

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС:

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 19 (1)

**КИЇВ
2020**

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: збірник наукових праць

Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія KB № 22989-12889 ПР від 11 грудня 2017 року

Видання включено до Переліку наукових фахових видань України: категорія "Б" з Педагогіки та
Філософії
(наказ №1643 від 28.12.2019 року)

Друкується за рішенням

Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
(протокол № 8 від 30.01.2020 року)

Шеф – редактор: Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент
НАН України, академік НАПН України (Україна, Київ)

Головний редактор: Кивлюк О. П., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Відповідальний редактор: Мордоус І. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Редакційна колегія:

Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік
НАПН України (Україна, Київ)

Андрушкевич Ф., доктор педагогічних наук, професор (Польща, Ополе)

Бобрицька В. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Бондаренко В. Д., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Вашкевич В. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Вернидуб Р. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Воронкова В. Г., доктор філософських наук, професор (Україна, Запоріжжя)

Гавриленко Т. Л., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Чернігів)

Гаврілова Л. Г., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Добродум О. В., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Доній Н. Є., доктор філософських наук, професор (Україна, Чернігів)

Жалдак М. І., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (Україна, Київ)

Кивлюк О. П., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Костюк Ю. С., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Кухар Л. О., кандидат педагогічних наук (Україна, Київ)

Лупенко І. О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Макаренко Л. Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Матвієнко О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Матусевич Т. В., кандидат філософських наук (Україна, Київ)

Мезарош К., доктор філософії, доцент кафедри філософії та комунікацій (Румунія, Тімішоар)

Мордоус І. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Мудрецка І., доктор педагогічних наук, професор (Польща, Ополе)

Олексенко Р. І., доктор філософських наук, професор (Україна, Мелітополь)

Пронтьон К. В., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Житомир)

Путров С. Ю., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Рідей Н. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Савельєв В. Л., доктор історичних наук, професор (Україна, Київ)

Савенкова Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Свириденко Д. Б., доктор філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Слабко В. М., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Сущенко Л. П., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Тимошенко О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Терепищій С. О., доктор філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Хижна О. П., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Цзоу Ч., кандидат філософських наук, доцент (Китай, Маомін)

Шиндаулова Р., доктор філософських наук, доцент (Казахстан, Алмати)

Ягодзінський С. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Яценко О. Д., кандидат філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Яшанов С. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Концепція збірника базується на багатоплановому науковому висвітленні проблем сучасної освіти і науки в умовах полікультурного глобалізаційного суспільства. Основні рубрики охоплюють всі освітні галузі (науки про освіту; філософія освіти; освітні вимірювання; дошкільна, початкова, середня, професійна, вища освіта, менеджмент освітньої діяльності тощо). Розрахований на фахівців гуманітарних наук.

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС : збірник наукових праць / Голов. ред. О. П. Кивлюк. – Київ :
«Видавництво «Гілея», 2020. – Випуск 19 (1). – 125 с.

© Редакційна колегія, 2020

© Автори статей, 2020

© Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова, 2020

© ПП «Видавництво «Гілея», 2020

**NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

**EDUCATIONAL
DISCOURSE:
COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS**

VOLUME 19 (1)

**KYIV
2020**

EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers

Certificate of printed mass media's state registration:
Series KB № 22989-12889 IIP from December 11th, 2017

The publication is included in the list of scientific publications: Category "B" on Pedagogy and Philosophy
(order of the Ministry of Education and Science No. 1643 dated December 28, 2019)

Printed by decision

Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(protocol № 8 from January 30, 2020)

Honored Chief Editor: Andrushchenko V. P., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of NASU, Acad. of NAPS Ukraine (Ukraine, Kyiv)

Chief Editor: Kyvliuk O. P., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, (Ukraine, Kyiv)

Responsible Editor: Mordous I. O., PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Editorial board:

Viktor Andrushchenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of NASU, Acad. Of NAPSU (Ukraine, Kyiv)

Fabian Andrushkevych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland, Opole)

Valentyna Bobrytska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Viktor Bondarenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Viktor Vashkevych, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Roman Vernydub, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Valentyna Voronkova, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Zaporizhzhia)

Tatiana Gavrylenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Chernihiv)

Liudmyla Gavrilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Olha Dobrodum, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Nataliia Donii, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Chernihiv)

Myroslav Zhaldak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acad. of NAPSU (Ukraine, Kyiv)

Olga Kyvliuk, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Yuliia Kostiuk, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Kukhar, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Iryna Lutsenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Lesia Makarenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Olena Matvienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Tatiana Matusevych, PhD in Philosophy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Claudiu Mesarosh, PhD in Philosophy, Associate Professor (Romania, Timisoara)

Iryna Mordous, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Irena Mudretska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland, Opole)

Roman Oleksenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Melitopol)

Konstantyn Prontenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Zhytomyr)

Sergii Putrov, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Nataliia Ridei, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Volodymyr Saveliev, Doctor of Historical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Savenkova, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Denys Svyrydenko, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Volodymyr Slabko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Sushchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Oleksii Tymoshenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Sergii Terepyschyi, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Olha Khyzhna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kiev)

Chenzhan Zou, PhD in Philosophy, Associate Professor (China, Maomin)

Raushan Shyndaulova, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Kazakhstan, Almaty)

Sergii Yahodzinskyi, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Olena Yatsenko, PhD in Philosophy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Sergii Yashanov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

The collections' concept is based on a multifaceted scientific coverage of the problems of modern education and science in terms of multicultural globalizational society. The main headings cover all educational areas (sciences about education; Philosophy of education; Educational measurements; Pre-school, primary, secondary, vocational, higher education, management of educational activities, etc.). It is designed for specialists in the humanities.

EDUCATIONAL DISCOURSE : COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS / Chief Editor O. P. Kyvliuk. – Kyiv : «Publishing house «Hileya», 2020. – Volume 19 (1). – 125 p.

ЗМІСТ

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ

Джура О. Д. Рідей Н. М. Шовш К. С. Білецька А. В.	Роль неперервної освіти у формуванні академічної культури педагогічних працівників у ЗВО	7
Сагун А.В.	Діалогізм як принцип сучасної освіти	23
Терепищій С.О. Хоменко Г.В.	Розвиток вищої освіти в умовах конфлікту: еволюція від суспільства знань до суспільства порозуміння	32

***ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ:
ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ***

Берегова Г. Д.	Філософія природи у світогляді особистості	46
Нікітенко В.О.	Креативно-інноваційний потенціал розвитку філософії лін-виробництва як чинника ощадливого виробництва	60
Множинська Р.В.	Міжконфесійні взаємини на теренах України в першій половині XVI ст. та їх вплив на освіту та культуру	68

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Степаненко Л. М.	Наукова робота у професійній підготовці майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами	75
Мелентьєва Т.М. Кулакова О. М.	Становлення та розвиток фармацевтичної освіти у Харкові	86
Цибулько О.С.	Духовність у освітньому просторі: проблеми впровадження та реалізації	95
Доценко Н.А.	Педагогічний зміст професійної підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища	104

CONTENT

EDUCATIONAL STRATEGIES

O. Jura N. Ridey K. Shovsh A. Biletska	The role of continuous education in the formation of academic culture of pedagogical staff	7
A. Sakun	Dialogism as a principle of modern education	23
S. Terepyshchyi H. Khomenko	Higher education development in conflict conditions: evolution from knowledge society to understanding society	32

***PHILOSOPHICAL CONCEPTS:
HISTORY AND MODERNITY***

H. Berehova	Natural philosophy in personality's worldview	46
V. Nikitenko	Creative and innovative potential of lean-production development philosophy as a factor of sustainable production	60
R. Mnozhynska	Interconfessional interactions on the territories of Ukraine in the first half of XVI century and their effects on education and culture	68

PEDAGOGY OF HIGH SCHOOL

L. Stepanenko	Scientific work in the professional training of future psychologists in interaction with marginal social groups	75
T. Melentyeva O. Kulakova	Formation and development of pharmaceutical education in Kharkiv	86
O. Tsybulko	Spirituality in the educational environment: problems of implementation and realization	95
N. Dotsenko	Pedagogical content of the professional preparation barchelor`s in agricultural engineering in the conditions of informational and educational environment	104

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.19(1)-1

УДК 378.011.3-057.175:008

РОЛЬ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗВО

THE ROLE OF CONTINUING EDUCATION IN THE FORMATION OF THE
ACADEMIC CULTURE OF TEACHING STAFF IN
HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

О. Д. Джура
Н. М. Рідей
К. С. Шовш
А. В. Білецька

Актуальність теми дослідження. Непересічна роль неперервної освіти та просвітництва у розбудові освітньо-наукового академічного простору Європи та Світу полягає у життєвій суспільній необхідності нарощення інтелектуального потенціалу академічної культури усіх учасників та зацікавлених в організації освітньо-наукового процесу підготовки педагогічних та науково-педагогічних кадрів і адміністраторів у ЗВО.

Постановка проблеми. Міжнародне партнерство у реалізації Болонських підходів транскордонної академічної мобільності, соціального виміру та гарантій міжкультурного співробітництва здобувачів освітніх послуг та наукових сервісів з забезпеченням пролонгованої професійної зайнятості у сфері освіти, науки та інноватики “без кордонів для всіх” вимагає формування потенціалу академічної культури працівників ЗВО для забезпечення відповідності світовим стандартам громадянського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Культуру академічної доброчесності та етики в умовах глобалізації досліджували Р. Барнет, Т. Бечер, Д. Рхоуд, В. Гумбольдт, Г. Хоружий, Л. Хоружа, О. Семенов,

Urgency of the research. The outstanding role of continuing education and enlightenment in the development of the scientific and educational academic space of Europe and the World lies in the vital social need to increase the intellectual potential of the academic culture of all participants and those interested in organizing the scientific and educational process of training pedagogical and scientific-pedagogical personnel and administrators in higher educational institutions.

Target setting. The international partnership in the implementation of the Bologna approaches of cross-border academic mobility, the social dimension, and guarantees of intercultural cooperation of applicants for educational services and scientific services with the provision of long-term professional employment in the field of education, science and innovation “without borders for all” requires building the capacity of the academic culture of workers of higher educational institutions to ensure compliance world standards of civil society.

Actual scientific researches and issues analysis. The culture of academic integrity and ethics in the context of globalization was investigated by R. Barnett, T. Becher, D. Rhode, W. Humboldt, H. Khoruzhyi, L. Khoruzha,

Н. Рідей, І. Ісаєнко, Н. Костриця, І. Захаров, О. Кондур, Є. Ляхович, І. Налетова, А. Вебер, М. Закович та ін.

Постановка завдання. Дослідження феномену тезаурусу академічної культури та процесу її формування у майбутніх педагогів ЗВО у поліваріантному тлумаченні, обґрунтуванні, розробленні та моделювання як пріоритету освітньо-наукового політики навчальних закладів повинно здійснюватися в контексті становлення та нарощення інтелектуального потенціалу педагогічної еліти для національної самобутності та самовизначеності громадянського суспільства у сучасній Україні.

Виклад основного матеріалу. Проаналізовано тезаурус академічної культури, проведено аналіз ціннісних суспільних освітньо-наукових орієнтацій соціальних категорій професійно-зацікавлених педагогів у пролонгованій зайнятості впродовж життя; здійснено семантичний системний аналіз структури і змісту культур обумовлених взаємин людини та суспільства, майбутніх педагогічних працівників та полі-профільних професійних середовищ їх реалізації та працевлаштування; обґрунтовано роль екологічної культури у забезпеченні сталості суспільного розвитку ноосферологічної парадигми наукового пізнання.

Висновки. Педагогічні розвідки узагальнюють теоретичні, методичні та практичні аспекти формування академічної культури майбутніх педагогів у вищій освіті. Подальші пошуки дослідження потребують вивчення питань розроблення та апробації сучасних освітніх, інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому процесі підготовки фахівців у закладах вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: академічна культура, майбутні педагогічні

O. Semenoh, N. Ridei, I. Isaienko N. Kostrytsia I. Zakharov O. Kondur Ye. Liakhovych I. Nalietova A. Veber M. Zakovych and others.

The research objective. The study of the thesaurus phenomenon of academic culture and the process of its formation in future teachers of higher education institutions in a multivariate interpretation, justification, development and modeling, as a priority of educational and scientific policy of educational institutions, should be carried out in the context of the formation and building up of the intellectual potential of the pedagogical elite for national identity and self-determination of civil society in modern Ukraine.

The statement of basic material. The thesaurus of academic culture is analyzed, the analysis of value-based social educational and scientific orientations of social categories of professionally interested teachers in prolonged employment throughout life is carried out; a semantic systematic analysis of the structure and content of cultures of the conditioned relationships between a person and society, future teachers and poly profile professional environments of their implementation and employment is carried out; a semantic systematic analysis of the structure and content of cultures of the conditioned relationships between a person and society, future teachers and poly profile professional environments of their implementation and employment is carried out; the role of ecological culture in ensuring the sustainability of social development of the noospherological paradigm of scientific knowledge is substantiated.

Conclusion. Pedagogical research summarizes the theoretical, methodological and practical aspects of the formation of the academic culture of future teachers in higher education. Further research searches require studying the issues of development and testing of modern educational, information and communication technologies in the educational process of training specialists in higher educational pedagogical institutions.

Keywords: academic culture, future pedagogical workers, higher educational

працівники, заклади вищої освіти, модель формування, контенти та компоненти моделі системи підготовки педагогів з компетентностями академічної культури. | institutions, formation model, content and components of the model of a teacher training system with the competencies of academic culture.

Постановка проблеми. Ноосферологічна роль організації ЮНЕСКО ООН полягає у реалізації принципів транскордонної академічної політики полікультурної єдності народів. Світова інституція інтелектуальної власності (BOIB) (англ. – World Intellectual Property Organization (WIPO) є міжнародною спеціалізованою агенцією ООН, яка заснована для забезпечення захисту авторських академічних традицій та надбань.

Правове регулювання в державі в освітньо-науковій галузі здійснюються на основі Законів України про: авторське право і суміжні права; інноваційну, інвестиційну, наукову та науково-технічну діяльність; професійних творчих працівників та творчі спілки; інтелектуальну власність; доступ до публічної інформації; освіту, вищу освіту.

Аналіз досліджень і публікацій. Інтерес наукового пізнання знаходиться в площині полівекторних тлумачень будови, семантики та сутності культури у фундаментальному трактуванні Е. Тейлора; світоглядно-генезисного А. Пеллена; місійно-філософському І. Пардера; історико-соціальному Е. Маркаряна; освітньо-трансмобілізаційному Ю. Давидова; генезисно-ретроспективному А. Кребера, А. Швейцера; З. Фрейда, А. Моля; ціннісно-особистісному П. Сорокіна, В. Межуєва, І. Вайнберга; соціально-розвивальному У. Бекета, А. Радкліфф Брауна, К. Юнга, Б. Малиновського, В. Крисаченко, Л. Мельника. Перетворювальне значення у розвитку суспільних явищ культури здійснено: Л. Губерським, М. Каганом, А. Кармінім, В. Межуєвим, Р. Мертоном, Т. Парсонсом, Н. Смелзером, С. Пуфендорфом, М. Згуровським, М. Таланчуком, О. Диковою-Фаворською. Коло професійної орієнтації культури та потенціалу її формування у перспективі охоплює науковий інтерес В. Кременя, В. Ткаченка, І. Зязюна, В. Кудіна, Ю. Палюхи, В. Вілкова, О. Салтовського, Б. Гаєвського, О. Романовського, Л. Калініної, С. Кульбіді, В. Ісаєнко, О. Топузова, Е. Лузік, О. Семеніхіної, О. Шапран, О. Васюк, В. Петрук. Актуалізуються у наукових працях поняття “академічна корпоративна культура”, “інституційна”, “організаційна культура”. У дослідженнях Г. Балла, І. Бежа, Ю. Бех, С. Гончаренка, О. Пехоти, В. Семиченко конкретизовано психологічні класифікаційні ознаки управлінського модусу формування академічної культури. Дослідницькі доробки В. Боголюбова, П. Гусака, М. Корця, О. Матвієнко, О. Семиног, Т. Саєнко, С. Яшанова, С. Яшник, В. Фурманек, В. Собчук, В. Валят охоплюють сфери наукових інтересів вищої професійної освіти. Педагогічну інноватику досліджено Н. Дем’яненко, В. Паламарчук, О. Шевнюк, О. Матвієнко, В. Ареф’євим, Є. Приступою, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Н. Титовою, В. Любарець [6; 9].

Формулювання мети статті та її завдань – діагностувати, методологічно обґрунтувати та верифікувати потенційну ефективність виокремлених організаційно-управлінських та педагогічних умов формування академічної культури майбутніх педагогів у ЗВО. Для досягнення мети сформульовано завдання: провести теоретико-методологічний аналіз

наукової джерельності тезаурусу ролі академічної культури у розвитку освітньо-наукових організацій та традицій формування академічної культури майбутніх педагогів; теоретичний аналіз архітекτονіки академічної культури майбутніх педагогічних працівників; виокремлення та обґрунтування критеріїв та рівнів сформованості компетентності академічної культури педагогів; виявити методичні аспекти формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників (змістовно-методичні щодо організації підготовки); педагогічне моделювання процесу формування академічної культури педагогів; запропонувати умови формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників у ЗВО.

Об'єкт – професійна підготовка майбутніх педагогічних працівників; предмет дослідження – організаційно-управлінські та педагогічні умови забезпечення формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. У ході системного (аксіологічного та організаційного) теоретико-методологічного аналізу встановлено, що системна архітектоніка культури – традиційно-народна масова, елітарно-обрана, високо-художня класифікує семантику поліваріантності культур взаємодії фундаментальних основ та особистої персоніфікації норм, адаптації, захисту та безпеки життя; є суспільною основою – культурологічних форм символічного представлення у вигляді кодів і знаків, соціальних цінностей наукового-пізнання; творчого потенціалу суспільних взаємин в розвитку людської цивілізації (особистісної та соціальної) [1-3; 7]. Семантичний (системно-функціональний) аналіз культур взаємодії особистості та соціуму підтвердив непересічну гуманістичну роль культури – соціально-побутової, цивільної, громадянської, етично-моральної, правничої, сімейно-побутової, транс-комунікативної, здоров'язберігаючої, фізичної, лікувальної, квалітологічної, академічного спілкування та наукової мобільності, ноосферологічної відповідності парадигмі сталого розвитку та вмотивованості синхронної культурвзаємодії, “Я-стратегії особистості” (культури мегаполісу, місцевого самоврядування, девіантної, теологічної, альткультури) субкультури естетичного сприйняття та контрпозиторних видів культури молодіжного, андрагогічного, кримінального та іншого спрямування.

Визначено у ході аналізу понятійно-категоріального апарату суспільне значення культури, її синергетичну семантику культурвзаємодії людини та суспільства (єдність видів – спадкова материнська; організаційна провладна культура, проблемна, культура у дереві цілей інституційного розвитку, безпекова; фахова природоохоронна, гуманістично-гуманітарна, сільськогосподарська; професійно-спеціальна виробничо-технологічна, ноосферологічна, освітньо-наукова, соціально-економічна, суспільно-політична, військова, правнича). Квантифікаційний аналіз наукових доробків у галузі культурології, філософії та соціології свідчить, що культура функціонально схарактеризована через механізм соціального транслявання та науково-пізнавальної практики цивілізаційних змін і прогресу інтелектуального потенціалу академічної культури поколінь, а також відіграє роль транскордонного кросс-асемблеру культурного наслідування правонаступності поколінь та їх соціалізації. Оперативна функція

портативного значення культури лежить в площині міжособистого та соціального регулювання через морально-правові культурвзаємини. Кристалізовано, що здобуття відповідного рівня культури обумовлено засвоєнням академічних знань, традицій та наслідування етики, оволодіння певним комплексом знань, символів та кодів, набуття мовленево-полікультурної модернізації для забезпечення наукового пізнання (фундаментального та конкретно-наукового), практики та експертного оцінювання, які відображають кодово-символічну семантику культури [4; 8]. Аксіологічний зміст функціонального призначення визначається спрямуванням на запити потреб персоніфікованих культурвзаємин та суспільної взаємодії через соціальні, моральні та інтелектуальні ознаки архітекτονіки культури, що забезпечує та модернізує її квалітологічний рівень культури. Поліфункціональне значення культури полягає у адаптивній валентності безпеки, творчості, захисту культурвзаємодії особистості та соціуму у демократичних, організаційно-управлінських аспектах професійної зайнятості управлінських кадрів, управлінських явищ, працезохоронного забезпечення та кадрового менеджменту, адміністративного апарату управління, кадрово-політичної системи парламентської діяльності суспільно-політичних інституцій, депутатського представлення, освітньо-наукової та інноваційної політичної діяльності електорату академічної спільноти, материнсько-витокана ангажованість родової залежності культури академічного походження. Усвідомлення вищезазначених особливостей дозволяє сформулювати умовивід, що культура має сприяти переконанню майбутніх педагогів у можливості професійного працевлаштування в різних суспільних сферах з пролонгованою зайнятістю шляхом професійного розвитку, самоосвіти та самоменеджменту.

Синергетика інтеграції аналізу понятійно-категоріального апарату академічної культури персоніфікованих взаємин фахової професійної реалізації категорій здобувачів освіти та наукових сервісів різних соціальних груп у сферах працевлаштування сприяла розкриттю сучасних її тлумачень за сферами зайнятості. Ціннісний культурналіз методологічної джерельності засвідчує, що тлумачення культури розглядається у взаємодії особи здобувача освітньої послуги та професійного середовища працевлаштування, а також їх змістово-предметних особливостей – юридичної, суспільної, інституційної й організаційної, квалітологічної безпечності, соціальних взаємин у досягненні етапів професійного становлення, а саме розвитку фахового стажування, адаптації та якісної реалізації професійних обов'язків у ході зайнятості. Комплексний системно-структурний аналіз архітекτονіки обґрунтовує культурперетворювальні особливості взаємини людини-професіонала у персональних типах реалізації – прямого відтворення, модельовано-артистичному імітаційному, академічно-інтелектуальному, громадянсько-соціальному, конвенційному, зисково-підприємницькому для фахово-компетентної реалізації професійної зайнятості. Доведено, що архітектонічна взаємодія якості культурних перетворень розглядає феномен культури в багаточисленних інтерпретаціях, як певний рівень розвитку здібностей суспільства та людини, що оформлений за типом організації життя й її діяльності. Квалітологічний аналіз системної

взаємодії особи та професійного середовища в якісних трансформаціях підтверджує актуалізацію етапів фахових взаємин прогнозування, становлення, професійної реалізації, самоосвіти та самоменеджменту; фахова підготовка відповідає забезпеченню організації освітньо-наукового процесу формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників у ЗВО та перспективі самовдосконалення, кар'єрного зростання та професійної життєздатності; адекватна акредитаційна відповідність професійної адаптації у середовищах фахової зайнятості передбачає професійну орієнтацію у колективі, фахову реалізацію на першому робочому місці практичного стажування, культуркорпоративну відповідність, полікультурну взаємодію для зростання в прагненні академічної реалізації.

Сформульовано ноосферне значення необхідності формування екокультури педагогів, що обумовлена чинниками забезпечення: еколого-соціальних та економічно-соціальних (усукупнення соціальних аспектів культурвзаємодії нативного середовища; класифікаційних ознак щодо використання та мотивованої поведінки технологічного освоєння нативних ресурсів; інноваційної адаптації культурвзаємин, що визначається академічною культурною спадщиною, політиками – екологічною, ресурсною, якості, еко-інвестування); ноосферно-синергетичних (синтез гуманітарно-гуманістичних і професійно-профільних академічних традицій культури; співвідношення професійного, побутового та дозвілєвого середовища життя, а також соціально-економічного, еколого-безпечного розвитку людства; гармонізація взаємин з навколишнім природним середовищем; рівень суспільного розвитку якості життя та зайнятості, який обумовлює екологічну й якісну безпеку самореалізації та пролонгування в системі неперервної освіти); суспільно-екологічних (біо-етичне ставлення до Природи і гарантування екологічної грамотності педагогів у відповідності шанобливого ставлення до довкілля та набуття адекватного співвідношення балансу між внутрішнім та зовнішнім “Я-сприйняттям”; екологічно-сприйнятного природокористування на засадах сталого розвитку (природних, антропогенно-змінених, суспільних систем); готовність педагогічного працівника взаємоузгоджувати персональні потреби у взаємодії з Довкіллям; самоосвіта, самоменеджмент, ресурсозбереження і споживчого самообмеження громадянина як системоутворюючої одиниці суспільно-природничого комплексу; аксіолого-екологічні орієнтації системи поведінкової мотивації педагогів); правове суспільно-політичне регулювання в організаційних інституціях (фундаментально-наукова єдність освіти та просвітництва; функціональний комплекс технологічних регламентів, норм, поглядів спільнот і особистостей у суспільному ставленні до Природи та ноосфери; рівень забезпечення розвитку академічного потенціалу суспільства у типах та на рівнях нарощення академічної культури організації якості та безпеки життя з екологічними цінностями та на базі світових соціальних гарантій; форма, метод і засіб суспільно-природничої взаємодії екологічної сфери соціальної реалізації за потребами екологічної комфортності життєзабезпечення, гармонізації взаємодії соціуму, довкілля та педагогічного працівника); індикаторів сталого розвитку та розвитку людського потенціалу у підсистемах: нативній, інституційно-соціальній,

суспільно організаційній, та соціально-економічній щодо забезпечення формування академічної культури через потенціал ноосферологічної свідомості парадигми “сталого розвитку та його забезпечення шляхом екологічної освіти, просвітництва, науки, інноватики, виховання та етики” [5, с. 6].

Обґрунтовано методологічні засади формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників ЗВО, розкрито методичні аспекти, зміст та методику формування академічної культури майбутніх педагогів у ЗВО. Методологічні аспекти забезпечення формування інтелектуального потенціалу академічної культури майбутніх педагогічних працівників у ЗВО передбачає поліфеноменальну рясність *системоутворювального комплексу* у ході наукового пізнання неперервної підготовки, освіти впродовж життя, а саме: за комплетуючими цільових груп викладачів, навчально-методичних послуг та академічних сервісів, освітніх технологій, траєкторії “Я-орієнтовані”, проблемно-ситуаційні, професійні, науково-практичні, мікро- та макроконтингентні, дорадницькі, коуч тренувальні просвітницькі та польові експедиційні, тьютор майстерницькі; освітньо-наукової організації професійної підготовки здобувачів освіти та надання наукових сервісів академічного представлення коуч статусу професійного іміджу педагога, ситуаційних, сценарних, проблемних ігор, транслявання й обміну досвідом наукового дослідництва, його апробацій у науково-метричному вимірі, академічної мобільності спілкування, етики та естетики; науково-метричного, диджиталізованого інформаційного базису відтворення, сприйняття, відображення сучасних наукових інформаційних знань та візуалізованих алгоритмічно-моделюючих компетентностей (застосування наочних та методів синектики, прогнозування та моделювання систем, діагностики та організації освітньо-наукового процесу підготовки фахівців з академічними компетентностями); моніторингово-аналітичного діагностування результатів освітньо-наукового процесу (проблемно-ситуаційних, практично-аналітичних, науково-пізнавальних дослідницьких, педагогічно-експериментальних, креативно-проектувальних); заохочення та спонукання мотивації (соціальної, матеріального зиску, еколого-безпечної відповідальності при реалізації принципів академічного потенціалу ЗВО – доброчесності та етики, мобільності та студентоцентрованості освітньо-наукового процесу); засобів – діджитально-інформаційного представлення, інтерактивно-мультимедійного забезпечення; проектно-мультимедійних аналітико-технологічних, лабораторно-інструментальних, матеріально-технічних, інформаційно-мережевих та науково-метричних засобів прогностики, педагогічного моделювання; моніторингу та аудиту адміністративного управління проектною діяльністю забезпечення освітньо-наукових програм, системними процесами семантичної профілізації професійно-орієнтованої підготовки майбутніх педагогів з компетентностями академічної культури та етики.

Педагогічні механізми впровадження методики організації формування академічної культури процесу забезпечення професійної підготовки педагогів, її навчально-виховної, моніторингово-аудиторської, організаційно-дослідницької, управлінсько-моделюючої, проектно-

конструктивної та інших видів системної діяльності обумовлюються методологічними *підходами* квалітології системного привалювання наукового пізнання шляхом задоволення запитів здобувачів освітніх послуг та наукових сервісів у синхронізації адміністративного менеджменту, самоосвіти та самовдосконалення у портативних траєкторіях навчання, дослідництва та інноватики у ЗВО та їх підприємницької орієнтації на оптимальне нарощення інтелектуального потенціалу академічної культури та етики для досягнення ефективності релевантності освітньо-наукового процесу на базі компетентнісного підходу, синергізму проблемно-ситуаційних сценаріїв якості та ноосферологічного спрямування академічного простору, який фундаменталізується на *загальних принципах* (об'єктивної реальності, демократичного централізму, юридичного регулювання, публічного адміністрування, архітектонічної векторизації, семантики, організаційно-управлінської процесуальності) *наукового пошуку, функціонально-спеціальних* (конкретно-наукових, системного аналізу сучасної інформації, організації освітньо-наукової діяльності, професійної реалізації майбутніх педагогів), *публічного управління* – планування, прийняття організаційно-управлінських освітньо-політичних рішень та раціональності архітектоніки організації ЗВО, квалітології управління наданням освітніх послуг та наукових сервісів.

Культурологічний феномен освітньо-наукових систем ЗВО для формування нарощення потенціалу академічної культури та етики передбачає концептуально-стратегічні засади підготовки та навчання фундаментальних основ культурології та академічної культури; практичну реалізацію потенціалу академічної культури, як навчального модуля у системі професійної педагогічної освіти та методики її формування; забезпечення інкультуральної ролі академічних компетентностей педагогів у суспільній взаємодії систем підготовки, професійного розвитку та впливу ЗВО на ринки сфер зайнятості; формування професійної компетентності педагогічних працівників, як представників академічної спільноти, здатних вдосконалювати поліпрофільні інноваційні педагогічні компетентності в майбутній професійній діяльності.

Методика організації формування академічної культури у педагогів включає *методику професійного навчання академічної етики доброчесності та культури*, як навчальної дисципліни та застосування інноваційних освітньо-інформаційних технологій професійної підготовки педагогічних кадрів; використання сучасних наукових методів дослідження сформованості академічної культури у працівників ЗВО; забезпечення полінаукових міждисциплінарних зв'язків методики навчання та дослідництва у галузі культурперетворювальної інноватики психолого-педагогічної підготовки для забезпечення соціально-економічного, еколого-безпечного суспільного розвитку на квалітологічних засадах інформатизації, наукометрії, методології. Розроблена *система підготовки педагогів з компетентностями академічної культури* передбачає застосування системного підходу та аналізу якості організації освітньо-наукового процесу; охоплює практичне втілення комунікативно-мобільнісного, компетентнісно-діяльнісного, культурологічного, мотиваційно-рефлексивного, аксіологічно-фахово-орієнтованого підходів; цільовий та методолічний компоненти навчання;

дидактичні та методичні принципи організації навчання; форми, засоби, методи навчання та дослідництва (освітньо-інформаційні технології навчання академічної культури, науково-метричні у представленні результатів наукового пізнання, комунікативні, адміністративно-організаційні, бінарні інтерактивні, мультимедійні). Контроль за організацією освітньо-наукового процесу має на меті досягнення нової якості потенціалу академічної культури у сформованих професійних компетентностях педагогів через реалізацію дерева цілей, функціональну семантику підготовки, види діагностики та верифікації при оцінюванні компетентнісного рівня за обраними критеріями та параметрами.

Організаційно-управлінські та педагогічні умови забезпечення формування професійної компетентності академічної культури визначено як такі, що полягають у вільному волевиявленні свідомих рішень усіх представників академічної спільноти; свободі слова для кожного учасника ЗВО; автономному виборі свободи академічного пошуку; академічному наслідуванню незаангажованого сприйняття від наставника до послідовника; академічній повазі до традицій і спадщини наукових шкіл.

Роблено модель формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників у ЗВО з врахуванням суспільного замовлення у завданнях ефективної реалізації професійної підготовки студентоцентрованого навчання для забезпечення потенціалу академічної культури у педагогічних працівників ЗВО [10]. Модель включає *компоненти*: цільовий (замовлення на підготовку педагогів, мета і завдання процесу формування компетентності академічної культури у педагогічних працівників); теоретико-змістовий (методологічні підходи та принципи, зміст, функціональна семантика професійної підготовки – у *контентах*); науково-методичний (форми, методи, засоби організації формування компетентності у здобувачів освіти); оцінний та результативний (критерії оцінювання за рівнями сформованості результатів підготовки).

Теоретико-змістовний компонент моделі обґрунтовано та розроблено з врахуванням системного, комплексного, синергетичного, інноваційного, культурологічного *підходів*: системної портативності сучасних наукових знань, інформаційного доступу, рівності, правового захисту та соціальних гарантій при задоволенні очікувань здобувачів освіти інноваційними навчальними програмами, дослідницькими та соціальними проектами; синхронізації адміністрування та публічного управління освітньо-науковими системами; академічної релевантності підприємницького орієнтування підготовки педагогів з компетентностями академічної культури (якості, безпеки життя, сталого розвитку); *методологічних принципів*: фундаментально-філософських (діалектики пізнання природи та суспільства, мислення, детермінізму, ізоморфізму); конкретно-наукових (аналіз явищ зв'язку та розвитку, заперечення); загально-наукових (історично-ретроспективний, системно-квалітологічний, когнітивний, проектно-моделювальний, конструктивний); наукового пізнання та системного управління (емпіричний, порівняльно-генезисний, історико-генетичний, структурно-логічний, математичний, фундаментально-філософський, світоглядний, перспективного розвитку, суб'єктно-об'єктивізму, детермінізму та реалізму, комплексності, системної синергетики).

Зміст професійної підготовки структурно наповнений методологічною, теоретичною, практично-стажувальною, науково-методичною, педагогічно-технологічною складовими освітніх модулів. *Функціональна семантика* підготовки включає організаційно-управлінський, спонукально-мобілізуєчий, розвивально-прогностичний, інформаційно-аналітичний, контрольний-оцінювальний *контенти*.

Науково-методичний компонент моделі логічно забезпечується *методами*: навчально-пізнавальної, дослідницької, теоретичної та практично-стажувальної діяльності підготовки здобувачів освіти й академічної апробації педагогічного реноме статусу фахівців (тематичних ситуаційних ігор; використання практично-корисного досвіду наукового дослідництва та науково-метричного оприлюднення, визнання достовірно доведених результатів; наукової мови, академічної доброчесності та етики; комунікативної академічної мобільності; інформаційно-достовірної інвентаризації та систематизації результатів – підготовки, наукового пошуку, професійного розвитку фахівців різних рівнів та категорій; освітньої трансляції наукових знань – демонстраційних, наочних, синектики, прогностики, проектно-конструкторських, лабораторно-аналітичних випробувальних, стандартизації, сертифікації, акредитації та ліцензування, телекомунікаційних; моделювання інформаційних і соціальних процесів, явищ, стану та розвитку систем); *моніторингу якості* релевантності неперервної освіти (контрольних, діагностичних, аудиту та паспортизації), *наукових досліджень* (спостереження та порівняння, неформальних та не структурованих інтерв'ю; біографічного, історичного, монографічного видів аналізу; фокус-груп, кейс-стаді); *мотивації* учасників освітньо-наукового процесу за етапами (виникнення і усвідомлення спонукання предметного змісту академічної культури у педагогічній діяльності та професійному розвитку; особисте сприйняття мотиваційно-змістової належності як представника академічної спільноти з ієрархією суб'єктивно-особистісних культурних цінностей; реалізація потреб академічної свободи наукового пошуку, етики та інтересів мобільності; трансформація мотивів у фахові риси характеру; актуалізація компетентнісного потенціалу академічної культури майбутнього педагога); *формами* організації навчально-наукового процесу формування за комплектацією та розміщенням, видами підготовки та дидактичною метою (портативні, персональні, малокомплектні та групові, проблемно-тематичні дослідницькі, конструкторські, практично-стажувальні, самоврядні, аудиторні, лабораторні, виробничо-технологічні, експедиційні, моніторингові інтегрованої та мережевої підготовки) та *засобами* матеріально-технічного, науково-метричного, інформаційного забезпечення; правового, соціального та технічного регулювання (візуалізовані та віртуальні демонстраційні, схематичні моделі процесів, явищ, технологій та систем; конструкти, проекти; інформаційні платформи та банки даних; інтерактивні, дистанційні, моніторингові системи; лабораторно-аналітичне обладнання, процесно-апаратне устаткування, технологічні лінії, автоматизовані системи контролю за станом та розвитком систем; науково-методичні посібники, дорадники, підручники та практичні рекомендації).

Оцінний та результативний компоненти моделі передбачають критеріальну діагностику на рівнях контролю сформованості

компетентності академічної культури у майбутніх педагогічних працівників.

Цільовою аудиторією здобувачів освіти є професійно-, або соціально-орієнтовані зацікавлені, споживачі навчальних програм, наукових і соціальних академічних проєктів у системі неперервної педагогічної освіти для здобуття компетентності академічної культури, професійної адаптації, становлення та розвитку як представників академічної спільноти трициклової підготовки кадрів у ЗВО і можливої зайнятості у закладах I-II рівнів акредитації на посадах – методист, викладач, старший викладач, голови циклової або предметної комісії, завідувач лабораторії або профільного відділення, заступника або директора.

Педагогічне експериментальне дослідження проводили у провідних педагогічних ЗВО (загалом 623 студенти, у контрольних – 300, у експериментальних групах – 323 особи) за алгоритмом етапів: *мотиваційно-діагностувальному* – встановлення професійно орієнтованих інтересів здобуття фахової компетентності академічної культури та її застосування у педагогічній діяльності (мотиваційний питальник); *скрінінгово-констатувальному* – моніторинг академічних компетенцій потенціалу рівня культури здобувачів освіти за сформульованими критеріями; *формуально-системному* – трансформація рівнів сформованості компетентності академічної культури студентів експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) груп (протокол діагностики компетентності) у заданих організаційно-управлінських та педагогічних умовах; *контрольному* – експертне оцінювання (картка-опитування) релевантності підготовки педагогічних працівників зі сформованими компетентностями.

Під час мотиваційно-діагностувального етапу дослідження застосовано методику визначення психологічних особливостей професійної відповідності та самовизначення Є. Клімова. Професійну орієнтованість мотивів студентів класифікували за характерною схильністю до сфер професійної реалізації та розвитку. Удосконалено мотиваційний питальник фахової орієнтації типології професій за типами взаємодії – людина-людина; людина-техніка; людина-художній образ; людина-природа; людина-знак у тлумаченнях професій, які пов'язані відповідно з: вихованням, обслуговуванням, навчанням, просвітництвом, між особистим спілкуванням та комунікаціями; проектно-конструкторською, апаратно-процесною, сервісно-технічною та науково-технічною сферами створення матеріально-технічних розробок, проєктів та продуктів; продукуванням, розробленням, копіюванням, відтворенням та вивченням художніх образів; дослідженням, збереженням, відновленням, збалансованим природокористуванням, природно-ресурсною та природо-охороною діяльністю; формуванням сигнально-символічних комплексів, цифровим формулюванням процесів і явищ, кодово-знакове відображення інформаційних даних програмування та професійної належності. Студентам пропонувалося п'ять видів професійної взаємодії, які необхідно оцінити. Найбільша кількість відміток відповідала (у відсотках) притаманному типу взаємодії для професійної орієнтації: міжособистої взаємодії 29 % (людина-людина) – комунікативної та інноваційної культури, креативності, природо- та людино-центричного світогляду; антропо-технічної взаємодії 20 % (людина-техніка) – виробничої та технологічної культури, конструктивізму, алгоритмізованості роботи,

сумлінності, механіко-технічне сприйняття систем і процесів, операційності запрограмованих дій, інформаційної грамотності; естетично-художньої арт взаємодії 18 % (людина-художній образ) – образне та художнє сприйняття світу, творче образне мислення, естетична візуалізація, мелодізація, монументальність, зодчество; геосферно-неосферологічної взаємодії 23 % (людина-природа) – екологічної культури, біо-соціальної відповідальності та етики, природооцудності та споживчого самообмеження, ноосферологічного світогляду, рекреаційного сприйняття організації природи та відновлювального біоресурсного управління; сценічної та інформаційної взаємодії 10 % (людина-знак) – акторської майстерності, художнього та дикторського декламування, топографічного та інформаційно-системного бачення організації простору, символізації оформлення інформації у сигналах, брендах, лейблах, знаках.

Під час скрінінгово-констатувального етапу дослідження визначено, що у контрольній та експериментальній групах рівні сформованості компетентності академічної культури педагогів майже не відрізнялися.

Неперервна професійна підготовка педагогів забезпечувала формування рівнів компетентності академічної культури (достатній (C, D), середній (B), підвищений (A)), яку оцінили за такими критеріями:

- репродуктивний (компетентності у галузях наук і знань безпеки життєдіяльності, основ екології, професійної педагогіки, теоретичних та методичних аспектів академічного спілкування, навчально-пізнавальної діяльності академічного виміру, методики академічної мобільності та соціального виміру, основ неперервної освіти, методика навчання історичних педагогічних академічних шкіл, академічної зацікавленості роботодавців, професійного розвитку (самовдосконалення));

- евристичний (компетентності культури соціально-побутових взаємин людини і соціуму, нативних взаємин людини і довкілля, професіографічних (фахові спеціалізовані взаємини людини і середовищ), академічного забезпечення освітнього процесу, академічної мобільності в транскордонному освітньо-науковому просторі, соціальних гарантій правового регулювання академічної зайнятості, техніко-методичного забезпечення освітнього процесу мережевої взаємодії, процесності системного підходу управління якістю освітньо-наукових систем);

- креативний (компетентності діяти біо-соціально етично та відповідально, прагнути до набуття нових знань у галузі академічної культури, самоаналізу результатів, цінностей та функціональності професіоналізму, стратегем траєкторії успіху, квалітології технологічного забезпечення освітнього процесу, дистанційної взаємодії у проєктній діяльності, академічних комунікацій реєстрів Enic-Naric).

Під час формувально-системного етапу педагогічного дослідження студенти експериментальних груп навчалися за удосконаленими професійно-орієнтованими та фаховими програмами неперервної підготовки (методика навчання академічної культури, прикладна наукометрія, методологія педагогічних досліджень академічної культури, освітня політика та управління якістю в ЗВО) за виокремленими організаційно-управлінськими та педагогічними умовами, тому продемонстрували ріст показників підвищеного (лише за репродуктивним критерієм на 9%), середнього (стабільно-репродуктивний, евристичний та

креативний критерій на 5%) та достатнього (тільки евристичний та креативний критерії на 8 %) рівнів на противагу традиційному науково-методичному забезпеченню організації навчання у контрольних групах в яких, рівні сформованості компетентності академічної культури зменшилися підвищеного рівня (за репродуктивним та евристичним критеріями на 4%, а за креативним на 13 %) відмічено ріст достатнього (тільки за креативним критерієм на 8 %) та частково середнього (креативний критерій на 6 %) (рис.1).

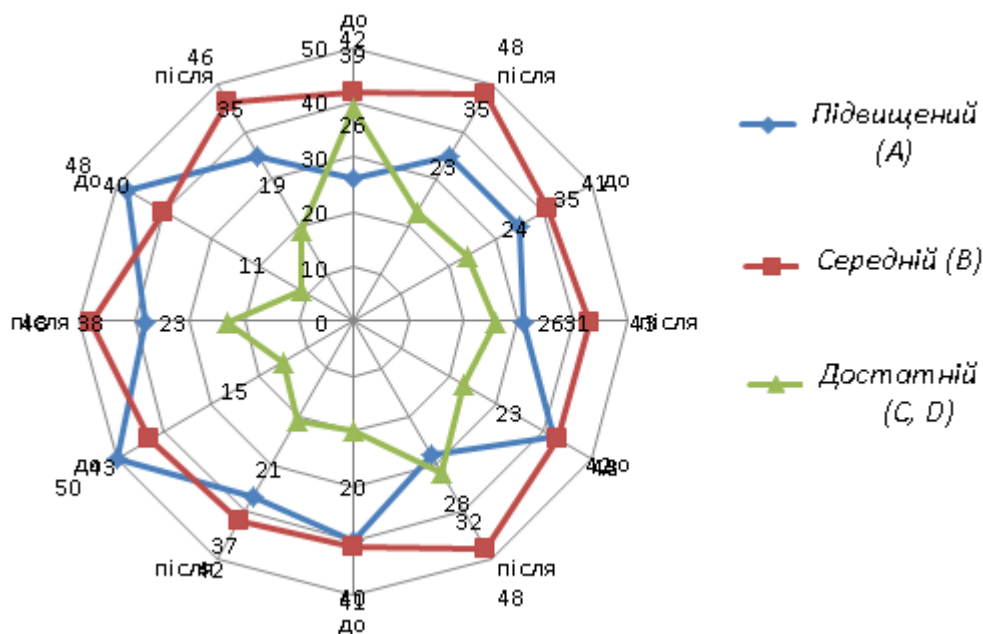


Рис. 1. Трансформація рівнів сформованості компетентності академічної культури у здобувачів педагогічної освіти до і після експерименту

Спроектована модель на контрольному етапі експерименту (визначення трансформації рівнів сформованості компетентності академічної культури у педагогів за критеріями) та розроблені методика організації процесу формування компетентності та методика навчання академічної культури дозволили здійснити об'єктивне експертне оцінювання ефективності впроваджених наукових розробок (залученими педагогами, науковцями, керівниками закладів освіти, працевдавцями та потенційними зацікавленими особами у здобутті освіти в сприятливому академічному середовищі).

