

ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ 125-РІЧЧЮ

3 ДНЯ ЗАСНУВАННЯ

Національного технічного університету

«Харківський політехнічний інститут»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
“ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”

**ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ**

*ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ
XXI СТОЛІТТЯ ТА
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ*

V Кримські педагогічні читання

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 27 (31)

В трьох частинах

Частина 1

За редакцією

доктора технічних наук, професора

Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО

і доктора педагогічних наук, професора

О.Г. РОМАНОВСЬКОГО

Харків НТУ «ХП» 2010

ББК 74в7

П78

УДК 378:37.03+316.344.42

Рецензенти: **Сущенко Т.І.**, доктор педагогічних наук, професор

Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор

Бал Г.О., доктор психологічних наук, професор

Свідоцтво про державну реєстрацію: **КВ №7762 від 21.08.2003 р.**

Друкується за рішенням Вченої ради Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”
(протокол № 6 від 06 липня 2010)

Редакційна колегія:

В. Г. Кремень, д-р. філос. н, професор, академік НАН України і АПН України (голова)

Л.Л. Товажнянський, д-р. техн. н., професор, почесний академік АПН України (слівголова)

І. А. Зязюн, д-р. філос. н., професор, академік АПН України (заступник голови)

О. Г. Романовський, д-р. пед. н., професор (заступник голови)

В. М. Бабаєв, д-р. держ. упр., професор

В. П. Андрущенко, д-р. філос. н., професор, академік АПН України

Н. Г. Ничкало, д-р. пед. н., професор, академік АПН України

І. Д. Бех, д-р. психол. н., професор, академік АПН України

С. У. Гончаренко, д-р. пед. н., професор, академік АПН України

В. І. Луговий, д-р. пед. н., професор, академік АПН України

В. Ю. Биков, д-р. техн. н., професор, член-кор. АПН України

С. О. Сисоєва, д-р. пед. н., професор, член-кор. АПН України

Г. О. Балл, д-р. психол. н., професор, член-кор. АПН України

В. М. Князєв, д-р. філос. н., професор

П. І. Надолішний, д-р. держ. упр., професор

В. П. Тронь, д-р. держ. упр., професор

Р. С. Гуревич, д-р. пед. н., професор

В. В. Рибалка, д-р. психол. н., професор

Т. І. Сущенко, д-р. пед. н., професор

М. П. Лешенко, д-р. пед. н., професор

В. О. Моляко, д-р. психол. н., професор

Н. А. Побірченко, д-р. психол. н., професор

Л. П. Пуховська, д-р. пед. н., професор

О. М. Пехота, д-р. пед. н., професор

В. В. Корженко, д-р. філос. н., професор

А. І. Грабченко, д-р. техн. н., професор

Є. Є. Александров, д-р. техн. н., професор

М. Д. Годлевський, д-р. техн. н., професор

Е. Г. Братуга, д-р. техн. н., професор

О. С. Куценко, д-р. техн. н., професор

В. Б. Самородов, д-р. техн. н., професор

О. С. Пономарьов, професор

С. М. Пазинич, д-р філософії, професор

А. О. Мамалуй, д-р. фіз.-мат. н., професор

О. І. Ільїнський, д-р. фіз.-мат. н., професор

О. А. Ігнатюк, к. техн. н, доцент

Н. В. Підбуцька, к.пед. н. (відповідальний секретар)

Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно технічної еліти: П78
зб. наук. праць / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. Вип. 27 (31): в 3-х
частинах. – Ч.1 – Харків: НТУ “ХПІ”, 2010. – 340 с.

Розглянуто теоретико-методичні аспекти проблем нової філософії професійної освіти, феноменів еліти і
лідерства, виховання керівників-лідерів, формування гуманітарно-технічної еліти. Проаналізовано акмеологічні
підходи до підготовки еліти, аспекти психології управління та виховання керівників -лідерів.

Адресовано науковим працівникам, педагогам, аспірантам, тим хто займається дослідженням проблем
педагогіки еліти і лідерства.

**ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО
ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА****Духовная составляющая системы
подготовки новой национальной элиты**

Вместе со 125-летием Национального технического университета «Харьковский политехнический университет» свой пока еще достаточно скромный 10-летний юбилей отмечает кафедра педагогики и психологии управления социальными системами. Однако мы встречаем его весомыми достижениями в области научной, учебной, методической и организационной деятельности. За это время учеными кафедры разработаны и внедрены в учебно-воспитательный процесс несколько инновационных педагогических концепций. Среди них – Концепция управленческой подготовки инженеров, Концепция формирования национальной гуманитарно-технической управленческой элиты. Активно исследуются такие актуальные, важные и интересные для педагогики высшей школы проблемы, как философия образования, принципы синергетической методологии, формирование профессиональной культуры специалиста, логика инженерной деятельности, психологическая готовность специалиста к профессиональной деятельности, психология деятельности в условиях неопределенности и риска и другие.

НТУ «ХПИ» является одним из старейших высших учебных заведений Украины, в котором ведется фундаментальная подготовка специалистов в области инженерии. Сегодня инженерные специальности очень востребованы в различных сферах жизнедеятельности общества: в производстве, медицине, торговле, строительстве, энергетике, биологии и т.д. Информационные технологии открывают огромные возможности быстрого обмена информацией, развития технологий, внедрения математического аппарата практически во все области науки, получения грандиозных и в тоже время губительных для человечества результатов деятельности специалистов инженерных специальностей. Не зря сегодня нельзя обойтись без внедрения идей гуманизации и гуманизма. В первую очередь это касается концепций современного образования. Именно в стенах университетов, академий, институтов закладывается будущее мирового сообщества. Чтобы не допустить в будущем глобальных катастроф и войн, необходимо уже сейчас проводить активную воспитательную работу с нашими студентами -- будущими специалистами и руководителями нашей страны.

Поэтому наш университет при поддержке нашего ректора, Л.Л. ТОВАЖНЯНСКОГО, делает все возможное для разработки и дальнейшего внедрения концепций, различных педагогических технологий, которые позволят повлиять на нашу молодежь и подготовить национальную гуманитарно-техническую управленческую элиту нашего государства. А кафедра педагогики и психологии управления социальными системами старается принимать самое активное участие в этом вопросе.

Мы хорошо понимаем, что преодоление глубокого кризиса, в котором наша страна пребывает уже практически 20 лет и который приобрел системный характер, зависит только от нового поколения национальной элиты, которую может и должна подготовить высшая школа. Не только ее высокий уровень профессионализма, но и богатый духовный мир каждого специалиста способны помочь ему видеть сложные научно-технические и социально-экономические проблемы страны, неотложное решение которых он должен считать своим важнейшим профессиональным и человеческим долгом. Необходимо привить ему как одну из важнейших особенностей его личности чувство личной причастности к судьбам страны и народа и личной ответственности за них. Именно на достижение этих ответственных целей, на успешное решение соответствующих сложных задач и направлена практическая педагогическая деятельность коллектива кафедры и научно-исследовательская деятельность в области

современных теоретических проблем педагогики высшей школы, психологии ответственности, эффективного управления социальными системами и сложными процессами, которые сопровождают их функционирование и развитие.

Сегодня в учебном процессе задействовано 5 докторов, 13 кандидатов наук по 5 специальностям, которые имеют весомый научно-педагогический опыт.

Наличие в кадровом составе кафедры докторов и кандидатов наук различных специальностей, таких как: философия, педагогическая психология, технические науки, экономика, медицина, государственное управление и искусствоведение создают своеобразный синергетический эффект для подготовки специалистов высокого уровня.

Проводя анализ существующих образовательно-квалификационных характеристик для инженерных специальностей, была выявлена группа умений и навыков, знаний, способностей, которые необходимы для эффективного выполнения своей трудовой деятельности. К ней относятся:

- способности находить творческие решения социальных и профессиональных задач,

- умения учиться на протяжении всей жизни, повышая свою квалификацию;

- способность в своем поведении и при выполнении служебных обязанностей руководствоваться нормами культуры, этики, общечеловеческими ценностями;

- личностные качества, такие как самостоятельность, ответственность, организованность, гуманность, духовность.

Все перечисленные выше качества будущего инженера невозможно сформировать, делая ставку лишь на специальные дисциплины. Поэтому, гуманитарная составляющая подготовки специалиста высокого уровня технического профиля является необходимой и актуальной.

За время существования кафедры педагогики и психологии управления социальными системами мы опубликовали: 5 учебников, 10 монографий, 25 учебных пособий (3 с грифом МОН Украины), издали около 100 наименований учебно-методических материалов и текстов лекций. За 10 лет опубликовано более 900 статей в авторитетных специализированных научных изданиях.

С 2000 года НТУ «ХПИ» издает ежеквартальный научно-практический журнал «Теория и практика управления социальными системами», который посвящен проблемам философии, педагогики, психологии и социологии. Также выходит периодический сборник научных статей «Проблемы и перспективы формирования национальной гуманитарно-технической элиты» под редакцией Л.Л. ТОВАЖНЯНСКОГО и А.Г. РОМАНОВСКОГО.

Кроме того, за время существования кафедры было защищено 2 докторских и 6 кандидатских диссертаций, представлена к защите еще одна и завершается работа над 6 кандидатскими диссертациями.

По инициативе кафедры и при активном участии ее ученых и педагогов регулярно проводятся международные научные конференции, одной из которых традиционно являются и Крымские педагогические чтения.

Здесь на обсуждение высококвалифицированных специалистов, ведущих отечественных и зарубежных философов, педагогов, психологов, ученых в области техники и управления выносятся актуальные проблемы философии образования, педагогики высшей школы, теории и практики управления социальными системами и подготовки управленческих кадров принципиально нового качества, действительно новой национальной элиты, способной обеспечить успешное преодоление системного кризиса, в котором длительное время пребывает Украина, и ее выход на траекторию устойчивого социально-экономического развития.

Кафедра постоянно выполняет важные исследования в рамках госбюджетных тем и международных грантов, для фондов «Возрождение» и «Евразия». Кафедра установила плотные научные связи с Белгородским государственным университетом (Россия), Петрошанским университетом и университетом «Альба Юлия» (Румыния),

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Институтом славянской филологии университета Гданьска (Польша); Гранадским университетом (Испания), Грузинским политехническим университетом (Грузия), Институтом философии Академии наук Республики Таджикистан.

Также, подписаны договоры о сотрудничестве с Институтом педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, Институтом высшей школы НАПН Украины, институтом проблем воспитания НАПН Украины, исполнительным комитетом Харьковского городского совета и другими организациями.

Отдельно следует выделить методическую работу в университете, которая курируется Методическим советом НТУ «ХПИ». Методический совет является координирующим органом, который определяет направления и перспективы развития университета, генератором новых подходов в организации учебного процесса и методики обучения, является настоящим организационно-аналитическим центром по вопросам дальнейшего усовершенствования качества подготовки специалистов. Многие идеи и концепции, методики и технологии, которые внедряются в НТУ «ХПИ», разрабатываются и привносятся не без помощи кафедр ППУСС, которая объединяет и курирует гуманитарный блок НТУ «ХПИ», созданный на базе гуманитарных кафедр. Работа данного блока направлена на обобщение и распространение опыта национальных и зарубежных вузов по совершенствованию организации учебно-методической работы и гуманизации, организацию учебно-воспитательной работы и развитию духовности университета.

Данный гуманитарный блок в НТУ «ХПИ» имеет свой Совет кафедр социально-гуманитарных дисциплин, основными направлениями работы которых являются:

- совершенствование организации учебного процесса,
- методологии и методики преподавания гуманитарных дисциплин, которые отвечают новым нормативным документам и требованиям Болонского процесса;
- усовершенствование учебных программ нового поколения учебных планов и соответствующих методических материалов;
- обеспечение студентов необходимой учебной и методической литературой;
- поиск и применение новых форм воспитательной работы со студентами и пр.

Гуманитарное направление в университете активно развивается, о чем свидетельствуют защиты докторских и кандидатских диссертаций. Так только в 2009-2010 учебном году были защищены 4 докторских и 6 кандидатских диссертаций. Это является хорошим примером и для кафедр технического направления.

Хорошо социально-гуманитарные кафедры поработали и в редакционно-издательском деле. За последний год вышли из печати 8 монографий, 6 учебных пособий, 2 учебно-методических пособия. Преподаватели указанных кафедр проводят работу по подготовке студентов в олимпиадах и сами организывают олимпиады, в том числе и Всеукраинские. Регулярно проводится студенческий семинар «Философские проблемы человека и смысл его бытия», который превратился уже в межвузовский; проведено четыре заседания студенческого дискуссионного клуба «Общество и политика»; действует студенческое научное общество «Правовед» и этнографический музей «Слобожанские сокровища» им. Гната Хоткевича.

Ежегодно гуманитарный блок совместно с Методическим советом университета организует и возглавляет международные конференции:

- «Фундаментальное образование и формирование гуманитарно-технической элиты»;
- «Переяславская рада, ее историческое значение и перспективы развития восточнославянской цивилизации»;
- «Проблемы гармонизации межнациональных отношений на постсоветском пространстве»;
- Литературное пространство - путь к миру, единения и сотрудничества между славянских народов;
- «Украина и мир: гуманитарно-техническая элита и социальный прогресс».

Кроме того, в университете проводятся Межвузовские школы-семинары «Новые технологии в образовании», которые проходят в форме мастер-классов, педагогических мастерских, деловых игр, тренингов, дискуссий, лекций, презентаций и других форм практического обучения преподавателей. Активное участие в их организации и проведении принимают профессорско-преподавательский состав нашей кафедры (ППУСС)

Кафедра ППУСС является инициатором внедрения в систему образования НТУ «ХПИ» новой парадигмы, которая включает применение современных педагогических технологий по формированию инновационного типа мышления студентов. С этой целью им были внесены предложения по активизации внедрения современных педагогических технологий в учебный процесс в университете, которые и были воплощены в 2010 году.

В них с учетом особенностей профессиональной подготовки определены современные педагогические технологии, которые и были предложены соответствующим факультетам. С целью оказания методической помощи научно-педагогическим работникам факультетов консультантами по внедрению современных педагогических технологий были назначены преподаватели кафедры педагогики и психологии управления социальными системами. Также, была определена система работы методического отдела и специалистов по обучению и оказание всесторонней методической и организационной помощи факультетам, научно-педагогическим работникам направленной на внедрение современных педагогических технологий.

Следующей инициативой работы кафедры ППУСС в области гуманизации и повышения духовного, культурного, этического уровня будущего поколения специалистов, было создание Центра современных педагогических технологий. Главной задачей данного центра стало обеспечение перехода от обучения, ориентированного на знания, к личностно и деятельностно-ориентированному, целостности учебно-воспитательного процесса, обеспечение способности научно-педагогических работников к формированию национальной гуманитарно-технической элиты, а также единства мировоззренческой, фундаментальной, специальной, социально-гуманитарной и управленческой подготовки, необходимости формирования у студентов системного типа мышления и его инновационного характера, высокой социальной и профессиональной мобильности человека и его готовности к изменениям.

Однако в современных условиях стремительных изменений не только в науке и технике, но и в социальных отношениях, духовной жизни общества, в жизненных целях и ценностях людей перед системой образования, в первую очередь, перед высшей школой, встают новые необычайно сложные и ответственные задачи. Ведь она призвана не просто подготовить человека к успешной жизни и деятельности в новых условиях, но и научить его активно влиять на эти условия. Для этого необходимо, прежде всего, научиться анализировать глубинную сущность тех процессов, которые происходят в обществе и представляют собой определяющие тенденции его развития. Поэтому исследования ученых кафедры направлены на анализ актуальных проблем современности и на поиск адекватного ответа педагогической науки и образовательной практики на серьезные вызовы нашего сложного и противоречивого времени.

Актуальным является вопрос о соотношении усилий педагогов по формированию профессиональной компетенции будущих специалистов и их духовно-нравственных принципов и убеждений, их жизненных целей и ценностей. Анализ современной ситуации убедительно свидетельствует о том, что высшая школа, особенно система инженерной подготовки, крайне недостаточное внимание уделяет воспитательной составляющей целостного учебно-воспитательного процесса. Частично это вызвано перегруженностью учебных планов, частично – чрезмерно завышенной оценкой значимости специальных дисциплин в ущерб социально-гуманитарной подготовке, частично – технократическим типом мышления определенной части профессорско-

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

преподавательского состава, который, к сожалению, передается и прививается и студентам.

В результате высшая школа выпускает не интеллигентов, а узких специалистов, даже не всегда хорошо подготовленных в профессиональном отношении, не говоря уже об их духовности и культуре. Как здесь не вспомнить Козьму Прутков, который говорил, что специалист подобен флюсу – раздувается в одну сторону. В результате наше общество теряет традиционные национальные духовные и нравственные ценности, отношения между людьми утрачивают такой важный элемент, как желание и умение общаться с другими людьми готовность к сочувствию, не говоря уже о стремлении прийти им на помощь в трудную минуту.

Для преодоления сложившейся ситуации сегодня крайне необходим принципиально новый подход к организации воспитательной деятельности вуза. Именно деятельности, а не работы в традиционном ее понимании. Воспитывать взрослых людей с уже сложившимися у них взглядами и убеждениями, жизненными целями и ценностями очень сложно, тем более в условиях, когда реальная жизнь далека от ее идеальных моделей, которые использовала советская педагогика в постановке воспитания студенчества.

При этом следует учесть, что сегодня существенно ослабло семейное и особенно школьное воспитание, что дети и молодежь практически не читают художественной литературы, особенно украинской и русской классики с их гуманистической направленностью и высокими идеалами, практически не интересуются поэзией. Ее мощный эмоциональный потенциал нравственного воспитания личности часто остается невостребованным.

Широкие информационные возможности Интернета и доступность далеко не лучших образцов искусства, которые дает телевидение, также не способствуют формированию у нашей молодежи нравственных позиций и принципов, основанных на общечеловеческих ценностях. В то же время усложнение техники и технологий, повышение уровня ее потенциальной опасности требует такой подготовки инженерных кадров, которые бы понимали, что не человек служит технике, а техника человеку, которые бы в своей профессиональной деятельности исходили из гуманистической ее направленности.

Для этого в первую очередь необходима разработка новой парадигмы воспитания, которая бы исходила из учета реалий современности и в то же время стержневым принципом которой была направленность на «вечные», общечеловеческие ценности добра, справедливости, толерантности, веры, понимания уникальности и самоценности каждой человеческой личности, ее жизни, физического и нравственного здоровья. В этой парадигме должны быть заложены цели формирования и развития личности каждого студента как истинного интеллигента, достойного представителя национальной элиты.

При этом мы исходим из того, что одним из мощнейших нравственных начал в обществе всегда была и остается религия. Сама жизнь убедительно показала, что ее духовный потенциал и силу воздействия на людей не смогли ослабить даже 70 лет гонений и воинствующего атеизма.

С этой целью в нашем университете проводятся вечера духовной поэзии «Колокольный звон пасхальный». На них приглашаются студенты и преподаватели не только нашего университета, но и других вузов Харькова, школьники, руководство города и области, духовенство, поэты и писатели, представители различных политических сил. По многочисленным отзывам студентов, такие вечера оказывают на них очень сильное эмоциональное воздействие, заставляют задумываться о вечных ценностях, о смысле жизни и служении людям, о Боге, добре, справедливости. После посещения вечеров студенты начинают тянуться к литературе, поэзии, музыке. Если правильно воспользоваться этой ситуацией, можно добиться серьезных успехов в их духовном развитии, формировании их общей и профессиональной культуры.

Однако для этого необходим соответствующий уровень духовности и культуры самих преподавателей. Как говорил Патриарх Московский и всея Руси Кирилл накануне своего визита в Украину в этом году, «не всякое проявление так называемой культурной жизни человека достойно того, чтобы к этому проявлению приобщать десятки и сотни миллионов людей». Культура, по его глубокому убеждению, «призвана возвращать человека, культивировать человеческую личность». Поскольку задачей высшей школы является не только профессиональное, но и личностное развитие человека, так важно в учебно-воспитательном процессе максимально использовать все возможности мира нравственных ценностей, который порожден Киевской купелью крещения Руси. По словам Патриарха, «это тот самый мир, который существует на уровне веры, интеллекта, духовности и культуры».

В то же время нельзя забывать и о том, что по самой своей сущности высшая школа предназначена именно для профессиональной подготовки будущих специалистов. Фактически основная часть студентов и поступает в тот иной вуз ради получения избранной им специальности. В связи с этим воспитание будет наиболее эффективным тогда, когда оно гармонично включено в учебный процесс. Научно-педагогический состав, занятый в этом процессе, даже не подозревая о этом, воспитывает будущих специалистов своим интеллектом и эрудицией, своей культурой и отношением к своей профессии и педагогической деятельности, отношением к самим студентам, своими нравственными принципами и убеждениями.

При этом воспитательное влияние преподавателя на студентов может быть как позитивным, так и негативным. Представляется вполне очевидным, что сформировать интеллигенцию без системного четко целенаправленного и соответственно организованного воспитательного воздействия на студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе практически невозможно. Поэтому подходы к формированию будущей национальной элиты, которые разрабатываются, исследуются и используются педагогами нашей кафедры, основаны именно на обеспечении такой системности.

Исходя из этого, в нашем университете разработана целостная система повышения квалификации преподавателей и их педагогического мастерства. Ее исходным моментом является преподавание стандартного курса основ педагогики и психологии, которое дает возможность выявить хорошо успевающих студентов, для которых характерна четкая направленность на педагогическую деятельность. Это позволяет предложить соответствующие рекомендации для специальных кафедр. Отобранные ими кандидаты в преподаватели в процессе обучения в магистратуре изучают специальный курс содержания преподавательской деятельности и педагогического мастерства. Следующим элементом системы становится чтение спецкурсов аспирантам. Кроме того, наша кафедра и методический отдел университета организуют для аспирантов и молодых преподавателей цикл лекций по философии образования, сущности и содержанию преподавательской деятельности и методике преподавания.

Вполне очевидно, что преподаватели университета, охваченные такой системой, на достаточно высоком педагогическом уровне строят учебно-воспитательный процесс, уделяя существенное внимание воспитательной его составляющей, обеспечивая духовно-нравственное развитие своих студентов прежде всего личным примером. Именно они быстро завоевывают деловой авторитет, а их четкие мировоззренческие позиции и нравственные качества в сочетании с высоким профессионализмом и педагогическим мастерством вызывают у студентов стремление подражать им. А это, по моему глубокому убеждению, является наиболее эффективным методом воспитания в высшей школе. Тем более, что преподаватели кафедры, работая с магистрантами, не просто излагают программный материал, а на системных принципах организуют учебно-воспитательный процесс бинарного характера.

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Слушатели же на практических занятиях также излагают фрагменты подготовленных ими лекций или семинарских занятий по бинарной системе, то есть им прививается убеждение, что субъект-субъектный принцип должен стать доминирующим в их последующей педагогической деятельности. При этом наши ведущие профессора и преподаватели позволяют слушателям задавать любые вопросы и обсуждать любые проблемы, как касающиеся изучаемой темы, так и выходящие за ее пределы. Тем самым слушатели осваивают не только технологию бинарного обучения, но и управление процессом учебно-познавательной деятельности студентов. А их умение отвечать на «острые» вопросы способствует формированию психологической готовности как к целенаправленному и квалифицированному духовно-нравственному, общекультурному и личностному развитию студентов в процессе их профессиональной подготовки по избранной специальности.

В педагогической среде сегодня часто дискутируется вопрос о роли и месте преподавателя в системе образования постиндустриального общества с его информационным характером. Достаточно убедительно он освещен в работах В. Г. Кременя, И.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, С.У. Гончаренка, В. П. Андрущенко, и других ученых. С позиций же тематики моего доклада представляется вполне очевидным, что никакой компьютер, никакой Интернет не может заменить живого и непосредственного человеческого общения ученика и учителя, студента и преподавателя. Тем более, когда речь идет о формировании их духовного мира, их нравственных принципов и убеждений, общей и профессиональной культуры. Уникальную и неповторимую индивидуальность невозможно запрограммировать. Как говорил в свое время Константин Дмитриевич Ушинский, для того, чтобы воспитать человека во всех отношениях, надо узнать его во всех отношениях.

А узнать студента, его духовный мир, его взгляды и жизненные цели, исповедуемые им нравственные принципы далеко не просто, далеко не каждому преподавателю он может открыть себя. Для этого необходимо быть настоящим педагогом, уважающим личность студента и его позиции, не пытаться «в лоб» заставить его отказаться от своих заблуждений, а тактично, исподволь, на достаточно убедительных примерах способствовать тому, чтобы он, задумываясь и анализируя свои взгляды и поступки, мог осознать ложность некоторых исповедуемых им целей и принципов, чтобы у него как бы самостоятельно сформировалось стремление поменять их.

Только таким образом, по моему глубокому убеждению, можно сформировать истинную национальную элиту – высокопрофессиональную, высокодуховную, с активной жизненной позицией.

*Проректор по научно-методической работе,
д.пед.н. профессор
А. Г. Романовский*

І РОЗДІЛ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

УДК 378

*Кремень В.Г.,
м. Київ, Україна*

ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН

Абсолютно об'єктивні цивілізаційні зміни й тенденції розвитку, характерні для людства в цілому і для України зокрема, складають підґрунтя сучасних змін в освіті. Перехід від індустріального виробництва до суспільства інформаційних технологій, а потім – до суспільства знань, глобалізаційні процеси, що охоплюють усі сфери життя і діяльності – це ті зміни, без урахування яких на національному рівні країна не може обрати правильний напрямок розвитку. Загальні тенденції доповнюються тими, що мають власне український характер: продовження ствердження української держави і незалежності, перехід до нового типу відносин – суспільно-політичних і економічних, духовних та ін. Тільки врахувавши усі тенденції, а краще – передбачивши їх вплив на майбутні події, ми зможемо забезпечити ефективну освітянську діяльність, результатом якої буде підготовлена, конкурентоспроможна молода людина, що повністю відповідає професійним і суспільно-громадським вимогам майбутнього життя. Є кілька напрямів, які передбачають безумовні зміни у підготовці учня, учителя й усієї системи освіти.

Небувале раніше зростання динамізму суспільного розвитку – одна із тенденцій нашого часу. Знання, інформація, технології сьогодні змінюються скоріше, аніж одне покоління людей, тому зміна, змінність стає не виключенням, а обов'язковою, однією з найбільш характерних рис життя людини і суспільства. Це вимагає від нас – освітян – формувати людину, зугарну жити в системі постійно змінюваних координат, спроможну сприймати і творити зміни, здатну відокремити розумні зміни від нерозумних. У свою чергу актуалізується завдання в навчальній діяльності не просто давати суму знань, або забезпечувати творче їх засвоєння, хоча ця функція завжди залишиться. Значно більше актуалізується завдання навчити дитину навчатися впродовж життя, і виробити не тільки уміння і навички навчатися, а й потребу в цьому. Третє завдання – навчити використовувати знання в практичній діяльності – професійній, суспільно-громадській, побуті. Перетворити знання з мертвого вантажу на методологію поведінки людини, основу прийняття рішень. За великим рахунком – добитися, аби знання стали підґрунтям діяльності людини. Іншими словами – утвердити знаннєву людину. Лише так можна досягти рівня знаннєвого суспільства, яке вибудовуватиме свою діяльність на основі отриманих знань. Це конче необхідно для того, аби країна займала достойне місце у сучасному і тим більше у майбутньому світі. Освітяни, усвідомлюючи необхідність змін, мають підвести до цього громадську думку.

Людина інноваційного мислення, інноваційного типу культури, здатної до інноваційного типу діяльності – лише така людина може бути конкурентоспроможною, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю. Тому формування інноваційної людини – нагальне завдання освіти. У нас надмірно консервативна нація. Ця проблема виникла не сьогодні, вона значно протяжніша в нашій історії, тому іще й нині ми уособлюємо пасивний тип діяльності. Сьогодні краще бути зверхактивним ніж надмірно пасивним.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

Інший напрямок змін, які обумовлені як цивілізаційними процесами, так і внутрішньо українськими – треба виховувати людину більш самодостатню, людину вільну. У сучасному світі суттєвим чином розширюється комунікативне середовище, в якому проживає людина, зростає і міжособистісне спілкування. Безумовно, інформаційні, контактні впливи суперечливі, і для того, аби людина залишалась сама собою, а тим більше, щоб була ефективною у будь-якому виді діяльності або громадянському співіснуванні, вона має аналізувати усі ці впливи і діяти свідомо, відповідним чином реагуючи на інформацію та контакти. Це означає, що ми маємо формувати людину в особистісному відношенні більш розвинуту.

Сучасна цивілізація позначається розвитком демократії. Демократія – це не тільки форма самовиявлення, самоствердження людини. Демократія має чисто прикладний економічний характер, вона дає можливість кращого самовиявлення, а отже в більшій мірі самореалізації і забезпечення ефективнішого розвитку суспільства. Для того, аби наша країна була дійсно демократичною, а не такою, якою є сьогодні, ми повинні мати не тільки демократичних президента, прем'єра чи парламент – це бажано. Головне для демократії – мати критичну масу людей, здатних жити в демократичних відносинах, і не здатних жити в авторитарному суспільстві. Не кажучи вже, що для України ця проблема особливо важлива – нехтування людиною супроводжувало нас, наших попередників впродовж століть – перед нами стоять більш серйозні завдання в плані формування демократичної особистості, ніж перед іншими народами Європейського континенту. В цьому плані ми маємо змінити відносини й у навчальній діяльності. Суб'єктно-суб'єктні відносини, в яких активні обидві сторони, значно важчі для педагога. Але для чого те навчання впродовж 11 чи 12 років, яке не сприяє особистісному розвитку, яке формує людину в авторитарному середовищі? Вступивши в самостійне життя, людина, навіть несвідомо, вимагатиме авторитарних відносин і демонструватиме їх, створюючи й авторитарне суспільство. Ніколи не буде динамічного демократичного розвитку в нашій країні, якщо ми орієнтуватимемося на такий тип відносин. Тому не стільки заради освіти, скільки заради майбутнього держави, нації і кожної окремої дитини, які сьогодні приходять до школи, ми повинні прагнути і стверджувати демократичний тип відносин із людьми. Формування самодостатньої, вільної, демократичної особистості повинно бути завданням усіх нас по відношенню до дітей.

Людиноцентризм і дитиноцентризм – серцевинні ідеї змін в освіті і суспільстві. Переконали, що наше доросле суспільство зможе бути ефективним, гуманним і демократичним, якщо ми утвердимо людиноцентризм у суспільному житті як створення умов для плідної діяльності кожної людини в суспільстві. Дитиноцентризм в освіті – це не проголошення гасла «Все краще – дітям», і це не любов до дітей взагалі як таких. Це – виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей. Ідея дитиноцентризму має проходити червоною ниткою в усіх змінах реформації і модернізації системи освіти. Врешті решт це є й оцінкою стану самої освіти. За великим рахунком, те, що ми можемо і повинні робити в школі – допомогти дитині пізнати себе, розвинути на основі її сильних сторін і здібностей. Ставши дорослою, людина найкращим чином, максимально себе реалізує і буде щасливою, бо займатиметься притаманною для неї справою, професійно й ефективно; і суспільство розвиватиметься динамічно і несуперечливо, оскільки так діятимуть мільйони людей.

З цієї позиції надзвичайно важливий і відповідальний крок у реформуванні нашої освіти – перехід до профільного навчання. Його успішне здійснення дозволить наблизити навчання дитини до її здібностей і життєвих планів, зробити освіту більш дитиноцентричною. Вчені НАПН України працюють над методологічним і методичним забезпеченням профільного навчання, зокрема над підготовкою відповідних підручників і навчальних посібників. Але, на наш погляд, потрібна також серйозна структурна

перебудова старшої школи. Зокрема доцільно створити, в усякому разі у містах, профільні ліцеї, де б переважно і здійснювалась профільна підготовка старшокласників. Про прогресивність цієї ідеї свідчить не тільки досвід розвинутих зарубіжних країн, а й результати незалежного тестування, які є суттєво кращими в учнів профільних навчальних закладів. Потрібно також збільшити набір на базі 9 класів у технікуми і ПТНЗ, де найкраще можна забезпечити технологічний профіль навчання. Але для цього слід зміцнити їх матеріальну базу, серйозно укрупнити професійно-технічні навчальні заклади.

Поряд з цим доцільно наголосити, що ми не зможемо задовольнити європейські вимоги до вищої освіти, не створивши потужних регіональних університетів на базі існуючих, нині часто малокомплектних, вузькопрофільних, без достатніх наукових і педагогічних шкіл.

В контексті нових соціокультурних вимог до освіти і вчителя, це озброєння фахівців будь-якого профілю новітніми технологіями, серед яких інформаційно-комп'ютерні займають провідне місце. Не будучи прибічником перебільшення значення комп'ютерної техніки, маю зазначити, що чотири функції її безумовні. Перше, це шлях до комп'ютерної грамотності, без якої все важче молодій людині знайти достойну роботу. По-друге, це засіб до індивідуалізації та інтенсифікації навчальної діяльності – комп'ютер у майбутньому може призвести до зміни її класно-урочної форми. Третє, комп'ютер, підключений до Інтернет та інших систем – це шлях до пізнання і до ключ знань з усього світу. Четверте, комп'ютер відкриває шлях до нової форми навчальної діяльності – дистанційного навчання, яке також є надзвичайно важливим, особливо з утвердженням необхідності навчання дорослих протягом життя.

Тісно пов'язане з вищезазначеним наступне. Людина в майбутньому все більше буде жити не в національному, а у глобальному просторі. Ми маємо готувати людину до того, аби вона була ефективною в глобальному просторі. Прогрес будь-якої країни – України чи Росії, навіть США, не можна уявити як суто національне завдання. Воно не може успішно вирішуватись на національному рівні – прогрес набув загальноцивілізаційного характеру. І тільки та країна, яка перебуває в контексті загального розвитку цивілізації й органічно взаємопов'язана з іншими країнами, може ефективно розвиватись.

Глобальний простір передбачає не тільки спілкування країни з країною, а й здатність людини спілкуватись із іншими людьми. Тут постає проблема здійснення в освіті України мовного прориву. Повинна відбутися лінгвізація освітньої діяльності в країні: вивчення трьох мов як обов'язкових для наших дітей. Державна українська, англійська (або інша західна) і російська (або інша в залежності від національних потреб). І вивчити три мови цілком реально за теперішніх шкільних програм. Я вважаю абсолютно безплідною і соромною суперечку про російську чи українську мову. Ми, начебто, розписуємося в тому, що наші діти безталанні. Це від нашого хуторянства, відсутності досвіду і відомостей про те, що робиться у світі. Як правило, у країнах Європи знають по три мови. У Монголії – обов'язкове вивчення англійської мови у середній школі, і це – далекоглядне рішення: у цій державі через покоління з'явиться мобільна нація, яка буде здатною функціонувати у глобальному просторі. Наше завдання – здійснити мовний прорив у нашій державі, і для цього є усі підстави.

Однією із серйозних проблем в освіті є формування у дітей сучасної системи цінностей. Ми повинні надзвичайно відповідально до цього ставитися. Формуючи ті цінності, які вже віджили або відживають, залишаємо дитину, людину неконкурентоспроможною в контексті світоглядно-моральних аспектів і цінностей сучасного світу. Є багато чого, над чим маємо працювати. Як ми не ляляли б ринкову економіку – іншого не дано, це найефективніша система. Відповідно до системи суспільних відносин слід формувати систему цінностей, яка дозволила б несуперечливо влитися в сучасне суспільство кожній особистості. Скажімо, ставлення до багатства. У нашого покоління виховували негативне ставлення до багатства, хоч підсвідомо ми розуміли, що без грошей і фінансово-економічного забезпечення неможливо жити.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

Вважаю, що до багатства теж треба формувати відповідне ставлення – шану і повагу. Формувати в дітей бажання стати багатими. Але – чесно багатими. Бо чесно зароблене багатство – це прогрес суспільства і всього людства. Найбагатша людина світу – Білл Гейтс. Уявімо, що його не було б: не було всього того, що зроблено в світі його компанією. Багатство цієї конкретної людини відображає надзвичайно суттєвий момент у прогресі людства. Звичайно, до багатства більшості наших багатіїв важко сформувати шану й повагу, та й не треба цього робити. Але до багатства як такого, до орієнтації, аби людина була можливою, – повинно.

Надзвичайно важливим для розвитку країни є питання патріотизму, національного єднання. Глобалізація – не тільки зближення народів і націй, це загострення й небувала раніше конкуренція між державами, між націями, розповсюдження цієї конкуренції у загальнопланетарному масштабі. Тільки та держава, та нація, яка матиме максимально згуртоване, об'єднане населення, яке в найбільшій мірі усвідомить свої національні інтереси у сфері політики, економіки та ін., в найбільшій мірі зможе захистити свої інтереси у конкуренції з іншими державами і народами, створити ліпші умови для громадян своєї країни. Це важливіше для України, що ми стали державою, коли світ уже був поділений на сфери впливу. Нам тим більше треба робити сміливі рішучі кроки самоствердження у світовому просторі. Формування єдності України, формування патріотичних почуттів має не тільки самоцінність, але й цінність суто прагматичну.

Водночас постає і питання традицій суспільства. Маємо зрозуміти, що не всі наші традиції є такими, яких необхідно дотримуватись. Традиції, які віджили, або відживають, маємо найшвидше забути, звільнити майбутні покоління від їх оков. І навпаки, нові норми, які стверджують себе і є розумними, слід запроваджувати в усіх сферах, починаючи, скажімо, з питання вищої освіти. Досі ми часто зустрічаємось із висловом: ми багато готуємо юристів, економістів тощо. Говорячи подібне, люди не розуміють, що час неосвіченості минув, забагато освічених в принципі не буває, а сьогодні тим більше. Вища освіта, як колись початкова, потім середня, стала обов'язковою. Вища освіта стає обов'язковим етапом не тільки у професійному, а й взагалі у розвитку людей. Тільки та країна, яка буде мати максимальну кількість людей із максимально високою освітою, зможе створити той «гумус», який дозволить впровадити інформаційно-комунікаційні технології, які можна впроваджувати лише підготувавши до цього людину, суспільство, а на цьому фундаменті прагнути досягти суспільства знань. Так, функція вищої освіти в підготовці фахівців залишається, але вона є не єдиною. Ми маємо якомога більший частині молодих людей дати якомога вищу освіту.

В.Г. Кремень

ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН

Автор зазначає про необхідність формувати людину, зугарну жити в системі постійно змінюваних координат, спроможну сприймати і творити зміни, здатну відокремити розумні зміни від нерозумних. В статті розкрито сучасні тенденції у освітньому та культурному середовищі, та вказано на необхідність кардинальної реформ із збереженням кращих тенденцій традиційної освіти та обережним введенням новітніх розробок та інноваційних технологій.

В.Г. Кремень

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Автор отмечает о необходимости формировать человека, способного жить в системе постоянно изменяемых координат, способную воспринимать и творить изменения, способную отделить разумные изменения от неразумных. В статье раскрыты современные тенденции в образовательной и культурной среде, и указано на необходимость кардинальной реформы с сохранением лучших тенденций традиционной системы образования и осторожным введением новейших разработок и инновационных технологий.

V.G. Kremen

EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY SOCIOCULTURAL CHANGES

The author notes the need to form a man who would live in a constantly changing system of coordinates, ability to perceive and create change, ability to separate reasonable from unreasonable changes. The article deals with modern trends in educational and cultural environment, and the need to fundamental reform to the preservation of beamtions of trends of the traditional system of education and careful introduction of the latest developments and innovative technologies.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2010

УДК 378

*Товажнянський Л.Л.,
м Харків, Україна*

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВЦІВ УНІВЕРСИТЕТУ В СТВОРЕННІ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І КОНСТРУКЦІЙ

Коли створювався наш університет, його метою було створення нових технологій і нових конструкцій, підготовка спеціалістів для промислових підприємств, які розвивалися на той час в Україні.

*Недолік не в грошах,
а в людях і даруваннях
робить слабкою державу*

Вольтер

Ми даємо багато грошей на науку не тому, що ми багаті, а ми багаті тому, що даємо багато грошей на науку.

(із промови Президента США)

Створення НТУ "ХП" як Харківського практичного технологічного інституту було обумовлене промисловістю, яка швидко розвивалася на півдні Росії. В 1870 р. - Харків великий промисловий центр України, в якому діяло 79 заводів і фабрик.

У грудні 1870 р. з Петербурзького практичного технологічного інституту прибув проф. Вишеградський І.О., і проф. Ільїн Н.П. для обґрунтування вибору місця й майбутнього напрямку підготовки інженерів.

30 січня 1871 року на зборах Харківського міського суспільства обговорюється питання про будівництво технологічного інституту. Було виділено 50 тис. рублів на будівництво.

1885 рік відкритий Харківський практичний технологічний інститут, в який було прийнято 125 студентів: 80 на механічне й 40 на хімічне відділення.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

Інститут мав хімічний, фізичний, головний корпус, будинок механічних майстерень і житловий будинок.

В інституті працювали штатними 11 професорів і 7 викладачів, позаштатними 7 професорів і 8 викладачів.

Перший директор Харківського практичного технологічного інституту – видатний механік В.Л.Кирпичов, який прибув до нас із Санкт-Петербурга з технологічного інституту.

На думку В.І.Вернадського, практична діяльність В.Л.Кирпичова є основоположними у формуванні навчальних програм викладання природничих і технічних наук, визначенні тематики і напрямів досліджень у НТУ „ХП”.

Треба сказати, що наш інститут найбільшого розвитку набув у ХХ сторіччі, під впливом тих подій, які відбувалися

Що дало людині ХХ сторіччя?

Дж.Томсон, лауреат Нобелівської премії 1906 р. сказав: «Тільки енергія, матеріали й нова інформація будуть визначати прогрес людства».

Головними науково-технічними досягненнями ХХ сторіччя можна вважати:

- відкриття атомної енергії,
- лазер і лазерні технології,
- електронні обчислювальні машини і інформаційні технології,
- успіхи матеріалознавства,
- авіація і космос.

Исаак Ньютон сказав: «Если я видел дальше других, то потому, что стоял на плечах гигантов». Цей вислів є фактично епіграфом до нашого святкування. Тому що саме у ХХ столітті вчені світового рівня формували наші школи.

Розвиток науки й техніки в Україні в ХХ столітті і сьогодні пов'язаний, в першу чергу, з діяльністю видатних особистостей.

У галузі матеріалознавства:

Є.О.Патон, Б.Є.Патон, Ж.І.Алфьоров, І.М.Францевич, В.І.Трефілов, А.П.Шпак, В.П. Семиноженко, В.В.Скорород, Л.С.Палатник, П.П.Будніков, М.В.Новіков та ін.

У галузі хімії: Д.І. Менделєєв, Є.І. Орлов, В.О. Геміліан, І.Є.Ададуров, С.С. Уразовський, В.І. Атрощенко, О.П. Лідов, М.А.Валяшко, О.І. Гундер, П.П. Карпунін, В.В. Гончарук, С.В. Волков та ін.

