

9. Роганов Г.Н. Трудовая педагогика (обучение труда): лекции. – М.: Новая Москва, 1926. – 229 с.
10. ЦИТ и его методы НОТ / под ред. А.В. Сметанина. – М.: Экономика, 1970. – 271 с.

На основе анализа литературных и архивных источников автором охарактеризованы особенности профессиональной подготовки квалифицированных рабочих по методике, разработанной в Центральном институте труда (г. Москва) в 20-х годах прошлого столетия. Освещены положительные и отрицательные характеристики рассмотренной методики.

Ключевые слова: *научная организация труда, Центральный институт труда (г. Москва), квалифицированные рабочие кадры.*

The author characterizes the peculiarities of vocational education for qualified labour by the techniques which were introduced by Moscow Central Institute of Labour in the 20th years of the last century on the basis of analysed scientific and achieved resources. The author points out the advantages and drawbacks of the techniques involved.

Key words: *scientific organization of labour, Moscow Central Institute of Labour, qualified labour by the techniques.*

378:63(4:477)

**Ніна Журавська,
м. Київ**

РЕФОРМУВАННЯ ПІДХОДІВ У ВІДБОРІ ЗМІСТУ АГРАРНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Постановка проблеми. У 90-х роках ХХ ст. відбулися істотні зміни в *змісті* університетської освіти *країн ЄС*. Кардинально змінилося співвідношення освітнього, спеціально-наочного і професійного компонентів підготовки, на основі *компетентнісного* підходу, викладачів-аграріїв у ВНЗ. Почала

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

виявлятися тенденція до встановлення оптимального науково-обґрунтованого балансу між дисциплінами різних циклів, теоретичним і практичним блоками. У системах університетської освіти більше уваги стало приділятися спеціалізації [2, с. 109-116].

Зв'язок проблеми із науковими і практичними завданнями: це стосується і навчальних закладів країн ЄС початкового етапу західноєвропейської інтеграції із орієнтацією на підготовку викладачів аграрних професійно-орієнтованих дисциплін. Як відомо, зміст освіти впливає із її основної функції – долучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей. Отже, *зміст* освіти являє собою систему наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь, навичок і способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, етичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти студент у процесі навчання.

Аналізуючи останні дослідження і публікації, в яких започатковано розв'язання проблеми, ми спиняємось на недосліджених позиціях, котрим присвячується означена стаття. Із позицій *системного* підходу *зміст* освіти – це складна система, у якій можна виділити декілька рівнів його формування. *Соціальний* підхід включає три рівні. На рівні загального теоретичного уявлення зміст освіти охоплює склад, структуру і функції конкретного соціального досвіду. На рівні навчальної дисципліни визначаються склад і структура, специфічні для кожної дисципліни (як дидактична цілісність навчальна дисципліна включає змістовний і процесуальний блоки). На рівні навчального матеріалу визначають конкретні елементи складу змісту освіти: знання, уміння, навички, що містяться у дидактичному матеріалі [1]. *Структурно-особистісний* підхід – зміст освіти формується у свідомості студента. Це стосується його індивідуальних планів освіти.

Постановка завдання статті. Формування змісту освіти викладачів аграрного спрямування базується на певних *принципах*, які можна виділити у дві групи: психолого-педагогічні

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

та професійної підготовки. У країнах ЄС, зокрема у Великобританії, відбір змісту освіти у ВНЗ із орієнтації на підготовку викладачів галузевого спрямування здійснюється на основі *взаємозв'язку цілей різних ієрархічних рівнів*: соціально-економічному (людина-суспільство); психолого-педагогічному (загальнодидактичному), професійному.

М. Mulder, J.M. van Loon-Steensma, R.A.J.M. Broekman у своїй праці “Навчання екологічним наукам у Вагенінгемі” (Нідерланди), підкреслюють: “Звичайно ж, ефективність *вибору* викладачем відповідних організаційних форм, методів і засобів подання навчального матеріалу прямо обумовлена чіткістю сформованих цілей навчання кожної дисципліни зокрема, на основі компетентнісного підходу” [8, с. 8-9]. Розробці структурних цілей для навчання професійно-орієнтованим дисциплінам у ступеневій професійній освіті присвячені дослідження “Пізнавальні концепції навчання” (1986) Т. Shuell, професора університету Левен (Бельгія), що “значною мірою залежить від рівня та якості міждисциплінарного узгодження навчальних програм, належного профілювання змісту без порушення їхньої цілісності та методичної єдності” [11].