Достовірність здобутих результатів підтверджено за статистичним критерієм К. Пірсона (35 у ступені вільності 3) та формулою Лапласа з високою ймовірністю (0,89) ефективності методики організації, навчання за розробленою моделлю формування компетентності академічної культури у педагогів.

Висновки. Проведено теоретично-методологічний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури щодо ролі неперервної освіти у формуванні академічної культури майбутніх педагогічних працівників у закладах вищої освіти та розвитку їх освітньо-наукових систем. Актуалізовано необхідність моделювання культур взаємодії особистості та

професійного середовища, її професійної адаптації, становлення та розвитку, які забезпечують соціальне замовлення на педагогічних працівників з професійно розвивальними здатностями, спроможних відповідати потенційним професійним можливостям. Неперервна освіта є інноваційним рушієм сталого розвитку в умовах глобалізації та модернізації освітньо-наукової галузі трансформованого суспільства сучасних наукових знань, відповідальною за формування та реалізацію потенціалу академічної культури в глобальній перспективі сприяння громадянській позиції та компетентності випускників педагогічних ЗВО.

Обґрунтовано структурно-функціональні та системно-організаційні види і складові академічної культури ЗВО. Визначено, що педагог зі сформованою компетентністю академічної культури має потенційну можливість її реалізації у професійних середовищах працевлаштування – освітньо-науковому (ЗВО та ЗО різних рівнів організації та цільового призначення), науково-дослідницькому (інститути, академії, колегіуми, центри, виробничі та проблемні лабораторії, конструкторські бюро), інформаційно-комунікаційному (системи мережевих комунікацій, баз та банків даних), арт-мистецькому, художньому (заклади культури – архіви, бібліотеки, театри, мистецькі центри та організації, музеї тощо), природоохоронному та безпеки навколишнього середовища (об'єкти культурної природоохоронної спадщини, природозаповідного фонду, реліктового походження, природні ресурси у типах природокористування), виробничо-технологічному (виробничі тренінгові установи та центри підвищення кваліфікації), підприємницькому та сервісному (освітнього та наукового підприємництва, просвітництва та обслуговування), технічного регулювання (установи органів стандартизації, сертифікації, акредитації та ліцензування, моніторингу якості), консалтингово-дорадчому (реабілітаційні та рекреаційні об'єкти, розвивальні та дозвіллієві заклади).

Педагогічний працівник з компетентністю академічної культури наділений *системними якостями*: особисто морально-етичними (моральної та естетичної культури, громадянськими та патріотичними, гуманізму, усвідомленим працелюбством, виконавської дисципліни, наполегливої та терплячої переконливості, самоаналізу та критики, ерудиції, оптимізму), психологічними (культури темпераменту, конативності, емпатії, толерантності, спостереження та уяви, уваги та тактовності, аперцепції), педагогічними (наукової інтуїції та інтелекту, творчості та майстерності, світоглядності науково-пізнавальних інтересів, перспективності та ефективної пам'яті, академічного інтересу до професійної діяльності, самоіронії, біо-соціальної справедливості, ноосферно-пропагандистські); *академічними здатностями* (формування, реалізації та розвитку потенціалу академічної культури, відтворення спадщини наукових шкіл і збагачення наукового доробку; систематичної символізації професійної культури; аналізувати етапи історичного усвідомлення суспільно-перетворювальної ролі культури; самоконтролю і самоаналізу освітньо-наукової та інноваційної діяльності; обґрунтовувати, розробляти та впроваджувати сучасні освітні, наукові, соціальні, інноваційні, інформаційні програми та технології підготовки здобувачів та зацікавлених у реалізації принципів освітньої, дослідницької культури; творчої самореалізації та свідомого вибору життєвого самовизначення);

сформованостями системних компонентів культури (усвідомлювати та застосовувати освітні, наукові та інноваційні теорії превалюючих парадигм цивілізаційного розвитку на засадах сталості; формувати і забезпечувати новітні методологічні напрямки педагогічних досліджень та методики організації освітньо-наукового процесу, його управління та адміністрування та методики навчання освітньої політики, наукометрії, квалітології, академічної культури; створювати та розвивати сприятливе академічне середовище).

Список використаних джерел:

1. Билецька, АВ., 2017. 'Перспективы интеграционной модернизации в контексте трансформационных проблем интеграции, регионализации и социально-экономической безопасности глобального развития', *Creative Economics and Social Innovations*, Выпуск 7, № 2 (19), С.110-121.
2. Джура, ОД., 2017. 'Шляхи забезпечення професійної орієнтації молоді (філософсько-освітнє осмислення)', *"Гілея: науковий Вісник"*, збірник наукових праць, вип. 118 (3), ред. ВМ. Вашкевич, Київ : "Видавництво "Гілея", С. 204-208.
3. Джура, ОД., 2017. 'Духовні засади професійної орієнтації молоді (філософсько-освітнє осмислення)', *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*, Вип. 48(1), Харків : Вид-во Харк. нац. ун-ту ім. Г. С. Сковороди, С. 68-79.
4. Ridei Nataliia, Kucherenko, Yuliia Smakal Yuliia, Kucherenko Olga, 2016. 'University culture for forming united academic space of the education, science, innovation. Edukacja – Technika – Informatyka', *Kwartalnik Naukowy*, Nr 1 (15). Rzeszow, P. 56–61.
5. Ridei, N., Rybalko, Y., Kucherenko, I., Palamarcuk, S., Shofolov, D. 2013. 'The role of ecological culture as an indicator of sustainable development of relations between society and nature', *European Scientific Journal, 1st Eurasian Multidisciplinary Forum, EMF 2013*, special/edition vol. 2, Tbilisi, P. 14–23.
6. 'Забезпечення природничо-гуманітарного циклу науково-методичної системи формування професійних компетентностей зі сталого розвитку у викладачів на засадах концепції неперервної освіти впродовж життя: методичні рекомендації', відп. ред. НМ. Рідей, 2019. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 577 с.
7. Рідей, НМ., Мельничук, ТФ., Кучеренко, ЮА., Рибалко, ЮВ., 2012. 'Структурно-функціональний аналіз культурних взаємин людини і суспільства', *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки і психології*, Вип.1 (6). С. 332-343.
8. Рідей, НМ., Паламарчук, СП., Шофолов, ДЛ., Кучеренко, ЮВ., 2012. 'Роль університетської культури у розвитку інтелектуально-інформаційного суспільства наукових знань', *Гуманітарний вісник. Додаток 1 до Вип. 27, Том 1 (34) : Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі"*, *Збірник наукових праць*, С. 360-375.
9. Шовш, КС., 2017. 'Інформаційна культура соціального педагога: особливості формування та реалізації', *Вища освіта України*, Вип.1, Київ, С. 65 – 71.
10. Шовш, КС. 'Формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників у закладах вищої освіти : автореф. дис. ... ступеня канд. пед. наук : 13.00.04', *Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова*, Київ, 2019. 21 с.

References:

1. Bilecz`ka, AV., 2017. 'Perspektivy` integraczionnoj modernizaczii v kontekste transformaczionny`kh problem integraczii, regionalizaczii i soczial`no-e`konomicheskoj bezopasnosti global`nogo razvitiya (Prospects for integration modernization in the context of transformational problems of integration, regionalization and socio-economic security of global development)', *Creative Economics and Social Innovations*, Vy`pusk 7, № 2 (19), S.110-121.

2. Dzhura, OD., 2017. 'Shlyakhi zabezpechennya profesi`jnoyi ori`yentaczi`yi molodi` (fi`losofs`ko-osvi`tnye osmislennya) (Ways of providing vocational guidance for young people (philosophical and educational thinking)', "Gi`leya: naukovij Vi`snik", zbi`rnik naukovikh pracz`, vip. 118 (3), red. VM. Vashkevich, Kiyiv : "Vidavnicztvo "Gi`leya", S. 204-208.
3. Dzhura, OD., 2017. 'Dukhovni` zasadi profesi`jnoyi ori`yentaczi`yi molodi` (fi`losofs`ko-osvi`tnye osmislennya) (Spiritual foundations of youth vocational guidance (philosophical and educational thinking)', Vi`snik Kharki`vs`kogo naczional`nogo pedagogi`chnogo uni`versitetu i`meni` G. S. Skovorodi. Fi`losofi`ya, Vip. 48(1), Kharki`v : Vid-vo Khark. nacz. un-tu i`m. G. S. Skovorodi, S. 68-79.
4. Ridei Nataliia, Kucherenko, Yuliia Smakal Yuliia, Kucherenko Olga, 2016. 'University culture for forming united academic space of the education, science, innovation. Edukacja – Technika – Informatyka', *Kwartalnik Naukowy. Nr 1 (15)*. Rzeszow, P. 56–61.
5. Ridei, N., Rybalko, Y., Kucherenko, I., Palamarcuk, S., Shofolov, D. 2013. 'The role of ecological culture as an indicator of sustainable development of relations between society and nature', *European Scientific Journal, 1st Eurasian Multidisciplinary Forum, EMF 2013*, special/edition vol. 2, Tbilisi, P. 14–23.
6. 'Zabezpechennya prirodnicho-gumani`tarnogo cziklu nauково-metodichnoyi sistemi formuvannya profesi`jnikh kompetentnostej zi` stalogo rozvitku u vkladachi`v na zasadakh koncepczi`yi neperervnoyi osvi`ti vprodovzh zhittya: metodichni` rekomendaczi`yi (Provision of natural-humanitarian cycle of scientific and methodological system of formation of professional competences for sustainable development in teachers based on the concept of lifelong lifelong learning: methodical recommendations)', vi`dp. red. NM. Ri`dej, 2019. Kiyiv : Vid-vo NPU i`meni` M. P. Dragomanova, 577 s.
7. Ridei, NM., Melnichuk, TF., Kucherenko, YuA., Ribalko, YuV., 2012. 'Strukturno-funkczi`onal`nij anali`z kul`turnikh vzayemin lyudini i` suspi`l`stva (Structural and functional analysis of cultural relations between man and society)', *Aktual`ni` problemi derzhavnogo upravli`nniya, pedagogi`ki i` psikhologi`yi, Vip.1 (6)*. S. 332-343.
8. Ridei, NM., Palamarchuk, SP., Shofolov, DL., Kucherenko, YuV., 2012. 'Rol` uni`versitets`koyi kul`turi u rozvitku i`ntelektual`no-i`nformaczi`jnogo suspi`l`stva naukovikh znan` (The role of university culture in the development of an intellectual-information society of scientific knowledge)', Gumani`tarnij vi`snik. Dodatok 1 do Vip. 27, Tom 1 (34) : Tematichnij vipusk "Vishha osvi`ta Ukrayini u konteksti`i`ntegraczi`yi do Yevropejs`kogo osvi`tn`ogo prostoru. Bolons`kij proczes i`perspektivi rozvitku vishhoyi osvi`ti v Ukrayini, Yevropi`ta svi`ti`", *Zbi`rnik naukovikh pracz`*, S. 360-375.
9. Shovsh, KS., 2015. 'I`nformatizaczi`ya osvi`ti yak teoretichna i`praktichna problema (Informatization of education as a theoretical and practical problem)', *Vishha osvi`ti Ukrayini, Vip.4*, Kiyiv, S. 32 – 37.
10. Shovsh, KS. 'Formuvannya akademi`chnoyi kul`turi majbutni`kh pedagogi`chnikh pracziv`niki`v u zakladakh vishhoyi osvi`ti : avtoref. dis. ... stupenya kand. ped. nauk : 13.00.04 Teori`ya ta metodika profesi`jnoyi osvi`ti (Formation of academic culture of future pedagogical workers in higher education institutions : The Dissertation Author's Abstract for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.04)', *Naczional`nij ped. un-t i`m. M. P. Dragomanova*, Kiyiv, 2019. 21 s.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.19(1)-2

УДК 1(37).014.5:316.285

ДІАЛОГІЗМ ЯК ПРИНЦИП СУЧАСНОЇ ОСВІТИ
DIALOGISM AS A PRINCIPLE OF MODERN EDUCATION

А. В. Сакун

Актуальність теми дослідження. Зміна способів педагогічного мислення та практики супроводжується пошуком нових засад розвитку освіти. Різноманітні школи та традиції вступають у діалог. Глобальний світ відкритий до будь-якого досвіду, сучасні контури освіти вимальовуються шляхом перехрещення різних освітніх теорій і практик. Освіта вимушена шукати шляхи подолання дегуманізації та жорсткої утилітарності.

Постановка проблеми. Сьогодні дедалі очевиднішими стають відхід від "традиційної" освіти, її невідповідність вимогам часу, у минуле відходять способи мислення та діяльності. Освіта ХХІ ст. має здійснити "антропологічний поворот". Сучасне суспільство у процесі свого становлення прагне реалізувати персоналістичний вибір, спираючись на надбання загально-людської культури. Освіта в цій ситуації є одним з основних джерел олюднення сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблематики комунікативного простору освіти присвячені роботи М. Бубера, Ю. Габермаса, С. Франка, К. Ясперса, В. П. Андрущенко, В. Г. Кременя, А. П. Огурцова, С. А. Смірнова та ін.

Постановка завдання. Сучасна модернізація освітнього простору має враховувати здобутки "комунікативної філософії", прагнучи перейти від авторитарного минулого з його суб'єктно-об'єктною взаємодією, до демократизації педагогічного процесу з притаманними йому суб'єктно-суб'єктивними відносинами. Постає завдання позбутися односторонньої зорієнтованості на "теоретичний розум" та знайти шляхи доповнення його "практичним розумом". Така

Urgency of the research. Changing ways of pedagogical thinking and practice is accompanied by the search for new foundations of educational development. Diverse schools and traditions enter into the dialogue. The global world is open to all kinds of experiences, and modern educational outlines emerge through the intersection of different educational theories and practices. Education is forced to look for ways to overcome dehumanization and cruel utilitarianism.

Target setting. Nowadays, the retreat from "traditional" education becomes more and more obvious, its discrepancy with the requirements of time, and the ways of thinking and activity are relegated to the past. The education of XXI century have to make an "anthropological turn". In the process of its formation, modern society seeks to make a personal choice, based on the heritage of human culture. The education in this situation is one of the main sources of humanization of the present.

Actual scientific researches and issues analysis. The works of M. Buber, Y. Habermas, S. Franko, K. Yaspers, V. P. Andrushchenko, V. G. Kremen, A. P. Ogurtsov, S. A. Smirnov and etc. are on the problem of communicative space of education.

The research objective. Current modernization of educational space should take into account the achievements of the "communicative philosophy", seeking to move from the authoritarian past with its subject-objective interaction, to democratization of the pedagogical process with its inherent subject-subjective relations. The task is to get rid of one-sided orientation to the "theoretical mind" and find ways to supplement it with "practical reason." Such holistic education will reproduce the "life-world" of man.

цілісна освіта відтворюватиме “життєвий світ” людини.

Виклад основного матеріалу.

Становлення особистості є принципово діалогічним процесом. Саме тому в ньому беруть участь завжди щонайменше дві людини. У їхній інтросуб'єктивній взаємодії відбувається творення смислу. Багатогранний діалог з культурою виявляє єдність у розмаїтті сторін особистості людини. Діалог у такому розумінні є специфічною діяльністю, спрямованою на консидування смислів та цінностей.

Ідея “комунікації” опрідметнилася в ученнях і концепціях, які виникли на початку XX ст. Вагомим стимулом для її розробки була філософія К. Ясперса. Особливо популярною проблема “комунікації” стала у філософських ученнях останніх десятиріч минулого століття. З них на перше місце слід поставити концепції К.-О. Апеля та Ю. Габермаса.

Освіта передбачає зміну всіх суб'єктів, залучених у процес педагогічної діяльності. Нова система освіти неможлива без переходу від суб'єктно-об'єктного підходу до суб'єктно-суб'єктного підходу. Такий підхід можливий лише на основі відповідної філософії освіти, головним принципом якого є діалогізм.

Висновки. Відповідно до діалогічного розуміння сутності освіти визначаються її цілі. Без упровадження діалогічних відносин в освітній простір він не може бути смислоутворюючим. Орієнтиром освіти сьогодні є людина, тому постає питання, якою буде людина майбутнього.

Ключові слова: освіта, діалог, інформація, комунікація, культура, людина.

The statement of basic material.

Becoming a person is a fundamentally dialogic process. That is why at least two people are always involved in it. In their intersubjective interaction, meaning is created. A multifaceted dialogue with culture reveals unity in the diversity of aspects of a human's personality. Dialogue in this sense is a specific activity aimed to state the meanings and values.

The idea of “communication” was enshrined in the teachings and concepts that emerged in the early XXth century. A significant impetus for its development was philosophy of K. Jaspers. Especially popular problem of “communication” has become in the philosophical teachings of the last decades of the last century. Of these, the concept of K.-O. Apel and Y. Habermas are on the first place.

Education involves the change of all subjects involved in the process of teaching. A new system of education is impossible without the transition from a subject-objective approach to a subject-subjective approach. This approach is possible only on the basis of an appropriate educational philosophy, the main principle of which is dialogism.

Conclusion. According to the dialogical understanding of the essence of education, its goals are determined. Without the introduction of dialogical relations into the educational space, it cannot be crucial. Human is a benchmark of education today, so the question is who will be the person of the future.

Keywords: education, dialogue, information, communication, culture, people.

Актуальність теми. Майбутнє освіти залежить від того, чи зможе вона стати людиновимірною. Для класичної філософської традиції існування людини завжди мислилось як співіснування, тобто людина сприймалась як суспільна істота. Особистісно орієнтована освіта багато уваги приділяє спілкуванню між учителем та учнями. Проте не постає питання, про що їм говорити між собою. Істинний діалог можливий, коли

він дотичний до виміру логосу. Успішність повороту освіти до людини залежатиме від ефективності конституювання гуманного простору спілкування в межах педагогічної діяльності.

Постановка проблеми. Питання самовизначення людини у світі безпосередньо пов'язане з проблемою контакту, спілкування з іншою людиною. Сучасне суспільство у процесі свого становлення прагне реалізувати персоналістичний вибір, спираючись на надбання загальнолюдської культури. Освіта в цій ситуації є одним з основних джерел олюднення сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблематики комунікативного простору освіти присвячені роботи М. Бубера, Ю. Габермаса, С. Франка, К. Ясперса, В. П. Андрущенко, В. Г. Кременя, А. П. Огурцова, С. А. Смірнова та ін.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження становлення особистості через діалогізм, який є одним з принципів сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі створення теорії “комунікативної” дії Ю. Габермас розробляє теорію етики дискурсу, яка в концепції комунікативної раціональності виявляється одним з найважливіших принципів. Найбільш загальна та принципова умова дискурсу, згідно з Ю. Габермасом, – “розумність його учасників” [14]. На думку Ю. Габермаса, комунікація є свідченням розумності індивідів, і в етиці дискурсу він доводить, що комунікація також свідчить про наявність взаємних прав і обов'язків між її учасниками. Етика дискурсу стверджує інтерсуб'єктивну інтерпретацію категоричного імперативу і спирається на внутрішній зв'язок солідарності та справедливості.

Етика дискурсу базується на двох припущеннях: по-перше, нормативні вимоги моральної правильності одночасно є і вимогами істинності; по-друге, моральні норми і установки для того, щоб вони могли бути реалізовані, повинні пройти через обговорення в реальному дискурсі. Справедливість, як основний принцип моралі, може бути експлікована тільки через необхідні передумови практичної аргументації, що реалізуються в соціально-культурному просторі. Моральні принципи і оцінки можуть і повинні бути предметом вільного обговорення членів демократичної спільноти. Таке обговорення визначається як відкритий для всіх раціональний комунікативний дискурс. У цій відкритості простору дискурсу і полягає, на думку Ю. Габермаса, соціальна справедливість [14]. Етика дискурсу вбачає втілення моральної точки зору в методі інтерсуб'єктивності здійснюваної аргументації. Комунікативні передумови невимушеного дискурсу між вільними і рівноправними учасниками зобов'язують кожного учасника здійснювати трансцендування у “перспективу”, а тим самим і у самим, і у само- і світорозуміння всіх інших учасників дискурсу. З цього перехрещення “перспектив” будується ідеально розширена “Ми-перспектива”, з якої всі можуть перевірити, чи бажають вони зробити ту чи іншу дискусійну норму основою своєї практики [13].

На думку Ю. Габермаса, етика дискурсу краще придатна для того, щоб “зв'язати” в єдине ціле моральні інтуїції, які характерні для нинішнього “роз'єданого” суспільства і на перший погляд здаються несумісними [14]. Оскільки мораль постійно враховує вразливість людини, повинна виконувати двояке завдання: з одного боку, вона вимагає однакової уваги до гідності кожного, а з іншого боку, захищає інтерсуб'єктивні зв'язки

взаємного визнання, за допомогою яких індивіди знаходять свою колективну ідентичність. Ці два аспекти відповідають принципам справедливості та солідарності: справедливість вимагає рівної уваги і однакових прав для окремої людини, а принцип солідарності говорить про необхідність турботи про ближнього. Етика дискурсу роз'яснює, чому обидва ці принципи мають одну і ту ж моральну основу, а саме: “вразливість суб'єкта життєвих відносин, яка вимагає компенсації” [14].

Освіта як частина суспільного буття містить ті ж самі проблеми, що викликали до життя комунікативну філософію. Перехід до суб'єкт-суб'єктних відносин вимагає конституювання в межах освітнього простору певного консенсусу. Останній може бути формальним або змістовним. В першому випадку він являє собою конструкцію, яка “виходить з двох, і лише двох перспектив: кожен громадянин поєднує в собі перспективу учасника і перспективу спостерігача... Однак, прийнявши об'єктивну установку спостерігача, громадяни не можуть знову проникнути в інші картини світу і відтворити їх справжній зміст у відповідній внутрішній перспективі. Оскільки вони загнані в рамки дискурсу, який констатує факти, їм заборонено займати яку б то не було позицію по відношенню до того, що віруючі або переконані учасники в перспективі першої особи вважають так чи інакше істинним, правильним і цінним” [14]. Тобто такий “перекриваючий консенсус” (Дж. Ролза) є взаємодією, яка ґрунтується на формальній згоді усіх учасників. Ця згода, заснована на байдужості до таких найважливіших проблем, як проблеми істини, добра та обов'язку. Такий консенсус може бути основою тільки авторитарної освіти. Це не означає, що він абсолютно непридатний для освітнього простору. Ні, “перекриваючий консенсус” є необхідним дисциплінуючим моментом педагогічного процесу, однак тільки моментом у відкритій комунікації, яка наповнює освітній простір смыслом [6].

Справжнє міжособистісне спілкування можливе пзз умов відкритості та взаємовизнання учасників комунікативної взаємодії. Для освіти цілком прийнятною є “деліберативна теорія” Ю. Габермаса, яка має освітній та творчий потенціал. Основною тезою цієї теорії постає твердження про значення і необхідність дистанціювання дорадчої демократії від держави з її механізмом формального виборчого права і заміни його справді демократичним плюралістичним громадянським суспільством, що гарантує вільне волевиявлення громадян. “Деліберативність вказує на прийняття певної установки, спрямованої на соціальне співробітництво, а саме встановлення відкритості, готовності слухати розумні доводи, які супроводжують заяви інших осіб, так само, як свої власні. Деліберативне середовище надає можливість для сумлінного обміну думками, – у тому числі для того, щоб його учасники відзвітували, як кожен з них сам розуміє свої життєві інтереси, – коли в тому чи іншому рішенні, якщо воно приймається, виражається якесь узагальнене судження” [14], – пише Ю. Габермас. Тобто, деліберативна теорія передбачає комунікацію, а освіта, безсумнівно, неможлива без відкритості соціальному співробітництву.

Освіта, яка прагне бути простором формування людини в людині, постає “інтерсуб'єктивним полем духовного і духовно-практичного спілкування тих, хто вступає у життя (чи нову професійну діяльність), з представниками соціально і культурно активних вікових когорт, поколінь і професій при вдосконаленні останніми своєї духовної, духовно-практичної

і професійної культури” [11]. Подібне “інтерсуб’єктивне поле” виникає у суб’єкт-суб’єктному відношенні. Так зрозуміла освіта передбачає зміну усіх суб’єктів, втягнутих (включених) у процес педагогічної діяльності. Тут неможлива одновекторна спрямованість суб’єкта на об’єкт, де суб’єктом постає учитель-викладач, а об’єктом учень-студент. Дійсно нова система освіти неможлива без переходу від суб’єкт-об’єктного підходу, який характеризується тим, що учень мислиться як об’єкт цілеспрямованих впливів педагога, як своєрідний інженерно-технічний об’єкт, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, фахових технологій, загальних стандартів і нормативів, до суб’єкт-суб’єктного підходу, який припускає, що учень мислиться як об’єкт впливу педагога, як своєрідний інженерно-технічний об’єкт, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, фахових технологій, загальних стандартів і нормативів, до суб’єкт-суб’єктного підходу, який припускає, що у педагогічну взаємодію, яка ґрунтується на ціннісно-смісловій рівності, вступають два суб’єкти – учитель та учень. Такий підхід можливий лише на основі відповідної філософії освіти, головним принципом якої є діалогізм [7].

Цей напрям у філософії першої половини ХХ ст. ставив за мету створення нового типу рефлексії на основі діалогу. Останній мислився в межах концепції “діалогізму” у ставленні до “Іншого” як до “Ти”. До цього філософського напрямку насамперед належать роботи Ф. Розенцвейга, О. Розенштока-Хюссі, Ф. Ебнера, М. Бубера і М. Бахтіна. Істотна частина проекту – критика попередньої монологічної мови класичної філософії. Сутність цієї мови розкривається як фіксування та спрямованість усвідомлення на об’єкти, як відношення “Я-Воно”. Майже для всієї класичної філософської та наукової традиції була властива подібна зорієнтованість. Нове ж мислення має базуватися на “відношенні”, а не пізнанні, та орієнтуватися на втілення у “вчинку”, а не залишатися на рівні абстрактного споглядання. Справжнє “Я” – це результат спонтанної спрямованості людини на щось “Інше” крім себе. Як стверджував Ф. Розенцвейг, нова основа мислення полягає в очевидності “мислю, отже, розмовляю” [10]. Така думка – завжди “думка-для-цього-іншого”. М. Бубер акцентує увагу на тому, що “Ти” різних істот самостійні і різноманітні, у той же час він ставив питання про сферу “Між”, у якій, а не в суб’єктах або речах, і виникають справжні смисли [5]. Проект “діалогізму” здійснив потужний вплив на екзистенціалізм (Г. Марсель, К. Ясперс), феноменологію (Ж.-П. Сартр, Е. Левінас), герменевтику (Г. Гадамер, П. Рікер), та є течією, яка багато в чому детермінує сучасний образ філософської думки.

Діалог як педагогічний метод не був поширений у всі часи та всюди. У традиційних суспільствах знання передавалися монологічно. Навчання полягало в авторитарному викладенні положень і догм певного вчення, які без жодних змін переходили від учителя до учня. Діалогічний метод навчання застосовував Сократ, припустивши початкову рівність позицій.

Таке ставлення до учня стало можливим тільки в давньогрецькому суспільстві, де ми вперше зустрічаємо абсолютно новий погляд на іншу людину як на самостійну творчу особистість. Судячи з усього, діалогічний метод навчання з’являється як засіб розкриття особистісної унікальності і неповторності, а сама особистість за своєю суттю є структура діалогічна. Виходячи з цього, можна з упевненістю сказати, що діалог як форма педагогічної взаємодії стає можливим у тому випадку, якщо перед нами

лицем до лица знаходиться хтось “Інший”, причому цей “Інший” розуміється як “Іний”, тобто принципово відмінний від нас. “Вся його могутність полягає в бутті іншим. Таємниця його полягає в Іншості. При цьому свою іншість інший несе як сутність” [8] – писав Е. Левінас.

Звідси природно витікає, що метою такої взаємодії стає розкриття цієї сутності, тобто самоактуалізація особистості, а також взаємне вдосконалення та духовне зростання кожної із сторін. Роль же наставника полягає в тому, щоб допомогти учневі розкрити свою сутність, і стати тим, чим людина є в максимальній мірі. При цьому метою навчання виявляється не виховання функціонера і не пристосування до соціального середовища, а становлення особистості в екзистенціальному значенні цього слова, коли головним для людини є не “грати роль”, не “мати”, а “бути” [8].

Одуховнення освітнього простору можливе при перетворенні його у місце зустрічі людини з іншою людиною та людини зі світом. Як говорить М. Бубер, “дух у його людському виявленні є відповідь людини своєму Ти” [5]. У контексті цього відношення-зустрічі вимальовується можливість зустрічі зсамим собою. Таким чином, ми повинні визнати, що до усякого відособленого індивіда існує відношення між “Я” та “Ти”. “Справа у тому, що ніякого готового суцього-в-собі “Я” взагалі не існує до зустрічі з “Ти”. В одкровенні “Ти” і у відповідному йому трансцендуванні безпосереднього самобуття – хоча б у випадковій та швидкій зустрічі двох пар очей – ніби вперше спільно народжуються і “Я”, і “Ти”;... “Я” виникає для мене вперше тільки осяяне та зігріте променями “Ти” [13], – писав С. Франк. Звідси зрозуміло, що конституювання сучасного освітнього простору вже не може задовольнятися однобічним постулюванням індивідуалізму як принципу освіти. Абстрактний індивідуалізм так само є незадовільним у своїй однобічності, як і абстрактний колективізм. Перший абсолютизує атомізованого індивідуума, другий – тоталітарний колектив.

Утім, істинне спілкування долає ці дві абстрактні сторони. Інакше воно деградує до формалізованої технічної комунікації. У зв'язку з потужним тиском відчуженого соціуму, трансформації системи освіти мають формально-технологічний, а не змістовний характер. Увага концентрується на важливих, але самих по собі зовнішніх моментах. Дуже повільно змінюється характер відношень та взаємодії у межах освітнього простору. Впровадження нових інформаційних технологій приховує відсутність змін у найважливішому, у самій суті освіти – інтерсуб'єктивному спілкуванні. Описуючи цей процес, Ж. Бодрійяр писав: “Спілкування здійснюється тепер спираючись не на символічне, воно відбувається спираючись на техніку: у цьому полягає комунікація” [2]. Підміна дійсного спілкування в межах освітнього простору призводить до занепаду освіти.

Відсутність діалогічних відносин призводить до того, що освіта дегуманізується. Вона втрачає людиновимірність, адже у ситуації справжньої зустрічі “інше” (“інший”) завжди є не “Воно”, а “Ти”. А тому, “стикаючись з кожним “Ти”, ми змішуємо своє дихання з диханням “Ти” – диханням вічності” [5]. Демократизація освіти – це не абстрактна моральна вимога, а конкретно-практична потреба сьогодення. У надскладному та швидкому сучасному світі старанний, дисциплінований та покірний виконавець чужих розпоряджень приречений на довічне відставання. Якщо сучасний світ потребує суб'єктів інноваційної діяльності, то освіта для того, щоб задовольнити ці потреби, повинна суттєво трансформувати

реальний простір взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності.

Так само в останні роки однією з центральних проблем для гуманітарних наук стала проблема існування людини в “просторі тотальної комунікації”, в тому числі і віртуальної. Саме розвиток новітніх комунікаційних технологій дозволяє говорити про становлення передбаченого Д. Беллом та іншими авторами постіндустріального (або інформаційного) суспільства, фундаментальним ознакою якого є те, що “на передній план в ньому виходить не матеріальне виробництво, а породження, розповсюдження і споживання інформації” [3]. Разом з тим, дійсність постіндустріального суспільства суттєво відрізняється від змалюваної теоретиками картини. Згідно сучасним дослідженням з соціальної філософії та соціології, смислоутворюючим елементом інформаційного суспільства в його нинішньому варіанті слід вважати вже не інформацію як таку, а комунікацію – тобто трансляцію цієї інформації.

Сьогодні створюється не набагато більше інтелектуальної продукції або знання, ніж в часи Античності або Середньовіччя. Принципова різниця полягає в тому, що тепер набагато більше комунікацій. Тому не дивно, що Інтернет, який багаторазово збільшує можливості здійснення комунікацій і надає користувачам право брати активну участь в них, стає для багатьох дослідників центральним феноменом нашої епохи, її своєрідним символом. При цьому Інтернет не тільки якісно змінює соціальні, політичні та економічні структури, а й трансформує самі комунікаційні процеси, віртуалізуючи їх. Під комунікацією в такому випадку слід розуміти соціально обумовлений процес передачі і сприйняття інформації в умовах міжособистісного і масового спілкування різними каналами за допомогою різних комунікативних засобів (вербальних, невербальних тощо).

У результаті цього ускладнюється не тільки навколишній світ, а й освіта. І якщо традиційна освіта, прагнучи бути “інженерією душі”, редукувала людину до соціальності, до речей, то сучасна освіта повинна “зустрітись” із дійсною проблемою – таїною іншої людини. В освітньому процесі без відчуття цієї таїни буде не можливо встановити суб'єкт-суб'єктні відношення. Ця таїна (як у Г. Марселя), це прояв чогось дійсно справжнього. “Той, хто говорить “Ти” – читаємо у М. Бубера – не володіє ніяким “Дещо” як об'єктом. Адже там, де є “Дещо”, є й інше “Дещо”; кожне “Воно” межує з іншим “Воно”; “Воно” існує лише в силу того, що межує з іншими “Воно”. Але, де говориться “Ти”, немає ніякого “Дещо”. “Ти” безмежне” [5]. У цьому контексті розкривається обмеженість розуміння спілкування як процесу обміну інформацією, а освіти як процесу передачі інформації від одного покоління до іншого. У межах визначеної так освіти людина перетворюється на автомат, який запрограмований навчальними програмами на постійний прийом і класифікацію у пам'яті наукової інформації, яка по великому рахунку знадобиться тільки на заліках, іспитах, проміжних атестаціях та інших формах перевірки пам'яті і старанності. Результативність зусиль учителя-викладача в основному зведена до того, що вони приречені бути ретрансляторами знань, інформації, накопичених на сьогоднішній день наукою фактів, даних, положень, передавачами усталених в дидактиці понять, дистильованих формулювань та схем.

Водночас у сучасній науковій літературі утверджується думка про те, що майбутнє освіти неможливе без сучасних інформаційних технологій.

Ряд авторів висувують припущення про формування “мережевої моделі освіти” [1]. Така освіта забезпечується інформаційно і методично всесвітньою комунікаційною мережею Інтернету. Проте існує небезпека того, що впровадження Інтернету в освіту не сприяє розвитку мислення, теоретичного знання, а виробляє лише “кліпмейкерську свідомість”. Така свідомість не вимагає креативності, формує споживацьке ставлення до інформації та потребу брати готове знання, а не креативно переосмислювати його. Інтернет в такому випадку виступає засобом відчуження людини і процесу навчання. Він створює ілюзію простоти здобування знань.

Разом з тим, креативне використання мережі Інтернету відкриває нові можливості перед системою освіти. Результатом такого включення засобів масової комунікації в освітній процес буде “трансфесіонал”. Це поняття вже закріпилося в літературі з проблем освіти (А. П. Огурцов, С. А. Смірнов, С. А. Петров та інші). Так, наприклад, С. А. Смірнов вважає, що “трансфесіонал” – це “навігатор, який веде пошук та йде по лабіринту траєкторії своєї освіти, який творить себе і постійно себе проблематизує, який не зупиняється на тому, що сформувався і підриває себе. Тим самим формується уявлення про “мережевий освітній комунітас” як простір, в якому конкретна людина, яка стає суб’єктом, збирає суто власний варіант своєї освіти (починаючи від освоєння провідних культурних практик, і закінчуючи простими формами адаптації та соціалізації), є сама підприємцем своєї освіти, змінюючи свою професійну та культурну ідентичність” [12]. Утім, ця модель освіти залишається поки що проектом, спрямованим у майбутнє.

Надмірна технологізація та формалізація освіти призводить її до того, що вона перестає бути “життєвим простором”, де може самореалізуватися людина. Проблема створення в межах освіти діалогічного простору – “це не стільки проблема обміну інформацією, але, перш за все – проблема діалогу або, можливо, точніше – проблема культури як діалогу культур... Культура лише тоді культура, коли вона персоніфікована як особистість, коли спілкування культур актуалізується в спілкуванні особистостей” [4]. У такому розумінні інакше розкривається значення діалогізму для освіти. Діалог постає необхідною умовою “персоніфікації культури”. Інакше кажучи, формування дійсно культурних та суспільних потреб у індивіда відбувається в межах діалогу.

За подібного трактування проблеми “діалогу” сам діалог в його межах і змісті постає феноменом, що охоплює всі прояви людського буття – від суспільного до індивідуального, від глобальних процесів спілкування культур до спілкування з самим собою. І, звичайно ж, у школі, у сфері виховання та навчання він повинен отримати сутнісне втілення.

Висновки. Діалог є головним способом буття всіх суб’єктів освітнього процесу. У нашому розумінні, діалог – це не суперечка і не диспут, домінантами яких є прагнення до істини. Діалог – це рух від істини до розуміння і взаєморозуміння. Істина в тому, що кожна сторона визнає співрозмовника як унікальність, що має право на свої судження. Це і спосіб єднання людей. Отже освіта має стати простором спільної праці учня/студента та вчителя/викладача у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Баришнікова, ЛП., 2009. 'Інформаційне середовище системи освіти', *Економічний простір*, № 22/2, С. 265-272.
2. Бодрийяр, Ж., 2006. 'Общество потребления. Его мифы и структуры', Москва : *Культурная революция; Республика*, 269 с.
3. Белл, Д., 1999. 'Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования', Москва : *Academia*, 956 с.
4. Библер, ВС., 1997. 'Культура и цивилизация', *На гребнях логики культуры. Книга избранных очерков*, Москва, С. 277-313.
5. Бубер, М., 1992. 'Я и Ты', *Квинтэссенция. Философский альманах. 1991*, Москва : *Политиздат*, С. 294-370.
6. Волкова, ТП., 2006. 'Проблема мультикультурализма в философии Ю. Хабермаса', *Вестник МГТУ*, Т.9, № 1, С. 21-26.
7. Кравцов, АО., 2002. 'Диалогизм как принцип философии воспитания XXI', *Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium"*, Выпуск 23, СПб. : *Санкт-Петербургское общество*, С. 358-364.
8. Левинас, Э., 1998. 'Время и другой. Гуманизм другого человека', СПб. : *Высшая религиозно-философская школа*, 265 с.
9. Масловская, ТИ., 2002. 'Диалог в образовании как возможность преодоления ада того же самого', *Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium"*, Выпуск 23, СПб. : *Санкт-Петербургское общество*, С. 364-369.
10. Махлин, ВЛ., 1995. 'Я и Другой. Стоки философии "диалога" XX века', СПб.
11. Михайлов, ФТ., 2003. 'Самоопределение культуры. Философский поиск', Москва : *Индрик*, 272 с.
12. Смирнов, СА., 2004. 'Практикуемые модели социально-гуманитарного образования', *Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: проблемы и перспективы*, ред. ЛГ. Ионин, Москва : *Логос*, С. 153-170.
13. Франк, СЛ., 1990. 'Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии', *Сочинения*, Москва : *Правда*, 607 с.
14. Хабермас, Ю., 2001. 'Вовлечение другого. Очерки политической теории', СПб. : *Наука*, 380 с.

References:

1. Barishni`kova, LP., 2009. 'I`nformaczi`jne seredovishhe sistemi osvi`ti (Information environment of the education system)', *Ekonomi`chniy prosti`r*, № 22/2, S. 265-272.
2. Bodriyar, Zh., 2006. 'Obshhestvo potrebleniya. Ego mify` i struktury (Consumption society. Its myths and structures)', Moskva : *Kul`turnaya revolyuciya; Respublika*, 269 s.
3. Bell, D., 1999. 'Gryadushhee postindustrial`noe obshhestvo. Opy`t soczial`nogo prognozirovaniya (The upcoming post-industrial society. Social Forecasting Experience)', Moskva : *Academia*, 956 s.
4. Bibler, VS., 1997. 'Kul`tura i czivilizacziya (Culture and civilization) ', *Na granyakh logiki kul`tury`. Kniga izbranny`kh ocherkov*, Moskva, S. 277-313.
5. Buber, M., 1992. 'Ya i Ty (Me and You)', *Kvinte`ssencziya. Filosofskij al`manakh. 1991*, Moskva : *Politizdat*, S. 294-370.
6. Volkova, TP., 2006. 'Problema mul`tikul`turalizma v filosofii Yu. Khabermasa (The problem of multiculturalism in the philosophy of J. Habermas)', *Vestnik MGTU*, T.9, № 1, S. 21-26.
7. Kravczov, AO., 2002. 'Dialogizm kak princzip filosofii vospitaniya KhKhI (Dialogism as a principle of education philosophy XXI)', *Filosofiya*

- obrazovaniya. Sbornik materialov konferenczii. Seriya "Symposium", Vy`pusk 23, SPb. : Sankt-Peterburgskoe obshchestvo, S. 358-364.
8. Levinas, E., 1998. 'Vremya i drugoj. Gumanizm drugogo cheloveka (Time and another. Humanism of another person)', SPb. : Vy`sshaya religiozno-filosofskaya shkola, 265 s.
 9. Maslovskaya, TI., 2002. 'Dialog v obrazovanii kak vozmozhnost` preodoleniya ada togo zhe samogo (Dialogue in education as an opportunity to overcome the hell of the same)', *Filosofiya obrazovaniya. Sbornik materialov konferenczii. Seriya "Symposium"*, Vy`pusk 23, SPb. : Sankt-Peterburgskoe obshchestvo, S. 364-369.
 10. Makhlin, VL., 1995. 'Ya i Drugoj. Stoki filosofii "dialoga" XX veka (Me and the Other. Drains of the philosophy of "dialogue" of the XX century)', SPb.
 11. Mikhajlov, FT., 2003. 'Samoopredelenie kul`tury`. Filosofskij poisk (Self-determination of culture. Philosophical Search)', Moskva : Indrik, 272 s.
 12. Smirnov, SA., 2004. 'Praktikuemy`e modeli soczial`no-gumanitarnogo obrazovaniya (Practiced models of social and humanitarian education)', *Prepodavanie soczial`no-gumanitarny`kh disciplin v vuzakh Rossii: problemy` i perspektivy`*, red. LG. Ionin, Moskva : Logos, S. 153-170.
 13. Frank, SL., 1990. 'Nepostizhimoe. Ontologicheskoe vvedenie v filosofiyu religii (Incomprehensible. Ontological introduction to the philosophy of religion)', *Sochineniya*, Moskva : Pravda, 607 s.
 14. Khabermas, Yu., 2001. 'Vovlechenie drugogo. Ocherki politicheskoy teorii (Involvement of another. Essays on Political Theory)' SPb. : Nauka, 380 s.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.19(1)-3

УДК 137.014.5:316.285

**РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ:
ЕВОЛЮЦІЯ ВІД СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ ДО СУСПІЛЬСТВА
ПОРОЗУМІННЯ**

*HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN CONFLICT
CONDITIONS: EVOLUTION FROM KNOWLEDGE SOCIETY TO
UNDERSTANDING SOCIETY*

**С.О.Терепищій
Г.В. Хоменко**

Актуальність дослідження. Однією з головних проблем сучасної цивілізації є відсутність порозуміння між людьми. Надмірна орієнтація на прагматичні цінності в сучасному суспільстві призвела до девальвації первинних начал людської природи, забуття одвічних принципів гуманізму та людиноцентризму. Відтак людина опинилася у пастці власного самолюбства, пихатості, невміння рахуватися із думкою

Urgency of the research. One of the main problem of modern civilization is the lack of understanding between people. Excessive orientation on pragmatic values in modern society has led to the devaluation of the primordial principles of human nature, the forgetting of the eternal principles of humanism and antropocentrism. Therefore, the person was trapped of his own self-esteem, arrogance, inability to take into account the opinion of

членів найближчого оточення, що призвело до появи значної кількості насильницьких конфліктів. Існування масштабних організацій з підтримки миру та безпеки у глобальному світі, підписання міжнародних угод і меморандумів не в змозі компенсувати дефіцит людської духовності, солідарності та миролюбства. Через це з року в рік все більша частина вчених намагається довести, що досягнення миру в усьому світі потребує більш ґлибинного його осмислення – не лише як відсутності відвертих вбивств, а й як сукупності таких показників як соціальна справедливість, індекс щастя, міжособистісна довіра, а також високий розвиток галузей освіти і охорони здоров'я.