У галузі ядерної фізики: Е.Резерфорд, А.К. Вальтер, Г.Д. Латишев, О.І. Лейпунський, К.Д. Синельников, І.В. Курчатова, А.П. Александров, Ю.Б. Харитон, Я.Б. Зельдович, А.Д. Сахаров, І.М. Халатников, Є.П. Веліхов, І.М. Неклюдов та ін.

У галузі космонавтики: М.І.Кибальчич, Ю.В. Кондратюк, К.Е. Ціолковський, С.П. Корольов, М.В. Келдиш, В.П. Глушко, М.В. Янгель, В.Г. Сергєєв, Конюхов С.М., М.Ф.Герасюта та ін.

Історія космонавтики пов'язана з такими подіями, як запуск 4 жовтня 1957 р. вперше у світі на орбіту Землі штучного супутника, перший політ людини в Космос, вивід у Космос ракет і супутників.

У галузі лазерної техніки: М.Г.Басов, О.М.Прохоров, Ч.Таунс, Ж.І.Алфьоров, Г.Кремер, М.М.Семенов, А.А.Пістолькорс, А.Л.Мікаелян та інші.

У галузі ЕОМ і інформаційних технологій: С.О.Лебедев, В.М.Глушков, К.Л.Ющенко, З.Л.Рабінович, Ю.В.Капітонова, О.А.Летичевський, А.В.Палагін, М.З.Згуровський та ін.

З історією мікроелектроніки та її технологічними процесами пов'язано відкриття У.Шоклі, Дж.Бардінім і У. Браттейном транзисторного ефекту, створення С. О. Лебедевим першої в континентальній Європі ЕОМ (МЕСМ).

У галузі механіки: А.П.Філіпов, І.М.Бабаков, Г.Ф.Проскура, Л.О.Шубенко-Шубін, В.Л.Рвачов, А.М.Подгорний, Г.С.Писаренко, Ю.М.Мацевітій та ін.

У галузі електротехніки та енергетики: О.К.Погорелко, Н.П.Клобуков, П.П.Копняєв, М.Д.Пільчиков, В.М.Хрущов, А.К.Шидловський, Б.С.Стогній, І.М.Чиженко, В.Т.Долбня та ін.

У галузі низьких температур: Дж. Дьюар, Х.Камерлінг-Оннес, В. де Хаас, П. Еренфест, Л.Д.Ландау, Л.В.Шубніков, І.В.Обреїмов, П.Л.Капіца, Б.І.Веркін, Б.Г.Лазарєв, О.О.Галкін та ін.

Ефект Шубнікова-де-Хааса поклав початок фізиці квантових гальваномагнітних явищ – одному з найбільших розділів сучасної фізики металів і напівпровідників

Конференція з теоретичної фізики в Харкові. Травень 1934 г.

В центрі: Н. Бор, Л. Ландау, Я. Френкель.

Створений у 1885 році НТУ «ХПІ» є колицкою вітчизняної вищої технічної освіти і технічної науки.

Традиції вітчизняної вищої технічної освіти і науки заклали всесвітньо відомі вчені Д.І.Менделєєв, М.Є.Жуковський, В.Л.Кирпичов.

Фундаторами наукових шкіл університету були Лауреат Нобелівської премії академік Л.Д.Ландау, академіки Н.Н.Бекетов, П.Г.Будніков, А.К.Вальтер, А.М.Ляпунов, К.Д.Синельников, В.А.Стеклов, Г.Ф.Проскура, В.І.Атрощенко, М.Ф.Семко.

Сьогодні потенціал НТУ «ХПІ» складають:

- близько 26 тисяч студентів і 400 аспірантів;
- 1200 іноземних студентів з 46 країн світу;
- 1700 викладачів і наукових робітників;
- 160 докторів наук, професорів;
- 900 кандидатів наук, доцентів;
- унікальні наукові прилади, наукові лабораторії з практично всіх напрямків промисловості Слобожанщини.

До складу НТУ "ХПІ" входять 92 кафедри, які об'єднані до 24 факультетів; науково-дослідні інститути "Іоносфера" та "Молнія".

Постановою Кабінету Міністрів України №1709 від 19 грудня 2001 року експериментальні бази цих НДІ віднесено до об'єктів, що становлять Національне надбання.

У виконанні наукових досліджень беруть участь 160 докторів наук, 900 кандидатів наук, 400 докторантів і аспірантів, більш ніж 6000 студентів, 600 штатних наукових працівників.

Щорічно виконуються наукові дослідження на суму біля 20 млн. грн. та дослідження в рамках виконання 15 міжнародних грантів на суму більш ніж 1 млн. євро.

За останні 10 років вченими НТУ «ХПІ» отримано 12 Державних премій України в галузі науки і техніки.

Наукові школи НТУ «ХПІ», які на сьогодні працюють і продовжують славні традиції.

Пріоритетні галузі, промисловості Харкова, що виводять Україну в 10-ку світових держав

- агропромисловий комплекс,
- переробна, харчова і легка промисловості;
- тракторобудування;
- авіаційна та ракетно-космічна промисловості;
- енерго- та електромашинобудування;
- будування парових та гідравлічних турбін, потужних електрогенераторів;
- виробництво гірничошахтного обладнання;
- танкобудування.

НТУ «ХПІ» активно співпрацює з науковими установами НАН України

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

1. Інститут електрозварювання ім. Є.О Патона
2. Інститут електродинаміки
3. Інститут проблем матеріалознавства ім. І.М.Францевича
4. Інститут металофізики ім. Г.В.Курдюмова
5. Інститут надтвердих матеріалів ім. В.М.Бакуля
6. Інститут проблем машинобудування ім. А.М.Підгорного
7. Інститут проблем литва
8. Інститут сорбції та проблем ендоекології
9. Інститут проблем кріобіології та кріомедицини
10. Інститут сцинтиляційних матеріалів
11. НТК “Інститут Монокристалів”
12. Інститут напівпровідників
13. Національний науковий центр «Харківський фізико-технічний інститут»
14. Інститут радіофізики та електроніки ім. О.Я. Усікова
15. Радіоастрономічний інститут
16. Фізико-механічний інститут
17. Фізико - технічний інститут низьких температур ім. Б.І.Веркіна
18. Інститут загальної і неорганічної хімії
19. Інститут фізичної хімії ім. Л. В. Писаржевського
20. Інститут технічної теплофізики

Сьогодні стоїть ряд фундаментальних проблем освіти і науки, які можна вирішувати тільки спільними зусиллями МОН і НАН України. В першу чергу це:

- 1) нанотехнології і наноматеріали;
- 2) атомна енергетика та радіаційне матеріалознавство;
- 3) енергоефективність;
- 4) альтернативні джерела енергії і альтернативні матеріали;
- 5) високі технології в машинобудуванні;
- 6) комп'ютерні технології;
- 7) екологія.

Нанотехнологія - цілеспрямований інжиніринг (створення) матеріалів і речовин на рівні менше ніж 100 нанометрів для досягнення властивостей і функцій, які виникають тільки при переході в нанорозмір. Зараз нанотехнології активно розвивають Сполучені штати Америки, Японія, Германия, Франція. Американці вкладають біля 1,5 млрд. доларів в нанотехнології. Біля 1 млрд. вкладають Германия, Франція – біля млн.

«Нанотехнології — це не нова галузь світової економіки, а засіб для модернізації безлічі інших її галузей». (Lux Research Inc).

І ми бачимо, що якщо сьогодні кафедри університету не будуть займатись нанотехнологіями, то ми відстанемо зі своєю технікою і своїми технологіями.

Сьогодні нанотехнологія дає можливість виготовляти надміцні матеріали, нанотрубки "безкінечної" довжини, високопровідні матеріали, які вже сьогодні можуть втілюватись в силові елементи мостів і будов, несучих конструкцій літальних апаратів, елементів турбін, силових блоків двигунів із гранично малою питомою витратою палива і т.п.

Електричні кабелі з нанотрубок будуть мати електропровідність на два порядки вище, ніж мідні кабелі, при кімнатній температурі.

Бездефектні вуглецеві трубки на два порядки міцніше за сталь й приблизно в чотири рази легше.

Нанотехнології в університеті почали розвиватись на кафедрах, які досліджували фізику плівок і фізичне матеріалознавство.

У 1930 році були створені кафедри теоретичної фізики і матеріалознавства для забезпечення висококваліфікованими фахівцями Українського фізико-технічного

інституту. Кафедру теоретичної фізики очолював академік Л.Д.Ландау, завідувач кафедри (1932–1937). Поряд з ним працювали академіки І.В.Обреїмов, К.Д.Синельников, А.К.Вальтер, член-кореспондент АН УРСР Н.І.Ахієзер

Продовжив цю школу Л.С.Палатник, який був завідувачем кафедри у 1952 – 1988 р. Л. С. Палатник, професор, д.ф.-м.наук, лауреат Державної премії СРСР.

Випускниками кафедри були в різні роки: академіки Є.М.Ліфшиц, І.М.Ліфшиц, В.І.Хоткевич, І.М.Дмитренко, Л.А.Пастур.

Основні досягнення кафедри полягають в тому, що вивчаються властивості фулеренів та вуглецевих нанотрубок, створюються нові матеріали на їх основі. Створені багатошарові рентгенівські дзеркала, структури з надпровідними та напівпровідниковими властивостями. Проводяться роботи в галузі радіаційного матеріалознавства.

Вивчаються структура і властивості вуглецевих плівок, які отримані з пучка прискорених іонів C_{60} (фулерен).

Створено експериментальну установку для одержання надтвердих вуглецевих плівок в широкому інтервалі енергій та температур.

Отримані надтверді плівки з іонів C_{60} , які сепаровані по енергіям, котрі за властивостями близькі до алмазу.

Середня енергія іонів варіювалася від 2 до 5 keV, температура підложки від кімнатної до 900 K.

Вивчаються напівпровідникові наноструктури та надгратки.

Створені одно-, двох- та тривимірні надгратки наноструктур багатошарових плівок халькогенідних напівпровідників.

Вперше для двовимірних (дислокаційних) надграток була виявлена надпровідність; для тривимірних надграток PbSe-PbS вперше знайдено спектри люмінесценції з квантових точок; для одновимірних (композиційних) надграток знайдено резонансне тунелювання електронів через феромагнітні бар'єри EuS.

Сьогодні створені багатофункціональні рентгенівські дзеркала, які дозволяють сфотографувати кровоток в судинах людини. Створені наноплівкові датчики магнітного опору, які дозволили відкрити явище існування в системах постійних магнітів зони з гігантською магнітною анізотропією. Ця властивість магнітів знайде практичне застосування в інформаційних технологіях для створення високощільних і надоб'ємних носіїв інформації.

Технологія дифузного карбідного поверхневого легування. Технологія забезпечує підвищення твердості, корозійно- та зносостійкості деталей.

Наукова школа кінетики й каталізу зв'язаного азоту.

У 1885 р. професором В.О.Геміліаном, учнем Д.І.Менделєєва була створена кафедра неорганічної хімії.

Науковий напрямок цієї кафедри – це дослідження масообмінних процесів з метою створення ефективних технологій у виробництві зв'язаного азоту, метанолу, мінеральних добрив.

Керівниками кафедри були професор В.О.Геміліан, академік АН України Є.І.Орлов, академік АН України В.І.Атрощенко.

Ця наукова школа сьогодні продовжує працювати.

Основні наукові досягнення кафедри:

- Розроблені теоретичні основи хімічної технології та теоретичні основи нанотехнології, енергозбереження, промислової екології.
- Проведено дослідження азотної та сірчаної кислот.
- Розроблена технологія конверсії CH_4 та CO.
- Проведено синтез каталізаторів на основі Pt, Pb, Rh, Ag, Ni, Co, Cr, Fe.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

Сьогодні кафедра володіє технологією виробництва за рахунок окислення з повітря метанольного продукту – інгібітору гідратуутворення на газовому промислі або на газотранспортному підприємстві. (НТУ “ХПІ”; УкрНДІГаз).

Кілька років тому кафедра брала участь в розробці технології утилізації окислювача ракетного палива типу АК, так званого «меланжу». Сьогодні 16 тис. тонн цього меланжу лежить на території України. Це колосальна небезпека. Кафедра разом із Северодонецьким «Азотом» розробила технологію переробки цієї речовини. І це можна зробити у найближчий час. Але наша держава продає цю речовину німцям, полякам. Почали вже вивозити. Але перевозити цю речовину небезпечно. Ми подали пропозиції в Кабінет Міністрів, Міністерство оборони, Міністерство економіки. Думаю, що ці питання будуть вирішені.

Наукова школа фізичної хімії силікатів.

У 1926 році – створена кафедра силікатів для забезпечення висококваліфікованими кадрами промисловості по виробництву вогнетривів, кераміки, скла, цементу.

Засновниками кафедри були академік АН УРСР, д.х.н., проф. Є.І.Орлов, академік АН УРСР, член-кореспондент АН СРСР, Герой Соціалістичної праці СРСР, лауреат державних премій СРСР, д.т.н., проф. П.П.Будніков. Здобутки кафедри:

- Синтез поліфункціональних керамічних матеріалів з керованим фазо- та структуроутворення.
- Керамічні матеріали із склокристалічними покриттями, які ефективно затримують електромагнітне випромінювання.
- Вперше проведений низькотемпературний синтез нанопорошків і створено на їх основі композиційні керамічні матеріали.
- Розроблені струмопровідні емалеві склопокриття для електростатичного емалювання.

Наукова школа техніки сильних електричних і магнітних полів.

У 1921 році був створений електромашинобудівний факультет. У 1930 році на базі ХПІ створення Харківського електротехнічного інституту, який потім був перетворений на інститут електродинаміки. У 1930 році була створена високовольтна лабораторія і побудований генератор імпульсів напруги на 3 млн. вольт.

Засновники В.М.Хрущов – академік АН України, П.П.Копняєв – професор ХПІ.

Академік Патон Б.Є. разом з Келдишем приїхали до Харківського політехнічного інституту и заснували у нас Науково-дослідний і проектно-конструкторський інститут “Молнія” НТУ “ХПІ”, який проводить випробування великої техніки на електромагнітну сумісність.

Проводить наукові дослідження з технологій захисту цивільних і військових об'єктів від електромагнітного впливу та електромагнітної сумісності.

На базі цих наукових досліджень в університеті створена кафедра інженерної електрофізики.

В НДПКІ “Молнія” щорічно проходять підготовку 100 студентів, за останні 5 років захищено 6 докторських и 10 кандидатських дисертацій.

Експериментальна база науково-дослідного інституту “Молнія” – лабораторія високих технологій НТУ “ХПІ”. Обладнання дозволяє проводити натурні випробування об'єктів за параметрами електромагнітної сумісності і стійкості.

В НТУ “ХПІ” створено, зберігається і ефективно використовується єдиний в Україні Вихідний Еталон України одиниць напруженості імпульсних електричних та магнітних полів (НДПКІ “Молнія”).

Проводяться випробування авіаційної техніки на відповідність вимогам електромагнітної сумісності.

- Проведено сертифікаційні випробування бортового обладнання літаків АН-124, АН-225, АН-70, АН-140 АН-148 :

- 3 фахівці інституту нагороджені Державною премією України в галузі науки і техніки за 2004 рік в області аерокосмічної техніки.

- За великий творчий внесок у створення і сертифікацію комплексів обладнання для літака АН-148 фахівцям НДПКІ “Молнія” оголошена подяка генеральним конструктором АНТК “Антонов”.

Проводяться випробування об’єктів космічної техніки на відповідність вимогам електромагнітної сумісності.

- систем управління об’єктами ракетно-космічної техніки до дії потужних електромагнітних завад систем модулів кораблів-носіїв „Союз”, „Прогрес”, ракет-носіїв „Енергія”, „Протон”, космічного корабля “Буран”

- стикувального вузла космічного комплексу МКС за програмою „Альфа”

Пускач тиристорний регульований (ПТР).

Пускачі ПТР призначені для плавного запуску, зупинення, реверса, східчастого регулювання швидкості асинхронних двигунів напругою 380 V, потужністю до 315 кВт.

Пускачі особливо ефективні для виробничих машин і механізмів зі змінним навантаженням.

Найбільш ефективне використання ПТР для ескалаторів метро.

Перетворювачі частоти для керування асинхронними двигунами потужністю від 30 до 4000 кВт дозволяють заощаджувати від 25 до 60% електроенергії, підвищити термін роботи електродвигунів, механізмів, впровадити комп’ютерне управління технологічними процесами.

Використовуються в різних галузях промисловості, сільському господарстві та побуті з привідними двигунами потужністю від 0,25 до 2,2 кВт, 230В.

Розробляються наноімпульсні електромагнітні технології, зокрема магнітні та електромагнітні опори роторних машин. Таке сполучення двох типів магнітного вивішування роторів дає можливість значно спростити системи керування, магнітні системи, а в сполученні з магнітними муфтами повністю вирішити питання відокремлення газоподібного або рідинного робочого тіла від зовнішнього середовища.

Наукова школа електроніки та радіофізики.

В 1946 р. за ініціативою А.А.Слущкіна і С. Я. Брауде в ХЕТІ створено радіотехнічний факультет. В 1950 р. на кафедрі теоретичних основ радіотехніки ХПІ почалась робота по створенню іоносферної станції. Її очолив С. Я. Брауде, Лауреат Державних премій УРСР и СРСР, Заслужений діяч науки и техніки УРСР. Ця лабораторія виросла в НДІ НТУ “ХПІ” “Іоносфера” – Національне надбання України.

За кількістю й рівнем засобів діагностики іоносферної плазми експериментальна база університету відповідає рівню сучасних дослідницьких центрів Америки й Південної Європи. Сьогодні інститут активно працює над проблемами загоризонтної локації, короткохвильового зв’язку, супутникової навігації та зв’язку.

Наукова школа танкобудування та двигунобудування була започаткована в 30-х роках минулого століття.

У 1933-1940 роках вирішуються питання науково-технічного, технологічного та кадрового забезпечення розробки та виготовлення танкових дизелів В-2 та танку Т-34. В цей час в університеті працюють академік І.Я.Трашутін, академік О.Г. Івченко, академік М.І. Медведєв, О.О.Морозов.

У 1972 році заснована кафедра колісних та гусеничних машин за підтримки та ініціативи КБ ім. О.О.Морозова.

Гордість і слава ХПІ – це наші випускники.

Цветков Василь Трохимович – д.т.н., професор, видатний конструктор і вчений в галузі двигунів внутрішнього згорання.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

Трашутін Іван Якович – двічі Герой Соціалістичної Праці, лауреат Державної премії СРСР, створювач танка Т-34.

Віхман Яков Єфимович – Герой Соціалістичної Праці, лауреат Державної премії СРСР, створювач танка Т-34

Котін Жозеф Якович – Герой Соціалістичної Праці, лауреат чотирьох Державних премій СРСР, генерал-полковник-інженер, конструктор танків.

Бронетанкова техніка в Україні створювалась і створюється до сьогоднішнього дня за участю випускників Харківського політехнічного університету. Славні традиції: Т-34, Т-64, Т-80УД, Т-84.

Основа успіхів – тісне співробітництво проектних, науково-освітніх та виробничих колективів: ХКБМ ім. Морозова, НТУ «ХПІ», НТУУ «КПІ», ІЕЗ ім. Патона, ХКБД, ВАТ «Харківський тракторний завод», ДП «Завод ім. Малишева», ФЕД.

Сучасні розробки: удосконалений танк Т-84 «ОПЛОТ», бойова машина «БУЛАТ» на базі Т-64, бронетранспортери БТР-4, БТР-3Е, багатоцільові машини МТ-ЛБ, «ДОЗОР»

Наукові дослідження в галузі енергоефективності

Турбінобудування розпочалося з 1932 р., коли професором В.М.Маковським була створена кафедра турбінобудування.

На кафедрі проводилось вивчення теплофізичних проблем турбінобудування, дослідження та розвиток теорії теплопровідності, контактного і конвективного теплообміну на поверхнях турбінних лопаток, полотнах дисків, підшипниках ковзання та інш.

Керівники цього напрямку: професор В.М. Маковський, професор Я.І. Шнеє, професор В.М. Капінос.

Вперше в СРСР був розроблений проект і створена стаціонарна газова турбіна потужністю в 1000 к.с.

Разом з Харківським турбінним заводом кафедра брала участь у створенні перших парових турбін потужністю 50 і 100 тис. кВт., брали участь у створенні турбіни на 325 мВт.

Наукові розробки вчених впроваджені в Україні, Росії, Швейцарії, Італії, Південній Кореї та інших державах Світу.

В теперішній час співпрацюють з Інститутом проблем машинобудування ім. Подгорного НАН України, ВАТ «Турбоатом», ТОВ «Східенерго».

Зараз кафедра займається не тільки розробкою нових лопаток, парових турбін, але й технологією відновлення зношених та зміцнення деталей.

В галузі енергоефективності розробляються комплексні технології під назвою «Теплий дім», в якому застосовані всі сучасні технології з енергозбереження: зовнішнє енергозабезпечення наближене до нуля за рахунок максимального використання ландшафтно-кліматичних складових енергетичного балансу. Пропонується використовувати вітрову енергію, енергію сонячного світла, енергію малих річок. Використання теплового насоса для підвищення ефективності опалення будівлі. Застосування ефективних теплообмінних апаратів, систем кондиціювання.

Разом з фірмою «Содружество» створюються індивідуальні теплові пункт для опалення і гарячого водопостачання на базі надійних і вискоелективних пластинчастих теплообмінників. Економія енергії складає 15-20%. Строк окупності менш 1,5 року. У 18 областях України встановлено більш 400 ІТП і 4000 пластинчастих теплообмінників.

Реконструкція систем гарячого водопостачання з застосуванням технологій енергозбереження й установки ІТП у 34 будівлях дозволили забезпечити економію енергії, еквівалентну 240 тис. доларів США в рік. ІТП постачені автоматикою, насосним устаткуванням, надійною арматурою.

Створенням перетворювачів сонячної енергії на електричну активно займається кафедра геліоенергетики, яка працює спільно з науковими установами та фірмами

Швейцарії, Германії, Японії. “Фотовольт” - десятки послідовно з'єднаних кремнієвих елементарних діодних комірок з р-п переходами та ПТО/АІ рефлекторами, орієнтованими перпендикулярно до фотоприймальної поверхні. При ступені концентрації сонячного випромінювання 300-500 такі елементи мають ККД 20-25%.

Кафедра лаків та фарб розпочала активну роботу з розробки та виготовлення поліуретанових лакофарбових матеріалів і систем покриттів на їх основі, які зараз вже витісняють імпорتنі аналоги. Ці покриття наносяться на різну техніку, включаючи кораблі, сільгосптехніку.

Проводяться розробки в галузі харчових технологій. Наприклад, виробництво харчових продуктів на основі безлушпинного ядра соняшника. Вчені НТУ «ХПІ» займаються бродильними технологіями, ферментацією жирів і так далі.

Товажнянський Л.Л.

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВЦІВ УНІВЕРСИТЕТУ В СТВОРЕННІ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І КОНСТРУКЦІЙ

У статті зроблено докладний аналіз останніх доробок та здобутків Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Розкрито фундаментальні та прикладні дослідження науковців у створенні сучасних технологій.

Товажнянский Л.Л.

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕНЫХ УНИВЕРСИТЕТА В СОЗДАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И КОНСТРУКЦИЙ

В статье дается подробный анализ последних доработок и достижений Национального технического университета «Харьковский политехнический институт». Раскрыты фундаментальные и прикладные исследования ученых в создании современных технологий.

Tovazhnyanskiy LL

FUNDAMENTAL AND APPLIED RESEARCH SCIENTISTS UNIVERSITY IN THE CREATION OF MODERN TECHNOLOGIES AND CONSTRUCTIONS

The article gives a detailed analysis of the latest achievements and accomplishments Tehnichnohho National University "Kharkiv Polytechnic Institute". Reveals fundamental and applied research scientists in the creation of modern technology.

Стаття надійшла до редакції 12.06.2010

УДК 37.168.1

*І.А. Зязюн,
м. Київ, Україна*

ДІАЛЕКТИКА ЦІННІСНИХ СУДЖЕНЬ ТА ВІДНОШЕНЬ

Від грецької **axia** – цінність і **logos** – вчення набула життєвості філософська дисципліна аксіологія, що досліджує змістове навантаження категорії "цінність", структури і ієрархії ціннісного світу, способи його пізнання та онтологічний статус, а також природу і специфіку ціннісних суджень та відношень. "Цінності особистості утверджують систему її світоглядних орієнтирів, під якими розуміється сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості, які є для неї особливо значимими. Такі ціннісні орієнтації утворюють певну основу свідомості та поведінки особистості, безпосередньо впливають на її розвиток" [3,405]. Термін "цінність" уведений до вжитку в 1902 році французьким філософом П.Лапі, а в 1904 вже використовувався завдяки філософській проникливості Е. фон Гартмана в якості визначення одного із розділів філософії.

В історії філософського опанування ціннісної проблематики виокремлюється декілька епох. Починаючи з античності і завершуючи після кантівською епохою, можна говорити про звертання до неї переважно зі смисловим навантаженням "контекстного характеру". За всіх важливих досягнень філософії І.Канта ні категорія цінність, ні ціннісний світ, ні ціннісні судження ще не стають предметом спеціалізованої філософської рефлексії. В історії аксіології, як реальної філософської дисципліни, можна вирізнити принаймні три основні періоди:

1. Передкласичний (1806 – 1890 р.р.). Своім широким упровадженням у філософію категорія цінності зобов'язана Г.Лотце, який вводить її в дію практично в усіх своїх багато-численних творах. "Головним органом" ціннісного світосприймання Лотце вважає своєрідне натхнення, яке визначає відчуття цінностей і взаємовідношення останніх. При всій своїй суб'єктивності цінності не створюються суб'єктом (так міркував Кант), а лише відкриваються ним. Між цінністю в речах і здатністю суб'єкта актуалізувати її, існує кореспондентність, за яку відповідає Бог як Світовий Розум, Починаючи з Лотце, поняття цінностей – естетичних, моральних, релігійних – стають загальнозначущими одиницями філософської лексики. А. Рітчль співвідносив предмети віри, на відміну від наукових чи метафізичних, з формулюваннями ціннісних суджень. Ф. Brentano поділив психологічні феномени на класи уявлень, суджень і душевних переживань, з яких останні відповідальні за почуття задоволення і незадоволення та є основоположними для ціннісних суджень. Суттєвим загостренням інтересу до ціннісної проблематики тогочасна філософська культура зобов'язана Ф.Ніцше, який проголосив у незакінченій праці "Воля до влади" знамениту афористичну вимогу "переоцінки всіх цінностей".

2 Класичний період (1890 – 1930 р.р.) ознаменований справжнім "аксіологічним бумом", коли ціннісна проблематика раптово набула переваг у європейській філософській думці. Класичну аксіологію слід розглядати як єдність аксіології "формальної" – вивчення загальних законів ціннісних відношень і "матеріальної" – вивчення структури і ієрархії наявних "емпіричних" цінностей. До цих двох "предметностей" можна додати аксіологічну "онтологію" – вивчення суб'єктивності/об'єктивності цінностей, їх буттєвої локалізації і співвідношення з існуванням, а також "гносеологію" – дослідження місця цінностей у пізнавальному процесі. У "формальній" аксіології систематизувались передусім деякі аксіологічні аксіоми, зокрема: 1) існування деякої позитивної цінності = позитивна цінність; 2) існування деякої негативної цінності = негативна цінність і т.п. (Brentano); близькі їй реляції цінності і повинності, закон виключеного третього – одна й та ж цінність не може бути водночас і позитивною, і негативною (М. Шелер); формулювання закону "специфічного відношення цінностей" (із двох цінностей одна може бути більшою, друга – меншою; додавання (A+B цінніше, ніж A); "ціннісної інверсії", ціннісного

"обміну" ($A+B = B+A$), співставлення – якщо В цінне, оскільки цінне А, то А цінніше за В (Т. Лессінг).

"Матеріальна" аксіологія відповідає способам ієрархізації основних класів цінностей. Е. фон Гартман запропонував ціннісний ряд: задоволення – доцільність – краса – моральність – релігійність, що нагадує ієрархію блага (добра) Платона, в його "Філебе". Субординації цінностей приділяв спеціальну увагу Г. Мюнстерберг. Найбільш глибоке осмислення принципів "матеріальної" аксіології знаходимо у Шелера.

Ієрархія ціннісних модальностей описується в послідовності чотирьох рядів: 1) ціннісний ряд "приємного" і "неприємного"; 2) цінності вітального почуття: всі якості, які охоплюють протилежності "благородного" й "низького", а також цінності сфери значень "благополуччя" і "добробуту"; 3) сфери духовних цінностей: "прекрасне" і "потворне" та все коло естетичних цінностей; "справедливе" і "несправедливе", тобто сфера цінностей етичних; і цінності справжнього пізнання істини, які прагне реалізувати філософія. 4) вищою ціннісною модальністю є модальність "святого" і "не святого"; основна її ознака – те, що вона виявляє себе лише в "абсолютних предметах", а всі останні цінності є її символами. Кожній із цих чотирьох ціннісних модальностей відповідають свої "чисті особистісні типи": художник насолоди, герой чи дух-провідник, геній і святий і т.п.; відповідні співтовариства – прості форми "суспільств"; держава, правове й культурне співтовариство любові (церква). Інші значущі схеми ієрархізації цінностей розроблялися баденською школою неокантіанства (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт), а також персоналістом В. Штерном, який розрізняв цінності-цілі, і цінності-носії: останні є засобами для попередніх, але й серед попередніх деякі можуть бути засобами для інших, вищих цінностей. Ієрархія "самоцінностей" є ієрархією особистостей різних порядків. Її завершує "самоцінність" із безмежною самоціннісною повнотою – Божественною Всеособистістю. "Ціннісна ситуація", як і пізнавальний акт, передбачає наявність трьох необхідних компонентів: суб'єкта (у даному випадку – "оцінника"), об'єкта (у даному випадку "оцінюваного") і деякого відношення між ними (у даному випадку – "оцінювання"). Оскільки всі три компоненти утримуються в ній уже аналітично (входять в саме її поняття), то не було філософів, які могли б заперечувати бодай один із них. Розходження переважно пов'язувалися з порівняльною оцінкою їх місця в "ціннісній ситуації" і, відповідно, онтологічним статусом цінностей.

Розуміння ціннісного відношення можливе лише за умови системного підходу до людської діяльності і сутності людини. Це дозволяє не протиставляти духовні якості людини її природній основі, а синтезувати їх у слідуванні до загальних цілей. Слід враховувати при цьому важливу обставину, підкреслену М.Нікандровим: "... цілі вторинні по відношенню до цінностей і є своєрідним третім поверхом", що "вони в конкретному освітньому плані фіксують те, що склалося в житті, в менталітеті народу і/чи проголошено різними способами як норма", що "змінюються цінності – змінюються норми – змінюються цілі виховання" [1,22]. Оцінюючи навколишній світ, людина систематизує свої устремління, оптимізує відношення з оточуючими природними і соціальними обставинами. Ціннісна культура формується всіма умовами життя людей і впливає на них з боку природи й суспільства. Цінності зумовлюються і підтримуються компетентністю індивіда. "Розвиток компетентності нерозривно пов'язаний із системою цінностей. Тому виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш глибокого їх усвідомлення, вирішення ціннісних конфліктів й оцінки альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності" [2,187]. Дякуючи універсальній людській діяльності можливим стає об'єднання в ціннісному відношенні суб'єктивно-людського й об'єктивно-природного.

Мозкові механізми – продукти розвитку предметної діяльності. Свідомість – відкрита суб'єкту картина світу, в яку включений і він сам, його дії й стани. Образ, викликаний зовнішнім впливом, із самого початку "віднесений" до зовнішньої по відношенню до мозку суб'єкта реальності, він не проектується на зовнішній світ, а вичерпується з нього. Неправильно оголошувати поняття цінності виключно нормативним і цільовим. Відношення за своєю природою процесуальне, воно є психіко-психологічною і практичною діяльністю. Орієнтація на будь-які цілі, предмети, властивості вимагає реалізації, здійснення. Цінності поєднані з дійсністю за рахунок убудованості в діяльність. Вони організують поведінку, повідомляючи їй генеральні інтенції, регулюють творення суцього. Зв'язок діяльності з цінністю взаємний. Діяльність не може визначатися без цінності. А в людській діяльності неможливий поділ світу на виключно зовнішні, чи на виключно внутрішні реальності. Суб'єктивні мотиви діяльності завжди усвідомлюються і реалізуються об'єктивно – у ціле-покладаннях дії і предметних операціях. У свою чергу, діяльність, чи операції одержують свою предметну визначеність лише тоді, коли вони пов'язані єдиним внутрішнім мотивом, усвідомленою метою, чи конкретною задачею. Цінності виявляються в конкретних діях, відношеннях. Різноманітність цінностей цілком відображує різноманітність структури людської діяльності.

Людина так чи інакше оцінює все, з чим має справу, все, що її оточує. Об'єктом ціннісного відношення може бути будь-який предмет чи явище. У ціннісну реальність людини включений увесь світ. Дійсність, яку вона пізнає, перетворює, споглядає представляє собою єдність суб'єкта й об'єкта в ціннісному відношенні. Світ має широку позитивну значущість для людини. Згідно з цим практично кожний предмет чи явище володіє ціннісними властивостями. Як частина цього світу, як річ, людина сама існує лише у відношеннях зі світом. Людину оточують речі, які є носіями ціннісних властивостей і які вона вважає цінними. Людське життя складає ланцюжок дій, змістом яких є досягнення безкінечної кількості різнобічних цілей із допомогою відповідних засобів. Усі ці речі, властивості і відношення, в яких вони виявляються, цілі й засоби є світом людських цінностей. Можна стверджувати, що вся сума наявних цінностей людства – це цілий світ. Вживання цього терміну не означає протиставлення ціннісного світу світу матеріальному, реальному. Поняття "світ" прикладне до цінностей в його загально філософському значенні, а саме як цілісної сукупності предметів і явищ, яким притаманна певна внутрішня єдність, а також розчленованість, множинність і достатній рівень складності.

Цінності існують як речі і властивості, суспільні ідеали чи індивідуальні ціннісні уявлення, що виявляються в різних формах поведінки і діяльності людини, перетворюючись водночас в предметне та соціальне середовище. Людські інтереси і потреби є тим стержнем, навколо якого об'єднуються ціннісні реальності. Сфери потреб і інтересів людини постійно поглиблюються і розширюються. Разом із тим розширюються й межі ціннісної реальності. Людина залучає всі нові явища й предмети в ареал своєї духовної і практичної активності. Увесь цей різноманітний світ об'єктів зводить воедино телеологічний характер ціннісного відношення. Людина – істота цілісна, усебічна, універсальна. Усі існуючі відношення людини є єдиним, неперервним процесом доцільності і ціле-покладання. Вся навколишня дійсність залучається в процес досягнення мети, де цінністю стає й сама мета, і всі придатні для її досягнення речі, явища, властивості. При цьому матеріальне й духовне, суб'єктивне і об'єктивне, природне і соціальне зливаються в єдиній реальності – реальності ціннісного відношення, невіддільного від об'єктивного життєвого процесу.

Існує аксіологічна система, в центрі якої знаходиться людина. Людина ніколи не протистоїть навколишньому світу, вона існує разом із ним і в ньому. Людина цілком занурена в предметну і культурну реальність. Для останньої на переконання П.

Сорокіна саме "цінність слугує основою й фундаментом всякої культури" [4,429]. Із цієї позиції кожній з трьох історичних типів культурних зверх-систем (ідеаціональної, ідеалістичної і почуттєвої) "володіє власною системою істини і знання, власною філософією та зразком "святості", власними уявленнями належного і сушого, власними формами вишуканості та мистецтва, своїм норовом, законами, кодексом поведінки, своїми домінуючими формами соціальних відносин, нарешті, власним типом особистості з притаманним лише їй менталітетом і поведінкою"¹ [4,439].

Її (людини) переживання, почуття складають внутрішній власний світ як складову світу всього людства в цілому. Будь який об'єкт може володіти ціннісними властивостями, або володів ними раніше, чи володітиме ними згодом, тобто є лише потенційною цінністю. Практично все навколо знаходиться в різному рівні втягнення в сферу життєвої активності людини, а, отже, і в ціннісні відношення. Ціннісну свідомість складає система понять і категорій, уявлень про цінності. Вона охоплює цілі й ідеали, переконання, норми і принципи, погляди на всю систему відношень людини зі світом з огляду її зацікавленості. Цінності переломлюють світ у свідомості людини. У ціннісних уявленнях уособлюється ідеальна форма предметного світу, його властивості, зв'язки і відношення, пізнані і використовувані через призму їх значущості в сфері практичної активності людини. Норми, ідеали, ціннісні категорії взаємозв'язані, ієрархічно розміщені, представляють собою програми поведінки окремих особистостей, груп, колективів і людства в цілому.

Цінності існують як значущість, що виникає на основі потреб та інтересів людини і в предметному світі виступає в якості властивості чи речей. Але тлумачення значущості як функціональної характеристики не вичерпує її змісту. Те, що знаходиться з одним явищем у відношенні (наприклад, функціональній залежності), обов'язково знаходиться у причинно-наслідковому зв'язку з якимось іншим явищем. Функціональна залежність не має безпосереднього причинно-наслідкового змісту. Але значущість виникає як момент взаємодії об'єкта і суб'єкта. Властивості об'єкта можуть виявлятися лише у взаємодії. Взаємодія є інтегруючим чинником, із допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності. У зв'язку з цим ціннісне відношення можливо розглядати як систему.

Існує визначення системи як відношення, що володіє деякою заранні заданою властивістю. Система є сукупністю елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках один із одним і утворюють певну цілісність, єдність. Якість системи визначається елементами і структурою, тобто їх взаємодією. У ціннісному відношенні зміст взаємодії зумовлюється природою його елементів, у даному випадку – людини і об'єктів оточуючого світу. Вся предметна і духовна реальність в якості потенційного об'єкта ціннісного відношення утворює субстратний рівень організації ціннісного відношення як системи. Така схема детермінована як особливостями сприймаючого суб'єкта, так і якісними характеристиками об'єкта – цінності.

Структурний рівень організації системи складає системо-утворювальне відношення, у даному випадку – відношення людини з навколишнім світом. Конкретні вияви цього всезагального відношення зумовлюють зміст певно визначеного ціннісного відношення і ту цінність, яка в даному конкретному ціннісному відношенні виявляється. Концептуальний рівень організації системи ціннісного відношення утворюють потреби та інтереси людини, вся сукупність її природи. Саме ці фактори визначають фундаментальні зв'язки між взаємодіючими сторонами у відношеннях людини зі світом, детермінують особливості ціннісного сприймання нею (людиною)

¹ Ідеаціональний принцип – це "зверхчуттєвість і зверхрозум Бога, як єдиної реальності й цінності". Ідеалістичний принцип – перехідний, згідно з яким "об'єктивна реальність частково зверх чуттєва і частково почуттєва". Почуттєвий принцип означає, що "об'єктивна дійсність і зміст її сенсорні". "Основний зміст нашої сучасної почуттєвої культури – світський і раціональний, утилітарний – відповідають цьому світу [4,432].

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

оточуючого світу і самої себе. Ціль взаємодії людини зі світом – у здійсненні людської природи, а системо-утворювальна властивість у ціннісному відношенні – значущість предмета для людини чи суспільства. Ціннісне відношення як система визначається означеним концептуально-структурним змістом, розвивається залежно від рівня задоволення людиною актуальних потреб та інтересів у визначених відношеннях із світом.

Ціннісне відношення володіє властивостями системи: цілісністю (значущість виникає як результат взаємодії, вона не зводиться до властивостей елементів ціннісного відношення), ієрархічністю (кожен компонент ціннісного відношення може розглядатися як система, при цьому кожне ціннісне відношення є одним із компонентів більш широкої системи – системи ціннісних орієнтацій людини і суспільства). Ціннісне відношення – це система із гнучким зв'язком між елементами, що мають імовірнісний характер (зумовлений як непередбачливістю виявів людської природи, так і різноманітністю видів відношень людини зі світом). Всю різноманітність світу можна уявити як сукупність речей, властивостей і відношень. Це і є реальність – реальність як "все існує". Цінності органічно вплетені, нерозривно пов'язані з кожним елементом цієї реальності. Реальність предметного середовища чи соціально-історичних обставин, в межах яких розгортається певне ціннісне відношення, не підлягає сумніву. Ціннісне відношення не може бути відірваним від комплексу всіх інших відношень, в яких знаходиться його об'єкт і суб'єкт. Цінності існують там, де існують речі, властивості і відношення.

Світ цінностей є різнобічним утворенням. При цьому він є закономірною складовою світу природного. У неживій природі об'єкти взаємодіють між собою, не маючи ціннісного відношення. Але жива природа – це результат розвитку неживої матерії. Нежива природа утримує в собі потенціальну можливість бути ціннісною. Коли виникає жива матерія, з'являється доцільність, ця можливість переходить у дійсність, всі об'єкти навколишнього світу стають потенційними ціннісними об'єктами. Традиційно вважається, що світ цінностей – специфічно людське утворення, а сама аксіологічна здатність в розвиненому вигляді пов'язана лише з соціальністю. Разом із тим, багато чисельні факти засвідчують, що всім живим організмам властивий прекрасно відпрацьований механізм біологічної оцінки. Можна передбачати, що всій матерії притаманна вибірковість, органічно пов'язана з відображенням (віддзеркаленням). За таких обставин ціннісний аспект життя людини виступає як розвиток фундаментальної властивості всіх взаємодіючих об'єктів – відображення впливу зовнішнього середовища.

Співвідношення життя і цінності важливе для розуміння їх сутностей. Тут варто виокремити два моменти: 1) чи можна розповсюджувати поняття цінності на феномен органічного життя?; 2) чи можна обґрунтувати природне походження культурних цінностей? Відповідь на перше питання пов'язане зі встановленням телеологічного характеру ціннісного відношення, що робить його частиною загальної проблеми телеології в природничих науках. Тут науковці мають подвійну інтерпретацію проблеми. З одного боку пропонується чітке розмежування між простою цілеспрямованістю явищ життя і природи та реальною ціннісною спрямованістю поведінки людини. З іншого боку ціннісно навантажена телеологія існує повсюдно, де функціонує відношення значущості, що засвідчує позитивну відповідь на питання розповсюдження поняття цінності на живу природу. Звичайно, перше твердження переважає: неправомірно прирівнювати функціональну телеологію живого до світу свідомо обраних людських цінностей. Але важливіша інша обставина: сам факт можливості співставлення цінностей і значущості в природі дозволяє сказати, що цінності створює увесь світ в процесі свого розвитку, бо людина є частиною цього світу.

