в освітньому процесі (на матеріалі часопису «Вища освіта України») /Б.А. Воронкова // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 2. – Додаток 1 : Наука і вища освіта. – Київ, 2013. – С. 129–133.
10. Воронкова Б.А. Наукова періодика в інноваційному освітньому середовищі університету // Проблеми освіти : збірник наукових праць. (подано до друку).
11. Дем'яненко Н.М. «Громадівський соціалізм» М.П.Драгоманова: витоки, сутність, еволюція змісту / Н.М.Дем'яненко // Педагогічні науки: Збірник наукових праць; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка. – 2013. – Вип. 1 (57). – С. 96–102.
12. Дем'яненко Н.М. Виховання студентів у інноваційному освітньому середовищі університету: до розвитку проблеми / Н.М.Дем'яненко // Кафедра у системі управління навчальним процесом вищого навчального закладу: Збірник наукових праць міжкафедрального науково-практичного семінару, Київ, Академія муніципального управління, 18 квітня 2013 р. – К.: АМУ, 2013. – С. 38–39.
13. Дем'яненко Н.М. Всеукраїнські Морозівські педагогічні читання в науковій концепції Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Н.М.Дем'яненко // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 38 – 41.
14. Дем'яненко Н.М. Європейський вектор проектування підготовки національних педагогічних кадрів / Н.М. Дем'яненко // Вища освіта України. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2012. – Т. 1. – С. 185–197. (0,5 д.а.);

15. Дем'яненко Н.М. Ідея освіти впродовж життя у світовому освітньому просторі (1949 – 2010 роки) / Н.М.Дем'яненко // Рідна школа. – 2011. – № 1 – 2. – С. 49–53. (0,5 д.а.);
16. Дем'яненко Н.М. Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів / Н.М. Дем'яненко // Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. Педагогічні науки. – Полтава, 2012. – Вип. 54. – С. 46–54. (0,5 д.а.);
17. Дем'яненко Н.М. Кафедра педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова: від сучасності до майбутнього через минуле / Н.М.Дем'яненко // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2013. – Вип. № 77, ч. 1. – С. 186–192.
18. Дем'яненко Н.М. Контекстність освітнього простору вищої школи: рівень магістратури / Н.М.Дем'яненко // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 50–56.
19. Дем'яненко Н.М. Контекстність підготовки майбутнього педагога: теоретичні підходи, напрями реалізації / Н.М. Дем'яненко // Проблеми освіти. – 2012. – № 70. – Ч. 1. – С. 36–42. (0,25 д.а.);
20. Дем'яненко Н.М. Модель контекстно-професійної підготовки у педагогічній магістратурі / Н.М.Дем'яненко // Історико-педагогічні студії: Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – 2014. – Вип. 8. – С. 28 – 33.
21. Дем'яненко Н.М. Освітній простір педагогічного університету: зміна пріоритетів / Н.М.Дем'яненко // Європейські педагогічні студії (European pedagogical studies). – 2013. – № 3 – 4. – С. 128–140.
22. Дем'яненко Н.М. Освітній простір педагогічної магістратури: контекстність навчання / Н.М.Дем'яненко // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2013. – Вип. № 74, ч. 1. – С. 42–47.
23. Дем'яненко Н.М. Педагогічна інноватика: від термінологічного обґрунтування до критеріїв упровадження / А.М.Бойко, Н.М.Дем'яненко // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип. № 78, частина 1. – С. 19 – 26.
24. Дем'яненко Н.М. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі / Н.М. Дем'яненко // Рідна школа. – 2012. – № 4 – 5. – С. 32–38. (0,5 д.а.);
25. Дем'яненко Н.М. Теорія і практика контекстного навчання / Н.М.Дем'яненко // Рідна школа. – 2013. – № 3. – С. 12–16.
26. Дем'яненко Н.М. Трансформація концепції освіти дорослих у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. / Н.М.Дем'яненко // Проблеми освіти: Науковий збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2011. – № 66. – Ч. 1. – С. 24–29. (0,5 д.а.);
27. Дем'яненко Н.Н. Моделирование образовательного пространства педагогического университета / Н.Н.Демьяненко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 2 (151). – С. 56–60.
28. Дівінська Н.О. Досвід формування іншомовної комунікативної компетентності студентів мистецьких ВНЗ засобами інтерактивних технологій навчання / Н.О. Дівінська // Вища освіта України – Додаток 2 до №3, том VII (32), – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 456 с. – С.107–115. (0,5 д.а.);
29. Дівінська Н.О. Інтерактивні технології навчання у формуванні іншомовної компетентності студентів мистецьких ВНЗ / Н.О. Дівінська// Вища освіта України. – Теоретичний та науково-методичний часопис № 2 (45). – 2012 р. – 128 с. – С.62–67. (0,5 д.а.);
30. Дівінська Н.О. Розвиток інтерактивного навчання у педагогічній вищій освіті України у 80–90-х рр. ХХ ст. /Н.О. Дівінська // Проблеми освіти № 78. – С.206–211.
31. Дівінська Н.О. Методика формування готовності майбутнього викладача до впровадження методів інтерактивного навчання /Н.О. Дівінська// Проблеми освіти: наук.зб.;

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., – 2014. (подано до друку) (0,5 д.а.)

32. Дівінська Н.О. Оптимізація процесу професійної підготовки майбутнього викладача засобами інтерактивних педагогічних технологій навчання /Н.О. Дівінська// Проблеми освіти: наук.зб.; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., Випуск № 78, Ч.2. – 2014. – С.95–99 (0,5 д.а.)

33. Дівінська Н.О. Проблема оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у дослідженнях науковців інституту вищої освіти НАПН України /Г.В. Онкович, Н.О. Дівінська, В.І. Кобченко// Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – №1. – Додаток 1: наука і вища освіта. – К., 2014. – 256 с. – С. 97–102. (0,7 д.а.)

34. Карачун В.Я. Англійсько-український словник наукової і технічної лексики // «Актуальні проблеми вищої професійної освіти», м. Київ, 20 березня 2014 р. – К.: Національний авіаційний університет, С. 176–177, (0,2 д.а.)

35. Карачун В.Я. Джерела української термінології і термінологічні бюлетені. Проблеми освіти: Наук. зб./Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К., 2013. Випуск №74. – Ч.2, С. 110–117.

36. Карачун В.Я. Джерела української термінології: Інститут української наукової мови. Проблеми освіти: Наук. зб. /Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К., 2014. Випуск № 78 частина I, С. 172– 177, (0,6 д.а.)

37. Карачун В.Я. Про засади складання англійсько-українських термінологічних словників. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. Часопис. – 2013 №3 (50). – Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології – Т. 2. С. 110–113.

38. Карачун В.Я. Про українську частину англійсько-українського політехнічного словника// Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис / [за ред. В.І. Лугового, М.Ф. Степка]. – К.; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. – 2012. – №1. – Додаток 2. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта». С. 91–98 (0,5 д.а.);

39. Карачун В.Я. Термінологічна грамотність викладачів вищих навчальних закладів // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К., 2014, (подано до друку) (0,5 д.а.)

40. Карачун В.Я. Транскрибування у сучасних англійсько-українських словниках як проблема// Вища освіта України № 3 (46) (додаток ) – 2012. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 3. – С. 34–42. (0,5 д.а.);

41. Карачун В.Я. Українська економічна термінологія: здобутки, втрати і надії. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – №2 – Додаток 1: Наука і вища освіта. – Київ, 2013 С. 142–150.

42. Карачун В.Я. Українська комп'ютерна термінологія. //Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 1. – Додаток 1: Наука і вища освіта. Київ, 2014, С. 91 – 94, (0,5 д. а.)

43. Кобченко В.І. Інтегративна роль видавництва у розвитку підручникотворення / Кобченко В.І. // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К., 2014 – Вип. 78. – Ч.2. – С. 128–133

44. Кобченко В.І. Медіаосвітні технології як засіб оптимізації підготовки іноземних студентів у ВНЗ України в реаліях сучасного інформаційного суспільства / Кобченко В.І. // Мова і культура (Науковий щорічний журнал). – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2014. – Т.ІV. Культурологічний підхід до викладання мови і літератури. (подано до друку)

45. Кобченко В.І. Проблема оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у дослідженнях науковців Інституту вищої освіти НАПН України / Онкович Г.В., Дівінська Н.О.// Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 1. – Додаток1: Наука і вища освіта. – Київ, 2014. – С. 97–102.