Постановка проблеми.

Наявність такого амбіційного проекту як "суспільство знань" суттєво додало оптимізму усім, хто вірить в те, що жага до знання може витіснити насильство у локальних і глобальних масштабах, врешті-решт переконати людство у доцільності відмови від насильства незалежно від того які, здавалося б, благі наміри воно не переслідувало. Інша частина вчених, будучи скептиками, одногласно стверджує, що насильство неможливо перемогти, адже воно споконвічно супроводжувало розвиток людської цивілізації. На їх думку, ідея вічного миру це не більше ніж утопія, яка не може втілитися у суворій реальності повсякденного життя. Відповідно, її корисність полягає лише в тому, що про неї здатні мріяти лише філософи. Тож в межах даної роботи буде здійснена спроба відповісти на дане запитання – чи реально досягти порозуміння у сучасному світі, в якому конфліктність вже сприймається як певна норма, і якщо так, що для цього потрібно?

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема позитивного впливу освіти на суспільство в умовах конфлікту входить у сферу наукових інтересів вчених у галузі соціальної філософії,

members of the immediate environment, which led to the emergence of a large number of violent conflicts. The existence of large-scale peace and security organizations in the global world, the signing of international agreements and memoranda are not able to make up for the shortage of human spirituality, solidarity and peace. As a result, more and more scientists are trying to prove that achieving worldwide peace requires a deeper understanding of it - not just as absence of homicide, but also as a set of indicators such as social justice, happiness index, interpersonal trust, and high development of education and health care.

Target setting. The presence of such an ambitious project as a "knowledge society" has significantly added optimism to anyone who believes that the desire for knowledge can displace violence on a local and global scale, ultimately convincing humanity of the expediency of giving up violence, even if a person pursues good intentions. Other part of scientists, skeptics, unanimously, argue that violence cannot be defeated, since it accompanied the development of human civilization on the every period of evolution. In their view, the idea of eternal peace is nothing more than a utopia that cannot be embodied in the harsh reality of everyday life. Accordingly, its usefulness is only that philosophers can dream of it. Therefore, this paper will attempt to answer this question - is it realistic to reach an understanding in the modern world in which conflict is already perceived as a certain norm, and if so what is required?

Actual scientific researches and issues analysis.

The problem of the positive impact of education on society in conflict is within the scientific interests of scholars in the field of social philosophy, philosophy of education, the

філософії освіти, серед яких найбільш помітними є К. Макглін, М. Зембілас та З. Бекерман завдяки їх колективній монографії "Освіта миру в конфліктних та постконфліктних суспільствах: порівняльні перспективи" (2009). Не менш ґрунтовним у даному контексті видається зміст докторської дисертації І.Ф. Пачеко "Конфлікт, постконфлікт та функції університету: уроки Колумбії та інших збройних конфліктів" (2014), а також зміст наукової праці Дж. П. Ледерака "Розбудова миру. Стале примирення в розділених суспільствах" (2019).

Постановка завдання.

Ключове завдання даної роботи – сформулювати авторське бачення стратегії розвитку освіти в умовах конфлікту, а також довести, що проект суспільства знань, з його перевагами і недоліками, може бути реалізований не на шкоду людству лише як перший крок у будівництві суспільства порозуміння. Подібне суспільство неможливо досягнути, його можна лише збудувати власними зусиллями.

Виклад основного матеріалу. Розбудова суспільства на засадах миру є неможливим без генерування та впровадження ефективної стратегії розвитку вищої освіти. Освіта, що репрезентує світоглядно-ціннісні принципи гуманізму, демократизму, толерантності, діалогізму є потужним інструментом у консолідації конфліктного суспільства, його поступової трансформації у суспільство порозуміння. У зв'язку із цим роль вчителя у процесі миробудівництва важко переоцінити. На жаль, більшість політиків надають перевагу фінансуванню короткотривалих проектів, де певні матеріальні зиски можуть бути отримані за мінімальний період часу. Це, напевно, є однією з головних стратегічних помилок, які призводять до вкрай негативних наслідків.

most prominent of which are K. McLean, M. Zembilas and S. Beckerman thanks to their collective monograph "Education for Peace in Conflict and Post-Conflict" Societies: Comparative Perspectives "(2009). No less thorough in this context is the content of the doctoral thesis IF. Pacheco "Conflict, Post-Conflict, and the Functions of the University: Lessons from Colombia and Other Armed Conflicts" (2014), as well as the content of J. Lederak's scholarly work "Peacebuilding. Sustainable reconciliation in divided societies "(2019).

The research objective. The key objective of this paper is to formulate the author's vision of the strategy of development of education in conflict, and to prove that the project of a knowledge society, with its advantages and disadvantages, can be implemented not only to the detriment of mankind, but as a first step in building a society of understanding. It is impossible to achieve such kind of society, it can only be built by our own efforts.

The statement of basic material. Peacebuilding in society is impossible without generating and implementing an effective higher education development strategy. Education representing the ideological and value principles of humanism, democracy, tolerance, dialogue is a powerful tool in the consolidation of a conflict society, its gradual transformation into a society of understanding. In this regard, the role of the teacher in peacebuilding cannot be overestimated. Unfortunately, most politicians prefer to finance short-term projects where certain material benefit can be obtained in a minimum period of time. This is probably one of the major strategic mistakes that can cause extremely negative consequences.

In general terms, peace can be compared with a kind of humanitarian deposit that is long-term oriented. Its main dividend is the stable development of a society in which the confidence of

У загальних рисах мир можна порівняти зі своєрідним гуманітарним депозитом, що орієнтований на довготривалу перспективу. Його основним дивідендом є стабільний розвиток суспільства у якому в якості метафоричної відсоткової ставки виступає довіра окремих громадян один до одного. Тобто, чим більшою є соціальна довіра у суспільстві, тим більше ймовірність того, що війна не зачепить територіальної цілісності певної держави. Під рівнем довіри мається на увазі підтримка державних інституцій влади з боку пересічних громадян, а також міжособистісна довіра у питаннях віросповідання, етнічних та ціннісно-світоглядних відмінностей. Університети мають збільшувати рівень довіри у соціумі, тим самим виступаючи за оптимістичним сценарієм засобом профілактики, а за песимістичним – інструментом постконфліктної реабілітації суспільства. Проте для цього потрібно регулярно збільшувати державні інвестиції у її розвиток, не апелюючи виключно до грантової системи фінансових надходжень.

Висновки. В межах даної роботи було доведено, що вища освіта здатна зменшити кількість конфліктів у глобальному і локальному вимірах, а у перспективі – наблизити людство до табування насильства як такого. Зробити це під силу саме педагогам, тому що вони можуть наочно продемонструвати у навчальному процесі наскільки важливою є повага до прав кожної людини, її поглядів та цінностей, а також відмова від фанатизму та радикалізму. В університетах мають готувати не просто соціальних персонажів, які матимуть певні практичні вміння, а, в першу чергу, духовно розвинених особистостей, які сповна усвідомлюватимуть, що життя людини – є найвищою цінністю незалежно від кольору шкіри, гендерної приналежності чи ідеологічних міркувань.

individual citizens in each other acts as a metaphorical interest rate. That is, the greater the social trust within society, the greater the likelihood that war will not affect the territorial integrity of a particular state. The level of trust implies the support of state institutions of power from the side of ordinary citizens, as well as interpersonal trust in matters of religion, ethnic and value-based differences. Universities should increase the level of trust within society, thus advocating as a means of conflict prevention according to optimistic scenario or social rehabilitation according to pesimictic scenario. However, public investment in its development should be steadily increased beside grant financial infusions.

Conclusions. In the framework of this paper, it was proved that higher education is able to reduce the number of conflicts in the global and local dimensions, and in the future – to bring humanity closer to the taboo of violence as well. It is up to teachers to do this because they can clearly demonstrate in the educational process how important respect for each person's rights, views and values, as well as the rejection of bigotry and radicalism is important. Universities should prepare not just social characters who have specific practical skills, but first and foremost, spiritually evolved individuals who will fully realize that human life is the highest value, regardless of human skin color, gender or ideological considerations.

Ключові слова: цивілізація, конфлікт, освіта, суспільство знань, миробудівництво, порозуміння.

Key words: civilization, conflict, education, knowledge society, peacebuilding, understanding.

Актуальність теми. Сучасна цивілізація глибоко вражена кризою непорозуміння. Про це свідчить значна кількість соціальних конфліктів, які впродовж останніх десятиліть вирують у різноманітних точках земної кулі. У той час як найбільш розвинені країни світу готуються до початку 2020 року із амбіційними економічними планами на майбутнє, у таких країнах як Колумбія, Сирія, Туреччина, Україна, Індія, Пакистан, Ізраїль, Палестина, Лівія досі продовжуються військові протистояння, що призводять до систематичної загибелі місцевого населення.

На перший погляд може бути неочевидним зв'язок між вищою освітою та військовими протистояннями, що обумовлені соціальними конфліктами, оскільки традиційно освітня галузь виконує функції, які пов'язані з розвитком інтелектуального потенціалу людини. В умовах будь-яких соціальних негараздів, спричинених війною, освіта зазвичай сприймається як дещо другорядне, адже своєрідну першість у цьому плані посідає безпека членів суспільства, що, у випадку зовнішньої агресії, досягається за рахунок боєздатності місцевих військових підрозділів. Однак, на цю проблему можна подивитися й під іншим кутом зору.

Постановка проблеми. Якщо зброя може забезпечити примирення шляхом вбивства сотень або тисяч людей, то університет сприяє стабілізації миру без кровопролиття, шляхом науково-обґрунтованого аналізу причин того чи іншого конфлікту, а також фахового визначення потенційних шляхів його нівелювання. У першому випадку конфлікт може знову бути відтворений через певний період часу, знову забравши чималу кількість людських життів, в другому – це апріорі неможливо, оскільки вплив здійснюється на корінь проблеми, а не на його “паростки”. Ще більш вагомою є місія університетів у процесах миробудівництва – переході від нестійких та тимчасових домовленостей про припинення вогню між конфліктними сторонами до дійсного і стабільного порозуміння. Виходячи з цього, дана стаття переслідує наступну мету – визначити певні аксіологічні орієнтири стратегії розвитку вищої освіти як інструменту миробудівництва на основі існуючих наукових концепцій, що присвячені гармонійному розвитку індивіда в умовах нестабільної економічної та соціокультурної реальності сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед провідних закордонних фахівців, які займаються вивченням проблематики миробудівництва у сфері вищої освіти, не можна оминати доробок К. Макліна, М. Зембіласа та З. Бекермана, а саме їх колективну монографію “Освіта миру в конфліктних та постконфліктних суспільствах: порівняльні перспективи” (2009) [15]. Не менш ґрунтовним у даному контексті видається зміст докторської дисертації І.Ф. Пачеко “Конфлікт, постконфлікт та функції університету: уроки Колумбії та інших збройних конфліктів” (2014) [16], а також зміст наукової праці Дж. П. Ледерака “Розбудова миру. Стале примирення в розділених суспільствах” (2019) [5]. В науковому просторі України даний дослідницький напрямок на даний час перебуває на стадії зародження, зважаючи на незначну кількість існуючих публікацій в яких висвітлюється саме проблематика миробудівництва як такого.

Окремо слід зазначати, що авторами даної роботи, попередньо було підготовлено ряд інших наукових праць у яких було досліджено суміжні проблеми розвитку вищої освіти в контексті миробудівництва, що у певній мірі лягли в основу написання рукопису цієї статті [8, 9, 13, 19]. Частина з цих робіт була сформована у вигляді тез та успішно апробована на низці міжнародних наукових конференцій, що відбувалися впродовж 2019 року. У кожній з них були проаналізовані певні аспекти, що у сукупності складають єдиний алгоритм функціонування вищої освіти у її безпосередньому відношенні до миробудівництва. Однак, у жодній з них не йшла мова про суспільство знань – його переваги і недоліки у перспективі розв'язання конфліктів.

Постановка завдання. Основним завданням даної роботи є обґрунтування переваг та недоліків концепції “суспільства знань” з позиції філософського аналізу, співставлення цієї концепції з феноменом “суспільства порозуміння” на основі застосування методології контент-аналізу, оперування експериментально-індуктивним і аналітико-інтерпретативним методами дослідження, що наближають нас до цілісного розуміння проблеми розвитку освіти в умовах конфлікту.

Виклад основного матеріалу. Переходячи до викладу основного матеріалу даного дослідження, у якості цитати хотілося б навести вислів професора філософії та соціології Паризького університету Е.Морена: “Навчати розумінню математики або іншій подібній дисципліні – це одне, а навчати людському розумінню – зовсім інше. У цьому полягає власне духовна місія освіти: навчити розумінню між людьми як умові та гармонії інтелектуальної і моральної солідарності людського роду” [6, с. 78]. Вчений досить чітко підкреслив, що місія освіти в національному та глобальному контекстах не може вичерпуватися лише поширенням знань від вчителя до учня або ж від викладача до студента. Її роль є набагато глибшою, адже саме соціальний інститут освіти має повноваження для гармонізації сучасного суспільства, що потерпає від перманентного насилля, відчуження, нетерпимості. Причини подібних явищ варто шукати у вимірі сприйняття людиною навколишнього світу, розуміння або нерозуміння нею усіх тих явищ, які відбуваються навколо.

Як зазначає український вчений, філософ В.Кремень: “Людство дуже багато знає, проте багато чого вже не в змозі зрозуміти. Трагедія полягає в тому, що ми не усвідомлюємо, не розуміємо світ, що змінюється. На сьогодні розуміння – це складний процес міжособистісної взаємодії в світі, в якому вирішальна сила належить інформації та знанням. Інформація, якщо вона належним чином концептуалізована і передана, несе зрозумілість, але цього недостатньо для розуміння. Існує два типи розуміння: інтелектуальне (об'єктивне) і людське інтерсуб'єктивне розуміння. Інтелектуальне розуміння здійснюється через зрозумілість інформації та її пояснення. Останнє є необхідним для розуміння, але недостатнім. Розуміння завжди інтерсуб'єктивне, оскільки передбачає пізнання суб'єктом іншого суб'єкта. Розуміння обов'язково охоплює процес емпатії, ототожнення себе з іншим, вимагає відкритості, поваги та уважності” [4, с. 15].

Тож на основі наведених роздумів стає очевидним, що у більшості випадків причинами конфліктів є не лише жага до влади чи збагачення, відсутність соціальної справедливості, низький рівень толерантності до

Іншого, як було вказано у попередніх роботах, а в перше чергу – відсутність цілісного розуміння закономірностей багатоманітних процесів навколишньої реальності та, на основі цього, відсутність порозуміння з людьми. У той час як велика кількість дослідників з різних країн світу розтлумачує сучасну добу як “суспільство знань”, людство продовжує потерпати від насилля, значних гуманітарних втрат, відвертого чи завуальованого геноциду. У зв’язку із цим варто з’ясувати дійсні переваги та недоліки даної концепції зважаючи на поточні реалії сучасного суспільства.

В українському науковому дискурсі концепція суспільства знань уже давно є популярною та водночас дискусійною. Її обговорюють як на академічному, так і на політичному рівні. Зокрема, відділ гуманітарної політики Національного інституту стратегічних досліджень дає таку характеристику цьому поняттю: “Суспільство знань, яке виникає як нова суспільно-економічна формація держави у XXI сторіччі, тісно пов’язане з особливою роллю знання у сучасному цивілізаційному розвитку. На відміну від інформаційного суспільства, що визначається досягненнями технологій, поняття “суспільство знання” передбачає більш розлогі соціальні, етичні і політичні параметри” [7].

Концепція “суспільства знань” – це, по суті, ще одна реінкарнація головної ідеї Просвітництва, а саме величності людського розуму, святої віри в безповоротне благо загальнолюдської освіченості та наявності будь-яких знань. Але, водночас, поряд з загальними тенденціями минулого в ціннісній структурі теорії “суспільства знань” існують і новоутворення, що не мали своїх аналогів раніше. Зокрема цінність знань відтепер не є субстанційною – вони цінні завдяки практичним можливостям, які можуть потенційно бути досягнені в результаті їх здобуття. Саме тому, концепцію “суспільства знань” можна умовно назвати концепцією “прагматичного неопросвітництва”, в якому знання починають існувати не інакше, як у практичному проектуванні, плануванні та стратегіях.

Безвідносна цінність гуманітарного знання Античності та Нового часу в сучасну епоху заміщується відносною цінністю, яка прив’язана до прагматичної епістемології. Це особливо виразно прослідковується на сучасних адміністративних реформах у Європейському освітньому просторі, де акцент ідеалістичної свободи вищої освіти та науки зміщується в бік інструментальної “свободи для”. Як відзначає сучасний грецький дослідник А. Казаміас: “Дискурс ЄС щодо освіти та професійної підготовки пройнятий інструменталістським етосом, який розглядає знання і культуру як засіб досягнення економічних цілей...” [13, с. 32]. Саме на таких конкретних прагматичних засадах, що розглядають гуманітарні науки як пізнавально-виробничий інструмент, і ґрунтується сучасний ідеал європейської освітньої політики, амбіційно іменованій “суспільством знань”.

Серед сучасних прихильників концепції “суспільства знань”, що популярні за кордоном проте мало відомі в Україні, варто виділити шведських дослідників С. Сьорлінга та Г. Вессурі. Відомі професори з університету в Стокгольмі тісно співпрацюють з організацією ЮНЕСКО і наразі є одними з головних теоретиків цієї ідеї. На їх думку, головними труднощами втілення відповідної концепції суспільного блага є на сьогодні наявна суперечність між “економікою знань” та “суспільством

знань”. Перше розглядає знання як товар, який має досить потужний попит та потенціал, друге вбачає у знаннях спосіб досягнення суспільного блага [18].

З одного боку, економічна цінність знань дає можливість привернути до них небачену раніше увагу, залучити додаткові кошти та політичні зусилля, а з іншого, це може стати наслідком радикальної втрати певних важливих аспектів науки, які виявилися економічно не вигідними та недоцільними. Усе це пов’язано, в тому числі, з глобалізацією, яка несе ще один виклик у вигляді транскордонної експлуатації інтелектуальних та навчальних ресурсів. Капіталістична глобалізація викликає лібералізацію і приватизацію економіки та суспільних благ, в тому числі й освіти та науки. Таким чином, це ідеологія, яка прагне нав’язати неоліберальну дисципліну вищій освіті, це система значень, яка впливає на всі аспекти академічного підприємництва, в тому числі навчання, дослідження та обслуговування.

Найбільше прихильників концепції “суспільства знань” належать до американського наукового співтовариства. Вони здебільшого вважають, що максимальне збільшення практичної складової знань сприяє збільшенню капіталовкладень в освіту, а отже, підвищує її якісний рівень. Як зазначає з цього приводу американський дослідник голландського походження Т. Вірт: “Масове поширення ІКТ та Інтернету, здається, сприяють розвитку нових знань і нового ставлення до знання. Концепція знань розширена із суто теоретичного знання (“старі знання”), в бік знань, які водночас є більш орієнтованими на практику (“нові знання”)” [21, с. 17].

На противагу цьому О. Зінов’єв вважає, що технологізація та фальсифікація знань у сучасному, насамперед, західному світі призвела до втрати так званого “фактору розуміння” – особливої здатності розвинутого інтелекту бачити сенс загальної картини знань, їх необхідності та головної цінності. “Лінія західноєвропейської цивілізації, розпочата мислителями минулих століть, виявилася просто обірваною як один із визначальних факторів соціальної еволюції. З еволюційного процесу людства випадає його значна частина. Безглуздість еволюції полягає в тому, що зараз легше підготувати тисячі фахівців у найрізноманітніших сферах науки, ніж одного єдиного, справді вільного від пересудів у розумінні основ пізнання світобудови і здатного розвинути досить високі результати своїх досліджень” [3, с. 508].

Сучасна ситуація в інтелектуальній сфері буття є схожою на екологічну – вона забруднена та понівечена, але, на відміну від останньої, проблеми інтелекту людства залишаються на периферії – ніхто не помічає її катастрофічного стану. Суспільство знань, яке пропонується західними політиками, це не більше ніж суспільство технічного споживання інформації, яке не зробить людство розумнішим.

Нове суспільство нині кваліфікується не лише як “суспільство знань”, інформації, послуг, а й як “суспільство ризику”, несподіваних викликів, страху, небезпеки війни. Зокрема, У. Бек висловлює нове розуміння ризику, носієм якого є не людина, яка ризикує, а соціальна дійсність, створена новою епістемологічною та інтелектуальною культурою. Ризики тепер стають невіддільними від людини, вони більше не залежать від її сміливості або недбалості. Ризикам підлягають усі соціальні групи та категорії людей. Вони кардинально руйнують основи життя та загрожують цивілізації

самознищенням. Крім того, відбувається “виснаження” наявної інтелектуальної культури, яку заступає система нових за змістом і смислом ідей, моральних та інтелектуальних імперативів. Тобто людство почало усвідомлювати, що опинилося в “пастці” власної могутності: розвиток науки породив загрозу термоядерного, нейтронного знищення, антична “любов до мудрості” була підмінена “цинізмом знання”, позбавленого моральних критеріїв [2].

У 2000 році ЮНЕСКО в рамках програми “Освіта для всіх” створила для себе список цілей на 15 років, що станом на 2015 рік досягнуті лише частково. У позиційному листі “Освіта після 2015” на освіту покладається важлива роль індикатора справедливого світового розвитку, а також одного із засобів ліквідації конфліктів. “В умовах стурбованості соціальною нерівністю та нерівною участю людей у світовому розвитку, зі збереженням внутрішніх і міжнаціональних конфліктів та соціальної напруженості підвищена увага приділяється центральній ролі освіти у зміцненні миру та соціальної згуртованості. З цієї позиції освіченість у принципах “глобального” співтовариства, участь у громадянському суспільстві, а також навчання жити разом вийшли на перший план у якості ключових завдань соціального виховання.

На думку вчених, для запобігання насильства та збереження миру варто запроваджувати так звану миротворчу освіту у всіх країнах. Миротворча освіта – це основні знання, настанови та цінності, що прагнуть трансформувати такі способи мислення, настанови та поведінки людей, що створюють або поглиблюють насильницькі конфлікти. Вона спрямована на виховання культури миру – усвідомлення цінності й значущості ненасильницьких практик поведінки на індивідуальному рівні та недопущення війни як засобу врегулювання міжнародних суперечок.

Освіта для миру бере свій початок у США у 50-х рр. XX ст., коли два американських вчителі й активіста-миротворця Г. К. Абрамс та Ф. Шмідт заснували міжнародну неурядову організацію – фундацію освіти для миру. Її гаслом є наступний вираз: “Руки – для того, щоб допомагати, а не завдавати болю” [19]. Свою головну місію члени цієї організації вбачали у тому, щоб навчати дітей і дорослих розумінню динаміки конфлікту та поширенню миротворчих навичок у сім'ях, школах, громадах і в усьому світі. Фундація освіти для миру є лідером у сфері розроблення навчальної програми “вирішення конфліктів” та викладання цього курсу. Працівники організації пишуть і публікують матеріали, які сьогодні використовують у більш ніж 20 тис. навчальних закладах усього світу. Програма передбачає вивчення таких нагальних питань: попередження насильства, соціальне емоційне навчання, шляхи вирішення конфліктів, навички співпраці і взаємодії в колективі, виховання характеру і цінностей, попередження булінгу.

Наприклад, І. Гарріс виокремлює такі типи освіти для миру: інтернаціональне виховання, освіта щодо розвитку, освіта щодо прав людини та освіта щодо вирішення конфліктів. Ці типи відрізняються різними аспектами, але всі вони мають спільну основу: вони визнають відмінності у переконаннях як реальність людського суспільства. Базуючись на цьому, вони пояснюють коріння насильства, його різні форми та шукають альтернативи насильству [11]. Необхідно зазначати, що є багато інших типів освіти для миру, сформованих історичними,

соціальними та культурними контекстами країн.

Демократична громадянська освіта є однією з найбільш популярних моделей освіти для миру. Її головна мета – виховати критично мислячих громадян за допомогою дебатів, активного навчання та командної праці. Це вимагає нових педагогічних підходів для того, щоб учні могли вільно обговорювати гострі, суперечливі питання. Так, палестинські та ізраїльські учні під час вивчення курсу освіти для миру обговорюють конфлікт у Північній Ірландії, країні, далекій від Середнього Сходу, і тому здатні зрозуміти протилежні погляди. Такий підхід є ефективним, тому що учні не мають прямого емоційного залучення в конфлікт, а отже можуть аналізувати його динаміку більш об'єктивно.

Інший тип моделі освіти для миру, що широко застосовується у постконфліктних країнах сьогодні – це міжгрупова діяльність. Такий різновид діяльності спрямований на розвиток довіри між особистостями, а також різними соціальними групами. Він має на меті виховання емпатії за допомогою міжлюдських контактів. Такий підхід до освіти для миру базується на принципі, який Дж. Пейдж називає “етика піклування” і наголошує, що “відносини людей є більш важливими, ніж принципи” [17]. Згідно з етикою піклування, вихователі прагнуть створити середовище, де діти навчаються плекати людські відносини, що ґрунтуються на довірі та піклуванні.

Освіта для миру у закладах вищої освіти – це академічна дисципліна, що базується на політичних науках, соціології, історії, теології, психології та філософії. Основними цілями вивчення освіти для миру у закладах вищої освіти є: виховання студентської молоді, розуміння причин збройних конфліктів, розвиток шляхів їх попередження і подолання, створення мирного і справедливого суспільства. Як відомо, в університеті Толедо в Іспанії існує бакалаврська програма з вивчення проблем миру і онлайн-програма освіти для миру. Ці навчальні програми спрямовані на дослідження питань, пов'язаних з філософськими, соціологічними та психологічними аспектами вивчення проблеми зменшення та викорінення насильства у світі.

Університет Нотр-Дам видає диплом магістра з глобальних прав, для тих, хто прагне побудувати мир, зацікавлений у політичних змінах у суспільстві, лідерстві, аналізі конфліктів та боротьбі за права людини. В університеті Мічігану реалізуються програми, присвячені проблемам боротьби з насильством і дискримінацією, а також програми з питань соціальної справедливості. В Університеті Кабіанги 21 вересня 2017 р. було оголошено Днем миру, студенти обговорювали питання миру і гармонійного співіснування людей, садили дерева, брали участь у мирній ході. Гасло цього заходу – “Разом до миру, поваги, безпеки та гідності для всіх” [11]. Збільшення уваги до освіти у дусі миру збоку вищих навчальних закладів свідчить про усвідомлення світовою академічною спільнотою потреби щодо підготовки сучасного фахівця до життєдіяльності в умовах конфліктів, економічних та соціальних криз, духовного занепаду людства.

Як зазначає В. Андрущенко, освіта є потужним засобом формування неконфліктної свідомості, миролюбного світогляду, що дозволяє у подальшому його носіям реалізовувати принцип миру у політичній, державній, професійній діяльності. Навчання розв'язанню конфліктів сконцентроване на соціально-поведінкових проявах конфліктів. Така

освіта зорієнтована на формування умінь вирішення міжособистісних конфліктів техніками переговорів та посередництва, а також на вироблення вмінь налагодження комунікацій шляхом активного слухання, визначення потреб, розділення фактів та емоційних висновків [1]. На основі цього стає очевидним, що філософія освіти у душі миру має пронизувати у вищому навчальному закладі кожний напрям підготовки, кожную спеціальність – від вчителя і до дипломата. Такі принципи як демократія та гуманізм мають бути не лише проговорені, але й відтворені у навчальному процесі вищої школи.

У серпні 2015 року рішенням японського уряду гуманітарні факультети були ліквідовані в більшості національних вишів. Політики пояснюють таке рішення тим, що ці підрозділи є “непотрібними” для розвитку країни. Японська система освіти досить давно прийняла американський патерн освіти для економічного розвитку. Часткова ліквідація гуманітаристики зі структури освітньої системи є, по суті, радикальним способом прискорення процесу прагматизації освіти, її відповідності міжнародному зразку. Адже гуманітарна освіта і наука, яка надто повільно реагує на зовнішні перетворення, виявляється своєрідним “баластом” руху інновацій.

Питання реформації університету натрапляє на давню освітню проблему сформувану Аристотелем: чи є знання самоцінним, чи знання потрібно отримувати лише з розрахунку на здійснення персональної діяльності? Слід навчати філософа чи функціонера? В цьому векторі розвивається основна полеміка сучасної вищої школи у багатьох країнах.

Відповісти на дане запитання однозначно – означає знехтувати тими чи іншими компонентами – чи то аксіологічними, чи то праксеологічними, які у сукупності становлять фундамент вищої освіти у її класичному розумінні. Якщо для реалізації концепції суспільства знань ключовим є засвоєння фаху через набуття практично значущих компетентностей випускниками вищих навчальних закладів, то для суспільства порозуміння пріоритетним є засвоєння гуманістичних цінностей, відношення до людини як до кінцевої мети, а не як до засобу у досягненні певних цілей. Мова йде не про те, щоб відмовитися від вивчення прикладних наук, відсторонитися від переваг сучасних технологій. Скоріше йдеться про діалектику гуманітарної освіти та точних наук, що надасть змогу університетами, з одного боку, бути фінансово забезпеченими, а з іншого – залишатися гарантами національної безпеки держави.

Висновки з даного наукового дослідження та перспективи подальших наукових пошуків. Проект під назвою “суспільство порозуміння” – це не просто часткова трансформація концепції суспільства знань з акцентом на пріоритетність абсолютних цінностей над практичними. Насправді це багатоаспектний і перспективний напрямок розвитку сучасної цивілізації, який передбачає синтез класичних традицій та передових технологій заради досягнення блага людського індивіда. Лише тоді, коли людина прагнучиме до порядку, а не хаосу через пізнання Бога у душі Середньовіччя, коли гармонійний розвиток особистості буде підкріплений спонуканнями совісті у душі Відродження, а прагнення до свободи та справедливості буде об’єднувати більше ніж жага до самоствердження у душі Просвітництва, відбудуться якісні фундаментальні

зсуви у цьому напрямку.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко, ВП., 2019. 'Цивілізаційна цінність миру в освітньому контексті', *Освіта для миру : збірник наукових праць, Т.1.*, К. : Юрка Любченка, С. 47
2. Бек, У., 2000. 'Общество риска. На пути к другому модерну', М. : Прогрес, 384 с.
3. Зиновьев, А., 2006, 'Фактор понимания', М. : Алгоритм, С. 508.
4. Кремень, ВГ, 2019. 'Освіта як запорука миру : шлях до людини', *Освіта для миру : збірник наукових праць, Т.1.*, С. 15
5. Ледерак, Дж., 2019. 'Розбудова миру. Стале примирення в розділених суспільствах', К. : Дух і Літера, 256 с.
6. Морен, Э., 2007. 'Образование в будущем : семь неотложных задач', М. : Прогрес, С. 78.
7. Національний інститут стратегічних досліджень, 2019. 'Програмні заходи розбудови суспільства знань : світовий досвід для України', *Інформаційний портал Національного інституту стратегічних досліджень*. Режим доступу : <http://old.niss.gov.ua/monitor/may/9.htm> [Дата звертання 02 Грудня 2019].
8. Терепиций, СО., 2015. 'Критика концепції "Суспільства знань" в контексті проблем інформаційної епохи', *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки : Науковий вісник : Зб. наук. праць, Вип. 97 (6)*, Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, С. 192-196.
9. Хоменко, ГВ., 2019. 'Освіта в конфліктному суспільстві : розвиток ідей толерантності', *Освітній дискурс: збірник наукових праць, випуск 15 (7-8): гуманітарні науки*, С. 38-49.
10. Хоменко, ГВ., 2019. 'Соціально-філософський аналіз феномену миробудівництва в контексті вищої освіти', *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія, збірник наукових праць, випуск 40(53)*, С. 133-140.
11. Harris, IM., 2004 'Peace education. Theory', *Journal of Peace education*, 1.1, P. 5-20.
12. Isoraite, M., 2019. 'The importance of Education in Peace Making', *Munich Personal RePEc Archive*. Available at : <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/91262> [Accessed 01 December 2019].
13. Kazamias, AM., 2010. 'The Owl of Athena: Reflective Encounters with the Greeks on Pedagogical Eros and the Paideia of the Soul (Psyche)', *Changing Educational Landscapes*, Athens : Springer, P. 32.
14. Khomenko, G., 2019. 'Philosophical foundations of Ukrainian higher education strategy as tool for peacebuilding', "The day of science of the faculty of phylosophy – 2019", *Abstracts of International scientific conference*, P. 143.
15. McGlynn, C., Zembylas, M., ed., 2009. 'Peace education in conflict and post-conflict societies : Comparative perspectives', *Springer*, 273 p.
16. Pacheco, IF., 2013 'Conflict, postconflict, and the functions of the university : Lessons from Colombia and other armed conflicts', *Boston College University Libraries*, P. 531.

17. Page, JS., 2004. 'Peace education : Exploring Some Philosophical Foundations', *International Review of Education*, 50.1, P. 3-15.
18. Sörlin, S., 2007. 'Knowledge society vs. Knowledge Economy : Knowledge, Power, and Politics', New York : *Palgrave Macmillan*, 189 p.
19. 'Teaching peace, creating solutions'. Available at : <https://peaceeducation.org> [Accessed 01 December 2019].
20. Terepyshchyi, S., 2019. 'Transcultural Identity : Ukrainian Higher Education Strategy as a Tool for Peacebuilding', *Challenges of Postcolonialism : Philosophy, Religion, Education : Materials of the 5th International Scientific and Practical Conference*, Kyiv : *Publishing House of NPU Dragomanov*, P. 49-51.
21. Weert, van T., 2010. 'Education and the Knowledge Society', Iowa : *Kleyton press*, P. 17.

References:

1. Andrushchenko, VP., 2019. 'Tsyvilizatsiina tsinnist myru v osvitnomu konteksti (The Civilizational Value of Peace in Educational Context)', *Osvita dlia myru : zbirnyk naukovykh prats*, T.1, S. 47.
2. Bek, U., 2000. 'Obshchestvo ryska. Na puty k druhomu modern (Risk Society : Towards a New Modernity)', M. : *Prohres*, 384 s.
3. Zynovev, A., 2006, 'Faktor ponymanyia (The Factor of Understanding)', M. : *Alhorytm*, S. 508.
4. Kremen, VH, 2019. 'Osvita yak zaporuka myru : shliakh do liudyny (Education as a Pledge of Peace : The Way to Man)', *Osvita dlia myru : zbirnyk naukovykh prats*, T.1, S. 15
5. Lederak, Dzh., 2019. 'Rozbudova myru. Stale prymyrennia v rozdilenykh suspilstvakh (Peacebuilding. Sustainable Reconciliation in Divided Societies)', K. : *Dukh i Litera*, 256 s.
6. Moren, E., 2007. 'Obrazovanye v budushchem: sem neotlozhnykh zadach (Education in the Future : Seven Urgent Tasks)', M. : *Prohress*, S.78.
7. Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen, 2019. 'Prohramni zakhody rozbudovy suspilstva znan : svitovyi dosvid dlia Ukrainy (Programming Measures to Build a Knowledge Society : A World Experience for Ukraine)', *Informatsiynyi portal Natsionalnoho instytutu stratehichnykh doslidzhen*. Rezhym dostupu : <http://old.niss.gov.ua/monitor/may/9.htm> [Data zvertannya 02 Hrudnya 2019].
8. Terepyshchyy, SO., 2015. 'Krytyka kontseptsii "Suspil'stva znan" v konteksti problem informatsiynoyi epokhy (Critique of the Concept of the "Knowledge Society" in the Context of the Problems of the Information Age)', *Hileya. Istorychni nauky. Filosofs'ki nauky. Politychni nauky : Naukovyy visnyk : Zb. nauk. prats'*, Vyp. 97 (6), Kyiv : *NPU imeni M. P. Drahomanova*, S. 192-196.
9. Khomenko, HV., 2019. 'Osvita v konfliktnomu suspilstvi : rozvytok idei tolerantnosti (Education in a Conflict Society : Developing Ideas of Tolerance)', *Osvitnii dyskurs : zbirnyk naukovykh prats*, vypusk 15 (7-8) : *humanitarni nauky*, S. 38-49.
10. Khomenko, HV., 2019. 'Sotsialno-filosofskyi analiz fenomenu myrobudivnytstva v konteksti vyshchoi osvity (Socio-philosophical Analysis of the Phenomenon of Peacebuilding in the Context of Higher

- Education)', *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Dragomanova. Seriia 7. Relihiieznaustvo. Kulturolohiia. Filosofiia, zbirnyk naukovykh prats, vypusk 40(53)*, S. 133-140.
11. Harris, IM., 2004 'Peace education. Theory', *Journal of Peace education*, 1.1, P. 5-20.
 12. Isoraite, M., 2019. 'The importance of Education in Peace Making', *Munich Personal RePEc Archive*. Available at : <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/91262> [Accessed 01 December 2019].
 13. Kazamias, AM., 2010. 'The Owl of Athena: Reflective Encounters with the Greeks on Pedagogical Eros and the Paideia of the Soul (Psyche)', *Changing Educational Landscapes*, Athens : Springer, P. 32.
 14. Khomenko, G., 2019. 'Philosophical foundations of Ukrainian higher education strategy as tool for peacebuilding', "The day of science of the faculty of phylosophy – 2019", *Abstracts of International scientific conference*, P. 143.
 15. McGlynn, C., Zembylas, M., ed., 2009. 'Peace education in conflict and post-conflict societies : Comparative perspectives', *Springer*, 273 p.
 16. Pacheco, IF., 2013 'Conflict, postconflict, and the functions of the university : Lessons from Colombia and other armed conflicts', *Boston College University Libraries*, P. 531.
 17. Page, JS., 2004. 'Peace education : Exploring Some Philosophical Foundations', *International Review of Education*, 50.1, P. 3-15.
 18. Sörlin, S., 2007. 'Knowledge society vs. Knowledge Economy : Knowledge, Power, and Politics', New York : *Palgrave Macmillan*, 189 p.
 19. 'Teaching peace, creating solutions'. Available at : <https://peaceeducation.org> [Accessed 01 December 2019].
 20. Terepyshchyi, S., 2019. 'Transcultural Identity : Ukrainian Higher Education Strategy as a Tool for Peacebuilding', *Challenges of Postcolonialism : Philosophy, Religion, Education : Materials of the 5th International Scientific and Practical Conference*, Kyiv : *Publishing House of NPU Dragomanov*, P. 49-51.
 21. Weert, van T., 2010. 'Education and the Knowledge Society', Iowa : *Kleyton press*, P. 17.

ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.19(1)-4

УДК 1:37.11:111

ФІЛОСОФІЯ ПРИРОДИ У СВІТОГЛЯДІ ОСОБИСТОСТІ

NATURAL PHILOSOPHY IN PERSONALITY'S WORLDVIEW

Г. Д. Берегова

Актуальність дослідження. Стаття присвячена змісту натурфілософського знання, спрямованого на формування світоглядних установок сучасної особистості у діапазоні “людина – природа”.

Постановка проблеми. Робота має на меті актуалізацію світоглядно-формуючого потенціалу натурфілософського знання, надання рекомендацій щодо окреслення його змісту та вдосконалення подання у системі філософського у вищих закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика змісту філософської освіти конкретно з позиції самої філософії освіти в Україні розглядалася досить побіжно. Однак вагомим вважаємо методологічний внесок у філософію освіти таких сучасних українських науковців, як В. Андрущенко, А. Бойко, В. Вашкевич, Д. Дзвінчук, І. Добронравова, Т. Жижко, О. Кивлюк, С. Клепо, К. Корсак, М. Култаєва, М. Михальченко, І. Надольний, Д. Свириденко, Н. Скотна, С. Терепищій, С. Черепанова й ін.

Постановка завдання. Філософія природи є органічною й необхідною частиною філософського знання, що має вивчатись у закладах вищої освіти, і передбачає не тільки засвоєння майбутніми фахівцями спекулятивних знань з натурфілософії, а й подальше

Urgency of the research. The article is devoted to the sense of natural philosophical knowledge, aimed at formation of outlook adjustments of modern personality in the range “human – nature”.

Target setting. The work has the aim to actualize outlook-forming potential of natural philosophical knowledge, to provide recommendations concerning outlining of its content and improving its presentment in the philosophical system in higher education institutions.

Actual scientific researches and issues analysis. The problematic content of philosophical education, specifically from the standpoint of the philosophy of education itself, has been considered rather briefly. However, we are considering a methodological contribution to the philosophy of education of such modern Ukrainian scholars as V. Andrushchenko, A. Boyko, V. Vashkevych, D. Dzvinchuk, I. Dobronravova, T. Zhyzhko, O. Kyvliuk, S. Klepko, K. Korsak, M. Kuldaeva, M. Mikhalchenko, I. Nadolnyi, D. Sviridenko, N. Scotna, S. Terepyshchyi, S. Cherepanova and others.

The research objective. The philosophy of nature is an organic and necessary part of philosophical knowledge, which should be studied in institutions of higher education, and involves not only the assimilation of speculative knowledge of natural philosophy by future specialists, but also

усвідомлення філософських проблем біології, зоології, екології, економіки, рибництва тощо.

Виклад основного матеріалу. У статті стверджується, що засвоєння знань з філософії природи мають допомогти майбутнім фахівцям сформуванню світоглядних позицій у діапазоні "людина – природа", а саме: раціонально осягнути цілісність природи та її першооснови, осмислити природу як загальне, граничне поняття, що задає схему розуміння й пояснення окремих речей; як регулятивну ідею, що дозволяє зрозуміти все суще й предмети в їхній єдності й у різноманітності форм, побудувати раціонально-наукову картину світу, заповнивши дані природознавства й виявивши внутрішні принципи взаємозв'язку й детермінації речей, розкрити різні рівні природи як цілого – від неорганічної природи до життя загалом і життя людини зокрема. Це є фрагмент прагматистсько-інструменталістської філософсько-освітньої системи, що є в дієвому цілеспрямованому впливі на особистість через специфічний інструмент – філософське знання. Тут натурфілософія постає інструментом інтелектуального дискурсу особистості, а її вивчення є прагмою (діянням) на шляху до формування світогляду особистості й універсальної картини світу. Саме натурфілософські знання, формуючи світоглядні орієнтації нової (сучасної) особистості, допомагають усвідомити сукупність об'єктивних умов існування людства й визначити його виживання як нагальну проблему сучасності.

Висновки. Змістове наповнення філософського знання має добиратися відповідно до спеціалізації вищих навчальних закладів освіти з урахуванням соціально-педагогічного результату, спрямованого на

further awareness of the philosophical problems of biology, zoology, ecology, etc.

The statement of basic material.

The article claims that the assimilation of knowledge from the natural philosophy should help future professionals to form worldviews in the range of "man - nature", namely: to grasp the integrity of nature and its fundamentality rationally, to comprehend nature as a general, limiting concept that explains the scheme of understanding individual things; as a regulatory idea that allows us to understand all things and all objects in their unity and in different forms, to build a rational scientific picture of the world, by filling in the data of natural science and discovering the internal principles of interconnection and determination of things, to reveal different levels of nature as a whole – from inorganic nature to life in general and human life in particular. It is a fragment of a pragmatist-instrumentalist philosophical-educational system, which consists in effective purposeful influence on the individual through a specific tool - philosophical knowledge. Here, natural philosophy becomes an instrument of intellectual discourse of the individual, and its study is a pragma (action) on the way to forming the world outlook of the individual and the universal picture of the world. It is the natural and philosophical knowledge that shapes the worldviews of the new (modern) personality, helping to understand the totality of the objective conditions of humanity's existence and to define its survival as a pressing problem of the present.

Conclusions. Substantial filling of philosophical knowledge should be selected (completed) in accordance with the specialization of higher education institutions, taking into account the socio-pedagogical result, aimed at raising the intellectual level and

піднесення інтелектуального рівня і розширення діапазону світоглядних орієнтацій особистості. Зокрема натурфілософія має вивчатися насамперед у навчальних закладах природничого спрямування у спектрі таких філософських знань про природу, як пантеїзм і панпсихізм з його формами – анімізмом, гілозоїзмом, ученням про душу як субстанційну основу світу.

Ключові слова: натурфілософія, філософія природи, світогляд особистості, натурфілософське знання.

expanding the range of worldviews of personality. In particular, natural philosophy should be studied first of all in the educational institutions of natural orientation in the range of philosophical knowledge of nature, such as pantheism and panpsychism with its forms – animism, hylozoism, the doctrine of the soul as the substance and dynamic basis of the world.