Відношення значущості формується в універсуумі задовго до появи людини і людської культури. Воно в абсолюті невіддільне від самого феномена життя, про що свідчить вся функціонально-телеологічна мова біологічної науки. У сучасній натуралістичній трактовці процес формування специфічних людських цінностей постає у вигляді нарощування, інтенсифікації і перетворення відношення значущості, що виникає водночас із першими живими організмами, в ході послідувочої антропологічної і соціально-культурної еволюції. І хоч вищі рівні цінностей мають соціальне коріння, саме відношення значущості виникає разом із живою природою і разом з нею досягає висот культури, моральності, релігії. Ціннісне відношення не привноситься суб'єктом, а народжується об'єктивно.

Цінності не трансцендентні світу, вони іманентні реальності, в просторі якої існує людина. Відповідно до єдності світу, людину і її ціннісні виміри можна інтерпретувати поняттям універсууму як відображення особливої форми всезагальності, що об'єднує множинність існуючих елементів. Категорія універсальності найбільш повно відображує ідею єдності світу. Спостерігається безмежна різноманітність систем цінностей і окремих ціннісних уявлень. Вся світова реальність речей, властивостей і відношень має нерівнозначні ціннісні характеристики, частина об'єктів складає лише потенційні цінності. Але всі ці аспекти взаємопов'язані універсальністю й імовірнісною характеристикою людської природи.

Людина та її ціннісні уявлення не можуть мислитися у відриві від вселенського цілого. Вона знаходиться в сутнісному зв'язку з буттям, і цінності характеризують цей взаємозв'язок як здатність досягнення цілісного й гармонійного самоздійснення через саморозвиток і самоідентифікацію. Світ цінностей слід розглядати в діалектичній єдності, яку складає сама людина, природне і штучне середовище, сукупність суспільних відносин, сфера духовної культури. Цінності складають у цьому середовищі спрямовуючу й орієнтуючу силу. Відтворюючи образ світу крізь призму людських потреб та інтересів, ціннісна реальність зумовлює відповідне відношення до світу. Тому цінності – не особлива дійсність, а можливість для людини створення нової дійсності в собі і навколо себе.

Розвиток ціннісного відношення як системи пов'язане зі зміною значень системних параметрів. Дана система динамічна, вона розвивається в часі й просторі, визначаючись життєвим досвідом людини і соціуму. У процесі соціально-історичного і антропологічного розвитку концептуальною основою ціннісного відношення стають не стільки матеріальні й біологічні потреби й інтереси, скільки духовні, соціально-культурні чинники людини, що характеризують поступовий перехід системи на новий рівень. Як і в будь-якій складній системі, її ускладнення не є однозначно конструктивним (у даному випадку можна порівняти з системним аналізом процесу переходу біосфери в ноосферу). Ціннісне відношення набуває більше прошарків і варіативності.

Ціннісне відношення існує як цілеспрямована система, здатна до самоорганізації (самостійної зміни власної структури), що набуває особливої значущості в соціальному аспекті. Цінності і ціннісні орієнтації особистості регулюють реалізацію потреб людини в різних соціальних ситуаціях. Ієрархія системи цінностей включає в себе елементарні ціннісні реакції, усвідомлені відношення, включені в конкретне соціальне середовище і базові соціально ціннісні установки. Кожен рівень даної системи завжди задіяний у різних сферах і відповідних їм ситуаціях спілкування, створюючи цілісну сукупність життєвих відношень. Система цінностей дозволяє співвідносити індивідуальні ціннісні уявлення з цінностями соціуму, сукупність індивідуального й соціального досвіду зумовлює розвиток суспільства, а сукупність реалізованих цінностей складає своєрідність його культури.

У багатьох видах і формах діяльності індивід виступає не як ізольована одиниця, а як представник тієї чи іншої соціальної групи – сім'ї, трудового колективу, професійної

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

корпорації, нації, етнокультурного співтовариства, демографічної когорти і т. ін., спираючись у багатьох випадках не тільки і не стільки на індивідуальний, скільки на груповий досвід і групові регулятори поведінки, засвоєні в ході соціалізації. Одночасна приналежність індивіда до численних соціальних груп різного масштабу і рангу різнобічно опосереднює його відношення зі світом. Інтенсивність цього включення може бути різною: від чисто формальної належності і формальної орієнтації до повного прийняття норм, цінностей, ритуалів і т.д. та їх асиміляції у вигляді інтеріоризованих механізмів регуляції.

Ідентифікація індивіда з тією чи іншою соціальною групою як спільнотою феноменологічно є асиміляцією ним колективного досвіду і колективної психології цієї групи, найбільш концентрованим вираженням якої виступають групові цінності. Функціональна роль цінностей прямо пов'язана з самим фактом життя людини. На питання: "Чому існують цінності?" видатний фахівець із цієї проблеми К.Клахкон відповідає: "Тому що без них життя суспільства було б неможливим; функціонування соціальної системи не могло б зберігати направленість на досягнення групових цілей; індивіди не могли б одержати від інших те, що нам потрібно в плані особистих і емоційно-почуттєвих відношень; вони також не відчували б в собі необхідну міру порядку і спільності цілей".

У наш час, зважаючи на цілий ряд обставин, увага до ціннісного розвитку особистості практично зникла, а тому будівництво ансамблю ідеалів і цінностей у більшості випадків пускається на самоплив. Подібне ставлення до розвитку вищих регулятивних систем психіки не могло не призвести до негативних наслідків. Відбулася повальна "манкрутизація" (Ч.Айтматов) і "гіпнотизація" (сновидіння і некерованість, механічність і байдужість) сучасних людей. Ціннісний рівень організації психіки залишився в забутті, із-за чого дитяча душа позбавилася стержня, опори, фундаменту.

Можна полемізувати щодо причин, які привели до створення наголошеної ситуації. Фахівці стверджують, що впродовж останніх десятиліть у всьому світі розгорнута широкомасштабна "семіологічна війна", в ході якої зазнали повної розрухи цінності та ідеали людей, що суттєво полегшило маніпулювання ними тими, хто в цьому зацікавлений. Ряд дослідників оперує терміном "ентропійна епідемія", під яким розуміється спонтанна хаотизація психічного світу людей, що призвела до загублення ними високо значущих орієнтирів та втрати ефективних життєвих стратегій.

Як би там не було, сучасні люди суттєво "горизонталізовані" і "атомізовані". Горизонталізація акцентує момент втрати ефективної самореалізації у вертикальній схемі управління поведінкою "мотив-ціль-цінність", в результаті чого люди стали сприймати за цілі засоби життєзабезпечення і умови досягнення банального комфорту (кар'єра, гроші, безпека, задоволення, розваги). Атомізація знову ж стала наслідком розрухи ціннісного ансамблю (як окремої людини, так і цілих соціальних груп), в результаті чого людина була вихоплена з загально соціального контексту і відірвана від звичних родових і культурних зв'язків.

Ціннісні конструкти є складними психологічними утвореннями, про автономне життя яких мало хто із механістично налаштованих психологів здогадується. У певному розумінні цінності можуть бути віднесені до різновидів архетипів колективного безсвідомого, наближених до сфери індивідуальної психіки в процесі інтуїтивного осмислення тих чи інших значущих ключових термінів. Дати визначення цінності у даному випадку важко, а то й неможливо, бо вона сприймається людиною інтуїтивно, як деякий конгломерат образів і уявлень, а відтак – смислів, пов'язаний з яскравим енергетичним станом. Прикладом таких ключових слів може бути "родина", "мати", "любов", "совість" і т. ін.

Якщо про цінність неможливо нічого сказати конкретно, бо це не допоможе встановленню інтуїтивного контакту індивіда з тим чи іншим архетипом, то можна спровокувати самостійні роздуми над рядом ключових слів, пов'язаних із ціннісним переживанням. Фактично ідеться про системне описання смислового (семантичного)

ареалу цінностей, що виражаються синонімічними, алегоричними і метафоричними рядами.

Зовнішня вербалізація є лише засобом стимулювання інтуїтивних процесів розуміння, що "запускається" сприйманням тих чи інших слів. В основі ж світопредставлення лежить так звана "основна символічна система" – цілісна мовна матриця, що накладається на потоки сприймань подібно координатній сітці. Від розгалуженості і структурованості індивідуальної символічної системи залежить ефективність орієнтації людини в соціокультурному і природному середовищі, а також якість і інтенсивність процесу переробки інформації.

Цінність визначає реальність суб'єктивності, включаючи індивід у контекст соціальних відношень, самоповагу, самооцінку, самоцінність, самість як смислове організуюче ядро цілісної особистості. Цінність – джерело спонтанної життєтворчості: зосередження мотивації; фокус індивідуальності; загальний знаменник творчої активності; інтродекційна матриця культури; результуюча сукупність онтогенетичних соціокультурних впливів; міст, що зв'яже індивідуально актуальне і соціально значуще..

Список літератури: 1. *Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. –М.: Педагогическое общество России, 2000. – 304 с. 2. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе. –М.: Когнито-центр, 2002. –395 с. 3. *Скотний В.Г.* Філософія. Історичний і систематичний курс. –К.: Знання України, 2005. – 575 с. 4. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество. –М.: Политиздат, 1992. –542 с. 5. *Kluckhohn C.* Values and Value Orientations in the Theory of Action //Toward a General Theory of Action /Ed. By T. Parsons, E. Shils. – Cambridge, 1951.

І.А. Зязюн

ДИАЛЕКТИКА ЦІННІСНИХ СУДЖЕНЬ ТА ВІДНОШЕНЬ

Узагальнено історико-філософські та філософсько-аналітичні підходи до виникнення аксіологічного розділу філософії, що має в своєму розвитку до нашого часу важливе методологічне значення для педагогіки, психології, теорії та методики освітніх систем, культурології, інших гуманітарних і природничих наук, які вивчають людську особистість у взаєминах із природою, суспільством, технікою, технологіями і всередині духовно-фізіологічної системи "Я" ("Я" зовнішнє, "Я" внутрішнє). Цінності існують як речі і властивості, суспільні ідеали або індивідуальні ціннісні уявлення (сенси), які проявляються в різних формах поведінки і діяльності людини, перетворюючись відразу в предметну й соціальне середовище. Людські інтереси і потреби являють собою вісь, навколо якої об'єднуються ціннісні реальності як системи відносин

І.А. Зязюн

ДИАЛЕКТИКА ЦЕННОСТНЫХ СУЖДЕНИЙ И ОТНОШЕНИЙ

Обобщены историко-философские и философско-аналитические подходы к возникновению аксиологического раздела философии, имеющего в своем развитии до нашего времени важное методологическое значение для педагогики, психологии, теории и методики образовательных систем, культурологии, других гуманитарных и естественных наук, изучающих человеческую личность во взаимоотношениях с природой, обществом, техникой, технологиями и внутри духовно-физиологической системы "Я" ("Я" внешнее, "Я" внутреннее). Ценности существуют как вещи и свойства, общественные идеалы или индивидуальные ценностные представления (смыслы), которые проявляются в разных формах поведения и деятельности человека, превращаясь в одночасье в предметную и социальную среду. Человеческие интересы и потребности

представляют собой ось, вокруг которой объединяются ценностные реальности как системы отношений.

I. A. Zyazyun

DIALECTICS VALUE JUDGMENT AND RELATIONSHIPS

The paper summarizes the historical-philosophical and philosophical and analytical approaches to the emergence of axiological philosophy section, which has at its development to the present day methodological significance for pedagogy, psychology, theory and methodology of educational systems, cultural studies, sociology, and other natural sciences, students the human person in relationship with nature, society, technology, technology, and within the spiritual and physiological system of "I" ("I" outside, "I" internal). Values exist as things and property, social ideals, values, or individual (sense), which are manifested in various forms of behavior, and human activities, becoming overnight a substantive and social environment. Human interests and needs are the axis around which the combined value of reality as a system of relationships.

Стаття надійшла до редакції 4.06.2010

УДК 378

*В.Ю. Биков
м. Київ, Україна*

МОДЕЛІ СИСТЕМИ ОСВІТИ І ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Освіта і навчання є ключовими категоріями дидактики. Освіта, на думку С.У. Гончаренка, це – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховного впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміннями самостійно розпоряджатися своїми знаннями. За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат вдосконалення здібностей і поведінки особистості, за яким вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. В освіті завжди є як формальний аспект, тобто духовна діяльність або духовна здатність, яка розглядається незалежно від матеріалу у певний час, так і матеріальний, тобто зміст освіти, а навчання – цілеспрямований процес передачі (відомостей – *авт.*) і засвоєння знань, умінь навичок і способів пізнавальної діяльності людини [1, с. 223-224, 241-242].

Невпинне збільшення наукових відомостей, зростання соціальної ролі особистості та інтелектуалізація її праці, швидка зміна техніки і технологій потребують постійного розвитку, модернізації освіти, приведення її стану і можливостей у відповідність із соціально-економічними потребами суспільства, що розвивається, з індивідуальними потребами людини, яка бажає здобути освіту.

В.Г. Кремень в [2, с. 29] зазначає, що „Освіта має вирішальне значення для формування інтелектуального потенціалу, побудови демократичного суспільства, здобуття знання, необхідного для удосконалення всіх сфер життя... Сьогодні знання перетворились у найбільш важливий фактор економічного розвитку”.

Освіту, як соціальне явище, зазвичай розглядають в кількох аспектах: *як систему*, що її забезпечує; *як процес* засвоєння індивідом узагальненого суспільного досвіду, норм, цінностей, здобуття знань (та інших кінцевих продуктів процесу освіти) тими, хто навчається (процес опанування освіти); *як освітній* або *освітньо-професійний рівень* тих, хто її здобув або планує здобути (наприклад, загальна середня, бакалавр,

спеціаліст, магістр та ін.); як *форму* (очна, вечірня, заочна, дистанційна), за якою ті, хто навчається, опановують тою або іншою освітою за тим або іншим її рівнем; як *цінність* (окремої людини, яка стає притаманна людині, що її опанувала; суспільства, що відображає рівень освіченості його членів, характеризує його людський потенціал; соціально-економічних структур суспільства – навчальних закладів, наукових установ, фірм, органів управління, громадських організацій, що характеризує їхній кадровий потенціал).

Кожному з цих аспектів освіти притаманні відповідні об'єкти і взаємозв'язки (відношення), можлива різна глибина їх відображення. Тому освіту можна подати різними моделями, які, залежно від мети розгляду і подальшого використання побудованих моделей, відображають як окремі зазначені аспекти її розгляду, так і їх сукупності, визначаючи, тим самим, суттєві об'єкти і взаємозв'язки, що їх характеризують в кожному конкретному разі.

Поглиблене моделювання систем навчання і освіти не тільки розвиває теорію побудови і функціонування цих систем, що само по собі має велике значення, але й дозволяє практично визначити такі суттєві об'єкти і взаємозв'язки систем навчання і освіти, такі їх властивості, які визначально впливають на якісні характеристики цих систем, дозволяють сформулювати вимоги до їх складових з врахуванням останніх досягнень науки і практики, зокрема методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій, е-дистанційних технологій навчання, прогресивних психолого-педагогічних методів навчання, виховання і освіти, на яких базуються системи відкритої освіти. Такий підхід закладає теоретико-методологічний фундамент, забезпечує необхідні науково-методичні умови створення систем навчання і освіти на сучасному етапі їх розвитку.

Подальший розгляд присвячений моделюванню освіти та її складових, як відповідних систем, визначенню тих їх суттєвих об'єктів і взаємозв'язків між ними, які істотно впливають на характер освітнього процесу і властивості кінцевого продукту системи освіти, тобто тих, які визначально відображаються на якості освіти тих, хто навчається.

Введемо деякі означення, на яких базується подальший розгляд [3, с. 286-291].

Система освіти – цілісна скінчена множина об'єктів (елементів) і відношень (взаємозв'язків) між ними, що виділені з середовища суспільства за ознакою належності виділених об'єктів і відношень до реалізації цілей освіти.

Отже, функціонування системи освіти (СО) відбувається в деякому зовнішньому середовищі, що включає інші системи суспільства, які не входять до СО.

Зовнішнє середовище (ЗС) – це все те, що не входить до СО. Однак серед об'єктів ЗС є такі, які не тільки мають вплив на функціонування СО, але й на які СО впливає сама. Іншими словами, з деякими частинами (системами) ЗС система освіти тим або іншим чином пов'язана (може бути пов'язаною). Тому в ЗС можна виділити деяке його підсередовище – *оточуюче СО середовище*, з об'єктами якого СО безпосередньо взаємопов'язана.

Оточуюче середовище (ОС) – множина об'єктів і взаємозв'язків між ними (з їхніми суттєвими властивостями), що не входять до СО, зміна властивостей яких може змінювати стан СО або властивості яких самі можуть змінюватись під впливом СО. Таким чином, ті об'єкти ЗС, що не мають впливу на суттєві властивості СО і на які СО також не впливає, не відносяться до ОС системи освіти. Іншими словами, ОС – це те, що безпосередньо не є СО, але все ж впливає на СО опосередковано.

В свою чергу, в ОС системи освіти можна виділити:

- *цілеформувальне середовище*, яке утворюють системи ОС, що визначають вимоги до властивостей кінцевого продукту СО, якісних і кількісних показників її функціонування і розвитку, задають обмеження діяльності СО;

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

- *актуальне середовище*, яке утворюють системи ОС, що використовують кінцевий продукт СО, ініціюють вимоги щодо його якісних властивостей і забезпечують необхідні умови для стійкого функціонування і розвитку СО.

За простором ініціювання цілей і обмежень функціонування СО виділимо зовнішні (цілі і обмеження цілеформувального середовища ОС, що зазначені вище) і внутрішні цілі і обмеження. Отже, функціонування СО повинне визначатися як зовнішніми, так і внутрішніми цілями і обмеженнями, які, як правило, не збігаються.

З урахуванням цієї особливості, в якості суттєвих складових СО виділимо:

- *внутрішні цілі і обмеження СО*, що підпорядковані цілям та обмеженням цілеформувального середовища ОС (тобто, зовнішнім цілям і обмеженням СО) і які визначають власні вимоги СО щодо властивостей свого кінцевого продукту, якісних і кількісних показників свого функціонування і розвитку, задають внутрішні обмеження і визначають потреби діяльності СО; деяка підмножина внутрішніх цілей і обмежень СО виступає як зовнішніх цілей і обмежень функціонування навчальних закладів, що входять до складу СО;

- *навчальні заклади*, в яких ті, хто навчається, здобувають освіту (сюди ж включені інші типи навчально-виховних закладів, які входять до складу інституціональної СО – позашкільні заклади, заклади інтернатного типу, спортивні школи, спортивні табори і табори відпочинку, структури олімпіадного руху та ін.); повна сукупність навчальних закладів утворює склад навчально-виховних закладів СО;

- *систему управління освітою*, яка забезпечує цілеспрямоване управління функціонуванням і розвитком освіти.

У свою чергу, як суттєві складові навчальних закладів виділимо:

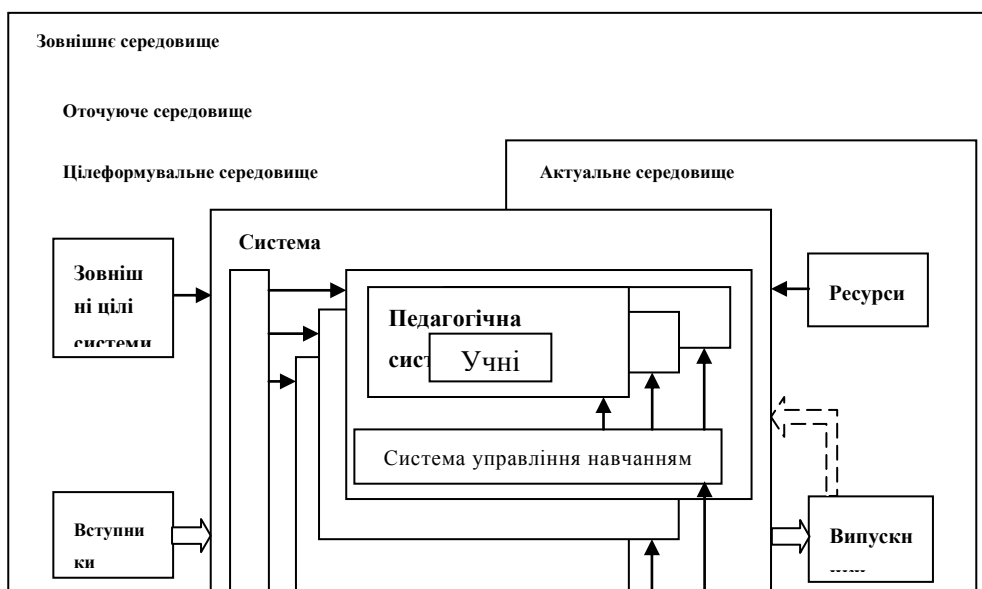
- *учнівську складову*, яку утворює склад контингенту навчального закладу;
- *педагогічні системи*, методами і засобами яких здійснюється навчально-виховний процес (який за визначенням є цілеспрямованим процесом);
- *систему управління навчальним закладом*, що забезпечує цілеспрямоване управління функціонуванням і розвитком навчального закладу.

Суттєвими елементами системи управління освітою виділимо:

- *органи управління освітою*, які розробляють і приймають рішення щодо забезпечення стійкого функціонування і розвитку СО на тому або іншому організаційному рівні управління СО;

- *методи і засоби управлінської діяльності*, на основі і за допомогою яких органи управління освітою забезпечують ефективне управління функціонуванням і розвитком різнорівневої і розгалуженої СО.

З урахуванням виділених складових СО і середовища її функціонування, модель будови СО та її оточення можна подати, як показано на рис. 1 (на рисунку пунктиром вказаний зв'язок, який відображає той факт, що деяка частина результатів функціонування СО використовується нею у власних цілях, завдяки чому СО формує, наприклад, відповідну частку свого кадрового складу).



Ще однією продуктивною моделлю СО є її подання як деякого середовища – *освітнього середовища* щодо навчального (навчально-виховного) закладу (або їх комплексів), в якому ті, хто навчається (планують навчатися), здобуває (планують здобути) освіту, користуючись послугами СО. Ця модель відповідним чином відображає такі суттєві складові освітнього середовища, які визначально впливають на специфіку процесу здобуття освіти в часі і просторі, на характер здійснення навчально-виховного процесу, на можливості формування і використання ефективного з психолого-педагогічної точки зору навчального середовища і зрештою на якість освіти, що надається.

За таким підходом, до складу освітнього середовища входять (освітнє середовище характеризується, відображають такі його складові, підсистеми):

- *цільова складова*, за якою визначаються цілі, завдання функціонування і розвитку СО і яка зумовлює появу у складі освітнього середовища управлінської складової;
- *управлінська складова*, яку утворюють організаційні структури управління системами освіти (корпоративними, галузевими, регіональними, загальнодержавними);
- *навчальний заклад*, в якому створюються необхідні умови для здобуття тими, хто навчається, освіти відповідного рівня, загальноосвітнього і/або професійного спрямування, за тою чи іншою формою навчання та ін. (сюди ж включені інші типи навчально-виховних закладів, які входять до складу інституціональної СО);
- *ресурсна складова*, яка включає сукупність різних ресурсів (фінансових, кадрових, організаційних, енергетичних) підтримки життєдіяльності і розвитку систем освіти;
- *нормативна складова*, яка включає законодавчо-правове і нормативно-інструктивне забезпечення, що регулюють процеси освіти на рівні систем освіти різного організаційного рівня і призначення (в тому числі, освітні і освітньо-професійні стандарти).

За тим же підходом, у складі навчального закладу можна виділити:

- *учнівську складову*, яку утворює склад контингенту навчального закладу;
- *цільову складову*, яка визначає цілі функціонування і розвитку навчального закладу;

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

- *психолого-педагогічну складову*, яку утворюють методи і засоби навчальної діяльності і яка характеризує і задає специфіку навчально-виховного процесу, що здійснюється в навчальному закладі;
- *ресурсну складову*, яку утворюють кадрові (вчителі, викладачі, вихователі, керівники, допоміжний персонал навчальних закладів), енергетичні і фінансові ресурси навчального закладу, а також система основних фондів та засобів навчання та оснащення навчального закладу, технології забезпечення їх придатності, безпечного використання і розвитку;
- *управлінську складову*, яку утворюють організаційні структури управління навчальним закладом і яка визначає і задає специфіку організації навчання і виховання, що запроваджена в навчальному закладі;
- *нормативну складову*, яка включає законодавчо-правове і нормативно-інструктивне забезпечення, що регулюють процеси навчання, виховання і освіти на рівні окремого навчального закладу або їх комплексів (в тому числі, навчальні плани і програми).

З урахуванням виділених складових освітнього середовища, модель його будови можна подати, як показано на рис. 2.

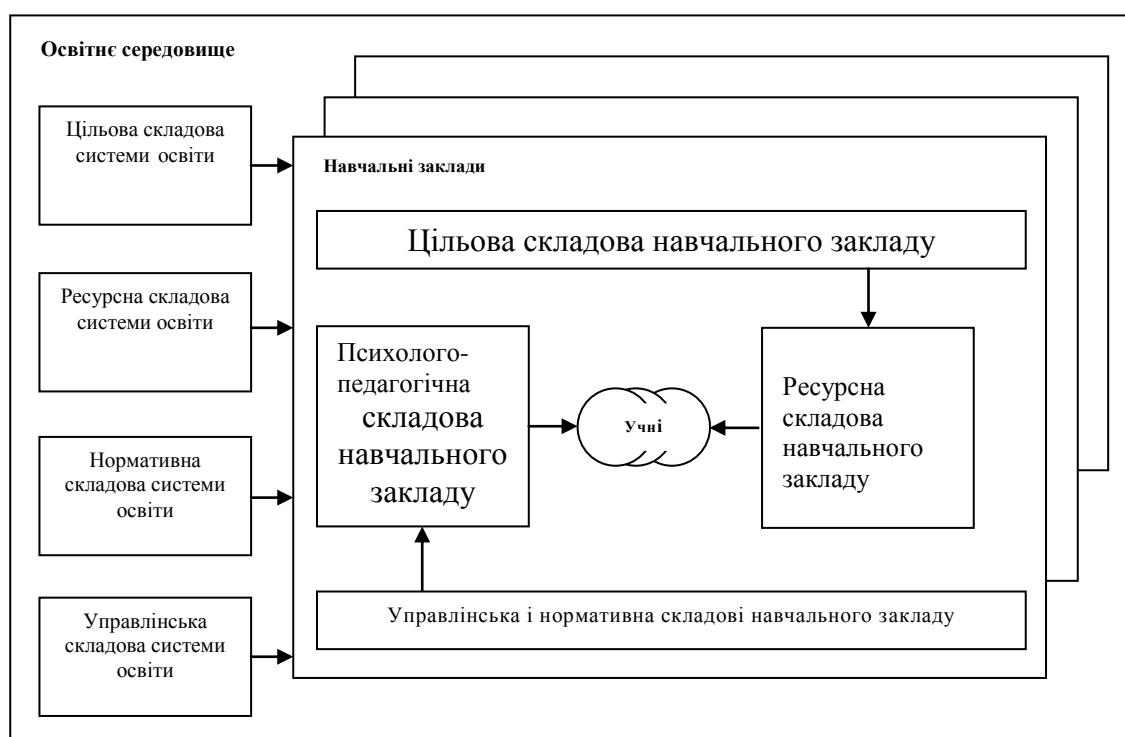


Рис.2. Модель будови освітнього

Для відображення *динамічного аспекту* функціонування СО, поглиблення розуміння ролі, яку відіграє СО і її складові при наданні освітніх послуг і взаємозв'язках з ОС розглянемо це питання з позицій задачного підходу.

За цим підходом, при наданні освітніх послуг СО забезпечує розв'язування деякого завдання чи задачі (далі, задачі) або множини задач, що можуть бути узагальнено віднесені до одного класу освітніх задач.

У зв'язку з цим, модель освітніх задач можна представити, спираючись на узагальнену модель задачі ([3, рис.2.1-1]), яка включає в себе дві відносно незалежні, але діалектично взаємозумовлені і взаємопов'язані частини: формувальну (що включає опис

проблемної галузі і формулювання цілей задачі) і розв'язувальну (процесор задачі, що включає методи і засоби, які застосовуються або передбачається застосувати для розв'язування даної задачі або класу задач).

Стосовно освітніх задач їх формувальна частина утворюється цілями і вимогами цілеформульованої і актуальної підсистем ОС, а склад і структуру розв'язувальної частини освітніх задач формують:

- *учнівська складова, яку утворює склад контингенту навчального закладу;*
- *організаційно-педагогічні системи навчальних закладів.*

Узагальнена модель будови освітніх задач наведена на рис. 3.

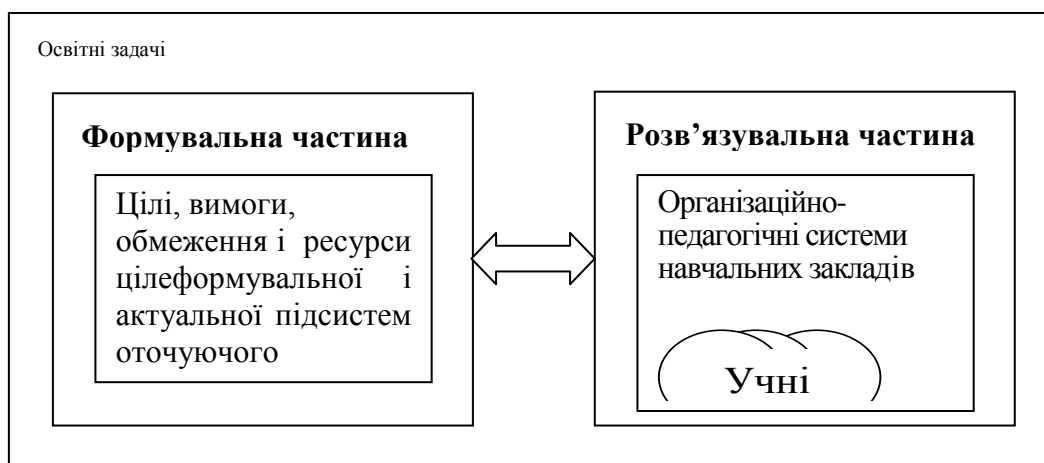


Рис.3. Узагальнена модель будови освітніх

Відносна незалежність формувальної і розв'язувальної частин СО полягає в тому, що кожна з цих частин може створюватись, існувати, досліджуватись і розвиватись окремо і незалежно одна від одної. Їх взаємозв'язок висвітлюється і передбачається тільки на етапі забезпечення освітніх послуг.

Взаємозалежність (взаємозумовленість і взаємопов'язаність) формувальної і розв'язувальної частин СО полягає в тому, що в одних випадках цілі, вимоги, обмеження і ресурси СО щодо забезпечення нею освітніх послуг (формульована частина, умови задачі) спираються на конкретні і відомі організаційно-педагогічні системи наявної мережі навчальних закладів (тоді, коли ці цілі, вимоги, обмеження і ресурси є достатніми щодо задоволення вимог ОС). Тобто в цьому випадку, в формульованій частині освітньої задачі апріорно враховуються вимоги і передбачається використання наявної розв'язувальної частини. У такому разі кажуть, що формульована частина (підсистема) освітньої задачі є віднесеною стосовно її розв'язувальної частини (підсистеми).

Коли ж цілі, вимоги і обмеження формульованої частини освітніх задач не можуть бути повністю задоволені їх розв'язувальною частиною (наприклад, при появі нових наукових знань, що потребують змін у змісті навчання, зростанні кількісної потреби у випускниках з деяких спеціальностей, появи нових спеціальностей підготовки, істотних змінах нормативної різномірної структури системи освіти і викликаних цим змінами в змісті і термінах навчання на кожному з освітніх рівнів підготовки, суттєвих змінах законодавчо-нормативної бази, що регулюють процеси в системі освіти), розв'язувальна частина освітніх задач повинна бути розвинута, удосконалена (в деяких випадках із зміною "потужності" і мережі навчальних закладів та їх матеріально-технічним переоснащенням, зміною якісного і кількісного складу працівників навчальних закладів, необхідністю створення і/або оновлення науково-методичного

забезпечення навчально-виховного процесу та ін.). Вочевидь, що на цей розвиток потребуватимуться додаткові час та інші ресурси, передусім фінансові. З урахуванням масштабів СО і повільності процесів її життєвого циклу (типової динаміки розвитку), значних обсягів ресурсів, що необхідні для забезпечення її функціонування і розвитку (викликано, насамперед, значними масштабами СО) і, одночасно, необхідності забезпечення відносної стабільності будови СО (характерно для переважної більшості великих організаційних систем), в цілеформувальній і актуальній підсистемах ОС повинні передбачатися необхідні час і ресурси для приведення розв'язувальної частини освітніх задач у відповідність з цілями, вимогами і обмеженнями їх формувальної частини.

У деяких випадках потенціал розв'язувальної частини освітніх задач з боку ОС може перевищувати потреби їх формувальної частини (наприклад, при зменшенні потреби в деяких освітніх послугах, пов'язаних в негативним розвитком демографічної ситуації, нерівномірністю соціально-економічного розвитку окремих регіонів, зникненню окремих спеціальностей підготовки). У цих випадках, поряд з деякими позитивними наслідками таких ситуацій (розвантаженням навчальних закладів, підвищенням конкуренції на ринку освітніх послуг, зниженням загальних витрат на освіту та ін.) спостерігаються і суттєві негативні їх прояви (зменшення зайнятості працівників СО, руйнування викладацьких колективів і науково-педагогічних шкіл, неефективне використання наявної матеріально-технічної бази навчальних закладів, підвищення вартості освітніх послуг та ін.).

В інших випадках нові прогресивні форми здобуття освіти (наприклад, е-дистанційна форма), новітні методи і засоби навчальної діяльності (що винайдені, перевірені і пропонуються, наприклад, психолого-педагогічною наукою і практикою), нові досягнення техніки і технології (наприклад інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерно орієнтовані засоби навчання), що мають широко застосовуватись в освітніх системах як дидактичні засоби, можуть ініціювати і зумовлювати нові освітні цілі і обмеження функціонування СО, нові вимоги щодо властивостей кінцевого результату функціонування СО (наприклад, якісних показників результатів навчальної діяльності, рівня доступності освіти). Досягнення цих нових освітніх цілей і виконання цих нових вимог потребуватимуть інших ресурсів для функціонування і розвитку СО і якщо потреба адекватного функціонування і розвитку СО усвідомлена суспільством, відповідними системами ОС, такі ресурси будуть СО надані.

Таким чином, залежно від змісту конкретних освітніх послуг та їх обсягів, а також наявного стану СО формувальна і розв'язувальна частини освітніх задач взаємопередбачають і/чи взаємоспираються одна на одну.

Застосування у відкритій освіті методів, засобів і ресурсів глобального освітнього простору, його підсистеми – єдиного інформаційного простору системи освіти ([4, 5]), передбачає врахування при проектуванні і застосуванні педагогічних систем відкритої освіти, так званої *освітньо-просторової компоненти педагогічної системи*, до складу якої входять суспільні системи, що існують і функціонують поза межами навчального закладу і які суттєво (реально і/або потенційно) впливають (можуть впливати) на хід навчально-виховного процесу, на результати навчально-виховної діяльності учнів. Елементний склад освітньо-просторової компоненти педагогічних систем відкритої освіти, місце, яке вона займає, і роль, яку вона виконує, в системах відкритої освіти розглянуто у [3, с. 279-286].

Список літератури: 1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К: Либідь, 1997. – 376 с. 2. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура / за ред. В. Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с. 3. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. – К.: Атіка, 2008. – 684 с. 4. Биков В.Ю. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище // Теорія і практика управління

соціальними системами / Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП». – 2008, №2. – С. 116-123. 5.Формування інформаційного освітнього простору в процесі модернізації середньої загальної освіти: світові тенденції: Колективна монографія; за ред. В.Ю.Бикова та О.В. Овчарук. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 292 с.

В.Ю.Биков

МОДЕЛІ СИСТЕМИ ОСВІТИ І ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

На основі системного і задачного підходів здійснено моделювання сучасних систем освіти і освітнього середовища. Визначені взаємозв'язки відкритих систем освіти з глобальним та Єдиним інформаційним простором системи освіти.

В.Е.Быков

МОДЕЛИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДА

На основе системного и задачного подходов проведено моделирование современных систем образования и образовательной среды. Выделены взаимосвязи открытых систем образования с глобальным и Единым информационным пространством системы образования.

V. Bykov

EDUCATION SYSTEM AND ENVIRONMENT MODELS

On the basis of system and tasks approaches the modern education systems and the educational environment are modeled. Interrelations of the open education systems with a global and Common information space of an education system are allocated.

Стаття надійшла до редакції 19.05.2010

УДК 378:168

*Ничкало Н.Г.
м. Київ, Україна*

ІДЕЯ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ І ПРАЦІ В НАУКОВИХ ПОШУКАХ

Як відомо з давніх–давен, „знання” і „праця” є ключовими, найголовнішими категоріями в життєдіяльності людини. Вони тісно взаємопов'язані, постійно взаємовпливають, взаєморозвиваються і набувають нової якості на різних історичних етапах.

Знання є особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності. Знання виражаються у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. До головних соціальних функцій знання віднесено:

– перетворення їх на переконання, що спонукає до практичної дії в усіх сферах життєдіяльності людини;

– матеріалізація знань в процесі створення техніки, різних технічних пристроїв і технологічних процесів; їх активний вплив на розвиток нових галузей виробництва;

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

– як складова світогляду людини, знання значною мірою впливають на її ставлення до дійсності, духовний розвиток, морально-етичні погляди і переконання, характер особистості;

– знання є одвічним і невичерпним джерелом формування нахилів та інтересів людини, фундаментом і необхідною умовою розвитку її здібностей та обдарувань.²

Звертаючись до категорії „праця”, наголосимо на її багатомірності, багатоаспектності, можна сказати, наскрізності в наукознавстві, в усіх науках на різних етапах розвитку людської цивілізації. Не можна знайти жодного енциклопедичного видання (в Україні, Польщі, Великій Британії, Німеччині, США та в інших державах), в яких би не аналізувалася ця категорія крізь призму різних галузей наукового знання та усіх можливих сфер життєдіяльності людини.

Визначення сутності праці є досить широким. Передусім її визначають як свідому, цілеспрямовану діяльність людини, спрямовану на створення суспільно значущих матеріальних і духовних цінностей, необхідних для задоволення потреб особистості й суспільства. Праця – основна форма життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства. Водночас вона є засобом самовираження та самоствердження особистості, реалізації її інтелектуального і творчого потенціалу, досвіду, почуття моральної гідності. До праці людину спонукають різні потреби, інтереси, нахили, почуття обов'язку, відповідальності, що виступають як мотиви.

Наголосимо, що праця передбачає наявність у людини певних знань, умінь і навичок, що постійно збагачуються і розвиваються. Процес праці органічно поєднує такі взаємопов'язані елементи:

- цілеспрямована трудова діяльність людини в різних соціально-економічних сферах;

- предмет праці людини;
- знаряддя праці;
- умови праці, її наукова організація;
- результат праці.

Впливаючи з допомогою засобів праці на її предмет, людина змінює цей предмет відповідно до поставленої мети. Психологи наголошують (Рибалка В.В., Синявський В.В.), що досягаючи мети, людина задовольняє найголовнішу зі своїх потреб, а усвідомлення мети пов'язане з мотивом праці. За предметом праця може бути біономічною (жива природа); технономічною (техніка, нежива природа); соціономічною (людина, група людей); сігнано-мічною (знаки, тексти, цифри) і артономічною (художній образ, музика, скульптура). За метою праця класифікується так:

- гностична (розпізнавати, розрізняти, оцінювати, перевіряти), перетворюючою (обробляти, пересувати, організовувати) і дослідницька (придумувати, винаходити, конструювати). За ознакою використання знарядь працю поділяють на:

- ручну;
- ручну з використанням машин;
- з використанням автоматів, автоматичних ліній, роботів;
- з використанням функціональних засобів (жест, міміка, інтонація тощо). За умовами праці дослідники виділяють такі її види:

- праця за умов, близьких до побутових;
- праця на відкритому повітрі;
- праця за незвичних умов (під водою, під землею);
- праця з підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я та життя людей.

Спокон віку праця має суспільний та індивідуальний характер. Суспільний полягає у розподілі, координації, організації зусиль її учасників як у межах окремого колективу, так і в масштабі регіону, держави, міжнародного товариства. У зв'язку з цим

² Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – (1040 с.) С. – ?; Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 137.

особливу роль в організації праці відіграють засоби диференціації, координації, опосередкування розподілу продукту, суспільної оцінки внеску кожного учасника трудового процесу в досягнення спільного продукту. Добре відомо, що основною формою диференціації трудової діяльності є професійна структура (трудові об'єднання, колективи, групи).

В індивідуальному плані праця здійснюється конкретною людиною, особистістю і виявляється у свідомому ставленні індивіда до мотивів і стимулів праці, орієнтації працівника в усіх аспектах праці, в її предметі, а також у формуванні мети, плану, програми трудової діяльності; перетворенні вихідного матеріалу на бажаний продукт праці; задоволенні власних потреб через систему розподілу суспільного продукту та через суспільне й особисте утвердження процесу і результатів власної праці.

Загальновідомо, що в процесі досягнення результатів праці відбувається особистісне, професійне зростання людини. Ефективність цього процесу залежить від ступеня різнобічності, продуктивності, творчого характеру трудової діяльності людини в різних соціально-економічних сферах.³

Проблеми наукової організації праці широко висвітлювалися у працях таких вчених, як Ф. Тейлор, Ф. Гільберт, І. Сеченов, В. Штерн, В. Бехтерев, Г. Мюнстенберг, О. Ліпман, О. Гастаев, Е. Мейо, Ю. Котелова, К. Платонов, О. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Зінченко, Т. Новацький, З. Вятровський, С. Качор, Я. Штумський, І. Вільш, Ф. Шльосек та ін.

Трудова діяльність є предметом міждисциплінарного вивчення, зокрема: філософією праці, соціологією праці, економікою праці, педагогікою праці, ергономікою, психологією праці, науковою організацією праці, фізіологією праці, медицина праці тощо.

В Україні активно діють наукові школи, які досліджують питання філософії і соціології праці (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Казміренко, В. Сидоренко, І. Прокопенко та ін.); психології праці (Г. Костюк, Є. Мілерян, В. Моляко, Г. Гончарук, Б. Федоришин, П. Перепелиця, В. Синявський, Н. Побірченко та ін.); ергономіки й наукової організації праці (В. Лоос, О. Чачко, Ю. Гільбух, Л. Карамушка, В. Панок та ін.); інженерної психології (О. Чапко, Ю. Трофімов); педагогіки праці (І. Зязюн, В. Мадзігон, Н. Ничкало, М. Боришевський, В. Радкевич та ін.).⁴

У процесі праці здійснюються дії, які можуть слугувати елементами аналізу трудової діяльності. Дія – це відносно завершений елемент трудової діяльності, спрямований на досягнення визначеної, проміжної для діяльності в цілому і усвідомленої мети. Як одна із складових ланок у ланцюжку діяльності вона водночас є відносно самостійним процесом. Ознакою самостійності дії є її спрямованість на досягнення свідомо поставленої мети. Вона не має власного мотиву, а підпорядковується загальному мотиву праці. Трудові дії науковці класифікують так: за видом психічної діяльності (мнемічні, сенсорномоторні, перцептивні тощо та за ступенем усвідомленості (вольові, імпульсивні та ін.). За метою дії поділяються на: а) орієнтувальні — визначають мету і умови діяльності, засоби і шляхи досягнення мети (теоретичні і практичні); б) виконавчі, що послідовно реалізують кінцеву мету праці; в) коригувальні (дії поправок, уточнень, змін та ін.); г) завершальні (пов'язані з перевіркою якості виконання всіх попередніх дій на завершальному етапі праці та їх результатами.⁵

В умовах сучасних процесів модернізації національної освітньо-виховної системи цінними є результати дослідження теми *„Людиноцентризм як складова філософії*

³ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. – 707.