46. Кобченко В.І. Українознавча підготовка іноземних студентів в університетах України / Кобченко В.І. // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К., 2014 (подано до друку)

47. Лесик Г.В. Гуманітарна підготовка у процесі європеїзації українського суспільства Дем'яненко // Історико-педагогічні студії: Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – 2014. (подано до друку)
48. Лесик Г.В. Гуманітарна підготовка як складова подолання критичних життєвих ситуацій / Г.В.Лесик // Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис / [за ред. В.І.Лугового, М.Ф.Степка]. – К.; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: технологія взаємодії та інтеграції». – 367 с. – С. 171–176. (0,5 д.а.);
49. Лесик Г.В. Еволюція дисциплін соціально-гуманітарного блоку в Україні пострадянського періоду / Г.В. Лесик // Проблеми освіти . №79. – 2014. (подано до друку)
50. Лесик Г.В. Науково-педагогічні з'їзди як методологічна складова підвищення кваліфікації викладацького корпусу / Г.В.Лесик // Проблеми освіти: Наук. зб./ Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, – К., 2012. – Вип. № 70., Ч. 2. – С. 54–57. (0,5 д.а.);
51. Лесик Г.В. Науково-теоретичне обґрунтування потреби вдосконалення системи соціально-гуманітарного циклу в контексті євро інтеграції // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – 2014. – №1. – Дод. 1: Наука і вища освіта. – 256 с. – С. 94–97.
52. Лесик Г.В. Орієнтири розвитку соціально-гуманітарної підготовки у вищій школі України початку ХХІ століття / Г.В. Лесик // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – 2014. – №3. – Дод. 1. Темат. вип. «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – 171 с. – С. 25–28. (подано до друку)
53. Лесик Г.В. Основні принципи гуманізації освіти України (кін.ХХ – поч. ХІХ ст.) / Г.В. Лесик // Проблеми освіти: наук.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К., 2013. – Вип. 74. – Ч.1. – 302 с. – С.244–248.
54. Лесик Г.В. Передумови удосконалення дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вищій школі / Г.В. Лесик // Вища освіта України №3 (Дод. 1) – 2013 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології».–Т. 1. – 356 с. – С.294–297.
55. Лесик Г.В. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів в Інституті вищої освіти Національної академії педагогічних наук України (2001 – 2012 рр.) / Василь Майборода, Ганна Лесик // Вища освіта України: теорет. та наук.-практ. часоп. – К., 2013. – № 2. – С.109–114.
56. Лесик Г.В. Принцип наступності в гуманітарній освіті / Г.В.Лесик // Вища освіта України: теорет. та наук.-практ. часоп. – №3. – Дод. 2. – 2012. – Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу». – Т.2. – 128 с. – С.453–458. (0,5 д.а.);
57. Лесик Г.В. Процес гуманоцентричності навчання в вищій школі / Г.В.Лесик // Вища освіта України: теорет. та наук.-практ. часоп. – №3. – Дод.1. – 2012. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія». – Т.1. – 642 с. – С.453–458. (0,5 д.а.);
58. Лесик Г.В. Роль соціально-гуманітарної освіти у формуванні ціннісних орієнтацій молоді у класичних університетах України / Г.В. Лесик // Проблеми освіти: наук.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К., 2013. – Вип. 77. – Ч.2. – ттт с. – С.
59. Лесик Г.В. Сучасний стан соціально-гуманітарної підготовки у вищій школі України в умовах інтеграційних процесів / Г.В. Лесик // Вища освіта України. – 2014. – №1. – С.66–72.
60. Лесик Г.В. Тенденції кінця ХХ – початку ХХІ ст. у викладанні дисциплін соціально-гуманітарного циклу // Проблеми освіти: наук.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К., 2014. – Вип. 78. – Ч.2. – 281 с. – С. 98–103.
61. Лесик Г.В. Тенденції соціально-гуманітарної підготовки в університетській освіті України кінця ХХ – початку ХХІ ст. / Г.В. Лесик // Біоресурси і природокористування: науковий журнал. – 2014. – №1–2. – Т.6. – С.171–176.

62. Лесик Г.В. Трансдисциплінарність у циклі соціально-гуманітарних дисциплін // Вища освіта України: теорет. та наук.-практ. часоп. – К., 2013. – № 2. – Дод. 1: Наука і вища освіта. – 516 с. – С.158–165.
63. Майборода В. К. Аналіз досвіду підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у Франції і Україні / В. К. Майборода, О. В. Жабенко // Проблеми освіти. – 2012. – № 70. – С. 181–188 (0,5 д.а.);
64. Майборода В. К. Детермінанти становлення психолого-педагогічної культури викладача ВНЗ / В. К. Майборода, Л. О. Нестеренко // [за ред. В.І.Лугового, М.Ф.Степка]. – К.; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: технологія взаємодії та інтеграції». – 367 с. – С.191–198. (0,5 д.арк.);
65. Майборода В. К. Порівняльна характеристика підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів у США та Україні / В.К.Майборода, О.В.Жабенко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Черкаси, 2012. – С. 286–296 (0,5 д.а.);
66. Майборода В. К. Проблеми деонтологічної підготовки у системі вищої професійної освіти / В. К. Майборода, В. Ю. Артемов // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Черкаси, 2012 (0,5 д.а.);
67. Майборода В.К. Гуманітаризація вищої освіти України в в 90-х роках ХХ ст.. / В.К. Майборода // Проблеми освіти. – 2013. – №77. – С. 195–200.
68. Майборода В.К. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів в Інституті вищої освіти НАПН України / В.К. Майборода, Г.В. Лесик // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 102–109.
69. Майборода В.К. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів у країнах Західної Європи та Україні / В.К. Майборода, О.В. Жабенко // Вища освіта України: темат.випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2013. – № 3 (Дод. 1, Т. 2). – С. 122–127.
70. Майборода В.К. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів у Республіці Польща та Україні / В.К. Майборода, О.В. Жабенко // Вища освіта України: темат.випуск «Наука і вища освіта». – 2013. – № 2 (Дод. 1). – С. 174–184.
71. Майборода В.К. Порівняльний аналіз підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у Російській Федерації, Республіках Білорусь, Казахстан та Україні / В.К. Майборода, О.В. Жабенко // Історико-педагогічні студії: науковий часопис. – 2013. – Вип. 6–7. – С. 41–51.
72. Майборода В.К. Провідні умови розвитку психолого-педагогічної культури викладача вищого навчального закладу / В.К. Майборода, Л.О. Нестеренко // Вища освіта України: темат.випуск «Наука і вища освіта». – 2013. – № 2 (Дод. 1). – С. 164–174.
73. Мельникова І.Н. Роль личности заведующего в оптимизации научно-педагогического потенциала профессорско-преподавательского состава коллектива кафедры / И.Н. Мельникова // Кафедра у системі управління навчальним процесом вищого навчального закладу: збірник матеріалів міжкафедрального науково-практичного семінару, Київ, 18 квітня, 2013 р. – К.: АМУ, 2013. – 131 с. – С.86–88.
74. Мельникова І.М. Педагогічні задачі і методика їх розв'язання: Навч. посібник / І.М. Мельникова, Ю.М. Кравченко. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. – 174 с.
75. Мельникова І.М. Професійно-управлінська освіта керівників навчальних структурних підрозділів – навчальна вимога часу / Мельникова І.М. // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Черкаси, 2012. – С. 286–296 (0,5 д.а.);
76. Мельникова І.М. Теоретичні засади професійно-управлінської підготовки завідувачів кафедр соціально-гуманітарних дисциплін / І.М. Мельникова // Проблеми освіти № 78. – 2013. – С.211–216.
77. Мельникова І.М. Атестація як форма мотивації професійного та кар'єрного становлення завідувачів кафедри / Мельникова І.М. // Проблеми освіти: наук.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., Випуск № 80. – 2014. (подано до друку)



78. Мельникова І.М. Інноваційні ресурси безперервного професійного управлінського розвитку завідувачів кафедр / Мельникова І.М. // Збірник наукових статей «Педагогіка, психологія, психолінгвістика». – Переяслав-Хмельницький, 2014. (подано до друку)

79. Мельникова І.М. Методи активного навчання в оптимізації професійно-управлінської підготовки завідувачів кафедр соціально-педагогічних дисциплін / І.М. Мельникова // Проблеми освіти: наук.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., Випуск № 78, Ч.2. – 2014. – С.98–102.