Key words: natural philosophy, philosophy of nature, personality outlook, natural philosophical knowledge.

Актуальність теми. В умовах реформування змісту вищої освіти гостро постає актуальна проблема світоглядно-формуючого потенціалу натурфілософського знання, в окресленні його змісту та вдосконалення подання у системі філософського у вищих закладах освіти. Такий філософсько-освітній підхід має прагматистсько-інструменталістське спрямування, де філософія природи (натурфілософія) є інструментом формування світогляду особистості разом з усією цілісною системою філософського знання. Детальніше про це йшлося в попередніх роботах автора

Постановка проблеми. У вітчизняних закладах вищої освіти останніми роками досить вираженою стає тенденція до скорочення гуманітарного циклу дисциплін загалом і формального викладання філософії зокрема. Філософські знання презентовані короткими курсами для бакалаврів, що містять основи філософських знань без урахування специфіки навчального закладу, магістерський же рівень навчання взагалі позбавлений цих знань з причини виведення дисципліни у розряд предметів за вибором навчального закладу чи студента, котрий часто здійснюється упереджено, надаючи пріоритет різноманітним відгалуженням спеціальних дисциплін.

Більшість спеціальностей, наприклад, аграрних навчальних закладів пов'язана з природничими дисциплінами, а це своєю чергою вимагає усвідомлення майбутніми фахівцями не тільки спекулятивних знань з натурфілософії, а й філософських проблем біології, зоології, землеробства, екології, економіки, рибицтва тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження філософсько-освітнього спрямування стосуються загалом того, якими є цілі, форми й методи освіти, а також сенс освітньо-виховного процесу. Вони можуть містити філософський аналіз зазначених тем і конкретних педагогічних підходів. Однак філософи освіти (як зарубіжної, так і вітчизняної) майже не розглядають прямо й конкретно зміст освіти (чим, якими темами наповнюється навчальний курс, як він подається залежно від спеціалізації) через її цілі (у який соціально-педагогічний результат це має вилитися, яких ми хочемо мати фахівців після закінчення закладу вищої освіти, точніше – з якими світоглядними позиціями й установками). Однак досить вагомим вважаємо методично-методологічний внесок у філософію освіти сучасних українських

науковців, які плідно працюють у сфері освіти та її модернізації, – В. Андрущенко, А. Бойко, В. Вашкевича, Д. Дзвінчука, І. Добронравової, Т. Жижко, О. Кивлюк, С. Клепка, К. Корсака, М. Култаєвої, М. Михальченка, І. Надольного, Д. Свириденка, Н. Скотної, С. Терепищого, С. Черепанової й багато ін.

Постановка завдання. Історія розвитку натурфілософії свідчить, що для розуміння філософсько-теоретичного аналізу природи та суміжних з нею наук у навчальні плани закладів вищої освіти слід вводити спеціальні філософські дисципліни, так, як це здійснювалося, наприклад, у європейській науці XVIII-XVIII ст. Зокрема І. Ньютон викладав фізику в “Математичних началах натуральної філософії” (1687), К. Лінней називає свою працю “Філософія ботаніки” (1751), Ж. Ламарк пише двотомну “Філософію зоології” (1809), Е. Жоффруа Сент-Ілер пише звіт “Принципи філософії зоології” (1830) і статтю “Філософія природи”, Р. Бошкович називає свою працю “*Philosophiae naturalis theoria*” (1758), Д. Гершель випускає книгу “Попереднє міркування до вивчення натуральної філософії” (1830). Філософським завершенням такого розуміння природи виявилися роботи Вольтера “Основи філософії Ньютона” (1736), Д. Дідро “Думки до пояснення природи” (1770) і П. Гольбаха “Система природи” (1770), у яких природа пов’язується з універсальними, простими, незмінними законами, що мають характер необхідності, з матерією й рухом мас і енергії, з ланцюгом причин і наслідків, що діють на різних рівнях організації природи.

Як бачимо, філософія природи, як філософське вивчення природи та фізичного всесвіту, була домінуючим вченням до початку розвитку сучасної науки (передувала природознавству). Нині ж зміна форм і методів освітньо-виховного процесу вимагає переформатування змісту навчальних предметів, у тому числі й філософії. А тому до філософського курсу слід вводити філософію природи з її підрозділами – космологією й астрономією, етіологією, механікою, та вченнями – про матерію та субстанцію, прості і час, випадковість і ймовірність, нескінченне й обмежене тощо. Однак, для відбору навчального матеріалу слід розглянути специфічні характеристики філософії природи як філософського знання.

Виклад основного матеріалу. Натурфілософія нині розглядається як розділ філософії, що містить спекулятивні (умоглядні, абстрактні) знання про природу, побудовані за допомогою дедукції. Термін “натурфілософія” виник давно й уживався разом із рівнозначними термінами “метафізика природи”, “філософія природи”, “спекулятивна фізика”.

Історію натурфілософії як форми спекулятивного знання А. Огурцов подає за періодами, роз’яснюючи, як змінювалося розуміння натурфілософії залежно від трактування природи: “1) сукупність усього мінливого й сталого, 2) щось, протилежне душі, історії, культурі, свободі, 3) внутрішній принцип речей, 4) галузь причинно-закономірного й каузально-необхідного” [19, с. 28]. Історичний розвиток натурфілософії, спираючись на історію філософії, можна узагальнити, окресливши основні етапи її розвитку та сутність розуміння природи в межах кожного зі спрямувань:

- космологічна натурфілософія: визначення першооснов усього суцього (ейдоси, атоми, матерія й форма, стихії, гомеомерії тощо):
- креаціоністська натурфілософія: природа утворена богом з ніщо, природні явища – символи певного відношення бога до людини;
- пантеїстична натурфілософія: розуміння природи як субстанції, що існує й актуально, і потенційно, що поєднує в собі й матерію, і форму;
- натурфілософія як загальна теорія вищого рівня: філософсько-теоретичний аналіз природи, тотожний природознавству, насамперед фізиці;
- динамічна натурфілософія німецького ідеалізму: осмислення принципів природознавства, поєднання принципу системності й історизму, виявляється тісно пов'язаною з логічним вченням про категорії, втіленням яких є і природа, і природничі науки;
- філософія природи ХІХ–ХХ ст.: критика натурфілософії за спекулятивність і безплідність для розвитку природничих наук, антиредукціонізм у природознавстві, особливо за догматизм у відношенні до ідей і принципів природознавства.

Так, космологічна натурфілософія пов'язана з визначенням першооснов усього суцього, які по-різному трактувалися (ейдоси, атоми, матерія й форма, стихії, гомеомерії й ін.). Аристотель розглядав натурфілософію як вчення про фюсис (природу) – фізику. У “Метафізиці” філософ відзначав, що “фюсис – це й акт виникнення речей, і початок процесу, і первинний матеріал речей і сутність речей (їхня матерія й форма, ціль і внутрішня рушійна сила)”. Розділивши матерію як “невизначене начало всього суцього й універсальне начало виникнення, зміни й рухи від форми як джерела конкретної визначеності речей”, Аристотель висуває вчення про чотири види причин (матеріальну, формальну, діючу і цільову) і п'ять стихій, важливих для його філософської концепції природи [8, с. 439-446].

Слід зазначити, що в римській філософії акцент зміщується з натурфілософських на етичні проблеми, хоча й тут філософія розділялася на моральну й природну (*philosophia naturalis*) в епікурейців, на етику, натурфілософію й гносеологію у стоїків. Природна філософія, своєю чергою, розділялася ними на вчення про тілесні й безтілесні речі [21, с. 198-199]. Підкоривши систему освіти й філософію життєво практичним завданням – вихованню етичних чеснот, римські мислителі не залишили без уваги проблеми натурфілософії, однак дослідження природи носили не теоретичний, а описовий характер, орієнтуючись на практично-утилітарне пізнання природних подій і феноменів. Природа мислилась у стоїків як пневма, в епікурейців як система атомів, у неоплатоніків – як еманация божественного Єдиного.

Креаціоністський варіант натурфілософії представлений у середньовіччі, де природа розглядалась як творене Богом з ніщо, вчення про створення світу в шість днів становило основу опису природних явищ і істот (ці описи представлені в різних “Шестидневах” і коментарях до Книги буття – Біблії), причому міфологема шести днів створення трактувалася по-різному: або символічно як одночасність творення, або як послідовне творення день за днем усього різноманіття природи. Природні явища інтерпретувалися як символи певного відношення Бога

до людини. Філософія природи в середньовіччі займала підпорядковане місце не тільки щодо теології, а й до практичної філософії (насамперед етики).

Тома Аквінський, підкреслюючи, що “людина за законом своєї природи доходить до розумом осягненого через почуттєве” [18, с.483-484], відзначає, що природне пізнання може простиратися лише до меж почуттєвого сприйняття й не може дійти до споглядання Бога. Природа мислиться як творіння Бога, що індивідуалізує матерію завдяки формі. У Р. Бекона поряд з натурфілософією – спекулятивним знанням про природу – існує “досвідна наука як вершина фізики, оскільки вона досліджує висновки інших наук на досвіді й вивідує таємниці природи власними силами” [18, с. 249-251].

Пантеїстична натурфілософія розвивається в епоху Відродження, де панує нове розуміння природи як субстанції, що існує актуально й потенційно, поєднуючи в собі й матерію, і форму. Ренесансні мислителі, не допускаючи творення природи з ніщо, підкреслюють, що в природі ніщо не народжується й не зникає. Згідно з ученням Б. Телезіо, у природі діють два начала: одне з них вічне, надає речам тілесність і масу, друге – народжується й умирає, надаючи речам властивості й форми. Тепло й холод – начала руху (“Про природу речей”). Згідно з Ф.Патриці, “матерія – причина існування форми і є субстанцією”. Усі тіла складаються із чотирьох начал – простору, світла, тепла й потоку (“Нова філософія Всесвіту”). Творення світу з нічого він замінює еманациєю, потоком. Дж. Бруно, не приймаючи поділу природи на матерію й форму, підкреслює, що “матерія, збігаючись із формою, є активним, творчим началом; вона – прародителька й мати природних речей, усієї природи й субстанції” [11, с. 267].

У європейській науці XVII-XVIII ст. панувало трактування натурфілософії як загальної теорії вищого рівня, що мислиться філософсько-теоретичним аналізом природи, тотожним природознавству, насамперед фізиці, і протиставлюваний природничо-історичному її опису. Так, Ф.Бекон у роботі “Про достоїнство й збільшення наук” (1623), розділяючи природну історію й природну філософію й пов’язуючи їх із двома різними здатностями – пам’яттю й розумом, усередині натурфілософії виділяє теоретичну частину, спрямовану на збагнення причин, і практичну частину, спрямовану на одержання результатів. Усередині теоретичної природної філософії він виділяє “фізику й метафізику, що досліджує кінцеві причини. Цим формам природної філософії відповідають дві форми практичної філософії: механіка відповідає фізиці, магія – метафізиці” [11, с. 206-232].

П. Гассенді вважає натурфілософію, або фізику, частиною філософії, що повинна досягти “ясного розуміння природи речей” [12, с. 114]. Р. Декарт називає фізикою науку про те, як утворений весь універсум, яка природа землі, природа рослин, тварин і людини, підкреслюючи, що треба прагнути “уникати богословських суперечок і втримуватися в рамках природної філософії”, навіть у питанні про безсмертя душі [10, с. 309, 499]. Г. Лейбніц розглядає природу як безперервні сходи істот, підкреслюючи “розрив між метафізичним світом духовних монад і фізичним світом протяжних тіл і тим самим – розрив між фізикою, подоланий визначеною гармонією. Для Х. Вольфа

натурфілософія тотожна космології. Так, натурфілософія мислиться як філософсько-теоретичний аналіз природи, тотожний природознавству, насамперед фізиці. Цей аналіз ґрунтується на ряді принципів методу, що дозволяють осмислити систему природи, її рівні організації й кожний рівень окремо. Всесвіт же мислиться в класичному природознавстві як машина, механізм, створений Богом і нужденний лише в першопоштовху для свого існування, і тим самим створюється можливість проникнути у внутрішню структуру світу, оскільки природа створена Богом-інженером за законами механіки. (До речі, модель машини стає способом пояснення сил, що діють у природі. Метафора природи як годинного механізму використовується Р. Декартом, Ламетрі й ін. мислителями XVIII-XVIII ст.). Так природа пов'язується з універсальними, простими, однаковими, незмінними законами, що мають характер необхідності, з матерією й рухом мас і енергії, з ланцюгом причин і наслідків, що діють на різних рівнях організації природи.

Новий етап у розвитку натурфілософії – динамічна натурфілософія німецького ідеалізму, де натурфілософія починає розглядатися як осмислення принципів природознавства (особливо в І. Канта), переборюється розрив між натурфілософією й природною історією, оскільки натурфілософія стає динамічною і історичною, поєднуючи принцип системності й історизму, філософія природи виявляється тісно пов'язаною з логічним ученням про категорії, втіленням яких є й природа, і природничі науки.

У І. Канта натурфілософія – це “метафізика природи”, що виявляє закони існування речі й апіорних структур природознавства, на відміну від емпіричних природних наук. Метафізика природи складається із трансцендентальної філософії й приватного вчення про природу, що включає в себе раціональну фізику й психологію. Підкреслюючи, що “відповідно до правильної максими натурфілософії, ми повинні уникати всякого пояснення влаштування природи волею якоїсь вищої сутності” [17, с. 152], Кант визначає природу як “сукупність усіх предметів досвіду, що підкоряється необхідним закономірностям. Відповідно до чотирьох класів категорій метафізичні начала природознавства розділяються на такі частини: 1) форономія як вчення про рух; 2) динаміка як вчення про якісні сили, що приводять матерію в рух; 3) механіка як вчення про відношення якостей матерії в їхньому русі; 4) феноменологія як вчення про рух матерії в його співвіднесеності зі способами уявлення або в їхній модальності” [14, с. 66]. Аналіз І. Кантом метафізичних начал природознавства будується відповідно до цієї категоріальної схеми.

Ф. Шеллінг здійснює поворот філософії до осмислення природи як цілого та присвячує натурфілософії такі роботи, як “Ідеї до філософії природи” (1797), “Про світову душу” (1796), “Начерк системи натурфілософії” (1799), “Про нове відкриття Фарадея” (1832) й ін. Мислитель визначає натурфілософію як “прикладну теоретичну філософію, що покликана вивести систему досвіду із принципів, причому мета натурфілософії розглядалася не як застосування філософських принципів до природознавства, а як філософське породження природознавства” [22, с. 68], як виведення самої можливості природи з філософських принципів.

На думку Ф. Шеллінга, натурфілософія не є застосуванням

філософських принципів до емпіричних природничих наук – її завдання “філософськи породити природознавство” [22, с. 483]. Якщо природознавчі теорії містять від феномена до підстав, від дій до причин, то натурфілософія конструює самі ці підстави, пояснюючи ідеальне з реального, духовне з природного. Фундаментальним же принципом натурфілософії Ф. Шеллінга є динамізм, що дозволив йому підкреслити “єдність магнетизму, електрики й хімізму” (пізніше доведена експериментально відкриттями А. Вольта й М.Фарадея), “непідвладність організації життя механістичному поясненню” [22, с. 165], “взаємодоповнюваність різних теорій світла” (корпускулярної теорії Ньютона й хвильової теорії Ейлера), виявити роль “кругообігів у процесах життя, побудувати динамічну атомістику” [22, с. 201]. Так, побудова Шеллінгом натурфілософії здійснюється на різних етапах по-різному: або шляхом сходження від нижчих форм організації до вищих, або шляхом сходження від вищих до нижчого.

Слід зазначити, що навколо Шеллінга згуртувалася група німецьких учених-натурфілософів (І. Риттер, К. Ешенмайер, Х. Стеффенс, Ф. Баадер, І. Канне, К. Карус), котрі у своїх натурфілософських роботах відроджують вчення про космос як живий організм, доповнюючи його ідеєю розвитку, спрямованої еволюції, руху до певної мети. Так, стверджується, що “органічне життя пронизує геть усе, у світі немає нічого мертвого” (Лоренц Окен), “ідея організму універсалізується, переборюється дуалізм душі й тіла й підкреслюються пантеїстична тотожність Бога і природи” (Ф. Баадер).

Натурфілософія у вченнях Г. Гегеля заповнює природознавство, характеризуючи предмети природи під кутом зору єдності теоретичного і практичного відношення до природи, корелятивності об’єктивного й суб’єктивного. На противагу об’єктивності природничо-наукового знання натурфілософія фіксує співвіднесеність об’єктивного із суб’єктом, розкриває за теоретичним знанням відповідні форми суб’єктивності. Цим підходом, що прагне виявити зв’язок чуттєвості з об’єктивними структурами природи, і пояснюються ті висловлення Гегеля, які викликали цілком виправдане збурювання вчених: “суб’єктивне бачення, викинуте зовні, є сонцем, смак – водою, нюх – повітрям” [13, с. 42].

Вирішальні принципи натурфілософії, розвинутої Гегелем, полягають у такому: 1) натурфілософія розглядає природу в її цілісності як органічне, що розвивається, ціле; 2) натурфілософія на противагу природничим наукам не аналітична, а синтетична й прагне досягти загального в природних тілах і процесах, тобто поняття; 3) природа представлена в послідовності рівнів – механіці, фізиці, організмі, які відрізняються внутрішніми принципами організації; 4) ці рівні не зводяться один до одного, і перехід до більш високого рівня здійснюється за допомогою стрибка або якісного переходу; 5) антиредукціоністська точка зору міститься у вченні про неможливість зведення органічного цілого до суми частин, органічного життя до фізико-хімічних процесів; 6) розгортання органічної цілісності здійснюється як перехід від абстрактного щабля до конкретної єдності різноманітних і однобічних моментів, де кожен наступний і більш високий щабель постає як істина попередніх і породжує їх шляхом еманациї; 7) у природі реалізується процес індивідуалізації – від його мінімальної форми в механіку до його

вищих форм у самостійно існуючих організмах; 8) природа розглядається як відчуження й самовиявлення духу, при цьому треба побачити в природі “лише дзеркало нас самих, побачити в природі вільне відбиття духу” [13, с. 579]. Підхід до природи як відчуження духу дозволив Г. Гегелю застосувати категорії логіки до осмислення природи [19, с. 197].

Спекулятивна побудова натурфілософії означала, що природничі науки обмежувалися в Гегеля описом, фіксацією ознак, знаходженням законів у досвіді й обґрунтуванням цих законів за допомогою введення якоїсь сили, або речовинної субстанції – природознавство обрікалось на емпіризм і повинне було заповнитися спекулятивним знанням – натурфілософією.

У XIX ст. фахівці в різних галузях природознавства (Р. Майер, Ю. Лібих, М. Шлейден, А. Гумбольдт, К. Гаусс, Е. Геккель, Г. Гельмгольц) виступають із критикою натурфілософії: за спекулятивність і безплідність для розвитку природничих наук, ланцюг грубих помилок у висвітленні проблем природознавства, надмірну самовпевненість і прагнення заповнити відсутність емпіричних даних уявою, антиредукціонізм у природознавстві й особливо за догматизм у відношенні до ідей і принципів природознавства, які онтологізуються й перетворюються в характеристики самої природи.

Натурфілософія в середині XIX ст. втратила свій вплив насамперед тому, що вона не відповідала досягненням природознавства й математики, які сформували нові концепції і теорії (створення неевклідових геометрій, відкриття закону збереження й перетворення енергії, побудова на основі принципів історизму й еволюціонізму нових теорій у геології, біології, космології). Чималу роль у відмові від натурфілософії серед натуралістів середини XIX ст. зіграв і позитивізм, що заперечував натурфілософію й обмежував філософію узагальненням даних природничих наук.

У другій пол. XIX ст. у натурфілософії вбачається або завершення природознавства, або об'єднання його результатів у єдину картину світу, що знайшло своє продовження в трактуванні неокантіанцями натурфілософії як частини методології і як науки, що осмислює принципи й методи наук про природу (В. Віндельбанд, Г. Риккерт). Разом із тим у цей же період відроджується вчення про натурфілософію як найбільш загальну теорію досвідного природознавства, що узагальнює й поєднує наші знання про природу [20], як науки про передумови, методи й підстави природничих наук, що метафізично витлумачує та холістськи впорядковує результати природничих наук.

Хоча проблематика натурфілософії істотно змінювалася в ході розвитку натурфілософії – від виявлення першооснов світу до осмислення природи в цілому, вирішальна стратегія – організмична – зберігалася протягом століть. Із цією стратегією пов'язане виявлення єдиного плану будови організмів, розуміння світу як організму, що володіє світовою душею, детермінацією цілим своїх частин, трактування природи як органічного системного цілого, що розвивається й розгортається у своїх функціональних підсистемах. Таке органіцистське розуміння природи дозволило осмислити взаємодію підсистем усередині цілісних систем, розглянути каузальність як різновид взаємодії, показати значення доцільності й телеономічних зв'язків усередині організму

природи, розкрити різноманіття форм змін усередині природи, перейти від дослідження природних тіл до вивчення природних процесів. Із цією ж організмичною стратегією були пов'язані такі особливості натурфілософії, як акцент на спекулятивній дедукції, критика атомізму, особливо хімічного атомізму, неприйняття механіцизму й інтерпретація механізму як похідного від організму, антиредукціонізм (як методологічна установка колишньої натурфілософії) [19, с. 302].

У сучасній філософії А. Огурцов виділяє такі напрями в трактуванні натурфілософії: 1) натурфілософія як філософія й методологія природознавства (В. Дубіслав, М. Шлік, Г. Моргенау); 2) неосхоластична концепція натурфілософії як пояснення природи з останніх, граничних, теїстичних підстав на протигагу природознавству й відродженому вченню про чотири причини Аристотеля (А. Демпф, В. Бруггер, К. Ранер); 3) онтологічне трактування натурфілософії Н. Гартмана, де виявляються різні модуси буття й натурфілософії, пов'язуються з осмисленням фізико-матеріального й органічного рівня буття, розпадаючись на три частини відповідно до трьох типів категорій (виміру, космології, органології); 4) натурфілософія в трактуванні концепції емерджентної еволюції (С. Александер, А. Уайтхед), де кожний рівень Всесвіту має відмітну якість, що не зводиться до інших, будується органічна філософія природи й космологія, предметом дослідження стали різного роду процеси [19].

До середини ХХ ст. недоліки організмичної стратегії в натурфілософії стали очевидними: сформувалися й розвивалися нові підходи й у хімії, і в біології, інтенсивно розгорталася дослідження в хімічній кінетиці, хімічній і фізичній термодинаміці, виникає популяційна біологія, відбувається наукова революція у фізиці, пов'язана насамперед з побудовою теорії відносності й квантової механіки. Тому формуються нові стратегії й у природознавстві, й у натурфілософії – енергетична стратегія, пов'язана з розвитком електрохімії (В. Оствальд) і біогеохімії (В. Вернадський), і популяційна стратегія, пов'язана насамперед з розвитком екології співтовариств і біогеоценозів (С. Костичев, Д. Кашкаров, В. Сукачов). Природа починає розумітися, з одного боку, як круговорот і складний процес взаємоперетворень енергії, а з іншого – як складна система взаємодіючих біогеоценозів, взаємовідношення природи й людини, засноване на принципі коеволюції [19, с. 58].

У середині ХХ ст. питання про фінальну причину та рефлексивне судження викликали досить активні дискусії за ініціативи Ернста Мейра про телеологію природи. Тоді ж (після європейської кризи середини ХХ ст.) деякі мислителі аргументували важливість трактувати природу з широкої філософської точки зору, та не вважати на вузько позитивістський підхід, що покладається неявно на приховану, не вивчену філософію [2]. Один напрям думки, слід підкреслити, виходить з аристотелівської традиції, котру в подальшому й розвинув Тома Аквінський. Інший – від Е. Гуссерля, що особливо виражено в книзі “Криза європейських наук і трансцендентальна феноменологія” [15]. Більш повно ці його теми розвивали його студенти Джекоб Кляйн та Ганс Йонас.

Надалі наукову увагу філософії природи на себе “перетягує”

філософія процесу, натхненна працями Альфреда Норта Уайтхеда [5, р. 39]. Він розробив комплексну метафізичну систему, яка докорінно відхилилася від більшості систем західної філософії, оскільки стверджував, що реальність складається з процесів, а не матеріальних об'єктів, і що процеси найкраще визначаються їх взаємозв'язками з іншими процесами, тим самим відкидаючи теорію про те, що "реальність принципово побудована шматочками речовини, які існують незалежно одна від одної" [5, р. 9].

Філософія процесу Уайтхеда стверджує, що "є необхідність побачити світ як мережу взаємопов'язаних процесів, які ми є невід'ємними частинами, щоб усі наші вибори та дії мали наслідки для навколишнього світу" [7, р. 9]. Для цього Причина, одне з найперспективніших застосувань думки Уайтхеда в останні роки було в галузі екологічної цивілізації та екологічної етики, на чолі якої був Джон Б. Кобб [3].

Серед вчених-науковців, котрі вирізнялися більш відкритим підходом до природного світу, слід назвати таких видатних мислителів, як Брайан Девід Елліс, Ненсі Картрайт, Девід Одерберг та Джон Дупре. Так, великий прихильник філософії науки й зокрема філософії природи професор Брайан Елліс (2002) зауважує піднесення "нового есенціалізму" [1]. Новий есенціалізм, на думку Елліса, – це не просто особистісний погляд, а виникаюча метафізична перспектива, яка є кульмінацією багатьох різних спроб досягти задовільної постгуманістичної філософії природи. У межах есенціалізму розглядає питання філософії природи також і Девід Одерберг (2007): він відроджує та відстоює томістично-аристотелівську традицію, на відміну від сучасних спроб прирівняти природу до кульгавого предмета експериментального методу [6].

Із розвитком синергетики формується синергетична стратегія в розумінні природи, у якій підкреслюється нелінійність, нестійкість, нерівноважність і самоорганізація природних процесів (І. Пригожин, Г. Хакен), а природа з'являється як відкрита динамічна система нелінійних процесів становлення або змін, де "вибір" шляху визначається точкою біфуркації й аттракторами.

Ніколас Максвел у роботі "Похвала природничій філософії: революція для думки та життя" (2017) стверджує, що нам потрібно реформувати філософію і знову об'єднати науку й філософію для створення сучасної версії філософії природи: "Наука та філософія мають бути об'єднані для відтворення природної філософії, щоб служити найкращим інтересам людства". Трансформація науки й філософії в одне ціле – природничу філософію – має далекосяжні наслідки для всього академічного товариства, оскільки означає, що університети потрібно реорганізувати так, щоб вони стали лідерами пошуку та просування мудрості раціональними засобами – на відміну від простого набуття знань [4]. Максвел також наголошує, що сучасна наука почалася як натурфілософія; і те, що ми сьогодні називаємо наукою та філософією, за часів Ньютона мало спільну мету: покращити наші знання про Всесвіт і його розуміння. А потім зроблені глибокі відкриття – і тоді філософія природи померла, оскільки розкололася на науку та філософію. Але керовані розумом аргументи вимагають знову їх об'єднати, щоб знову відкривати величезні достоїнства інтегрованої натурфілософії. Для цього

потрібна інтелектуальна революція, що має глибокі наслідки для того, як ми розуміємо Всесвіт, займаємось наукою та філософією та вирішуємо глобальні проблеми [4].

Загострення глобальних проблем, як бачимо, надалі штовхало науку до розвитку екології, особливо глобальної екології й соціальної екології, з усвідомленням альтернативності онтологічних моделей, які використовують природничі науки, з розвитком системних досліджень, зі зростанням ролі принципів глобального еволюціонізму усвідомлюється недостатність логіко-методологічного осмислення підстав і процедур природничих наук і шукаються шляхи побудови філософії природи на основі принципів коеволюції, еволюціонізму, системності, синергетики.

Отже, філософія природи – комплексна галузь філософських досліджень, що намагаються раціонально досягнути цілісності природи та її першооснови, її знання допомагають людині (особливо майбутньому фахівцю аграрної галузі) осмислити природу як загальне, граничне поняття, що задає принципову схему розуміння й пояснення окремих речей, як регулятивну ідею, що дозволяє зрозуміти все суще й усі предмети в їхній єдності й у різноманітності форм, побудувати раціонально-наукову картину світу, заповнивши дані природознавства й виявивши внутрішні принципи взаємозв'язку й детермінації речей, розкрити різні рівні природи як цілого – від неорганічної природи до життя й життя людини.

Висновки. З огляду на вище викладене, слід зробити такі висновки. Філософські знання про природу надають особистості загалом і майбутнього фахівця зокрема можливість побудови системних відношень “природа – людина” на різних рівнях енергетичної взаємодії (людина, природа, соціум) з урахуванням закономірностей (законів Всесвіту), принципів (єдність), що передбачає накреслення шляхів вирішення проблеми виживання людини й людства в майбутньому.

Філософія природи є органічною й необхідною частиною філософського знання у закладах вищої освіти, що передбачає не тільки засвоєння майбутніми фахівцями спекулятивних знань з натурфілософії, а й подальше усвідомлення філософських проблем біології, зоології, екології, економіки, рибництва тощо.

Засвоєння знань з філософії природи мають неабиякий світоглядно-формулюючий потенціал і покликані допомогти майбутнім фахівцям раціонально досягнути цілісності природи та її першооснови, осмислити природу як загальне, граничне поняття, що задає принципову схему розуміння й пояснення окремих речей, як регулятивну ідею, що дозволяє зрозуміти все суще й усі предмети в їхній єдності й у різноманітності форм, побудувати раціонально-наукову картину світу, заповнивши дані природознавства й виявивши внутрішні принципи взаємозв'язку й детермінації речей, розкрити різні рівні природи як цілого – від неорганічної природи до життя загалом і життя людини зокрема.

Таким чином, натурфілософські знання допомагають усвідомити сукупність об'єктивних умов існування людства й визначити його виживання як нагальну проблему сучасності та формують світоглядні орієнтації нової (сучасної) особистості.

Список використаних джерел:

1. Brian, Ellis, 2002. 'The Philosophy of Nature: A Guide to the New Essentialism', *McGill-Queen's University Press*, 192 p.
2. Burt, E.A., 1954. 'Metaphysical Foundations of Modern Science', Garden City, NY : *Doubleday and Company*, pp. 227-230.
3. Cobb, John B., Jr.; Schwartz, Wm. Andrew, 2018. 'Putting Philosophy to Work: Toward an Ecological Civilization'. *Process Century Press*, 284 p.
4. Maxwell, Nicholas, 2017. 'In Praise of Natural Philosophy: A Revolution for Thought and Life', *McGill-Queen University Press*, Monreal, 352 p.
5. Mesle, C. Robert, 2009. 'Process-Relational Philosophy: An Introduction to Alfred North Whitehead'. *West Conshohocken: Templeton Foundation Press*, 136 p.
6. Oderberg, David S., 2007. 'Real Essentialism'. *Routledge*, 329 p.
7. Whitehead, Alfred North, 1978. 'Process and Reality'. New York: *The Free Press*, 413 p.
8. Антология мировой философии. В 4-х томах. 1969. 'Философия древности и средневековья'. Том 1, Часть 1 и 2, Москва : *Мысль*, 936 с.
9. Берегова, ГД., 2016. 'Філософія освіти: прагматистсько-інструменталістська концепція формування людини майбутнього у вищій школі'. *Future human image*. №3 (6). С. 31-45.
10. Бекон, Ф., 1977., 'Сочинения в 2-х т.' Т. 1, Москва : *Мысль*, 567 с.
11. Бруно, Джордано, 2000. 'О природе, начале и едином', *Философские диалоги*. Москва : *Алатейя, Новый акрополь*, 320 с.
12. Гассенди, П., 1966. 'Сочинения в 2-х т.', Т. 1, Москва : *Мысль*, 431 с.
13. Гегель, ГВФ., 1975. 'Философия природы', *Энциклопедия философских наук в 3-х т.*, Том 2. Москва : *Мысль*, 695 с.
14. Гусейнов, А.А., Апресян, Р.Г., 2003. 'Этика', Москва: *Гардарики*, 472 с.
15. Гусерль, Е., 2004, 'Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология', СПб.: *Владимир Даль*, 400 с.
16. Кабаніс, Пер, 2010. 'Медицина нового часу', *Интернет-ресурс*. Доступно : <<http://hismed.net/node/52>> [Дата звернення 29 вересня 2019].
17. Кант, И., 1965. 'Пролегомены', *Сочинения в 6-ти томах*, Том 4 (1), Москва : *Мысль*, 544 с.
18. Мир философии: Часть 1. 1991, 'Исходные философские проблемы, понятия и принципы', Москва : *Политиздат*, 672 с.
19. Огурцов, АП., 1995. 'От натурфилософии к теории науки', Москва : *ИФ РАН*, 315 с.
20. Оствальд, ВФ., 1903. 'Философия природы', СПб : *Библиотека самообразования*, 326 с.
21. Сенека, 1999. 'Моральні листи до Луцилія', 2-е вид., Київ : *Основи*, 608 с.
22. Шеллинг, ФВЙ., 1998. 'Идеи к философии природы', СПб. : *Наука*, 520 с.

References:

1. Brian, Ellis, 2002. 'The Philosophy of Nature: A Guide to the New Essentialism', *McGill-Queen's University Press*, 192 p.
2. Burt, E.A., 1954. 'Metaphysical Foundations of Modern Science', Garden City, NY : *Doubleday and Company*, pp. 227-230.
3. Cobb, John B., Jr.; Schwartz, Wm. Andrew, 2018. 'Putting Philosophy to Work: Toward an Ecological Civilization', *Process Century Press*, 284 p.
4. Maxwell, Nicholas, 2017. 'In Praise of Natural Philosophy: A Revolution for Thought and Life', *McGill-Queen University Press*, Monreal, 352 p.

5. Mesle, C. Robert, 2009. 'Process-Relational Philosophy: An Introduction to Alfred North Whitehead', *West Conshohocken: Templeton Foundation Press*, 136 p.
6. Oderberg, David S. 2007, 'Real Essentialism'. *Routledge*, 329 p.
7. Whitehead, Alfred North, 1978. 'Process and Reality', New York: *The Free Press*, 413 p.
8. Antologiya mirovoj filosofii. V 4-kh tomakh. 1969. 'Filosofiya drevnosti i srednevekov`ya (The philosophy of antiquity and the Middle Ages)'. Tom 1, Chast` 1 i 2, Moskva : My`sl`, 936 s.
9. Beregova, GD., 2016. 'Fi`losofi`ya osv`ti: pragmatists`ko-i`nstrumentali`sts`ka koncepci`ya formuvannya lyudini majbutn`ogo u vishhi`j shkoli` (Education philosophy: a pragmatist-instrumentalist concept of shaping a person of the future in higher education)'. *Future human image*. № 3 (6). S. 31-45.
10. Bekon, F., 1977., 'Sochineniya v 2-kh t. (Works in 2 volumes)' T. 1, Moskva : My`sl`, 567 s.
11. Bruno, Dzhordano, 2000. 'O prirode, nachale i edinom (About nature, the beginning and the one)', *Filosofskie dialogi*. Moskva : Alatejya, Novy`j akropol`, 320 s.
12. Gassendi, P., 1966. 'Sochineniya v 2-kh t. (Works in 2 volumes)', T. 1, Moskva : My`sl`, 431 s.
13. Gegel`, GVF., 1975. 'Filosofiya prirody` (Philosophy of nature)', *E`ncziklopediya filosofskikh nauk v 3-kh t.*, Tom 2. Moskva : My`sl`, 695 s.
14. Gusejnov, A.A., Apresyan, RG., 2003. 'E`tika (Ethics)', Moskva: *Gardariki*, 472 s.
15. Guserl`, E., 2004, 'Krizis evropejskikh nauk i transcendentall`naya fenomenologiya (The crisis of European sciences and transcendental phenomenology)', CPb.: *Vladimir Dal`*, 400 s.
16. Kabani`s, Pyer, 2010. 'Mediczina novogo chasu (New Time Medicine)', *I`nternet-resurs*. Dostupno : <<http://hismed.net/node/52>> [Data zvernennya 29 veresnya 2019].
17. Kant, I., 1965. 'Prolegomeny` (Prolegomens)', *Sochineniya v 6-ti tomah*, Tom 4 (1), Moskva : My`sl`, 544 s.
18. Mir filosofii: Chast` 1. 1991, 'Iskhodny`e filosofskie problemy`, ponyatiya i principy` (Initial philosophical problems, concepts and principles)', Moskva : *Politizdat*, 672 s.
19. Ogurczov, AP., 1995. 'Ot naturfilosofii k teorii nauki (From natural philosophy to the theory of science)', Moskva : *IF RAN*, 315 s.
20. Ostval`d, VF., 1903. 'Filosofiya prirody` (Philosophy of nature)', SPb : *Biblioteka samoobrazovaniya*, 326 s.
21. Seneka, 1999. 'Moral`ni` listi do Luczili`ya (Moral Letters to Lucilia)', 2-e vid., Kiyiv : *Osnovi*, 608 s.
22. Shelling, FVJ., 1998. 'Idei k filosofii prirody` (Ideas for the philosophy of nature)', SPb. : *Nauka*, 520 s.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.19(1)-5

УДК 658:005.336.1

**КРЕАТИВНО-ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЗВИТКУ
ФІЛОСОФІЇ ЛІН-ВИРОБНИЦТВА ЯК ЧИННИКА
ОЩАДЛИВОГО ВИРОБНИЦТВА**
*CREATIVE AND INNOVATIVE POTENTIAL OF LEAN-PRODUCTION
DEVELOPMENT PHILOSOPHY AS A FACTOR OF SUSTAINABLE
PRODUCTION*

В. О .Нікітенко

Актуальність дослідження. В статті для обґрунтування креативно-інноваційного потенціалу розвитку філософії лін-виробництва як умови створення справжньої довготривалої цінності підприємства застосовано принципи і методи Agile-менеджменту, який є гнучким і сприяє адаптації всіх суб'єктів даного процесу. В основі концепції філософії оцудливого виробництва - скорочення часу на замовлення та підвищення рівня продуктивності.

Постановка проблеми. Упровадження принципів оцудливого виробництва на підприємстві дозволило майже вдвічі збільшити продуктивність, скоротити виробничі площі та зменшити запаси практично без фінансових втрат. Результати аналізу та використання принципів і методів Agile-менеджменту засвідчили про ефективні управлінські механізми, що сприяли успіхам упровадження філософії лін-виробництва, які на сьогоднішній день здобули визнання в усьому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія лін-виробництва розглянута у роботі авторів Джеймс П. Вомака, Деніел Т. Джонса, Деніел Руса "Машина, що змінила світ. Історія лін-виробництва-темної зброї "Тойоти" в автомобільних війн. Велику роль у нашому дослідженні відграла робота Джеймс Вумека, Деніел Джонса "Оцудливе виробництво. Як виробнича система Toyota допоможе запобігти матеріальних втрат і забезпечити процвітання вашої компанії". Робота "Машина, що змінила світ" вже стала класикою менеджменту. Це третя книжка в історичній трилогії, яку починає "Концепція корпорації" Пітера

Urgency of the research. The article justifies the principles and methods of Agile management, which is flexible and facilitates adaptation of all subjects of this process to substantiate the creative-innovative potential of the development of lean-production as a condition for creating a true long-term value of the enterprise. The concept of lean manufacturing is to reduce order time and increase productivity.

Target setting. The introduction of cost-effective production at the enterprise has almost doubled productivity, reduced production space and reduced inventory with virtually no financial loss. The results of the analysis and application of Agile management principles and methods testify to the effective management mechanisms that have contributed to the success of the introduction of rope production, which are now recognized worldwide.

Actual scientific researches and issues analysis. The history of lean-production is covered in the work of authors James P. Womack, Daniel T. Jones, Daniel Russe "The Machine that Changed the World. The history of the lean-production-dark weapon "Toyota" in the automobile wars". A major role in our study was made by James Woomek, Daniel Jones, "Economical Manufacturing. How Toyota's production system will help prevent material losses and ensure the prosperity of your company". The work "The machine that changed the world" has become a classic of management. This is the third book in the historical trilogy

Друкера, де вперше було викладено суть моделі масового виробництва, а продовжує праця Альфреда Слоуна "Мої роки в "Дженерал моторз", в якій автор, розробник цієї системи, пояснив її у деталях.

Постановка завдання – показати, що креативно-інноваційний потенціал розвитку філософії лін-виробництва виступає як найпотужніший інструмент для створення цінностей ощадливого виробництва та боротьби з витратами на підприємстві, щоб упровадити його розвиток.

Виклад основного матеріалу. Дана концепція використовує креативно-інноваційний потенціал виробництва, поширюючи його серед співробітників, дистриб'ютерів і постачальників, щоб не було жодних проблем серед суб'єктів даного процесу. Підкреслено, що більшість лін-інструментів кидають справжній виклик керівникам підприємств, які є необхідні для вдосконалення розробки продукції, управління мережею постачання, виробничих операцій і взаємин з клієнтами. Нове поняття "ощадливе виробництво" може спрямувати весь потік "спрямування цінності" на пошук досконалості.

Висновки. Проаналізовано концепцію Agile-менеджменту, необхідного для упровадження ощадливого виробництва, З'ясовано сутність та значення ощадливого виробництва та представлено йому характеристику. Показано умови здійснення переходу від масового виробництва до лін-виробництва.

Ключові слова: філософія лін-виробництва, ощадливе виробництво, креативно-інноваційний потенціал особистості.

that begins with Peter Drucker's Corporation Concept, which first outlines the essence of mass production, and continues Alfred Sloan's "My Years at General Motors", in which the author, the developer of this system, explained it in detail. The analysis of these works is necessary for product improvement, supply chain management, production operations and customer relationships in the lean-production system.

The research objective is to show that the creative and innovative potential of the development of lean-production acts as the most powerful tool for creating values of economical production and combating costs at the enterprise, to drive its development.

Presenting main materials. This concept leverages the creative and innovative potential of production, spreading it to employees, distributors and suppliers, so that there are no problems among the subjects of this process. It is emphasized that most of the lean tools present a real challenge to the business executives, who are needed to improve product development, supply chain management, production operations and customer relationships. The new concept of "lean manufacturing" can direct the entire flow of "value-seeking" to the pursuit of excellence.

Conclusion. The concept of Agile management necessary for the introduction of economical production is analyzed, the nature and importance of economical production are explained and its characteristics are presented. The conditions of transition from mass production to lean-production are shown.

Keywords: lean-production, economical production, creative-innovative potential

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Актуальність теми дослідження креативно-інноваційного потенціалу розвитку лін-

виробництва як чинника ощадливого виробництва в тому, яке пропонує переосмислення ролі функціональних служб, відділів і всього підприємства для того, щоб усі робили свій внесок у створення цінності, а також щоб їхня робота відповідала реальним потребам співробітників уподовж усього ланцюжка створення цінності. Необхідне також переосмислення ролі підприємства, функціональних служб і професій, а також розробка ощадливої стратегії на основі методів і принципів Agile-менеджменту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.

Історія лін-виробництва розглянута у роботі авторів Джеймс П. Вомака, Деніел Т. Джонса, Деніел Руса “Машина, що змінила світ. Історія лін-виробництва-темної зброї “Тойоти” в автомобільних війнах” (2017). Велику роль у нашому дослідженні відграла робота Джеймс Вумека, Деніел Джонса “Ощадливе виробництво. Як виробнича система Toyota допоможе запобігти матеріальних втрат і забезпечити процвітання вашої компанії” (2019). Робота “Машина, що змінила світ” вже стала класикою менеджменту. Це третя книжка в історичній трилогії, яку починає “Концепція корпорації” Пітера Друкера (1946), де вперше було викладено суть моделі масового виробництва, а продовжує праця Альфреда Слоуна “Мої роки в “Дженерал моторз” (1965), в якій автор, розробник цієї системи, пояснив її у деталях. Аналіз даних праць є необхідним для вдосконалення продукції, управління мережею постачання, виробничих операцій та взаємин з клієнтом у системі лін-виробництва.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. На нашу думку, система лін-виробництва як чинника ощадливого виробництва базується на Agile-менеджменті – гнучкому, адаптивному, що використовує людей і команди, орієнтується на передове ПЗ та інноваційний потенціал організації. Ощадливе виробництво – це використання Agile- менеджменту та керування якістю, тому що принципи ощадливого виробництва дозволили провідним компаніям США, Німеччини, Японії майже вдвічі збільшити продуктивність і прискорити час випуску, в два рази скоротити виробничі площі та зменшити запаси практично без фінансових витрат. Теорія ощадливого виробництва універсальна і здатна охопити як високотехнологічні фірми, так і традиційні підприємства, а також сферу обслуговування. “Машина, що змінила світ” описує глобальну трансформацію управлінського мислення, яке підходить кожній компанії, що прагне стати лін-виробником.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є виклад результатів дослідження, що представляють концептуалізацію креативно-інноваційного потенціалу розвитку лін-виробництва як чинника ощадливого виробництва. Завдання дослідження: 1) проаналізувати концепцію Agile- менеджменту, необхідно для упровадження ощадливого виробництва; 2) з'ясувати сутність та значення ощадливого виробництва та надати йому характеристику; 3) показати умови здійснення переходу від масового виробництва до лін-виробництва.