⁴ Там само, с. 707–708.

⁵ Там само, с. 708.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

освіти”. Президент НАПН України В. Кремень доводить, що важливим його результатом є:

- визначення складових та характеристика сутності концептуальних засад сучасної філософії освіти як багатофункціональної освітньо-виховної системи, провідною ознакою якої є єдність принципів інтелектуального і духовного розвитку особистості в поєднанні з ціннісними смислами освітнього процесу, які відповідають морально-духовним цінностям українського суспільства;

- актуалізація ідеї людиноцентризму як провідної детермінанти дитиноцентризму в освітньому просторі України, що має сприяти соціальному прогресу суспільства, його переходу від локально-стабільного до інтегрального рівня на основі трансформації освіти в напрямі формування у молоді нових системних знань, духовних вимірів та ціннісних мотивів. Дослідник-філософ обґрунтовує положення про те, що завдання національної системи освіти й виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства полягають у необхідності охарактеризувати буття людини в її особистісній унікальності шляхом актуалізації педагогічного впливу на неї з метою максимального розвитку її творчих можливостей.⁶

У контексті багатоаспектної проблеми суспільства знань і праці, привернемо увагу до філософського бачення ідеалу людини в розвитку мудрості і знання. Як зазначає В.Г. Кремень, „Історія освіти є історією перетворення людини в особистість. Це зумовлено тим, що прогрес філософської думки невід’ємний від освітянського процесу. Їх поєднує прагнення надати розвитку людства *розумності*. Що має визначати людину, які достоїнства? Це стало головною проблемою вже у міркуваннях давньогрецьких мислителів, які є повчальними для нашого часу. Висновок, якого вони доходять, – *знання* є головною характеристикою людини, підсумком пізнання, набуття ним інформації про світ”. Знання дає людині право на істину. Якщо це право реалізується, то пізнавальний результат набуває статусу знання, якщо ні, то такий результат оголошується гадкою чи замінюється вірою. Від того, чим все-таки виявляється пізнавальний результат, залежить статус людини.⁷

Наголосимо на винятково важливому значенні положення щодо можливості перетворення знання в мудрість. В.Г. Кремень зазначає, що властивістю мудрої людини є не тільки поєднання „любові і правди”, володіння „великим розумом”, а й досягнення вміння „досвіду і знання життя”. Але мудрість не може обійтися без знання. Тому виникає проблема: чи кожне знання веде до мудрості? Вирішення цієї проблеми має першорядне значення і для сучасного освітнього процесу, якому властива тенденція *раціональної універсалізації пізнавальної активності*.

Це актуалізує проблему особистості, котра прагне і сьогодні до мудрості як умови досягнення істини.⁸ Ми поділяємо висновок вченого, що це помітно „актуалізує проблему особистості”, котра прагне і сьогодні до мудрості як умови досягнення істини.

Чи завжди знання перетворюються в мудрість? Навколо цього питання завжди були дискусії. В умовах інформаційно-технологічного суспільства, коли нове знання народжується більш динамічно, ці дискусії не припиняються навпаки, вони стають більш гострими й потребують інноваційних підходів у пошуках істини. Ми знаємо дуже багатьох людей (і молоді, і дорослих), голови яких „напхані” знаннями. Але цих людей ніхто не називає мудрими. Чому? Їхні знання є хаотичними, вони не систематизовані, не осмислені, вони ніби на збереженні в коморі пам’яті. Відсутність системного осмислення знань, їх засвоєння призводить до невміння їх застосування на практиці й несформованості готовності розвивати їх далі з метою одержання нового знання.

⁶ Звіт про роботу Академії педагогічних наук України за 2008 рік. – Київ, 2009. – С. 10.

⁷ Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. – Київ: Педагогічна думка, 2009. – С. 365.

⁸ Там само, с. 366.

У дослідженні члена-кореспондента А.В. Толстоухова *”Соціально-психологічні виміри процесів модернізації українського суспільства,”* обґрунтовано три основні напрями розвитку українського суспільства:

- виховання культурної особистості;
- становлення громадянського суспільства;
- усвідомлення єдності всього людства як передумова подолання глобальної кризи. Розглянуто три виміри кризового існування України: криза історії (запізнілий рух до суверенітету в умовах глобалізації);
- криза політики (зневіра народних мас у діяльності політичних еліт) і криза перспективи (глобалізація та її роль у формуванні настанов і вимог щодо процесів національної модернізації). Вченими висунуто ідею про революційний, а не еволюційний характер викликів сучасної кризової ситуації у світі, яка потребує для свого вирішення справжньої екологічної революції, радикальної зміни світогляду людини, її способу життя.⁹

Українські вчені розробляють теоретичні основи та методичні засоби соціально-психологічного супроводу трансформаційних процесів, пов’язаних з реформуванням українського суспільства і системи освіти. Досліджуючи тему, *”Соціально-психологічні засади становлення суб’єкта економічної соціалізації”* (керівник – доктор філософських наук Москаленко В.В.), науковці здійснили теоретико-методологічний аналіз процесу становлення особистості як суб’єкта економічної соціалізації. Створено концепцію становлення суб’єкта економічної соціалізації, виділено основні його складові, визначено систему економічних ціннісних репрезентацій особистості, які зумовлюються внутрішніми індивідуальними особливостями суб’єкта економічної соціалізації. З’ясовано, що суб’єкт економічної соціалізації є носієм соціально-психологічних відносин, якими він обмінюється з партнерами взаємодії. В результаті цього відбувається організація життєдіяльності як окремого індивіда, так і соціальної спільноти.

Доведено, що одним з джерел активності особистості в процесі економічної соціалізації є економічний інтерес. Його розглянуто як сукупність вибіркових, усвідомлювальних, суб’єктивно-оцінкових мотивів економічної соціалізації. Розглянуто економічну суб’єктність в діапазоні „підприємливість – дауншифтинг”, де „дауншифтинг” означає відмову індивіда від економічної активності.

Психологічні та психофізіологічні особливості й закономірності різних етапів професійного становлення досліджують виконавці теми *”Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу „людина – людина””* (керівник – доктор психологічних наук Кокун О.М.). Професійна спрямованість і компетентність за такими професійно важливими якостями і психофізіологічними властивостями становлення здійснено аналіз. Визначено особливості розвитку мислення, уяви, пам’яті, творчих здібностей, комунікативної та конфліктної компетентності, професійної спрямованості та мотивації, саморегуляції, міокінетичного потенціалу, характерологічних, нейродинамічних, темпераментальних та емоційних властивостей на різних етапах професійного становлення фахівця в професіях типу „людина – людина”. Визначено значення кожної із цих складових для становлення фахівця, особливості та закономірності її розвитку, спільні та відмінні її риси для різних професій, взаємозв’язки кожної складової з іншими. Підкреслимо наукове значення конкретизації можливого змісту психофізіологічного забезпечення становлення фахівця.

Результатом дослідження академіка В.Г. Кременя „Людиноцентризм як складова філософії освіти” стало визначення освіти як багатомірної і (багатофункціональної системи, побудованої на цивілізаційних засадах, як складової переходу від індустріального до науково-інформаційного суспільства. Цим дослідником-філософом

⁹ Звіт про роботу Академії педагогічних наук України за 2008 рік.

обґрунтовано принципи інтелектуального і духовного розвитку особистості в поєднанні з цінностями освітнього процесу як важливими морально-духовними константами європейського і українського суспільства. Ідея людиноцентризму, зокрема дитиноцентризму розглянута як провідний чинник соціального прогресу суспільства, як основа трансформаційних змін в освіті в напрямі до нових духовних вимірів, переходу від локально-стабільного до інтегрального рівня її розвитку.¹⁰

Дослідження „Освіта як передумова, та чинник інноваційного розвитку українського суспільства”, здійснене В.О. Огнев'юком дозволило виявити, що процеси розвитку освіти і формування інноваційної моделі українського суспільства в умовах конкурентного освітнього середовища взаємопов'язані і взаємозалежні. Виявлено й охарактеризовано основні чинники і закономірності сучасного етапу розвитку освіти в структурі глобалізаційних процесів та долучення вищих навчальних закладів України до Болонського процесу. Привернемо увагу до здійсненого обґрунтування концептуальних підходів до розробки нового напрямку у філософії освіти – „освітології”, побудованої з врахуванням тенденцій розвитку громадянського суспільства в державі.

Необхідність виходу вищої освіти України на якісно новий рівень, зміни у суспільно-політичному, науковому й культурному житті й особливо наголосимо – зміни у системі цінностей, нові явища у науці й культурі, вихід освіти за межі національних кордонів, її відставання від проблем суспільства й запитів особистості тощо – усе це відображає філософські, соціальні, політичні, демографічні, економічні, педагогічні, психологічні та інші аспекти освітнього процесу.

Зазначимо, що поняття „модернізація освітнього процесу”, яке сформувалося в певних історичних і соціокультурних умовах, наповнилося новим, відповідним цим умовам змістом. Сутнісну сторону модернізації становить її зв'язок з „цілеспрямованою зміною, що вносить в середовище впровадження нові стабільні елементи, які викликають перехід системи з одного стану в інший”. Новизна містить в собі той зміст, який передбачає можливість якісної зміни, а нововведення – забезпечує зміну в умовах конкретного об'єкта, що і складає предмет модернізації.

Сутність модернізаційного сприйняття полягає в достатньо чіткому визначенні адекватності тієї соціальної ситуації, в якій модернізаційні зміни дозволили соціальній системі розв'язувати суперечності так, щоб отримати імпульс розвитку та отримати нову якість як результат ситуації, що склалася, відносно соціального суб'єкта модернізаційних змін. Порівняльний аналіз таких змін проводиться одночасно відносно соціальної ситуації як зовнішньої сторони складника процесу, що розглядається, та стану соціальної системи самого суб'єкта, як внутрішньої сторони складника єдиного процесу модернізації. Основним критерієм модернізації виступає соціально-освітня цінність, що містить: міру ефективності освітнього і педагогічного процесів: професійний, педагогічний і соціальний ресурс перетворень, спрямований на забезпечення ефективності освітньо-виховного процесу.

В Національній академії педагогічних наук посилено увагу до дослідження тенденцій трансформації методичних засад підготовки фахівців магістерського рівня, наукових кадрів (аспірантів, докторантів) в університетах за дистанційною формою навчання:

- інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний і дослідницький процеси, що надає доступ до наукових і навчальних матеріалів відповідних навчальних дисциплін, які викладаються з меж програми підготовки;

¹⁰ Звіт про роботу Національної Академії педагогічних наук України за 2009 рік. – Київ, 2010. – С. 11.

- створення університетських і міжнародних електронних баз даних і бібліотек як підручників, посібників тощо, так й інваріантних елементів навчальних дисциплін, модулів;
- консультаційні і навчальні відео-, інтернет-конференції, форуми, чати;
- віртуальні дослідницькі лабораторії;
- поглиблення співробітництва університетів у сфері розробки змісту навчання та досліджень, навчальних компонентів (лекцій, кейс-стаді, ділових ігор, тестових завдань тощо) у дистанційній освіті та створення на їх базі електронних баз даних та бібліотек для використання в побудові методичних засад викладання;
- розвиток комп'ютерних програм та пошукових систем, що забезпечують розпізнавання зображень, реагують на голосові команди, зокрема створення віртуальних тренажерів, імітаторів тощо;
- розроблення пристроїв і програм, що забезпечують зберігання інформації, яку людина отримує протягом життя, з метою оптимізації засвоєння великих обсягів інформації та розвитку методик оцінювання якості освіти;
- забезпечення якості освіти шляхом використання комплексу електронних засобів (зокрема, тестових систем, побудованих на принципах адаптивності) для оцінювання досягнень студента;
- розвиток методик викладання на основі змішаного підходу – поєднання традиційних і дистанційних форм навчання.

Н.Г. Ничкало

ІДЕЯ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ І ПРАЦІ В НАУКОВИХ ПОШУКАХ

Автор стверджує, що знання є особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності. Розкрито сутність поняття «модернізація освітнього процесу», причини кризи в Україні, а також співвідношення понять «людина» і «праця». Намічено шляхи вирішення зазначеної у дослідженні проблеми.

Н.Г. Ничкало

ИДЕЯ ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ И ТРУДА В НАУЧНЫХ ПОИСКАХ

Автор утверждает, что знание является особой формой духовного освоения результатов познания, процесса отражения действительности, характеризующийся осознанием их истинности. Раскрыта сущность понятия «модернизация образовательного процесса», причины кризиса в Украине, а также соотношения понятий «человек» и «труд». Намечены пути решения указанной в исследовании проблемы.

N.G. Nichkalo

IDEA SOCIETY OF KNOWLEDGE AND WORK IN SCIENTIFIC SEARCH

The author argues that knowledge is a special form of spiritual development of the results of cognition, the reflection of reality, characterized by knowledge of their truth. The

essence of the concept of "modernization of the educational process, the causes of the crisis in Ukraine, as well as the relationship between the concepts" man "and" work ". Outlined ways to solve this problem in the study.

Стаття надійшла до редакції 4.06.2010

УДК 378

*Андрущенко В. П.,
м.Київ, Україна*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ ОБ'ЄДНАНОЇ ЄВРОПИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Майже 150 років тому видатний німецький філософ і культуролог О.Шпенглер видав свою знамениту працю під назвою „Присмерк Європи”. Аналізуючи типи культур та динаміку їх розвитку, він прийшов до висновку, що в період остаточного утвердження класичного капіталізму Європу очікує **неминучий занепад**. Цю невтішну перспективу учений пов'язував з масовізацією суспільного життя, кризою системи цінностей, появою на історичній арені такого класу, як пролетаріат.

Скажу відверто: О.Шпенглер майже не помилився. ХХ століття для Європи обернулось такими історичними катаклізмами, яких не знав за всю історію жоден регіон світу. На початку другої половини минулого століття Європа підійшла до межі розпаду. Початок століття, яке за прогнозами наукових авторитетів мало б бути найбільш плідним для цивілізації, затьмарила Перша світова війна. Далі – жовтневі збурення в Росії, що за словами американського журналіста Дж. Ріда, „перевернули світ”. Подібні ж збурення робітничого класу відбулись в Германії, Угорщині, інших країнах Європи. Далі – більше. Громадянська війна, голодомор і масові репресії в Росії, фашизм в Італії, Германії. Мільйонні жертви Другої світової війни, небачена руйнація матеріальних цінностей, занепад виробництва, падіння нравів, масова захопленість ілюзійними перетвореннями, які ніби то мають настати в результаті так званого соціалістичного будівництва. Ще крок і ... Можна собі лише уявити розвиток Європи і світу, якби, не дай Бог, перемога виявилась за фашизмом.

На щастя в суспільстві знайшлися люди, які зупинили цей процес, повернули розвиток Європи у цивілізаційне річище, започаткували й забезпечили реабілітаційно-об'єднальний процес, який поступово повертає їй колишню славу, активність і лідерство у прокладанні новітніх суспільних магістралей для всього цивілізованого світу. Перемога наших батьків у Великій вітчизняній війні 1941-1945 років виявилась тим наріжним каменем, від якого взяло початок глибоко моральне, духовне, гуманістичне, людяне річище сучасної європейської і світової історії. Попри велетенські людські втрати, руйнацію матеріальних цінностей і серйозні збочення, які притерпіли країни і народи так званого „соціалістичного табору”, Європа не впала у відчай. Вона знайшла, очевидно, єдино вірний алгоритм розвитку. **На горизонті – зажеврів світанок, що несе з собою відродження Європи, утвердження її як єдиного, цілісного, перспективного об'єднання країн і народів – зразок цивілізаційного розвитку для світу.**

Європа скидає з себе облуду швидких революційних перетворень, відмовляється від тоталітарних форм організації життя, відторгає наступ тероризму, нарощує виробничий, політичний та інтелектуальний потенціал й цілком закономірно претендує на перші ролі в розкладі сил світової історії. Поки що ця місія належить Сполученим Штатам Америки.

Не можна закривати очі й на те, що початок нового тисячоліття відкрив світові оновлений Китай, стрімко набираючи оберти Японію, активно прогресуючу Бразилію. На визнання „провідних, розвинених, забезпечених” держав претендують ще декілька країн різних регіонів світу. І це закономірно. Не зважаючи на те, що розвиток історії здійснюється повільно, його постійно супроводжують своєрідні вибухи, періодичні сплески активності тих чи інших народів, країн чи континентів, які на певний час очолюють прогрес цивілізації, ведуть за собою людство, формують для нього зразки суспільної та індивідуальної діяльності. Зрозуміло, останнє не може бути вічним. Як переконливо показав Л.Гумільов, вичерпавши свій „пасіонарний заряд” ті чи інші народи відходять з передових позицій, поступаються місцем іншим.

Цивілізаційно активними в свій час були Шумеро-Вавилонська культура й культури древніх Індії та Китаю. Певний період в історії домінували Трипільська культура й народи Стародавнього Єгипту. Були часи коли цю місію, зокрема на американському континенті, виконували культури ацтеків і майя; у європейському просторі - антична цивілізація і Рим, інші пасіонарні народи. Однак, що характерно, вплив Європи на розвиток цивілізації історично був якщо й не найдовшим, то у всякому разі, найбільш вражаючим. Саме Європа практично **у всі історичні часи задавала параметри цивілізаційного розвитку людства**, делегувала світові унікальні зразки соціального досвіду і культури, які ввійшли в суспільне життя і побут інших народів світу. Особливий імпульс для розвитку надала так звана „європейська колонізація”. Не зважаючи на факти пограбування і поневолення історично відсталих народів, вона багато в чому „підтягнула” їх до рівня норм і вимог сучасного способу життя.

Сучасна Європа об’єднується, гуртуючи народи, які споконвічно проживали в цьому історичному просторі, приймаючи людей, які в силу різних обставин в нього переселяються. Разом з ними знаходиться й Україна. Дехто намагається подати справу таким чином, що ми ніби то „рвемося в Європу”, стукаємо в двері, щільно закритими деякими амбіційними політиками. Цю позицію підхопили недалеко доморощені теоретики від політології. Своїми „героїчними зусиллями” вони намагаються „протиснути нас в Європу”, забуваючи, що Україна вже давно є її органічною складовою. Ми дійсно прагнемо вступити до Європейської асоціації вільної торгівлі, прищепити Європейську валютну одиницю, долучитись до Європейських конвенцій боротьби з тероризмом, про громадянство, імунітет держав, цивільної авіації, хартії місцевого врядування, до славнозвісної Болонської декларації...

Все це нормальний і закономірний процес реалізації європейського вибору України, процес поглиблення й зміцнення зв’язків, інтенсифікація присутності. Адже Україна завжди була, є і залишиться невід’ємною частиною європейського простору, щоправда, майже на століття частково чи повністю відторгнута від нього революційним поворотом 1917 року. Мова тому повинна йти не про „входження”, а про повернення, відродження, поновлення і, звичайно ж, модернізацію, тих органічних зв’язків, які завжди єднали Україну з європейськими народами.

Своєрідне збочення, яке притерпіли ряд країн європейського простору після того таки Жовтневого перевороту 1917 року та другої світової війни,

„Україна прямує до Європи, відкриваючи для себе своє європейське культурне коріння і відкриваючись Європі й світу, для яких вона століттями була прихована під чужим культурно-політичним серпанком. Ми пізнаємо в Європі своє давнє культурне єство, і європейський Захід пізнає себе в нашій історії, розширюючи своє уявлення про себе самого”

Ж

М.Попович. Культура.
Ілюстрована енциклопедія України.
К., 2009. – с. 181.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

здається, залишилось історії. Облуду єдності „країн соціалістичного табору” давно вже скинули Польща і Румунія, Угорщина і Чехія, Словаччина і інші країни, народи яких у свій час у буквальному розумінні цього слова „повелись” на марксизмі.

Сьогодні європейські країни набирають оберти. Інтелект, який США зібрали з усього світу в період війни, і який забезпечив їм потужний стрибок в історичному просторі і часі, практично зрівнявся з новим інтелектом, зрощеним в післявоєнній Європі. Враховуючи виклики, делеговані такими світовими процесами, як глобалізація та інформаційна революція, інтенсифікація міжкультурних комунікацій та міграції, протидія тероризму, розповсюдженню наркоманії та СПІДУ, необхідністю досягнення екологічної безпеки, а також особливостями розвитку мусульманського (азійського), африканського і американського світів, європейські народи шукають відповіді, які б забезпечили збереження традиційних і впровадження інноваційних стратегій розвитку, урівноважили світові системи, вивели континенти на шлях сталого людського розвитку цивілізації. Мова йде про пошук шляхів і ресурсів модернізації виробництва і споживання, оптимізації політичних стосунків між народами і громадянами, зближення і порозуміння культур, формування об'єднуючої філософії життєвого процесу на принципах гуманізму, справедливості, милосердя і свободи.

Характерним є й те, що об'єднуючись, європейські народи не втрачають і не планують нівелювання власних національних особливостей, рис характеру, способів поведінки і мислення. Навпаки, вони намагаються не тільки зберегти надбання національних культури, але й інтегрувати їх в загальну справу розбудови єдиного Європейського Дому.

Об'єднання Європи – процес об'єктивний і невідворотній, однак, далеко не без проблемний. На його шляху стоять перепони, подолання яких є першою і необхідною умовою інтенсифікація об'єднаного процесу, його оптимізації. Серед них, знаходяться нині глобалізаційні й міграційні процеси, масове переселення до Європи біженців з різних, особливо, азійських та африканських країн, інтенсивний розвиток міжкультурних комунікацій, активізацію транзити через Європу наркотичних засобів, осіб, причетних до світової організованої злочинності, торгівлі живим товаром тощо. Ці процеси різко збільшили критичну масу людей так званої групи ризику. Зріла кількість дітей-мігрантів у загальноосвітній школі європейських країн. Як представники своїх етносів, національностей, релігійних спільнот, конфесій, майнових груп і т.п. вони несуть з собою цінності, які не завжди уживаються з традиційно домінуючими. Гострі суперечності виникають, скажімо, між носіями мусульманських і християнських цінностей. Навіть у таких демократично розвинених суспільствах, як Швеція, Австрія, Швейцарія і ін. деякі батьки не хочуть, щоб їх діти навчались в одному класі (в одній школі) разом з дітьми, представниками інших ціннісних систем. Не менш гостро стоїть проблема спілкування школярів, представників так званих „демократичних народів” і „народів підвищеного рівня ризику” з точки зору міжнародного тероризму. Діти останніх автоматично попадають в поле підвищеної підозри й почуваються далеко не комфортно навіть тоді, коли їх батьки до цього ганебного явища не мають ніякого відношення. Школа цих дітей не приймає, вулиця – також. Ще трохи – й перед нами – людина з надломаною психікою, ображена, конфронтаційна, озлоблена, а відтак - потенційно злочинна. Вона готова зруйнувати, знищити все, що виходить за межі її вузької субкультури. Особливу ненависть у неї викликає комфорт так званих благополучних спільнот. Відомі вибухи незадоволення міграційної молоді в Парижі, Лондоні, Берліні є яскравим свідченням потенційних загроз порядку і комфорту демократичному світу. Характерним є й те, що представники так званих благополучних спільнот практикують до дітей-мігрантів подібне ж ставлення.

Подолання означених суперечностей безпосередньо залежить від стратегічного ресурсу розвитку цивілізації – інтелекту – науки, культури і освіти, навчання і

виховання нових поколінь, розвиток яких розглядається нині як одно з найбільш актуальних питань життєствердження європейської, а слідом за нею – і світової спільноти. Світанок Європі забезпечать нові покоління людей, вихованих в єдиній системі цінностей, насамперед, політичних і моральних, що за своїм змістом і спрямуванням утверджують високу культуру, толерантність, взаєморозуміння між народами і солідарність.

Вагомий вклад у виконання цієї місії можуть (і зобов'язані!) внести представники різних напрямів і сфер суспільної життєдіяльності – науковці і політики, діячі культури і мистецтва, бізнесмени і т.п.; визначальна ж роль належить представникам особливого роду людської діяльності – духовної, а саме - священнослужителю і учителю. Для кожного з них завдання формування ціннісних орієнтацій людини і суспільства є предметом безпосередньої діяльності. Кожен з них формує шкалу цінностей, яка сприяє й забезпечує єдність людини і суспільства, людини і держави, людини і людини у єдиному європейському просторі. Кожен з них бачить і формує Нову Європу – матеріально забезпечену, політично інтегровану, духовну. І все ж, вклад кожного з них не є однаковим. І це зрозуміло. До служителя культури йдуть, його слухають і намагаються повторити в своїх власних діях тільки ті, хто вірить у Бога, поділяє вчення своєї (а не іншої) конфесії. До учителя ж своїх дітей чи онуків веде кожна сім'я! І це також зрозуміло. Адже для входження у самостійний життєвий світ кожна дитина має здобути відповідні знання і виховання, світогляд і культуру, сформувані в собі відповідні громадянські і професійні навички. Останнє забезпечує школа і вчитель. Саме тому головним суб'єктом європейського об'єднавчого процесу слід визнати його величність Учителя. Навчаючи й виховуючи дітей, формуючи їх світогляд і культуру він вирощує суб'єкта нинішніх і майбутніх об'єднавчих процесів, виховує здатність жити і працювати в умовах полікультурної взаємодії народів європейського простору, співрозмірність суджень і дій, толерантність і громадянську солідарність.

Потужний інтелект учителя, розгалужена наука і якісна освіта є саме тією умовою, за якою уже розпочали цивілізаційно-об'єднуючі перегони провідні держави світу. Закономірним є й те, що першою в цьому напрямі стала працювати Європа. Свідченням тому є Болонський процес, що об'єднує всіх суб'єктів європейського освітнього простору формуванням єдиних правил освітньо-наукової і виховної діяльності, нормами поведінки як на державному, так і на побутовому рівні.

Навряд чи хтось буде заперечувати факт суперництва та взаємодії систем освіти, що функціонують на різних континентах світу – азійському, американському, європейському. Першу з них представляє освіта США, другу – освіта Японії, третю – система освіти країн Болонського простору. Маючи багато спільного, кожна з них розгортає свої крила за своєю філософією, власними правилами, оригінальними методиками, світоглядом, цінностями... І коли, здавалося б, їх розвиток (по відношенню одне до одного) здійснюється за аналогією розбіжності планет великого Всесвіту, не можна не помітити факт їх внутрішньої тотожності й тісної взаємодії на засадах зосередженості на навчанні і вихованні людини - особистості і професіонала, здатного до самореалізації і творення культури у складних і суперечливих реаліях ХХІ століття. Для кожної із зазначених систем освіти, далі, спільним є бажання, щоб життєдіяльність цієї особистості, була успішною, продуктивною, конструктивною, культуротворчою, щоб вона несла з собою й утверджувала високу духовність, гуманістичні цінності, миролюбство і демократію, причому, не залежно від того, в якій галузі суспільного виробництва вона буде розгортатись.

Отже: продуктивність, успіх і гуманістичні пріоритети. Одвічні устої цивілізації. За такими нормативами розгортають свою діяльність практично всі університети світу. Єдиними різкоконтинентальні системи освіти є також у прагненні підготувати суб'єкта,

здатного забезпечити найбільш ефективну соціалізацію такої особистості, яка б налагодила й постійно відтворювала взаємодію і співпрацю, комфортне й захищене існування народів, взаєморозуміння і повагу культур, толерантне сприйняття одне одного. Мова йде про роль учителя – просвітника і вихователя підростаючих поколінь, який спадкоємно перейнявши естафету виховання від родини, батьків, дошкільних виховних закладів, продовжує цю благородну справу до межі входження людини в самостійне життя і творчість.

Професія учителя є не тільки унікальною, але й виключно людською. Вона сформувалась як відповідь на потребу систематизованої передачі знань, практичного досвіду й цінностей від одного покоління до іншого, виховання особистості в дусі тієї системи норм і правил, які прийняті в даній людській спільноті – у племені, в народі, нації, державі чи суспільстві загалом.

Характерно, що на кожному з континентів історично формувались і функціонували оригінальні системи навчання та виховання майбутнього учителя, досвід яких багато в чому може бути корисним для колег, які здійснюють педагогічну діяльність по той бік великого океану. **Американська педагогіка** більшою мірою побудована на ліберальній філософії Т.Джеферсона, Б.Франкліна, Т.Пейна та прагматизмі У.Джемса та Г.Холла. Для **Японської системи педагогічної освіти**, сформованої в післявоєнний період за аналогією педагогічної освіти США, помітним є вплив популярного у свій час китайського філософа Конфуція. Європейська педагогіка визріла на ідеях філософії античності, середньовіччя, Відродження, Просвітництва і т.д., а також таких видатних педагогів, як Я.Коменський, Ж.Руссо, Вольтер, Дьюї...

З початком нашої ери японська педагогічна культура на декілька століть закріпилась у своїх традиційних формах; її система до впровадження педагогічних інновацій залишалась закритою. Начала педагогіки США знаходяться десь в середині ХУІІІ століття. Тому цілком закономірним є те, що **ініціативи в галузі просвітництва, виховання особистості, педагогічної діяльності як такої з початком Нашої ери перехопили навчальні заклади європейського простору**. Ще більш активно європейська педагогічна традиція заявила про себе з часу виникнення перших університетів – Болонського та Парижського. Не зважаючи на сплеск активності в розвитку педагогіки Японії і США в середині ХХ століття (особливо, в контексті розгляду освіти як фактора забезпечення конкурентної спроможності країни на світових ринках праці і продукції), ініціативної ролі сформованої раніш європейської педагогіки вони не порушили. Авторитетною, ініціативною й інноваційною, такою, що задає параметри розвитку педагогічним системам інших народів світу, вона залишається і в наші дні.

Слід мати на увазі, що європейська педагогіка нині переживає далеко не кращі часи. Світова криза спричинила руйнацію багатьох, здавалося б, надійних і стійких інститутів і систем. Не є виключенням і система освіти. І хоча в прямому розумінні про занепад європейської школи не йдеться, під тиском обставин, що складуються, щоб бути ефективною європейська школа також має змінити контури, модернізувати зміст навчання і виховання, а головне – перейти до формування нової шкали цінностей, продиктованих потребами ХХІ століття.

Кінець ХХ й початок ХХІ століття виявились до освіти, школи й просвітництва немилосердними. Дві світові війни, революції й громадянські війни, репресії і голодомор, труднощі відбудови народного господарства й ілюзії розвиненого соціалізму, помножені на проблеми, що виникли в контексті розпаду СРСР, активізації міграційних процесів, міжкультурних комунікацій та міжнародного тероризму, докорінно змінили систему цінностей, не тільки в локальному, але й у цивілізаційному вимірі. Особливо гостро ця проблема окреслюється для країн радянського і пост-радянського простору. Не є винятком і Україна. Не зважаючи на прийняття ряду прогресивних документів і практичних реформаторських ініціатив останнього періоду,

ситуація залишається далеко не визначеною, болючою, загрозливою. Як зазначає російський вчений-політолог Ф.Поршнев, учитель сьогодні перебуває в стані неймовірної розгубленості; в сутності, він не знає яку шкалу цінностей має передати учневі, чому і як його навчати загалом. Як уже зазначалось, подібне притаманне не тільки пост-радянським країнам, але й практично всім країнам Європи.

Сьогодні Європа об'єднується. У виробничій сфері і споживанні, промисловості, туристичній сфері і в політиці, у царині захисту довкілля, обміну культурними цінностями тощо. Люди тягнуться одне до одного, розуміючи, що тільки спільними зусиллями зможуть протистояти тим глобальним викликам, які несуть з собою реалії ХХІ століття. Однак, якими б досконалими не були ці об'єднання, які б передові технології їх організації не впроваджувались і які б переконливі гасла їх не супроводжували, ефективність цього процесу буде близька до нульової позначки, якщо їх суб'єкт – людина - не побачить в іншій людині партнера, а не ворога, якщо між людьми не встановляться добросусідські відносини, якщо вони не об'єднуються за для вирішення проблем, що стоять перед людством. Роль учителя тут безмежна. Він навчає і виховує, формує норми і принципи регуляції людської життєдіяльності, знайомить з загальнолюдським досвідом, залучає до культури.

В умовах кризи суспільного виробництва, соціально-політичних інститутів і систем практично відсутнього розуміння проблеми з боку владних структур, відповідальність за майбутнє людини і суспільства загалом, мають взяти на себе представники суспільних інститутів, які не посоромили себе перед історією, у всі часи були й залишаються джерелом духовності, носіями гуманістичної культури людства. Першими серед них є духовна еліта цивілізації – представники духовенства і школа, церква і університет, духовник і учитель.

Повторюсь, але висловлюсь однозначно: ці заклади (як і їх представники) з початку свого існування і до наших днів утверджують ідеали гуманізму, розуму, свободи, творчості і людинолюбства. За кожним з них стоїть глибока історія єднання народів і культур, духовного підйому націй, неприйняття насильства й розвитку свободи. Щоправда в історії розвитку цивілізації свою гуманістичну місію релігії виконували далеко не завжди. Історія пам'ятає розбійницькі хрестові походи, інквізицію, різні форми релігійного переслідування єретиків. Власне, ще й сьогодні в ряді країн, у їх числі й в Україні, виникають міжрелігійні або міжконфесійні суперечності, зіткнення, конфлікти. Існує досить помітна частка людей, які сповідують атеїстичний світогляд й до релігійних настанов ставиться досить скептично. В той же час, до школи і вчителя „приходить” кожен. Й не зважаючи на те, в якому соціокультурному просторі, при наявності якої політичної системи чи в умовах якої ідеології школа і учитель здійснюють свою навчальну і виховну діяльність, історія не знає фактів, коли б учитель, школа чи університет закликали до конфронтації чи насильства, виплескували з свого лона зерна зла і несправедливості. Впродовж історії ці заклади орієнтувались на одвічні цінності цивілізації – істину і добро, порядок і справедливість, гуманізм і людяність, демократію і свободу. Навіть в умовах тоталітаризму школа орієнтувалась в основному і насамперед на гуманістичні цінності і пріоритети. Саме тому, пальму першості в єднанні європейських народів ХХІ століття я віддаю не політикам чи виробничникам і, навіть, не духовенству, а університетам, школі і вчителю. Розвиваючи науку й поширюючи знання, університети зближують народи і культури. Понад те, готуючи вчителя – провідника наукового знання й передового світогляду, творчого ставлення до життя і поборника свободи, - вони закладають підвалини духовного зростання особистості, формування нового світорозуміння, світовідчуття й світобачення, а головне – світоперетворення - для десятків і сотень мільйонів дітей, представників різних народів світу. Саме учитель, насамперед учитель і тільки учитель готує нового суб'єкта життєдіяльності – активного поборника єдності суспільства і його прогресивних змін, заснованих на гуманістичних і демократичних началах, глибокій єдності і співпраці народів і культур,

пріоритетах збереження миру, екологічної безпеки, добробуту і суспільного порядку, толерантності і солідарності.

Роль університетів (і вчителя) у зміцненні єдності народів європейського простору взагалі унікальна. Університет – це демократія і гуманізм, наукові знання і передовий соціальний досвід, це - **наукові школи** з усіх напрямів суспільної життєдіяльності, які постають глибоким і невичерпним джерелом інновацій будь-якої сфери життєдіяльності людини і суспільства загалом. Університети розробляють стратегічні програми, роз'яснюють їх суть представникам влади й широкій громадськості, активізують їх зусилля на прогресивні перетворення. Центром їх наукової, навчальної і виховної діяльності є підготовка фахівця – людини високої професійності, активної, творчої, не байдужої, спроможної виконати високу суспільну функцію організатора, управлінця виробничими процесами, вихователя колективу. Головне ж полягає у тім, що ця справа розпочинається з підготовки **нового учителя** – професійного наставника і вихователя нових поколінь для об'єднаної Європи.

Реалізація цієї історичної місії потребує радикальних зміни суспільного статусу сучасного університету і школи, ролі учителя, його навчальної і виховної діяльності. Важливим при цьому є те, щоб університети готували нового учителя на платформі цінностей, зрозумілих і прийнятних для різних народів і культур; щоб шкільні програми забезпечували формування єдиної шкали просвітницько-гуманістичних цінностей (наукових, політичних, моральних, естетичних тощо) однаково близьких, зрозумілих і прийнятних для народів країн європейського простору; щоб доступ до них мав у рівній мірі всяк і кожен, не залежно від його майнового статусу, релігійних орієнтацій, етнонаціонального походження, кольору шкіри тощо; щоб учитель переконливо доводив означені цінності до кожного з своїх вихованців, забезпечував неперервність духовного зростання особистості у відповідності з потребами практики, головною серед яких є вступ у новітню фазу людської історії – ноосферу.

На жаль, досить довгий час навчання і виховання в школі і вузі здійснювались на конфронтаційній основі. Учитель і школа виявились заручниками ціннісного розколу світу: в різних соціальних системах вони вимушені були пропагувати різноспрямовані цінності. Як представник „свого” особливого світу, учитель формувал образ „іншого” як чужого, виховував жорстку шкалу протистояння, недовіри, ворожості. Символом цього протистояння стала славнозвісна Берлінська стіна, яка на довгі роки розділила не тільки німецький, але й всі європейські народи. Сьогодні ситуація змінилася. Крах „імперії зла” поклав початок об'єднальним процесам в Європі і в світі. Характерно, що головним провідником цього процесу знову ж таки стали університет, школа, учитель. В європейському просторі поступово утверджується нова шкала цінностей, на основі якої формується особистість – демократична, толерантна, творча, здатна до сприйняття ціннісних систем інших народів і культур, відкрита до спілкування і співпраці. Справедливості ради зазначу, цей процес знаходиться нині в початковій стадії свого розвитку.

Першою ластівкою об'єднання європейських народів через інтелект стали Лісабонські домовленості (1997 р.) щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти; другою – більш потужною – виявились Болонські декларації стосовно „єдиних правил” організації університетської освіти у європейському освітньому просторі. Участь у ряді самітів міністрів країн європейського простору, особисте знайомство з провідними науковцями й педагогами ряду відомих європейських університетів, дозволяють мені зробити висновок про те, що цими домовленостями європейська спільнота лише розпочала (і аж ніяк не завершила) об'єднальний процес; на часі і в стадії розробки перебувають інші продуктивні пропозиції, серед яких коли б чи не найбільш актуальною є **потреба формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття**.

Першим кроком її реалізації має стати створення своєрідного Консорціуму європейських університетів педагогічного профілю, формування єдиної шкали цінностей, які могли б бути покладеними в основу навчання і виховання нового учителя у всіх країнах Європи. Другим – розробка Концепції та звернення до урядів

країн Європи з відповідною пропозицією щодо її реалізації. Третьою - переведення проблеми в практичну площину з урахуванням національних і інших особливостей країн європейського простору. І тільки тоді, коли толерантність, миролюбство, екологічна безпека та інші фундаментальні цінності утвердяться у якості принципів змісту і організації підготовки нового учителя у більшості, а з часом і у всіх країн Європи, ми можемо бути впевненими у незворотності європейського об'єднавчого процесу. Адже тільки тоді, саме через діяльність нового учителя, буде сформована духовна платформа нового типу життєдіяльності об'єднаної Європи – гуманістична, демократична, загальнолюдська.

Українська асоціація ректорів педагогічних університетів України, яку я маю честь очолювати, має достатні підстави ініціювати цей процес у європейському просторі. І ось чому.

По-перше, ми, українські педагоги, є прямими й безпосередніми спадкоємцями найбільш глибокої за змістом і потужної за своїм навчально-виховним впливом **педагогічної традиції**, творці якої – М.Пирогов, К.Ушинський, А.Макаренко і В.Сухомлинський – справедливо очолюють дев'ятку найкращих педагогів Європи і світу. Ми виховані на ній. Ця традиція ввійшла в нашу плоть і кров, тоді як для західних фахівців вона існує у якості зовнішнього вчення, яке все ще належить овоїти.

По-друге, **ми готові поділитись** її знанням і розумінням з педагогами європейських і не європейських країн світу. Сьогодні вивченню змісту, ролі і значення теоретичної і практичної спадщини українських педагогів надають першочергове значення в Італії, Канаді, Китаї, Німеччині, Японії, інших країнах світу. І це – не випадково, не тільки данина історії чи новітній мод на педагогіку учорашнього духовного злету, принциповості, справедливості. Це - глибока потреба європейського соціуму у відродженні цінностей, пограничних тотальним, не контрольованим розвитком ринкових відносин, глобалізацією, процесом вульгарної інтернаціоналізації і т. інш., який, з одного боку, „вирвався вперед”, утвердився у соціальному просторі і часі як соціум високого рівня життя, матеріального добробуту і комфорту, з другого, притерпів серйозні збочення у частині розвитку духовності, моральності, гуманізму і людяності. Європейські об'єднавчі процеси потребують якнайшвидшого очищення, відродження гуманістичних сутностей, повернення їх у соціальний простір. Останнє має виконати учитель, сформований на єдиній шкалі цінностей.

По-третє. Українська педагогічна традиція за своєю сутністю є найбільш привабливою для європейців саме тому, що вона формується й відлунує своїм єством внутрішню природу людини як творця культури, людини як вільної істоти, діяльність якої базується на фундаментальних загальнолюдських цінностях. Своєрідним стрижнем цієї традиції є філософське кредо, визначене В.Сухомлинським: „серце віддаю дітям”. Що може бути більш гуманним і перспективним у вихованні людини XXI століття? Питання має риторичний характер. А якщо це так, то саме ця основа – своєрідна матриця української педагогіки - має бути покладена в основу процесу підготовки учителя для об'єднаної Європи XXI століття. Саме вона має слугувати наріжним каменем подолання розгубленості, розпорошеності, прагматизму й відчуження людини від людини, зрощених неконтрольованим розгулом ринкової стихії. Саме в ній закладена основа для об'єднання і взаємодії народів і культур на протигагу їх протистоянню і розбрату.

Втрачену духовність в освітній простір Європи має повернути учитель. Разом з іншими представниками інтелектуальної еліти суспільства. Але... І це головне. Саме учитель є основною дієвою особою і провідним суб'єктом нинішніх і майбутніх суспільних перетворень тому, що готує соціальну зміну – нові покоління, які мають іти в життя не лише з кишнями, набитими грошима, але й з гідністю, людинолюбством, високою духовністю і мораллю.