Отже, у ступеневій освіті як відкритій системі, індивідуальний ранг дидактики професійно-орієнтованої дисциплін відображає ієрархічну структуру та вертикальну диференціацію самої системи на основі *компетентнісного* підходу.

Концептуальні засади навчання дидактик професійно-орієнтованих дисциплін передбачають також і формування організаторських здібностей і вмінь педагога-аграрія, суспільний та організаційний статус одержаної професії, особливо у підготовці їхніх студентів для роботи в аграрному секторі із неформальним розподілом службових обов'язків (професія як ранг індивідуума у трудовому колективі). У роботі “Навчання й учіння для отримання компетентності” Р. Descy, М. Tessaring (2001) (Люксембург) зауважують, що співвідношення між

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навчальними дисциплінами у ступеневій освіті повинні будуватись на дотриманні принципу *наступності* та збереженні самостійності, логіки і системи розкриття змісту навчального матеріалу кожної дисципліни [6].

G. Восса [4, с. 12] (*Італія*) відмічає, що результативність навчання дидактикам професійно-орієнтованих дисциплін суттєво залежить від способів розчленування навчального матеріалу на частини, що підлягають засвоєнню. J. Spohrer, T. Sumner, S. Buckingham Shum (*Франція*) зауважують: “Визначення значущості опрацьованого матеріалу та усвідомлення цілей навчання є прямо пропорційними ефективності навчання, а продуктивність засвоєння заданого обсягу знань навпаки є обернено пропорційною труднощам і складності навчального матеріалу та його кількості” [12, с. 8]. “Ефективність навчального процесу, звертають увагу С. Day, J. Calderhead, P. Denicolo (*Великобританія*), суттєво зростає при використанні системного програмно-цільового підходу в підготовці педагогів-аграріїв; структурування цілей при навчанні професійно-орієнтованим дисциплінам повинно здійснюватись шляхом визначення структурних та змістових цілей фахової підготовки, етапів досягнення поставлених цілей та підцілей кожного етапу” [9].

Н.-Н. Kremer, P.F.E. Sloane, професори німецького університету Падеборн із орієнтацією на підготовку викладачів-аграріїв, відзначають, що якісне навчання професійно-орієнтованим дисциплінам забезпечується шляхом належної постановки цілей та розробки відповідних навчальних планів (теоретичні та методологічні проблеми), складання навчальних програм та організації самого навчального процесу (практична реалізація) [7]. Досягнення основних цілей дидактик професійно-орієнтованих дисциплін, на основі принципу наступності, є можливим за умов належного ущільнення і концентрації навчального матеріалу, усунення дублювання в їх навчанні (економічності) [1].

Діяльнісний підхід при відборі змісту освіти враховуючи

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

знання, уміння, досягається шляхом відбору навчальної інформації, спрямовану на професійну діяльність викладачів-аграріїв та комплексу виробничо-педагогічних ситуацій. Відбір змісту навчальної інформації при діяльнісному підході може проходити на основі: *семантичного* – тезаурус (на основі знань) та *емпіричного* (якість практичної підготовки: професійні і посадові обов'язки) підходів [1].