Методологія дослідження. Одним із вагомих конкурентів є ощадлива розробка ПЗ (Lean software development), що переносить ідеї ощадливого виробництва до сфери розробки програмного забезпечення (ПЗ). Ці принципи ощадливого виробництва ми знаходимо у роботі (Ropendieck, 2009 р.193) [4] ґрунтуються на 14 принципах “Dao Toyota” (філософії управління компанії “Toyota” і 14 принципах менеджменту Е.Демінга. Між світами Agile- менеджменту і Lean багато спільного, тому часто вони грають на одному боці, ними займаються ті самі експерти, вони мають тих самих фанатів, а їхній розвиток висвітлюється в тих самих блогах, журналах і телевізійних шоу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.

Розробка концепції Agile- менеджменту, необхідної для упровадження ощадливого виробництва. З управлінського погляду, ощадлива розробка ПЗ зробила вагомий внесок у розвиток світу Agile, акцентувавши увагу на скороченні непродуктивних витрат і оптимізації системи в цілому. Хоча ощадливі методи розробки ПЗ виникли на кілька років пізніше Agile, вони зрівнялися з ним за кількістю консультантів, коучів, професійних консорціумів і проведених конференцій.

Менш значним, але вельми вдалим напрямком є також рух за майстерність програмування (Software craftsmanship), базовим документом якого став маніфест на захист майстерності програмування (Маніфест програмного забезпечення) [5]. Для нас даний аналіз є корисним тому, що він виник поруч з ощадливими й гнучкими підходами і методами. Маніфест на захист програмування звучить наступним чином: “майстри з розробки ПЗ прагнуть підвищувати професійну планку, практикуючи ремесло й допомагаючи іншим вивчити його. Завдяки цій роботі, кожен повинен підіймати свою професійну панку, в основі якої: 1) не просто працюючий продукт, а добре зроблений продукт; 2) не просто реакцію на зміни, але й повсякчасне додавання цінності; 3) не просто взаємодія між людьми, але й співтовариство професіоналів; 4) не тільки співпрацю із замовником, але й продуктивне партнерство” [3, с. 52].

Надзвичайно ефективною і використаною в реалізації креативно-інноваційного потенціалу розвитку лін-виробництва як чинника ощадливого виробництва є методологія Capability Maturity Model Integration (CMMI). Її розробка з 1987 р. ведеться Інститутом програмної інженерії – дослідницьким центром на базі Університету Карнегі-Меллон. Проект розпочинався зі створення протоколу оптимізації процесів розробки ПЗ, але поступово трансформувався на абстрактнішу модель, що нині застосовується для оптимізації процесів і в інших галузях. Модель містить п’ять рівнів зрілості процесів у 22 процесних ділянках і ставить за мету продукування рекомендацій з їхньої оптимізації. Проте дана модель лише вказує, в яких саме процесних ділянках можлива оптимізація. Вона не дає рекомендацій щодо конкретних способів її здійснення.

Із цієї причини деякі прихильники Agile вважають, що попри свій обсяг (документація налічує сотні сторінок), вона все ж таким сумісна з гнучкими підходами, оскільки останні доповнюють її, надаючи рекомендації щодо конкретних способів оптимізації процесів. Проте дана розробка не стояла на місці, а була доповнена іншим методичним документом “Керівництво до збірки знань про управління проектами

(Guide to Project Management Body of Knowledge)” (PMBOK), видане й підтримуване Інститутом управління проектами, який пропонує проектним менеджерам конкретні рекомендації щодо управління проектами. Останнім важливим напрямом у цьому переліку є Уніфікований процес (Unified Process) та його покращена версія Рациональний Уніфікований процес (Rational Unified Process, RUP), який був розроблений у 1997 році компанією “Rational Software” (зараз належить до IBM).

Тут міститься опис стандартизованих методів проектного управління, які можуть і повинні адаптуватися до конкретних проектів, проте паралельно повинна розроблятися потреба організацій (підприємств) до планування, передбачуваності і документування власних дій, використовуючи управлінський контроль, керування організаційними змінами, інженерні таланти. Щоб скористатися всіма перевагами Agile-менеджменту, необхідно було, щоб керівництво відповіло на питання, яке майбутнє чекає на менеджерів у світі, так як впровадження цих підходів стало нашою справою.

В результаті появи цих проблем була сформована “Декларація взаємозалежності” [3, с. 56], в основі якої використання гнучких та адаптивних підходів для пов’язуваності людей, проектів та цінностей, в основі якого креативно-інноваційний потенціал, здатність людей до творчості та інновацій, так як особа визнається безпосереднім джерелом цінностей, підвищення ефективності через групову відповідальність, за ефективність команди як цілого, обираючи стратегії для конкретної ситуації ощадливого виробництва і ощадливої організації чи підприємства.

Сутність та значення ощадливого виробництва та його характеристика. Нове поняття “ощадливе виробництво” може спрямувати весь потік “спрямування цінності” на пошук досконалості [1, с. 13]. Ощадливе виробництво – це потужний антидот від втрат, воно допомагає визначити цінності у найкращій послідовності дій, що й створюють найефективніше виконання роботи без зайвих переривань. Ощадливе виробництво дає можливість отримувати задоволення від роботи, створюючи негайний зворотний зв’язок від зусиль до перетворення втрат на цінності. Ощадливе виробництво забезпечує створення нових робочих місць, а не просто скорочення їхньої чисельності під виглядом боротьби за ефективність. В основі ощадливого виробництва визначення потоку створення цінностей, що означає сукупність дій, необхідних для того, щоб певний продукт (товар, послуга або все разом) пройшов три важливі етапи менеджменту: 1) вирішення проблем (від розробки концепції та робочого проектування) до випуску готової продукції); 2) керування інформаційними потоками (від отримання замовлення до складання детального графіку проекту та поставки товару); 3) фізичне перетворення (від сировини до моменту отримання споживачем готового продукту).

Визначення всього потоку створення цінності для кожного продукту – це наступний етап побудови ощадливого виробництва, який завжди показує, наскільки масштабний розмір втрат, з якими слід боротися. Створення ощадливих підприємств вимагає “нового способу мислення про взаємини між фірмами, вироблення принципів щодо регулювання

поведінки щодо ставлення один до одного, прозорості всіх етапів створення цінності з тим, щоб кожен міг перевірити дії інших фірм у відповідності до встановлених принципів. Важливо домогтися того, щоб весь потік створення цінності почав рухатись, завирував, а для цього потрібна певна реорганізація уявлень щодо правильної організації роботи” [1, с. 24].

Як показав аналіз, Генрі Форд був першим, хто цілковито реалізував потенціал потокової організації. Восени 1913 року йому вдалося зменшити витрати праці на складання моделі “Форду” моделі “Т” на 90%, організувавши безперервний потік на стадії остаточної зборки. Згодом він здійснив ще один прорив у продуктивності. Розташувавши всі верстати для виготовлення деталей моделі “Т” у правильній послідовності. Таким чином, він спробував створити потік по всьому шляху від видобутку сировини до доставки готового автомобіля споживачеві. Метод Форда запрацював лише при виробництві досить великих обсягів продукції, щоб виправдати високошвидкісні складальні лінії для виробів, що збиралися з абсолютно однакових деталей, моделі яких випускалися без змін роками.

Після Другої світової війни Таїті Оно та його колеги зрозуміли, якщо необхідно виготовляти не мільйон виробів, а лише десяток або сотню, то треба створити безперервний потік. Їм вдалося створити такий потік для виробництва невеликих обсягів продукції, у більшості випадків не вдаючись до конвеєрного складання. Перший наочний ефект зміни організації роботи – від відділів і партій до продуктових команд і потоку – проявляється в значному скороченні часу між розробкою концепції та випуском виробів, між продажем і доставкою, між одержанням сировини і продажем готового товару споживачеві. Після впровадження потокового методу термін проектування зменшується від декількох років до лічених місяців, під час обробки замовлень скорочується від днів до годин, та й саме виробництво вимагає тепер декількох годин замість тижнів або місяців [1, с. 28].

Ощадливе виробництво дозволяє вільно змінювати послідовність виробництва будь-яких продуктів і тим самим реагувати на зміни попиту. Більш того, тепер можна просто прислуховуватися до споживача й робити те, що йому потрібно. Найважливіший стимул для ощадливого виробництва – це прозорість, щоб усі бачили процес цілком прозорим, тому простіше знаходити шляхи підвищення досконалості. Для процесу постійних поліпшень дуже важливим є те, щоб співробітники отримували вкрай цінну інформацію стосовно результатів, адже фінансова прозорість і матеріальна винагорода працівників за результати роботи – це ключові елементи американського менеджменту.

Здійснення переходу від масового виробництва до лін-виробництва. Поширення масового виробництва світом тривало понад 50 років, глобалізація принципів лін-виробництва повинна відбутися протягом найближчого десятиліття. Повноцінне запровадження лін-виробництва в Північній Америці може усунути величезний торговельний дефіцит транспортних засобів. В Європі, яка є сьогодні колыскою масового виробництва, лін може стрімко потроїти продуктивність автотранспортної галузі та дати більш цікаву роботу персоналу заводів, інженерам і менеджерам середньої ланки. Для багатьох країн, що розвиваються, лін-принципи є способом швидко набутти навички виробництва світового ласу

без серйозних капіталовкладень. Цим країнам доведеться лише знайти ринки для своїх нових промислових можливостей [2, с. 342].

На шляху до лін-виробництва існують три перешкоди:

Перешкода № 1: західні масові виробники – пережитки попередньої ери світової промисловості (“Дженерал моторз”, “Рено”, “Фольксваген”, “Фіат”), уряди яких не дадуть згорнути їх діяльність, хоча способи їх виявляються контрпродуктивними. Вони мусять відійти від традиційних методів та знайти більш творчі рішення.

Перешкода № 2: застарілі уявлення про світову економіку. Лін високо підіймає планку високої якості і може скористатися перевагами автоматизації, в той час як масове не здатне.

Перешкода № 3: зосередженість японських виробників на собі, проте їм бракує вміння мислити та діяти глобально, а не з вузької перспективи своєї країни. Багато урядовців, менеджерів та робітників на Заході думають, що японські лін-виробники пропонують два рівня участі в організаціях – один для японських працівників, другий – для іноземців тощо.

Варто розуміти, що справа не “японськості” керівників та постачальників, а в тому, настільки директори й постачальники японських заводів на Заході зацікавлені в їх запровадженні. Складається думка, що японським компаніям слід створити систему персоналу світового масштабу, в якій би вони наймали працівників із Північної Америки, Європи та решти регіонів, де проводять розробки чи складають авто, та давали б їм необхідні знання й розвивали навички методів лін-управління.

Висновки. Agile-менеджмент – це підхід до розробки ПЗ, що з’явився в 1990-х роках як реакція на засилля бюрократії, а також унаслідок приватних методів, створюваних наново “під конкретне завдання”. Agile-підходи, принципи й цінності, які викладені в Agile-маніфесті фокусуються на розвитку креативно-інноваційного потенціалу розвитку співробітників і команди, використання чистих і високоякісних релізах програмних продуктів, тісній співпраці із замовниками й швидкій реакції на виникаючі зміни при мінімумі попереднього планування.

Перетворення класичного масового виробництва на ощадливе дозволяє подвоїти продуктивність праці всієї системи, на 90% скоротити час випуску та рівень запасів. Наполовину зменшується рівень браку, що потрапляє до споживача, кількість виробничих дефектів, час виведення нового товару на ринок скорочується вдвічі, що відбувається завдяки радикальним поліпшенням потоку створення цінності. Такі поліпшення можуть протягом 2-3 років знову вдвічі збільшити продуктивність, ще в 2 рази скоротити запаси, рівень помилок і час виробничого циклу.

Ощадливе виробництво – це засіб боротьби з тривалим економічним застоєм, що охопив Європу, Японію та Північну Америку. Сьогодні підприємства намагаються домогтися економічного зростання за допомогою нових технологій та інтенсивного навчання. Нові технології та людський капітал можуть забезпечити зростання у довготривалій перспективі, а упровадження ощадливого виробництва гарантує, що за рахунок креативно-інноваційного потенціалу виробництва це зростання буде досягнуто протягом кількох найближчих років.

Японські фірми мають відійти від вузького національного сприйняття

й оперативно навчитися включати іноземців, які беруть на себе зобов'язання, як рівних учасників. Японія підготувала ґрунт для благодатного мислення і в перспективі лін замінить і масове виробництво, і залишки мануфактурного виробництва і стане глобальною виробничою системою. Цьому буде сприяти розвиток креативно-інноваційного потенціалу та його вплив на удосконалення системи лін-виробництва як чинника ощадливого виробництва.

Список використаних джерел:

1. Джеймс, П.Вомак, Деніел, Т.Джонс, Деніел Рус, 2017. 'Машина, що змінила світ. Історія лін-виробництва–темної зброї "Тойоти" в автомобільних війнах', Київ : *Пабулум*, 388 с.
2. Джеймс Вумек, Деніел Джонс, 2019. 'Ощадливе виробництво. Як виробнича система Toyota допоможе запобігти матеріальних втрат і забезпечити процвітання вашої компанії', Харків : *Вид-во «Ранок»: Фабула*, 448 с.
3. Юрген Аппело, 2019. 'Менеджмент 3.0.Agile-менеджмент. Лідерство та управління командами', пер. з англ. Г. Якубовська. Харків : *Вид-во «Ранок»: Фабула*, 432 с.
4. Popendieck Mary, 2009. 'Leading Lean Software Development', Boston: *Addison-Wesley*, 193 p.
5. Матеріали сайту management30.com. Доступно :< <http://www.mgt30.com/craftsmanship/>> [Дата звернення 20 Вересня 2019].

References:

1. Dzheims P.Vomak, Deniel T.Dzhons, Deniel Rus., 2017. 'Mashyna, shcho zminyla svit. Istoriia lin-vyrobnytstva–temnoi zbroi "Toioty" v avtomobilnykh viinakh (The machine that changed the world. History of the lin-production – Toyota's dark weapons in the automobile wars)', Kyiv: Pabulum, Lean Institute Ukraine, 2017. 388 p.
2. Dzheims Vumek, Deniel Dzhons., 2019. 'Oshchadlyve vyrobnytstvo. Yak vyrobnycha systema Toyota dopomozhe zapobihy materialnykh vtrat i zabezpechyty protsvitannia vashoi kompanii (Economical production. As a production system, Toyota will help prevent material loss and prosper your business)', Kharkiv: Vyd-vo «Ranok»: Fabula, 448 p.
3. Iurhen Appelo., 2019. 'Menedzhment 3.0.Agile-menedzhment. Liderlerstvo ta upravlinnia komandamy', Kharkiv: Vyd-vo «Ranok»: Fabula, 432 p.
4. Popendieck Mary., 2009. 'Leading Lean Software Development', Boston : *Addison-Wesley*, 193 p.
5. Materi`ali sajtu management30.com. Dostupno :< <http://www.mgt30.com/craftsmanship/>> [Data zvernennya 20 Veresnya 2019].

DOI 10.33930/ed.2019.5007.19(1)-6
УДК 261.8:[008+37](477) "1500/1550"

МІЖКОНФЕСІЙНІ ВЗАЄМИНИ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XVI СТ. ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОСВІТУ ТА КУЛЬТУРУ

INTERCONFESSIONAL INTERACTIONS ON THE TERRITORIES OF UKRAINE IN THE FIRST HALF OF XVI CENTURY AND THEIR EFFECTS ON EDUCATION AND CULTURE

Р. В. Множинська

Актуальність теми дослідження. Актуальність теми зумовлюється тим, що культурницька діяльність християнських конфесій не розглядалась в даному контексті. Процеси, які відбувалися в суспільному та культурному житті України на початку XVI ст. а також у релігійно-церковному комплексі християнства загалом, аналізуються панорамно та неупереджено.

Постановка проблеми. Проводиться дослідження релігійно-філософських трансформацій в діяльності християнських церков та їх впливу на культурне життя України в контексті віросповідного розмаїття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує ряд фундаментальних досліджень, де розглядаються окремі проблеми українського гуманізму та деякі положення загального аналізу філософії людини доби Відродження. Це, зокрема, праці Д. Наливайка, В. Литвинова, Я. Стратій, П. Кралюка, М. Кашуби, І. Паславського, В. Горського, О. Матковської, Б. Кри-си, В. Любащенко.

Постановка завдання. Дослідження впливу національної ідеї українських католиків, греко-католиків та протестантів на суспільну думку та їх вплив на формування й розвиток української національної свідомості, освіти та культури.

Виклад основного матеріалу. В статті досліджується духовна і релігійна культура України першої половини XVI ст., яка є однією з

Urgency of the research. The urgency of the topic is due to the fact that the cultural activities of the Christian denominations have not yet been considered from this perspective. And the processes that took place in the social and cultural life of Ukraine in the early sixteenth century, as well as in the religious and ecclesiastical complex of Christianity in general, are analyzed in a panoramic and impartial manner.

Target setting. The study of the religious-philosophical problem in the activity of Christian churches and their influence on the cultural life of Ukraine in the context of religious diversity is conducted.

Actual scientific researches and issues analysis. There are a number of basic studies that address some of the problems of Ukrainian humanism and some of the provisions of a general analysis of Renaissance human philosophy. These are, in particular, the works of D. Nalyvayko, V. Lytvynov, Y. Stratyi, P. Kraliuk, M. Kashuba, I. Paslavskiy, V. Gorskiy, O. Matkovska, B. Krysa, V. Lyubashchenko.

The research objective. Research on the influence of the national idea of Ukrainian Catholics, Greek Catholics and Protestants on public opinion and their positive impact on the formation and development of Ukrainian national consciousness, education and culture.

The statement of basic material. The article examines the spiritual and religious culture of Ukraine in the first half of the sixteenth

найцікавіших і малодосліджених тем в історії культурного розвитку України. Саме у цей період було закладено підвалини для становлення вітчизняної ранньомодерної думки в її різних виявах - раціоналістичному і містичному; сформувалися ренесансно-гуманістичні й реформаційні ідеї, які в подальшому функціонували і розвивалися в межах культури українського бароко. Ще й досі побутує думка, що серед основних християнських конфесій в Україні - православної, католицької, протестантської та уніатської - національною, державотворчою завжди була і є досі лише православна. Що ж до українців інших віросповідань, то про них широкому загалу досі майже нічого не відомо. Проте вони для культури української зробили, певно, не менше ніж греко-католики, чи й православні, дбали про освіту та видавничу справу.

Висновки. Денаціоналізація та полонізація українського населення в XVI ст. пов'язувалася з процесом покатоличення. Однак цей процес не мав одностороннього характеру. Відбувалася також українізація католицького середовища. Це знайшло певні вияви в діяльності українців різних конфесій та окремих культурних осередків.

Все це ще не вивчене достатньою мірою, хоча потреба в такого роду знаннях є великою тому, що з огляду на європейський вибір України важливо подолати застарілі нігілістичні догми.

Ключові слова: християнство, протестантизм, унія, католицизм, православ'я, культура, освіта, філософія, віросповідання.

century, which is one of the most interesting and poorly researched topics in the history of cultural development of Ukraine. It was during this period that the foundations were laid for the formation of early-modern national thought in its various ways - rationalistic and mystical; Renaissance-humanist and reformist ideas were formed, which later functioned and developed within the boundaries of Ukrainian Baroque culture. There is still an opinion that among the main Christian denominations in Ukraine - Orthodox, Catholic, Protestant and Uniate - national, state-building has always been and is still only Orthodox. As for the "Catholic movement" - Ukrainians of the Catholic faith, almost nothing is known about them in the general public. Meanwhile, from the point of view of national ideology, the "Catholic Rus" for the culture of Ukrainian did, probably, not less than the Greek Catholics or the Orthodox, and could produce no less than the cultural forces for both the Ukrainian material culture and the spiritual.

Conclusions. Denationalization and Polonization of the Ukrainian Population in the 16th Century associated with the process of tickling. However, this process was not one-sided. There was also a Ukrainianization of the Catholic environment. This found some manifestations in the activities of the Ukrainian Dominicans and some cultural centers.

All this has not yet been sufficiently studied, although the need for this kind of knowledge is great because, given Ukraine's European choice, it is important to overcome outdated nihilistic dogmas.

Keywords: Christianity, Protestantism, Union, Catholicism, Orthodox, culture, education, philosophy, denomination.

Актуальність дослідження. Аналіз релігійно-філософської спадщини в українській історії філософії і релігієзнавстві 1-ї половини XVI

ст. досі майже не проводилося, а новації в діяльності християнських церков під таким кутом зору не були об'єктом філософського аналізу. Актуальність дослідження полягає у розв'язанні проблеми віросповідної детермінованості світоглядних уявлень, поглядів та переконань культурних діячів окресленої епохи, зокрема їх релігійно-філософських поглядів. При цьому вирішальне значення має комплексне дослідження культурної духовної спадщини представників різних конфесій та їх культурної діяльності, спрямованої на реалізацію власного бачення взаємин держави і церкви, міжконфесійних стосунків, поглядів на релігію і мораль, освіту та суспільно-політичні уподобання.

Постановка проблеми. Визначити роль і місце українців різних віросповідань у культурному, релігійному, суспільно-політичному і національно-творчому процесі України від XVI ст. Довести, що багатоконфесійна громада діячів культури намагалася створити свою політичну ідеологію – ідеологію української національної еліти, яка в силу своєї вищої освіченості законсервувала історичну пам'ять про державну велич і силу княжої Русі і яка мріяла про її відновлення. У середовищі українських католиків та протестантів відбувалося формування специфічної національної свідомості, для якої притаманними були територіальний патріотизм, позитивне ставлення до українських традицій, в тому числі релігійних, розуміння необхідності культурного й політичного піднесення України.

Аналіз досліджень і публікацій. У галузі історії вітчизняної філософської думки й духовної культури взагалі зокрема, цим питанням переймалися такі авторитетні вчені як В. Нічик, В. Литвинов, Д. Наливайко, Я. Стратій, П. Кралюк, М. Кашуба, І. Паславський, В. Горський, О. Матковська, Б. Криса.

Мета статті. Дослідити культуроформуючі ідеї українських католиків та протестантів у тогочасній українській суспільній думці та їх вплив на формування й розвиток української національної свідомості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Візантії східне християнство існувало, як відомо, в умовах сильної централізації державної влади й Церква була додатком до держави, а головою її фактично був імператор. Натомість західне християнство поступово перетворилося на організацію, що прагнула до панування у всіх сферах суспільства, включаючи й політику. Що ж до української православної церкви то вона від самого початку не підкорялася цілком княжій владі, але й не була настільки відокремлена від неї, як католицька. Вона від початку запровадила в себе апостольський канонічний устрій і жила не залежно від світської влади. А оскільки ця влада на теренах України в розглядуваний час була переважно чужою, а якщо своєю, то хиткою, православ'я не тільки здійснювало владу в церкві, але водночас мало значний вплив і на світських можновладців культурних діячів.

Українське духовенство в першій половині XVI ст. було досить освіченим. Давня українська чи українсько-білоруська мова була в 1-й половині XVI ст. офіційною мовою Великого Князівства Литовського й дуже поширеною не тільки на теренах компактного розселення українців, але й серед польських можновладців, про що засвідчує, відомі навіть україномовні вислови польського короля Сигізмунда Августа. Тому не дивно, що поряд із церковнослов'янською мовою, пристосованою до

місцевих умов, широко вживалася українська мова й у православній церкві.

У виробленні української літературної мови відіграли, безумовно, важливу роль і православні братства, яким потрібна була полемічна література для широкого загалу, тобто народна мова. Тому й стали братства чинником, що ширив власне таку літературу. До цієї нової літератури вони принесли живу народну українську мову, яка стала неабияким чинником у консолідації українського суспільства на боротьбу за свої релігійні й національні права.

Незабаром Україна вкрилася мережею церковних братств, що стали міцними фортецями в обороні православної віри, засновниками шкіл, з яких виходили добрі вчителі та проповідники.

В цілому, православна церква в Україні, як інституція, витримала випробування. Вона поставала як основна національна установа, навколо якої інтегрувалося суспільство за відсутності власної держави.

Перша поява католиків на теренах України зафіксована в XII ст. Тоді вона ще не носила рис експансії, а швидше мала ознайомчо-місіонерський характер. “Стосунки католиків із православними до певного часу були достатньо взаємно толерантними. Були навіть випадки, коли один і той самий єпископ почергово відправляв службу Божу в костелі й у православному храмі” [4, с. 394]. Важливе значення для релігійного миру в Україні мала булла Папи Льва X від 1521 року, спрямована проти релігійного протистояння католиків і православних.

На принципах толерантності й рівноправності обох конфесій (принаймні в офіційному тлумаченні) ґрунтувалися й численні спроби унії православних та католиків. Прихильників саме такої унії було чимало як серед православних, так і серед католиків. У наведені нами факти майже ідилічного співіснування православних і католиків на українських етнічних територіях важко повірити, але вони, очевидно, мали місце. Проте, це було швидше винятком із правила, яке полягало в чимдалі запеклішій полеміці між ними та зухвалій експансії католицизму. Відмовившись, зрештою, від унійних гасел, католики, очолювані єзуїтами, і підтримувані королівською владою повели широкий наступ на права й привілеї православних українців із метою покатоличення й полонізації.

Поява католиків в Україні пов’язується з місійною діяльністю ордену домініканів, які мали в цей час осідок уже не тільки на західноукраїнських теренах, але й у Києві. Їхньою паствою були переважно польські, німецькі, литовські та інші колоністи різних ремісничих професій, які, за словами В. Липинського, “у своїй релігійній та кастовій виключності замикалися й із неподобаючим християнинові й людині латинської культури – варварським та глупим презирством до місцевої православної стихії ставилися” [6, с. 58]. Саме тому католицизм сприймався як віра чужа, “польська”.

В історичному плані експансія католицизму на українські землі не була виключно негативним явищем. Досить згадати лише засновані єзуїтами на українських теренах навчальні заклади, які мали високу репутацію. 1593 року для руських воєводств Польщі було відкрито Замойську академію. Крім того, католики своєю активністю у всіх сферах життя розбухали “ортодоксально-візантійське болото” і розбудили від вселенської сплячки православних ієрархів. Зрештою, своєю затятістю й

відчуженням українців католики сприяли пробудженню національних почуттів і чіткому розмежуванню суспільства за національною ознакою на “ми”, і “вони”.

Однією із трьох найбільших конфесій християнських церков, яка виокремилася з Католицької Церкви під час Реформації був протестантизм.

У ділянці культури й релігійно-суспільних відносин реформаційно-протестантський рух виявився в намаганні користатися живою мовою в богослужінні, допустити вірних до вирішування церковних справ, увести засади євангельської науки в життя тощо. Протестанти брали активну участь в українському культурно-національному Русі, займалися книговидавництвом та науково-педагогічною діяльністю, перекладали й видавали біблійну літературу давньоукраїнською мовою. Крім того, вони вели завзяту полеміку з єзуїтами, і, таким чином, фактично були союзниками православних полемістів. Звідси випливає, що їхня діяльність на теренах України в цілому була тоді позитивною [6, с. 58].

Протестантизм справив значний вплив на розвиток суспільної свідомості, освіти, культури українського народу. Історики філософії підкреслюють також велике значення реформаційних учень у новому осмисленні буття, Бога, людини, у поступовому переході від теології до філософії. Осередки протестантів в Україні, особливо антитринітарії, дбали про високу освіту й моральність, сприяли набуттю доброчесності, добрих звичаїв, які, уважалось, позитивно впливають і на вдосконалення розуму. Чимале значення для розвитку освіти в Україні мали протестантські школи, у яких вивчали “сім вільних наук”, а також філософію й теологію (патристику) [5, с. 211].

На розвиток освіти в Україні мали значний вплив також інші протестантські навчальні заклади, зокрема, школи в Киселині, та в Ракові фундовані подільським воєводою Яном Сененським. Раківська академія була відома в Європі під назвою “сарматські Атени”. Вона відзначалася релігійною толерантністю – і це давало змогу навчатись там молоді різних віросповідань.

Величезну роль у поширенні ідей антитринітаріїв, зокрема, у східнослов'янському регіоні, відіграли також їхні друкарні, найбільша з яких знаходилася в Кракові, а потім у Ракові. Особливий інтерес для нас становить те, що в цій друкарні видавались твори українських письменників-полемістів. Окрім праць своїх богословів, соцініани видавали шкільну літературу, твори античних авторів, світські поезії, а також трактати українських письменників-полемістів (“Апокризис”, “Ектезис” 1597 р.) [5, с. 211].

З метою покатоличення православного населення єзуїти, починаючи з кінця XVI ст. заснували на українських землях багато культурно-освітніх осередків – шкіл, колегій, друкарень у яких навчалися не лише католики, а й чимало православних. До своїх шкіл єзуїти прагнули залучити дітей місцевої аристократії та шляхти, заможних міщан. І денаціоналізація руського населення краю відбувалася переважно шляхом переходу на католицизм його провідних суспільних верств. Усе це сприяло тому, що в скорому часі всі ці школи, найкращі на той час, позаповнювали православні діти, і єзуїти мали “добрі жнива” [1, с. 114].

Навчальні заклади, відкриті на території України, у яких викладалися

під егідою єзуїтів, польсько-латинські культурні знання, сприяли ствердженню в молоді орієнтації саме на цю культуру, а відраза, яку при цьому виховувалася до культури “схизматиків” в XVI ст. створила певну систему парадигм, що була спрямована на ствердження меншовартості українського елементу. Так втрачається сфера національно-інтелектуальної діяльності на території України. Коротше кажучи, “навчання певної кількості українських юнаків у єзуїтських навчальних закладах “дорого” обійшлася українському народові, обертаючись для багатьох вихованців втратою національної само ідентифікації” [2, с. 137].

Польська католицька церква й магнати-латинники постійно наступали не тільки на православних, але й на уніатів. Виступаючи проти такого становища, митрополит Йосиф Вельямин Рутський у 1623 р. надіслав меморіал до Папи Римського Григорія XV, у якому писав: “Хлопців і юнаків, що ходять до католицьких шкіл, там їх висміюють колеги, а вчителі схиляють їх до переходу на латинство й заохочують до цього дорученнями... Тепер питаюся: що буде з руською шляхтою після десяти роках? Як буде розвиватися Унія, коли не буде її кому боронити?” [3, с. 259].

Незаперечним є факт, що сам характер виховання й освіти в єзуїтських навчальних закладах вів до того, що діти завзятих оборонців православ'я ставали не менш ревними католиками й переходили до польського табору, пориваючи з рідною національно-культурною та релігійною традицією. Але, незважаючи на їхню пропольську орієнтацію, вони справили певний позитивний вплив на розвиток освіти в Україні. Заслугує на увагу, зокрема, навчальна програма єзуїтів, які, сприйнявши гуманістичні ідеї в справі організації освіти й виховання, включили до неї вивчення творів античних авторів. Крім ретельного вивчення латинської й грецької мов та античної спадщини, єзуїтські школи належну увагу приділяли філософії, орієнтуючись переважно на Арістотеля та представників другої схоластики. Перелік католиків-українців дуже великий. Найвизначніші з них такі: Станіслав Оріховський, Юрій Дрогобич, Павло Кросненський, Севастьян Кленович, Шимон Шимонович, Симон Пекалід, Ян Щасний-Гербурт, Мартин Пашковський.

Промовистим фактом того, як українці католики, навіть високі ієрархи, дбали про українську справу, можуть бути й дії луцького католицького єпископа Вікторина Вербицького, який відмовлявся визнати Люблінську унію, а листи до короля писав “ані по-латині, ані по-польськи, тільки по-руськи” [6, с. 38].

Але, хоч багато цих та інших українських князівських і шляхетських родин перейшли у католицьку віру, проте вони тривалий час лишалися патріотами свого народу і краю. Згодом ці імена для української культури були втрачені. А пізніше фігурували виключно серед польської знаті.

Висновки. Узагальнюючи головні положення, можна зробити висновок, що міжконфесійні взаємини на теренах України в першій половині XVI ст. були складні, але ще не драматичні порівняно із другою половиною цього ж сторіччя. Виявлено, що ставлення польського уряду до української православної церкви в той час було може найсприятливішим за кілька століть перебування українських земель під Польщею. У цей час уряд офіційно не підтримував ні католиків, ні православних, ані протестантів.

Аналіз подій дає підстави говорити, що шляхи й методи проникнення католиків і протестантів на терени України були відмінними.

З погляду ж національної ідеології “католицька Русь” для культури української зробила, певно, не менше ніж греко-католики, чи й православні, і випродукувала може не менше ніж вони культурних сил як для української матеріальної культури, так і для української культури духовної. Тому серед римо-католиків, писав В. Липинський, на визнання з боку українців заслуговують і ті, що, уже живучи в Україні, уживали свою латинську християнську культуру на діло розвитку місцевої культури (нації) і місцевих земель (держави), а не на творення замкнутих колоній у цих землях. “Але передусім українці повинні приєднувати до себе своїх рідних братів і краян латинників” [6, с. 89]. І цей час настав.

Список використаних джерел:

1. Прокопович, Т., 1979. ‘Філософські твори у 3-х томах’, Київ : *Наукова думка*, Т.І., 400 с.
2. Релігієзнавчий словник, 1996. Київ, .250 с.
3. Рогович, МД., 1990. ‘Україна і Північне Відродження’. *Філософія Відродження на Україні*. 300 с.
4. Смотрицький Мелетій. 2018. ‘Тренос, тобто плач’, *Українські гуманісти епохи Відродження. Антологія у 2-х частинах*, Київ : *Наукова думка*, Ч. 2. 500 с.
5. Тисяча років української суспільно-політичної думки : у 9 томах (14 книгах), 2011. Київ : *Наукова думка*, Том II (Книга I), 350 с.
6. Українські гуманісти епохи Відродження. Антологія, 1995. Київ : “*Наукова думка*”, “*Основи*”, у 2 томах, Т.1., 570 с.
7. Харлампович, КВ., 1914. ‘Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь’, Казань : *Издание книжного магазина М. А. Голубева*, 180 с.

References:

1. Prokopovich, T., 1979. ‘Filosofski tvori u 3-kh tomakh (Philosophical works in 3 volumes)’, Kiiv : *Naukova dumka*, T.I., 400 s.
2. Religieznavchii slovník (Religious Dictionary), 1996. Kiiv, .250 s.
3. Rogovich, MD., 1990. ‘Ukraina i Pivnichne Vidrozhennya (Ukraine and the Northern Renaissance)’. *Renaissance Philosophy in Ukraine*. 300 s.
4. Smotrits'kii Meletii. 2018. ‘Trenos, tobtó plach (Trenos, that is, crying)’, *Ukrainian Renaissance humanists. Anthology in 2 parts*, Kiiv : *Naukova dumka*, Ch. 2. 500 s.
5. Tisyacha rokiv ukrains'koï suspil'no-politichnoï dumki : u 9 tomakh (14 knigakh) (A Thousand Years of Ukrainian Socio-Political Thought: in 9 volumes (14 books)), 2011. Kiiv : *Naukova dumka*, Tom II, (Book I), 350 s.
6. Ukrains'ki humanisti epokhi Vidrozhennya. Antologiya (Ukrainian Renaissance humanists. Anthology), 1995. Kiiv : “*Naukova dumka*”, “*Osnovi*”, T.1., 570 s.
7. Kharlampovich, KV., 1914. ‘Malorssiiskoe vliyanie na velikorusskuyu tserkovnuyu zhizn' (Little Russian influence on the Great Russian church life)’, Kazan' : *Izdanie knizhnogo magazina M. A. Golubeva*, 180 s.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.19(1)-7

УДК 37.091.12:159-051:316.344.7

НАУКОВА РОБОТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З МАРГІНАЛЬНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ГРУПАМИ

SCIENTIFIC WORK IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF
FUTURE PSYCHOLOGISTS IN INTERACTION WITH MARGINAL
SOCIAL GROUPS

Л. М. Степаненко

Актуальність

Сучасний етап реформування діяльності закладів вищої освіти актуалізує завдання створення сприятливих умов для формування фахівців нової формації – творчих, ініціативних, яким притаманні яскраві особистісні характеристики, суспільна свідомість і високий рівень професіоналізму. Саме тому, в сучасних умовах наукова робота студентів перетворюється із засобу розвитку творчих здібностей найбільш успішних і обдарованих студентів в систему, що дозволяє підвищити якість підготовки фахівців.

Постановка проблеми.

Важливою структурно-логічною ланкою у теорії і методиці професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами є цілеспрямована, спеціально організована наукова робота. Вона забезпечує можливість активної співпраці між викладачами і студентами, що посилює інтерес до майбутньої фахової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну базу проблеми підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами закладено в працях (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, М. І. Михальченко та ін.); теорія

теми.

Urgency of the research.

The current phase in reforming of the activity of institutions of higher education actualizes the task of creation of favorable conditions for the formation of specialists of the new formation - creative, initiative, who are characterized by bright personal characteristics, social consciousness and a high level of professionalism. That is why, in modern conditions, students' scientific work is transformed from means of development of creative skills of the most successful and gifted students into a system, which allow to improve the quality of training of specialists.

Target setting.

An important structural and logical link in the theory and methodology of professional training of future psychologists to interact with marginal social groups is purposeful, specially organized scientific work. It provides an opportunity for active cooperation between teachers and students, which increases interest in future professional activities.

Actual scientific researches and issues analysis.

The theoretical basis of the problem of training of future psychologists for interaction with marginal social groups is laid in the works (V. P. Andrushchenko, I. A. Ziazun, V. G. Kremen, M. I. Mikhalychenko and others); theory

неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, А. М. Гуржій, Н. Г. Нічкало та ін.); професійної підготовки фахівців у вищій школі (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, Н. М. Дем'яненко, І. М. Ковчина, Н. В. Кузьміна та ін.); теорія компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання (В. У. Байденко, Н. М. Бібік, Е. Ф. Зеєр, О. І. Пометун, Л. А. Петровська, Г. В. Терещук та ін.); теорія діяльнісного підходу до процесу засвоєння знань та розвитку особистості (І. Д. Бех, Л. С. Виготський, Н. В. Гришина, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Постановка завдання.

Розкрити сутність наукової роботи у системі теорії і методики професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами. Проаналізувати актуальність наукової роботи для майбутніх психологів у їх професійній підготовці та співвідношення освітнього процесу з науковою діяльністю у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Встановлено, що активна наукова робота студентів можлива тільки за наявності серйозної і стійкої мотивації. Найсильніший мотивуючий чинник – підготовка до подальшої ефективної професійної діяльності.

Вивчення досліджень з проблеми дали змогу переконатися, що студентів потрібно навчити визначати головні складові, структуру наукової роботи, визначити їх готовність до проблемного навчання, навчити користуватися засобами наукової діяльності, вміти проводити експериментально-дослідну роботу.

Під час наукової діяльності особлива увага майбутніх психологів спрямовується на способи поповнення знань. Принципово змінюється характер мотивації, а також когнітивно-навчальної, процесуальної та соціально-

of continuous professional education (S. U. Goncharenko, R. S. Gurevich, A. M. Gurzhii, N. G. Nychkalo, and others); professional training of specialists in higher education (A. M. Aleksyuk, V. I. Bondar, N. M. Demyanenko, I. M. Kovchina, N. V. Kuzmin and others); competency-oriented approach to studying (V. U. Bidenko, N. M. Bibik, E. F. Zeer, O. I. Pometun, L. A. Petrovskaya, G. V. Tereshchuk and others); theory of activity approach to the process of learning and personality development (I. D. Beh, L. S. Vygotsky, N. V. Grishina, G. S. Kostyuk, O. M. Leontiev, S. L. Rubinshtein, etc.)

The research objective. To solve the essence of scientific work in the system of theory and methods of professional training of future psychologists in the interaction with marginal social groups. To analyze the urgency of scientific work for future psychologists in their professional training and the correlation of the educational process with scientific activity in higher education institution.

The statement of basic material. It was identified that active scientific work of students is possible only in the presence of serious and persistent motivation. The strongest motivating factor is the preparation for further effective professional activity.

Studying of research on the problem made it possible to make sure that students need to be taught to determine the main components, structure of scientific work, to determine their readiness for problematic studying, to learn to use the means of scientific activity, to be able to carry out experimental and research work.

During scientific activity, particular attention of future psychologists is directed to ways of updating knowledge. The nature of motivation, as well as of cognitive-educational, procedural and socio-professional activity is fundamentally changing: instead of knowledge filling

професійної діяльності: замість відтворення та закріплення знань, йде самостійний пошук нового матеріалу. Таким чином стимулюються зростаюча мотивація та соціально-професійна спрямованість.

Теоретичний аналіз та узагальнення досвіду керівництва студентською науковою роботою дозволили виділити особистісні характеристики майбутніх психологів в їх готовності до наукової діяльності.

Розкрито форми і методи наукового пізнання студентів – майбутніх психологів та визначено умови їх використання.

Визначено, що сучасна наука виконує дві основні соціальні функції – пізнавальну і практичну.

Висновки. Науковість у професійній підготовці психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами вимагає, щоб зміст навчання знайомив майбутніх фахівців із науковими фактами, поняттями, закономірностями, теоріями всіх основних розділів психологічної, педагогічної та соціальної наук. Науковість професійної підготовки повинна наближатися до розкриття її сучасних досягнень і перспектив розвитку надалі.

Ключові слова: маргінальні соціальні групи, наукова діяльність, майбутні психологи, професійна підготовка, наукова робота, підготовка фахівців, освітній процес.

and retention, there is an independent search for a new material. In this way, increasing motivation and socio-professional orientation are stimulated.

Theoretical analysis and generalization of the experience of leadership of student scientific work made it possible to distinguish the personal characteristics of future psychologists in their readiness for scientific activity.

The forms and methods of scientific knowledge of students - future psychologists are solved and the conditions of their use are determined.

It is determined that modern science performs two basic social functions - cognitive and practical.

Conclusions. The science in the professional training of psychologists to interact with marginal social groups requires that the content of studying should teach the future professionals with scientific facts, concepts, patterns, theories of all major sections of psychological, pedagogical and social science. The science of professional training should approach the disclosure of its current achievements and future prospects.

Key words: marginal social groups, scientific activity, future psychologists, professional training, scientific work, training of specialists, educational process.

Актуальність теми. Сучасний етап реформування діяльності закладів вищої освіти актуалізує завдання створення сприятливих умов для формування фахівців нової формації – творчих, ініціативних, яким притаманні яскраві особистісні характеристики, суспільна свідомість і високий рівень професіоналізму. У профілях освітніх програм підготовки майбутніх психологів, у переліку професійних компетентностей пріоритетно визначають важливість особистісних ресурсів, набуття знань, умінь та навичок взаємодії з кризовими категоріями отримувачів психологічної допомоги. Це завдання стає вкрай актуальним, коли йдеться про набуття майбутніми фахівцями психологічної сфери знань та вмінь взаємодії з маргінальними соціальними групами на різних рівнях соціального середовища.

Постановка проблеми дослідження. Важливою структурно-

логічною ланкою у теорії і методиці “професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами” [19, с. 128] є цілеспрямована, спеціально організована наукова робота. Вона забезпечує можливість активної співпраці між викладачами і студентами, що посилює інтерес до майбутньої фахової діяльності. Наукова робота спонукає майбутніх психологів по-новому розглядати суть і зміст навчання для отримання майбутньої професії [9, с. 36-37, 265-266]. В сучасних умовах наукова робота студентів перетворюється із засобу розвитку творчих здібностей найбільш успішних і обдарованих студентів в систему, що дозволяє підвищити якість підготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення означеної проблеми і на які посилається автор засвідчив, що питанню формування фахівців, які самостійно мислять, інноваційно вирішують завдання приділяється достатньо уваги. Зокрема, як було з'ясовано в попередніх наших наукових розвідках, таким її аспектам, як: “методологічні засади сучасної філософії освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, М. І. Михальченко та ін.); теорія неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, А. М. Гуржій, Н. Г. Ничкало та ін.); професійної підготовки фахівців у вищій школі (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, Н. М. Дем'яненко, І. М. Ковчина, Н. В. Кузьміна та ін.); теорія компетентісно-орієнтованого підходу до навчання (В. У. Байденко, Н. М. Бібік, Е. Ф. Зеєр, О. І. Пометун, Л. А. Петровська, Г. В. Терещук та ін.); теорія діяльнісного підходу до процесу засвоєння знань та розвитку особистості (І. Д. Бех, Л. С. Виготський, Н. В. Гришина, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.)” [18, с. 292].