80. Мельникова І.М. Розвиток професійно-мовної комунікації резерву завідувачів кафедр соціально-гуманітарних наук ВНЗ / І.М. Мельникова // Вища освіта України. – К., 2014 р. (подано до друку)

81. Мельникова І.М. Тьюторський супровід реалізації індивідуальних програм професійного становлення майбутніх завідувачів кафедр / Мельникова І.М. // Проблеми освіти: наук.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., Випуск № 79. – 2014. (подано до друку)

82. Морозова А. В. Показчик матеріалів, опублікованих у журналі «Вища освіта України» за 2012 р. / Морозова А. В. // Вища освіта України, 2012. – № 4. – С.113–116. (0,2 д.а.)

83. Морозова А.В. Анализ ключевых слов медиатекста научной периодики как метод повышения медиакомпетентности исследователя /А.В. Морозова // Медиаобразование, 2014, № 2. – С.68–74.

84. Морозова А.В. Журнал «Вища освіта України» в полі освітньої комунікації: статистичний аналіз за всі роки існування, показчик статей за ключовими словами та автурою (2010–2013 рр.). – 4 д.а.

85. Морозова А.В. Показчик матеріалів, опублікованих у журналі «Вища освіта України» за 2012 р. / Морозова А. В. // Вища освіта України, 2013. – № 4. – С.113–116.

86. Морозова А.В. Аналіз текстів наукової періодики як медіаосвітня технологія // Проблеми освіти: Наук.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К., 2015. Випуск №79. [прийнято до друку]

87. Морозова А.В. Ключові слова фахового журналу як індикатори термінологічного стану предметної галузі (на прикладі часопису «Вища освіта України») // Вища освіта України, 2014, № 4. [прийнято до друку]

88. Олексюк О.М. Герменевтика духовного досвіду суб'єктів педагогічного процесу у вищій мистецькій освіті // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки: В 2-х ч. – Київ-Вінниця, ФОП Корзун Д.Ю., 2012. – Вип. 73. Частина I. – С. 142–147. (0,5 д.а.);

89. Олексюк О.М. Компетентнісний потенціал принципу фундаменталізації у вищій мистецькій освіті / О.М.Олексюк // Вища освіта України. № 3 (додаток 1). – К., 2012. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія технології. – Т. 3. – С. 99–105. (0,5 д.а.);

90. Олексюк О.М. Компетентнісно орієнтований освітній простір як основа модернізації вищої мистецької освіти / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір». – К., 2012 р. – С. 494–501. (0,5 д.а.);

91. Олексюк О.М. Компетентнісно орієнтований освітній простір як основа модернізації вищої мистецької освіти / О.М.Олексюк // Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис / [за ред. В.І.Лугового, М.Ф.Степка]. – К.; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: технологія взаємодії та інтеграції». – 367 с. – С. 235–242. (0,5 д.а.);

92. Олексюк О.М. Компетентностный поход образовательной системы в Украине // Академические тетради. Вып. 12. Актуальные проблемы музыкального исполнительства и

педагогика [Текст]: сб. науч. ст. / сост. и науч. ред. канд. пед. наук, проф. А.М.Стороженко; М-во культуры РФ; ФГБОУ ВПО «СГАКИ». – Самара: Самар. гос. акад. культуры и искусств, 2012. – С.47–55. (0,5 д.а.);

93. Олексюк О.М. Комунікативні кластери педагогічного процесу у вищій мистецькій освіті / О.М. Олексюк // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3 (50). – Додаток 1 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. –Т. 1. – С. 182–185.

94. Олексюк О.М. Конгеніальність у герменевтичних смислах мистецької освіти / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 44. – Ч. 4. – С.159–165.

95. Олексюк О.М. Музично-педагогічні дослідження в контексті нових суспільно-історичних реалій // Наукові записки. – Випуск. – Серія педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2014. – 325 с. – С. 33 – 42.

96. Олексюк О.М. Феномен розуміння як механізм гармонізації особистісних сфер суб'єктів музично-педагогічного процесу у вищій школі / Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2014. – № 4. – 155 с. – С. 3–6.

97. Онкович А.В. Анализ основных проблем и тенденций развития светского массового медиаобразования в сравнении с теологическим медиаобразованием// А.В.Федоров, А.В.Онкович. – Медиаобразование, 2012. – № 5. – С.32–45.

98. Онкович А.В. Анализ основных проблем и тенденций развития светского массового медиаобразования в сравнении с теологическим медиаобразованием // Федоров А.В., Онкович А.В. Медиаобразование. 2012. №5. – С. 32 – 45 (0,4 д.а.)

99. Онкович А.В. Интернет-дидактика в обучении русскому языку как иностранному (по материалам XII Конгресса МАПРЯЛ) / Онкович А.В. Научный диалог: журнал научных публикаций, 2012. – № 1. Педагогика, психология: Екатеринбург (Россия), 2012. – С. 201 – 208. (0,5 д.а.)

100. Онкович А.В. Магистратура: профессионально-ориентированное медиаобразование в области медиа (опыт Украины) // Онкович А.В. Медиаобразование, 2013. – № 4. – С.85–96.

101. Онкович А.В. Медиадидактика // Онкович А.В. Cziowiek. ЊwiadomoŃж. Komunikacja. Internet: Instytut rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego / Наук. редактор Л.Шипелевич. – Варшава, 2012. – С. 1013 – 1018.

102. Онкович А.В. Медиадидактика высшей школы / Онкович А.В. Молодежь и медиа. Экология медиапространства: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции «Молодежь и медиа. Экология медиапространства». Москва, 27–29 ноября 2012 г. / Сост. И. В. Жилавская, С. И. Августевич М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2012. – 496 с. – С. 400–413 (0,7 д.а.).

103. Онкович А.В. Медиадидактика высшей школы // Международный электронный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация». – № 5. <http://mic.org.ru/index.php/5-nomer-2013/184-mediadidaktika-vysshej-shkoly>; передрук: Онкович А.В. Медиадидактика высшей школы // Ученый совет. 2013. – № 6. [http://www.panog.ru/journals/sovet/archive/index.php?ELEMENT\\_ID=77598](http://www.panog.ru/journals/sovet/archive/index.php?ELEMENT_ID=77598)

104. Онкович А.В. Медиадидактика высшей школы: профессионально-ориентированное медиаобразование // Онкович А.В. Вестник Челябинского государственного университета: научный журнал, 2013. – № 22 (313). – 322 с. – С.86–91.

105. Онкович А.В. Медиаобразование в использовании интегрированного пространства знаний // Международный электронный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация». – № 3. <http://mic.org.ru/3-nomer-2012/139-mediaobrazovanie-v-ispolzovanii-integrirrovannogo-prostranstva-znanij>

106. Онкович А.В. Медиаобразование как способ расширения информационных интересов личности // Онкович А.В. Медиаобразование. 2012. № 2. – С.32 – 48. (0,6 д.а.)