Із психолого-педагогічних позицій підхід до спадкоємності навчання у дослідженнях вчених країн ЄС початкового етапу західноєвропейської інтеграції характеризується функціонально-діяльнісною, особистісно-орієнтованою і проблемно-дослідницькою діяльністю у навчанні професійно-орієнтованим дисциплінам і їх дидактик [4-11]. *Спадкоємнісний* підхід у навчанні, що використовується у ВНЗ країн ЄС для підготовки викладачів-аграріїв, припускає модульну побудову і ґрунтується на наступних *принципах*: 1) безперервність розвитку основних уявлень, понять і законів професійно-орієнтованих дисциплін за напрямом галузевої освіти; 2) фундаменталізація професійної освіти шляхом створення модуля із дидактик фундаментальних дисциплін за напрямом галузевої освіти (хімія, біологія, математика, ботаніка) та модуля "Введення у спеціальність", де висвітлена структура змісту; 3) пріоритетність і ранжування модулів з урахуванням профілю і характеру спеціальностей; 4) універсальність – можливості заміни одного модуля іншим. Здійснення принципу безперервності виявилось можливим завдяки систематизації всієї суми знань із курсів базової освіти (бакалавр, магістр, доктор).

Розв'язати проблеми при переході з одного ступеня на інший, зокрема проблему переструктуризації і узгодження *змісту* професійно-теоретичної підготовки, дозволяє принцип варіативності. Процес підготовки фахівців різного рівня не є замкнутою системою. Він залежить від багатьох чинників. *Варіативність* змісту полягає в можливості своєчасного й оперативного введення в матеріал нових актуальних відомостей,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

пов'язаних зі змінами, що відбулися за певний проміжок часу, в науці, що вивчається і соціально-економічних відносинах (адаптація змісту до виробництва); в адаптації змісту до певного контингенту студентів (адаптація до особи); у можливості побудови навчального процесу з орієнтацією на вищий ступінь професійної освіти. Виходячи з того, що зміст матеріалу, що вивчається, є одним з визначальних чинників, що впливають на вибір форм організації, С.Г. Шуральов виділяє серед чинників, що впливають на варіювання процесу підготовки, керовані і некеровані. До перших він відносить рівень підготовленості студентів, особливості ВНЗ, його технічну озброєність, до інших – соціально-економічні зміни в суспільстві, зміну пріоритетів у суспільному виробництві [2].

Одним із провідних принципів багаторівневої системи освіти є принцип фундаменталізації. Це поняття має різноманітне, часто суб'єктивне тлумачення. Одні автори розуміють її як більш поглиблену підготовку із заданого напрямку – „освіта углиб”. Друге розуміння – різностороння гуманітарна і природничо-наукова освіта. Поширена точка зору така, що фундаментальність освіти припускає, по-перше, виділення певного кола питань із основоположних галузей знань даного напрямку науки і загальноосвітніх дисциплін, без яких немислима інтелігентна людина; по-друге, вивчення складного кола питань із повним обґрунтуванням, необхідними посиланнями, без логічних пропусків. Так, Н.Ф. Тализіна вважає, що фундаментальність освіти-генеральний шлях підготовки фахівця, що задовольняє вимогам науково-технічної революції [3].

Гуманістичний підхід до змісту освіти. У педагогіці розвинених країн Заходу, багато десятиліть домінують, змінюючи один одного, біхевіоризм, з погляду якого людина, що навчається – це стимул-реактивна “машина”, необіхевіоризм, вимушений доповнити цю схему “проміжними змінними” між стимулами і реакціями, такими, як ціннісні і мотиваційні орієнтації людини, когнітивна психологія, визнаючи роль

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

пізнавальних структур, вербальних і образних компонентів свідомості в процесах запам'ятовування і мислення. Достатньо широко поширена й інтелектуалістична теорія Ж. Піаже, редукуюча розвиток людини до розвитку логічних операцій інтелекту [12]. Поряд із цими домінуючими підходами в західній науці так чи інакше розвивалися і різні гуманістичні теорії (Дж. Дьюї, Т. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), що вважають своїм предметом особу, яка спочатку прагне до самоактуалізації, саморозвитку і самоудосконалення. У другій половині 19-го початку 20-го століть істотний вплив на гуманістичну орієнтацію освіти зробили праці багатьох педагогів і психологів: В.К. Бехтерева, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, А.П. Нечаєва, Л.И. Петражицького, Л.И. Пірогова і особливо К.Д. Ушинського, що є основоположником “педагогічної антропології” – комплексної науки про людину і його розвиток через освіту, який висунув вимогу до педагога, що прагне всесторонньо виховати людину, раніше вивчити її в усіх відношеннях [2].