Майбутнє належить людям. Головним завданням нинішнього прогресу є завдання збереження Людини і людяності. Ми маємо віддати їй належне змалечку, з пелюшок, з

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

дошкільного закладу і школи. І тоді прагматичне ставлення до життя, як основна тенденція нинішньої європейської освіти і виховання, урівноважиться духовністю, гуманізмом, сердечністю, а ми станемо свідками **світанку, розквіту і потужного зростання Європи як регіону, який першим вступає у стадію ноосферного розвитку людства й веде за собою інші народи світу.**

В.П. Андрущенко
**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ
 ДЛЯ ОБ'ЄДНАНОЇ ЄВРОПИ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Автор досліджує проблему інтеграції українського освітнього простору із європейським та аналізує перспективи та наслідки такої взаємодії для обох освітніх та суспільно-економічних систем. У статті розкрито причини актуальності створення Консорціуму європейських університетів педагогічного профілю, формування єдиної шкали цінностей, які могли б бути покладеними в основу навчання і виховання нового учителя у всіх країнах.

В.П. Андрущенко
**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО УЧИТЕЛЯ
 ДЛЯ ОБЪЕДИНЕННОЙ ЕВРОПЫ ХХІ ВЕКА**

Автор исследует проблему интеграции украинского образовательного пространства с европейским и анализирует перспективы и последствия такого взаимодействия для обеих образовательных и общественно-экономических систем. В статье раскрыты причины актуальности создания Консорциума европейских университетов педагогического профиля, формирование единственной шкалы ценностей, которые могли бы быть положенными в основу обучения и воспитания нового учителя во всех странах.

V. P. Andrushenko
**PROBLEM OF FORMING OF A NEW TEACHER
 FOR INCORPORATED EUROPE OF A XXI AGE**

An author explores the problem of integration of Ukrainian educational space with European and analyses prospects and consequences of such co-operation for both systems educational and social-economic. In the article the reasons of actuality of creation of Consortium of the European universities of pedagogical type are exposed, forming of unique scale of values which would be fixed in the basis of teaching and education of a new teacher in entire countries.

Стаття надійшла до редакції 24.06.2010

УДК 378:168.

*Михальченко М.І.
 м. Київ, Україна*

**МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК ДЕРЖАВНА І
 ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Україна волає: "Потрібна термінова модернізація системи освіти!" І педагоги, і чиновники, і навіть громадська думка згодні з цим. Але...

Яка мета такої модернізації? Вимоги Болонського процесу? Ні. Це зовнішній фактор, який важливий, але не визначальний. Він більше орієнтує на форму, технології навчання, а не на зміст. Інформатизація освіти? Це тільки один з засобів удосконалення освіти. Гуманізація і гуманітаризація освіти? Красиво. Але чи піднімуть вони українську систему освіти на світовий конкурентоспроможний рівень? Можливо. Тільки трішечки...

Виявляється проблема модернізації освіти усвідомлена як державна, але чіткої мети не визначено. Але ж вона, по-перше очевидна: забезпечення реальних потреб розвитку українського суспільства у різних сферах – економічній, політичній, соціокультурній, соціальній, побутовій тощо. А як можна забезпечити ці реальні потреби, коли ми не маємо стратегічних прогнозів розвитку суспільства, не знаємо достеменно, які кадри у нас є, які нам потрібні за п'ять – десять років? Тому готуємо напомацки, інколи шукаючи "чорну кішку у темній кімнаті...". По-друге, метою модернізації системи є – створення умов задоволення потреб громадян в розвитку індивідуального і колективного інтелекту, в підготовці їх як фахівців, спроможних конкурувати на ринку праці і самореалізуватися як особистості.

Для досягнення цих цілей необхідно розв'язати декілька стратегічних завдань:

- провести повний національний аудит необхідних фахівців для усіх сфер суспільного життя і можливостей середньо-спеціальної і вищої освіти. Отже, буде можливість порівняти (хоча б у першому наближенні) реальні потреби суспільства в спеціалістах і кількість (не говорячи вже про якість) спеціалістів, яких випускають середні спеціальні заклади та ВНЗ;
- провести масове соціологічне і експертне опитування щодо удосконалення змісту і технологій освіти якості освітніх послуг, щоб не переводити цю проблему в ричище простих розмов: "я так вважаю";
- Міністерству освіти і науки, Національній Академії педагогічних наук України здійснити експертизу наявних економічних механізмів сфери освіти на предмет їх ефективності;
- здійснити моніторинг реального демографічного стану в країні і розробити прогноз на десять років в необхідних освітніх послугах в середній і вищій ланках освіти;
- провести незалежну експертизу ефективності розвитку приватного сектора вищої освіти в Україні.

Безумовно, ці завдання будуть потребувати спеціального фінансування. Але без їх розв'язання неможливо здійснювати справжню модернізацію системи освіти.

Визріває ще одна проблема, яка гальмує модернізацію системи освіти. До цього часу система освіти орієнтується на писемно-друковані технології навчання, передачі і зберігання знань. Інформаційні технології лише доповнюють ці технології. Але час цих технологій вичерпується. Вже зараз багато учнів і студентів погано читають і пишуть і краще володіють комп'ютером, ніж ручкою і книгою. Ми можемо засуджувати такий стан, але зміну писемно-друкованої навчальної цивілізації на інформаційну зупинити не можемо, а може і не потрібно це робити. Вже стало звичним, що математичні дії, творення текстів, пошук інформації молодь здійснює з допомогою персональних електронних приладів. Пройде короткий час і письмові іспити відпадуть, оскільки учні і студенти будуть користуватися не шпаргалками, а електронними підручниками або іншими електронними ресурсами. Як готуються середня школа і ВНЗ до таких змін? Дуже повільно, на рівні розмов і тому зміни знову застануть систему освіти "зненацька". Але ж перехід до інформаційного суспільства – це й перехід системи освіти до нових технологій навчання і контролю за якістю навчання.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

В Україні багато говорять про економічні реформи, про модернізацію економіки. Але результатів майже не видно. І це природно. Ще може вистачити індивідуального, колективного і суспільного інтелекту для модернізації техніки середини ХХ століття – століття мартенів, прокатних станків, хімічних заводів. Але це не сучасна модернізація, а наздоганяючи, ремонт старих технологій. Сучасна економічна динаміка переважно визначається іншим – новими ідеями і технологіями суспільства знань. Звідси енергозберігаючі технології, нові способи переробки сировини, новий зв'язок, нові типи транспорту, нові врожаї, нові методи вирощування худоби, птиці і т.д. А для цього потрібен випереджуючий розвиток освіти і науки. В бюджеті ж України цієї мети не прослідковується. Дотуються збиткові шахти, надаються пільги металургам, де правлять бал технології, яких Європа позбулася вже сорок років. Але усі дотації і пільги породжують українських мільонерів і мільярдерів, які попутно розкрадають і ці дотації. Економіка ж занепадає. Про який сталий економічний розвиток можна говорити при теперішньому стані освіти і науки України.

Отже, знищується цілком продуктивна ідея, яка закладена в програми модернізації системи освіти, що потрібно готувати фахівців, які б професійно і психологічно адаптувалися до праці і життя в умовах ХХІ століття. Тобто, що орієнтація на майбутнє є ключова ідея випереджуючої, інноваційної освіти.

Як раз тут і є точка перетину двох площин – державно-регулятивної (організаційної) і педагогічної: чому учити, як учити, хто учитель?

В стратегічному плані зрозуміло чому учити в умовах сучасного постіндустріального, глобалізованого, інформаційного суспільства, які знання давати учням і студентам:

- Знання про природу, суспільство, мислення, сучасні технології виробництва і т.д. При цьому ці знання повинні спиратися на фундамент раціонального пізнання і останніх досягнень науки.

- Знання про способи діяльності суспільства і людини, які повинні втілитися в уміннях і навичках фахівця і громадянина. Тобто, професійні, гуманістичні і знання про повсякденну діяльність повинні даватися в комплексі. І тут дуже важливо поєднати зусилля науковців-педагогів, організаторів системи освіти на національному і регіональному рівнях і педагогів-практиків у вивченні комплексу навчальних дисциплін та їх співвідношення в школі і ВНЗ.

- Знання не тільки усталені, інколи вже застарілі, але, головним чином, про технології пошукової діяльності з розв'язання нових професійних і суспільних проблем. Суспільство знань вимагає підготовки творчо налаштованого фахівця, який має навички пошуку і опрацювання інформації, хоча б початкові навички до науково-дослідницької роботи, порівняльного аналізу щодо форм і способів професійної діяльності.

- Знання про суспільні цінності, норми суспільного і родинного життя, писані і неписані кодекси поведінки, відношення людини до людини згідно "золотого правила": "відноситись до іншої людини так, як би ти бажав, щоб відносились до тебе". Вже випускник середньої школи повинен мати достатній для самостійної оцінки подій рівень знань у цьому відношенні. Випускник же ВНЗ повинен бути не тільки політично і морально зрілою особистістю, але й мати базові навички організаційної і виховної роботи в колективі.

Безумовно, перевести ці стратегічні завдання на рівень тактичний, на рівень школи, ВНЗ – складно. Але педагогічні колективи шкіл і вузів повинні бути підготовлені для розв'язання цих завдань. Тут зростає вага діяльності як усіх ВНЗ, так і педагогічних у підготовці кадрів для педагогічної діяльності у школі і ВНЗ. Конструктивістській, особистісно-орієнтований підхід до підготовки педагога повинен у ВНЗ сполучатися з теорією педагогіки, причому педагогіки гуманістичної, прагматичної орієнтованої на формування компетентного фахівця зі зрілою інформаційною, політичною, правовою і моральною культурою. Отже, проблема

підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів стає ключовою у модернізації системи освіти України.

Викладене вище, фрагментарно відомо усім освіченим працівникам системи освіти. Але розуміння комплексності проблеми модернізації системи освіти необхідно просувати не тільки в маси, як ми звикли говорити, а в першу чергу в управлінські структури національного і регіонального рівня. За великим рахунком, проблема модернізації системи освіти і науки не стала програмною ні на одних президентських і парламентських виборах в Україні. Це свідчить про те, що ця проблема ще не стала "гарячою", пріоритетною ні для суспільства, ні для політичних та інтелектуальних еліт, ні для лідерів країни. Як би вона такою стала, то політтехнологи, соціологи вивели її на національне обговорення, ввели в програми виборчих кампаній.

Тому, що проблема модернізації системи освіти і науки не стала суспільним пріоритетом, винні не тільки політики, але й сама система, працівники якої не тільки малоактивні у відстоюванні своїх професійних інтересів, але й цілей розвитку освіти і науки, які дозволять Україні не просто приєднатися до Болонського процесу, але й стати повноправним учасником європейського і світового освітньо-наукового простору.

Можна скільки завгодно говорити і писати, що інформатизація, глобалізація і безперервність освіти – нова, стала світова тенденція в розвитку змісту і форм освіти. Що потрібно зміцнювати зв'язок освіти, науки і виробництва. Але до того часу, поки ці завдання не стануть завданнями реальної модернізації українського суспільства, це мабуть технології "Товкти воду у ступі". А країну буде хвилювати: чи не піднімуть росіяни ціну на газ? Тому що треба купити дешевий газ, використати його в енерговитратних і застарілих металургії і хімічній промисловості, відправити продукцію за кордон, де й залишити виручені гроші на рахунках мільйонерів і мільярдів, а народ хай отримує жалюгідну зарплату, найнижчу в Європі, і буде щасливий, що взагалі щось платять.

Таким чином, проблема модернізації освіти і науки є актуальною проблемою. Але ця проблема належним чином не усвідомлена ні суспільством, ні владою, ні опозицією, ні освітянсько-науковою елітою. Тому стратегія "маленьких кроків" у цій модернізації приречена на провал. А суспільство і держава приречені на "зависання" у перехідному стані, що вигідно для деяких фінансово-промислових груп, які роблять "гроші" на технологіях середини ХХ століття і жорстокої експлуатації дешевої робочої сили в Україні. Динамічна зміна ситуації у цій сфері – це жагуча проблема порядку денного влади.

М.І. Михальченко

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК ДЕРЖАВНА І ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Детально вивчено актуальність процесу модернізації освітнього сегменту в сучасному суспільстві. Автор розкриває шляхи модернізації системи вищої освіти України та проблеми, які перешкоджають здійсненню цього процесу.

М.И. Михальченко

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ КАК ГОСУДАРСТВЕННАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.

Детально изучено актуальность процесса модернизации образовательного сегмента в современном обществе. Автор раскрывает пути модернизации системы высшего образования Украины и проблемы, препятствующие осуществлению этого процесса.

M.I. Mikhalchenko

MODERNIZATION OF EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE AS THE STATE AND PEDAGOGICAL PROBLEMS.

Studied in detail the relevance of the process of modernization of the educational segment in the modern society. The author reveals ways to modernize the higher education system of Ukraine, and impediments to implementation of this process.

Стаття надійшла до редакції 14.06.2010

УДК 371.26.378

*Нечепоренко Л.С.
м. Харків, Україна*

КУЛЬТУРА УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Загальна постановка проблеми. В умовах постійних змін, що відбуваються у різних сферах екології і усвідомленої людської діяльності, що змінюють довкілля з погляду його незворотних перетворень, підвищується значення культурно-духовного виховання. Провідною умовою позитивного впливу на довкілля є загальна й професійна культура кожного учасника життєдіяльності суспільства. З одного боку культура спеціаліста впливає на якість роботи, яку він виконує, а з другого й сам учасник діяльності вдосконалює рівень свого професіоналізму та гармонізує свої стосунки з усіма виконавцями та дає приклад позитивної поведінки.

Власне основним із завдань освіти взагалі й педагогіки вищої школи зокрема є розв'язання, перш за все, проблеми підготовки студента до успішної діяльності. Така підготовка буває можливою лише за умови успішного вивчення основ наукової і практичної професійної діяльності кожним студентом та формування його загальної і особистісної культури. Культура особисті студента розуміється нами як складне морально-духовне й реально-практичне уміння поводити себе в умовах професійної діяльності таким чином, коли співробітники й керівники виробничого процесу переживають задоволення і насолоду від спільної діяльності та починають шукати можливості продовжити контракт. Позитивним виявляється не тільки факт присутності на роботі такого фахівця, але й і його міжособистісні стосунки, що можуть позитивно впливати на подальший процес створення матеріальних духовних цінностей та продовження контракту.

Зв'язок зазначеної проблеми з актуальними теоретичними й практичними завданнями полягає в тому, що переважна більшість досліджень соціальної педагогіки звертає увагу на погіршення екологічної обстановки через брак культури природокористування. Вода, рослинний світ, ґрунт, розробки планів видобутку корисних копалин страждають від переобтяження різними негативними впливами. Щодо проблеми формування основ культури поведінки студентів – майбутніх спеціалістів різних галузей науки й виробництва – то в основі нашого підходу до проблеми лежить ідеологія онто-інвайронментальної педагогіки, яка була визнана актуальною міжнародним журі в Канаді (Альбертський університет 1991-1992 р.р.).

Останнє двадцятиліття теорія В.І. Вернадського про **ноосферу й біосферу** набуває все ширшого практичного вивчення й застосування в різних галузях гуманітарно-педагогічної і соціально-виробничої діяльності. Зміст дослідження визначеного нами напрямку будується на принципах **єдності** традиційної і сучасної психологічної

педагогіки з залученням невідомих і нових онто-інвайронментальних матеріалів. Широко використовуються також історико-педагогічні й філософські джерела, дослідження медичних і соціальних працівників, екологів, валеологів, теологів. Автор статті орієнтує читача на оптимістичну позицію мікробіолога І.І. Мечнікова щодо соціального й морально-духовного значення наукових знань, на продуктивну ідею К.А. Гельвеція про те, що **виховання може все**, на відкриття природознавця В.І. Вернадського про **ноосферу, яка формується під впливом знань, емоційно-вольової і світоглядної позиції кожної активної людини**. Ноосфера як нове поняття визначається В.І.Вернадським з погляду його змісту, а суть процесу й результату утворення ноосфери полягає в тому, що вона формується під впливом діяльності людини, створення різних механізмів і нових джерел енергії, способів використання благ, створених природою і людиною. Новим у підходах до тлумачення поняття **ноосфери** є те, що В.І. Вернадський включає в неї і ту енергію, яку випромінює особистість під час роботи – настрої, бажання, почуття і навіть наміри і слова. Добрі наміри й слова зміцнюють довкілля і ту нову сферу, що формується навколо самого працівника та охоплює своїм впливом усіх інших виконавців. Природознавець називає якість довкілля, що виникає під впливом поведінки людини, ноосферою, що є “монолітом життя”, тобто позитивною умовою і середовищем життєдіяльності людей або негативною, якщо учасники процесу конфліктують..

Актуальність теми підтверджує значне зростання соціальної ролі знань і морально-духовного розвитку спеціаліста в досягненні ним успіху. Культура міжособистісного спілкування та уміння впливати на поведінку співробітників формується у процесі навчання і виховання та стає елементом особистісної і професійної культури. Спочатку студент долає шлях опанування науковими знаннями та намагається перетворити їх у морально-духовні переконання, а потім його набута ним культура поведінки й міжособистісного спілкування забезпечує успішне просування по службових сходинках.

Аналіз досліджень і наукових публікацій по темі дозволяє констатувати, що в роботах В.П.Андрющенко, І.Д.Беха, В.Г.Бондаренка, І.А.Зязюна, В.Г.кременя, М.Лукашенка, Н.Г.Ничкало, О.Г.Романовського, С.О.Сисоевої, В.О.Сухомлинського, Г.П.Шевченко певним чином розглядаються окремі аспекти теми, але складність феномену онто-інвайронментального підходу до формування культури поведінки спеціаліста вимагає особливо глибокого аналізу фактичного матеріалу й перевірки матеріалу тривалим досвідом навчально-виховної і освітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Єдність студента, інженера, педагога в своїх намірах і діях з довкіллям розкриває або високі морально-духовні його якості як учасника процесу життєдіяльності і тоді результатом є радість буття і успіх та гармонізація взаємодії і співробітництва між усіма учасниками. І тоді в таких обставинах не допускаються конфлікти чи протистояння. Це стосується навчального чи трудового колективу. Саме гармонізація поведінки особи з довкіллям є провідною ознакою її особистісної культури. Розуміння своєї єдності з довкіллям забезпечує особі спокійне, урівноважене входження у взаємодію з усіма, що є "не-Я" і всім, що є навколо. Важливими складниками культури поведінки особистості будь-якого працівника є також його мова й мовлення, зовнішній вигляд, почуття **міри** й система довіри, вибір певного рівня стилю поведінки.

Культура поведінки спеціаліста – це не тільки зовнішній прояв бажаних позитивних якостей. В основі її лежить внутрішній стан душі, емоційно-вольова культура, яка є воротами до храму вираженості, краси вчинку, поваги й любови до себе й довкілля.

Автором статті зібрані матеріали підтверджують ідею про активний вплив позитивних знань (наукової інформації) на здоров'я і настрої. Посилує ефект задоволення від життя і роботи дотримання вічних морально-духовних добродійників

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

та допомагає долати різні проблеми й розв'язувати будь-які найскладніші завдання, дякуючи утриманню від гніву, жорстокості, зажерливості, переїдання, ненависті, гордощів, суму, брехливості, інтриг, конфліктів. Здається, що моральні вади так легко подолати. Але в житті вони виникають так несподівано й так легко можуть не тільки заважати, але й знищити самого носія такого зла.

Окремої уваги заслуговує проблема віри в Бога, у вищі духовні цінності, до яких відноситься не тільки любов до Всевишнього, але й до себе, до друзів, рідних. Відмова від таких моральних "хвороб", якими є підозра, недовіра, манія своєї особливої величі, презирливе ставлення до інших прикрашає життя і притягає добродійність і успіх. Надія і сподівання на краще при дотриманні всіх інших "писаних" "неписаних" правил поведінки додає спеціалісту почуття оптимізму, яке допомагає долати будь-які перешкоди. Перемога до спеціаліста приходиться через повагу до батьків і вчителів, скромність і вимогливість до себе, любов до рідної землі, природи, батьківщини.

До однієї з якостей і показників культури поведінки спеціаліста, які ведуть до успіху, ми відносимо мистецтво бути здоровим і зовні привабливим та вміння уникати поразки, проблемних ситуацій, інтриги, сварки. Із погляду онто-інвайронментальної педагогіки здоров'я людини знаходиться у її власних руках, а бути здоровим – це абсолютно просто й легко.

Суперечка між ідеалізмом і матеріалізмом, яка триває віками й пов'язується навколо визнання чи заперечення існування Вищого Розуму, походження людини, сенсу життя, сутності науки та релігії триває і сьогодні. А розв'язання цього основного завдання неможливе, якщо не з'ясувати, чи є Бог як носій вищих добродійників і захисник слабих, чи немає. Наука і релігія ніяк не погоджуються на спільні пошуки, що послаблює позиції кожної з них. В той же час автором даної статті нагромаджено певний реальний досвід, який є результатом десятилітніх науково-педагогічних досліджень, присвячених телеологічним аспектам педагогіки. Результати переконливо засвідчують справедливість Віри в найвище Творіння, що допомагає досягненню не тільки успіху, але є перспективним у навчально-виховній роботі та одержанні переконливих результатів ідеї педагогіки співробітництва, гармонії і злагоди, відповідей на основне завдання педагогіки: як краще вчити й виховувати дітей, молодь, як стати щасливим, як домогтись успіху.

Можливість досягнення особою злагоди криється у її осмисленні свого місця й призначення у житті, що стає можливим тоді, коли вона розуміє, відчуває, узгоджує свої помисли та вчинки з іншими та керується єдиним бажанням: зробити правильний (адекватний) **вибір**, нікому не причиняючи зла. Педагогіка, яка стала сенсом життя і предметом дослідження авторки протягом десятиліть, дала такі дивні результати, керуючись якими людина може знайти своє місце в житті, знайти там і успіх, і щастя, і радість буття, і задоволення від роботи, спілкування, мати хороше здоров'я.

Об'єктом дослідження був процес формування особистості. Предметом вивчення було обрано педагогічні умови впливу на формування успішної особистості. В ході застосування різних методів дослідження (історико-педагогічних, теоретичних, експериментально-практичних, соціологічних та ін.) було з'ясовано, що людина виховується (і перевиховується) усе життя. Але успіху домагається не кожен, але тільки той, хто в умовах постійного пошуку гармонізації своєї поведінки з довкіллям та при позитивних мотивах впливу на нього залишається на позиціях **Віри, Надії** на краще, **Любови** до слабих і сильних, до природи, до довкілля.

Аналіз дослідницьких матеріалів дає можливість сформулювати такі основні умови педагогічного впливу на формування умінь досягати успіху в житті через формування культури поведінки та запропонувати наступні **висновки**.

1. Визначення людиною себе однією із багатьох, що живуть і працюють разом і поруч з іншими. Розуміння того, що власний успіх і щастя досягається не за рахунок приниження чи створення неподобств чи дискомфорту для інших, але на постійному пошукові злагоди з довкіллям та бажання і готовність допомагати іншим. «На чужому нещасті своє щастя не збудуєш», – засвідчує народна мудрість. Дійсно, такий висновок

став результатом тривалих спостережень багатьох поколінь людей, серед яких учені, релігійні діячі посіли великий простір. Тут можна послатися на Біблію, на твори К.Юнга, В.Ф.Войно-Ясенецького, І.Мечникова та інших.

Приклад життя і діяльності В.Ф.Войно-Ясенецького (Св. Луки) – доктора медичних наук, священника – є ілюстрацією ідеї Єдності релігії і науки в підходах до визначення духовності, призначення людини. Будучи доктором медичних наук, практикуючим хірургом (нейрохірургом), він прийняв сан священника. За участь у II-й світовій війні В.Ф.Войно-Ясенецький одержав дві сталінські премії. Як учений і фахівець В.Ф.Войно-Ясенецький мав успіх, визнання колег і ворогів.

2. **Слово Боже й людське** мають реальну силу впливу на особистість. Важливим для кожного є сприйняття, розуміння, узгодженість слова і дії. Слаба фізично людина може зміцнитися силою Слова. Уже доведено, що вода має пам'ять. Для зміцнення позитивного впливу води на людину її «наговорюють» сильними і добрими **словами**. І тут прикладів є без ліку, починаючи з фольклорних переказів і завершуючи проповідями святих отців, вченням І.П.Павлова про I і II сигнальні системи. «Словом можна вбити людину і словом можна повернути їй життя» (І.П.Павлов). «Лікує слово, трава, ніж» (Гіпократ). «Цілющими настроями» лікує лікар із Москви Г.М. Ситін.

3. Прикладом сильної Віри у краще, в існування Вищого Розуму, здатного підтримати, можна поширити за рахунок цитування відомих полководців, лікарів, фізиків, астрологів, космонавтів. Але слід визначитись і в сутності основних понять, розкриття яких допомагає розв'язанню завдань.

Що таке духовність? Який орган людини є духовним – розум, серце чи почуття? Є різні відповіді. Священослужителі вбачають, що серце є джерелом духовності. Професор В.Ф.Войно-Ясенецький в книзі «Дух, душа и тело» (1877 – 1961) пише, що розум, безумовно, не дух, а лише вираження, прояв Духа» (1, с. 48). Розум і дух співвідносяться один з одним як частина до цілого. Але дух є більш широким поняттям, ніж розум, душа. Він виступає за рамки мозку.

Дух, духовність, на наш розсуд, є не просто породження серця та торкається розуму, але є таким, що охоплює своїм впливом усю сутність людської особистості. Духовність (якщо вона є, якщо людина опанувала вищими духовними цінностями з погляду розуміння нею та сприйняття своєї єдності з Богом, світом життєдіяльності пронизує людину від кінчиків волосся до кінчиків нігтів, пронизуючи її світлом відкриття своєї причетності до вищих ідеалів. Духовність – це співпереживання, співвідчуття, моральна готовність співпрацювати в ім'я добродійності, вищих ідеалів, любові, сподівання, надії на краще, на успіх.

Невідомі вібрації, які можуть впливати на особу через внутрішній світ людини і які «повідомляють» певні факти, про які не можуть знати чи не вміють повідомити почуття, є, на наш погляд, частиною чи елементом духовності. Передача й сприйняття духовної енергії (як енергії Віри, Любові, симпатії, зла, гніву, антипатії) визначається і вченими. Дух людський від Бога. У В.І.Вернадського є інше трактування. Учений вважає, що поширення духовного (нетілесного) через хвильові рухи різної амплітуди охоплюють увесь простір. Він називає утворення «нової сфери» навколо Землі саме завдяки різного роду нематеріальним процесам – мовлення, слова, думки, наміру, бажання, почуття, світогляду. В усьому цьому проявляється духовність, сила духу, але не матерії, хоч вплив може бути дуже сильним і таким, що перетворює все сутнє, вдосконалюючи або спотворюючи та знищуючи й саму матерію. Мабуть «вібрації» і «хвилі» можна вважати рядоположеними, майже синонімами, які називають ті постійні процеси «єднання» світу та всього сутнього й окремої людської особистості. А з погляду педагогіки цей процес вимагає постійно рекомендувати кожному учасникові виховного чи виробничого процесу думати, говорити добрі, теплі, чемні слова, бажати всього найкращого, бо все воно (казане, зроблене, бажане, продумане, навіюване і т. ін.) об'єднується, зливається в єдине – ноосферу, – в якій живемо та співпереживаємо або добродійність, любов, віру, або злість, ненависть, гнів, конфлікт, невдачу.

Підтвердженням «матеріальності» сили духу є розповідь спеціалістів з історії Палестини. В числі інших називається ім'я іудея Маферканта, який посідав посаду казначея в Іудеї. У ніч воскресіння Христа він приніс гроші охороні. Після виплати зарплати та повернення до оселі він раптом почув звук грому, а коли повернувся назад, то побачив яскраве сяйво над могилою Ісуса. Маферкант зразу ж повернувся до охоронців і побачив відвалений камінь від могили, яка виявилась пустою, а це змушувало повірити у воскресіння Христа, в існування Бога. Власне це є основне питання філософії: є чи немає? Вірити чи не вірити? На думку автора, Віра як один із добродійників, є основою молитви, яка в переконливих словах формує світобачення, світосприймання, світорозуміння і сприйняття довілля, як реальної готовності до єдності з ним, розуміння взаємозалежності. Будучи елементом духовності, Віра та сподівання на краще допомагає людині долати спокуси, помилки, прощати, просити прощення, що приносить полегшення, просвітлення.

Значним і важливим елементом духовності є феномен культури. Це велике й багатогранне поняття культури є запорукою здоров'я, довголіття, успіху. Культура торкається кожного з добродійників, бо прояв їх може по-різному впливати на довілля. Екологія і валеологія є тими галузями знання, які пов'язані з вічними морально-духовними цінностями та впливають на людину і її здоров'я без застосування медикаментозних препаратів.

Сучасна культурна людина – це здорова, красива, привітна, щира особа, у якій немає проблем ні вдома, ні на роботі, бо вона вміє зробити відповідний до ситуації **вибір** поведінки. Правильний **вибір** поведінки є показником особистісної культури, проявом духовності, а готовність чинити добро повертається до неї самої успіхом у будь-якому виді діяльності.

Можна запропонувати кілька простих і доступних для дотримання кожним педагогічних правил, які через процес опанування особистісною культурою допомагають розвитку духовності, моральної і естетичної культури та ведуть до успіху.

- Думай про себе як про благородну й талановиту людину, яка завжди готова прийти на допомогу кожному, хто цього потребує.
- Посміхайся усім і собі. Посмішка прикрашає ваш зовнішній вигляд.
- Будь завжди здоровим, красивим і зі смаком одягненим.
- Тренуй своє тіло фізичними вправами, а душу – любов'ю, порядністю, інтелігентністю, добродійністю, вірою в добро, сподіваннями на краще.
- Не забувай, що душа страждає, якщо ти чиниш зло іншим, хворієш або неохайно одягнений.
- Слідкуй за красою постави.
- Твій хороший настрій і добродійність створюють прекрасний імідж і рухають тебе до успіху.
- Краса – це стан душі: чуйної, чесною, добродійної.

Таким чином духовність є результатом навчання, виховання, освіти і умовою успішної діяльності й професійної майстерності та шляхом самовдосконалення, показником культури поведінки.

Список літератури: 1. В.Ф.Войно-Ясенецький. Дух, душа и тело. – Издательство ЗАО «Тираж-51», 2000. – 136 с. 2. Нечепоренко Л.С. Педагогика. Краткий курс для иностранных студентов и аспирантов. – Харьков: ХНУ, 2006. – 248 с. 3. Бойко А.М. Особистість як предмет виховання.//наук.записки. – Харків: ХНУ, 2005. – вип. 12. С. 21-28. 4. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2009. – 270 с. 5. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання // Підручник для педвузів. – К., 1929. – 314 с. 6. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М., 1988. – 518 с. 7. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. – М., 1981. – 369 с. 8. Нечепоренко Л.С. Педагогічні технології виховання. Спецкурс. – Х., 2005– 24 с.

КУЛЬТУРА УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ

В статті розглядаються питання духовності з точки зору єдності підходів релігії й науки до віри, Вищого Розуму, надії. Культура шляхів до пошуку добра, готовності до добродійності, досягнення успіху формує культуру поведінки.

Л.С. Нечепоренко

КУЛЬТУРА УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы духовности с точки зрения единства подходов религии и науки к вере, Высшего Разума, надежды. Культура путей к поиску добра, готовности к благотворительности, достижение успеха формирует культуру поведения.

L.S. Necheporenko

REACHING OF SUCCUSS BY TEACHING

In the article the spiritual question are discussed from the point of view of the unity of the ways how religion and science deals with belief. The eternal intellect, hope, culture, searching of kindness, preparedness for going good things, reaching the success.

Стаття надійшла до редакції 2.06.2010.

УДК 378:316.1

*Кудин В. А.,
М. Киев, Украина*

СИЛА ОБРАЗОВАНИЯ В НАУЧНЫХ ГЛУБИНАХ И РАЗУМНОМ ОБНОВЛЕНИИ

Нынешнего образование в Украине, поскольку на фоне многих происходящих событий в мире, оно не может существовать и развиваться в стороне от них. Хотя некоторые «мудрецы» от руководства в образовании начали придумывать свои «новшества» особенно в 2007-2009 гг., что привело к катастрофическим последствиям во всей системе образования и воспитания молодежи.

Бездумное «реформирование» пагубно отразилось на научном, культурном спаде в работе школ, высших учебных заведений, в культуре. Свидетельством этого есть отсутствие за последние 20 лет каких-либо значительных открытий в науке, создании талантливых произведений в литературе, музыке, живописи, кинематографе.

В науке, даже в ранее признанных ее направлениях, как микробиология, кибернетика, математика, которые дали в свое время немало открытий для мировой науки, не только не осуществлено ничего нового, но немало утрачено из ранее достигнутого.

Это же можно сказать о сфере применения на производстве новейших технологий, когда, вместо них, идет повальное разрушение всего, что было ранее достигнуто в Советской Украине.

Подобная картина наблюдается не только в промышленном производстве, но и в сфере культуры, всей духовной жизни народа. Больно наблюдать то, что происходит в

духовной жизни страны, где воцарились серость, примитив и напористая бездарная ограниченность. Говоря с горечью о провалах в науке, искусстве, культуре в целом особенно трагично видется то, что совершается в сфере образования. Прежде всего, в истории и неотъемлемой от нее всей группы гуманитарных знаний. Совершается беспрецедентное в жизни народа перекраивание всего и вся, чем жил народ, что составляет его корни, уходящие в глубины столетий, особенно ярко проявившие себя в начале создания и развития Киевской Руси, являющейся **единой колыбелью** в будущем сформировавшихся трех народов: русского, белорусского и украинского. В угоду ложно трактуемой и искусственно навязываемой национальной идеи, перекраиваются и извращенно трактуются все исторические события.

Основное направление новой лжеистории – отказ от многовековой общей истории народов Украины, России, Белоруссии. Идет бессовестная переоценка роли русского и украинского народов в совместно прожитом многовековом промежутке времени. Навязывается идея о превосходстве украинской нации над русскими, а все русское пытаются изображать как такое, что всегда унижало и угнетало украинскую нацию. Более того, безосновательно утверждается, что украинцы, русские, белорусы не являются единым народом, вышедшим из колыбели Киевской Руси. Лишь Украина преподносится ее единственной наследницей, а основой украинской нации считаются не жители приднепровья, подолии, черниговских и сиверских краев, а западная ее ветвь в лице галичан. Они трактуются, как некий эталон этнических украинцев.

Происходит полное отрицание всего, что было общего в жизни народов Украины, России, Белоруссии, их культурного взаимовлияния и взаимосвязи, которые благотворно сказывалось в развитии экономики, культуры, всей жизни людей. Совместный многовековой период жизни народа Украины в условиях России до 1917 года трактуется сплошь, как отрицательный и негативный, а время в составе СССР, как период оккупации Украины.

Хотелось бы спросить нынешних, потерявших стыд и совесть историков типа кульчицких, шаповалов и им подобных, которые болтают об оккупации Украины со стороны СССР, где они найдут в истории всех стран мира примеры когда «страна-империя», отказывая во многом себе, строит и создает в «колонии» могучую индустрию, что было на Украине во все годы ее советского периода, вкладывает в нелегкие 20-е и 30-е годы громадные средства в строительство Днепрогресса, сотен заводов, оснащая их самой современной для того времени техникой?

Где еще в мире найти пример, когда после тяжелейших человеческих и материальных потерь, невероятных трудностей после войны с фашистской Германией на Украине сооружается гигантское строительство Каховского гидроузла, а воды могучего Днепра направляются в засушливые степи Таврии и Крыма?

Ведь и поныне даже в том нелегком материальном состоянии, до которого довели народ Украины нынешние радетели «национальной идеи», люди сносно живут, благодаря созданному за годы советской власти. Как же нужно не любить свой народ и Украину, чтобы пытаться навязывать эту беспардонную ложь, чтобы клеветать на дружбу украинцев, русских, белорусов, благодаря которой Советская Украина по многим показателям была в числе десяти самых развитых стран мира, а ныне усилиями «самостийников» отброшена на одно из последних мест.

Добываемые трудом народа материальные ценности, деньги, одалживаемые в различных зарубежных валютных фондах, смертельной петлей опутывающих страну, идут не на развитие промышленности, культуры, повышения жизни, а на содержание нелепых институтов типа Института национальной памяти в Киеве, щедро финансируемого из государственного бюджета. Института, являющегося рассадником лжи и извращения истории, навязывающего людям идеологию ненависти и разобщенности не только между Украиной и Россией. Но и самого народа Украины

проповедуючі в угоду узкій кучки правителів-ющенковців і їм подібних, героїзацію пособників фашизму, клеветнически спекулюючи на трагічних роках життя не тільки народу України (голод 30-х років), зображають його вопреки правді того трагічного часу, як свідомо організоване знищення українців, як явище спеціально сплановане по етнічному признаку і т.п.

Характерно, що Інститут національної пам'яті возглавляє не учений високої культури, глибоких знань історії хоча б України, спеціаліст всестороннього, широкого гуманітарного профілю, а фізик дуже далекий і від історії і культури.

Одна з останніх «робот» інституту – законопроект «Про озброєну боротьбу українського народу за незалежність». В замаскованій формі утверджується реабілітація пронацистських формувань – пособників німецьких фашистів. В якості «визволителів» включається співпраця ОУН-УПА з гитлерівцями. Представлений законопроект – знищення будь-якої пам'яті про спільне для України і Росії державство СРСР, про все, що створював народ України за роки радянської влади разом з усіма народами Радянського Союзу. На це ж направлені і укази Ющенко про знищення і ліквідацію всього, що нагадувало Радянський Союз. Ці нелепі укази вже привели до багатьох диких акцій з боку екстремістських націоналістических груп, які почали знищувати пам'ятники, могили загиблих радянських солдатів.

Саме жахливе в усіх цих зворотах, перекошуваннях історических фактів складає в тому, що молодіжці намагаються нав'язати хибне уявлення, що багатовікова історія розвитку України спільно з російським і білоруським народами, є ворожою для України, а сама єдина державність з російським народом, не була власною історією, і багато покоління українців не мають ніякого стосунку до створення єдиного для України, Росії, інших братських народів могутнього державного об'єднання, яким став Союз Радянських Соціалістических республік.

Ці антиісторическі, чужі до більшості народу України хибні концепції і утвердження в області історії, коснулись і зворотів в мову. І тут еталоном починають зображати галицьке наречіє і мову зарубіжної діаспори, в якій збереглися особливості мови тих емігрантів з України, які виїхали за кордон в пошуках кращої долі ще в кінці ХІХ – початку ХХ століть.

Не ігноруючи особливостей деяких діалектів окремих регіонів України, уважаючи їх колорит, преступно отрицати, що **все краще і талановите, що було створено і створюється в літературі, могутньому мистецтві слова української мови, починаючи з байок, народних пісень, казок, повістей, творчості письменницького гонімого І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Нечуя Левицького, Панаса Мирного, Лесі Українки, І. Франка і неувядаючим творчеством багатьох письменників і поетів радянського часу, створено на визнанні народом, як вираження його духовної культури словом, - на мові полтавсько-київської, частини подільської діалектів української мови.**

Не говоримо про те, що багато українських письменників і поетів звертались до краси і могутності російської мови, виражаючи з її допомогою національний колорит і духовне багатство українського народу. Достатньо згадати багато творів Н.В. Гоголя, окремі поеми і оповідання Т.Г. Шевченка, написані російською мовою.

В зв'язі з сказаним штучно роздувається і спекулятивно зворотно преподноситься в брудних політических цілях проблема узаконення російської мови, як загальнодержавної, поряд з українською мовою. Безосновательно утверджується, що таке узаконення приведе тільки до краху України, як самостійного державства. Хибність подібного опровергається життям. Наявність

даже нескольких официальных языков в ряде стран не влияет на сохранение их государственной независимости. В маленькой (по территории) Финляндии, кроме финского, официальным языком является шведский и норвежский, но от этого Финляндия не перестала быть признанной и уважаемой всем миром самостоятельной страной. В Швейцарии и того больше языков, а в Индии на государственном уровне 16 языков и даже не изгоняется язык английский, хотя он принадлежит стране, которая веками угнетала и грабила богатства индийского народа.

Защищая на словах единый украинский язык в стране и истерически отбрасывая даже мысль о втором, русском языке, умалчивают о наличии параллельных с украинским языком табличек названий всех государственных учреждений на английском языке.

Если и не демагогически спекулировать на несуществующей проблеме, то речь не в языке, а в том, какие мысли, идеи на нем выражают люди, как язык помогает народу быть культурнее, образованнее, познавать совершаемые научные открытия, реализовать их на практике жизни.

Если же говорить о нашей истории, то дико и нелепо, да и противоречит элементарному здравому смыслу не признавать язык той части народа Украины, которая по своему национальному статусу составляет более 30% всего населения Украины, не говоря уже о том, что на этом языке говорит более 80% украинского народа. Не менее важно и то, что благодаря знанию русского языка люди в массе своей могут приобщаться к усвоению многих новейших открытий в науке, литературе, поскольку по своим возможностям (материальным) все лучшее в науке и литературе оперативно переводится на русский язык и становится достоянием каждого, кто этим языком владеет. Сказанное вовсе не исключает знания других языков.

Происходящее, так называемое реформирование в системе образования, которое, в основном строится на заимствовании не лучшего в зарубежном образовании, еще больше ухудшило ситуацию образования, которая до разрушения Советского Союза была одной из самых плодотворных в мире.

Речь идет не об отрицании необходимости реформ, а о здравом смысле и глубокой продуманности обновления образования тем новым, что появляется в науке, теми открытиями, которые добыты в психологии, генетике, имеющих прямое отношение к проблемам методики, подходам к учащимся со стороны педагогов, использованием в процессе преподавания новейших учебных технологий и многое другое. Некритическое, необдуманное заимствование уже привело к нелепице во введении никому ненужной степени бакалавра, искусственно дающей молодежи непонятную градацию незаконченного высшего образования. Более того, мало кем востребованную в жизни и студенчество, преодолевая искусственные барьеры, стремится продолжить образование, чтобы получить «полноценный» диплом о высшем образовании.

Непомерно раздутым чуть ли не до уровня всей государственной политики стало введение тестирования, превращенное в единое мерило оценки знаний. Само тестирование начало преподноситься, как некое новшество и открытие (возможно для ратующих за него чиновников от образования и правительства оно таким показалось услышав о нем впервые. А ведь тестирование, как таковое, еще в конце 19 века применили англичане, но вскоре от него отказались, оставив его лишь как один из способов проверки знаний). Не говорим уже о нелепости содержания многих тестов, их ограниченности, отупляющих учащихся.

Конечно обновления в образовании необходимы, особенно в наше время в условиях бурно развивающегося научно-технического прогресса, который ускорился в последние десятилетия. Но обновления не в форме внешне придуманных, позаимствованных извне сроков обучения (12 лет вместо 10 для средней школы, заменой пятибальной системы оценка на 100 бальную, переименований профильных институтов в университеты без всякой необходимости и т.п.)