107. Онкович А.В. Наукова конференція як інтерактивна медіаосвітня технологія // Вища освіта України. (подано до друку)
108. Онкович А.В. Прессодидактика и прессолингводидактика: от грамматики до логоэпистемы (газетный заголовок на занятиях по русскому языку как иностранному: тридцать лет спустя) // Онкович А.В. Жіццем і словам присягаючы... Мінськ, 2012. – С. 415 – 423.
109. Онкович А.В. Пять медиаобразовательных семинаров для студентов вузов // Онкович А.В. Медиаобразование, 2013. – № 4. – С.149–165.
110. Онкович А.В. Студенческие научные журналы как пример медиаобразовательной деятельности в вузе // Онкович А.В. Медиаобразование, 2013. . – № 4. – С.76–85.
111. Онкович А.В. Студенческие научные журналы как составляющая медиаобразовательной деятельности в вузе // Онкович Г.В. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3 (50). – Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т.1. – 338 с. – С. 75–78.
112. Онкович А.В. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом: актуальность исследования // Федоров А.В., Онкович А.В. Медиаобразование. 2012. №5. – С. 45 – 54. (0,4 д.а.)
113. Онкович А.В. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом: актуальность исследования // А.В.Федоров, А.В.Онкович. – Медиаобразование, 2012. – № 5. – С.45–54. [http://www.panor.ru/journals/soviet/archive/index.php?ELEMENT\\_ID=77598](http://www.panor.ru/journals/soviet/archive/index.php?ELEMENT_ID=77598)
114. Онкович А.В. Частные методики медиаобразования как ресурс развития современного общества // Рязань (Принято к печати). – 0,5 д.а.
115. Онкович А.В. Периодические издания инженерных кружков Киевского политехнического института в формировании профессиональной компетентности будущего инженера (1901 – 1923) // Лоза Г.И., Онкович А.В. Медиаобразование, 2013. № 3. – С.26–33.
116. Онкович Г.В. Медіадидактика та її складові // Онкович Г.В. Особистість в єдиному овітньому просторі: збірник наукових тез/ наук. редактори В.В.Пашков, В.В.Савін, А.І.Павленко. – Запоріжжя: ТОВ «Фінвей», 2012. – 276 с. – С.200 – 202 (0,4 д.а.).
117. Онкович Г.В. «Диалог культур» как медиаобразовательная технология // Онкович А.В. Медиаобразование. 2012. №3. – С. 83 – 94 (0,7 д.а.).
118. Онкович Г.В. Медиаобразование: изменение в тематических предпочтениях – управляемый и прогнозируемый процесс // Онкович А.В. Медиаобразование. 2012. №3. – С. 94 – 101 (0,6 д.а.)
119. Онкович Г.В. Медіа- та інформаційна грамотність у сучасній вищій освіті України // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 1. – Додаток 1 : Наука і вища освіта. – Київ, 2014. – 256 с. – С.85 – 87.
120. Онкович Г.В. Медіадидактика вищої школи: український досвід // Онкович Г.В. Вища освіта України, 2013. Онкович Г.В. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – № 1. – С.23–29.
121. Онкович Г.В. Медіакомпетентність – фахова якість сучасного випускника вищої школи / Г.В.Онкович // Проблеми освіти, 2014. – № 78. – 296 с. – С.205–211.
122. Онкович Г.В. Медіаосвіта як ресурс розвитку сучасного суспільства // Г.В.Онкович, А.Д.Онкович. Проблеми освіти: наук. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. – Випуск 73. – 269 с. – С. 3–6 (0,4 д.а.)
123. Онкович Г.В. Медіаосвіта як складова філософії освіти у культурній політиці сучасності філософія як культурна політика сучасності: тези доповідей всеукраїнської наукової конференції, Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. – 122 с. – С. 70.

124. Онкович Г.В. Медіаосвітня діяльність громадських організацій релігійного спрямування в Україні/ Г.В.Онкович // Креативна педагогіка. – Вінниця, 2014. – № 10. – С. – (подано до друку)

125. Онкович Г.В. Методичні рекомендації для батьків як основна складова частина дитячих журналів для дошкільного віку (на прикладі журналу «Мамине сонечко»)// Оноко О.О., Онкович Г.В. Масова комунікація: історія, сьогодення, перспективи : наук.-практ. журн. Відп. ред. С.І.Кравченко. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – Вип. 2 (2). – С.117–121(0,3 д.а.)

126. Онкович Г.В. Нові вектори сучасної медіаосвіти / Г.В.Онкович // Журналістика. Філологія. Медіаосвіта: збірник наукових праць. – Полтава, ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2014. – 288 с. – С.150 – 158. [Електронний доступ]: <https://drive.google.com/file/d/0Bz3eF4XLpcwEQ3VmWXhMNmEyR1E/view?pli=1>

127. Онкович Г.В. Особливості професійно-орієнтованої підготовки магістрів медіасфери в Україні / Онкович Г.В. // Історико-педагогічні студії: Науковий часопис, гол. ред. Н.М.Дем'яненко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – Вип.8. – 297 с. – С.49 – 53.

128. Онкович Г.В. Проблема оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у дослідженнях науковців Інституту вищої освіти НАПН України // Онкович Г.В. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – № 2. – Додаток 16 Наука і вища освіта. – К., 2013. – 516 с. – С.204 – Онкович Г.В. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – С. 218.

129. Онкович Г.В. Професійно орієнтована медіаосвіта у вищій школі // Збірник статей методологічного семінару «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив. – К., 2013. – С.79–89.

130. Онкович Г.В. Професійно орієнтована медіаосвіта у вищій школі // Збірник статей методологічного семінару «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив. – К., 2013. – С.79–89.

131. Онкович Г.В. Професійно-орієнтована медіаосвіта в Україні /Збірник наукових праць за матеріалами міжкафедрального науково-практичного семінару «Кафедра у системі управління навчальним процесом вищого навчального закладу, 18 квітня 2013 р., м. Київ, Академія муніципального управління МОН України. – 132 с. – С. 91–93.

132. Онкович Г.В. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі / Г.В.Онкович // Вища освіта України, 2014. – № 2. – 128 с. – С.80–87.

133. Онкович Г.В. Студентські наукові журнали як приклад медіаосвітньої діяльності в системі вищої освіти/ Онкович Г.В. Проблеми освіти, 2013. – №.77. – С.154–159.

134. Онкович Г.В. Теорії медіаосвіти// Онкович Г.В.Масова комунікація: історія, сьогодення, перспективи : наук.-практ. журн. Відп. ред. С.І.Кравченко. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – Вип. 1 (1). – 132 с. – С.29 – 33. (0,5 д.а.)

135. Онкович Г.В. Форми медіаосвітньої діяльності громадських організацій релігійного спрямування // Онкович А.Д., Онкович Г.В. Комунікаційні технології: наук. журнал. Гол. ред О.М.Холод. – Т.1. – К.: КНУКІМ, 2013. – 343 с. – С. 238 –245.

136. Онкович Г.В., Дівінська Н.О., Кобченко В.І. Проблема оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у дослідженнях науковців Інститут вищої освіти // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 1. – Додаток 1 : Наука і вища освіта. – Київ, 2014. – 256 с. – С. 97 – 102.

137. Онкович Г.В., Дівінська Н.О., Кобченко В.І. Проблема оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у дослідженнях науковців Інститут вищої освіти. <http://prezi.com/9kr2nmmitocp/presentation/> Київ, 2 березня 2014 р.

138. Онкович Г.В.Часткові методики медіаосвіти як ресурс розвитку сучасного суспільства // Онкович Г.В., Онкович А.Д. Вища освіта України. – № 3. – Додаток 1.

Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. № 3. – К., 2012. – 618 с. – С.106 – 115 (0,4 д.а.).

139. Щербакова О. А. «Нам потрібна риторика єдності!..», або Пропозиції щодо підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України у контексті євроінтеграції / Олена Анатоліївна Щербакова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2014. – № 3 (додаток 1): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – 2014. – С. 116–119.

140. Щербакова О. А. До питання про вплив євроінтеграційного чинника на дослідження риторики та риторикознавчих дисциплін у системі вищої гуманітарної освіти України початку ХХІ століття / Олена Анатоліївна Щербакова // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3 (додаток 2): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – С. 218–221 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ihed.org.ua/images/pdf/7\\_2013\\_publication.pdf](http://www.ihed.org.ua/images/pdf/7_2013_publication.pdf).