Проте, попри накопичений досвід педагогічних досліджень феномену професійної підготовки фахівців, проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами, формування їх професійної готовності до такої взаємодії поки що залишається малодослідженою і, на наш погляд, потребує значної уваги.

Постановка завдання: Розкрити суть наукової роботи у системі теорії і методики професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами. Проаналізувати актуальність наукової роботи для майбутніх психологів у їх професійній підготовці та співвідношення освітнього процесу з науковою діяльністю у закладах вищої освіти.

Набуття професійних компетентностей вимагає від сучасного здобувача вищої освіти активно залучатися до творчої наукової роботи, що вимагатиме навичок постановки та вирішення проблем, набуття певних організаційних здібностей, придбання досвіду дослідницької діяльності тощо. А все це можливе, тільки за наявності “стійкої професійної мотивації” [21, с. 333-334]. Саме тому в нашому дослідженні ми звертаємося до аналізу чинників, що сприятимуть формуванню мотивації майбутніх психологів до наукової роботи.

В статті подано власне визначення наукової діяльності студентів та її основні завдання; виділено особистісні характеристики майбутніх психологів в їх готовності до наукової діяльності, а також проаналізовано форми і методи наукового пізнання майбутніх психологів. Розглянуто

питання необхідності організації студентської ради з наукової роботи і охарактеризована основна її діяльність.

Виклад основного матеріалу. Наука, як відомо, це “частина загальнолюдської культури, а її досягнення складають головні скарби людства” [11, с.12]. Поза сумнівом, інтелект і кваліфікація молодих фахівців є гарантією їх вищого соціального рейтингу. Студентська наука набирає обертів у своєму розвитку і для зацікавлення молодих учених науковою діяльністю, необхідно створити умови для розвитку нових технологій та інноваційних центрів. Це у більшій мірі задовольнятиме інтереси і потреби як особи з вищою освітою, так держави і суспільства в цілому.

Завдання, що висувуються сучасним українським суспільством для психологів, дуже важливі, їх вирішення потребує творчого пошуку, нестандартного мислення, дослідницьких навичок. У зв'язку з цим сучасний професіонал має володіти не тільки необхідними знаннями базових та спеціальних дисциплін, але й визначеними навиками творчого вирішення практичних завдань, постійно підвищувати свою кваліфікацію, швидко адаптуватися до змінних умов, пов'язаних із розвитком нових технологій. Всі ці якості необхідно формувати у закладі вищої освіти [22, с. 277-279]. Формуються вони завдяки участі майбутніх психологів у науково-дослідній роботі.

Активні наукові пошуки студентів повинні стати, на наш погляд, саме тим потужним мотивуючим чинником, що сприятиме ефективній підготовці майбутніх психологів до професійної діяльності. З огляду на наукові наробки, було виокремлено низку внутрішніх чинників, які сприяють мотивації майбутніх психологів до наукової роботи, а саме:

а) сильним мотивуючим чинником є усвідомлення студентом, що результати його дослідження будуть використані в лекційному курсі, у методичних розробках, при публікації або іншим чином. Відношення до виконуваної роботи змінюється у кращу сторону, а якість її виконання поліпшується. При цьому важливо психологічно налаштувати студента, показати, наскільки необхідна виконувана робота для майбутніх поколінь студентів (мотиваційний показник);

б) наступним чинником є активне застосування результатів наукової роботи в професійній підготовці, від написання реферату до дипломної роботи (когнітивно-навчальний показник);

в) реальна участь у науковій роботі шляхом залучення до наукового гуртку або проблемної групи. При професійній підготовці за науковим напрямком кафедри студент починає реалізовуватися у спеціальності або спеціалізації за профілем тематики, яка йому найбільше подобається, а може перейти з однієї тематики до іншої, якщо не бачить сенсу у минулій, або вона його не зацікавила (процесуальний показник);

г) участь студентів у тренінгових гуртках, де майбутній фахівець відчуває діяльність тренера-професіонала на власному досвіді, завдяки більш індивідуальним стосункам викладача і студента, йде неформальний обмін знаннями, більш розкуто можна змоделювати професійні ситуації, не отримуючи при цьому зауваження, всі учасники мають рівні права і обов'язки, а також у будь-яку хвилину можуть перестати брати участь у роботі гуртка (комунікативний показник);

д) участь в олімпіадах, конкурсах наукових робіт, у студентських

наукових семінарах, круглих столах та конференціях (соціально-професійний показник) [1, с. 34-37; 6, с. 67-69].

Наукова діяльність дозволяє студентам якнайповніше проявити індивідуальність, творчі здібності, готовність до самореалізації. Не дивлячись на ґрунтовну нормативно-правову базу у даній галузі підготовки студентів, розвитку методології і методики дослідницької підготовки у вищій школі приділяється недостатньо уваги. Готовність до наукової діяльності є "індивідуальним процесом і великою цінністю як в освітньому, так у особистісному сенсі" [10, с. 441-469]. Тому необхідно удосконалювати підходи до підготовки студентів до наукової діяльності. Процес потрібно робити більш цікавим і продуктивним.

Ми подамо наше визначення наукової діяльності студентів: здатність майбутнього психолога виокремлювати головні теоретичні надбання галузевої та суміжної наук, визначати об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання, розробляти та проводити експериментальне дослідження, яке направлено на розвиток модернізованих суспільних відносин. Основним завданням наукової роботи студента є навчання навикам самостійної наукової роботи.

Студентів потрібно навчити визначати головні складові, структуру наукової роботи, визначити їх готовність до проблемного навчання, навчити користуватися засобами наукової діяльності, вміти проводити експериментально-дослідну роботу.

Вивчення основних складових науково-пошукової діяльності студентів під час навчання у закладі вищої освіти дозволило визначити першочергові завдання, що, на наш погляд, сприятимуть більш ефективному формуванню навичок щодо організації власних наукових досліджень в майбутньому та сприятимуть формуванню стійкої мотивації до професійної діяльності, а саме:

- а) розвиток творчого-наукового, стратегічно-аналітичного мислення, розширення наукового світогляду;
- б) прищеплення стійких навиків самостійної науково-дослідної роботи;
- в) підвищення якості засвоєння дисциплін;
- г) вироблення умінь застосовувати теоретичні знання і сучасні методи наукових досліджень у психологічній діяльності [16, с. 10-12; 14, с. 133-15].

Під час наукової діяльності особлива увага майбутніх психологів спрямовується на способи поповнення знань. Принципово змінюється характер мотивації, а також когнітивно-навчальної, процесуальної та соціально-професійної діяльності: замість відтворення та закріплення знань, йде самостійний пошук нового матеріалу [13, с. 134-135, 199-201]. Таким чином стимулюються зростаюча мотивація та соціально-професійна спрямованість.

Наукове пізнання спрямовано на досягнення дійсних знань, що вірно відображають реальну дійсність. "Дійсні знання існують у вигляді законів науки, теоретичних положень і висновків, наукових вчень, підтверджених практикою, які існують об'єктивно, незалежно від праці і відкриттів учених" [2, с. 165-167; 15, с. 77-85].

Теоретичний аналіз та узагальнення досвіду керівництва студентською науковою роботою дозволили виділити наступні особистісні

характеристики майбутніх психологів в їх готовності до наукової діяльності:

1) “студенти, які добре адаптуються до нових умов професійної підготовки. Вони дослуховуються до конструктивних пропозицій керівника, готові до самостійного пошуку та організації свого позааудиторного часу, вмотивовано підвищують професійний та освітній рівень, самі шукають експериментальні майданчики як засобу розширення спектру доступних професійних ролей. Такі студенти мають високу мотивацію як до аудиторної, так і позааудиторної роботи, виявлять високий рівень у когнітивно-навчальному, процесуальному, комунікативному та соціально-професійному показниках” [3, с. 8-9];

2) “студенти, які схильні до екстенсивної діяльності. Такі студенти найбільш адекватними засобами долають труднощі у науковому пошуку, використовуючи всі наявні технологічні ресурси закладу вищої освіти – бібліотеки, Інтернет, прораховують найбільш мінімальні витрати свого часу для написання дослідження, дослуховуються до порад керівника, але самі не шукають експериментальні майданчики” [4, с. 122-127]. Такі студенти мають середній рівень у мотиваційному, когнітивно-навчальному, процесуальному, комунікативному та соціально-професійному показниках;

3) пасивний тип особистості майбутнього психолога. Він характеризується відсутністю мотивації до наукової діяльності, має низький когнітивно-навчальний, процесуальний, комунікативний та соціально-професійний показник, як правило у нього багато пропущеного навчального часу, диплом про вищу освіту потрібен заради диплома.

Важливим елементом наукової діяльності майбутніх психологів є готовність до цієї діяльності, а саме готовність до теоретичної та практичної роботи.

Серед форм та методів наукового пізнання студентів найбільш поширеними є наступні: “анотування навчальної та методичної літератури, реферування наукових видань, підготовка оглядів нових психологічних, педагогічних та юридичних досліджень; виступи з науковими доповідями і повідомленнями на семінарах; написання рефератів та курсових робіт, що містять елементи наукових досліджень; проведення наукових досліджень при виконанні дипломних робіт; виконання науково-дослідних робіт під час навчальної та стажерської практик” [5, с. 124-125; 17, с. 98-101].

Форми і методи залучення студентів до наукової роботи включають два взаємопов’язаних елементи:

- формування компетентностей щодо наукового пошуку майбутніх фахівців елементам наукової роботи;

- формування навичок реалізації та організації власного наукового дослідження під керівництвом викладачів (професорів, доцентів).

Керівництво науковою роботою студентів є обов’язком діяльності професорів та доцентів. У кожному закладі вищої освіти, як і в тих, де нами проводилося експериментальне дослідження, організовується студентська рада з наукової роботи студентів, яка очолюється ректором або директором. Як відомо з попередніх досліджень, “основним завданням в роботі зі студентами – потенційними науковцями є:

- організація наукових конференцій, виставок, конкурсів, оглядів:

– надання всебічної допомоги керівництву ЗВО у створенні умов для участі студентів у такій діяльності;

– розповсюдження позитивного досвіду студентів в організації наукової роботи;

– допомога у методичному керівництві роботою студентської наукової роботи кафедр” [7, с. 56-58].

Форми і методи залучення студентів-психологів до наукової творчості умовно можна розділити на наукову роботу, що включена у науковий процес, а також наукову роботу, що виконується студентами у позанавчальний час.

Наукова робота здійснюється під час навчальних занять за індивідуальним завданням та в обов’язковому порядку кожним студентом. Під час аудиторних занять студенти навчаються навикам теоретичної та експериментальної роботи, знайомляться з реальними умовами праці в лабораторії та поза неї. До таких занять відносяться: лекції з дисципліни “Експериментальна психологія” (другий курс), “Основи наукової роботи” (третій курс), “Методика проведення психологічної експертизи” (четвертий курс). На п’ятому курсі студенти пишуть магістерську роботу, яка є продовженням рефератів та курсових робіт у попередніх роках навчання. Проведені нами студентські конференції підтверджують здатність студентів готуватись до наукової діяльності за тематикою, що зацікавлює їх.

Основним завданням у професійній підготовці майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами є мотивація пасивних студентів до майбутньої діяльності, з метою підвищення їх зацікавленості не тільки навчальними заняттями, але й науковою роботою.

Дослідники виділяють дві основні соціальні функції сучасної науки – “пізнавальну і практичну” [12, с. 36]. “Пізнавальна функція у науково-дослідній роботі здійснюється не тільки у сфері науки, але й є спеціалізованим видом діяльності індивідуума, що спрямована на здобуття специфічного продукту – наукових знань. Вона має свої характеристики й особливості, які відповідають встановленим критеріям і нормам. Тільки наукова сфера зберігає об’єктивні знання, які постійно використовуються для подальшого пошуку інших знань з різних галузей, спеціальностей та спеціалізацій. Наукові знання постійно інтегруються” [8, с. 333-336; 10, с. 257-259].

Тому в науці завжди наявні нововведення, використання знань у перший раз, отримання перших досліджень, навіть недосконалих, розробка дискусійних проблем, постановка нерозроблених питань, які потрібно дослідити та описати у найближчий час. Студенти, які оцінили задоволення від отримання нових знань, вмотивовано шукають нові дослідження у запропонованій їм сфері. Тому, якщо подивитись на наукову роботу студентів загалом, то можна констатувати, що їй властивий внутрішній потенціал розвитку, постійний динамізм, прагнення знайти нові розробки, особливо якщо студентам не повідомлялось про це під час аудиторних занять. Як правило, третина студентів готова до наукової діяльності, отримувати новітню інформацію.

Друга функція науки, за В. Ж. Келле, практична, характеризується впровадженням теоретичних розробок у практичний процес діяльності. Ця функція є важливою для розробки майбутніми психологами плану-

конспекту експериментальної частини дипломної роботи, яка й передбачає застосування практичних завдань у майбутній професійній роботі з метою підвищення її загального соціально-професійного показника [12].

Висновки. Науковість у професійній підготовці психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами вимагає, щоб зміст навчання знайомив майбутніх фахівців із науковими фактами, поняттями, закономірностями, теоріями всіх основних розділів психологічної, педагогічної та соціальної науки. Науковість професійної підготовки повинна наближатися до розкриття її сучасних досягнень і перспектив розвитку надалі.

Використання на практиці вимоги науковості в першу чергу передбачає реалізацію у ході навчання всього об'єму вимог навчальних програм в їх теоретичній і практичній частині. Вимога науковості вимагає розвитку умінь у майбутніх психологів і навиків наукового пошуку. Цьому сприяє впровадження в навчання елементів лабораторних і практичних робіт, навчання студентів умінню спостерігати явища, фіксувати і аналізувати результати спостережень, умінню вести наукову дискусію, доводити свою точку зору, раціонально використовувати наукову літературу.

Список використаних джерел:

1. Андреева, ГМ., 2000. 'Психология социального познания : учеб. пособ. для студ. психол. и пед. спец. вузов', 2-е изд., Москва : *Аспект Пресс*, 288с.
2. Бондар, ВІ., 2005. 'Дидактика', Київ : *Либідь*, 264 с.
3. Бородулькіна, ТО., 2011. 'Динаміка образу професії у майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07', *Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова*, Київ, 20 с.
4. Бурлука, ОВ., 2005. 'Самообразование личности как социокультурное явление : дис. ... канд. филос. наук: 17.00.01', *Национальная юрид. академия Украины им. Ярослава Мудрого*, Харьков, 183 с.
5. Вакуленко, ВМ., 2003. 'Вступ до акмеологічної педагогічної освіти : монографія', Алчевськ : *ДГМІ*, 149 с.
6. Виходцева, ОА., 2004. 'Психологічні особливості засвоєння текстової інформації студентами вищих педагогічних закладів освіти : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07', *Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова*, Київ, 194 с.
7. Вікторов, ВГ., 2006. 'Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема : дис. ... докт. філос. наук: 09.00.10', *Інститут вищої освіти АПН України*, Київ, 380 с.
8. Власова, ОІ., 2006. 'Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07', *Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка*, Київ, 425 с.
9. Власова, ОІ., 2005. 'Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія', Київ : *Вид-во КНУ ім. Т. Г. Шевченка*, 307 с.
10. Злепко, СМ., та ін., 2011. 'Основи наукових досліджень : навч.-метод. посіб. для студ. бакалаврів, магістрів всіх напрямів підготовки', *Луц. біотехн. ін-т ЗАТ "Міжнар. наук.-техн. ун-т ім. Ю. Бугая"*, Луцьк, *ЛБІ МНТУ*; Вінниця, *ВНТУ*, 185 с.
11. Касьян, АА., 1996. 'Контекст образования: наука и мировоззрение : монографія', Нижний Новгород : *Изд-во Нижегородского гос. пед. ун-та*, 183 с.
12. Келле, ВЖ., 2003. 'Инновационная система России: формирование и функционирование', Москва : *УРСС*, 148 с.

13. Нісімчук, АС., Падалка, ОС., Шпак, ОТ., 2000. 'Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник', Київ: *Просвіта. Пошуково-видавниче агентство "Книга пам'яті України"*, 368 с.
14. Русанова, ОО., 2010. 'Індивідуалізація навчання у вищій школі: теоретичні та методичні засади: монографія з актуал. аспектів загальної педагогіки', *Макіїв. екон.-гуманіт. інститут, Донецьк, Дмитренко, ЛР.*, 211 с.
15. Савостьянова, МВ., 2009. 'Криза ціннісно-сміслового змісту науки як осередок кризи сучасної культури', *Філософські науки: збірник наукових праць*, Суми: *СумДПУ ім. А. С. Макаренка*, С. 77–85.
16. Скляр, ПП., 2011. 'Психологічні засади гуманізації вищої технічної освіти: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07', *НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка*, Київ, 43 с.
17. Скобло, ЮС., Мазоренко, ДІ., Тіщенко, ЛМ., Скобло, НЮ., 2010. 'Пошук знань: навчальний посібник', Харків: *Майдан*, Ч. 1. 270 с.
18. Степаненко, ЛМ., 2010. 'Процесуальна компетенція – складова підготовки студентів до соціальних і культурних зв'язків', *Наук. вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту*, Вип. 5, С. 291–300.
19. Степаненко, ЛМ., 2012. 'Наукові засади професійної підготовки студентів-психологів до взаємодії з маргінальними групами', *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки"*, № 3, *Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя*, С. 128–132.
20. Тимошенко, ЗІ. (ред), 2004. 'Болонський процес: бібліографія', уклад. БІ. Корольов & ін., *Європейський ун-т*, Київ: *Видавництво Європейського ун-ту*, 18 с.
21. Ткачова, НО., 2004. 'Історія розвитку цінностей в освіті: монографія', Харків: *Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна*, 423 с.
22. Фаренік, СА., 2003. 'Управління соціальними процесами: побудова та реалізація соціальних моделей', *Українська академія держ. управління при Президенті України*, Київ: *Видавництво УАДУ*, 368 с.

References

1. Andreeva, GM., 2000. 'Psikhologiya soczjal'nogo poznaniya: ucheb. posob. dlya stud. psikhol. i ped. specz. vuzov (Psychology of Social Cognition: textbook for students of psychological and pedagogical special universities)', 2-e izd., Moskva: *Aspekt Press*, 288s.
2. Bondar, VI., 2005. 'Didaktika (Didactics)', Kiyiv: *Libi`d`*, 264 s.
3. Borodul'ki`na, TO., 2011. 'Dinami`ka obrazu profesi`yi u majbutni`kh praktichnikh psikhologi`v: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07 (Dynamics of the image of the profession in the future practical psychologists: The Dissertation Author's Abstract for the Degree of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.07)', *Nacz. ped. un-t i`m. M. P. Dragomanova*, Kiyiv, 20 s.
4. Burluka, OV., 2005. 'Samoobrazovanie lichnosti kak socziokul`turnoe yavlenie: dis. ... kand. filos. nauk: 17.00.01 (Personality self-education as a sociocultural phenomenon: Dissertation for the Candidate of Philosophical Sciences Degree: 17.00.01)', *Naczional`naya yurid. akademiya Ukrainy` im. Yaroslava Mudrogo*, Kharkov, 183 s.
5. Vakulenko, VM., 2003. 'Vstup do akmeologi`chnoyi pedagogi`chnoyi osvi`ti: monografi`ya (Introduction to acmeological pedagogical education: a monograph)', *Alchevs`k: DGMI`*, 149 s.
6. Vikhodgezeva, OA., 2004. 'Psikhologi`chni` osoblivosti` zasvoyennya tekstovoyi i`nformaczi`yi studentami vishhih pedagogi`chnikh zakladi`v osvi`ti: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07 (Psychological features of assimilation of textual information by students of higher pedagogical educational institutions: Dissertation for the Candidate of Psychological Sciences Degree: 19.00.07)', *Naczi`onal`nij ped. un-t i`m. M. P. Dragomanova*, Kiyiv, 194 s.

7. Vi`ktorov, VG., 2006. 'Regulyuvannya yakosti` osvi`ti yak fi`losofs`ko-osvi`tyans`ka problema : dis. ... dokt. fi`los. nauk: 09.00.10 (Regulation of the quality of education as a philosophical and educational problem : Dissertation for the Doctor of Philosophy Sciences Degree : 09.00.10)', *I`nstitut vishhoyi osvi`ti APN Ukrayini*, Kiyiv, 380 s.
8. Vlasova, OI`., 2006. 'Psikhologi`chna struktura ta chinniki rozvitku soczi`al`nikh zdi`bno`stey : dis. ... dokt. psikh. Nauk : 19.00.07 (Psychological structure and factors of development of social abilities : Dissertation for the Doctor of Psychological Sciences Degree : 19.00.07)', *Kiyivs`kij nac. un-t i`m. Tarasa Shevchenka*, Kiyiv, 425 s.
9. Vlasova, OI`., 2005. 'Psikhologi`ya soczi`al`nikh zdi`bno`stey: struktura, dinami`ka, chinniki rozvitku : monografi`ya (Psychology of social abilities: structure, dynamics, factors of development: monograph)', Kiyiv : *Vid-vo KNU i`m. T. G. Shevchenka*, 307 s.
10. Zlepko, SM., ta i`n., 2011. 'Osnovi naukovich dosli`dzhen` : navch.-metod. posi`b. dlya stud. bakalavri`v, magi`stri`v vsi`kh napryami`v pi`dgotovki (Fundamentals of scientific research: teaching aids for students of bachelors, masters of all directions of preparation)', *Lucz. bi`otekhn. i`n-t ZAT "Mi`zhnar. nauk.-tekhn. un-t i`m. Yu. Bugaya"*, *Lucz`k, LBI` MNTU; Vi`nniczya, VNTU*, 185 s.
11. Kas`yan, AA., 1996. 'Kontekst obrazovaniya: nauka i mirovozzrenie : monografi`ya (The context of education: science and worldview : monograph)', *Nizhnij Novgorod : Izd-vo Nizhegorodskogo gos. ped. un-ta*, 183 s.
12. Kelle, VZh., 2003. 'Innovaczi`onnaya sistema Rossii: formirovanie i funkczionirovanie', Moskva : URSS, 148 s.
13. Ni`si`mchuk, AS., Padalka, OS., Shpak, OT., 2000. 'Suchasni` pedagogi`chni` tekhnologi`yi : navchal`nij posi`bnik (Modern pedagogical technologies: a textbook)', Kiyiv : *Prosvi`ta. Poshukovo-vidavniche agentstvo "Kniga pam'yati` Ukrayini"*, 368 s.
14. Rusanova, OO., 2010. 'I`ndivi`dualizaczi`ya navchannya u vishhi`j shkoli` : teoretichni` ta metodichni` zasadi : monografi`ya z aktual. aspekti`v zagal`noyi pedagogi`ki (Individualization of higher education: theoretical and methodological foundations: a monograph on topical aspects of general pedagogy)', *Maki`yiv. ekon.-gumani`t. i`nstitut, Donecz`k, Dmitrenko, LR.*, 211 s.
15. Savost`yanova, MV., 2009. 'Kri`za czi`nni`sno-smislovogo zmi`stu nauki yak osередok kri`zi suchasnoyi kul`turi (The Crisis of the Meaningful Meaning of Science as the Center for the Crisis of Modern Culture)', *Fi`losofs`ki` nauki : zbi`rnik naukovich prac`*, Sumi : SumDPU i`m. A. S. Makarenka, S. 77–85.
16. Sklyar, PP., 2011. 'Psikhologi`chni` zasadi gumani`zaczi`yi vishhoyi tekhnichnoyi osvi`ti : avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk: 19.00.07 (Psychological principles of humanization of higher technical education : Dissertation for the Doctor of Psychological Sciences Degree : 19.00.07)', *NAPN Ukrayini, I`n-t psikhologi`yi i`m. G. S. Kostyuka*, Kiyiv, 43 s.
17. Skoblo, YuS., Mazorenko, DI`., Ti`shhenko, LM., Skoblo, NYu., 2010. 'Poshuk znan` : navchal`nij posi`bnik (Finding Knowledge: A Tutorial)', *Kharki`v : Majdan*, Ch. 1. 270 s.
18. Stepanenko, LM., 2010. 'Proczesual`na kompetenci`ya – skladova pi`dgotovki studenti`v do soczi`al`nikh i` kul`turnikh zv'yazki`v (Procedural competence is a component of preparing students for social and cultural connections)', *Nauk. vi`snik Meli`topol`s`kogo derzh. ped. un-tu, Vip. 5*, S. 291–300.
19. Stepanenko, LM., 2012. 'Naukovi` zasadi profesi`jnoyi pi`dgotovki studenti`v-psikhologi`v do vzayemodi`yi z margi`nal`nimi grupami (Scientific bases of professional training of psychology students for interaction with marginalized groups)', *Naukovi` zapiski. Seri`ya "Psikhologo-pedagogi`chni` nauki"*, № 3, *Ni`zhin. derzh. un-t i`m. Mikoli Gogolya*, S. 128–132.

20. Timoshenko, ZI` (red), 2004. 'Bolons`kij proces : bi`bli`ografi`ya (The Bologna Process: A Bibliography)', uklad. BI`. Korol`ov & i`n., Yevropejs`kij un-t, Kiyiv : Vidavnicztvo Yevropejs`kogo un-tu, 18 s.
21. Tkachova, NO., 2004. 'I`stori`ya rozvitku czi`nnostej v osvi`ti` : monografi`ya (History of the development of values in education: a monograph)', Kharki`v : Vidavnic hij c z e n t r K h N U i ` m . V . N . K a r a z i ` n a , 423 s.
22. Farenik, SA., 2003. 'Upravli`nniya soczi`al`nimi procesami: pobudova ta reali`zaczi`ya soczi`al`nikh modelej (Social Process Management: Building and Implementing Social Models)', *Ukrayins`ka akademi`ya derzh. upravli`nniya pri Prezidentovi` Ukrayini*, Kiyiv : Vidavnicztvo UADU, 368 s.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.19(1)-8

УДК 378(091)(477.54)

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ У ХАРКОВІ

FORMATION AND DEVELOPMENT OF PHARMACEUTICAL EDUCATION IN KHARKIV

Т.М. Мелентьева

О. М. Кулакова

Актуальність дослідження.

У зв'язку з реформою вищої освіти, яка у першу чергу спрямована на якість, актуальним є узагальнення досягнень та виявлення недоліків у фармацевтичній освіті. Це дасть можливість для виділення основних перспективних напрямків розвитку фармацевтичної освіти.

Постановка проблеми.

Дослідивши архівні документи, постанови автори пропонують своє бачення становлення фармацевтичної освіти у Харкові та її значення, особливо у першій половині ХХ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемою становлення фармацевтичної освіти в Україні та Харкові займалися: В. Г. Беліков, Ю. Г. Борисюк, В. О. Семинько, Л. С. Казарновський, В. П. Черних та інші. Використані також архівні матеріали.

Постановка завдання.

Автори ставили за мету проаналізувати процес становлення і розвитку фармацевтичної освіти в

Urgency of the research.

Connected to high education reform aimed at quality, generalizing achievements and identifying gaps in pharmaceutical education are relevant. It allows to identify the main perspectives of pharmaceutical education development.

Target setting.

Based on archival documents the authors offer their vision of pharmaceutical education formation in Kharkiv and its importance in the period of the first half of the XX-th century.

Actual scientific researches and issues analysis.

The problem of the formation of pharmaceutical education in Ukraine and Kharkiv was analyzed by: V. Belikov, Yu. Borysyuk, V. Semynko, L. Kazarnovsky, V. Chernykh and others. Archival materials were also used.

The research objective.

The aim is to analyze the process of formation and development of

Харкові на базі становлення і розвитку Харківського фармацевтичного інституту починаючи з 20-х років XX ст. по теперішній час.

Виклад основного матеріалу. У статті проаналізовані документи нарад з фармосвіти, постанови Народного комісаріату охорони здоров'я України, результатом яких стали розроблені плани програм для підготовки фармацевтів та відкритий перший в Україні фармацевтичний інститут. Розглянуті основні етапи розвитку фармацевтичного інституту та зміни у програмі підготовки фахівців. Простежені зміни форм організації навчального процесу.

Висновок. У результаті отримана цілісна картина становлення фармацевтичної освіти в Україні, її досягнення та окреслені проблеми розвитку.

Ключові слова: освіта, фармацевтична освіта, фармацевтичний інститут, фармацевтична академія, фармацевтичний університет.

pharmaceutical education in Kharkiv on the basis of formation and development of Kharkiv Pharmaceutical Institute since the 1920-ies until now.

The statement of basic material. The paper analyzes the documents of the formative education meetings, the resolutions of the People's Commissariat of Health Care in Ukraine, resulted the creation of plans for preparation of pharmacists and opening of the first pharmaceutical institute in Ukraine. The basic stages of development of pharmaceutical institute and changes in the program of training of specialists are considered. Changes in the forms of organization of the educational process have been observed.

Conclusions. The result is a whole picture of the formation of pharmaceutical education in Ukraine, its achievements and outlined problems of development.

Keywords: education, pharmaceutical education, pharmaceutical institute, pharmaceutical academy, pharmaceutical university.

Актуальність дослідження. У зв'язку з реформою вищої освіти в Україні, яка у першу чергу спрямована на забезпечення якості освіти, актуальним є узагальнення досягнень та виявлення недоліків у фармацевтичній освіті. Це дасть можливість для виділення основних перспективних напрямків розвитку фармацевтичної освіти в Україні.

Постановка проблеми. Дослідивши архівні документи, постанови та інші матеріали автори пропонують своє бачення становлення фармацевтичної освіти у Харкові та її значення, особливо у першій половині XX ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою становлення фармацевтичної освіти в Україні та Харкові займалися: В. Г. Беліков, Ю. Г. Борисюк, В. О. Семинько, Л. С. Казарновський, В. П. Черних та інші. Використані також архівні матеріали.

Постановка завдання. Проаналізувати процес становлення і розвитку фармацевтичної освіти в Харкові на базі становлення і розвитку Харківського фармацевтичного інституту починаючи з 20-х років XX ст. по теперішній час. В процесі дослідження використовувалися історичні методи, метод порівняльного аналізу, опис, аналогія, аналіз документів.

Виклад основного матеріалу. Фармація як комплекс теоретичних і практичних знань зародилася не відразу. Протягом тривалого часу вона обслуговувала лікувальну медицину, хоча не була частиною медицини. Вчені-хіміки, фармакологи погоджувалися на з тим, що фармація та

фармацевтична діяльність є, в основному, і поєднанням біологічних і хімічних наук, і, багато у чому, технічно індустріальною діяльністю, яка повинна бути спрямована на розвиток фармацевтичної промисловості, впроваджувати науковий підхід у створення лікарських препаратів і підготовку професійних кадрів як для фармацевтичної промисловості, так і для аптечної мережі.

Таке розуміння і підхід до проблем фармацевтичної освіти вперше обговорювалися на I Всесоюзній нараді з фармосвіти в 1920 році. У резолюції з наради зазначалося, що під фармацією слід розуміти комплекс наук і знань або галузей господарства, які займаються вивченням, створенням, обробкою, збереженням і виробництвом різного роду і виду лікувальних та медичних засобів. Але фармація не вичерпується одними технічними маніпуляціями з рецептури, бо має величезні організаційні, виробничі та науково-дослідні завдання.

Також на цій нараді запропонували додати до обсягу фармацевтичної освіти лабораторний аналіз (харчовий, санітарний, санітарно-хімічний та бактеріологічний).

Результатом зусиль фахівців стали розроблені плани програм для підготовки майбутньої системи вищої та середньої фармацевтичної освіти, яка згодом була створена.

За концепцією того часу до вищих навчальних закладів входили:

- технікум, який повинен був готувати кваліфікованих фахівців вузької спрямованості;
- інститут, який повинен був готувати кваліфікованого фахівця-організатора, керівника, який здатний очолити певну галузь народного господарства.

Після такої принципової настанови щодо шляхів розвитку розпочалася підготовка організації двох типів фармацевтичних вузів: фармацевтичний технікум і фармацевтичний інститут.

Основним завданням технікуму стала підготовка кваліфікованих аптечних працівників, а інституту – підготовка висококваліфікованих організаторів фармацевтичної промисловості, фахівців з рослин і хіміко-фармакологічних досліджень.

Знадобилося кілька років, щоб напрацювати кваліфіковані підходи до різних рівнів фармацевтичної освіти.

У 1921 року постановою Народного комісаріату охорони здоров'я України та Голови з науки в місті Харкові відкрито перший в Україні фармацевтичний інститут. Це стало можливим завдяки зусиллям професорів М. О. Валяшко, А. Д. Розенфельда, М. П. Красовського та багатьох інших видатних фахівців, а також широкої громадськості, не байдужих до проблем здоров'я населення та забезпечення доступності лікарських засобів [1].

Відкриття Харківського фармацевтичного інституту дало поштовх до розвитку фармацевтичної освіти по всій Україні. У 1923 році в Україні уже функціонували два хіміко-фармацевтичних інститути (м. Харків і м. Одеса) і 4 технікуми. Пізніше були відкриті фармацевтичні інститути у Києві, Вінниці, Дніпрі, фармацевтичні факультети і відділення в Одесі та Львові [2].

У перші роки становлення фармацевтичної освіти навчання для працівників аптечної служби тривало три роки, а для працівників

фармацевтичної промисловості – чотири роки.

Інститут готував:

- фармацевтів вищої кваліфікації для роботи в аптеках;
- фахівців з дослідження харчових і смакових якостей, а також засобів, предметів домашнього вжитку;
- працівників для хіміко-фармацевтичної промисловості.

Харківський фармацевтичний інститут пройшов непростий шлях свого розвитку. У своєму первісному вигляді він проіснував до 1924 року і був перетворений у хіміко-фармацевтичний технікум на правах вузу [8]. Але харківська громадськість наполягала на відновленні первісного статусу вищого навчального закладу для фармацевтичної освіти у зв'язку зі зростаючою потребою у висококваліфікованих кадрах провізорів і фармацевтів. І в 1930 році цей статус був відновлений. На базі хіміко-фармацевтичного технікуму знову відкрили фармацевтичний інститут з чотирирічним терміном навчання. На його базі готувалися керівники аптек, контрольно-аналітичних лабораторій, хімічних підприємств [6].

У цей період проводиться робота з розширення навчальної бази, формується постійний склад викладачів, удосконалюються навчальні плани та методики викладання.

Для роботи в інституті залучалися як на штатній основі, так і на умовах сумісництва видатні вчені – професор М. О. Валяшко, професор М. П. Красовський, професор А. Д. Розенфельд, професор Є. С. Хотинський, професор Я. В. Ролл, професор М. Я. Міллер, професор В. П. Тарнані, професор В. С. Телехов, професор С. Ф. Шубін і багато інших.

У перші роки існування інституту не вистачало професіоналів, як для викладацької діяльності, так і для вищих керівних кадрів [7]. У різні роки вузом могли керувати лікарі, інженери і т. п. Тому у вузі багато уваги приділялося не лише підготовці кадрів для фармацевтичної галузі, а й підготовці науково-педагогічних працівників. Вагомий внесок у цю роботу зробив професор М. О. Валяшко. І вже до кінця 50-х років XX століття фармацевтичний інститут був повністю укомплектований професійними кадрами з основних та суміжних спеціальностей [10].

Професори і викладачі інституту продовжували розробляти та удосконалювати основні засади концепції вищої фармацевтичної освіти, в основі якої лежали ідеї про необхідність якісної підготовки абітурієнтів, методики викладання та контролю знань студентів, комплектації навчальних груп (не більше 15-18 студентів у групі), організації аспірантури. Усі ці ідеї були озвучені представниками харківського фармацевтичного інституту на Всеукраїнській конференції з фармацевтичної освіти 5-8 липня 1932 року.

Конференція доручила Харківському фармацевтичному інституту до 1933 року розробити навчальну програму фармацевтичної освіти та впровадити її у навчальний процес. Виконання цього завдання сприяло становленню ХФІ як провідного вузу в підготовці кадрів для фармацевтичної галузі.

Для підготовки висококваліфікованих кадрів було необхідно приділяти увагу не тільки організації навчального процесу, а й займатися підготовкою майбутніх студентів. Щоб надати необхідну базу знань та збільшити кількість вступників, при ХФІ відкривається робітничий

факультет, на якому за кілька років було підготовлено декілька сотень майбутніх студентів.

Викладачі інституту, окрім викладацької діяльності, активно займалися розробкою нових навчальних планів, програм, вдосконалювали методику навчання, брали участь у науково-дослідній діяльності, вели активну громадську роботу. Це призвело до суттєвих результатів.

По-перше, з навчальних планів були виключені дисципліни, які не мали відношення до фармацевтичної діяльності.

По-друге, відбулися суттєві зміни у методиці викладання. У перші роки створення ХФІ існував у бригадний метод навчання, який замінили методами, де переважали форми навчання, засновані на індивідуальній роботі, також додали самостійну практичну роботу.

Уже з 1925 року до навчальних планів були внесені години для виробничої практики в аптеках та на виробництві (30 тижнів). Велика увага приділялася необхідності набуття практичного досвіду з профільних дисциплін на конкретних фармацевтичних об'єктах. Студенти 1 і 2 курсів проходили виробничу практику протягом 4 місяців у аптеках міста Харкова і Харківської області, а також у контрольно-аналітичних лабораторіях. Пізніше виробнича практика стала чергуватися з теоретичними заняттями і практичними роботами в аудиторіях і лабораторіях.

У Харківському фармацевтичному інституті удосконалювалися і форми організації навчального процесу, вводилися нові підходи до оцінювання знань на етапі закінчення навчання. Так з 1921 по 1924 роки студенти-випускники захищали дипломні роботи на профільних кафедрах. У 1924 році для випускників технікуму був встановлений обов'язковий річний стаж в аптечних установах, тільки після цього захищався дипломний проект. У 1930 році ця практика скасовується і вводиться заліково-екзаменаційна сесія. А з 1935 року проводяться державні екзамени у відповідності з навчальним планом.

З 1928 року ХФІ став вести підготовку фармацевтичних кадрів шляхом заочної форми освіти.

У довоєнний період існування ХФІ викладацький колектив провів величезну роботу з організації навчального процесу. Колектив співробітників під керівництвом професора М. А. Валяшко розробили структуру вищого навчального закладу фармацевтичного профілю і програму підготовки провізорів. Ця програма отримала підтримку по всій країні і була прийнята для всіх фармацевтичних вузів країни. Паралельно велася серйозна робота з підготовки кадрів всередині інституту. Результатом стало повне забезпечення професорсько-педагогічними кадрами вже в довоєнний період.

У цей період вченими і викладачами ХФІ були підготовлені підручники з різних напрямків фармації, які стали першою навчально-методичною базою для вивчення дисциплін.

З 1921 по 1941 роки в Харківському фармацевтичному інституті було підготовлено 1379 фахівців, які працювали в аптечній мережі Харкова, Харківської та інших областей.

Поряд з кадрами практичної фармації в стінах ХФІ готувалися і наукові кадри. У 1925 році була створена науково-дослідна кафедра

фармацевтичної хімії для підготовки наукових кадрів, яку очолив професор М. А. Валяшко. За 20 років, з 1925 по 1945 роки, там пройшли навчання 40 аспірантів, а 18-ти з них після захисту кандидатської дисертації була присуджена наукова ступінь кандидата фармацевтичних наук.

У 1937 році за успіхи в підготовці наукових кадрів Вчена рада інституту отримала право на присудження наукового ступеня кандидата фармацевтичних наук. У цьому ж році були затверджені наукові ступені кандидата і доктора фармацевтичних наук, а також вчені звання доцента і професора з фармацевтичних дисциплін.

Напередодні другої світової війни ХФІ був передовим вузом в Україні та науково-методичним центром з фармацевтичної освіти. Загальна кількість фахівців, підготовлених за цей час складала близько трьох тисяч провізорів.

Підручниками з технології ліків професорів Шубіна і Ковальова й аналітичної хімії професора Красовського користувалися усі фармацевтичні вузи не тільки України, а й у СРСР близько двох десятиліть.

Під час війни вуз не припиняв своєї роботи. Через загрозу окупації Харкова у вересні 1941 року ХФІ був евакуйований у Семипалатинськ, де в інституті займалися не тільки педагогічною роботою, але й готували гостродефіцитні препарати для госпіталів.

У 1944 році інститут повернувся до Харкова. До 1945 року викладачі, співробітники та студенти інституту в основному займалися відновленням зруйнованих будівель і лабораторій, створенням необхідних умов для роботи. У 1945-1946 роках ХФІ став працювати у нормальних умовах [9].

У 1952 році при ХФІ був організований військовий фармацевтичний факультет для підготовки військових провізорів. Він проіснував до 1958 року і підготував близько 400 фахівців для збройних сил.

У повоєнні роки фармацевтична освіта отримала свій подальший розвиток. У 1954 році вводиться новий навчальний план, який містив 30 тижнів виробничої практики в аптечній мережі, контрольно-аналітичних лабораторіях, фармацевтичних підприємствах. Була також практика навчання культурі збору лікарських рослин [10, 11].

У 1960 році при ХФІ було відкрито заочний факультет. За роки його існування (1960 – 1970) було підготовлено 670 провізорів.

У 1961 році з Пермського фармацевтичного інституту перейшов до ХФІ професор П. О. Петюнін, який очолив один з найважливіших напрямків органічної хімії.

Заслуги ХФІ були відзначені на I з'їзді фармацевтів України, який пройшов у стінах інституту в квітні 1963 року. А в 1964 році наказом ВАК в інституті була затверджена Вчена рада із захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата фармацевтичних наук.

З 1965 року інститут починає підготовку фахівців із закордону. Першим іноземним студентом став громадянин Судану.

Успіхи в навчальній і науковій діяльності дозволили з 1974 року надавати іноземним студентам не тільки вищу освіту, а й готувати фахівців вищої кваліфікації через аспірантуру.

У 60-70 роки ХХ століття відчувалася гостра необхідність фармацевтичних кадрів в цілому по країні. Міністерство охорони здоров'я СРСР вбачало за необхідним мати на 10 тисяч населення 6-7 фармацевтів

з вищою і середньою спеціальною освітою. Щоб досягти цих показників, необхідно було, починаючи з 1966 року, готувати по 4700 фахівців щорічно. До 1982 року в Україні було підготовлено близько 30 тисяч фахівців.

Фармацевтична освіта в Україні постійно розширювалася і удосконалювалась. Починаючи з 1974 року, планомірно відбувалося трансформація вищої фармацевтичної освіти. В її основі лежало удосконалення навчального плану, введення спеціалізації у десятому семестрі, стажування після закінчення інституту. Особлива увага при підготовці фахівців приділяється самостійній роботі. Якість самостійної роботи студентів забезпечувалася укомплектованістю бібліотек інституту підручниками, більшість з яких були написані вченими ХФІ.

Роль фармацевтичного працівника в системі охорони здоров'я зростала. Тому велика увага стала приділятися якості освіти, вмінню та навичкам випускників. Постійно зміцнювався зв'язок інституту з фармацевтичними підприємствами та медичними установами. В зв'язку з розширенням номенклатури лікарських засобів, було необхідно поліпшити якість організаційно-економічної підготовки студентів. Необхідно, також, було володіти сучасними фізико-хімічними методами аналізу, щоб розуміти вплив різних біофармацевтичних факторів на дії лікарських препаратів, для аналізу самих ліків, продуктів, косметичних засобів. Тому матеріально-технічна база інституту постійно оновлювалась, що дозволяло підвищувати якість практичної підготовки випускників.

Велике значення при навчанні студентів мало залучення їх до наукової діяльності у студентських наукових гуртках кафедр. Такі гуртки почали існувати з 1945 року. У перші роки роботи наукових студентських гуртків експериментальними роботами займалися 10 – 12 % студентів. До 1970 році кількість членів студентських гуртків зросла до 200, а кількість експериментальних студентських робіт зросла до 30-50 %.

В Україні у сфері фармації склалися різноманітні наукові школи, велика частина яких існувала на базі ХФІ. Найбільш авторитетні школи – це школа хіміків-синтетиків (проф. М. А. Валяшко, П. О. Петюнін, В. П. Черних, О. К. Сухомлинов, І. Т. Депешко, П. А. Безуглий, А. М. Гайдукевич).

Фармакогностическая наукова школа отримала розвиток завдяки проф. М. А. Валяшко, а у 80-ті роки розробки в цьому напрямку продовжив проф. С. Н. Ковальов.

Заснування медико-біологічної школи пов'язують з ім'ям проф. А. В. Черкеса. Наукові розробки в цьому напрямку продовжила проф. С. М. Дрогозов разом зі своїми учнями і послідовниками.

Проф. А. В. Березнякова очолила науковий напрямок, що вивчає проблеми регуляції запальних процесів різної локалізації.

Абсолютно нові підходи до створення антибактеріальних препаратів для лікування інфекційних захворювань запропонував професор В. Л. Дикий. Його учні і послідовники продовжують цю роботу.

Проф. Б. А. Самура очолив роботу з вивчення фармакологічної активності нових оригінальних речовин і впровадження їх у медицину.