Характерные в этом отношении замечания Натальи Шульги – украинки американского происхождения, которая приехала в 2005 году в Украину с благородной целью построить «Украинский Гарвард». То, с чем она столкнулась не просто ее разочаровало, а породило бессилие что-либо изменить. С болью она отмечает, что после получения Украиной независимости чиновники от образования потеряли всякие ориентиры. Начали регламентировать новые университеты. В то время, когда до развала СССР их было в Украине 9 и они отвечали университетскому названию, сейчас их стало 904, а 83 присвоено звание национальных. Появились университеты, называющие себя частными и т.п.

К чему привели все эти реформирования за годы независимости свидетельствуют мировые рейтинги учебных заведений. Ни один университет Украины не попадает даже в первую тысячу. Если по национальному рейтингу Киевский национальный университет им. Т.Г. Шевченко считается на первом месте, то по мировому рейтингу 2009 года он с трудом отнесен на 1613 место. Аналогичная история со всемирно признанным в свое время Киевским политехническим, который в 60-70 годы 20 века был в числе 10 лучших политехнических институтов, сегодня отброшен на 2 173 место. По этому же рейтингу 2009 г. Львовский национальный университет им. И. Франко занимает 2 223 место, Харьковский им. В. Каразина – 2 570 и т.д.

Нынешние присуждения некоторым университетам званий «научно-исследовательских» ничего не дают для качественного улучшения университетского образования в Украине ибо не подкреплены не только материально-технической базой, а и соответствующим уровнем научной подготовки профессором и преподавателей в тех университетах, которым этот статус присваивается.

Обновление в образовании – это наполненность его появляющимся новым, осмысление и использование методик, обусловленных появившимся технологиями, качественная подготовка учителя, педагога, достойное их труда материальное обеспечение, формирование в обществе достойное Учителя уважение, как к ведущей в развитии страны и народа профессии.

«Обновления» коснулись организации и в научных исследований, которые осуществляют работники, как академических институтов, так и преподаватели высшей школы.

Формально, требование современного высокого уровня научных разработок, остается, как главное в определении качеств диссертаций, методических исследований. Но, по-сути, лишь поверхностно соблюдается, ибо большинство исследований мало что дает развитию образования. Этому «способствуют» те нелепые инструкции, которые выдвигают чиновники Высшей Аттестационной Комиссии Украины перед соискателями ученых степеней: перечислять, в обязательном порядке, в каждой диссертации все существующие законы и постановления официальных органов в сфере образования, давать ссылки на различные международные декларации (в последнее время это связано с упоминанием Болонской и других). Требуется перечисление, как в церковных поминальниках, фамилий всех, кто когда-то писал или касался затрагиваемых соискателем проблем. В результате значительная часть содержания диссертации, по-сути, никакого отношения к научному исследованию не имеет.

Особенно бессмысленно и необъяснимо требование к докторским диссертациям, когда, кроме публикуемой книги, отражающей содержание диссертации, предписывается представить еще набранный на компьютере текст и чтобы **название** монографии не совпадало с **названием** темы диссертации, хотя и в монографии и в защищаемой диссертации речь идет об одном и том же.

Не говорим уже о том, что потоки диссертаций (если брать те, которые относятся к сфере образования) «исследуют» обильно, больше всего «американский опыт», от которого сами американские педагоги, ищущее путей обновления в образовании, во многом начали отказываться.

Защищаются же у нас в таком количестве диссертации по «американскому опыту» потому, что они **проходные**, а «ваковские контролеры», как правило, мало знакомые с существом вопроса да и самим языком страны об «опыте» которого написаны диссертации оценить их по достоинству не могут. Об этом свидетельствует то, что пока еще ни по одной из защищенных диссертаций серьезного анализа насколько же важен этот «опыт» не сделано, а ведь речь идет о нескольких сотнях диссертаций, особенно кандидатских.

Увлекаясь «американским опытом», начали забывать свое лучшее, которое зарубежные страны, не афишируя, творчески применяют у себя. Достаточно в этом отношении напомнить о системе образования сегодняшней Японии, многое позаимствовавшей из советского образования, обогатив его своими культурными традициями и опытом. Педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинского не только глубоко почитаемы, но творчески внедряются в образование и воспитание молодежи.

Характерна и такая деталь: в Японской школе 240 учебных дней (в свое время в Советском Союзе было 270-275 учебных дней), а школьники занимаются в школах по 8 часов в день, при этом не менее 2-х часов ежедневно посвящают выполнению домашних заданий. Для сравнения в США (опыту которых в таком изобилии написаны диссертации) количество учебных дней в году (в последние годы) не превышало 175-180, а на выполнение домашних заданий американские школьники затрачивают около 30 минут.

Конечно количеством учебных дней и затрачиваемыми часами на выполнение домашних заданий не определяет содержание образования, но оно свидетельствует о значительной загруженности ученика определенным объемом преподаваемых ему знаний и о сложности получаемых заданий, выполнение которых требует усидчивости и времени. А лучшим мерилем плодотворности образования в Японии есть громадные достижения в сфере современных технологий, здоровья людей, общей культуры, которых достиг народ Японии за последние полвека после окончания 2-й мировой войны.

Современная жизнь требует не описания далеко не лучшего, что достигнуто в зарубежье, а глубоких научных **исследований**, осмысливающих сложнейшие процессы современного мира. Исследований, которые бы действительно помогали нынешнему учителю разумно и творчески реализовывать требования времени к образованию, воплощать в собственную практику жизни то, что объективно диктуется переменами, происходящими в мире. А этих изменений немало, особенно если учесть открытия в физико-биологии, психо-физиологии, изучение взаимосвязей земного и космического, влияния и воздействия биоритмов на развитие живого, исследований в вибральной медицине, в подходах к творческому приложению новейших открытий в сфере аудио-визуального влияния средств массовой информации на воспитание и образование молодежи.

Не менее важно строить систему образования в тесной связи с социально-экономическим развитием страны, с развитием и воспитанием молодежи для разумного, нужного народу применения своих задатков и возможностей, для совершенствовании жизни народа, достижения как личного так и общественного счастья.

Особое место в образовании должна занимать проблема здоровья, разумного физического развития молодежи в сочетании с ее общекультурным, интеллектуальным становлением. Убедительно показывать целесообразность разумных ограничений в сфере материальных желаний (роскоши, богатства, нелепого накопительства вещей и т.п.) с беспредельностью потребностей духовного, культурного, интеллектуального совершенствования каждого человека.

Еще более значительной есть потребность изменения стиля, форм и методов обучения в школе и преподавания в институтах. Эти изменения связаны с необходимостью учета соединения слова с образным выражением рационального

содержания в процессе преподавания. Осмыслить и творчески соединить возможности персонального компьютера, электронного учебника в индивидуальном использовании с групповым обучением учащихся. Речь идет о педагогике переплетения и взаимообогащения индивидуального и группового.

Творческое обновление, современной системы образования – залог успешного развития будущего каждой страны, всего человечества.

Для любой современной страны, а для Украины, в ее нынешнем трагически-плачевном, материально-экономическом, культурно-духовном состоянии, **особенно важен ответ на вопрос к чему мы стремимся, какое будущее намерены создавать и какими путями и методами готовить молодежь для реализации обустройства наиболее экономически развитой, культурно воспитанной, интеллектуально просвещенной страны.**

Украина – частичка в огромном океане человечества. Мир начинает задумываться о многих трагических заблуждениях, совершенных в предшествующие тысячелетия человеческой истории. Все более стремится понять, что ни один народ не может достичь расцвета не преодолев невежества своих руководителей, не поборов уродств современного **духовного безумия, псевдокультуры, интеллектуальной недоразвитости.**

Люди безмерны, как человеческая мысль и бездонны, как глубина, охватывающих человека чувств в восприятии звездного неба. Именно благодаря наличию этих могущественных человеческих сил – мысли и чувства, человек способен проникать в далекие звездные миры, а чувствами угадывать пульсацию жизни Космического безграничья.

Еще в древней пифагорейской школе считали, что тот, кто не способен оценить благородства и силы мысли, кто засорил и извратил свои чувства, не заслуживает того, чтобы называться человеком.

Создание научно обоснованной системы образования сможет максимально способствовать каждому человеку на Земле освобождаться от нынешней ограниченности и невежества, освобождать ум от лженаучных заблуждений и ограниченности, очистить от грязи засоренности свои чувства, чтобы во всей полноте воспринимать красоту и волнующую безграничность мира, в котором человек, хотя и маленькая его частичка, но одарен могуществом разума и безграничными возможностями творчества и созидания.

В. А. Кудин

СИЛА ОБРАЗОВАНИЯ В НАУЧНЫХ ГЛУБИНАХ И РАЗУМНОМ ОБНОВЛЕНИИ

Автор рассматривает современное состояние образования, отрицает необходимость кардинальных и бездумных обновлений. В статье делается акцент на гармоничном объединении позитивных преобразований и старых норм и постулатов, создаваемых векама также осмысленном включении инновационных тенденций.

В. О. Кудін

СИЛА ОСВІТИ В НАУКОВИХ ГЛИБИНАХ ТА РОЗУМНОМУ ОНОВЛЕННІ

Автор розглядає сучасний стан освіти, заперечує необхідність кардинальних і бездумних оновлень. У статті робиться акцент на гармонійному поєднанні позитивних перетворень і старих норм і постулатів, створюваних століть також осмисленому включення інноваційних тенденцій.

V.A. Kudin

THE POWER OF EDUCATION IN SCIENCE DEPTHS AND REASONABLE UPGRADE

The author examines the current state of education, denies the need for radical and thoughtless updates. Article emphasis on the harmonious union of positive change and the old rules and postulates, created centuries and meaningful inclusion of innovative trends.

Стаття надійшла до редакції 29.05.2010.

УДК 65.013:37.017.92

Романовський О.Г., Серета Н.В.
м. Харків, Україна

**ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА САМОМЕНЕДЖМЕНТУ
У ПІДГОТОВЦІ КЕРІВНИХ КАДРІВ****Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями.**

Ефективність корпоративного господарювання в динамічно функціонуючій ринковій економіці у вирішальній мірі залежить від системи менеджменту і його професіоналізму. У зв'язку з цим нам ще доведеться пережити свою революцію менеджменту й менеджерів, без якої, як показує світовий досвід, цивілізоване суспільство побудувати неможливо. А для цього необхідно змінити традиції зневажливого відношення до менеджменту взагалі й до навчання керуванню зокрема.

Дотепер у нас широко поширена думка, що управляти людьми нескладно, ніяких спеціальних знань для цього не потрібно, потрібні лише мінімальні організаторські здібності й певний досвід. Але це категорично хибна й непрофесійна думка!

Ясно, що структура керування повинна бути адекватна людині – за складністю, динамічністю, повнотою охоплення всіх процесів і проблем. Простими схемами тут не обійтись. Тому необхідно говорити про свідому й постійну перебудову системи керування. Звичний функціональний принцип її конструювання є несучасним, неактуальним, отже стає необхідним перехід до проблемно цільового принципу, суть якого полягає в цілеспрямованому виявленні проблем, спостереженні за процесом їхнього розвитку і попереджуючому вирішенні. Найбільш важким при цьому, як нам представляється, є навіть не побудова адаптивної системи керування, а усвідомлення всієї драматичної складності, багатомірності життя сучасної людини. Ця складність породжує нові проблеми, що спонукають до обмірковування й перегляду звичних механізмів керування.

Аналіз останніх наукових публікацій та досліджень. Менеджмент – це особливий тип керування, що формується по мірі розвитку в економіці ринкових відносин. В економічній літературі відомо багато визначень менеджменту, насамперед розрізняють менеджмент у широкому й вузькому значенні цього слова.

Взагалі менеджмент – це керування фірмою, підприємством, концертною організацією, платним навчальним закладом в умовах ринкової економіки, у якій співіснують різні форми власності, підприємці, професійні менеджери й ін.; у вузькому значенні менеджмент включає тільки діяльність професійних менеджерів з планування, організації, мотивації, контролю діяльності тієї або іншої установи.

Більшість фахівців і вчених сходяться на думці, що менеджмент є різновидом керування, але відрізняється від нього тим, що носить більш прикладний і конкретний характер (В.М. та В.В. Чижикови й ін.). Його утилітарна спрямованість проявляється в процесах, що забезпечують інтеграцію й найбільш ефективно використання матеріальних і людських ресурсів в інтересах досягнення цілей.

Підготовка ефективного менеджера неможлива без організації навчання **персональному менеджменту (самоменджменту)**, що, за визначенням сучасних науковців (В.Бондаренко, С.Резник, С.Соколов, Ф.Удалов), являє собою науку про самоорганізацію й самоврядування людини [1]. Як справедливо зауважує Е.Коротков, курс персонального менеджменту широко вивчається й давно застосовується в закордонній навчальній практиці підготовки управлінських кадрів, оскільки очевидно, що якщо людина не в змозі добре управляти власним життям і власними справами, дуже важко сподіватися, що вона навчиться ефективно управляти іншими людьми [2].

Мета нашої статті – розгляд цінностей, що є вагомими для сучасного менеджера, керівника різного рівня, та визначення провідної ролі виховання духовних рис особистості у системі самозростання та самовдосконалення людини, тобто в системі самоменджменту.

Виклад основного матеріалу. Сучасний працівник поступово з об'єкту керування перетворюється на його суб'єкт. Усе більше піддається сумніву ефективність механізму керування за допомогою менеджерів: людина сама хоче виражати свої інтереси. І в цьому є глибокий зміст: багато аспектів проблем сучасної людини може адекватно виразити тільки їх носій. Однак, з іншого боку, зростаюча складність і суперечливість проблем для свого вираження вимагає спеціальних глибоких знань з філософської антропології, соціальної й індивідуальної психології, соціології, культурології й багатьох інших гуманітарних наук. Таким чином, наука з допоміжного елемента перетворюється в основну ланку механізму організації й керування. Мова йде не про те, щоб замінити наукою всю систему сьогоdnішнього менеджменту, а лише про нові підходи до їх інтеграції, що відповідають потребам часу, про створення органічної єдності управлінських процесів і сучасної науки. Вихідним пунктом моделювання системи керування сучасною організацією повинна бути, звичайно ж, сама людина у всій складності й суперечливості її існування.

Однією з причин, що породжують суперечливість життя людини є полісистемність, тобто одночасна приналежність особистості багатьом системам, таким як родина, підприємство, навчальний заклад, профспілка, групи друзів, політичні організації, місто, країна, інформаційні мережі й безліч інших.

Величезне число подібних систем, що включають до себе людину – свідчення багатоплановості її інтересів. Ці системи – благо для людини, оскільки вони є засобами реалізації її цілей. І набагато менш очевидно, що приналежність до них тільки почасти дає волю людині, але в чомусь й обмежує її. Адже не тільки людина використовує ці системи як свій засіб, але й кожна із цих систем використовує людину як засіб для досягнення своїх специфічних цілей. Корінь проблеми полягає в тім, що мети систем принципово відрізняються друг від друга, а ресурси для їх задоволення обмежені, тому вони борються за володіння людиною. За винятком випадків явної боротьби, ці процеси залишаються за межами суспільної свідомості, оскільки їх виявлення вимагає спеціального аналізу. (Безумовно, не тільки соціальні системи впливають на думки, почуття, поведінку й самопочуття людини. Його приналежність до будь-яких інших систем також є найважливішим чинником його існування, джерелом психологічної й соціальної напруженості). Неусвідомленість всіх цих протиріч веде до внутрішньої суперечливості існування сучасної людини, до психологічного дискомфорту й незадоволеності. Натомість, вивчення впливу навколишніх систем дозволяє виявити породжувані ними протиріччя й, можливо, їх позбутися.

В процесі соціального керування системний аналіз цілей необхідно здійснювати не тільки з формальної, але й зі змістовної сторони. В остаточному підсумку мети будь-якої соціальної системи являють собою створення засобів для задоволення індивідуальних потреб. А потреби сучасної людини, як ми вже відзначали, утворюють складну динамічну й важкопрогнозовану систему, спрощення якої з метою аналізу й керування нерідко веде до прихованих й явних соціальних проблем. Зокрема, складність цієї системи полягає в тім, що мети людини мають внутрішню непереборну парадоксальність. Людина одночасно прагне: до стабільності й до розвитку; до здійснення своєї індивідуальності й до приналежності до колективів; до пізнання, і в той же час відкидає „зайву” або негативну інформацію. Кожна людська потреба присутня з метою людини разом з її протилежністю. Причому сполучення цих протилежностей у кожній соціальній групі й навіть у кожній конкретній особистості має неповторну своєрідність. Пізнання протилежних сторін людських потреб, а тим більше створення умов для встановлення їхнього балансу, гармонічної єдності неможливе за допомогою тільки повсякденної свідомості.

Грунтовний науковий підхід дає змогу вивчати та враховувати всі тонкощі управління такою складною соціальною системою, якою є людина. Але починати процес управління потрібно з самого себе, з опанування персональним менеджментом, основами самопізнання, самозростання та самоактуалізації. Мистецтво самовдосконалення повинно базуватися на системі цінностей, важливій складовій соціокультурної сфери. Розглянемо систему цінностей, що, згідно з сучасними науковими дослідженнями, є пріоритетною для людини в цілому та для спеціаліста-менеджера, керівника різного рівня.

Глобальна інформатизація й розширення можливостей фізичного пересування людини створюють довкола неї та у її свідомості „калейдоскоп цивілізацій”. Людина сьогодення живе одночасно в багатьох світах і вимірах, стає безпосереднім учасником не тільки локальних, регіональних, але й планетарних процесів. Зростає ступінь її впливу на долі людства, оскільки науково-технічний прогрес дає людині нові потужні засоби впливу.

При розгляді ціннісних пріоритетів індивідів слід зазначити, що вони реалізуються в основних цілях поведінки, коли досвід повсякденного життя в мінливих економічних та соціополітичних умовах, прямо впливає на цінності. Через аналіз цінностей можна побачити зміни, що відбуваються у вітчизняній культурі й культурі особистості у відповідь на історичні й соціальні зміни. Огляд досліджень цінностей сучасної людини й їхніх трансформацій в останнє десятиліття показує, що поряд з базовими цінностями, що зберігаються, у свідомості людини сьогодення відбувається зміна цінностей по осі «індивідуалізм-колективізм» у бік більшого індивідуалізму. У світовому масштабі превалює психологія мисливця (первинна основа індивідуалізму) над психологією хлібороба (основа колективізму).

У вітчизняній етносоціопсихології в 90-х рр. ХХст. був проведений ряд досліджень, де відзначалися важливі для вітчизняної культури традиції таких цінностей, як терпіння, страждання, смиренність, жертвність на відміну від таких цінностей, як праця, досягнення успіху. Для сучасника ж значимими мотивами поведінки є й прагнення до досягнення особистого успіху, вибір власних цілей, незалежність, добробут й установка на соціальну нерівність. Це те, із чим нам доведеться жити найближчі десятиліття відповідно до об'єктивного процесу соціопсихологічної адаптації до жорстокого світу конкуренції, у який ми вже увійшли й де нас чекають соціокультурні втрати й надбання. У сучасних Україні та Росії міра установок на матеріальні цінності над духовними порушена у бік надмірної орієнтації на матеріальні блага, а також у напрямку звикання до бідності й убогості, що веде до втрати матеріальної зацікавленості в праці. Сучасна масова свідомість відрізняється рисами кризового менталітету, але все ще зберігає ряд цінностей, які перешкоджають остаточному саморуйнуванню. До них відносяться:

- егалітаризм (перевага рівності „в бідності” – нерівності „у багатстві”);
- патерналізм (очікування батьківської турботи з боку держави стосовно рядових громадян, що виступають у ролі „дітей” й оцінювання держави-„батька” за ефективністю виконання нею своїх батьківських функцій);
- етатизм (специфічне ціннісне відношення до держави-„держави”, що забезпечує національну консолідацію).

Залежно від тимчасової, територіальної перспективи цінності будуть різними. Цінність індивіда – це результат пануючих у суспільстві мови, культури, релігії, філософії, традицій, економіки, політики й менталітету нації в цілому.

Отже, акцентуючи цінності в дослідженні соціокультурних умов, вважаючи їх одним з основних компонентів соціокультурної сфери, можна зробити попередні висновки: серед ціннісних переваг виділяють доброту, терплячість, гостинність, працьовитість, дружелюбність, патріотизм, довірливість, відкритість, чуйність, простоту, щедрість, чесність, терпимість.

Саме в цьому зв'язку важливим є той факт, що життєві цінності менеджера неминуче мають етнокультурний відтінок. Так, для сучасної людини, швидше за все значимими є такі цінності як любов, простота, жаль, незалежність, воля, емоції (цінності емоційного світовідчуження й прийняття іншого). Значимими цінностями для вітчизняного керівника-менеджера є цінності професійної самореалізації й самоствердження.

Нова ринкова економіка пред'являє до трудової самореалізації людини зовсім нові вимоги, саме тому колишня працьовитість під напором соціально-економічних відносин, що змінилися, поступово зникає, а на зміну їй приходять такі ринкові риси як активність, ініціативність, заповзятливість. При цьому забувається такі ціннісні переваги як „духовність”. Духовність це особлива здатність індивіда у своїй діяльності свідомо або неусвідомлено виходити за рамки свого життя, ставити перед собою й реалізовувати мети й завдання, не пов'язані з поліпшенням умов свого індивідуального життя. Духовність передбачає „мобілізаційний” колективізм й общинність; прагнення до волі й незалежності; розуміння праці як вищої цінності; прагнення до соціальної справедливості й рівності з позиції служіння народу й державі, мрію про щасливе майбутнє.

Поняття „духовна культура” нерозривно пов'язане зі становленням особистості. Воно може інтерпретуватися як основа самоменеджменту, саморегуляції й самоорганізації, що, за визначенням О.Артамонової, виступає як концептуальна ідея самотворення професійного образу відповідно до вертикальної національної традиції духовного ідеалу. Автор називає духовну культуру особистості „культурою в культурі”, підкреслюючи цим визначенням цілісність і самодостатність особистості [3].

Усвідомлення необхідності виявлення нерозривних зв'язків духовного миру особистості („культури в культурі”) вимагає введення поняття „синергетики” як філософського методу вивчення законів еволюції й саморозвитку складноорганізованих систем (таких як людина, культура).

Вершиною вертикалі в національній традиції є ідея самовдосконалення, та ж сама ідея, що закладена в сучасному понятті „персональний менеджмент”. Персональний менеджмент або самоменеджмент являє собою спеціальну дисципліну, що є складовою частиною великого наукового напрямку, цілого комплексу наук, пов'язаних з організацією праці й керування. Персональний менеджмент, що розглядається як процес активного, цілеспрямованого й продуктивного самотворення, – це водночас процес, що спирається на духовний світ особистості, на постійне поглиблення й збагачення цього світу, процес пізнання й самопізнання, що наближає особистість до її духовних ідеалів.

Джерела менеджменту як мистецтва керування й персонального менеджменту як мистецтва самотворення, криються в глибині століть, тому що сам процес

еволуції й розвитку людства безпосередньо пов'язаний з пізнанням, самопізнанням і самотворенням особистості. Звертаючись до праць древніх філософів або до «Домострою» Ксенофонта, до «Держави» Платона, до західноєвропейського середньовіччя, ми стикаємося із творчим творенням і самотворенням.

Інтелектуалізація праці сучасного працівника породжує нову самосвідомість, змушує його все більше відчувати себе не вузькопрофесійним засобом, не тільки функцією, але, й найголовне, – особистістю. Зникає автоматизм індивідуального життя, нав'язаний традиційними соціальними нормами. Все частіше виникає необхідність зіставлення свого існування з кінцевим змістом людського призначення. Життя непомітно одухотворюється, духовний компонент поступово підсилюється. Це відбувається у всіх сферах, зокрема в професійній і в побутовій. Побут як такий, зникає, перестає бути низкою відпочинку й розваг і стає сферою особистісного саморозвитку.

Змінюється модель існування людини – із працівника, засобу праці вона поступово перетворюється в істоту духовну (як у релігійному, так і у філософському сенсі), тобто здійснює самовизначення, самопізнання й саморозвиток.

До речі, існує й інша, протилежна тенденція – втеча від волі, відхід у бездуховність. Парадокс полягає в тім, що ці протилежні тенденції бувають властиві не різним соціальним групам, а сучасній людині як такій: вона рветься до волі й водночас тікає від неї, що створює неабиякі труднощі в пізнанні особистості як цілого.

Духовність як соціальний феномен – явище доволі складне. Традиційний, світський підхід розглядає духовність як сукупність вищих моральних цінностей. Серед них виділяють прагнення робити добро, виконувати гідно свій обов'язок, дорожити честю й достоїнством, мати розвинене почуття совісті й моральної відповідальності. Добро, істина, краса служили дороговказною зіркою духовних шукань людства. Платон, Кант, Гегель, В. Соловйов, М. Бердяєв, Г. Сковорода, П. Юркевич приділили велику увагу цій проблемі.

Окрім світського розуміння духовності, для сучасної людини, а особливо для людини, що в майбутньому буде керувати іншими людьми, вести їх за собою, важливим є розгляд духовності з релігійної, церковної точки зору. Теологічна розробка питань духовності в християнстві почалася з оформлення в IV столітті Догмата про Трійцю. У християнській православній традиції походження духовності пов'язується зі Святим Духом, третьою Іпостассю Триєдиного Бога. Саме поняття „Дух” персоніфікує енергетичний початок: Він є вогонь, Він є Дух, що Творить. Відповідно до навчання Церкви, Бог через Святого Духа дає людині силу й енергію, і дає рівно стільки, скільки людина може прийняти. Але щоб прийняти цей безцінний дарунок, необхідно докласти цілий ряд зусиль, а головне – очиститися від гордині, злих помислів, гріхів, які заважають наблизитися до Бога.

Основою людського існування, таким чином, є можливість вийти за рамки вузько емпіричного, повсякденного буття, перебороти себе й у процесі відновлення й удосконалювання реалізувати свої ідеали й можливості, але не чисто егоїстичні, а співвіднесені з навколишнім світом.

Релігія являє собою феномен, що поєднує культурне, соціальне й особистісне в осмислене ціле, що створює єдиний континуум цінності соціуму й індивідуальні оцінюючі еталони. Через храм релігія забезпечує цілісність людського буття, функціонування його духовної організації. Це пов'язане з мотиваційною сферою особистості. Отже, якщо дійсно людина поступово стає істотою духовним, тобто міняється модель її життя, то повинні помінятися й модель персонального менеджменту (самоменеджменту), й модель соціального керування.

Висновки і перспективи подальших розвідок в даному напрямку. Курс персонального менеджменту як системи особистої самоорганізації широко вивчається й застосовується в процесі підготовки управлінських кадрів в університетах США,

Європи, Японії. У Росії вченими В.Бондаренко, С.Резником, С.Соколовим, Ф.Удаловим також розроблений курс персонального менеджменту. Україні ще доведеться створити базу для навчання основам самоменеджменту, і тут головну відповідальність має взяти на себе система освіти. Найважливішим фактором у забезпеченні умов для максимальної самореалізації й самоактуалізації є сформований у навчально-виховному процесі високий рівень професійно-управлінської культури. Педагогічними умовами, що забезпечують ефективність процесу навчання самоменеджменту виступають наступні: створення мотивації до освоєння персонального менеджменту в галузі освіти; розробка курсу персонального менеджменту, що відповідає соціальним і культурним запитам сучасності. Базуватися система самоменеджменту має бути на духовних християнських цінностях. Тільки такий широкий масовий підхід може врятувати сучасний культурний світ від бездуховності, що вже почала перетворювати квітучий сад на мертву пустелю.

Список літератури: 1. Резник С.Д., Соколов С.Н., Удалов Ф.Е., Бондаренко В.В. Персональный менеджмент: Уч. – М.: Инфра-М, 2006. – 622 с. 2. Коротков Э.М. Исследование систем управления. – М.: Дека, 2000. – 336 с. 3. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Моск. гос. пед. ун-т, 2002.

О. Г. Романовський, Н.В. Середа

ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧАСТИНА САМОМЕНЕДЖМЕНТУ У ПІДГОТОВЦІ КЕРІВНИХ КАДРІВ

Стаття присвячена актуальним проблемам підготовки менеджерів, керівників різних рівнів. Розглядаються цінності як компонент геосоціокультурної сфери, визначається роль духовності в системі цінностей, значущих для менеджерів, обґрунтовується роль церковних і світських духовних ідеалів як базова основа для самоменеджменту, самовиховання і самоактуалізації.

А.Г.Романовский, Н.В. Середа

ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЧАСТЬ САМОМЕНЕДЖМЕНТА В ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ

Статья посвящена актуальным проблемам подготовки менеджеров, руководителей разных уровней. Рассматриваются ценности как компонент социокультурной сферы, определяется роль духовности в системе ценностей, значимых для менеджеров, обосновывается роль церковных и светских духовных идеалов как базовая основа для самоменеджмента, самовоспитания и самоактуализации.

A.Romanovskiy, N. Sereda

SPIRITUAL EDUCATION AS PART OF SELFMANAGEMENT IN TRAINING OF LEADING PERSONNELS

The article is devoted the issues of the day of preparation of managers, leaders of different levels. Values as component of social-cultural sphere are examined, the role of spirituality is determined in the system of values, meaningful for managers, the role of church and society spiritual ideals as basis is grounded for a selfmanagement, self-education and self-actualisation.

Стаття надійшла до редакції 21. 06. 2010

УДК 378.22 : 005:37

Лещенко М.П., Светлорусова А.В.,
м. Київ, Україна.**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ
ЗАКЛАДОМ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС**

На початку ХХ століття управління почали розглядати як самостійну сферу діяльності, що здатна принести успіх організації. Тим самим було покладено початок принципово новому етапу в управлінні – науковому управлінню, центральною фігурою якого став професійно підготовлений керівник-менеджер.

Дослідження проблем історичного розвитку галузі управління в освіті та становлення професії керівників навчальних закладів знаходимо у наукових працях: С.В. Майбороди (управління навчальними закладами України (20-ті – 30-ті роки ХХ ст.). О.І. Мармази (становлення та розвиток управління в галузі освіти), В.С. Пікельної (зародження науки управління освітою та її розвиток), Л.В. Васильченко, І.В. Гришиної, (історіографія проблеми формування професійної компетентності керівників шкіл), В.С. Береки (історико-педагогічний аналіз проблеми фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти).

Теоретичні та методологічні аспекти сучасної професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні висвітлено у працях дослідників Л.В. Васильченко, В.В. Крижка, В.С. Пікельної, Є.М. Хрикова, В.Д. Федорова та ін.

Важливим для нашого дослідження є аналіз проблеми формування професійної компетентності керівників шкіл, що розглядається у роботах: Т.Б. Волобуєвої (самоосвітня діяльність керівника), Г.В. Єльнікової, Р.П. Вдовиченко (управлінська компетентність керівника школи), О.І. Мармази (менеджмент в освіті: секрети успішного управління), Л.І. Даниленко (підготовка керівника середнього закладу освіти), Л.С. Токарук (підготовка керівників загальноосвітніх шкіл-інтернатів), Г.М. Тимошко (система підготовки резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів), Т.М. Сорочан (методичні рекомендації розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти), В.К. Мельник (підвищення управлінської кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти), І.А. Сенчі (педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки), Н.В. Василенко (підготовка керівника загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності), С.В. Бурдіна (система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США), С.В. Байбородова (підготовка керівників освіти у Великобританії), Л.В. Вознюк (розвиток управлінської культури керівника закладу середньої освіти), О.М. Капітанець (розвиток професійно-педагогічної творчості у майбутніх менеджерів), В.С. Берека (теоретичні і методичні основи підготовки менеджерів освіти).

Зарубіжні вчені, які досліджували проблеми управління навчальними закладами та процес професійної підготовки менеджерів освіти: М. Берлінгейм (керування освітою і шкільне врядування), М. Е. Генсон (керування освітою та організаційна поведінка), Т. Ковальський (проблемні ситуації в керуванні освітою), С. Сарасон (політичне провідництво і можливі невдачі в реформуванні освіти), Т. Серджіованні

(керування освітою і шкільне врядування), А. Тайджнман (моніторинг стандартів освіти).

Метою статті є дослідження процесу становлення професійної підготовки управлінців навчальними закладами.

На основі ретроспективного аналізу становлення і розвитку професіоналізації управлінців навчальних закладів простежено динаміку зміни підходів до управління освітніми інституціями. У період з 1918 до 2009 року сутність і характерні особливості управління навчальними закладами відображено в послідовності соціально-детермінованих підходів: 1) 1918–1930 рр. – авторитарно-функціональний підхід; 2) 1930–1940 рр. – адміністративно-контролюючий підхід; 3) 1940–1960 рр. – авторитарно-системний підхід; 4) 1960–1980 рр. – авторитарно-комплексний підхід; 5) 1980–1990 рр. – авторитарно-компетентнісний підхід; 6) 1990–2000 рр. – управлінсько-адаптивний підхід; 7) 2000–2009 рр. – інноваційно-рефлексивний підхід.

Наведемо характеристики основних етапів:

Перший етап – з 1918 р. до 1930 року – характеризується відсутністю професійної підготовки управлінців навчальних закладів. В «Положенні про єдину трудову школу (1918 р.)» було визначено, що завідувач школи обирається її колективом із складу педагогів школи. Завідувач був виконавцем розпоряджень колективу, а вищим органом шкільного самоврядування була шкільна Рада. Це було проявом демократичного підходу, проте діяльність керівника школи мала певні обмеження, що стримувало розвиток його функціональної дієвості, позбавляло самостійності у розв'язанні важливих проблем та прийнятті рішень, що часто призводило до стихійності в управлінні школою [0, 5]. В цей період опубліковано наукові праці професора М.М. Іорданського «Керівництво школою» (1918 р.) і монографія «Школознавство», у яких досліджувалися та розглядалися питання теорії і техніки управління загальноосвітньою школою. Зі зміцненням державних структур водночас відбувається відхід від демократичних позицій. Так, у «Статуті єдиної трудової школи (1923 р.)» у розділі «Управління школою» стосовно прав та обов'язків керівників вперше було визначено функціональний статус завідувача навчального закладу. Передбачалося, що завідувач школою має право скасовувати постанови Ради школи, а в окремих випадках приймати самостійні рішення без Ради школи [0, 6]. Отже, цей етап характеризується авторитарно-функціональним підходом до управління навчальними закладами.

Для другого етапу – з 30-х до 40-х років ХХ ст. – визначальним є тоталітаризація влади. Постановою «Про структуру початкової та середньої школи» у 1934 році посаду завідувача школи перейменували на директора. В цей час відсутність фахової освіти керівників шкіл компенсувалася підвищенням їхньої кваліфікації шляхом організації короткострокових курсів, нарад, конференцій. Важливим фактором, що визначав готовність особистості виконувати функції керівника, була ідейна та політична відданість ідеалам комуністичної партії. Отже, цей етап характеризується адміністративно-контролюючим підходом, оскільки посилюється державний контроль за навчальними закладами.

Третій етап охоплює 40-ві – 60-ті роки ХХ ст. і характеризується відсутністю цілеспрямованої професійної підготовки управлінців навчальних закладів. Початок цього етапу співпадає з часом розв'язання та трагічними подіями другої світової війни. У воєнні та післявоєнні роки управління навчальними закладами декларується демократичними принципами, хоча насправді воно було жорстко регламентоване владою і партійним керівництвом. Проблема управління навчальними закладами в цей час практично не досліджується через соціально-політичний контекст. У повоєнні роки були зроблені перші спроби розглядати діяльність директора школи з позиції

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

системного підходу [0, 6]. У цей період діяльність щодо управління навчальними закладами декларується як демократична, але фактично вона жорстко регламентована владою і партійним керівництвом. У Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», прийнятому у 1958 році, визначалося, що директор здійснює управління школою, оптимально поєднуючи єдиноначало та колегіальність, базується в своїй діяльності на педагогічну раду, партійні та профспілкові організації, залучає на допомогу школі батьків учнів, шефські підприємства [0, 7]. Отже, для третього етапу характерним є авторитарно-системний підхід.

Четвертий етап – 60-ті – 80-ті роки – відзначається системно-комплексним підходом до підвищення кваліфікації управлінців навчальних закладів. Саме у цей час виокремлюються основні соціально-рольові функції керівника школи – це керування і реалізація комплексного підходу до навчання й виховання учнів, наукове управління навчальним процесом, робота з громадськістю та батьками учнів, активний вплив на виховні процеси у місті, суспільно-політична, адміністративно-педагогічна, господарська діяльність та освітньо-просвітницька робота. Рівень професійної компетентності усвідомлювався як визначений ступінь сформованості професійних знань, умінь і деяких якостей особистості, що необхідні для роботи і реалізуються у ній [0, 38]. Наукові розробки з проблем діяльності та компетентності керівників освіти (Є.С. Березняка [0], Р.Х. Шакурова [0] та ін. авторів). У 1977 р. були створені перші науково обгрунтовані навчально-тематичні плани підвищення кваліфікації керівників шкіл. Але вони відрізнялися надмірною ідеологізацією, про що свідчать їхні розділи: актуальні проблеми марксистсько-ленінської теорії, питання теорії і методики комуністичного виховання, питання марксистсько-ленінської естетики і т. ін [0, 39]. Набирають силу тенденції щодо демократичного стилю керівництва та підвищення рівня професійної компетентності керівника школи [0, 7]. Отже, четвертий етап характеризується системно-комплексним підходом. Усвідомлення важливості рівня професійної компетентності, як визначеного ступеня сформованості професійних знань, умінь і деяких якостей особистості, привело до створення перших науково обгрунтованих навчально-тематичних планів підвищення кваліфікації керівників шкіл.

П'ятий етап – з 80-х до 90-их років – відзначається початком активного дослідження науковцями класифікацій особистісних професійно значущих якостей директора загальноосвітньої школи та їх впливу на функціонування закладу. Директора школи цих років обирав колектив навчального закладу. У «Положенні про загальноосвітню школу» було передбачено звільнення директора від адміністративно-господарської діяльності. Це дало змогу зосередитись на педагогічній роботі, творчо-пошуковій діяльності, керівництві вчительським та учнівським колективами [0, 7]. Наукові праці В.І. Бондаря [0], П.Т. Фролова [0; 0] та інших учених висвітлюють проблеми теорії та практики шкільного управління та ролі особистості керівника навчального закладу. Отже, цей етап характеризується авторитарно-компетентісним підходом, починають ставити вимоги до компетентності керівника навчального закладу, так як оновлення і розвиток школи неможливі без високого рівня професіоналізму її керівника. Традиційне управління освітніми закладами було орієнтоване на виконання вказівок (інструкцій, рекомендацій, наказів) вищих органів керівництва. До директора школи надходили вказівки, завдання від владних структур, які потрібно було виконувати.

Упродовж шостого етапу – з 90-х до 2000-го років започатковується професійна підготовка управлінців навчальних закладів. Цей етап охоплює розпад СРСР і утворення незалежної Української держави, поступовий відхід від авторитарного стилю управління в різних галузях і в освіті загалом. Загострюється питання про надання професійного статусу керівнику навчального закладу. Постає необхідність вчити керівника школи управляти розвитком школи, спрямовувати

дослідницьку та пошукову діяльність педагогів та учнів. Поряд із поняттям «керівник» почав широко вживатися термін «менеджер». Розвивається менеджмент освіти, загострюється питання про надання професійного статусу керівникові школи. Існуюча система підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів вже не могла розв'язувати проблеми концептуальності, професіоналізації управління [0, 4]. Удосконалюються вимоги до кваліфікації керівників закладів освіти в разі присвоєння їм кваліфікаційних категорій, що включають такі показники: кваліфікація; професіоналізм; продуктивність діяльності. Аналіз їх свідчить про спрямованість на формування операційної сфери при явній недооцінці потребнісно-мотиваційної і рефлексивно-оцінювальної сфер їхньої діяльності [0, 46-47]. У цей період опубліковано наукові роботи Г.А. Дмитренка [0], Н.Л. Коломінського [0] в яких розкриваються сутність освітнього менеджменту, починають з'являтися роботи, пов'язані з розумінням необхідності підготовки професійних керівників – менеджерів освіти [0, 47; 0, 8]. Відбувається розбудова національної системи освіти; формується законодавча і нормативна база ступеневої системи підготовки фахівців, розробляються державні стандарти якості освіти; структурної реорганізації вищих закладів освіти, створюються магістратури [0, 92]. Отже, для шостого етапу характерний управлінсько-адаптивний підхід. Загального вжитку набуває термін «менеджер освіти».

Сьомий етап – з 2000-го до 2009 року – характеризується розвитком системи професійної підготовки керівних кадрів освіти – інноваційно-рефлексивним підходом. Відбуваються перші спроби вищих закладів освіти готувати нове покоління керівників-управлінців навчальних закладів – менеджерів освіти. З 2000 року Міністерством освіти і науки України було розроблено освітньо-кваліфікаційну характеристику магістра за спеціальністю 8.000009 – «Управління навчальними закладами», що відповідає Державному стандарту вищої освіти і входить до її галузевої складової. На цьому етапі у вищих навчальних закладах України розпочалася професійна підготовка магістрів за цією спеціальністю [0, 4]. Розробляються та вдосконалюються навчальні програми професійної підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальними закладами», видаються навчально-методичні посібники, методичні рекомендації тощо. Професійна підготовка управлінців навчальних закладів стала повноправним компонентом системи неперервної професійної освіти України, починаючи з 2000 року.

Для підготовки магістрів з нової спеціальності та підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів були розроблені відповідні програми та навчальні плани. Професійною підготовкою магістрів зі спеціальності «Управління навчальними закладами» в Україні займаються вищі навчальні заклади IV рівня акредитації різних типів та форм власності та інститути післядипломної педагогічної освіти.

Система вищої та післядипломної освіти в Україні зазнає істотних змін, які визначаються у загальному контексті європейської інтеграції. Особливого значення набуває процес впровадження європейських норм і стандартів, що потребує чіткої диференціації вимог до оновлення змісту освіти і професійної підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, до певних форм навчання і контролю, освітніх інновацій [0, 483].

В.Є. Берека зазначає, що в умовах поліфонії педагогічних інновацій особливого значення набувають зміни в діяльності вищих навчальних закладів, їх спроможність ситуативно реагувати на запити практиків і водночас зберігати свою місію щодо підвищення професійної підготовки, формування професійної компетентності фахівця. Це передбачає переорієнтацію форм та методів організації навчання, які б відповідали особливостям сучасної соціокультурної ситуації і завданням оновлення системи професійної освіти [0, 7].

Ми погоджуємося з думкою Г.В. Кашкарьова [0] про те, що сучасний управлінець має суттєво відрізнятися від традиційного керівника. Це зумовлено новими концептуальними та технологічними підходами до діяльності, а саме: гуманізацією та демократизацією, людиноцентристським поглядом, управлінням за результатами, програмно-цільовим і особистісно орієнтованим підходами до управління та іншими інноваціями в менеджменті [0]. Науковець Л.І. Даниленко [0] стверджує, що незважаючи на появу актуальних праць з планування підвищення компетентності та підготовки керівних педагогічних кадрів, ряд важливих аспектів, зокрема, проблема відбору та систематизації науково обумовленого змісту, визначення раціональної структури і форм комплексних планів підготовки та безперервного підвищення кваліфікації працівників освіти, не мають достатньо повного теоретичного обґрунтування.