141. Щербакова О. А. Досвід початкового аналізу чинників підвищення ефективності викладання риторикознавчих дисциплін у вищій школі України на основі компетентнісного підходу: вітчизняні завдання та європейська практика / О. А. Щербакова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 31. – Т. II (44): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього процесу». – К. : Гнозис, 2013. – С. 485–500.

142. Щербакова О. А. Новий курс «Академічна риторика» як базова складова у системі вищої освіти України: обґрунтування та пропозиції впровадження / Олена Анатоліївна Щербакова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2014. – № 1 (додаток 1): Наука і вища освіта. – С. 87–90.

143. Щербакова О. А. Ознаки риторикознавчої компетенції як основи ефективної життєдіяльності викладачів кафедр соціально-гуманітарного профілю у контексті вимог академічного красномовства / Олена Анатоліївна Щербакова // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип. 78. – Ч. 2. – С. 268–273.

144. Щербакова О. А. Передумови підвищення якості риторичної освіти в Україні за сучасних умов функціонування вищих навчальних закладів соціально-гуманітарного профілю / О. А. Щербакова // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3 (50). – Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 2. – С. 44–47.

145. Щербакова О. А. Риторикознавча компонента у новітніх дослідження вищої освіти / Олена Анатоліївна Щербакова // Вища освіта України : наук. зб. – К., 2014. – Вип. 3. – С. 89–96.

#### ***Публікації в інших вітчизняних наукових виданнях:***

1. Дем'яненко Наталія. Не проект, а явище / Наталія Дем'яненко // Освіта, 7 – 14 травня 2014 р. – С. 6 – 7.

2. Дем'яненко Наталія. Світовий контекст розвитку ідеї і моделювання університету / Наталія Дем'яненко; [Круглий стіл тижневика «Освіта» та кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова «Трансформації університету в світовому освітньому просторі»] // Освіта, № 45 – 46, 29 жовтня – 5 листопада 2014 р. – С. 6.

3. Щербакова О. А. Круглий стіл «Риторика у вищій освіті: вітчизняні традиції, світовий досвід та європейські орієнтири» (Київ, 24 червня 2014 р.): програма / НАПН України. Ін-т вищої освіти ; укл. О. А. Щербакова. – К., 2014 (б/номер.).

#### ***Публікації у міжнародних виданнях:***

1. Dem'yanenko Natalya. A pedagogical university in the context of a competence-based method of approach / Natalya Dem'yanenko // *European applied sciences (Европейские прикладные науки)*. – Stuttgart, Germany, 2013. – # 3 – 1. – С. 77–80.
2. Demyanenko Nataliia. Pedagogic innovation: from terminological reasoning to justifying the introduction of criteria / Nataliia Demyanenko // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Index Copernicus)*. – 2014. – Випуск 1 – 2. – С. 31 – 37.
3. Ganna Onkovich. Media Didactics in Higher Education: Oriented Media Education / *Communications in Computer and Information Science, Springer, 2013*. – V. 0397.
4. Ganna Onkovich. Media Didactics in Higher Education: Oriented Media Education / *European Conference on Information Literacy, October 22–25, 2013, Istanbul, Turkey: Abstracts / Editors: Serap Kurbanoglu, Esther Grassian, Diane Mizrachi, Ralph Catts, Sumeyye Akca, Sonja Spiranec*. – Ankara: Hacettepe University Department of Information Management, 2013. – 296 p. – P. 101.
5. Oleksiuk O. Subjekto dvasinės patirties raiška profesiniame meniniame ugdyme. Iš: *Ugdymo dvasingumo kontekstas: kolektyvinė monografija*. ISBN 978–609–8089–39–4. Sudarė ir parengė Jonas Kievišas. Vilnius: leidykla Žuvėdra, 2014, 400 p. – P. 262–272.
6. Oleksyuk O.N. Competence paradigm in higher art education / O.N. Oleksyuk // *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*. №5, 2014. – P. 278–285.
7. Olga. N.Oleksyuk. Hermeneutic Experience as Spiritual Phenomenon Professional Art Education // *The Etos of Akademia: Standing the Test of Time / Ariel, Israel*. – 2013. – P. 256–266.
8. Onkovich, Anna. Media Didactics in Higher Education: Oriented Media Education .  
Режим доступу: <http://prezi.com/9bayhtzmvicy/media-didactics/>
9. Onkovych G.V. Vectors of Modern Media Education Development // *Onkovych G.V. Modern Tendencies in Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration*. – Ariel (Ariel University Center of Samaria), Israel, 2014. – Issue № 5. – С. 385–292. (англ. мовою).
10. Onkovych G.V. Vectors of Modern Media Education Development // *Onkovych G.V. Modern Tendencies in Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration*. – Ariel (Ariel University Center of Samaria), Israel, 2014. – Issue № 5. – С. 385–292. (англ. мовою).
11. Onkovych G.V. Collective immersion in future profession as an interactive media education technology / Onkovych, Ganna. *The second European Conference on Information Literacy, October 20th–23rd, 2014, Dubrovnik, Croatia: Abstracts / Editors: Sonja Spiranec, Serap Kurbanoglu, Ralph Catts, Esther Grassian, Diane Mizrachi, Mihaela Banek Zorica*. – Zagreb: Department of Information and Communication Sciences, 2014. – 210 p. – P. 87. (Хорватія, англ. мовою).
12. Shcherbakova Olena (Ukraine). Aspect de l'intégration européenne de l'étude de la rhétorique comme une discipline éducative dans le système de l'enseignement supérieur des sciences humaines en Ukraine au début de XXIe siècle / Olena Shcherbakova // [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user\\_upload/Info/Europa/institute/eir/Sektionen\\_1–8/Sektion\\_1\\_komplett.docx](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Info/Europa/institute/eir/Sektionen_1–8/Sektion_1_komplett.docx).
13. Shcherbakova O. A. Modern Rhetoric and the Laws of Its Development at Higher School in Ukraine and Abroad / O. A. Shcherbakova // *Modern Tendencies in Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration*. – Ariel (Ariel University Center of Samaria), Israel, 2014. – Issue № 5. – С. 378–388. (англ. мовою).
14. Дивинская Н.А. Опыт использования интерактивных технологий обучения в формировании профессиональной компетентности студентов высших учебных заведений Украины / Н.А. Дивинская // *Вестник ОГУ №2(151)/февраль – Оренбург, 2013*. – С.61–66.
15. Лесик А.В. Изменение акцентов в цикле социально-гуманитарных дисциплин // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2–3 апреля 2014 г. в 2-х

частях / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ч. 2.–Ульяновск: SIMGET, 2014. – 539 С. – С. 264–269. (Электронный доступ: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21609383>).

16. Мельникова И.Н. Управление качеством подготовки специалистов в системе работы заведующего кафедрой / И.Н. Мельникова// Вестник ОГУ№2(151)/февраль – Оренбург, 2013.– 306 с. – С. 163–168.

17. Olga Oleksiuk. Theological values as a basis of competence-oriented high art education / Taikomieji turimai studijose ir praktikoje, № 7, Panevezys, 2013. – P. 73–77.

18. Олексюк О.М. Методологічні пріоритети постнекласичної мистецької педагогіки / О.М. Олексюк // Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции. – Вып. №4 научных трудов ученых Израиля и Украины. – Ариель, 2013. – С.262–266.

19. Олексюк О.Н. Коммуникативные кластеры педагогического процесса в высшем художественном образовании // Пути модернизации научно-исследовательской и образовательной деятельности в сфере культуры и искусства: материалы 4-ой международной научно-практич. конференции (Краснодар, 5 апреля 2014). – Краснодар, 2014. – 336с. – (Социально-гуманитарный вестник). – С. 291–297.

20. Олексюк О.Н. Концептуальные основы формирования духовности личности в сфере музыкального искусства // Dvasingumas zmogaus pasaulyje. Kolektyvine monografija / Sudarytojai ir rengejai: Jonas Kievisas, Rimante Kondratiene. – Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2011. – 468 p. (Santrauka andlu kalba. Apibendrimas lietuviu, rusu ir anglu kalbomis). – P. 154–168. (1,5 д.а.);

21. Олексюк О.Н. Направления и задачи совершенствования исследовательской деятельности в сфере музыкального образования // Интеграция науки, менеджмента и музыкального образования: Инновационные подходы, поиски и перспективы развития: Материалы XII Международной научно-практической конференции / Под науч. ред. В.А. Есакова, Л.С. Майковской. – М.: МГУКИ, 2014. – 336 с. – С.30–38.