Важливе місце серед наукових шкіл займає школа технологів. Засновниками і розробниками даного наукового напрямку є професор Ц. Р. Ковальов, С. Ф. Шубін, професора Р. П. Півненко і Д. П. Сало,

академік А. І. Тихонов, Т. Р. Ярних і багато інших.

В цілому, наукові розробки, створення нових лікарських препаратів активно розвивалося на базі інституту та були вагомою складовою діяльності вузу. При цьому ХФІ, як освітня установа, виконував і свою основну функцію – впровадження та поширення знань.

За всі роки існування ХФІ фармацевтична освіта постійно вдосконалювалася, писалися підручники і навчальні посібники, друкувалися наукові праці співробітників, студенти залучалися до наукової роботи в гуртках.

У 1992 році ХФІ був атестований, акредитований і отримав статус академії з правом автономії.

Програма навчальної діяльності академії пов'язана з багатоступеневою освітою у відповідності із Законом України “Про освіту, та концепцією фармацевтичної освіти. Ця концепція була розроблена колективом Української фармацевтичної академії та затверджена Міністерством охорони здоров'я України: здійснювалася підготовка бакалаврів, фахівців і магістрів фармації.

Була проведена велика робота з підготовки програм за спеціальністю “Промислова фармація” з адаптацією до фармацевтичного виробництва.

Поступово відкривалися нові спеціальності, наприклад “Клінічна фармація”, “Технологія парфумерно-косметичних засобів”.

У 2002 році Фармацевтична академія отримала статус Національного фармацевтичного університету. Колектив НФаУ продовжує закладені традиції, виконуючи освітню діяльність, займається науково-дослідною роботою. Багато зусиль викладачі вкладають у те, щоб сформувати не тільки висококваліфікованого фахівця, але і особистість, людину, яка готова до новацій, здатна захищати свої права та інтереси.

Сьогодні НФаУ – це сучасний європейський освітній заклад, обладнаний сучасними лабораторіями, навчальними класами з новітніми технологіями, укомплектований висококваліфікованими науковими кадрами. Який також є науково-дослідним центром. Це університет з розгалуженою інфраструктурою, який має свої гуртожитки, мережу їдалень, спортивний комплекс, бази практик.

Висновок. Проаналізовані основні етапи розвитку фармацевтичної освіти в Україні (м. Харків). Звернено увагу на проблеми та труднощі, які виникали під час існування фармацевтичного інституту. Показані успіхи та досягнення фармацевтичного університету: розроблені плани програм для підготовки системи вищої та середньої фармацевтичної освіти, до навчальних планів були внесені години для виробничої практики в аптеках та на виробництві та ін. У результаті отримана цілісна картина становлення фармацевтичної освіти в Україні, її досягнення та окреслені проблеми розвитку.

Список використаних джерел:

1. ЦДАВО, 1923. ‘Протоколи засідань комісії з ремонту освіти (фарм.), складання плану організації Вищого хіміко- фармацевтичного інституту та доповідь про організацію Харківського фармацевтичного інституту’, ЦДАВО м. Києва : *Ф-р 116 : оп. 2*, С. 415.
2. ЦДАВО, 1924. ‘Протоколи засідань бюро, учбові плани та протоколи засідань комісії по ліквідації Харківського хіміко-фармацевтичного інституту. Списки викладачів та студентів, що переводились до інших інститутів’, ЦДАВО м.

- Києва : Ф-116, оп. 4, С. 540.
3. Беликов ВГ., 1988. 'О реформе высшего фармацевтического образования', *Фармация*, № 5, С. 1–7.
 4. Борисюк, ЮГ., Семинько, ВА., Казарновский, ЛС., 1957. 'К истории Харьковского фармацевтического института', *Труды Харьк.гос. фар мац. ин-та*, Вып. 1, X., С. 8–14.
 5. ЦДАВО, 1944. 'Відомості про кількість аптечних установ в УРСР за 1944 р.', ЦДАВО м. Києва : Ф-4716, оп. 1, спр. 12.
 6. ЦДАВО, 1930. 'Листування про діяльність фармацевтичного інституту та технікумів', ЦДАВО м. Києва : Ф-342, оп.3, спр. 1843, л. 1-28.
 7. ЦДАВО, 1922. 'Положення про фармацевтичні технікуми та штати фармацевтичних технікумів та Харківського фармацевтичного інституту', ЦДАВО м. Києва : Ф-116 : оп. 2, спр. 1533, л. 1-43.
 8. ЦДАВО, 1924. 'Протоколи засідань бюро, учбові плани та протоколи засідань комісії по ліквідації Харківського хіміко-фармацевтичного інституту. Списки викладачів та студентів, що переводились до інших інститутів', ЦДАВО м. Києва : Ф-116, оп. 4, спр. 540.
 9. ЦДАВО, 1949. 'Наказ Міністерства охорони здоров'я про підготовку і використання фармацевтичних кадрів', ЦДАВО м. Києва : Ф-4717, оп. 1, спр. 158, л. 195-196.
 10. ЦДАВО, 1957. 'Отчет о деятельности Фармацевтического института за 1917-1957 гг.', ЦДАВО м. Києва : Ф - 342, оп. 5, спр. 5250.
 11. Духін, ПХ., 1961. 'До історії розвитку фармацевтичної освіти на Україні', *Фармац. журн.*, № 4, С. 42 – 48.

References:

1. TSDAVO, 1923. 'Protokoly zasidan' komisiyi z remontu osvity (farm.), skladannyyu planu orhanizatsiyi Vyshchoho khimiko- farmatsevychnoho instytutu ta dopovid' pro orhanizatsiyu Kharkivs'koho farmatsevychnoho instytutu (Minutes of Meetings of the Commission on Education Repair (Pharm.), Drawing up of the Plan of Organization of the Higher Chemical-Pharmaceutical Institute and the Report on the Organization of the Kharkov Pharmaceutical Institute)', TSDAVO m. Kyieva : F-r 116 : op. 2, S. 415.
2. TSDAVO, 1924. 'Protokoly zasidan' byuro, uchbovi plany ta protokoly zasidan' komisiyi po likvidatsiyi Kharkivs'koho khimiko-farmatsevychnoho instytutu. Spysky vykladachiv ta studentiv, shcho perevodylys' do inshykh instytutiv (Minutes of Bureau Meetings, Curricula and Minutes of Meetings of the Committee on the Liquidation of the Kharkov Chemical-Pharmaceutical Institute. Lists of Teachers and Students Transferred to Other Institutes)', TSDAVO m. Kyieva : F-116, op. 4, S. 540.
3. Belikov VG., 1988. 'O reforme vysshego farmatsevticheskogo obrazovaniya (On the Reform of Higher Pharmaceutical Education)', *Farmatsiya*, № 5, S. 1–7.
4. Borisyuk, YuG., Semin'ko, VA., Kazarnovskiy, LS., 1957. 'K istorii Khar'kovskogo farmatsevticheskogo instituta (On the History of the Kharkov Pharmaceutical Institute)', *Trudy Khar'k.gos. far mats. in-ta*, Vyp. 1, Kh., S. 8–14.
5. TSDAVO, 1944. 'Vidomosti pro kil'kist' aptechnykh ustanov v URSR za 1944 r. (Information on the Number of Pharmacy Establishments in the USSR for 1944)', TSDAVO m. Kyieva : F-4716, op. 1, spr. 12.
6. TSDAVO, 1930. 'Lystuvannya pro diyal'nist' farmatsevychnoho instytutu ta tekhnikumiv (Correspondence on the Activity of the Pharmaceutical Institute and Technical Schools)', TSDAVO m. Kyieva : F-342, op.3, spr. 1843, l. 1-28.
7. TSDAVO, 1922. 'Polozhennya pro farmatsevychni tekhnikumy ta shtaty farmatsevychnykh tekhnikumiv ta Kharkivs'koho farmatsevychnoho instytutu (Regulations on Pharmaceutical Colleges and Staffs of Pharmaceutical Colleges and Kharkov Pharmaceutical Institute)', TSDAVO m. Kyieva : F-116 : op. 2, spr.

- 1533, l. 1-43.
8. TSDAVO, 1924. 'Protokoly zasidan' byuro, uchbovi plany ta protokoly zasidan' komisiyi po likvidatsiyi Kharkivs'koho khimiko-farmatsevtichnoho instytutu. Spysky vykladachiv ta studentiv, shcho perevodylys' do inshykh instytutiv (Minutes of Bureau Meetings, Curricula and Minutes of Meetings of the Committee on the Liquidation of the Kharkov Chemical-Pharmaceutical Institute. Lists of Teachers and Students Transferred to Other Institutes)', TSDAVO m. Kyieva : F-116, op. 4, spr. 540.
 9. TSDAVO, 1949. 'Nakaz Ministerstva okhorony zdorov'ya pro pidhotovku i vykorystannya farmatsevtichnykh kadrov (Order of the Ministry of Health on the Training and Use of Pharmaceutical Personnel)', TSDAVO m. Kyieva : F-4717, op. 1, spr. 158, l. 195-196.
 10. TSDAVO, 1957. 'Otchet o deyatel'nosti Farmatsevticheskogo instituta za 1917-1957 gg. (Report on the Activities of the Pharmaceutical Institute for 1917-1957)', TSDAVO m. Kiïva : F - 342, op. 5, spr. 5250.
 11. Dukhin, PKH., 1961. 'Do istoriyi rozvytku farmatsevtichnoyi osvity na Ukraini (Towards a History of the Development of Pharmaceutical Education in Ukraine)', *Farmats. zhurn.*, № 4, S. 42 - 48.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.19(1)-9

УДК 378.147

**ДУХОВНІСТЬ У ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПРОБЛЕМИ
ВПРОВАДЖЕННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ**
*SPIRITUALITY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT:
PROBLEMS OF IMPLEMENTATION AND REALIZATION*

О.С. Цибулько

Актуальність теми. Багато досліджень пов'язано з розумінням питань духовності стосовно освіти. Такі спроби потребують деяких основних визначень чи описів терміна "духовний", який має різні значення та можливі однакові інтерпретації. Духовність може бути пов'язана з відповіддю на основні життєві питання, розвитку більшого почуття себе, виховання внутрішнього життя та підключення людей до нематеріального добробуту. Але мало того, що уявлення про духовність стосуються внутрішніх ресурсів людського життя, їх потрібно узгоджувати з прагненням до зовнішнього прогресу. Індивіди усвідомлюють себе у світі, і вчителі повинні аналізувати, як розвивати різні аспекти розвитку свідомості. Якщо духовність потрібно

Urgency of the research. Much research is related to understanding spiritual issues regarding education. Such attempts require some basic definitions or descriptions of the term "spiritual", which have different meanings and possible interpretations. Spirituality can be associated with answering basic life questions, developing a greater sense of self, nurturing inner life, and connecting people to intangible well-being. But not only ideas about spirituality relate to the inner resources of human life, they must be reconciled with the desire for external progress. Individuals are aware of themselves in the world, and teachers must analyze how to develop various aspects of the development of consciousness. If spirituality is to be discussed in relation to education, it may be necessary to rethink both the

обговорювати стосовно освіти, може бути необхідним переосмислити як опис терміна “духовність”, так і сучасні цілі світської школи, оскільки студенти конструюють знання та власну ідентичність частково в межах класу, де вони навчаються. Навчання відбувається в соціальному та історичному контексті, а відключення духовних проблем від навчання в школах представляється проблемою, яку необхідно вирішити в навчальній реформі.

Постановка проблеми. Більшість сучасних дослідників педагогічного спрямування визнають важливість визнання духовної складової освіти, демаркуючи різницю між релігійними та духовними проблемами. Більшість проблем духовної освіти не є такими, що їх неможливо вирішити, разом з тим існують різні, концептуально різні, шляхи вирішення. Незаангажований підхід у цьому питанні дає можливість поточному дискурсу вийти за межі концептуальних бар'єрів, з якими стикається духовність, і дозволити більш складне її розуміння, яке не залежить від домінуючого глобалізованого погляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток ідей впровадження духовної педагогіки в освітній процес зробили зарубіжні педагоги та мислителі, а саме: Дж. Кросмен, К. Джолдерсма, Л. Міллер, П. Палмер, Д. Пьорнел, А. Зайонц. Разом з тим, узагальнюючих праць з проблеми впровадження та реалізації духовності у освітньому просторі немає.

Постановка завдання. Аналіз педагогічних підходів, а саме: світського та релігійного, у визначенні, розумінні та реалізації ідеї духовності в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. У статті розглядається питання проблем впровадження та реалізації духовності у освітньому просторі. Особлива увага приділяється важливості визнання духовної

description of the term “spirituality” and the modern purposes of the secular school, since students construct knowledge and their own identity partly within the class where they study. Education takes place in a social and historical context, and the disconnection of spiritual problems from schooling is a problem that needs to be addressed in educational reform.

Target setting. Most current scholars of pedagogical direction recognize the importance of recognizing the spiritual component of education, demarcating the difference between religious and spiritual problems. Most problems of spiritual education are not impossible to solve, but there are different, conceptually different, ways of solving them. An unbiased approach to this issue enables the current discourse to move beyond the conceptual barriers faced by spirituality and to allow its more complex understanding, which is not dependent on a dominant globalized view.

Actual scientific researches and issues analysis. Significant contribution to the development of ideas for the introduction of spiritual pedagogy in the educational process made by foreign educators and thinkers, namely: J. Crossman, C. Joldersma, L. Miller, P. Palmer, D. Purpel, A. Zajonc. At the same time, there are no generalizing works on the problem of introduction and realization of spirituality in the educational space.

The research objective. Analysis pedagogical approaches, namely: secular and religious, in defining, understanding and realizing the idea of spirituality in education.

The statement of basic material. The article deals with the problems of implementation and realization of spirituality in the educational space. Particular attention is paid to the importance of recognizing the spiritual component of education,

складової освіти, демаркуючи різницю між релігійними та духовними проблемами.

Висновки. Більшість проблем з питання духовності в освіті не мають остаточного характеру, а є концептуальними та неофіційними. Пізнавальна карта, яка існує для світського навчання, ставить науку з одного боку, а духовні питання - з іншого, проте пізнавальна духовність лежить по обидва боки карти. Міжнародні перспективи щодо цього питання можуть дати можливість поточному дискурсу вийти за межі концептуальних бар'єрів, з якими стикається духовність, і дозволити більш складне її розуміння, яке не залежить від домінуючого глобалізованого погляду. Феноменологічна перспектива дозволяє зрозуміти духовність шляхом коливання від індивіда до громади, від життєдайної справедливості до життєвого контингенту життя, так що людина відчуває духовність без прямої ідентифікації джерела.

Ключові слова: духовність, освіта, виховання, освітній простір, сенс людського життя.

marking the difference between religious and spiritual issues.

Conclusions. Most of the spiritual problems in education are not of a definitive nature, but are conceptual and informal. The cognitive map that exists for secular teaching puts science on one side and spiritual issues on the other, but cognitive spirituality lies on both sides of the map. International perspectives on the subject may allow current discourse to move beyond the conceptual barriers facing spirituality and allow for a more complex understanding of it that is independent of the dominant globalized view. A phenomenological perspective allows one to understand spirituality by fluctuating from individual to community, from life-giving justice to the vital contingent of life, so that one experiences spirituality without directly identifying the source.

Keywords: spirituality, education, upbringing, educational space, meaning of human life.

Актуальність теми. Багато досліджень пов'язано з розумінням питань духовності стосовно освіти. Такі спроби потребують деяких основних визначень чи описів терміна "духовний", який має різні значення та можливі однакові інтерпретації. Духовність може бути пов'язана з відповіддю на основні життєві питання, розвитку більшого почуття себе, виховання внутрішнього життя та підключення людей до нематеріального добробуту. Якщо хтось приймає, що нематеріальні виміри життя надають йому сенсу та мети, то такі виміри мають місце у ліберальній освіті, оскільки пошук віри є головною метою навчання. Але мало того, що уявлення про духовність стосуються внутрішніх ресурсів людського життя, їх потрібно узгоджувати з прагненням до зовнішнього прогресу. Індивіди усвідомлюють себе у світі, і вчителі повинні аналізувати, як розвивати різні аспекти розвитку свідомості.

Якщо духовність потрібно обговорювати стосовно освіти, може бути необхідним переосмислити як опис терміна "духовність", так і сучасні цілі світської школи, оскільки студенти конструюють знання та власну ідентичність частково в межах класу, де вони навчаються. Навчання відбувається в соціальному та історичному контексті, а відключення духовних проблем від навчання в школах представляється проблемою, яку необхідно вирішити в навчальній реформі.

Постановка проблеми. Більшість сучасних дослідників педагогічного спрямування визнають важливість визнання духовної

складової освіти, демаркуючи різницю між релігійними та духовними проблемами. Більшість проблем духовної освіти не є такими, що їх неможливо вирішити, разом з тим існують різні, концептуально різні, шляхи вирішення. Незаангажований підхід у цьому питанні дає можливість поточному дискурсу вийти за межі концептуальних бар'єрів, з якими стикається духовність, і дозволити більш складне її розуміння, яке не залежить від домінуючого глобалізованого погляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток ідей впровадження духовної педагогіки в освітній процес зробили зарубіжні педагоги та мислителі, а саме: Дж. Кросмен, К. Джолдерсма, Л. Міллер, П. Палмер, Д. Пьорпел, С. Рінг, А. Зайонц. Разом з тим, узагальнюючих праць з проблеми впровадження та реалізації духовності у освітньому просторі немає.

Постановка завдання. Аналіз педагогічних підходів, а саме: світського та релігійного, у визначенні, розумінні та реалізації ідеї духовності в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна наука дедалі частіше розглядає питання духовності в освіті, як одне з головних. Намагаючись знайти єдину вірну "істину", науковці задаються питанням з приводу існування духовної кризи в школі, і чи можна освітній простір розвивати як простір для розвитку духовності. Так, Л. Міллер розглядає це питання як "центральне серед проблем в школах, де дітей просять стримувати їхнє внутрішнє життя біля дверей класу, ніж заохочують їх до самовираження та вільного вираження думок" [5, с. 2706]. Результатом цього розриву між школою та духовністю є "дезінтегрована присутність" у школярів, які розмірковують над питаннями духовності, з точки зору їхніх стосунків та зв'язків, щоб залучати досвід у житті. Під терміном духовність у даному випадку мається на увазі наше відношення до великого оточуючого світу, абсолютних цінностей, переживаних особисто, кінцевий зв'язок зі значенням і трансцендентністю, що виражається кожної миті, а головне саме тут і саме зараз.

Л. Міллер пише про стосунки між викладачами та учнями, ставлячи учнів у центр навчального процесу та існуючих питань духовності, і вважає, що викладачеві потрібно слухати своїх учнів, адже за його думкою шлях до духовного усвідомлення лежить через вміння слухати та чути. Такий підхід у науці називають "глибоким навчанням", і це залежить від "здатності вчителя здійснювати навчальний процес за головними критеріями освіти" [5, с. 2706].

Науковець додає, що простір в класі також відіграє важливу роль у цьому питанні, адже дозволяє людям як розвивати більшу самосвідомість, так і бачити поза собою, окрім цього, простір децентризуює освітян із жорсткої точки зору, що забезпечує нові можливості навчання та розширення людського існування.

П. Палмер досліджує "духовні міркування, які можуть бути застосовані для навчання вчителів, визнає передумови, що духовний вимір є інструментом для хорошого вчення" [7, с. 377]. Вчений розглядає наслідки "педагогіки душі", яка підкреслює здебільшого лише духовні виміри викладання, і запитує, як така педагогіка може поважати культурну різноманітність та відокремлення церкви від держави. Визнаючи труднощі визначення терміна "духовність", П. Палмер

застосовує простий підхід, і визнає духовність вічним людським прагненням бути пов'язаним з чимось більшим, ніж власне "Я". Розглядаючи це питання духовності поряд із навчанням, він запевняє, що якщо школи не вирішують цього прагнення, якщо школи не є місцем, щоб ставити глибокі питання сенсу, і якщо школам пропонується мало моделей духовних питань, то ці навчальні заклади порушують найглибші потреби людської душі, які освіта має реалізувати з певною регулярністю.

Науковець вказує на сучасність шкільного навчання, але для більшого ефекту пропонує власно винайдений спосіб для вчителів та учнів з метою вирішення проблем духовності у вигляді "метафоричного підходу для обговорення духовності у світському суспільстві" [7, с. 379]. Як стверджує автор, "освіта стала боятися душевних речей, тому вважає такий експеримент корисним, оскільки він включає різноманітні голоси про складні речі. П. Палмер розробив освітянську програму під назвою "Мужність навчати", щоб втілювати свої ідеї на практиці, проводячи вісім виступів кожні три дні, протягом двох років, щоб педагоги добровільно розвивали власну педагогіку душі" [7, с. 380]. Коли ця програма працює восени, в сезон, коли природа садить насіння, учасникам рекомендується вважати цей період "насінням справжнього Я", щоб автобіографічно відобразити свою пристрасть до навчання. Взимку, коли це насіння здається мертвим та зниклим, але насправді просто перебуває у фазі сну, вчителі можуть розглядати моменти своєї педагогічної діяльності. Весна представляє час несподіванки та надії, коли виникає нове життя, а літо – сезон достатку, врожаю та потенціальної здатності до зростання, розквіту та реалізації. Метафора П. Палмера про пори року пропонує спільну основу для вивчення значущих питань, але також дозволяє почути різноманітність голосів в освіті вчителів, які стосуються духовних вимірів.

А. Зайонц наводить ряд прикладів того, як можуть бути споглядальні практики впроваджені в різних дисциплінах, в результаті програми підтримки викладачів у розробці курсів у різних установах [9, с. 53]. У цій програмі, заснованій Центром Сучасного Розвитку суспільства (Center for Contemplative Mind in Society), було залучено вісімдесят установ, починаючи від поезії та споглядання в Вест Пойнт, до дослідження космосу в Санта Круз, а також до релаксуючих практик та здоров'язбережувальних технологій Університеті Арканзасу [9, с. 53].

Дана програма також досліджувала взаємозв'язок між наукою, життєвими цінностями та духовністю, і А. Зайонц зрозумів, що різні бар'єри блокують інтеграцію споглядання та духовності в освіту. Автор пише саме про вищу освіту, адже займається навчанням дорослих, а не дітей, щоб "бар'єри не мали юридичного характеру, оскільки студенти, а не їх батьки можуть приймати рішення" [9, с. 54]. Замість юридичних обмежень вчений стверджує, що ці бар'єри неформальні, академія не відкрита для нових методів дослідження незвіданих областей, як це стверджує ліберальна вища освіта. Однак він також стверджує, що більш складні бар'єри є концептуальними, заснованими на неправильній "карті". З одного боку карти лежить група релігії, віри, цінностей та морального кодексу; інша сторона карти – це область науки, розуму, фактів та природничих знань. Така концептуалізація передбачає, що немає емпіричного виміру духовності, яку науковець вважає неправильною, тобто духовність лежить по обидва боки цієї карти, і таким чином А.

Зайонц прагне пізнавальної духовності і каже, що на цій новій карті ми знаходимо духовність на боці знань та істини. Пізнавальна духовність дозволяє досягти більш всебічного розуміння кожної сфери дослідження, а нехтування духовним аспектом життя призводить до нехтування аспектом фактів, необхідним для прийняття рішень у світі. Таким чином, нехтуючи аспект пізнання, педагоги зменшують коло можливостей когнітивного розуміння.

А. Зайонц визнає важливість опанування методологій своєї дисципліни, але також визнає важливість знання обмежень та проблем цих методологій. Як фізик він пише про раціональний аналіз і те, що Ервін Шредингер назвав “принципом об’єктивації” – “об’єкти навколо нас об’єктивно реальні, але реальність не має ніяких якостей” [9, с. 56]. Такі моделі можуть бути корисними з точки зору квантової фізики, але є проблематичними, коли ми їх бачимо буквально. Більш важливою, ніж такі моделі, є здатність бачити, теоретизувати. Тут педагог дослухається до платоністів, які розрізняли два способи пізнання: логічні міркування та безпосереднє сприйняття істини – гносеологія.

Науковець наголошує на “гносемі”, щоб вирішити те, що він розглядає як “дисбаланс у сучасних підходах до знання, з метою досягнення включення споглядання до шляху пізнання” [9, с. 57]. Він пропонує методологію, яка б включала споглядальні уявлення, окреслюючи п’ять основних методологічних елементів. По-перше, досвіду надається центральне значення. По-друге, пізнання визнається завжди партисипаторним. Далі, кінцевою метою пізнання є безпосереднє сприйняття, яке вимагає здатності “дивитися” глибоко, щоб побачити те, що в іншому випадку залишиться прихованим. По-четверте, перші три елементи так само справедливі для духовного досвіду, як і для інших форм досвіду. Нарешті, людські дії можуть ґрунтуватися на “моральному судженні”, заснованому на співпереживанні з живим світом. Науковець визнає різні рівні усвідомлення духовних традицій і застосовує ці поняття у всіх дисциплінах, стверджуючи, що кожне поле може бути поглиблене шляхом постійної, споглядальної взаємодії з явищами цього поля. На закінчення він закликає до “феноменології духу”, що заохочує до освіти, яка розвиватиме людське розуміння через споглядальні здібності. А. Зайонц стверджує, що зараз час для розвитку дискурсу, який дозволяє розширити простір духовного споглядання в царині ліберальної освіти.

Дж. Кросмен передбачає міжнародну перспективу при вивченні світського розвитку духовності та попереджає про культурні наслідки поточного дискурсу, з потенціалом домінуючих “глобалізованих” уявлень про духовність. Автор застерігає, що духовний розвиток освіти може призвести до конкретних способів формування ідентичності та поведінки, працюючи як “інструмент соціального контролю, що служить домінуючим інтересам Заходу” [1, с. 506]. Він порівнює два підходи до розуміння духовності в освіті, дивлячись на світову та міжнародну перспективи, останній підхід дозволяє реалізовувати громадські ініціативи. Незважаючи на те, що спільні значення духовності можна знайти у різних культурах, Кросмен стверджує, що “значення мають формуватися “знизу вгору”, щоб розвивати обізнаність у культурах, причому різні групи виступають як донорами, так і позичальниками” [1, с. 507]. Саме тому автор виділяє два види когнітивного функціонування: навмисне та

цілеспрямоване мислення проти несвідомого, з якого ми черпаємо прозріння, інтуїцію, духовну орієнтацію та мудрість. Обидва типи мислення повинні бути максимально використані, аби дізнатися більше освітніх традицій усього світу. Вчений визнає, що в останні роки більше університетських дисциплін впроваджують духовно орієнтовані навчальні програми, і додає що це має більшу ймовірність розвинути усвідомлення різних значень у багатьох культурах. Дослідник бачить потенціал зусиль у духовній освіті задля зміцнення миру, оскільки це, як видається, є природою духовного досвіду, найпотужнішого у своїх політичних та культурних сферах.

К. Джолдерсма сприймає духовність як дискурс, який зображує повсякденний світ певним чином, а не бачачи її як додаткову, внутрішню сферу або ж як трансцендентний зовнішній світ. Науковець використовує ідеї феноменолога Т. де Боєра який писав про “духовність пустелі” [2]. Він ставить Т. де Боєра в діалог з аналізом теоретика освіти Д. Пьорпелом, який прагнув поєднати ідеї духовності з соціальною справедливістю [8, с. 113]. Цей підхід локалізує духовність у постійних коливаннях між індивідом та громадою. Хоча він і має філософський характер, детальний аналіз К. Джолдерсми дозволяє зрозуміти динаміку освітніх процесів в різних умовах.

Духовність вже багато століть формується як теологічна концепція, але К. Джолдерсма пропонує філософський підхід з феноменологічної точки зору [4, с. 194]. Він слідує за тим, що Х. де Врез називає “альтернативним мисленням”, підходом, який не прагне досягнути реальність за допомогою застосування загальних понять, а натомість обговорює “явище, шляхом аналізу двох різних точок зору, які залишаються нерозривно вираженими” [3]. Знаходження між двома діадами відкриває інший простір для розгляду, наприклад, помежовування однини та загального, щоб забезпечити менше детермінацій того, що не можна уявити.

К. Джолдерсма визнає межі філософствування в цьому феноменологічному режимі, якого дотримуються Т. де Боєр та Х. де Врез, розглядаючи поняття духовності поряд із ідеями соціальної справедливості. Він вважає, що будь-яка альтернатива передбачає розуміння духовності як сліду, який кидає поклик справедливості, і виходячи за межі особистості чи громади, залишається при цьому зв'язаним з обома. Саме духовність як дискурс вказує на сліди “хорошого життя”, а не духовна ситуація як внутрішній вимір або зовнішній інший світ. Вчений звертається до твору Д. Пьорпела, який прагне поєднати дискурс духовності з соціальною справедливістю, а не аналізувати лише моделі духовного світу [8]. При такому підході Д. Пьорпел хоче спрогнозувати ідеї страждання та полегшення страждань. Щоб розкрити явище духовності в освіті, К. Джолдерсма працює з діадичною асиметрією, щоб приєднати духовність до повсякденного світу. Отже, два набори асиметричних діад є особливо корисними для вченого у формуванні його поняття духовності: “індивідуалізм проти громади і гідність проти досягнення”. Ідея полягає в тому, щоб встановити діади в явному протиріччі одна з одною, визнаючи, що обидві необхідні для сенсу, який слід визнати, тим самим вказуючи на щось побічно. Наприклад, якщо цінувати індивідуалізм, то громада повинна погодитись на цю цінність

особистості, тим самим підвищивши цінність самої громади. Аналогічно, якщо варто оцінювати індивідуальну цінність, це має відбуватися в загальній системі взаєморозуміння. Якщо досягнення має бути оцінено лише з боку індивідуального досягнення, цьому досягненню обов'язково надається більша цінність, ніж коли визнається громадою, таким чином підвищуючи цінність громади. Для К. Джолдерсма це явище постійного коливання створює невизначений простір, в якому натхнення може проживати і рухатися. Поняття натхнення тут повертається до етимології слова “дух”, пов'язаного з диханням, основною дією, необхідною для життя людини, оскільки для вдиху потрібен кисень, що також з'єднує людину з чимось поза власного “Я”. Джерело його життя надходить ззовні, але одночасно вимагає від людини вдихнути кисень, з'єднуючи нас із зовнішнім хаосом або “бурхливим життям”. У той час як життєдайне джерело – дихання є привабливим, адже підтримує нас, воно також зв'язує нас із світом, в якому ми знаходимося. Вчений інтерпретує цю “асиметричну природу діад як вказівку контрасту між джерелом життя поза “Я”, з одного боку, і бурхливістю середовища, яка впливає на повсякденне життя з іншого. Всередині невизначеного простору для натхнення, створеного коливанням або чергування асиметричних діад, джерело життя не є явним, і не знаходиться в одному місці, аналогічно, дискурс духовності включає динаміку між індивідом і спільнотою” [4, с. 198].

Дискурс духовності вказує на зовнішню життєтворчість і справедливість як джерело натхнення, яке рухає нас через пустелю життєвого, умовного існування. Для К. Джолдерсми це обговорення діадичної асиметрії та заклику справедливості не щось віддалене від освіти, і допомагає інтерпретувати роль вихователя у повсякденному світі. Мова освіти може використовуватися для відновлення більш широкої конструкції аудиторії, щоб включити істотну динаміку серед усіх учасників у просторі, де відбувається навчання.

По мірі того, як дискусія про духовність в освіті просувається і розширюється, ряд авторів виступає з можливими проблемами, які можуть виникнути. Очевидною проблемою є вимога світської освіти виконати розмежування релігії та держави, оскільки духовність пов'язана з релігією, але такі реальні бар'єри не мають юридичного характеру. Концептуальні бар'єри виникають також як погляд на духовність по відношенню до інших дисциплін в освітніх центрах, і ці проблеми вимагають реконцептуалізації як духовності, так і освіти, вимагаючи нових моделей для осмислення людського розуміння та побудови знань. Постійний розрив між освітою та духовністю призводить до “дезінтегрованої присутності” у школах, де потрібно створити простір, який дозволяє і вчителям, і учням розширювати можливості розвивати глибшу самосвідомість та посилювати людське існування.

Виховання стало боятися духовних речей, а світські моделі духовності можуть допомогти протистояти глибоким смисловим питанням, так, як наприклад, метафоричний підхід П. Палмера до пір року, який може відкрити щось духовно близьке спостерігачеві [6]. Дж. Кросмен виявляє, що міжнародний аспект питання є проблематичним, коли враховується, що глобалізовані уявлення про духовність загрожують можливим концептуалізаціям, що відбуваються на

більш локальному рівні, ризикуючи розподілити різні значення у культурах. Згідно з працею К. Джолдерсми, у той час як духовність багато століть формулюється як теологічна концепція, феноменологічна перспектива передбачає можливість - дискурс для коливань між людиною та громадою, відповідаючи на заклик справедливості.

У сукупності ці інтерпретації говорять про потенціал конфлікту навколо складних питань духовності, але автори також вказують на явну необхідність такого розвитку духовного імперативу в освіті.

Висновки. Ряд авторів, проаналізованих у цій статті, намагалися розкрити важливість визнання духовної складової освіти, демаркуючи різницю між релігійними та духовними проблемами. Студенти класифікують і розбирають світ, щоб зрозуміти його, стаючи "учнями" фізики, біології, соціології та інших дисциплін у навчанні, і студенти будують свої власні цінності, будуючи світ на основі "священних текстів" цих дисциплін.

Більшість проблем з питання духовності в освіті не мають остаточного характеру, а є концептуальними та неофіційними. Пізнавальна карта, яка існує для світського навчання, ставить науку з одного боку, а духовні питання – з іншого, проте пізнавальна духовність лежить по обидва боки карти. Міжнародні перспективи щодо цього питання можуть дати можливість поточному дискурсу вийти за межі концептуальних бар'єрів, з якими стикається духовність, і дозволити більш складне її розуміння, яке не залежить від домінуючого глобалізованого погляду. Феноменологічна перспектива дозволяє зрозуміти духовність шляхом коливання від індивіда до громади, від життєдайної справедливості до життєвого контингенту життя, так що людина відчуває духовність без прямої ідентифікації джерела.

Список використаних джерел

1. Crossman, J., 2003. 'Secular spiritual development in education from international and global perspectives', *Oxford Review of Education*, № 29, 4, P. 503-520.
2. De Boer, Th., 1997. 'The rationality of transcendence: Studies in the philosophy of Emmanuel levinas', Amsterdam : J.C. Gieben, 198.
3. De Vries, H. 2005. 'Minimal theologies: Critiques of secular reason in Adorno and Levinas', Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press, 760 p.
4. Joldersma, CW., 2009. 'A spirituality of the desert for education : The call of justice beyond the individual or community', *Studies in Philosophy and Education*, № 28, 3, P. 193-208.
5. Miller, LJ., 2009. 'Present to possibility : Spiritual awareness and deep teaching', *Teachers College Record*, № 111, 12, P. 2705-2712.
6. Palmer, P., 2003. 'Education as spiritual formation', *Educational Horizons*, № 82(1), P. 55-67.
7. Palmer, PJ., 2003. 'Teaching with heart and soul : Reflections on spirituality in teacher education', *Journal of Teacher Education*, № 54, P. 376-385.
8. Purpel, DE., 1989. 'The moral and spiritual crisis in education: A curriculum for justice and compassion in education', South Hadley, MA : Bergin and Garvey, 196 p.
9. Zajonc, A., 2003. 'Spirituality in higher education', *Liberal Education*, № 89(1), P. 50-58.

References

1. Crossman, J., 2003. 'Secular spiritual development in education from international and global perspectives', *Oxford Review of Education*, № 29, 4, P. 503-520.
2. De Boer, Th., 1997. 'The rationality of transcendence: Studies in the philosophy of Emmanuel levinas', Amsterdam : J.C. Gieben, 198.
3. De Vries, H. 2005. 'Minimal theologies: Critiques of secular reason in Adorno and Levinas', Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press, 760 p.
4. Joldersma, CW., 2009. 'A spirituality of the desert for education : The call of justice beyond the individual or community', *Studies in Philosophy and Education*, № 28, 3, P. 193-208.
5. Miller, LJ., 2009. 'Present to possibility : Spiritual awareness and deep teaching', *Teachers College Record*, № 111, 12, P. 2705-2712.
6. Palmer, P., 2003. 'Education as spiritual formation', *Educational Horizons*, № 82(1), P. 55-67.
7. Palmer, P.J., 2003. 'Teaching with heart and soul : Reflections on spirituality in teacher education', *Journal of Teacher Education*, № 54, P. 376-385.
8. Purpel, DE., 1989. 'The moral and spiritual crisis in education: A curriculum for justice and compassion in education', South Hadley, MA : Bergin and Garvey, 196 p.
9. Zajonc, A., 2003. 'Spirituality in higher education', *Liberal Education*, № 89(1), P. 50-58.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.19(1)-10

УДК 378.14

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА PEDAGOGICAL CONTENT OF THE PROFESSIONAL PREPARATION BACHELORS IN AGRICULTURAL ENGINEERING IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Н. А. Доценко

Актуальність теми дослідження. Традиційні методи навчання не дозволяють в стислі терміни підготовки накопичити достатній досвід вирішення складних проектних завдань. Впровадження інформаційно-освітнього середовища розширює можливості підготовки бакалаврів з агроінженерії, але методики потребують вдосконалення. Інтенсивне оновлення інформаційних технологій, інтеграція наукових знань, збільшення наукових і прикладних проблем міждисциплінарного характеру ставлять перед закладами вищої освіти проблему підготовки

Urgency of the research. Traditional teaching methods do not allow in the short term of preparation to accumulate sufficient experience in solving complex project tasks. The introduction of an informational and educational environment enhances the ability to prepare bachelors in agricultural engineering, but the techniques need improvement. Intensive updating of informational technologies, integration of scientific knowledge, increase of scientific and applied problems of interdisciplinary character put the higher education institutions in the problem of training a

фахівця, готового до професійної діяльності, яка б відповідала вимогам сучасного суспільства.

Постановка проблеми.

Важливою задачею є визначення набору компетентностей, якими повинен володіти випускник закладу вищої освіти. Орієнтованість підготовки бакалаврів з агроінженерії на ринок праці реалізується через систематизовану взаємодію освіти та роботодавців і формалізується у вигляді критеріїв, а також вимог до випускників агроінженерних спеціальностей з точки зору їх практичної підготовки і зайнятості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчений В. Олійник займався проблемою навчання випускників закладів вищої освіти. Дослідники Л. Боброва та А. Писарев займалися проблемою управління навчальним процесом при роботі з віддаленою аудиторією. Науковці О. Самойленко, Т. Гребеник, І. Бацуровська розглядали технології вивчення технічних дисциплін у відкритих освітніх ресурсах. Дослідники В. Стрельніков та І. Брітченко в своїх роботах приділяли увагу сучасним технологіям навчання у вищій школі. Проблемами формування інформаційно-освітнього середовища займалися вчені В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротинко, О. Рибалко. Дослідженням вакансій і потреб у кваліфікованих кадрах у країнах ЄС, Республіці Молдова та в Україні займалися автори А. Попа, Р. Колишко, Н. Попова і Ф. Панзіка. Дослідниця Н. Федоренко проводила аналіз особливостей відбору персоналу на ринку праці.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження педагогічного змісту професійної підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу.

Підготовка бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища передбачає ряд особливостей: орієнтованість на

specialist, ready for professional activity, which would meet the requirements of modern society.

Target setting. An important task is to determine the set of competencies that a graduate of a higher education institution should possess. The orientation of the bachelors training in agricultural engineering to the labor market is realized through systematic interaction between education and employers and formalized in the form of criteria, as well as requirements for graduates of agricultural engineering specialties in terms of their practical training and employment.

Actual scientific researches and issues analysis. Scientist V. Oliynyk was engaged in the problem of teaching graduates of higher education institutions. Researchers L. Bobrova and A. Pisarev dealt with the problem of managing the learning process when working with a remote audience. Scientists O. Samoilenko, T. Grebenik, I. Batsurovska considered the technology of studying technical disciplines in open educational resources. Researchers V. Strelnikov and I. Britchenko in their work, they paid attention to modern technologies of higher education. Scientists V. Bykov, V. Kukhareno, N. Sirotinko, O. Rybalko. Authors A. Popa, R. Kolyshko, N. Popova, and F. Panzik investigated vacancies and skills needs in EU countries, the Republic of Moldova and Ukraine. Researcher N. Fedorenko analyzed the features of personnel selection in the labor market.

The research objective. The purpose of the article is to study the pedagogical content of the professional training of bachelors in agricultural engineering in the conditions of information and educational environment.

The statement of basic materials. Preparation of bachelors in agro-engineering in the conditions of informational and educational environment provides a number of

практику; мобільність; компетентнісний підхід; інформаційна культура; науково-дослідна співпраця; рівнева диференціація при підготовці здобувачів вищої освіти агроінженерних спеціальностей.

Було проведено аналіз потреб роботодавця при прийомі на роботу фахівців з агроінженерії. За основу взяли проектно-конструкторську, науково-дослідну, організаційно-управлінську та проектно-технологічну складові діяльності здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей. В ході нашого дослідження проведено опитування серед фахівців підприємств Миколаївської та Херсонської області, що приймають на роботу агроінженерів. Досліджувались наступні питання: компетентність майбутніх агроінженерів в галузі проектно-конструкторської діяльності; компетентність майбутніх агроінженерів в науково-дослідній діяльності; компетентність майбутніх агроінженерів в організаційно-управлінській діяльності; компетентність майбутніх агроінженерів під час проектно-технологічної діяльності.

Висновки. Проаналізувавши вимоги сучасного роботодавця та освітні програми підготовки бакалаврів з спеціальності "Агроінженерія" можна дійти до висновку про потребу систематичної підтримки здобувачів вищої освіти під час навчання та проходження практик. Виникає потреба контролю системи набуття компетентностей, зокрема в умовах інформаційно-освітнього середовища, розробки систем корекції та удосконалення методик, щодо формування професійних компетентностей майбутнього агроінженера в умовах технологічного прогресу.

Ключові слова: педагогічний зміст; професійна підготовка; бакалаври з агроінженерії; інформаційно-освітнє середовище.

features: orientation to practice; mobility; competence approach; information culture; research cooperation; level differentiation in the preparation of applicants for higher education in agricultural engineering specialties.

An analysis of the needs of the employer during the hiring of specialists in agricultural engineering was carried out. They took as a basis the design, scientific, research, organizational, management and design-technological components of the activities of applicants for higher education in engineering majors. In the course of our research, a survey was conducted among specialists of enterprises of the Mykolaiv and Kherson regions who employ agricultural engineers. The following issues were investigated: competence of future agricultural engineers in the field of design and development activities; competence of future agricultural engineers in research activities; competence of future agricultural engineers in organizational and management activities; competence of future agricultural engineers during the design and technological activity.

Conclusions. Having analyzed the requirements of the modern employer and educational programs of preparation of bachelors in the specialty "Agroengineering" it is possible to conclude that there is a need for systematic support of the applicants of higher education during training and passing of practices. There is a need to control the system of acquisition of competencies, in particular in the conditions of information and educational environment, development of systems of correction and improvement of methods, regarding the formation of professional competencies of the future agro-engineer in the conditions of technological progress.

Keywords: pedagogical content; professional training; bachelors in agricultural engineering; information and educational environment.

Актуальність теми. Глобалізація та інформатизація освіти, зростання конкуренції, як на внутрішньому, так і міжнародному ринках, змушують успішно працюючі підприємства переглядати ставлення до кадрового потенціалу. Бажаними на ринку праці стають, перш за все, фахівці, що володіють не тільки теоретичними знаннями, але вже і розвиненими здібностями і навичками. Традиційні методи навчання не дозволяють в стислі терміни підготовки в закладах вищої освіти накопичити достатній досвід вирішення складних проектних завдань. Впровадження інформаційно-освітнього середовища розширює можливості підготовки бакалаврів з агроінженерії, але методики потребують вдосконалення. Інтенсивне оновлення інформаційних технологій, інтеграція наукових знань, збільшення наукових і прикладних проблем міждисциплінарного характеру ставлять перед закладами вищої освіти проблему підготовки фахівця, готового до професійної діяльності, яка б відповідала вимогам сучасного суспільства. У зв'язку з цим сучасний заклад вищої освіти потребує впровадження нових підходів до професійної освіти, що забезпечують, поряд з дотриманням вимог Державних освітніх стандартів, розвиток особистісних якостей майбутнього агроінженера, потреб його професійного розвитку

Постановка проблеми. Висока конкурентоспроможність та попит на випускників закладів вищої освіти на ринку праці є одним із факторів успішної роботи викладачів. Показники працевлаштування майбутніх фахівців дають оцінку якості освітніх послуг та ступеня відповідності компетенцій стосовно вимог роботодавців. Останнім часом системи менеджменту освіти спираються на компетентнісну модель підготовки, яка базується на визначенні професійних функцій, до виконання яких повинен бути підготовлений спеціаліст. Тому важливою задачею стає визначення набору компетентностей, якими повинен володіти випускник закладу вищої освіти. Орієнтованість підготовки бакалаврів з агроінженерії на ринок праці реалізується через систематизовану взаємодію освіти та роботодавців і формалізується у вигляді критеріїв, а також вимог до випускників агроінженерних спеціальностей з огляду на їх практичну підготовку і зайнятість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковець В. Олійник займався проблемою навчання випускників закладів вищої освіти [5, с. 16]. Дослідники Л. Боброва та А. Писарев вивчали проблему управління навчальним процесом при роботі з віддаленою аудиторією [13, с. 101]. Науковці О. Самойленко та І. Бацуровська розглядали технології вивчення технічних дисциплін у відкритих освітніх ресурсах [9]. Дослідники В. Стрельников та І. Брітченко в своїх роботах приділяли увагу сучасним технологіям навчання у вищій школі [10]. Проблемами формування інформаційно-освітнього середовища займалися вчені В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротинко, О. Рибалко [1]. Дослідженням вакансій і потреб у кваліфікованих кадрах у країнах ЄС, Республіці Молдова та в Україні займалися А. Попа, Р. Колишко, Н. Попова і Ф. Панзіка [8]. Дослідниця Н. Федоренко проводила аналіз особливостей відбору персоналу на ринку праці [11].