Нині реформування освіти здійснюється на тій основі, контури якої були закладені ще в кінці XIX-початку XX століть. Відбувається інтенсивне повернення до ідей педагогічної антропології, хоча на місце антропологічної парадигми в освіті претендують більш просунуті ідеї *культурологічної, культуроутворюючої і проектної* освіти. Гуманізація – ціннісна переорієнтація людського мислення і дії із наочно-речових компонентів на *суб'єктно-гуманістичні*, виступає механізмом переходу від технократичної предметоцентристської до *гомоцентристської* парадигми. Особливу значущість гуманізації підготовки викладачів-аграріїв С. Біотт (*Великобританія*) пояснюється в роботі “Побудова відношень в аудиторії” (1991 р.) тим, що діяльність викладачів професійно-орієнтованих дисциплін сільськогосподарського спрямування направлена на реалізацію освітнього прогресу, технологій, а виховання студентів залишається осторонь [9].

У теоретико-концептуальній структурі побудови

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

гуманітарно-орієнтованого базису деякі автори виділяють такі основні компоненти [48]:

1. Етико-гуманістичний компонент, що передбачає посилення уваги до проблем загальнолюдського, соціокультурного значення, до аналізу моральної і соціальної відповідальності майбутніх фахівців за наслідки своєї професійної діяльності (R. Davie, D.Galloway (*Великобританія*) [5]).

2. Історико-кореляційний компонент, направлений на активізацію використання принципу історизму у викладанні з урахуванням *синхронно-кореляційних* зв'язків і залежностей між розвитком всіх видів діяльності і пізнання в історії людського суспільства (F.Clerc [12]; M.-F. Bisbrouck, D.Renoult [12] (*Франція*); S. Eisner, P. Rohde (*Великобританія*) [9]).

3. Філософсько-методологічний компонент, що передбачає виявлення і всебічне використання філософського аналізу змісту різних теоретичних положень, способів узгодження концептуальних структур із фізичною реальністю, широке використання методів активізації формування філософських основ світогляду (R.Farnè (*Італія*) [4]; G.Thomas (*Великобританія*) [9]).

4. Інтегративно-культурний компонент, заснований на розширенні спектру практичного використання міжнаочних зв'язків на рівнях наукової і історико-культурної міжнаочної синхронізації і міжнаочної кореляції (H.-H. Kremer (*Німеччина*) [7]; D.A. Schön (*Нідерланди*) [8]; H. Schaaf, Van der M. Vermue, J. Tramper, R. Hartog (*Нідерланди*) [8]).

5. Гуманітарно-прогностичний компонент, що виражається у використанні разом із природничонауковими і гуманітарних методів пізнання і дослідження в процесі навчання.

6. Соціально-презентативний компонент, що передбачає кореляцію змісту навчальних програм із сучасним рівнем науково-технічного знання, політичними, соціальними, економічними реаліями суспільства на національному і планетарному рівнях (H.-H.Kremer (*Німеччина*) [7]; N.Hoeven, A.E.J. Van der Wals, H.Blanken [8] (*Нідерланд*)).

7. Естетико-емоційний компонент, що передбачає необхідність посилення емоційного аспекту навчання і його естетичної спрямованості за рахунок використання творів художньої літератури, музичного й образотворчого мистецтва, ілюструючих значення, естетичну і загальнокультурну значущість явищ, що вивчаються, і законів (R.E. Slavin [11] (*Бельгія*); J.-C. GRACIA (*Франція*) [12]; F. Angeli (*Італія*) [4]).

8. Креативно-розвиваючий компонент, що виражається в послідовній заміні методів навчання концептуально-аналітичними, сприяючими перекладу студента з об'єкту навчання в суб'єкт діяльності, що створює умови для творчого самовираження особи і забезпечує креативний рівень освіти (W. Mentzel (*Німеччина*) [7]; B. Schwarz, D. Reisberg (*Бельгія*) [10]).