22. Олексюк О.Н. Формирование общекультурной компетентности учащихся общеобразовательной школы: теория, диагностика, перспективы // Bendrojo lavinimo mokyklos mokiniu bendrakulturio kompetentingumo formavimas: teorija, diadnostika, perspektivos. // Ugdymo dvasingumas: kolektyvine monografija. Sudare ir parenge Jonas Kievisas. Vilnius: Leidykla «Edukologija», 2012. 574 p. – P. 314–334. (1,5 д.а.);

23. Онкович А.В. Медиадидактика высшей школы // Ученый совет. 2013. № 6. Реджим доступу: [http://www.panor.ru/journals/sovets/archive/index.php?ELEMENT\\_ID=77598](http://www.panor.ru/journals/sovets/archive/index.php?ELEMENT_ID=77598)

24. Онкович А.В. Медиаобразование: «журналистика для всех» или «профессионально-ориентированное медиаобразование»? // Міжнародна конференція «Медиаобразование – 2014», Москва, 6 – 8 жовтня 2014 р. Режим доступу: <http://mim.org.ru/uchastiniki-me-14>

25. Онкович А.В. «Диалог культур» как одна из медиаобразовательных технологий при обучении языку // Онкович А.В. Национально-культурный компонент в тексте и языке. – Минск, 2012. – С.

26. Онкович А.В. Анализ основных проблем и тенденций развития светского массового медиаобразования в сравнении с теологическим медиаобразованием// А.В.Федоров, А.В.Онкович. – Медиаобразование, 2012. – № 5. – С.32 – 45.

27. Онкович А.В. Интернет-дидактика в обучении русскому языку как иностранному (по материалам XII Конгресса МАПРЯЛ) / Онкович А.В. Научный диалог: журнал научных публикаций, 2012. – № 1. Педагогика, психология: Екатеринбург (Россия), 2012. – С. 201–208. (0,3 д.а.);

28. Онкович А.В. Комиксы как форма визуальной коммуникации // Матеріали Міжнародної науково-праткичної конференції «Визуальная коммуникация в социокультурной динамике» (23 жовтня 2014 р.): Федеральное государственное

автономное учреждение высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (подано до друку)

29. Онкович А.В. Магистратура: профессионально-ориентированное медиаобразование в области медиа (опыт Украины) // Онкович А.В. Медиаобразование, 2013. – № 4. – С.85 – 96.

30. Онкович А.В. Материалы 4-й Международной научно-практической конференции 4 – 6 октября 2012 года / под ред. Л.А.Байковой, Н.А.Фоминой; РГУ им. С.А.Есенина. – Рязань, 2012. 400 с. – С.355 – 360.

31. Онкович А.В. Медиадидактика // Онкович А.В. Cziowiek. ЊwiadomoŃж. Komunikacja. Internet: Instytut rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego / Наук. редактор Л.Шипелевич. – Варшава, 2012. – С. 1013–1018. (0,2 д.а);

32. Онкович А.В. Медиадидактика высшей школы // Международный электронный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация». – № 5. <http://mic.org.ru/index.php/5-nomer-2013/184-mediadidaktika-vyvshej-shkoly>

33. Онкович А.В. Медиадидактика высшей школы: профессионально-ориентированное медиаобразование // Онкович А.В. Вестник Челябинского государственного университета: научный журнал, 2013. – № 22 (313). – 322 с. – С.86 – 91.

34. Онкович А.В. Медиаобразование : «журналистика для всех» или «профессионально-ориентированное медиаобразование»? // А.В.Онкович. Медиаобразование 2014: Сб. тезисов и статей Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Медиаобразование 2014. Региональный аспект» 7 октября – 9 октября 2014 г./ Под редакцией И. В. Жилавской, Е. А. Карягиной. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. – 360 с. – С. 318 – 325.

35. Онкович А.В. Медиаобразование в использовании интегрированного пространства знаний // Международный электронный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация». – № 3. – Режим доступа: <http://mic.org.ru/3-nomer-2012/139-mediaobrazovanie-v-ispolzovanii-integririvannogo-prostranstva-znanij>

36. Онкович А.В. Медиаобразование как способ расширения информационных интересов личности // Онкович А.В. Медиаобразование, 2012. № 2. – С.32–48. (0,7 д.а);

37. Онкович А.В. Прессодидактика и прессолингводидактика: от грамматики до логоэпистемы (газетный заголовок на занятиях по русскому языку как иностранному: тридцать лет спустя) // Онкович А.В. Жіццем і словам прысягаючы... Мінськ, 2012. – С. 415–423. (0,3 д.а);

38. Онкович А.В. Пять медиаобразовательных семинаров для студентов вузов // Онкович А.В. // Медиаобразование, 2013. – № 4. – С.149 – 165.

39. Онкович А.В. Стратегия развития современного медиаобразования // Методология и стратегии развития современного образования: мат-ли Міжнародної наукової конференції, присвяченій 85-річчю Національного інституту освіти (м. Мінськ, 11 грудня 2014 р.) (подано до друку)

40. Онкович А.В. Студенческие научные журналы в медиаобразовательной деятельности вуза // Медиаобразование 2013: Сб. трудов Международного Форума конференций «Медиаобразование 2013». Москва, 31 октября – 02 ноября 2013 г. / под ред. И.В.Жилавской. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А.Шолохова, 2013. – 442 с. – С. 238 – 248.

41. Онкович А.В. Студенческие научные журналы как пример медиаобразовательной деятельности в вузе // Онкович А.В. Медиаобразование, 2013. . – № 4. – С.76 – 85.

42. Онкович А.В. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом / А. В. Федоров, А. В. Онкович, А. А. Левицкая / под ред. проф. А. В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2013. – 308 с.

43. Онкович А.В. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в Украине (на примере подготовки магистров медиасферы)



//Информационное поле современной России: практики и эффекты. / под. ред. Р.П. Баканова. Казань: Казан. Ун-т, 2013. – С.527–533.

44. Онкович А.В. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом: актуальность исследования // А.В.Федоров, А.В.Онкович. – Медиаобразование, 2012. – № 5. – С.45 – 54.

45. Онкович А.В. Периодические издания инженерных кружков Киевского политехнического института в формировании профессиональной компетентности будущего инженера (1901 – 1923) // Лоза Г.И., Онкович А.В. Медиаобразование, 2013. – № 3. – С.26 – 33.

46. Онкович Г.В. Круглый стол «Медиаобразовательные технологии в учебном процессе» // Онкович Г.В. Медиаобразование, 2014. – С.6 – 9.

47. Онкович Г.В. «Диалог культур» как медиаобразовательная технология // Онкович А.В. Медиаобразование. 2012. №3. – С. 83–94. (0,5 д.а.);

48. Онкович Г.В. Медиаобразование и прессоидиактика (1970–1980) // Медиаобразование, 2011. – № 3. – С. 13–14. (Россия) (0,4 д.а.);

49. Онкович Г.В. Медиаобразование и прессолингводиактика (1980–1990) // Медиаобразование, 2011. – № 2. – С. 14–20. (Россия) (0,25 д.а.);

50. Онкович Г.В. Медиаобразование: изменение в тематических предпочтениях – управляемый и прогнозируемый процесс // Онкович А.В. Медиаобразование. 2012. №3. – С. 94–101. (0,3 д.а.);

51. Онкович Г.В. Медийная и информационная грамотность в цифровую эпоху : на пороге глобального прорыва. ЮНЕСКО-2014 // Г.В.Онкович. Медиаобразование, 2014. – С. 9 – 14.