Найважливішою умовою реалізації основних положень концепції є розробка теоретичних питань і підготовка на основі системного підходу розрахованих на довгострокову перспективу планів безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у тому числі й директорів шкіл. Такі плани є «системно-комплексними», оскільки вони становлять собою єдину систему як за суб'єктами роботи з кадрами на державному, обласному й інших рівнях, так і за змістом на кожному, комплексно скоординованому в цілому та диференційованому на кожному рівні роботи з кадрами з урахуванням специфіки та можливостей реалізації.

Виникає необхідність створення системно-комплексних програм і планів на основі відбору цілеспрямованої, змістовної, систематизованої інформації, що містить сукупність методологічних, нормативних, теоретичних, предметно-фахових, методичних знань та практичних умінь, необхідних для успішного виконання управлінцем освітніх закладів своїх посадових функцій.

Як справедливо стверджує Л.Є. Сігаєва, на сьогодні істотно змінилася кількість навчальних закладів, з'явилися нові типи різних форм власності, здійснюється підготовка фахівців за новими спеціальностями, які відповідають змінам на ринку праці. Такі можливості додатково розширюють право громадян на одержання освіти завдяки можливості вибору форми навчання: очної, вечірньої, заочної, екстернатної, дистанційної» [0, 164]. Для України з розгалуженою мережею навчальних закладів державної й недержавної форм власності характерне керування галуззю освіти, що поєднує як елементи централізованої, так і децентралізованої систем з розгортанням горизонтальних і вертикальних зв'язків між різними рівнями й суб'єктами управління, у зв'язку з цим позитивну роль у підвищенні якості управління повинні зіграти, наприклад, намічені заходи щодо: розширення фактору децентралізації, що створює кращі умови для демократизації управління, розвитку творчості й ініціатив колективів навчальних закладів; підготовки керівників сфери освіти; створення й розвитку відкритих університетів [0, 164].

У своїй роботі Л.Б. Лук'янова [0, 253] наголошує на тому, що швидкоплинність змін сучасного суспільства об'єктивно зумовлює необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін, налаштовану на сприйняття цих змін як природної норми. Водночас, сприйняття сукупності змін неможливе без задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя. Отже, сучасна освіта повинна набути інноваційного змісту для змінюваних освітніх потреб, а суб'єкти освітнього процесу – здатності інноваційного способу життя і навчання.

Аналізуючи нормативні документи в галузі управління освітою визначаємо, що на основі Рішення колегії Міністерства освіти і науки України (Протокол № 2/1 – 4 від 23 лютого 2006 р.) «Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави» в пункті 9 зазначено, що

департаменту роботи з кадрами вищої школи та державної служби необхідно: 9.1. Розробити програму «Керівник вищого навчального закладу», передбачивши, зокрема: створення стандартних вимог до управлінця вищої школи і запровадження ефективних технологій його підготовки та професійного розвитку; створення засобів діагностики рівня готовності керівника до ефективної управлінської діяльності; розроблення системи моніторингу діяльності керівника на університетському, регіональному, національному і європейському рівнях; вироблення нових підходів до формування резерву на посаду керівника вищого навчального закладу».

Л.Б. Лук'янова підкреслює, що постійне оволодіння новими знаннями, методиками і технологіями є безумовним чинником підтримки відповідної кваліфікації спеціалістів, що й обґрунтовує провідний принцип сучасної освіти – її неперервність, який визначає стратегічний орієнтир суспільного прогресу [0, 253].

В.Є. Берека виділяє принципи підготовки майбутніх менеджерів освіти: науковості, системності й послідовності, гармонізації процесу навчання, цілісності, мотивації, активності особистості, індивідуалізації навчання, розвиваючого навчання, практичної спрямованості; єдності свідомості й поведінки; наступності й систематичності; єдності педагогічних вимог комплексного підходу; ціннісного підходу; виховання в колективі позитивної мотивації, позитивного наслідування, практичної спрямованості [0, 113]. До специфічних принципів фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти відносяться: принципи цілісності, неперервності, інтегративності, міждисциплінарності, добровільності й доступності, варіативності; практичної спрямованості; спрямованості на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості; доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання і виховання, змісту і завдань професійної підготовки менеджерів освіти [0, 113-114]

Складовою цілісного педагогічного процесу (професійної підготовки) є навчальний процес у ВНЗ, який поєднує наукову, навчальну і методичну діяльність, роботу по підборі, підготовці і підвищенню кваліфікації професорсько-викладацького складу, наукову роботу студентів; створення, розвиток і вдосконалення інформаційної і навчальної матеріально-технічної бази. В умовах магістратури вищих навчальних закладів для навчального процесу характерні такі форми навчання, як лекція, семінари, лабораторні роботи, практичні і групові заняття, колоквиуми, ділові і рольові ігри, теоретичні (науково-практичні) конференції, контрольні роботи, комп'ютерне тестування, консультації, індивідуальні співбесіди, самостійна робота магістра, навчальна, управлінська і переддипломна практики, виконання випускної кваліфікаційної (магістерської) роботи тощо.

Головними компонентами навчального процесу, які визначають спрямованість професійної підготовки магістра за спеціальністю є завдання, зміст, методи, прийоми, засоби, форми навчання, методи стимулювання навчальної діяльності і контролю за її ефективністю. Між компонентами навчального процесу існують закономірні зв'язки. Враховуючи суспільні потреби, мета навчального процесу визначає конкретні завдання навчання, його зміст, що в свою чергу обумовлює вибір методів, форм і засобів навчання [0, 33-34].

Отже, актуальність модернізації професійної підготовки управлінців навчальними закладами на засадах рефлексивного підходу пов'язана з потребою суспільства мати висококваліфікованих фахівців (педагогів, керівників навчальних закладів, наукових працівників), які здатні: оволодіти знаннями з теорії управління соціальними системами, філософії освіти, соціології та психології управління, педагогіки, основ ринкової економіки, менеджменту, фінансів і права, маркетингу, комп'ютерної грамоти, державної, рідної та іноземних мов тощо; усвідомлювати завдання реформування освіти; творчо осмислювати мету і завдання

функціонування закладів та установ освіти й управління ними, перспективи їх розвитку, сутність інноваційних теорій, ідей, сучасних технологій. В освіті останнім часом суттєво змінилися зміст і структура, форми, методи та засоби навчання, виховання та управління. Таке докорінне реформування освіти вимагає якісної високотехнологічної підготовки педагогічних працівників упродовж усього життя, зокрема, у післядипломний період, коли значну роль відіграє підсистема фахового зростання педагогічних працівників: від кваліфікованого педагога до керівника закладу чи установи освіти, наукового працівника, компетентного громадянина сучасного суспільства неперервного навчання.

Список літератури : 1. Березняк Є.С. Керівництво роботою школи / Є. С. Березняк, М. В. Черпінський. – К. : Рад. школа, 1970. – 262 с. – (Бібліотека директора школи). 2. Берека В.Є. Теоретичні і методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. ... д. пед. н. : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Є. Берека – Київ, 2008. – 450 с. 3. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / Бондарь В.И. – К. : Рад. шк., 1987. – 160 с. 4. Васильченко Л.В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 208 с. 5. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія / Л. І. Даниленко – К. : Логос, 1998. – 140 с. 6. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент : Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с. 7. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій) / Г. В. Єльнікова. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. – 128 с. 8. Кашкар'юв Г.В. Підготовка магістрантів до управління навчальним закладом в умовах особистісно орієнтованої освіти [Електронний ресурс] / Кашкар'юв Г. В. // Веб сайт Бердянського державного педагогічного університету – 2007 – Режим доступу : http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2005/11. 9. Ковальчук О.С. Роль психолого-управлінських технологій для психологічного забезпечення прийняття управлінських рішень / О.С. Ковальчук // Актуальні проблеми психології. Том.1. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2002 – Ч. 6. – С. 35–38. 10. Коломінський Н.Л. Конфлікти та психологічна підготовка менеджерів освіти до їх прогнозування, запобігання та розв'язання / Н.Л. Коломінський, О.І. Бондарчук // Конфлікт в суспільстві: діагностика і профілактика : мат. III Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 17-20 травня 1995 р.). – Київ ; Чернівці, 1995. – С. 303–307. 11. Лук'янова Л.Б. Освітні моделі навчання дорослих / Л.Б. Лук'янова // До проблем формування значущих якостей фахівця / за заг. ред. Г.Є. Гребенюка; Мін-во мистецтва і туризму України. Луганськ. держ. ін-т. культури і мистецтв, Обл. метод. кабінет учб. закладів мистецтва та культури. – Харків: Стиль-Іздат, 2008. – С. 252–262. 12. Сігаєва Лариса. Модернізація системи освіти дорослих у незалежній Україні / Сігаєва Лариса // Педагогічна освіта і освіта дорослих : європейський вимір : зб. наук. пр.; за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К. ; Хмельницький, 2008. – С. 158–165. 13. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. / В.В. Григораш, О.М. Касянова, О.М. Мармаза та ін.; у двох частинах. – Х. : Веста : Видав. «Ранок», 2003. – Ч. 1. – 152 с. 14. Фролов П.Т. Системний похід в управленні педагогічним процесом в школі / Фролов П.Т. – Воронеж, 1984. – 217 с. 15. Фролов П.Т. Школа молодого директора : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / Фролов П.Т. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с. 16. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Шакуров Р.Х. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.

М.П. Лещенко , А.В. Светлорусова

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ
НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС**

У статті досліджено процес становлення професійної підготовки управлінців навчальними закладами, проаналізовано становлення та розвиток цієї професії, сучасний стан професійної підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальними закладами».

М.П. Лещенко , А.В. Светлорусова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ УПРАВЛЕНИЯ
УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС**

В статье исследовано процесс становления профессиональной подготовки управляющих учебными заведениями, проанализировано становление и развитие этой профессии, современное состояние профессиональной подготовки магистров по специальности «Управления учебными заведениями».

M. Leschenko, A. Svetlorusova

**PROFESSIONAL PREPARATION OF MASTER'S DEGREES OF
MANAGEMENT EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: HISTORICAL AND
EDUCATIONAL DISCOURSE**

The article investigates the process of professional training formation of educational institution managers', it was analyzed the profession formation and development, the current status of professional masters training on "Educational institution management" specialty.

Стаття надійшла до редакції 05.06.2010

UDK 378.22

Lidia Włodarska-Zoła,
Politechnika Częstochowska

PROFESJONALNA OSOBOWOŚĆ MENEDŻERA W NOWEJ GOSPODARCE

Nowa gospodarka wymaga nowoczesnego zarządzania, w którym menedżerowie są w stanie skutecznie rozwiązywać problemy swoich firm. Takie zarządzanie powinno być skierowane na innowacyjne zmiany oraz kreowanie przyszłości. Wymaga to od nich uczenia się na bieżąco nowych zasad strategicznego myślenia, uzupełniania i doskonalenia wiedzy menedżerskiej, nabywania nowych umiejętności, stałego pobudzania kreatywności, kształtowania nowej kultury organizacyjnej itp. Wynikają z tego nowe funkcje, zadania i role menedżerów. Do ich wypełniania niezbędna jest nowoczesna wiedza i nowe umiejętności. Aby menedżer był w stanie sprostać

nowym wyzwaniom musi posiadać profesjonalną osobowość, dzięki której nabeędzie niezbędną w jego pracy wiedzę, umiejętności i kompetencje.

Skuteczne osiągnięcie celów zarządzania wymaga nowoczesnego menedżera, który:

powinien zadbać zwłaszcza o tzw. informacje strategiczne, które decydują o jego sprawności strategicznej, rozumianej jako zdolność do dokonywania zmian strukturalnych i przystosowywania się do otoczenia i jego dynamiki;

- nie może ograniczać się wyłącznie do myślenia w kategoriach komputerowych programów optymalizacji, albowiem informacje nie mogą przekształcać się automatycznie w decyzje a tylko prowadzić do decyzji i działania;

- powinien mieć zawsze świadomość, że informacje służą do identyfikacji problemów, opisywaniu przyszłych warunków, w jakich będzie działać przedsiębiorstwo;

- musi pamiętać, że nie zawsze daje się zamienić niepewność w pewność na bazie racjonalnej i że trzeba też polegać na własnym wyczuciu i własnej ocenie, czyli na tzw. intuicji;

- powinien stale poszerzać swoją wiedzę, rezygnować z przestarzałych, „zużytych” już koncepcji zarządzania, uczyć się nowej logiki i sztuki, zmieniać dzięki temu swoje przedsiębiorstwo w uczącą się organizację;

- musi poszukiwać nowych rozwiązań rozszerzających jego możliwości twórcze, by realizować nowe idee i koncepcje w praktyce kształtowania przyszłości swojej firmy [5, s. 15-16].

Według Petera Druckera skuteczni menedżerowie:

- wiedzą na czym upływa ich czas: pracują systematycznie nad zarządzaniem tą częścią czasu, którą mają pod swoją kontrolą, a więc cechuje ich szczególna troska o poszanowanie swojego i cudzego czasu;

- skupiają się na zewnętrznym otoczeniu organizacji, ogniskują swe wysiłki na rezultatach i zaczynają od sprecyzowania pytania: „Jakich wyników oczekuje się ode mnie?”;

- budują na zaletach, a nie słabościach: na siłach własnych, siłach zwierzchników, kolegów i podwładnych. Budują na zaletach danej sytuacji, czyli na tym, co kto potrafi zrobić. Nie podejmują się wykonywania przedsięwzięć, których nie mogą zrealizować;

- koncentrują się na paru głównych dziedzinach, w których duże osiągnięcia mogą przynieść wybitne rezultaty. Zmuszają siebie samych do uszeregowania priorytetów i przestrzegają konsekwentnie swych priorytetowych decyzji i działań;

- podejmują skuteczne decyzje: wiedzą, że to przede wszystkim kwestia systemu – prawidłowych kroków w prawidłowej sekwencji. Starają się podejmować niewiele decyzji, ale za to o zasadniczym znaczeniu [2].

Józef Penc [5, s. 513-514] uważa, że skuteczni menedżerowie dodatkowo potrafią tworzyć wizję i mają dar narzucania innym swoich koncepcji działań długofalowych, które stymulują ich odwagę i porywają do wspólnego tworzenia przyszłości. Mają też zdolności mobilizowania ludzi, aby wnosili w rozwój organizacji większy wkład niż wnosić muszą. Ponadto skuteczni menedżerowie odznaczają się zdecydowaniem w realizowaniu wspólnej wizji (wizja staje się wspólna, jeśli zostanie powiązana z wizją ludzi w całej organizacji). Zdecydowanie to siła charakteru człowieka, który dokonuje tego, co wydaje się niemożliwe, konsekwentnie dąży do realizacji przyjętych celów i na przekór niesprzyjającym ocenom i postawom potrafi wytrwać w swym zdecydowaniu.

Specjaliści z dziedziny zarządzania wymieniają następujące cechy wybitnego menedżera:

wysokie kwalifikacje zawodowe, wiedza psychologiczna i zdolności organizacyjne;

umiejętność komunikowania się z ludźmi, rozumienia ludzi i okazywania im uznania;

poczucie odpowiedzialności społecznej i zmysł pracy zawodowej;

stworzenie pozytywnej motywacji do pracy i dbanie o właściwą atmosferę pracy;

bezpośrednie, odważne angażowanie się w problem, gotowość do ponoszenia ryzyka i odpowiedzialności;

dbałość o wspólne interesy i wartości, poczucie wspólnoty przy rozwiązywaniu problemów;

umiejętność kalkulacji i analizowania poziomu ryzyka (ryzyko antycypowane i kontrolowane), poszukiwania szans i szybkiego reagowania na pojawiające się okazje;
koncentracja działań na podstawie ustalonych priorytetów oraz cierpliwość, wytrwałość i upór w dążeniu do osiągnięcia wytyczonych celów;
zdolność do działania pod naciskiem zewnętrznym, utrzymania sprawności w sytuacjach pełnych napięć i świadomość granic własnych możliwości;
uczciwe załatwianie spraw z innymi partnerami, tworzenie atmosfery szczerości i otwarcia, uprzejmości, wyrozumiałości i jasne wyrażanie swoich myśli;
poczucie własnej wartości, pewność siebie, przedsiębiorcze myślenie, zdolność przewidywania i przekonywania, umiejętność godzenia racjonalności z intuicją;
posiadanie wizji rozwoju firmy i rozumienie konieczności zmian jako podstawy kreatywnych i zyskowych działań oraz łączenia zagadnień bieżących z perspektywicznymi;
odczuwanie potrzeby uzupełniania zdobytej już wiedzy, rozszerzania praktycznych umiejętności kierowniczych i dążenie do osiągnięcia wysokiego poziomu profesjonalizmu [4, s. 83-85].

Wśród polskich pracodawców największym zainteresowaniem cieszą się: twórczość i innowacje, koncentracja na zarządzaniu zasobami firmy, umiejętności analityczno-rachunkowe oraz zarządzanie i kontrola informacji. Umiejętności analityczno-rachunkowe oraz zarządzanie zasobami firmy zaliczane są do orientacji „tradycyjnych”. Twórczość i innowacje oraz zarządzanie i kontrola informacji, należące do orientacji „nowoczesnych”, które w literaturze przedmiotu uznawane są za kluczowe dla przyszłej roli zawodowej nowoczesnego menedżera. Według pracodawców poziom przygotowania menedżerów w zakresie umiejętności o charakterze uniwersalnym, bardziej ogólnym budzi większe zastrzeżenia niż umiejętności specjalistyczne czy umiejętności ogólnozawodowe. Wiele ich krytycznych uwag dotyczy umiejętności podejmowania decyzji, uważanej za niezmiernie ważną kompetencję menedżera. Opinie te znajdują potwierdzenie w fachowej literaturze, w której podkreśla się kluczową rolę metaumiejętności oraz umiejętności zapewniających aktywność menedżerów w zaspokajaniu potrzeb kadrowych pracodawców.

Pracodawcy cenią dziś nie tylko fachowość, ale i postawy zapewniające poczucie społecznej odpowiedzialności menedżerów, poszukują ludzi kreatywnych, o szerokich horyzontach, posiadających umiejętności komunikowania się zarówno z pracownikami, jak i kontrahentami zewnętrznymi.

Ze względu na fakt, że wszelkiego typu organizacje zawsze składają się z ludzi, którzy mają indywidualne, zróżnicowane reakcje na różne oddziaływania – również kierownicze, posiadanie przez menedżera wiedzy teoretycznej dotyczącej ludzi, stanowi podstawowy warunek skutecznych działań kierowniczych.

Jan D. Antoszkiewicz [1, s. 61-62] uważa, że ze względu na to, że sukces we wprowadzaniu zmian przez menedżerów zależy od ich umiejętności, mądrości, wiedzy, powinni oni posiadać: wiedzę na temat gospodarowania na wolnym rynku i metod stosowanych w podejściu systemowym, umiejętność zastosowania nabytej wiedzy w praktyce oraz kreowanie konstruktywnej postawy zorientowanej na działanie przedsiębiorcze i samodzielne.

Wiedza jest jednym z podstawowych czynników kształtujących wizerunek nowoczesnego menedżera. Jej zakres i poziom powinien być uaktualniany z uwagi na kierunki zmian zachodzących w świecie. Główną jej funkcją winno być rozwijanie twórczych możliwości, dzięki którym menedżerowie będą zdolni do przetwarzania tej wiedzy w efektywne rozwiązywanie problemów. Menedżer poza umiejętnością dokładnego stosowania nabytej wiedzy powinien wykazywać umiejętność jej twórczego przetwarzania, zdolność alternatywnego myślenia, zdolność do tworzenia innowacji itp. Kwalifikacje menedżera są więc zdeterminowane jego twórczym rozwojem, możliwościami oraz stopniem ich wykorzystania. Konieczność szerokiego rozumienia procesu globalizacji przez menedżerów nakazuje inne podejście do wiedzy. Praktyczna część wiedzy menedżera, z natury specjalistyczna i instrumentalna, powinna

być uzupełniana solidnym wykształceniem ogólnym, także humanistycznym, gdyż globalizacja nie będzie się „przekładać” na praktykę zarządzania według oddzielnie występujących skutków finansowych, technologicznych, technicznych, informacyjnych czy społecznych. Menedżer przyszłości będzie zmuszony radzić sobie z efektem interakcji tych czynników. W związku z tym powinien posiadać umiejętność dostrzegania relacji między bardzo różnymi faktami, w czym pomoże mu bardziej wiedza ogólna niż specjalistyczna. Nie oznacza to, że zmniejsza się przydatność wiedzy warsztatowej, czy wiedzy wyspecjalizowanej, ale, że wzrasta potrzeba uzupełniania jej wiedzą innego rodzaju.

Menedżer przyszłości powinien nie tylko umieć posługiwać się raz stworzonym dla niego oprogramowaniem, ale również współpracować z zewnętrznymi ekspertami dokonującymi modyfikacji istniejącego w firmie systemu informacyjnego. Szybkość pozyskiwania i przetwarzania informacji determinuje jego pracę. Menedżerowie powinni być przygotowani do wypełniania nowych zadań w zakresie planowania, organizowania i kontroli systemów informacyjnych w przedsiębiorstwie. Niezbędne jest więc zrozumienie przez nich istoty zadań analityka systemowego oraz posiadanie podstawowych umiejętności w tym zakresie. Za propagowaniem wiedzy z zakresu szeroko pojętego zarządzania informacją przemawia fakt, że ośrodek władzy w przedsiębiorstwie przesuwa się w stronę osób zatrudnionych w charakterze informatyków.

W czasach kiedy zwiększa się dostęp do informacji szczególnego znaczenia nabiera umiejętność zarządzania informacjami. Nie ma jednak jednoznacznego stanowiska w kwestii: kto w strukturze organizacyjnej przedsiębiorstwa ma zajmować się zarządzaniem informacjami. Czy powinien to być dyrektor, czy specjalista od technologii informacyjnych. Nie ma natomiast wątpliwości, że wzrastać będzie znaczenie aktywnego wpływu menedżerów na systemy informacyjne wprowadzane do przedsiębiorstwa, i że koniecznością będzie wyposażenie ich w odpowiedni zasób wiedzy z zakresu zarządzania informacją. Menedżer przyszłości musi więc posiadać wiedzę z zakresu systemów komputerowych, sposobów wykorzystania, budowania, wdrażania i zarządzania technologiami informacyjnymi, gdyż jest ona konieczna przy podejmowaniu decyzji.

Już dziś powszechne zastosowanie Internetu w zarządzaniu firmami, stanowi uzasadnienie postulatu wprowadzenia wiedzy z zakresu Internetu do programów nauczania w dziedzinie zarządzania. Wiedza ta pozwoli na prawidłową ocenę i kontrolę możliwości zastosowania wiadomości z zakresu nowych technologii w praktyce zarządzania. Obecne wykorzystanie Internetu w logistyce i innych działach przez wiele firm oraz przewidywany dalszy rozwój Internetu obliguje do wprowadzenia do procesu nauczania menedżerów wiedzy o wirtualnych rynkach, zastosowaniach nowoczesnych technologii, itp. Nauczanie z zakresu Internetu powinno obejmować, między innymi taką problematykę, jak: poznawanie zasad funkcjonowania Internetu, tworzenie wirtualnych organizacji, skuteczne sposoby zarządzania wirtualnymi firmami, nowe formy promocji w oparciu o media elektroniczne, zagadnienia związane z handlem elektronicznym (jak obsługiwać klienta w wirtualnym sklepie, jak go zatrzymać, jak przyciągnąć nowych nabywców, jak zarządzać nowym zasobem gospodarczym, jakim jest informacja, jak rozwiązywać psychologiczne i społeczne problemy powstałe w wyniku zastosowania technologii informacyjnej). Wiedza o Internecie powinna być kluczowa i kompleksowa, odnoszona do wszystkich elementów nauki o zarządzaniu, wprowadzona obligatoryjnie i sukcesywnie na każdym etapie kształcenia. Działalność edukacyjna obejmująca zagadnienia związane z zastosowaniem Internetu w zarządzaniu firmą powinna, w odróżnieniu do fragmentarycznej wiedzy techniczno-operacyjnej, uwzględniać jakość, kierunek i szybkość zmian, jakie powoduje wykorzystanie technologii informatycznych w środowisku pracy menedżera [3, s. 293-303].

W pracy menedżera istnieją cztery szczeble operowania wiedzą.

Pierwszy szczebel to wyuczona wiedza warsztatowa, nazywana merytoryczną, potrzebna do realizowania określonego zakresu wykonywanej pracy.

Drugi szczebel to umiejętność zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce. Są to

zaawansowane kwalifikacje oparte na doświadczeniu oraz specyficznych zdolnościach, które mają decydujący wpływ na skuteczność i efektywność oraz na uzyskiwane rezultaty.

Trzeci szczebel to umiejętność zastosowania przez menedżera wiedzy w kontekście systemowym, która pozwoli mu na rozpatrywanie problemów globalnych w celu wykorzystania ich do wymagań lokalnych.

Czwarty szczebel stanowi kreatywne wykorzystanie wiedzy przez menedżera, które polega na efektywnym zastosowaniu wiedzy istniejącej w firmie w nowych, dynamicznych warunkach.

Pierwszy szczebel wymaga ogólnego przygotowania menedżera zdobytego poza firmą. Pozostałe szczeble wymagają stałego pogłębiania wiedzy, rozwijania umiejętności i nabywania doświadczeń dostosowanych do potrzeb firmy.

O sprawności zawodowej menedżera decyduje jego sprawność psychiczna, której elementem jest potencjał wyznaczający gotowość do podejmowania i realizacji zadań. Tak więc sprawność psychiczna i zależna od niej sprawność zawodowa determinują przydatność zawodową. Należy tu podkreślić, że ludzie o niskiej sprawności psychicznej nie mają szans na skuteczne funkcjonowanie w zawodzie menedżera, gdyż nie posiadający kompetencji natury psychologicznej, takich jak: dążenie do profesjonalizmu, umiejętność osiągania sukcesu, pomysłowość i kreatywność, umiejętność kierowania zespołem oraz umiejętność zapobiegania konfliktom, a w razie wystąpienia konfliktów – umiejętność ich likwidowania.

Sprawność zawodowa i psychiczna menedżera zależy od jego osobowości. Oczywiście sprawności te powinny być ustawicznie doskonalone w trakcie pracy, tak by zwiększała się odpowiedniość między nimi a wymaganiami środowiska zawodowego.

Ludzie, którzy stanowią najważniejszy składnik każdej organizacji wnoszą do niej swą autonomiczną osobowość, własne potrzeby, dążenia, inteligencję, umiejętności, postawy, system wartości, są w stanie swe zachowania podporządkować potrzebom organizacji wówczas, gdy upatrują w tym sposobu realizacji swoich indywidualnych potrzeb i dążeń. Menedżerowie, którzy zarządzają podsystemem społecznym organizacji, czyli „zasobami ludzkimi” na poziomie jednostkowym i grupowym, dobierając style kierowania powinni uwzględniać potrzeby i dążenia poszczególnych jednostek i grup. Aby byli w stanie czynić to prawidłowo powinni posiadać wiedzę teoretyczną z tego zakresu i umiejętność stosowania jej w praktyce.

Niezmiernie ważnym elementem kwalifikacji zawodowych menedżera są właściwości osobowości. Zaliczyć do nich należy takie pożądane cechy, jak: odpowiedzialność, otwartość, zrównoważenie, wyobraźnię, inteligencję i opanowanie. Właściwości osobowości mają też bardzo istotne znaczenie przy podejmowaniu decyzji, których trafność zależy w bardzo istotnym stopniu głównie od zdolności kojarzenia, umiejętności interpersonalnych, wrażliwości na pojawiające się problemy, zdolności analizowania, syntetyzowania i przewidywania. Zagadnienia te w sensie teoretycznym należą do psychologii, a w sensie praktycznym do żywotnych problemów każdej organizacji, rozwiązywanych najczęściej z pominięciem merytorycznej wiedzy psychologicznej. Tymczasem o postępie i wzroście gospodarczym decyduje dziś poza kapitałem, surowcami i organizacją pracy – czynnik ludzki. Wiedza z zakresu psychologii wydaje się więc nieodzowna dla menedżera ze względu na skuteczność sterowania innymi ludźmi. Z kolei cechy osobowości samego menedżera, jego system wartości i przekonań determinują skuteczność z jaką oddziałuje on na ludzi, zarówno tych, którzy znajdują się na zewnątrz organizacji, jak i tych, którymi kieruje wewnątrz niej. Od wewnętrznych czynników menedżera zależy też, czy przy podejmowaniu decyzji, poza aspektem ekonomicznym będzie on uwzględniał aspekt etyczny.

Potencjał kierownika, który stanowią predyspozycje wrodzone i cechy nabyte oraz umiejętności organizatorskie i kierownicze pozwalające identyfikować i rozwiązywać złożone problemy zarządzania, zależy od trzech **podstawowych czynników**:

osobowości (opanowanie, poczucie pewności siebie, zdyscyplinowanie, wytrwałość, odporność na stres, ambicje, aspiracje, inicjatywa itp.);

intelektu (umiejętność analitycznego myślenia, umiejętność myślenia systematycznego, realizm, umiejętność syntezy, szybkość kojarzenia, koncentracja uwagi, pomysłowość, wyobraźnia itp.);

zdolności kierowniczych (zdolności decyzyjne i cechy przywódcze, umiejętność przewidywania, komunikatywność w stosunkach interpersonalnych, wzbudzanie zaufania, odwaga w podejmowaniu ryzyka, umiejętność rozbudzania motywacji, poczucie odpowiedzialności itp.) [2, s. 275].

Według Jolanty Wilsz umiejętności potrzebne menedżerom zapewniają odpowiednie wartości ich stałych indywidualnych cech osobowości, na bazie których można nabywać potrzebną wiedzę i umiejętności w zakresie zmiennych cech osobowości [6].

Menedżerowie, którzy będą pracowali w społeczeństwie informacyjnym, w którym będą zobligowani do realizowania nowych funkcji związanych z operowaniem informacjami (między innymi ze: zdobywaniem informacji, ich rejestrowaniem, przetwarzaniem, kojarzeniem, przekazywaniem, selekcją, stosowaniem oraz wytwarzaniem nowych własnych informacji). Będzie to wymagało wykorzystywania pełnego repertuaru ich możliwości intelektualnych. Wymogiem postindustrialnego wieku „wiedzy i informacji” jest bardzo intensywny rozwój intelektualny, aktywne zdobywanie i przetwarzanie wiedzy już istniejącej oraz tworzenie nowej, kreatywne myślenie i optymalne rozwiązywanie problemów.

W kształtowaniu osobowości menedżerów, w procesie ich przygotowania zawodowego ważne miejsce powinny zajmować wartości humanistyczne, gdyż tylko menedżer o formacji humanistycznej, wysokim poczuciu odpowiedzialności jest zdolny do inspirowania innych, może piastować stanowiska kierownicze i przywódcze we współczesnej organizacji, zgodnie z hasłem „to czego się dziś poszukuje – to osobowości”. Ponieważ dziś należy szybko podejmować decyzje, łatwo nawiązywać kontakty interpersonalne, być aktywnym i operatywnym menedżer powinien być człowiekiem o silnej i odpowiedzialnej osobowości, o szerokich horyzontach intelektualnych, powinien posiadać obszerną wiedzę profesjonalną zawodową i humanistyczną, bogatą osobowość, wiedzę i umiejętność uczenia się niezbędne w sprawowaniu funkcji kierowniczych, umiejętności elastycznego i zespołowego działania w warunkach globalizacji oraz umiejętności innowacyjnego rozwiązywania problemów.

Literatura: 1. Antoszkiewicz J. D. Kształcenie menedżerów w permanentnym procesie transformacji // Dylematy kształcenia menedżerów u progu XXI wieku / red. T. Borkowski, A. Marcinkowski, A. Oherow-Urbaniec. – Kraków: Wydawnictwo «Instytut Zarządzania Uniwersytetu Jagiellońskiego», Księgarnia Akademicka, 2001. 2. Drucker P.F. Menedżer skuteczny / P.F. Drucker. – Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”, 1994. 3. Golonka K. Internet w zarządzaniu. Sens kształcenia menedżerów w zakresie Internetu / Golonka K., Lipińska A. // Dylematy kształcenia menedżerów u progu XXI wieku, red. T. Borkowski, A. Marcinkowski, A. Oherow-Urbaniec, Wydawca: Instytut Zarządzania Uniwersytetu Jagiellońskiego, Księgarnia Akademicka, Kraków 2001. 4. Penc J. Nowe zarządzanie w nowej gospodarce / J. Penc. – Warszawa: Wydawca: SLG International Training Center, 2010. 5. Penc J. Systemowe zarządzanie organizacją. Nowe zadania, funkcje i reguły gry / J. Penc. – Szczytno: Wydział Wydawnictw i Poligrafii Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, 2007. 6. Wilsz J. Osobowość niemieckich menedżerów w kontekście ich stałych indywidualnych cech osobowości / J. Wilsz // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia / red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało. – Częstochowa – Kijów: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2009.

Lidia Włodarska-Zoła

PROFESJONALNA OSOBOWOŚĆ MENEDŻERA W NOWEJ GOSPODARCE

Nowa gospodarka spowodowała zmiany w zarządzaniu organizacją i postawiła przed menedżerami nowe wyzwania. W artykule autorka przedstawiła nowe wymagania stawiane menedżerom odnośnie ich wiedzy, kompetencji, umiejętności i osobowości, która decyduje o ich sprawności zawodowej.

Лідія Влодарська-Золя

ПРОФЕСІОНАЛЬНА ОСОБИСТІТЬ МЕНЕДЖЕРА В НОВІЙ ЕКОНОМІЦІ

Нові умови господарювання в економіці спричинили зміни в управлінні організацією і поставила перед менеджерами нові виклики. В статті авторка представила нові вимоги до менеджерів, які висуваються до їх знань, компетенцій, умінь та особистості, що свідчать про їх професійну майстерність.

Lidia Włodarska-Zoła

PROFESSIONAL PERSONALITY OF THE MANAGER IN THE NEW ECONOMY

New economy caused changes in the organization management and posed new challenges for the managers. The author of the article put new demands to the managers to their knowledge, competencies, skills and personality that testifies about their professional craftsmanship.

Стаття надійшла до редакції 4.06.2010

УДК 378.046.4

*Олійник В. В.,
м. Київ, Україна*

ПРОФЕСІЙНЕ УДОСКОНАЛЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

*Коли ми говоримо, що лідерство — це вибір, то маємо на увазі,
що ми самі можемо вибирати рівень ініціативності, відповідаючи на запитання:
«Який мій крок буде найкращим у цих обставинах?».*

Стівен Р. КОВІ

Сучасні соціокультурні конструювання політичних і соціоекономічних утворень в Україні на основі культурологічних моделей європейського зразка залежать від створення ефективної системи неперервної педагогічної освіти. Вхідження України як демократичної держави в європейську спільноту зумовлює пріоритетність розвитку освіти, що системно формує **якості сучасного соціуму через базові особистісні цінності**, зафіксовані в Хартії ЄС, а саме:

- **достойнство** як право на людську гідність, право на життя;
- **право на цілісність особистості**;
- **свободу людини** — право на свободу й особистісну недоторканість, на життєдіяльність самостійно та за своєю волею, без примусу;
- **свободу економічної діяльності** як свободу професійної діяльності на всій території ЄС, право працювати;
- **право власності**, зокрема — право інтелектуальної власності;
- **рівність** як ключовий принцип правового статусу особистості в демократичному суспільстві, що намагається забезпечити однакові умови реалізації всіх прав і свобод людьми, перешкоджати дискримінації або, навпаки, створенню необґрунтованих привілеїв для певних осіб чи соціальних груп.

Сьогодні в суспільстві створена взаємозалежність між якісним рівнем фахової кваліфікації викладацького корпусу ВНЗ → якістю підготовки спеціаліста – випускника вищої школи (в тому числі вчителя) → якістю підготовки учня до вхідження його у

доросле життя і вибору професії. Усі рівні взаємозалежні між собою у досягненні кінцевого результату.

Ключовим фактором у цьому ланцюжку є професіоналізм науково-педагогічного персоналу вищої школи, який визначається низкою вимог нової епохи до постаті викладача – інтелектуально-інформаційної.

У цьому контексті **необхідними характеристиками викладача вищої школи стають:**

- професійна компетентність на рівні європейських і світових стандартів, мобільність,
- конкурентоспроможність,
- творчість і відповідальність,
- гнучке, незалежне і критичне мислення,
- володіння іноземними мовами,
- новими інформаційними технологіями,
- здатність до діяльності в умовах невизначеності та змін,
- орієнтованість на ефективну самоосвіту,
- самовдосконалення впродовж життя.

Тільки формуючи і розвиваючи вищезазвані характеристики, ми зможемо підготувати педагогічного працівника нового покоління, готового до реалізації постійно зростаючих і ускладнених завдань навчання та виховання підростаючого покоління, здатного адаптуватися до соціальних змін, готового дати відповідь зовнішнім викликам і мінімізувати виникаючі ризики. В свою чергу, закономірним є те, що високий рівень підготовки педагога – передумова розвитку особистості учня, його життєвих компетентностей і ціннісних орієнтацій.

А отже, не викликає сумніву, що *«майбутнє нації залежить саме від якості педагогічної освіти, опанованого вчителем обсягу знань, умінь і навичок, рівня сформованості творчих умінь і розвитку творчих здібностей...»*[3, с. 2].

Переосмислення ролі педагога

Ситуація щодо професії педагога сьогодні в цілому є складною. **По-перше**, вона стала масовою та «жіночою», **по-друге** – відсутні наукові основи відбору молоді до «вчительства». Водночас, зниження престижу педагогічної і наукової праці спричиняє відтік перспективної молоді в інші галузі економіки та за межі країни. **По-третє**, зміст педагогічної освіти не встигає за швидкими змінами реальної шкільної практики, збільшуючи відірваність між актуальними потребами сучасної школи та якістю підготовки вчителів. І це далеко не повний перелік проблем у даному напрямі.

На нашу думку, в цій соціальній сфері повинна «вироснути» особливо відповідальна еліта, здатна виконувати важливі державні та культурно-освітні завдання, адже сенс життя і діяльності педагога взаємопов'язаний з самим існуванням держави, яка без молоді позбавлена майбутнього. Професійно-педагогічна еліта має бути соціокультурним і моральним зразком для всіх інших спільнот. У цьому контексті В. Г. Кремень визначає місію педагога як *«не лише його власні інтереси, мотиви, плани, а й те, що більше від його «я». Йдеться про систему ідей, традицій, культури в широкому розумінні слова. І вчитель як посередник між цими категоріями і дітьми має зростити гідних продовжувачів примноження здобутків людської цивілізації»* [4, с.76].

Роль педагога у сучасному суспільстві глибоко усвідомлюється та переосмислюється на міжнародному рівні. Свідченням цьому стала конференція міністрів освіти країн-членів Ради Європи 4-5 червня 2010 р. у м. Любляні (Республіка Словенія), присвячена проблемі «Освіта для сталого демократичного суспільства: роль вчителя». На ній прийняті такі стратегічні документи у галузі освіти: декларація за темою конференції «Освіта для сталого демократичного суспільства: роль вчителя», «Резолюція Ради Європи щодо Програми освіти на 2010-2014 роки у контексті існуючої

інституційної реформи» і «Резолюція щодо підвищення професійного розвитку вчителів через Програму «Песталоцці».

На разі сучасний стан кадрового забезпечення вищої освіти свідчить про гостру потребу в високопрофесійних і компетентних науково-педагогічних працівниках. Так, значний відсоток науково-педагогічних працівників передпенсійного та пенсійного віку. Для більшості з них характерними бар'єрами стають відсутність знань інноваційних освітніх технологій, іноземної мови, не володіння, а то й боязкість сучасних ІКТ, наявність стереотипів, вкарбованих у свідомість часом та певними соціальними реаліями тощо.

Для забезпечення сучасного рівня підготовки майбутнього спеціаліста підготовка викладача вищої школи має носити випереджувальний характер. Головною умовою здійснення такої підготовки є потреба викладача в підвищенні рівня власної професійної компетентності та її реалізація в різноманітних варіантах.

Насамперед це потребує розвитку рефлексивно-оцінкової свідомості науково-педагогічного працівника, яка спонукає його до продуктивної, перетворювальної професійної діяльності. Будь-які педагогічні ідеї, інновації, реформи можуть запроваджуватись в освітню практику лише шляхом їх прийняття, відповідних змін професійної свідомості та поведінки викладача.

Що обмежує освітній простір педагога?

У той же час, спостерігається відсутність у науково-педагогічних працівників прагнення до самовдосконалення, самозміни, адекватної вимогам часу.

▪ Наявність у професійному мисленні викладачів стереотипів минулого значно гальмує їх прагнення до удосконалення освітнього процесу, ризику. Як свідчить практика, викладачі недостатньо враховують об'єктивні тенденції зростаючої ролі діагностики у визначенні мети та оцінки результатів навчання, не здійснюють підвищення його інтенсивності на основі використання сучасних технологій і дидактико-виховних модулів, що забезпечують їх реалізацію.

▪ Непоодинокими є випадки, коли викладачі заперечують ідеї відкритої вищої освіти, впровадження в навчальну діяльність необхідних інноваційних практик, які дають змогу збільшити динаміку розвитку освітніх систем. У свою чергу це обмежує їх у новітній професійно-значущій інформації, звужує освітній простір щодо обміну та опанування кращих зразків зарубіжного науково-педагогічного досвіду.

Аналіз наукових джерел, що стосуються проблеми освітнього простору, дозволяє дійти висновків, що:

- **освітній простір** відображає систему соціальних зв'язків та відношень у галузі освіти, характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства;

- **освітній простір** – структурована система педагогічних факторів, що забезпечують зустріч, взаємодію, осмислення та пізнання (освоєння) особистістю у процесі її розвитку та становлення спеціально організованого педагогічного середовища;

- **освітній простір** – місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їх творчого потенціалу;

- **освітній простір** має часові характеристики суспільного розвитку, що існує у модусах: минулого (колективний досвід, створена система знань, умінь та навичок, що втілена у матеріально-суспільні елементи, зразки та традиції діяльності та ін.), теперішнього (колективна праця як активне використання досвіду та процес творчості нових форм, зразків, результатів діяльності) та майбутнього (суспільно необхідні реальні можливості, плани, проекти, ідеали усіма можливими засобами їхнього досягнення та здійснення);

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

- **освітній простір** завжди має певні особливості залежно від його географії (території розташування, місця розгортання);

- **освітній простір** характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісний і кількісний склад її елементів, їх розташування у просторі та взаємодія) та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою;

- **проектування освітнього простору** є організаційною основою інноваційного розвитку закладу освіти.