9. Еколого-діяльнісний компонент, направлений на актуалізацію уваги на екологічні аспекти майбутньої професійної діяльності студентів, а також і розвитку цивілізації в цілому (A.E.J. Wals [8] (*Нідерланди*); A. Thompson [10] (*Бельгія*); A.-M. Charraud [6] (*Люксембург*); E. Lodini, I. Vannini [4] (*Італія*); [12] (*Франція*); D.A. Schon [5]; I. Taylor [9] (*Великобританія*); H.-H. Kremer [7] (*Німеччина*)).

Зміст сучасної освіти *Франції* виходить із важливих положень, що виконують ключову роль у реформі 1975 р., оскільки освіта стає масовою, вона повинна призначатися як можна більшій кількості молоді; необхідно забезпечити більшу відповідність викладача до вимог цивілізації початку XXI століття; освіта викладачів повинна бути складовою частиною безперервного навчання. Зміст навчальних програм і спосіб їх складання повинні істотно змінитися, якщо ставити мету втілення в життя істинної реформи освіти. Ініціаторами реформи підкреслювалося, щопотрібно надати молоді, незалежно від майбутньої спеціалізації, можливість досягти досить високого рівня культури і створити умови для розвитку різних здібностей [12].

Висновки. Сучасна система освіти, будучи соціальним

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

механізмом покращення суспільства, повинна виконувати аксиологічні функції: екологічну, акцентуючи увагу на збереження біосфери, природи взагалі (землі і космосу); ноогуманістичну, яка зводиться до орієнтації освітнього процесу на виживання і безперервний розвиток людства, затвердження людяності. Вища освіта, як відмічено у “Всесвітній декларації про вищу освіту для ХХІ століття” [2] покликана виконувати ряд важливих завдань:

1. Забезпечувати підготовку висококваліфікованих випускників і відповідальних громадян, здатних задовольняти потреби у всіх сферах людської діяльності через надання можливості отримання відповідних кваліфікацій, на основі використання курсів і навчальних програм, що постійно адаптуються до сучасних і майбутніх потреб суспільства (Н.-Н.Кремер [7] (*Німеччина*); D. Warren - Piper (*Великобританія*) [5]; А.Е.Ж.Валс [8] (*Нідерланди*)).

2. Забезпечувати можливості для безперервної освіти через гнучкий характер отримання вищої освіти, надання студентам оптимального діапазону її вибору і поєднання з можливістю саморозвитку і соціальної мобільності особи, з метою виховання її у дусі громадянськості й активної участі в житті суспільства, дотримуючись прав людини, стійкого розвитку, демократії і миру у дусі справедливості (S.Wilde [7] (*Німеччина*); P. Ramsden, N.J. Entwistle [9] (*Великобританія*)).

3. Забезпечувати суспільство необхідними знаннями з метою надання допомоги у області культурного, соціального і економічного розвитку, заохочуючи і розвиваючи природничонаукові і технологічні дослідження, а також дослідження у галузі соціальних і гуманітарних наук і творчу діяльність у сфері мистецтва) (D.L. Peters (*Великобританія*) [5]; S. Mantovani [4] (*Італія*)).

4. Роз'яснювати, пропагувати, інтерпретувати, зберігати, розширювати, розвивати і поширювати національні і регіональні, міжнародні й історичні культури в умовах культурного

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

плюралізму і різноманітності (В. Porcher [12] (Франція); Р. Corbetta [4] (Італія).

5. Захищати і зміцнювати суспільні цінності, забезпечуючи виховання молоді в їх душі, формуючи громадянськість особи і розширюючи тим самим перспективи гуманізму (Л.А. Macmanaway [9] (Великобританія); [12] (Франція).

6. Сприяти розвитку і вдосконаленню освіти на всіх рівнях, зокрема шляхом підготовки викладачів із високим рівнем загальної і професійної культури (Н.-Н. Kremer [7] (Німеччина); F. Best [12] (Франція); L. Heuvelen [11] (Бельгія).