52. А.В. Онкович. Медиациклическая диактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному / А.В.Онкович // Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 332 с. (13,8 д.а.);

53. Федоров А.В., Онкович А.В. Анализ основных проблем и тенденций развития светского массового медиаобразования в сравнении с теологическим медиаобразованием // Медиаобразование. 2012. – №5. – С. 32–45 (0,3 д.а.);

54. Федоров А.В., Онкович А.В. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом: актуальность исследования // Медиаобразование. 2012. – №5. – С. 45–54 (0,2 д.а.);

55. Щербакова Е. А. Современная риторика и осмысление новых задач в системе высшего гуманитарного образования Украины / Е. А. Щербакова // Риторика в современной России: традиции и новые задачи. – Ярославль : Канцлер, 2014. – С. 39–44.

#### ***Матеріали доповідей конференцій:***

1. Дем'яненко Н.М. Випускова кафедра в моделюванні освітньо-наукового простору педагогічної магістратури / Н.М.Дем'яненко // Збірник матеріалів Першої Міжнародної науково-практичної конференції «Кафедра у системі управління науково-педагогічною діяльністю вищого навчального закладу», Київ, 25 квітня 2014 р. – К.: Академія муніципального управління, 2014. – С. 30 – 31.

2. Дем'яненко Н.М. Особистість С.Гогоцького (1813 – 1889) в контексті розвитку вищої освіти України XIX століття / Н.М.Дем'яненко // Внесок учених Київського університету в розвиток освіти, підготовку педагогічних та наукових кадрів: Матеріали наукової конференції до 180-ліття Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 25 – 26 квітня 2014 р. / За заг. ред. А.А.Марушкевич. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2014. – С. 23 – 33.

3. Дем'яненко Н.М. Педагогічний університет в інноваційному соціально-економічному середовищі / Н.М. Дем'яненко // II Всеукраїнські Морозівські педагогічні читання «Інтернаціоналізація системи вищої освіти України». – Київ, НПУ імені

М.П.Драгоманова, 30–31 березня 2012 р.) // Історико-педагогічні студії: науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2012. – Вип. 6. – С. 59–68. (0,4 д.а.);

4. Демьяненко Н.Н. Инновационная образовательная среда педагогического университета: направления проектирования / Н.Н.Демьяненко // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы: Сборник Материалов IV Международной научно-практической конференции, Москва, Московский городской педагогический университет, 18 апреля 2013 г. – Ярославль-Москва: Издательство «Канцлер», 2013. – С. 202 – 205.

5. Демьяненко Н.Н. Основные направления подготовки учителя в условиях единого европейского образовательного пространства / Н.Н.Демьяненко // Образовательное пространство МДЦ «Артек» как ресурс развития личности: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию научно-методического отдела и 20-летию психологической службы МДЦ «Артек», 15 – 16 сентября 2013 г. – Ялта: МДЦ «Артек», 2013. – С. 19–26.

6. Демьяненко Н.Н. Современные тенденции подготовки педагогических кадров: системный анализ и попытка моделирования / Н.Н.Демьяненко // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы международной научной конференции, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина, Санкт-Петербург, 23 – 24 ноября 2012 г. – С. 10–17.

7. Дивинская Н.А. Опыт использования интерактивных технологий обучения в формировании профессиональной компетентности будущего педагога /Н.О. Дівінська // IX Міжнародна конференція «Стратегія якості у промисловості» (31 травня-07 червня 2013, Варна, Болгарія): Матеріали. У 3-х томах. Том 1. Упорядники: Хохлова Т.С., Хохлов В.О., Ступак Ю.О. – Дніпропетровськ-Варна, 2013. – 516 с. – С. – 192–195.

8. Дивинская Н.А. Формирование у будущего преподавателя готовности к использованию интерактивных технологий обучения/ Н.А. Дивинская //Инновационная деятельность в образовании: материалы VII Международной конференции. Ч.II. – Москва, 2013. – С.187–189.

9. Дівінська Н.О. Інтерактивні технології навчання у формуванні іншомовної мовленнєвої компетентності майбутнього фахівці /Н.О. Дівінська // Психолінгвістика в сучасному світі – 2013: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (18–19 жовтня 2013 року, Переяслав-Хмельницький). – Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О.М., 2013. – 128 с. – С.34.

10. Дівінська Н.О. Оптимізація процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього завідувача кафедри засобами інтерактивних технологій навчання /Н.О. Дівінська// Кафедра в системі управління науково-педагогічною діяльністю вищого навчального закладу //Збірник матеріалів I Міжнародній науково-практичній конференції, м. Київ, 25 квітня 2014 р. / редакція А.Б. Кондрашихін, Т.В. Іванова, В.С. Виноградова, ІВ.М. Мельникова. – Академія муніципального управління, 2014. – С.32–33. (0,2 д.а.)

11. Дівінська Н.О. Способи оптимізації професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів методами інтерактивного навчання / Н.О. Дівінська// Збірника матеріалів XII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань (подано до друку) (0,5 д.а.)

12. Карачун В.Я. .Англійсько-український словник наукової і технічної лексики // «Актуальні проблеми вищої професійної освіти», м. Київ, 20 березня 2014 р. – К.: Національний авіаційний університет, С. 176–177, (0,2 д.а.)

13. Карачун В.Я. Навчальний англійсько-російський словник економічної лексики // Актуальні проблеми вищої професійної освіти України», м. Київ, 22–23 березня 2012 р. – К.: Національний авіаційний університет, С. 86 (0,2 д.а.);

14. Кобченко В.І. Російське видавництво «Златоуст»: досвід для України / Друкарство молоде: Тези доповідей 13-ї міжнар. конф. – К.: НТУУ «КПІ» ВПІ ВПК «Політехніка». – Книга 2. – 2013. – с. 112–113.

15. Karachun V. English-Ukrainian mathematical dictionary for economists // «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України», м. Київ, 21–22 березня 2013 р. – К.: Національний авіаційний університет, С. 138–139, 0,2 д. а.
16. Культура втілення гуманістичності у вищій школі України / Г.В. Лесик // Актуальні питання підготовки фахівців у вищих навчальних закладах: досвід, проблеми, перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції присвяченої 35-й річниці утворення навчального закладу, (Чернігів, 7–8 червня 2013 р.) / Чернігівський юридичний коледж ДПтС України. – Чернігів : Видавець Лозовий В. М., 2013. – 388 с. – С. 146–149.
17. Лесик А.В. Изменение акцентов в цикле социально-гуманитарных дисциплин // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2–3 апреля 2014 г. в 2-х частях / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ч. 2.–Ульяновск: SIMGET, 2014. – 539 С. – С. 264–269. (Електронний доступ: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21609383>)
18. Лесик Г.В. Гуманітарна підготовка як основа виховання мовної компетенції майбутнього фахівця / Г.В. Лесик // Сучасна освіта методологія практика: Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 квітня 2014 р.) – К.:НТУУ «КПІ». – 148 с. – С.89–93.
19. Лесик Г.В. Культура втілення гуманістичності у вищій школі України / Г.В. Лесик // Актуальні питання підготовки фахівців у вищих навчальних закладах: досвід, проблеми, перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції присвяченої 35-й річниці утворення навчального закладу, (Чернігів, 7–8 червня 2013 р.) / Чернігівський юридичний коледж ДПтС України. – Чернігів : Видавець Лозовий В. М., 2013. – 388 с. – С. 146–149.
20. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми вищої професійної освіти»
21. Мельникова И.Н. Оптимизация подготовки заведующих социально-гуманитарных кафедр к управленческой деятельности /И.Н. Мельникова// Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – Ярославль – Москва: Издательство «Канцлер», 2013. – 276 с. – С.203–208.
22. Мельникова І.М. Проблеми управленської підготовки заведуючих кафедр / І.М. Мельникова //Повышение профессиональной квалификации руководящих и педагогических работников в условиях модернизации образования: зб.материалов III Международной конференции. – М. 2012. – С. 17–20. (0,5 д.а.);
23. Мельникова І.М. Розвиток професійно-мовної комунікації резерву завідувачів кафедр соціально-гуманітарних наук ВНЗ/ І.М. Мельникова // Тези IX Міжнародної науково-практичної конференції «Психолінгвістика в сучасному світі – 2014» 923–14 жовтня 2014 р., переясла-Хмельницький) / відп.ред. Л.О. Калмикова; ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – переяслав-Хмельницький: Вид.-во КСВ», 2014. – С.91.
24. Мельникова І.М. Тренінгові технології у професійно-управлінській підготовці молодих завідувачів соціально-гуманітарних кафедр / І.М. Мельникова // Кафедра в системі управління науково-педагогічною діяльністю вищого навчального закладу //Збірник матеріалів I Міжнародній науково-практичній конференції, м. Київ, 25 квітня 2014 р. / редакція А.Б. Кондрашихін, Т.В. Иванова, В.С. Виноградова, ІВ.М. Мельникова. – Академія муніципального управління, 2014. – С.72–73.
25. Мельникова І.М. Формування індивідуально-комунікативного стилю професійно-управлінської діяльності майбутніх завідувачів соціально-гуманітарних кафедр / І.М. Мельникова // Психолінгвістика в сучасному світі – 2013 : Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (18–19 жовтня 2013 року, Переяслав-Хмельницький). – Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О. М., 2013. – 128 с. – С.