Постановка завдання. Метою статті є дослідження педагогічного змісту професійної підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Розвиток інженерного мислення неможливий без формування єдиного освітнього простору, що відповідає вимогам сучасності. Ми цілком погоджуємось із визначенням науковців, що інформаційно-освітнє середовище закладу освіти представляє собою педагогічну систему, що об'єднує в собі електронний сатрис навчального закладу, “засоби управління навчальним процесом, педагогічні технології та забезпечує формування інтелектуально-розвиненої, соціально-значущої, творчої особистості, яка володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок для успішного життя і майбутньої професійної діяльності в інформаційному суспільстві” [3, с. 12].

В умовах зростання конкурентоспроможності фахівців в галузі агроінженерії виникає необхідність удосконалення методів їх підготовки. З'являються нові підходи до оцінки професійних здібностей майбутніх агроінженерів на різних етапах освітнього циклу.

Освітня програма з основ бакалаврату зі спеціальності “Агроінженерія” дає фундамент для подальшого розуміння здобувачами вищої освіти сучасного світу, вчить критично і творчо мислити, синтезувати ідею і інформацію, оцінюючи різні проблеми суспільства. Основа бакалаврату сприяє розумінню співвідношення між дисциплінами агроінженерного спрямування, відповідальності і обов'язку перед проблемами цивільного, глобального характеру і проблемами навколишнього середовища. На рівні бакалавра освітня програма ділиться на три етапи: загальна освіта, передпрофесійна освіта, спеціальна професійна освіта.

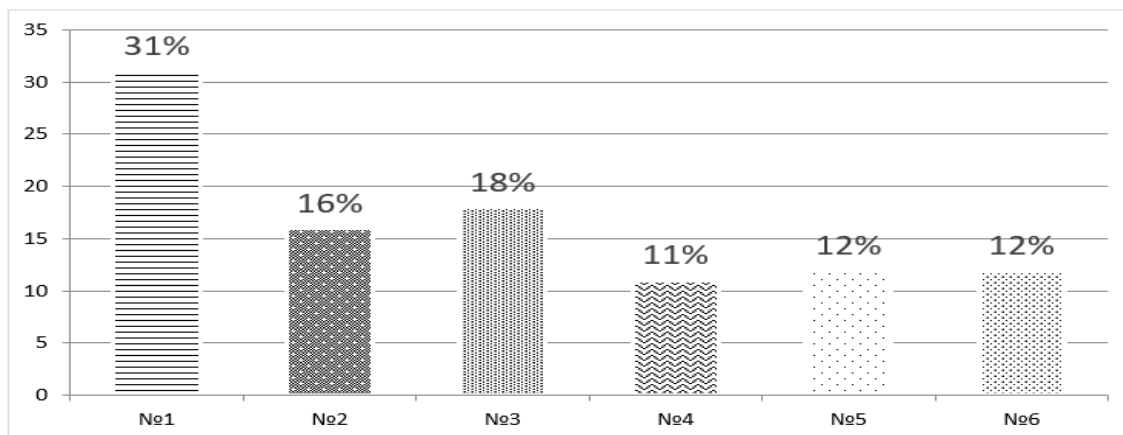
На першому році навчання бакалаврів з агроінженерії пропонується загальна освіта, здобувач вищої освіти опановує загальні дисципліни, такі як українська мова, історія, іноземна мова, екологія тощо. Передпрофесійна підготовка бакалаврів з агроінженерії починається в другому семестрі та дає фундамент для професійної підготовки на подальших курсах. Прикладом передпрофесійної підготовки бакалаврів з агроінженерії можуть бути вивчення таких дисциплін, як вища математика, фізика, цикл загальнотехнічних дисциплін: нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка, матеріалознавство, теоретична механіка, механіка матеріалів і конструкцій, теорія механізмів і машин, взаємозамінність, стандартизація та технічні вимірювання, деталі машин тощо [4].

Спеціальна професійна підготовка майбутніх агроінженерів починається із третього курсу та містить підготовку із фахових дисциплін: машини та обладнання для тваринництва, машини та обладнання для переробки сільськогосподарської продукції, машини та машиновикористання у тваринництві, енергетичні засоби в агропромисловому комплексі, експлуатація та ремонт машин, підйомно-транспортні машини тощо. Також після 2, 4 та 6 семестрів здобувачі вищої освіти спеціальності “Агроінженерія” проходять цикл практик. Після першого курсу майбутні агроінженери проходять технологічну та інженерну навчальні практики. Після другого - професійно-технологічну, під час якої отримують свідоцтво про оволодіння робітничими професіями: слюсар механоскладальних робіт та тракторист-машиніст. Третій курс завершується практикою на підприємствах та фермерських господарствах.

Здобувачі вищої освіти відповідно до освітніх програм можуть вести проектно-конструкторську, організаційно-управлінську, інженерно-консультаційну, виробничо-технологічну та науково-дослідницьку діяльність. В освітніх програмах можуть виділяються гуманітарний (соціально-економічний) цикл, математичний і природничо-науковий цикл, загально-професійний і спеціальний цикли дисциплін [4].

Нами було здійснено аналіз потреб та вимог роботодавців при прийомі на роботу фахівців з агроінженерії. За основу ми взяли проектно-конструкторську, науково-дослідну, організаційно-управлінську та проектно-технологічну складові діяльності здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей [9, 10]. Під час дослідження проведено опитування серед фахівців підприємств Миколаївської та Херсонської області у кількості 32 осіб, що займаються підбором агроінженерних кадрів. Особливу увагу привертало наступні питання: компетентність майбутніх агроінженерів в галузі проектно-конструкторської діяльності; компетентність майбутніх агроінженерів в науково-дослідній діяльності; компетентність майбутніх агроінженерів в організаційно-управлінській діяльності; компетентність майбутніх агроінженерів під час проектно-технологічної діяльності.

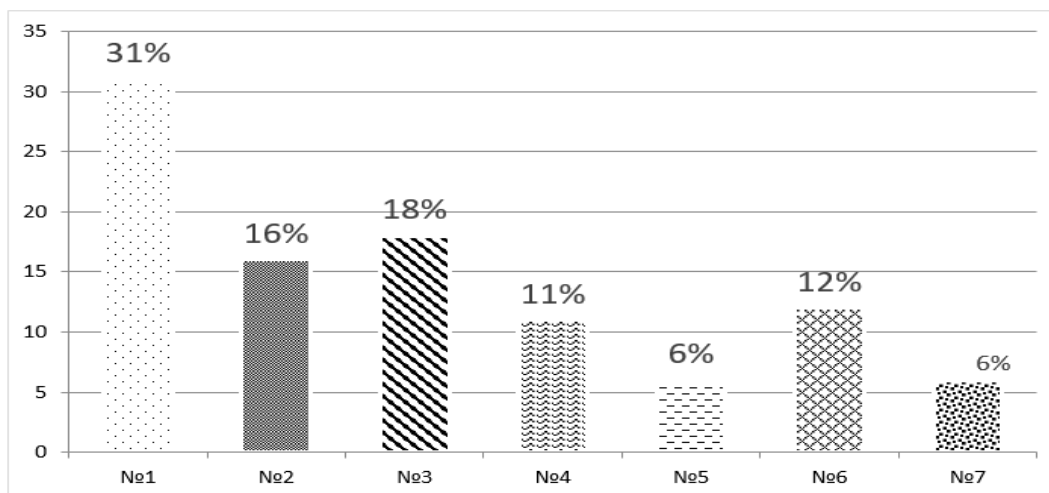
Проектно-конструкторська підготовка майбутнього агроінженера є першою стадією технічної підготовки. Такий тип підготовки “пов’язаний з науково-технічною підготовкою, використовує результати прикладних науково-дослідних робіт, але виконує суто практичні завдання. Завданнями проектно-конструкторської підготовки є створення комплексу конструкторської документації, що необхідний для виготовлення та експлуатації продукції, а також забезпечення конструкторської готовності підприємства до випуску виробу” [10]. Нами було досліджено навички роботи з проектно-конструкторською складовою робочого процесу для агроінженерів (див. рис. 1). В ході опитування роботодавців, під час виробничої практики майбутніх агроінженерів з проектно-конструкторською складовою робочого процесу, така компетентність, як здатність аналізувати інформаційні джерела для реалізації поставленого завдання, набула 31 % важливості. Вміння надавати технічний опис на пристрої чи машини, що знаходяться на ремонті є важливим для 16 % роботодавців. Навички з проектування типових деталей та механізмів з використанням інженерно-комп’ютерних програм є цінним для 18 % роботодавців. Здатність до техніко-економічного аналізу та складання технічної документації, відповідно, відмітили відповідно, 11 % та 12% опитаних роботодавців, навички у ремонті, монтажі та пуску обладнання є важливими для 12 % опитуваних.



№1 – здатність аналізувати інформаційні джерела для реалізації поставленого завдання; №2 – надання технічного опису на пристрої чи машини, що знаходяться на ремонті; №3 – проектування типових деталей та механізмів з використанням інженерно-комп’ютерних програм; №4 – здатність до техніко-економічного аналізу; №5 – здатність до складання технічної документації; №6 – навички у ремонті, монтажі та пуску обладнання.

Рис. 1. Навички роботи з проектно-конструкторською складовою робочого процесу для агроінженерів

Не менш важливими фаховими навичками майбутніх агроінженерів є вміння працювати з проектно-технологічною складовою робочого процесу (див. рис. 2).



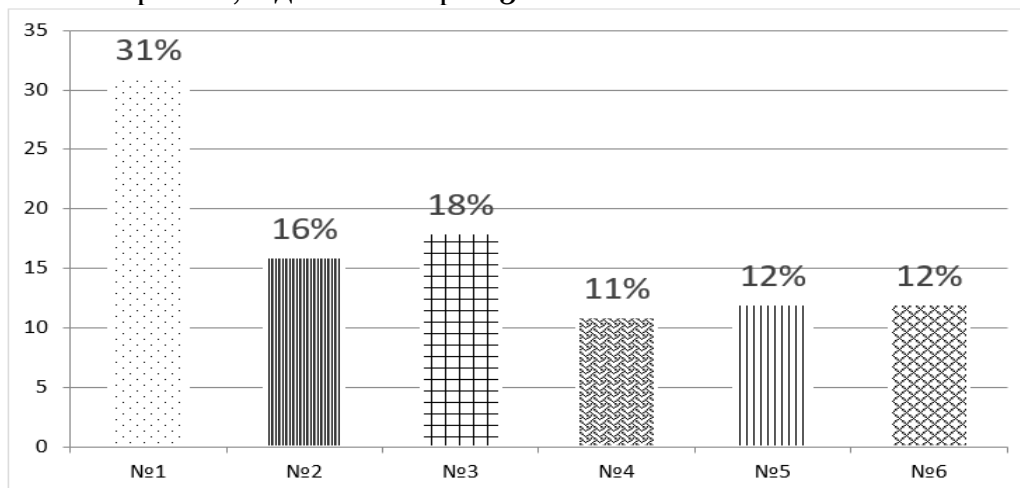
№1 – здатність до регулювання технологічного процесу; №2 – здатність виконувати аналіз і оптимізацію технологічного процесу; №3 – здатність розробки технічних завдань на окремі вузли та деталі; №4 – здатність виконувати метрологічне забезпечення та контрольно-вимірювальні роботи; №5 – вміння розробляти технологічні процеси ремонту та обслуговування; №6 – володіння навичками норм вироблення, технологічних нормативів на розхід матеріалів; №7 – здатність до попереднього виготовлення технологічного обладнання.

Рис. 2. Навички роботи з проектно-технологічною складовою робочого процесу для агроінженерів

Серед опитаних роботодавців 31 % виділяють здатність регулювати технологічний процес, в той час як розробляти технічні завдання на окремі вузли та деталі відмічають лише 18 % опитаних. Також здатність до

виконання аналізу та оптимізації технологічного процесу відмічають 16 % опитаних, та 11 % відмітили важливість здатності виконувати метрологічне забезпечення та контрольно-вимірювальні роботи. Розробку технологічного процесу ремонту та обслуговування та здатність до попереднього виготовлення технологічного обладнання очікують лише по 6 % роботодавців, в той час як володіння навичками норм виготовлення відмітили лише 12 %.

Також, серед важливих навичок під час роботи майбутніх агроінженерів з науково-дослідною складовою робочого процесу, було виділено напрямки, відмічені на рис.3.

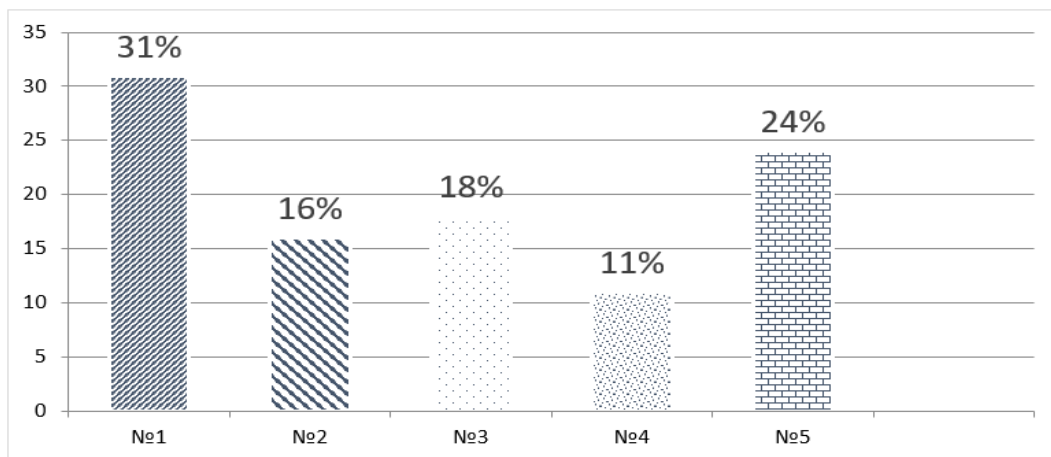


№1 – здатність аналізувати поставлену задачу; №2 – здатність виконувати математичне моделювання процесів; №3 – здатність розробляти окремі програми і блоки; №4 – здатність використовувати новітні методики; №5 – володіння навичками опису досліджень; №6 – здатність виконувати налагодження шляхом дослідів, замірів та контролю

Рис. 3. Навички роботи з науково-дослідною складовою робочого процесу для агроінженерів

Науково-дослідна складова робочого процесу для агроінженерів включає в себе здатність аналізувати поставлену задачу, важливість цієї навички відмітили 31 % роботодавців, здатність розробляти окремі програми і блоки очікують 18 %, в той час як 16 % відмічає важливість математичного моделювання технологічних процесів. Більш низькі показники отримали здатність використовувати новітні методики – лише 11 % та володіння навичками опису досліджень та виконання налагодження шляхом замірів і контролю – по 12 %.

Серед важливих навичок під час роботи майбутніх агроінженерів з організаційно-управлінською складовою робочого процесу, було виділено напрямки, вказані на рисунку 4.



№1 – здатність встановлювати порядок робіт; №2 – здатність планувати розміщення технологічного обладнання; №3 – здатність виконувати технічний контроль виробництва; №4 – здатність контролювати відповідність відповідність технологічного процесу і документації стандартам; №5 – здатність підготувати дані для прийняття рішень на основі техніко-економічного аналізу.

Рис. 4. Навички роботи з організаційно-управлінською складовою робочого процесу для агроінженерів

Здатність встановлювати порядок виконання робіт як елемент організаційно-управлінської складової відзначили 31 % роботодавців, планування розміщення технологічного обладнання – 16 %, а здатність приймати рішення на основі техніко-економічного аналізу – 24 %. Відповідність технологічного процесу і документації відмітили 11 %, а здатність виконувати технічний контроль виробництва – 18 %. Так, було визначено, що роботодавці вважають, що для бакалавра в галузі агроінженерії є ключовими є наступні навички: здатність аналізувати інформаційні джерела для реалізації поставленого завдання, здатність виконувати аналіз і оптимізацію технологічного процесу, здатність використовувати новітні науково-дослідні методики, здатність встановлювати порядок для виконання робіт. Всі ці навички доцільно розвивати під час навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Проаналізуємо освітні програми для підготовки бакалаврів спеціальності 208 “Агроінженерія” на предмет співпадіння їх із потребами сучасних роботодавців. Здобувачі вищої освіти навчаються чотири роки та під час навчання проходять навчальні та виробничі практики.

Основним критерієм якості підготовки бакалаврів з агроінженерії є професійні компетентності, які характеризується рівнем знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації професійного та особистісного потенціалу фахівця. Вирішення питання якісної підготовки випускників починається з визначення вимог до молодих фахівців з боку самої особистості і роботодавців, а потім – вибору освітніх технологій закладу вищої освіти. Суть формування освітніх програм полягає в переході до компетентнісної моделі навчання, яка передбачає трансформацію знань в дії.

Під час навчання на бакалаврському рівні здобувач вищої освіти

агроінженерної спеціальності опановує ключовими компетенціями в професійній діяльності, а саме: вміння працювати з інформацією, володіння комунікабельними якостями, соціально-етичними компетенціями та застосування професійних знань у стандартних ситуаціях.

Майбутні агроінженери в ході своєї професійної діяльності мають справу із застосуванням механізованих технологій виробництва, первинної переробки, зберігання та транспортування сільськогосподарської продукції, використання, технічного обслуговування і ремонту сільськогосподарської техніки, організації та керівництва структурних підрозділів підприємства. Освітня програма підготовки бакалаврів з агроінженерії передбачає опанування нормативними і вибірковими навчальними дисциплінами фундаментальної, природничо-наукової, загальноекономічної, професійної та практичної підготовки [4].

Бакалавр із спеціальності 208 “Агроінженерія” може обіймати наступні посади, що відповідає 3-му і 4-му кваліфікаційним рівня Державного класифікатору професій [6]: завідувач ремонтної майстерні; начальник механізованого загону; інженер з використання МТП; інженер з технічного сервісу; інженер-технолог; інспектор з охорони праці та техніки безпеки; директор (керівник) малого промислового підприємства (фірми); директор (начальник) організації (конструкторської, проектної); директор (начальник, інший керівник) підприємства; керівник курсів підвищення кваліфікації; інженер центру підвищення кваліфікації; механік; інженер.

Концепція підготовки агроінженерів передбачає надання знань, вмінь та навичок фахівця нового покоління в галузі процесів, машин та обладнання рослинництва, тваринництва, біотехніки, переробної промисловості тощо на базі сучасних стандартів освіти адаптованих до вимог кращих світових освітніх програм, для роботи в державному і приватному секторах економіки України.

Освітня програма спеціальності 208 “Агроінженерія” складається з обов’язкового та вибіркового блоків. До вибіркового блоку відносяться дисципліни за вибором університету та за вибором здобувачів вищої освіти.

До обов’язкового блоку входить 21 дисципліна, цей блок уміщує 122 кредити і відповідно 3660 годин. Серед обов’язкових дисциплін є наступні: фізика (4 кредити), рисувальна геометрія та комп’ютерна графіка (6 кредитів), вища та прикладна математика (10 кредитів), матеріалознавство і технологія конструкційних матеріалів (6 кредитів), теоретична механіка (7 кредитів), хімія (4 кредити), теорія механізмів і машин (6 кредитів), механіка матеріалів і конструкцій (6 кредитів), трактори і автомобілі (12 кредитів), сільськогосподарські машини (12 кредитів), паливо-мастильні матеріали (4 кредити), взаємозамінність, стандартизація та технічні вимірювання (3 кредити), деталі машин (4 кредити), підйомно-транспортні машини (3 кредити), фермські машини та обладнання, машиновикористання у тваринництві (4 кредити), машиновикористання у рослинництві (6 кредитів), технічний сервіс машин (6 кредитів), надійність та ремонт машин (6 кредитів), машини та обладнання для переробки сільськогосподарської продукції (4 кредити),

машино використання у переробній галузі (3 кредити) [4].

Дисципліни за вибором здобувачів вищої освіти містять 12 позицій, що складає 49 кредитів (1470 годин). Серед них: технологія вирощування та переробки сільськогосподарської продукції (6 кредитів), комп'ютери і комп'ютерні технології (3 кредити), система “машина-поле” (3 кредити), гідравліка та теплотехніка (4 кредити), основи керування автомобілями та сільськогосподарською технікою (5 кредитів), ТОЕ, електрообладнання та електропривод сільськогосподарської техніки (5 кредитів), механіко-технологічні властивості сільськогосподарських матеріалів (3 кредити), історія та філософія сільськогосподарської техніки (3 кредити), стандартизація та сертифікація техніки і обладнання (3 кредити), гідроприводи сільськогосподарської техніки (4 кредити), економіка аграрного виробництва (6 кредитів), машини та обладнання для біотехнологій (4 кредити) [4].

Як бачимо, велика кількість годин відводиться на самостійну роботу. Для самостійного опанування дисциплін майбутніми агроінженерами доцільно використовувати інформаційно-освітнє середовище. Також інформаційно-освітнє середовище може бути допомогою для повторення або доопрацювання теоретичного матеріалу та виконання практичних та лабораторних робіт [14].

Практика бакалаврів з агроінженерії є обов'язковою складовою частиною процесу підготовки в аграрних університетах і проводиться на спеціально оснащених базах практики закладів вищої освіти та підприємствах. Здобувачі вищої освіти спеціальності “Агроінженерія” проходять навчальну, навчально-виробничу і виробничу практику. Практика має своєю метою поглибити і закріпити теоретичні знання бакалаврів з агроінженерії, розвинути практичні і дослідницькі компетентності здобувачів вищої освіти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Аналіз вимог сучасного роботодавця та освітні програми підготовки майбутніх бакалаврів з спеціальності “Агроінженерія” підводить до висновку, що систематична підтримка здобувачів вищої освіти під час навчання та проходження практик потребує сучасних інформаційних технологій. Виникає потреба розробки належного контенту з урахуванням інтерактивних лекцій, відеофрагментів, навчальних комп'ютерних тренажерів умовах інформаційно-освітнього середовища. Потребує удосконалення наявний потенціал комп'ютерного забезпечення та засоби інформаційно-освітнього середовища. Подальшої розробки потребує технологія інформатизації напрямку професійної підготовки майбутніх агроінженерів та розробка їх підготовки в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1. Биков, ВЮ., Кухаренко, ВМ., Сиротинко, НГ., Рибалко, ОВ., 2008. ‘Технологія розробки дистанційного курсу’, Київ : *Міленіум*, 324 с.
2. Кваша, СМ., Зазимко, ОВ., Кліх, ЛВ., Тракай, ВГ., 2017. ‘Каталог навчальних планів і програм підготовки бакалаврів’, Київ, 424 с.
3. Лузан, ПГ., ред., 2017. ‘Інформаційно-освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів : посібник’, Київ : *ІПТО НАПН*, 124 с.
4. МНАУ, 2018. ‘Освітня програма підготовки бакалаврів спеціальності “Агроінженерія”’, Миколаїв. Режим доступу :

- https://pk.mnau.edu.ua/files/exp_vysn/expertni-vysnovky_agroinzheneriya_2019.pdf [Дата звернення 19 Грудня 2019].
5. Олійник, ВВ., 2010. 'Освіта впродовж життя : як і чому вчити дорослих', *Управління освітою*, 34 (202), С. 16-19.
 6. Основні Кодекси України, 2010. 'Державний класифікатор професій'. Режим доступу : <https://kodeksy.com.ua/buh/kp.htm> [Дата звернення 28 Грудня 2019].
 7. Підласий, ІП., Підласий, АІ., 2010. 'Поглиблення євроінтеграції української системи вищої технічної освіти : посіб.', Черкаси : ЧДТУ, 124 с.
 8. Попа, А., Колишко, Р., Попова, Н., Панзіка, Ф., 2013. 'Дослідження та аналіз вакансій і потреб у кваліфікованих кадрах у країнах ЄС, Республіці Молдова та в Україні', *Міжнародна організація праці, Група технічної підтримки з питань гідної праці та Бюро МОП для країн Центральної та Східної Європи*. – Будапешт МОП, 141 с.
 9. Самойленко, ОМ., Гребеник, ТВ., Бацуровська, ІВ., 2016. 'Формування відкритого персонального веб-ресурсу викладача на основі хмарних технологій: посібн.', Херсон, 288 с.
 10. Стрельников, ВЮ., Брітченко, ІГ., 2013. 'Сучасні технології навчання у вищій школі', Полтава : ПУЕТ. Режим доступу : <http://dspace.uzhnu.edu.ua:8080/jspui/handle/lib/1482> [Дата звернення 14 Серпня 2019].
 11. Федоренко, НІ., 2015. 'Молоді фахівці на ринку праці : особливості відбору персоналу', *Ринок праці та зайнятість населення*, № 2, С. 40-43.
 12. Хелпикс, О., 2018. 'Проектно-конструкторська підготовка виробництва'. Режим доступу : <https://helpiks.org/3-68220.html> [Дата звернення 27 Грудня 2019].
 13. Bobrova, L., Pisarev, A., 2012. 'Die integration der traditionellen und information der pädagogischen technologie bei der arbeit mit dem remote-publikum', *European Applied Sciences*, 2-1, P. 100-102.
 14. Engineering at trinity, 2006. 'What is Computer Engineering'. Available at : [https://www.tcd.ie/Engineering/about/what is eng/index.html](https://www.tcd.ie/Engineering/about/what%20is%20eng/index.html) [Accessed 20 August 2019].

References:

1. Bykov, VYu., Kukhareno, VM., Syrotynko, NH., Rybalko, OV., 2008. 'Tekhnolohiya rozrobky dystantsiynoho kursu (Technology of Distance Course Development)', Kyiv : Milenium, 324 s.
2. Kvasha, SM., Zazymko, OV., Kliks, LV., Trakay, VH., 2017. 'Kataloh navchal'nykh planiv i proqram pidhotovky bakalavriv (Catalog of Bachelor's Training Plans and Programs)', Kyiv, 424 s.
3. Luzan, PH., red., 2017. 'Informatsiyno-osvitnye seredovysheche profesiyno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv : posibnyk (Information and educational environment of vocational schools : A Manual)', Kyiv : IPTO NAPN, 124 s.
4. MNAU, 2018. 'Osvitnya prohrama pidhotovky bakalavriv spetsial'nosti "Ahroinzheneriya" (Educational Program of Training Bachelors of Specialty "Agroengineering")', Mykolayiv. Rezhym dostupu : https://pk.mnau.edu.ua/files/exp_vysn/expertni-vysnovky_agroinzheneriya_2019.pdf [Data zvernennya 19 Hrudnya 2019].
5. Oliynyk, VV., 2010. 'Osvita vprodovzh zhyttya : yak i chomu vchyty doroslykh (Education for Life : How and why to Teach Adults)', *Upravlinnya osvitoiu*, 34 (202), S. 16-19.
6. Osnovni Kodeksy Ukrayiny, 2010. 'Derzhavnyy klasyfikator profesiy (State Classifier of Professions)'. Rezhym dostupu : <https://kodeksy.com.ua/buh/kp.htm> [Data zvernennya 28 Hrudnya 2019].

7. Pidlasyy, IP., Pidlasyy, AI., 2010. 'Pohlyblennya yevrointehratsiyi ukrayins'koyi systemy vyshchoyi tekhnichnoyi osvity : posib. (Deepening the European Integration of the Ukrainian Higher Technical Education System : A Manual)', Cherkasy : *CHDTU*, 124 s.
8. Popa, A., Kolyshko, R., Popova, N., Panzika, F., 2013. 'Doslidzhennya ta analiz vakansiy i potreb u kvalifikovanykh kadrah u krayinakh YES, Respublitsi Moldova ta v Ukrayini (Research and Analysis of Vacancies and Skills Needs in EU Countries, Republic of Moldova and Ukraine)', *Mizhnarodna orhanizatsiya pratsi, Hrupa tekhnichnoyi pidtrymky z pytan' hidnoyi pratsi ta Byuro MOP dlya krayin Tsentral'noyi ta Skhidnoyi Yevropy. – Budapesht MOP*, 141 s.
9. Samoylenko, OM., Hrebenyk, TV., Batsurovs'ka, IV., 2016. 'Formuvannya vidkrytoho personal'noho veb-resursu vykladacha na osnovi khmarnykh tekhnolohiy: posibn. (Creating an Open Personal Web-Based Teacher Resource Based on Cloud Technologies : A Manual)', Kherson, 288 s.
10. Strel'nikov, VYU., Britchenko, IH., 2013. 'Suchasni tekhnolohiyi navchannya u vyshchii shkoli (Modern Technologies of Education in Higher School)', Poltava : PUET. Rezhym dostupu : <http://dspace.uzhnu.edu.ua:8080/jspui/handle/lib/1482> [Data zvernennya 14 Serpnia 2019].
11. Fedorenko, NI., 2015. 'Molodi fakhivtsi na rynku pratsi : osoblyvosti vidboru personalu (Young Professionals in the Labor Market : The Features of Personnel Selection)', *Rynok pratsi ta zaynyatist' naseleennya*, № 2, S. 40-43.
12. Khelpyks, O., 2018. 'Proektno-konstruktors'ka pidhotovka vyrobnytstva (Design and Production Preparation)'. Rezhym dostupu : <https://helpiks.org/3-68220.html> [Data zvernennya 27 Hrudnya 2019].
13. Bobrova, L., Pisarev, A., 2012. 'Die integration der traditionellen und information der pädagogischen technologie bei der arbeit mit dem remote-publikum', *European Applied Sciences*, 2-1, P. 100-102.
Engineering at trinity, 2006. 'What is Computer Engineering'. Available at : https://www.tcd.ie/Engineering/about/what_is_eng/index.html [Accessed 20 August 2019].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Білецька А. В.** кандидат філософських наук, молодший науковий співробітник наукового центру дистанційного навчання Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (Київ, Україна)
E-mail : biletska.alo@gmail.com
ORCID : 0000-0002-6638-4575
- Берегова Г. Д.** доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти Херсонського державного аграрного університету (Херсон, Україна)
E-mail : gberegova@meta.ua
ORCID : 0000-0002-2418-7178
- Джура О. Д.** доктор філософських наук, професор, директор Буриштинського енергетичного коледжу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, дійсний член (академік) Інженерної академії України, Відмінник освіти України, Почесний енергетик України, Заслужений працівник освіти України. (Івано-Франківськ, Україна)
E-mail : technikumbek@gmail.com
- Доценко Н.А.** кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри загально технічних дисциплін Миколаївського національного аграрного університету (Миколаїв, Україна)
E-mail : dotsenkona@outlook.com
ORCID : 0000-0003-1050-8193
- Кулакова О. М.** кандидат культурології, доцент, доцент кафедри філософії та соціології Національного фармацевтичного університету (Харків, Україна)
E-mail : oksana_kool@meta.ua
ORCID : 0000-0003-3135-412X
- Мелентьєва Т. М.** кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та соціології Національного фармацевтичного університету (Харків, Україна)
E-mail : vjbcttdf27.5@gmail.com
ORCID : 0000-0001-8876-3624
- Множинська Р. В.** кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії політології та українознавства Київського національного університету технологій та дизайну (Київ, Україна)
E-mail : ruslanamnozhynska@gmail.com
ORCID : 0000-0001-8459-3496

- Нікітенко В. О.** кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри менеджменту організації та управління проектами Інженерний інститут Запорізького національного університету (Запоріжжя, Україна)
E-mail: vitalina2006@ukr.net
ORCID : 0000-0001-9588-7836
- Рідей Н. М.** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освіти дорослих НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail : nataliia.ridei@gmail.com
ORCID : 0000-0002-5553-059X
- Сакун А. В.** доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри завідувач кафедри філософії, політології та українознавства Київського національного університету технологій та дизайну (Київ, Україна)
E-mail: ayta.s@ukr.net
ORCID: 0000-0002-7889-2358
- Степаненко Л. М.** кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та виховної роботи Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв (Київ, Україна)
E-mail : stepanenkolm@ukr.net
ORCID : 0000-0002-5508-2379
- Терепиций С.О.** доктор філософських наук, доцент, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти і освітньої політики Національного педагогічного університету імені М. П. Драго-манова (Київ, Україна)
E-mail: terepyshchy@gmail.com
- Хоменко Г.В.** Молодший науковий співробітник, аспірант кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail : homenkoglib@gmail.com
ORCID : 0000-0003-2897-5400
- Цибулько О. С.** кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії та соціології Маріупольського державного університету (Маріуполь, Україна)
E-mail : ostsybulco@ukr.net
ORCID : 0000-0003-1297 -5465
- Шовш К. С.** кандидат педагогічних наук, директор Фахового коледжу Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II –го (Берегово, Україна)
E-mail : sooskatica19.75@gmail.com
ORCID : 0000-003-2616-185x

AUTHORS

- Al`ona Biletska** PhD of Philosophy, Junior Researcher of the Distance Learning Center, Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine.
(Kyiv, Ukraine)
E-mail : biletska.alo@gmail.com
ORCID : 0000-0002-6638-4575
- Halyna Berehova** Doctor of Philosophical Science, Professor, Head of Department of Professional Education, Kherson State Agrarian University
(Kherson, Ukraine)
E-mail : gberegova@meta.ua
ORCID : 0000-0002-2418-7178
- Oleksandr Jura** Doctor of Philosophy, Professor, Director of Burshtyn Energy College, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Academician of the Academy of Engineering of Ukraine, Excellence in Education of Ukraine, Honorary Energy Engineer of Ukraine, Honored Worker of Education of Ukraine.
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
E-mail : technikumbek@gmail.com
- Nataliia Dotsenko** D in Technology, Associate Professor, General Technical Disciplines Department, Mykolayiv National Agrarian University
(Mykolayiv, Ukraine)
E-mail : dotsenkona@outlook.com
ORCID : 0000-0003-1050-8193
- Oksana Kulakova** Candidate of Culture, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Sociology, National University of Pharmacy
(Kharkiv, Ukraine)
E-mail : oksana_kool@meta.ua
ORCID : 0000-0003-3135-412X
- Tatiana Melentyeva** PhD of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Sociology, National University of Pharmacy
(Kharkiv, Ukraine)
E-mail : vjbcttdf27.5@gmail.com
ORCID : 0000-0001-8876-3624
- Ruslana Mnozhynska** Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy, Political Science and Ukrainian Studies, Kyiv National University of Technology and Design
(Kyiv, Ukraine)
E-mail : ruslanamnozhynska@gmail.com
ORCID : 0000-0001-8459-3496

- Vitalina Nikitenko** PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Project Management, Engineering Institute of Zaporizhzhya National University (Zaporizhzhia, Ukraine)
E-mail: vitalina2006@ukr.net
ORCID : 0000-0001-9588-7836
- Nataliia Ridei** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Adult Education at National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : nataliia.ridei@gmail.com
ORCID : 0000-0002-5553-059X
- Ayta Sakun** Doctor of Sciences Philosophy, Associate Professor, Head of the Department Philosophy, Political science and Science of Ukraine, Kyiv National University of Technologies and Design (Kyiv, Ukraine)
E-mail: ayta.s@ukr.net
ORCID: 0000-0002-7889-2358
- Lyudmila Stepanenko** PhD of Pedagogy, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific-Pedagogical and Educational Work, National Academy of Culture and Arts Management (Kyiv, Ukraine)
E-mail : stepanenkolm@ukr.net
ORCID : 0000-0002-5508-2379
- Serhii Terepyshchyi** Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, *Department of Social Philosophy, Philosophy of Education and Educational Policy*, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail: terepyshchyi@gmail.com
- Glib Khomenko** Junior researcher, graduate student, Department of Social Philosophy, the Philosophy of Education and Educational Policy National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : homenkoglib@gmail.com
ORCID : 0000-0003-2897-5400
- Olga Tsybulko** Phd in History, Associate Professor, Department of Philosophy and Sociology, Mariupol State University (Mariupol, Ukraine)
E-mail : otsybulco@ukr.net
ORCID : 0000-0003-1297 -5465
- Katerina Shovsh** PhD of Pedagogy, Director of the Professional College of the Transcarpathian Hungarian Ferenc Rakoczi II Institute (Beregszász, Ukraine)
E-mail : sooskatica19.75@gmail.com
ORCID : 0000-003-2616-185x

**ІНДЕКСУВАННЯ ВИДАННЯ
“ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ”**



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ ТА ПОДАННЯ РУКОПISУ ДО НАУКОВОГО ВИДАННЯ «ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ»

1. Мова написання рукопису статті: українська, російська, англійська, німецька, французька, польська.
2. Рукопис статті подається до редакції у формі: файлу рукопису, який надсилається на електронну адресу редакції journal.discourse@gmail.com у форматі “Автор- Назва статті.doc”.
3. Рукопис статті, підписаний авторами, супроводжується:
 - **зовнішньою рецензією** (для авторів без вченого ступеня) із зазначенням наукового ступеня рецензента, вченого звання, посади, місця роботи (без скорочень), завіреною печаткою;
 - якщо рукопис публікується іноземною мовою, **стаття супроводжується перекладом** завіреним фахівцем з іноземної мови (бюро перекладів, або викладачем ВНЗ іноземної мови);
 - **розширеною анотацією** (двома мовами, одна з яких англійська) в залежності від мови написання рукопису статті (додаток 2);
 - **відомостями про автора (авторів)** (додатку 1).
4. Рукопис статті не має містити заборонених до друку матеріалів, оскільки журнал є відкритим джерелом інформації. Авторський текст не має бути опублікованим раніше та не бути перекладом раніше опублікованої статті. За зміст статті та інформаційне наповнення несе відповідальність автор (автори) статті та рецензенти.
5. Форма подання статті:
 - обсяг рукопису – 20-24 тис. знаків (як виняток, не більше 40 тис. знаків), включаючи рисунки та таблиці;
 - кількість співавторів – не більше чотирьох, як виняток до п’яти;
 - стаття повинна бути підготовлена за допомогою **редактора Microsoft Word for Windows®** (версії 97, 2000, XP, 2003, 2007) або сумісного редактора;
 - рукопис повинен мати наскрізну нумерацію сторінок із вільним розміщенням нумерації в листі;
 - **формат аркуша** – А4 (210×297), орієнтація сторінки – «**книжна**»; поля: **ліворуч** – 2,5 см; **праворуч** – 2 см; **зверху** – 2 см; **знизу** – 2 см; **інтервал між рядками** – 1,5 пт.; інтервал між абзацами «**до**», «**після**» – 0 пт; відступи «**праворуч**», «**ліворуч**» – 0 пт; відступ першої строчки – 1,27 см;
 - рисунки, фотографії, графіки слід **вставляти** в текст статті **як об’єкт**. Положення об’єкта – «**в тексті**»;
 - рисунки, створені у вбудованому у *Microsoft Word* редакторі рисунків, слід подавати як згруповані об’єкти;
 - рисунки та таблиці не повинні розривати речення в абзаці, тобто вони мають бути розташовані після того абзацу, в якому на них робиться перше посилання в тексті.
 - Текст рукопису має бути побудований за загальноприйнятою схемою:
 - **індекс УДК** у верхньому лівому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.);
 - **ініціали та прізвища авторів** у верхньому правому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.). Порядок подання: **ім’я, по батькові, прізвище**;
 - **науковий ступінь, вчене звання** (Time New Roman, 12 пт.);
 - **електронна пошта автора**;
 - **порожній рядок**;

- **назва статті** – великими літерами, по центру, українською (або регіональною мовою) та англійською мовами (Time New Roman, 14 пт., **жирний**). Назва статті
 - подається без використання вузькоспеціалізованих скорочень, крапка в кінці назви не ставиться;
 - *порожній рядок*;
 - **анотація** (Time New Roman, 12 пт., *курсив*) (додаток 2);
 - *порожній рядок*;
 - **ключові слова** (3-10 слів) українською, або регіональною мовою та англійською мовами (Time New Roman, 12 пт., *курсив*);
 - **Основний текст статті повинен містити наступні рубрики:**
 - **актуальність теми дослідження** (Time New Roman, 14 пт.);
 - **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (Time New Roman, 14 пт.);
 - **аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття (Time New Roman, 14 пт.);
 - **постановка завдання** (Time New Roman, 14 пт.);
 - **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (Time New Roman, 14 пт.);
 - **висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок** у даному напрямку (Time New Roman, 14 пт.).
 - *порожній рядок*;
 - **Список використаних джерел** (Time New Roman, 12 пт., **жирний**, по центру)
 - **References** (Time New Roman, 12 пт., **жирний**, по центру);
 - **надійшла** стаття до редакції у нижньому правому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.) у форматі (ДД.ММ.РРРР);
 - **бібліографічний опис для цитування** (Time New Roman, 12 пт.) (додаток 3).
1. **Літературні джерела**, що цитуються, повинні бути пронумеровані. Посилання на джерело подається у квадратних дужках, наприклад: "... відомо з [4]. ..." або "... розглянуто у [4, с. 203] ...". Список літератури наводиться наприкінці статті у алфавітному порядку на мові оригіналу, відповідно до **Harvard Referencing style** (гуманітарні науки та суспільні науки) – (http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/16051/22/Harvard_Referencing_style.PDF).
 2. Список літератури транслітерується латинськими літерами (**References**). Якщо наукова праця написана мовою, що використовує кириличний алфавіт, то її бібліографічний опис необхідно транслітерувати латинськими літерами. Після назви праці латинськими літерами зазначається переклад англійською мовою у дужках.

Автор (автори) може бути ознайомлений з коректурою статті. Зміна верстки автором, за виключенням виправлення помилок, не допускається. Виправлену та підписану коректуру слід повернути до редакції протягом двох днів після її отримання.

Рішення про можливість публікації статті приймає редколегія та незалежні рецензенти.

Робота, що не відповідає вищезазначеним вимогам, буде повернена відповідальним секретарем редколегії.

Додаток 1

Відомості про автора (авторів)

	Українською мовою	Англійською мовою
Прізвище, ім'я, по батькові		
Науковий ступінь		
Учене звання		
Посада		
Кафедра		
Місце роботи (вищий навчальний заклад, кафедра без скорочень)		
Сфера наукових інтересів		
Джерело фінансування, напр., «Виконано за грантом назва, №..., НДР №...» або інше.		
Адреса надсилання видання		
Електронна адреса		
Номер мобільного телефону		
ID (у системі наукової ідентифікації)	Якщо є, або ж зареєструватися	
ORCID (http://orcid.org/)	Обов'язково	
Назва статті		

Додаток 2

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ АНОТАЦІЇ

Актуальність теми дослідження.	Urgency of the research.
Постановка проблеми.	Target setting.
Аналіз останніх досліджень і публікацій.	Actual scientific researches and issues analysis.
Постановка завдання.	The research objective.
Виклад основного матеріалу.	The statement of basic materials.
Висновки.	Conclusions.
Ключові слова:	Keywords:

Додаток 3

Бібліографічний опис для цитування:

Петренко, ТГ & Бойко, ВВ 2017, 'Вплив соціуму на девіантну поведінку дітей та молоді', *Освітній дискурс : збірник наукових праць*, № 1 (1). с. 15-21.

Наукове видання

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: збірник наукових праць

Випуск 19(1), 2020

Scientific edition

EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers

Volume 19(1), 2020

Шеф-редактор: В. П. Андрущенко
Головний редактор: О. П. Кивлюк
Відповідальний редактор: І. О. Мордоус

Співзасновники:
ПП «Видавництво «Гілея»
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Підписано до друку 3 лютого 2020 р.
Формат 60х84/8. Ум.друк.арк. 9. Наклад 300 пр. Зам. № 3

Друк:
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
тел.: (0432) 69-67-69, 603-000
(096) 97-30-934, (093) 89-13-852
e-mail: tvory2009@gmail.com
<http://www.tvoru.com.ua>