Перспективи подальших досліджень проблеми. Нині одним із ефективних напрямів підготовки конкурентоспроможного фахівця є розроблення та впровадження *компетентнісно-орієнтованого підходу формування змісту освіти* у вищій школі. Але тільки останнім часом у зв'язку з усвідомленням кризи-освіти, культури і людини, загрози самому її існуванню наростає орієнтація на самоцінність людської особи - меті, а не засобу суспільного розвитку і у той же час джерела інновацій в житті, виробництві, науці і культурі. У контексті цих завдань і функцій вищої освіти розробляються рекомендації комісій і конференцій, зокрема, Міжнародною комісією „Освіта для ХХІ століття”; Всесвітньою комісією з культури і розвитку; 44-ю і 45-ю сесіях Міжнародної конференції з освіти (Женева, 1994 і 1996 рр.); 27-ю і 29-ю сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО (рекомендації про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів); Всесвітньою конференцією з освіти для всіх (Джомтєн, Таїланд, 1990р.); Конференції Організації Об'єднаних Націй.

Література

1. Жидацький Ю.Ц., Пострільоний В.М., Литвин А.В. Концептуальні засади наступності в ступеневій освіті при викладенні професійно-орієнтованих і спеціальних

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

- дисциплін. – Л.: Піраміда, 2001. – 36 с.
2. Міжнародне співробітництво в галузі освіти: матеріали другої міжнародної наук. конф. – Ялта: INED, 2003. – Ч.1. – 272 с.
 3. Талызина Н.П. Теоретические основы разработки модели специалистов. – М.: Наука, 1986. – 108 с.
 4. Vocca G. Pedagogia della formazione. – Milano: Guerini, 2000. – P. 9-16.
 5. Day C., Calderhead J., Denicolo P. (eds). Research on teacher thinking: understanding professional development. – London: The Falmer Press, 1993. – P. 342-378.
 6. Descy, P. & M. Tessaring (2001). Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: executive summary. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
 7. Kremer, H.-H. / Sloane, P. F. E. (2001): Virtuelle Seminare gestalten. In: Hohenstein, A. / Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis, Grundwerk Dezember, 2001.
 8. Mulder, M., J.M. van Loon-Steensma & R.A.J.M. Broekman (2004). Lessen uit Onderwijsinnovatie binnen Omgevingswetenschappen-LOO. Wageningen: Wageningen Universiteit en Researchcentrum, Environmental Sciences Group/Educatie and Competentie Studies.
 9. Macmanaway L. A. (1970) Teaching methods in higher education, innovation and research Universities Quarterly. – 1970. – Vol 24. – №3. – P. 321- 329.
 10. Peters D. L. (1972) Effects of Note-taking and rate of presentation on short-term objective test performance // Journal of Educational Psychology. – 1963. – P. 276-280.
 11. Shuell, T. Cognitive conceptions of learning // Leuven: Review of educational research. – 1986. – 56(4). – P. 411-436.
 12. Spohrer, J., Sumner, T. & Buckingham Shum, S., Educational Authoring Tools and the Educational Object Economy //

Journal of Interactive Media in Education. – Paris, 1998. –
Р. 7-12.

Рассмотрены принципы выбора содержания образования в странах ЕС. Осуществлено сравнение подходов у выборе содержания аграрного высшего образования стран ЕС начального этапа западноевропейской интеграции (Франции, Италии, Германии, Нидерландов, Бельгии, Люксембурга) и Великобритании.

Ключевые слова: аграрное высшее образование, содержание образования, компетентность.

Principles of a choice of the contents of education in the countries of EU are considered. Comparison of approaches at a choice of the contents of agrarian higher education of the countries of EU of the initial stage of the West-European integration (France, Italy, Germany, Netherlands, Belgium, Luxembourg), Great Britain.

Key words: agrarian higher education, maintenance of education, competence.

УДК 37(4-11):(4-15)

Валентина Кисільова-Беляя,
Віта Садова,
м. Кривий Ріг

ІНТЕГРАЦІЯ СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКОГО І ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНІХ ПРОСТОРІВ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Постановка проблеми. Глобальні та регіональні проблеми Східної Європи вимагають зрілості й готовності людини брати на себе відповідальність щодо різних аспектів буття. Тож нині виняткового значення набуває виховання особистості з високим рівнем освіти, культури, соціальної мобільності. Це – першочергове завдання тих, хто декларує ідею інтеграції східнослов'янської і західноєвропейської культурних парадигм.