26. Мельникова І.М. Інноваційні технології у професійно-управлінській підготовці молодих завідувачів соціально-гуманітарних кафедр/ Мельникова І.М. // Збірника матеріалів XII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань (подано до друку)

27. Олексюк О.М., Попович Н.М. Зарубіжний досвід неперервної фахової підготовки вчителів музики / О.М. Олексюк, Н.М. Попович // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р. / МОН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка ; за заг. ред. В.О. Огнев'юка ; [редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, К.Ю. Бацак та ін.]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С.207–214.

28. Олексюк О.М. Герменевтический опыт как духовный феномен высшего музыкального образования // Музыкальное образование в современном мире: теория и практика: Материалы XI международной научно-педагогической конф. / Под науч. ред. В.А. Есакова, Л.С. Майковской. – Москва.: ООО «Издательство Ритм», 2013. – 488 с. – С. 76–88.

29. Олексюк О.М. Герменевтический підхід у вищій мистецькій освіті // Трансформація освіти і культура: традиції та сучасність: Зб. матеріалів Міжн. наук.-творч. конф., Київ, 2–3 травня 2012 р. – К.: НАКККіМ, 2012. – С.99–103.

30. Олексюк О.М. Компетентісно орієнтований освітній простір як основа модернізації вищої мистецької освіти / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір». – К., 2012 р. – С. 494–501.

31. Олексюк О.М. Методологічний контур інтеграційних процесів у мистецькій освіті / О.М. Олексюк // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р. / МОН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка ; за заг. ред. В.О. Огнев'юка ; [редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, К.Ю. Бацак та ін.]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014.

32. Олексюк О.М. Методологічні пріоритети постнекласичної мистецької педагогіки / О.М. Олексюк // Матер. IV Международного научного форума «Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции (23 октября 2013 г., Одесса). – Вып. №4 научных трудов ученых Израиля и Украины. – Ариель, 2013. – С.262–266.

33. Олексюк О.М. Модернізація вищої мистецької освіти як духовно-світоглядна проблема / Матер. Міжнародної наук.-практ. конференції «Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог». – К., Київ. ун-т ім. Б.Грінченка. – 2013 р.

34. Олексюк О.М. Состояние и перспективы компетентностно-ориентированного школьного образования: взгляд из Украины // Профессиональное музыкальное искусство России: традиции и новаторство / Материалы Всерос. науч. конф. 26.04.2011 г. / М-во культуры РФ; ФГБОУ ВПО «СГАКИ»; редкол.: Н.С.Миловидова, Д.А.Дятлов, Н.Н.Русланова. – Самара: Самар. гос. акад. культуры и искусств, 2012. – С. 144–155.

35. Олексюк О.М., Ткач М.М. Форми і методи організації музично-педагогічного процесу у вищій школі / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір». – К., 2012 р. – С. 708–716.

36. Олексюк О.Н. Направления и задачи совершенствования исследовательской деятельности в сфере музыкального образования // Интеграция науки, менеджмента и музыкального образования: Инновационные подходы, поиски и перспективы развития: Материалы XII Международной научно-практической конференции / Под науч. ред. В.А. Есакова, Л.С. Майковской. – М.: МГУКИ, 2014. – 336 с. – С.30–38.

37. Олексюк О.М. Художня інтерпретація в контексті герменевтичного дискурсу // Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Луганськ, 15–16 берез. 2012 р.). – Луганськ: Вид-во ЛДІКМ, 2012. – С. 159–160.

38. Онкович А.В. Интернет-дидактика в обучении русскому языку как иностранному (по материалам XII Конгресса МАПРЯЛ) / Онкович А.В. Информационное пространство региона: история, современность, актуальные проблемы : сборник НПК (с

міжнародним участіем), Чебоксари (Росія), 26–28 жовтня 2011 г. /Науч. ред. проф. М.В.Субботіна. – Чебоксари: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2012. – 250 с. – С.148 – 158. (0,5 д.а.)

39. Онкович А.В. Студенческие научные журналы в медиаобразовательной деятельности вуза //Медиаобразование 2013: Сб. трудов Международного Форума конференций «Медиаобразование 2013». Москва, 31 жовтня – 02 листопада 2013 г. / под ред. И.В.Жилавской. – М.: РИЦ МГГУ ім. М.А.Шолохова, 2013. – 442 с. – С. 238 – 248. Передрук: Онкович А.В. Матеріали 4-й Міжнародної науково-практичної конференції 4 – 6 жовтня 2013 року / под ред. Л.А.Байкової, Н.А.Фоминої; РГУ ім. С.А.Есенина. – Рязань, 2012. 400 с. – С.355–360.

40. Онкович Г.В. «Диалог культур» как медиаобразовательная технология // Онкович А.В. Национально-культурный компонент в тексте и языке. – Мінськ, 2012. – (0,25 д.а.) – прийнято к печати

41. Онкович Г.В. Колективне занурення у майбутній фах як інтерактивна технологія і роль кафедри у його забезпеченні / Г.В.Онкович// Кафедра у системі управління науково-педагогічною діяльністю вищого навчального закладу: збірник мат-лів першої міжн. конф., Київ, 25 квітня 2014 р. / Редкол. А.Б.Кондрашихін та ін. – К.: АМУ МОН України, 140 с. – С.83 – 85.

42. Онкович А.В. Медиаобразование как неотъемлемое условие построения обществ знания будущего // Онкович А.В. Информационное поле современной России: практики и эффекты. Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції 18 – 20 жовтня 2012 г. /под ред. Р.П.Баканова: в 2-х т. – Т. 2. – Казань: Казан.ун-т, 2012. – 416 с. – С.259 – 265. (0,5 д.а)

43. Щербакова О. А. Закономірності розвитку сучасного риторикознавства у вищій школі України і світу : абстракт / О. А. Щербакова // V Открытый международный научный форум « Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Одесса, 6–7 листопада 2014 р.). – Одеса, 2014. (подано до друку)

44. Щербакова О. А. Риторика як інтегративна дисципліна у системі вищої гуманітарної освіти України: започаткування осмислення сучасного стану вивчення проблеми / О. А. Щербакова // Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук : Матеріали ІІ Всеукр. наук. конф. (Дніпропетровськ, 29–30 лист. 2013 р.). Ч. ІІ / Наук. ред. О. Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2013. – С. 225–228.

45. Щербакова О. А. Тенденції розвитку риторичної освіти у вищій школі України: євроінтеграційний вектор / Олена Анатоліївна Щербакова // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 20–21 берез. 2014 р.). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2014. – Ч. 1. – С. 514–518.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Г.В.Онкович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Н.М.Дем'яненко** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М.П.Драгоманова, головний науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**О.М.Олексюк** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Н.О.Дівінська** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**В.Я.Карачун** – кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Г.В.Лесик** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**І.М.Мельникова** – кандидат педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**О.А.Щербакова** – кандидат філологічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**М.А.Дебич** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Б.А.Воронкова** – науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**В.І.Кобченко** – науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**А.В.Морозова** – науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.