- У діяльності науково-педагогічних працівників переважає «викладацька модель». При цьому слабо розвинуті дослідницькі стандарти, незважаючи на позитивні зміни, які останнім часом відбуваються у даному напрямі. Це зумовлено відсутністю чіткої концепції ролі науково-дослідницької роботи в професійній діяльності викладачів.

- Характерною особливістю професорсько-викладацького персоналу є низький рівень професійної мобільності, як внутрішньої, так і зовнішньої. Свідченням тому є нерозвинутість такої форми як міжнародні обміни викладачів, а також низька їх віртуальна мобільність, тобто участь у відео- і заочних конференціях, та ін.

Усе зазначене засвідчує, що науково-педагогічні працівники наразі сьогодні слабо адаптовані до сучасних європейських вимог, недостатньо готові до діяльності в нових умовах, а отже працюють по-старому.

Безперечним є той факт, що від професійної компетентності викладачів відповідно до сучасних європейських стандартів, їх готовності до інноваційної діяльності та неперервної освіти залежить якість підготовки майбутніх педагогів.

Педагог тільки тоді виправдовує соціальні очікування, коли його особистісно-професійний розвиток здійснюється у випереджувальному векторі. Натомість, логічним наслідком окресленої ситуації є невідповідність підготовки педагога до виконання освітніх завдань в умовах модернізації загальної середньої освіти. Відтак, реальність переконливо свідчить про необхідність модернізації системи післядипломної педагогічної освіти в цілому як стосовно кадрового складу вузів, так і педагогічних працівників шкіл.

Наразі ППО України має сьогодні досить складне завдання – не лише ліквідувати існуючі прогалини в підготовці педагога, а й працювати в напрямі його фахового зростання на випередження. Останнє реалізувати майже неможливо. Насамперед тому, що на противагу діючій системі підготовки та післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників відповідної чіткої системи для науково-педагогічних кадрів в Україні, на превеликий жаль, не створено.

Ситуація, яка склалася щодо науково-педагогічних кадрів в Україні, на нашу думку, зумовлена такими основними чинниками:

- Сучасний стан матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів не відповідає сучасним вимогам щодо організації навчально-виховного процесу: лабораторне обладнання застаріле, інформатизація та комп'ютеризація значно відстають від рівня розвитку сучасних ІКТ і потреб у них навчального закладу тощо.

- Стажування викладачів, як найбільш розповсюджена форма ПК, не досконале і здебільшого носить формальний характер. Воно не здійснюється на базі сучасних інноваційних виробництв, у провідних європейських та вітчизняних навчальних закладах, що працюють в інноваційному режимі, застосовують новітні освітні технології, мають відповідну матеріально-технічну базу. На сьогодні це залишається проблемою, оскільки відсутня база вітчизняних закладів такого рівня, також не створено умов для стажування у закладах країн зарубіжжя.

- Не створена система неперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів. Натомість діюча є системою підтримки кваліфікації викладачів.

При цьому основний акцент у підвищенні кваліфікації викладачів перенесено на саморозвиток і самоосвіту.

- Відсутні державні стандарти підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників на основі компетенцій, які б забезпечили єдиний підхід і якість ПК.
- Залишається на залишковому рівні фінансування фахового зростання науково-педагогічних кадрів (освіта дорослих).

І це цілком закономірно, адже бюджетне фінансування освітньої галузі в цілому (6,5 % ВВП) [5] хоча й наблизилось до рівня розвинених країн, як Фінляндія (6,05 % ВВП) та Франція (6,15 % ВВП), все ж не відповідає зазначеній у Законі України «Про освіту» нормі (10 % ВВП) [2] і не задовольняє повною мірою потреби освіти. Так, якщо рівень видатків на освіту на душу населення в Україні складає 143 дол. США, то у Фінляндії він становить 2256 дол. США, у Франції — 2161 дол. США [7]. Ця проблема недостатнього рівня державного фінансування для підтримки політики в галузі освіти дорослих співпадає з тенденцією, характерною для більшості країн світу, незалежно від рівня доходів.

Вкладення в освіту дорослих, крім основного – державного, забезпечуються залученням до її фінансування різноманітних джерел, передусім бізнесу й промисловості, міжнародних фінансових агентств, громадянського суспільства та окремих громадян, оскільки державний бюджет навіть США не в змозі фінансувати цей гігантський та постійно зростаючий освітній сектор. Виняток становлять всього 26 країн із 108 (24 %), де державне фінансування є єдиним джерелом у забезпеченні освіти дорослих.

Даючи оцінку розвитку цієї галузі, 44 % країн визнають необхідність збільшення видатків на неї. Недостатність фінансових вкладів у освіту дорослих, на думку експертів ЮНЕСКО, пов'язана з нездатністю урядовців держав повною мірою оцінити вигоди від цього для суспільства [1].

- Недосконалість національного законодавства щодо неперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, що значною мірою пов'язано з загальною політикою держави у галузі освіти дорослих.

На жаль, сьогодні в Україні ця галузь недооцінюється. Про це свідчить той факт, що Закон України про післядипломну освіту (освіту дорослих) протягом багатьох років тільки дискутується, та так і не прийнятий. Сьогодні за міжнародною експертною оцінкою пріоритетності в розвитку система підвищення кваліфікації України майже вдвічі відстає від світових лідерів (4,7 балів до 8,2 балів) [7]. Це притому, що як зазначають експерти ЮНЕСКО, саме державна політика має створювати як юридичну і фінансову основу освіти дорослих, так і управлінські структури, здатні поєднати у впорядковану систему формальну, неформальну і спонтанну (неофіційну) освіту дорослих [1].

Вирішити дану проблему можна тільки шляхом створення у державі цілісної системи підготовки і неперервного фахового зростання науково-педагогічних кадрів до роботи в нових умовах відповідно до європейських і світових стандартів.

Пошук оптимальних моделей підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ

Стратегічні завдання 2010:

- *поліпшення якості та ефективності систем освіти та підготовки у ЄС;*
- *сприяння доступові до цих систем для всіх та надання їм відкритості ширшому світові.*

Докладна робоча програма досягнення цілей систем загальної та професійної освіти (Education and Training) в Європі, прийнята 14.02.02 р.

На противагу Україні нині проблеми підготовки педагогів вищої школи, підвищення їхньої кваліфікації та перепідготовки у світовому освітньому просторі належать до пріоритетних.

Так, учасники Всесвітньої конференції з питань вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» (ЮНЕСКО, Париж, 5-8 липня 2009 р.) наголосили на необхідності підвищення рівня підготовки та фахового вдосконалення викладачів упродовж життя, що в свою чергу вимагає нових підходів, зокрема відкритої дистанційної освіти та інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

У вирішенні проблеми підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників у XXI ст. В. Г. Кремень вбачає застосування інтеграційного критерію *«педагогічна майстерність + мистецтво кваліфікації + нові технології»* [4, с.18].

У більшості розвинутих країн Європи та світу характерним є пошук оптимальних моделей підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів. І хоча основною формою підготовки викладачів вищої школи залишається аспірантура та система післядипломної освіти, помітні зміни відбуваються в інституційних формах розвитку їх професійної компетентності. На зміну термінів «центр удосконалення викладання», «центр підвищення кваліфікації» з'являється поняття «програми удосконалення викладання та навчання», що зумовлює появу нових форм ПК і розширення можливостей у задоволенні індивідуальних потреб викладачів. Входять у практику такі форми як «активні лабораторії», «ігрові для викладачів», де педагоги у зручний для них час опановують досвід колег, експериментують з обладнанням тощо.

Особливістю цих програм стає зміна їх стратегічних завдань, де зміщується акцент з навчання майстерності на цілісні теорії навчання (учіння), які базуються на потребах тих, хто навчається. Програми, в свою чергу, будуються на технологіях інтерактивного і проблемного навчання.

Ще однією важливою характеристикою є **практична зорієнтованість системи ПК викладачів**. Так, у практиці ПК викладачів вищих навчальних закладів США розповсюджені короткотермінові курси (одно- або двотижневі) перед початком навчального семестру, метою яких є здійснення апробації опанованих на курсах нових знань і досвіду в практичній діяльності, індивідуальне консультування молодих викладачів, тренінги з актуальних проблем освіти дорослих і ін.

Значна увага у багатьох країнах (Німеччина, США та ін.), у т.ч. й пострадянського простору (Білорусь, Росія та ін.) набуває розвитку додаткова кваліфікація викладача у сфері психолого-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Педагог сучасної вищої школи має забезпечувати випереджувальне навчання у відповідності до вимог, що постають у ході модернізації вітчизняної освіти на всіх її рівнях. А це передбачає ґрунтовне оновлення фахових знань з урахуванням національної освітньої політики та світових тенденцій організації навчально-виховного процесу, опанування новітніми педагогічними технологіями. Лише стажуванням досягти належного рівня неможливо.

У чому має полягати сенс підвищення кваліфікації

Отже, постає необхідність у перегляді діючої і створенні неперервної системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, яка б враховувала сучасні тенденції, досвід провідних країн Європи та світу й національні особливості. Вона має бути гнучкою, динамічною, адекватною вимогам конкретних освітніх закладів і враховувати рівень професійної компетентності викладачів.

Саме за такої системи можна перебороти кризу професійної компетентності викладача та вирішити проблему підготовки науково-педагогічних кадрів до діяльності в умовах модернізації як вищої освіти, так і загальної середньої.

Сенс самого підвищення кваліфікації має полягати, насамперед, у розвитку в науково-педагогічних працівників уміння оперувати предметним змістом знань,

проектувати й моделювати свою професійну діяльність і самоосвіту на рівні світових вимог.

З огляду на це, метою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів є формування потреби в неперервній самоосвіті, самовдосконаленні освітньої діяльності викладачів в умовах розроблення і впровадження державних стандартів вищої освіти нового покоління, впровадження в освітній процес компетентнісного підходу, досягнень педагогічної науки, прогресивного педагогічного досвіду та нових технологій, професійна адаптація викладачів і формування у них індивідуального стилю роботи.

Освіта — це поступове усвідомлення свого незнання.

Віл ДЮРАНТ

Підвищення кваліфікації викладачів має здійснюватися за наступними основними принципами [6]:

- **динамічності** – забезпечує можливість щодо внесення змін і доповнень до змісту освітніх програм;
- **неперервності** – забезпечує широкі можливості у задоволенні різноманітних потреб викладачів з огляду на час, термін, місце та форму освіти;
- **усвідомленої перспективи** – потребує глибокого розуміння і усвідомлення слухачами і викладачами системи близьких, середніх і віддалених перспектив навчання;
- **різноманітності науково-методичного консультування** (супроводу) – передбачає високий рівень зацікавленості слухачів і компетентності викладача;
- **паритетності** – базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладачів і слухачів та ін.

Особливістю викладачів вищої школи у системі підвищення кваліфікації є не лише приналежність до категорії дорослих, які вчаться, а й специфіка їх фаху – педагогічного. А отже, викладачі, повертаючись до навчання самі можуть стати потужним джерелом для розвитку інших, виходячи з власного досвіду виконання різноманітних соціальних ролей і видів життєдіяльності.

Саме тому модель підвищення кваліфікації цієї категорії має вибудовуватися на засадах **андрагогіки**.

У виборі форм організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, на нашу думку, необхідно ґрунтуватися на таких основних положеннях:

1. Підвищення кваліфікації як багатоцільова функція потребує наступності щодо розробки форм підвищення кваліфікації викладачів, спрямованих на розвиток їх професійних і особистісних якостей, педагогічної майстерності.
2. Синтез контактних і дистанційних форм підвищення кваліфікації.
3. Перехід від традиційної до інноваційної стратегії організації підвищення кваліфікації викладачів.

Створення інноваційного середовища для фахового зростання педагогічних кадрів

Стаття 25 Лісабонської стратегії:

«Системи освіти Європи слід пристосувати як до вимог суспільства знань, так і до потреб підвищеного рівня та якості зайнятості»

- *Знання є рушієм сталого розвитку.*
- *У швидкоплинному світі особливої ваги набувають освіта і наука, інноваційність і креативність...*
- *Розвиток освіти є одним із найефективніших методів боротьби з нерівністю та бідністю...».*

Брюссель. 24.11.09 КЄС (2009) 64

Основою фахового зростання педагогічних кадрів вищої школи мають стати **стандарти ПК** науково-педагогічних кадрів та **інноваційні програми**, розроблені відповідно до них, на основі компетенцій за модульним принципом [8].

Модулі, як самостійні, завершені, практико орієнтовані освітні одиниці, надають змогу слухачеві вибудувати індивідуальну програму особистісно-професійного розвитку.

Варто зазначити, що **стажування** має стати не лише однією з різноманітних форм ПК, а й набути нового змісту та здійснюватися у відповідному інноваційному середовищі – вищих навчальних закладах, наукових установах, виробництвах, як вітчизняних, так і зарубіжних. Це, в свою чергу, потребує формування на державному рівні мережі таких установ і нормативно-правового поля у їх діяльності.

На особливу увагу заслуговує **міжнародний обмін викладачів**. Це питання сьогодні нове, а тому потребує наукової розробки відповідно до національних особливостей, механізму його впровадження та нормативно-правового забезпечення.

Невід'ємним компонентом у системі неперервного підвищення кваліфікації вважаємо **цільову підготовку викладача вищої школи** з метою формування нового покоління викладачів, здатних проектувати та реалізовувати нові освітні технології, здійснювати підготовку педагогів нового типу. Таку підготовку, на нашу думку, необхідно здійснювати у вищих навчальних закладах, при цьому визначивши на державному рівні базові ВНЗ відповідно до педагогічного профілю підготовки.

З огляду на те, що і система ПК викладачів вищої школи, і система ППО педагогічних кадрів мають спільну кінцеву мету – забезпечення високої якості у професійній підготовці та розвитку педагога, вони повинні бути взаємопов'язані.

У закладах системи ППО мають отримати розвиток **новітні структури** з підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів, такі як інститути (факультети) відкритої освіти, віртуальні школи професійної майстерності, тренінгові центри тощо.

Надзвичайно важливим елементом у системі неперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, на нашу думку, є створення **наукових лабораторій** (кафедр) з проблем розвитку педагогічної освіти на базі закладів ППО (з координуючою ланкою в УМО НАПН України), які б об'єднали потенціал ППО, науково-педагогічні школи ВНЗ і шкільних педагогів – практиків.

Наукові пошуки цих лабораторій мають спрямовуватись, насамперед, на проблеми модернізації педагогічної освіти, зумовленої значними змінами у педагогічній професії внаслідок стрімкого розвитку цивілізації та її відставанням від змін у реальній шкільній практиці. А це і уточнення поняття предмету діяльності, і компетентності педагога та ін.

Неперервна професійна освіта сьогодні охоплює не лише всі традиційні компоненти освітніх систем, а й неформальну освіту, самоосвіту, освіту дорослих. **Гармонійне поєднання формальної та неформальної освіти** забезпечить цілісність системи особистісно-професійного розвитку науково-педагогічного працівника. Тому, на державному рівні необхідним є створення нормативно-правового поля, яке забезпечить, у першу чергу, можливість здобувати освіту впродовж усього життя, на основі індивідуальних навчальних планів, пролонгованих, або стиснутих у часі, різноманітних за видами, формами і методами навчання, зручних для кожної людини та її роботодавця (державного чи не державного).

Отже, якісні зміни викладача вищого навчального закладу та виконання ним місії в умовах нової цивілізації можливі за створення нової моделі підвищення кваліфікації викладачів вищої школи у системі післядипломної педагогічної освіти, а також відповідного нормативно-правового поля.

Список літератури: 1. Глобальный отчет по образованию и просвещению взрослых [Электронный ресурс] – ЮНЕСКО, Ин-т ЮНЕСКО обучения на протяжении жизни, 2010. – Режим доступа: <http://www.lawinrussia.ru/kabinet-yurista/zakoni-i-normativnie-akti/2010-03-28/globalniy-otchet-po-obrazovaniyu-i-prosveshcheniyu-vzroslih.html> 2. Законодавство України про освіту: зб. законів. — К.: Парлам. вид-во, 2002. — С. 24. — (Бібліотека офіційних видань). 3. Концепція педагогічної освіти. — К., 1998. 4. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2003. — 216 с. 5. Президент України В. Ющенко. Освіта як державний пріоритет. — 02.10.2008. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://almamater.com.ua/modules/smartsection/item.php?itemid=93> 6. Современные системы повышения квалификации преподавателей вузов [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.vfmgju.ru/Higher-education-in-Russia/Systems-improvement-professional-skill-teachers-of-high-schools/index.html> 7. Україна у світових рейтингах конкурентоспроможності [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://compete.org.ua/modules/files/Monitor/Monitor_2008_ukr.pdf 8. Ярочкина Г. В. Инновационная модель повышения квалификации педагогических кадров учреждений довузовского профессионального образования / Г. В. Ярочкина. // Инновации в образовании. — 2008. № 8. — С. 4 – 13.

В. В. Олійник

ПРОФЕСІЙНЕ УДОСКОНАЛЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

У статті розглядається проблема професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників у взаємозв'язку: якість викладацького персоналу ВНЗ → якість підготовки спеціаліста → якість підготовки учня. На основі аналізу характеристик особистості педагога вищої школи в новій ітелектно-інформаційній епосі та ситуацій щодо професії педагога і наявного якісного кадрового потенціалу ВНЗ обґрунтовуються підходи та шляхи розбудови системи фахового зростання викладачів. Подаються інноваційні бачення формування освітньої політики у підготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних працівників, що базуються на засадах андрагогіки, компетентнісного підходу та інноваційних педагогічних практик.

В. В. Олейник

ПРОФЕСИОНАЛЬНОЕ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье рассматривается проблема профессионального усовершенствования научно-педагогических работников во взаимосвязи: качество преподавательского персонала вуза → качество подготовки специалиста → качество подготовки ученика. На основании анализа характеристик личности педагога высшей школы в новой интеллектно-информационной эпохе и ситуаций в отношении профессии педагога и имеющегося качественного кадрового потенциала вузов обосновываются подходы и пути создания системы профессионального развития преподавателей. Излагаются инновационные видения по формированию образовательной политики в отношении подготовки и повышения квалификации педагогических работников, основывающиеся на позициях андрагогики, компетентностного подхода и инновационных педагогических практик.

V.V. Oliynyk

PROFESSIONAL UPGRADING OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SPECIALISTS: PROBLEMS AND WAYS OF PROBLEM SOLVING

The article deals with the issue of professional upgrading and development of scientific and pedagogical personal in the link: quality of the professional personal – quality of initial professional training – quality of students training. At the basis of the analysis of pedagogue's personality characteristics the approaches and issues of educational profession as well as the ways and issues of the professional grow are discussed. The innovation vision of the education policy of initial and in-service training of pedagogical personal which are based on the andragogy and competency based approaches as well as on the innovational pedagogical practices.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2010

УДК 377. 6: 37014

*Васянович Г. П.
м. Львів, Україна*

ГУМАНІТАРНА ОСВІТА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ УКРАЇНИ

Постановка проблеми. Питання підготовки технічної еліти завжди знаходилося в полі зору як педагогічної теорії, так і практики освіти. Проте на сучасному етапі суспільного розвитку воно набуло особливої значущості. Якість освіти сьогодні розглядається як один із найважливіших чинників стабільного розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної й моральної безпеки. Доцільно виокремити дві провідні групи причин актуалізації цієї проблеми – внутрішніх безпосередньо взаємопов'язаних з нею, і зовнішніх, стосовно освіти.

Перша група причин ініціюється “хвилею” інновацій (не завжди позитивних), де майже кожний педагог і кожний навчальний заклад зайняті самостійними педагогічними пошуками. Відсутність надійної, виваженої парадигми освіти зумовлюється тим, що сучасна педагогічна практика значною мірою носить інтуїтивний і стихійний характер. Виникає питання про те, якою мірою численні пропозиції, що йдуть від практиків і теоретиків професійної освіти, науково виважені й достовірні, наскільки вони сприяють зростанню підготовки технічної еліти.

Друга група причин зумовлена викликами світовому співтовариству, які визначились на початку третього тисячоліття: технологічним, екологічним, інформаційним, світоглядним, моральним. Аналіз цих проблем, проведений вченими, засвідчує, що їх глибинні корені знаходяться не в економічній, політичній або соціальній сфері суспільства. Вони пов'язані передусім із духовною сферою і безпосередньо залежать від рівня освіченості, моральних якостей людей, їх світорозуміння, культури й світогляду. Глобальний рівень перерахованих викликів, пов'язана з ними загроза самому існуванню людства роблять об'єктивно необхідним зміну ставлення до загальної професійної й зокрема гуманітарної освіти, її функцій і перспектив розвитку.

Дослідженню окресленої проблеми присвятили свої праці О. Т. Ашерев, В. М. Бабаєв, О. М. Гомонюк, С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, О. В. Квасник,

В. Г. Кремень, В. О. Моляко, В. М. Нагаєв, Н. Г. Ничкало, О. Г. Романовський, Г. М. Триш, Т. О. Шаргун, В. І. Шеховцова та ін. Зокрема обґрунтовуючи думку, згідно з якою еліта, справжня інтелігенція формує самосвідомість суспільства, В. Г. Кремень пише: “Саме в цьому полягає сутність інтелігенції. Вона – не декларація, не функція сучасного поступу, а його *сутність*. Не посередник, а субстанція. Інтелігент – *осьова особистість* у тому розумінні цього поняття, що склалося в культурі за підсумком освоєння екзистенційних ідей з переосмислення історії. Він є втіленням *творчої і вишуканої* духовності, генний фермент креативного, запитувального розуму в сум’ятті, суєті соціуму (якщо він у неї перетворюється)” [4, с. 9].

Метою цієї статті є аналіз змісту гуманітарної освіти та визначення її ролі у процесі підготовки технічної еліти української держави.

Гуманітарна освіта – це не лише один з найважливіших соціальних інститутів трансляції культурних цінностей, норм, ідеалів, форма відтворення національно-культурного світу, а й вагомий чинник підготовки національної технічної еліти. Розуміння гуманітарної освіти як фактора духовної безпеки нації зумовлено його роллю у збереженні культурної спадковості і духовним розвитком особистості. Вона забезпечує цілісне становлення людини – у відповідності з тими її ідеалами, які сформовані в надрах культури і передусім в філософських, етичних й педагогічних системах і концепціях. У цьому аспекті позитивним є рішення колегії Міністерства освіти України від 27. 12. 1995 р. № 31314-8 про затвердження й впровадження концептуальних засад гуманітарної освіти України. Як зазначається в цьому документі, потреба у впровадженні означеної концепції зумовлена, передусім, необхідністю приведення гуманітарної освіти і виховання студентів у відповідність до тієї системи цілісних орієнтацій та соціальних нормативів, які визначають поступ людської цивілізації на початку третього тисячоліття. Зокрема, йдеться про значне посилення особистісного начала у всіх сферах соціального життя [5; с. 2-11].

Минав час, відбувалася зміна міністрів освіти і науки України ... Проте не відбулося позитивних змін щодо впровадження названої концепції, більше того, гуманітарна освіта стала ніби непотрібною, таким собі “хворобливим додатком” у підготовці майбутнього фахівця технічної галузі. Найбільш виразним свідченням цьому став Наказ МОН України № 642 від 9. 07. 2009 р. На наше глибоке переконання, він є не лише авторитарним, технократичним, а й антиукраїнським, оскільки спрямований на піддрив, знецінення гуманітарного знання, яке містить у собі культурологічний, аксіологічний, громадянсько-патріотичний, духовний компоненти. Ці складові у своєму діалектичному взаємозв’язку сприяють формуванню гуманістичної спрямованості особистості, наповнюють розум і душу молодій людині сенсом буття, свободи, а не лише примарами успіху будь-якою ціною. На жаль, цей наказ діє і до сьогодні.

Переконані, що освіта, передусім гуманітарна, повинна створити всі умови для *розкриття, розвитку і раціонального використання* сутнісних сил особистості. Окреслимо деякі з цих умов:

1. Викладання предметів соціально-гуманітарних дисциплін має бути *професійно спрямованим*. Дотримання цієї умови за словами геніального Г. Сковороди дозволить майбутньому інженерові “... спочатку знайти в собі людину”, а потім діяльність [7, с. 67]. Ця думка притаманна і відомому психологу К. Роджерсу, який зазначав: “допомогти людям бути особистостями – це значно важливіше, аніж допомогти їм стати математиками, або знавцями французької мови”.

До цього долучається ще така проблема. Як відомо, Болонський процес передбачає двоциклічну підготовку із технічних спеціальностей (бакалавр і магістр). Це означає, що бакалавр із технічних спеціальностей повинен бути готовим до виконання професійної діяльності на експлуатаційному рівні, а магістр – на рівні, необхідному для розробки нових технологій, конструкцій машин, пристроїв та ін.

Надання кваліфікацій випускникам першого циклу передбачає перерозподіл фундаментальних і спеціальних(фахових) дисциплін між циклами таким чином, щоб, з одного боку, випускники першого циклу мали достатній обсяг знань і вмінь, щоб займати певні посади на ринку праці, а з іншого боку – найскладніші розділи фундаментальних дисциплін, необхідних для магістерської підготовки, вивчалися у другому циклі. При такому перерозподілі обсяг і рівень фундаментальної підготовки не повинен бути заниженим, а навіть підвищеним, маючи на увазі, що обсяг фундаментальної підготовки у першому циклі повинен бути збережений за рахунок деякого зменшення обсягу соціально-гуманітарних дисциплін, а необхідний обсяг і рівень фундаментальної підготовки у другому циклі має забезпечуватися за рахунок перенесення певного обсягу спеціальних дисциплін у перший цикл [8, с. 62].

Як зазначає О. Г. Романовський, припускається такий розподіл обсягів блоків навчальних дисциплін для першого і другого циклів підготовки:

- для бакалаврів: гуманітарно-соціальні дисципліни – 10 %, фундаментальні дисципліни – 35 %, загально-інженерні дисципліни – 30 %, спеціальні дисципліни (дисципліни спеціалізації) – 25 %;

- для магістрів: гуманітарно-соціальні дисципліни – 10 %, фундаментальні дисципліни – 20 %, загально-інженерні дисципліни – 20 %, спеціальні дисципліни (дисципліни спеціалізації) – 50 %.

На жаль, доводиться констатувати, що суттєво (більш ніж у 2 рази !) зменшується обсяг у нових навчальних планах на дисципліни гуманітарно-соціального блоку (чотири кредити в семестр на перших трьох курсах, причому два кредити відводяться для вивчення нормативних дисциплін, а два кредити – для дисциплін за вибором студентів) [6, с. 31-31].

2. *Наявність свободи у процесі навчання й учіння*, де основними компонентами є: *раціонально-гуманістичний, емоційно-почуттєво-вольовий, духовно-іраціональний, діяльнісно-практичний* [3, с. 14-24]. Свобода викладача й студента – це не лише вільне вираження думок, почуттів, емоцій. Це й впровадження нових форм і методів навчання. Свобода – це найбільш глибинне розкриття й активізація найрізноманітніших сутнісних сил людини. Несвобода породжує рабів, хоча й з вищою освітою.

3. *Зміна доктрини підготовки викладача*. І наука, і викладання певного предмету як науки знаходяться в “ситуації постійних змін”. Це своєю чергою зумовлює необхідність змін у підготовці самих викладачів, змін у педагогічній освіті в цілому. Пріоритетним у підготовці викладача має постати *неперервність, формування й розвиток системи адекватних часовим цінностям*. Видатний польський вчений Тадеуш Левовицькі вважає, що в основу сучасної доктрини підготовки викладача має покладатися принцип *саморозвитку й самонавчання* [10, с. 9-14]. Сам викладач повинен вміти знаходити власні ідеї, моделі навчання, він має бути інтегратором знань. Вибірковий аналіз викладацького складу, наприклад, Львівської державної фінансової академії, засвідчує, що майже 60 % педагогів не володіє належними знаннями із наук психології і педагогіки. Післядипломна педагогічна освіта викладачів часто-густо здійснюється формально. Натомість в найбільш розвинених країнах світу післядипломній освіті надається особливо важливе значення й набувається вона на *принципі саморефлексії*, коли сам викладач визначає, у якій ланці знань він відчуває найбільшу прогалину.

4. *Соціально-культурне й освітнє середовище*. Сьогодні це середовище значною мірою є дегуманізованим. Чого лише вартує “інформаційна тиранія”. За сучасних умов, риторичним є питання: *бажає чи не бажає студент брати щось із цього середовища*. Він живе в ньому, а тому приречений на нав’язування йому певного типу мислення, світорозуміння. Таке “поранення в бутті” вимагає протидії, але на рівні

особистості воно не завжди є ефективним. Протистояти цьому може лише гуманне середовище (на рівні загального – суспільство; на рівні особливого – навчальний заклад). Очевидно, що у майбутнього інженера потрібно формувати імунітет від всього нищого, бездумного, потворного. Дійшло до того, що вже визначають поняття “людина” (у технократичному розумінні слова) як “інформаційний процесор”...

5. Надзвичайно важливою умовою процесу підготовки фахівців технічного профілю є *змістова перебудова гуманітарної освіти*. На нашу думку, зміст курсів гуманітарних дисциплін за роки незалежності мало в чому змінився. Здебільша вони як носили, так і носять просвітницький характер. Тоді як за сучасних умов зміст соціально-гуманітарних дисциплін мав би бути *послідовно практичним*. Ще один недолік курсів гуманітарних дисциплін – це відсутність їх цілісності. Часто-густо вони виглядають як окремі етюди, мало чим взаємопов’язані. Крім того, не новина сьогодні – це перекручування історичних фактів і подій, як сучасного, так і минулого [2].

6. *Послідовність викладання курсів*. Вважаємо, що в цілому така послідовність витримується у процесі викладання спеціальних дисциплін. Що ж стосується гуманітарних дисциплін, то, на нашу думку, тут є значні проблеми. Якщо, наприклад, предмет “Філософія” викладається з першого семестру першого курсу, то це ускладнює проблему викладання для викладача, але ще більші труднощі виникають у студентів, оскільки вони практично майже нічого не знають про свою майбутню професію, і практично не здатні зрозуміти для чого їм цей курс потрібний. Так породжується у майбутньої технічної еліти байдужість до вивчення гуманітарних дисциплін, а ще гірше – ставлення до них, як до чогось зайвого, непотрібного.

7. Ще однією із провідних умов підготовки технічної еліти є, на наш погляд, та, що *справжня освіта в цілому має бути гуманітарною*. Ми погоджуємося з думкою академіка Ю. М. Афанасьєва, який пише: “... бути людиною дуже важко. Проте завданням сфери освіти є створення максимально повних умов для відкриття цього справді людського, орієнтованого на цілісну організацію свідомості і тому суто гуманітарного знання у всіх *фундаментальних* предметних галузях, а отже, не лише в гуманітарних предметах” [1, с. 35].

І далі констатує: на жаль, загальногуманітарної освіти як системного інструменту суспільного будівництва у нас не існує [1, с. 35]. Цю думку обстоює багато сучасних вчених (В. Д. Попова, М. Я. Ігнатенко). Але ще раніше на цьому наголошували видатні і гуманітарії, і природознавці. Наприклад, Ф. Ніцше писав: “Ми хочемо внести тонкість і суворість математики у всі науки, наскільки це взагалі можливо; ми бажаємо цього не тому, що розраховуємо таким шляхом пізнати речі, але для того, щоб встановити цим наше людське ставлення до речей. *Математика є лише засіб загального і вищого людинознавства*” [9, с. 45]. Сьогодні існує низка проблем, які вимагають нагального розв’язання з метою удосконалення викладання предметів гуманітарного циклу, а тим самим поліпшенню якості підготовки майбутньої технічної еліти в Україні. До них відносимо:

1. *Проблему навчальних і робочих програм*. Складання їх значною мірою не відповідає принципу науковості. Для них характерним є дублювання, примітивізм, відсутність інтегративності тощо.

2. *Забезпечення навчальною літературою й мас-медіа*. Воно не відповідає сучасним вимогам, а отже, знижує рівень навчання й учіння. Надходження нової літератури через брак коштів є мінімальним. Цю ситуацію не здатна подолати система “Інтернет”, використання засобів мас-медіа. Принагідно зазначимо, що застосування мас-медіа у процесі викладання гуманітарних дисциплін залишається.

3. Наступною проблемою викладання предметів гуманітарного циклу є нестача інтелектуального лідерства як серед викладачів, так і студентів. Відчутним стає брак ідеалів, здегуманізованість суспільства, що призводить до гіподинамії душі, втрати не

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

лише мотивації педагогічної праці, а й до учіння, як тяжкої особистісної і суспільно корисної праці.

4. Проблема світового стандарту гуманітарної освіти і неможливість його забезпечити у вищих технічних навчальних закладах України. На долю предметів соціально-гуманітарного циклу припадає невідповідна частка часу щодо усього комплексу дисциплін, що вивчаються, тоді як європейські стандарти врегульовують цю відповідність.

5. *Проблема соціалізації майбутніх інженерів.* Предмети соціально-гуманітарного циклу спрямовують молоду людину на активне й діяльнісне ставлення до соціальних процесів, які відбуваються в суспільстві. Натомість значна кількість технічної еліти позбавлена можливості мати перше робоче місце. На їхню підготовку було затрачено з державного бюджету чималі кошти, натомість неможливість самореалізації призводить до ресоціалізації особистості.

З метою підвищення ролі гуманітарних дисциплін у процесі технічної еліти України, вважаємо доречним:

- відновити практику проведення щорічних Всеукраїнських нарад завідувачів кафедр соціально-гуманітарних дисциплін з участю голів методичних комісій предметів гуманітарного циклу;

- ввести в практику щорічне проведення відкритих Всеукраїнських конкурсів “Гуманітарний підручник”;

- створити необхідні умови для перекладу та публікацій наукових і педагогічних (навчальних) робіт авторитетних зарубіжних фахівців гуманітарного профілю;

- більш широко практикувати стажування українських викладачів-гуманітаріїв вищих технічних навчальних закладів за кордоном;

- передбачити систему фінансування, графік виконання та видання друкованої продукції гуманітарного змісту;

Отже, на основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Гуманітарна освіта є сутнісною складовою професійної підготовки фахівців технічного профілю.

2. Реалізація впливу гуманітарних дисциплін на якісний стан підготовки технічної еліти України здійснюються за умов об’єктивного й суб’єктивного характеру, розв’язання наявних суперечностей, подолання труднощів соціального, наукового, освітнього, особистісного плану.

3. Викладачам гуманітарних дисциплін потрібна повна й різнобічна інформація, глибокі, теоретично обґрунтовані знання із різних напрямів розвитку суспільства, українознавства, причому вони повинні бути отримані із різних джерел на основі плюралізму думок й узагальненні не лише силами колективів гуманітарних кафедр, а й силами Міністерства освіти і науки України.

До подальших напрямів дослідження проблеми відносимо: ноологічний аспект розвитку гуманітарної освіти; роль саморефлексії у саморозвитку особистості фахівця технічного профілю.

Список літератури: 1. Афанасьєв Ю. Н. Может ли образование быть негуманитарным? // Гуманітарні науки. – 2001. – № 2. – С. 34–37. 2. Блажейовський Д. Берестейська ре-унія та українська історична доля і недоля. Т. 1. Внутрішня вартість медалі. – Львів: Каменяр, 1995. – 646 с. 3. Зязюн І. А. Структурні компоненти свободи особистості в умовах динаміки її освіченості та вихованості // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук. праць / За заг. ред. Н. Г.Ничкало. – Харків: НТУ “ХП”, 2007. – С. 14–24. 4. Кремень В. Г. Освітня діяльність і інтелект: проблеми формування національної інтелігенції // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2008. – № 2. – С. 3-11. 5. Про концептуальні засади

гуманітарної освіти в Україні (вища школа) // Інформаційний збірник МОН, 1996. – № 6. – С. 2-11.
6. Романовський О. Г., Чебакова Ю. Г. Особливості впровадження основних положень Болонської декларації у навчально-виховний процес ВНЗ України // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – №1. – С. 28-39. 7. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину / Пер. М. Кашуба; пер. поезії В. Войтович. – Львів: Світ, 1995. – 528 с. 8. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л., СОКОЛ Є. І., КЛИМЕНКО Б. В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. – 144 с. 9. Цит.: за Ігнатенко М. Я. Шукайте красу в математиці! (До питання гуманітаризації математичної освіти) // Гуманітарні науки. – 2001. – № 2. – С. 45.

Г. П. Васянович

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ УКРАИНЫ

В статье анализируются возможности, условия развития и рационального использования сущностных сил личности средствами гуманитарного образования. Обосновывается проблема усовершенствования качества подготовки технической элиты Украины в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин. Раскрывается роль и место преподавателя гуманитарных дисциплин в формировании гуманистического мировоззрения будущего инженера.

Г. П. Васянович

ГУМАНИТАРНА ОСВІТА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ УКРАЇНИ

У статті аналізуються можливості, умови розвитку і раціонального використання сутнісних сил особистості засобом гуманітарної освіти. Обґрунтовується проблема удосконалення якості підготовки технічної еліти України у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін. Розкриваються роль і місце викладача гуманітарних дисциплін на формування гуманного світогляду майбутнього інженера.

H. P. Vasianovych

HUMANITARIAN EDUCATION IN THE PROCESS OF TECHNICAL ELITE TRAINING IN UKRAINE

The possibilities, conditions of development and rational use of a personality's entities by means of humanitarization of education are analyzed in the article; the problem of perfection of technical elite's quality training of Ukraine in the process of social and humanitarian disciplines learning is researched; the role and the place of a humanitarian disciplines teacher in the formation of human outlook of future engineers is revealed.

Стаття надійшла до редакції 05.06.2010

УДК 377:004

*О.В.Шестопалюк
М. Вінниця, Україна*

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Постановка проблеми. Перед сучасними вищими навчальними закладами постало важливе завдання – сприяти становленню громадянина, людини з певними правами й обов'язками, яка поважає норми і правила співжиття спільноти, дотримується їх, вміє в правовий спосіб задовольнити свої інтереси, відчути себе соціально, морально, політично й юридично дієздатною.

Ідея громадянської освіти та громадянського виховання сягає античних часів, класичних республік Греції та Риму. Саме в них зародилася республіканська модель громадянськості, що розглядає особистість як представника політичного суспільства. Вона передбачає відчуття належності до політичної спільноти як частини загального громадянського життя, вірність своїй державі, лояльне ставлення до правових норм суспільства, пріоритет громадянських обов'язків над індивідуальними інтересами [1].

Українська суспільно-політична думка тісно пов'язана з історичною долею українського народу, тому її характерною особливістю є ідея свободи, справедливості, добра і правди. Громадянськості аспекти простежуються у творах Г.Сковороди, М.Драгоманова, Б.Кістяківського, М.Грушевського, В.Сухомлинського.

Громадянська освіта передбачає знання та навички, потрібні для реалізації громадянських прав і свобод, користування інститутами сучасної правової держави, зосереджує увагу на правах та обов'язках громадян, формуванні компетенцій, необхідних для участі в житті суспільства на всіх рівнях.

Сучасна Українська держава потребує фахової, спеціалізованої, систематичної, методично виваженої підготовки громадян до життя в умовах демократії. Одним із найважливіших завдань сучасного виховання є формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком реалізації творчих можливостей, задоволення особистих та соціальних інтересів.

Ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності високорозвиненій особистості студента педагогічного ВНЗ допоможе розуміння знання людських цінностей у сучасному світі [5].

Орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, володіти процедурами участі у діяльності політичних інститутів демократичної держави, використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних та колективних рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави майбутній учитель зможе тільки за умов набуття громадянської компетентності [12]. Компетентнісний підхід передбачає, що громадянська компетентність має бути одним з найважливіших навчальних результатів громадянської освіти (разом з громадянськими цінностями й досвідом громадянської діяльності).

Мета цього дослідження – розглянути умови, за яких у педагогічному ВНЗ відбувається формування громадянської компетентності майбутніх учителів.

Для сучасних наукових уявлень про компетентнісний підхід як порівняно нове педагогічне явище (Д. Брител, В. Кричевський, О. Овчарук, Ж. Ольховська, П. Фляйсман, Д. Хегер та ін.) – характерним є здебільшого визнання, що компетенція є необхідним складником компетентності, а компетентність є універсальним виміром успішної діяльності фахівця [2, с.145].

На думку дослідників (В. Болотова, В. Серикова), саме цей підхід фокусує увагу не на інформованості особистості, а на її вмінні розв'язувати проблеми, що вимагає нової задачі і проектування, і оцінення нового досвіду, рефлексії та контролю щодо ефективності

обраного шляху відповідно до розв'язання проблеми, що виникає. Отже, йдеться про «доведену готовність особистості до діяльності».

У контексті нашого дослідження привертає увагу науковий доробок М. Михайличенка, в якому міститься поглиблений компонентно-структурний аналіз поняття “громадянська компетентність”, та досить плідні, на наш погляд, підходи до оптимізації процесу формування громадянської компетентності майбутніх фахівців, зокрема, в умовах вищої педагогічної школи [6].

Громадянська компетентність майбутнього вчителя є складним, інтегрованим утворенням у цілісній структурі особистості фахівця, складовою його професійної культури та професійної компетентності; результатом оволодіння педагогічною професією; загальною категорією, що уособлює розвиток громадянськості як особистісної якості, що визначає громадянську й життєву позицію, соціальну зрілість і суспільно корисну діяльність особистості та готовність до ефективного розв'язання нею завдань громадянської освіти у процесі професійної діяльності на основі сформованих знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, професійно важливих якостей і здібностей.

У системі різноманітних підходів до виховання в майбутніх педагогів основних елементів громадянської компетентності викладачі педагогічних дисциплін, насамперед, повинні орієнтувати їх на загальнолюдські цінності та особистісно діяльнісний підхід, утверджувати гуманістичний образ виховання, суть якого в організації спільної життєдіяльності, створенні умов для саморозвитку, розумінні внутрішнього світу людини, її успішній соціалізації в суспільстві. У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах української державності» розглядається формування громадянської компетентності як інтегративної якості особистості, що дає змогу людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною [3].

Стрижнем усієї системи виховання в Україні є національна ідея, що відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого фактора в суспільному розвитку [4]. В умовах вищого навчального закладу формування всебічно освіченої, компетентної, толерантної, патріотичної особистості відбувається з обов'язковим урахуванням загальнолюдських цінностей, передусім таких, як: висока повага до закону; пошана до національних цінностей інших народів; права людини на життя, гідність, безпеку, рівні можливості; право на свободу думки, совість, вибір конфесії, участь у політичному житті; обов'язки, що виражаються в повазі до державної демократично обраної влади, національних меншин та їхніх культур тощо [8, с. 64].

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, враховуючи державні пріоритети, якими передбачається, насамперед відмова від тоталітарних методів управління освітньою галуззю, визначено нові напрями реформування навчання і виховання студентства. Зокрема, викладання суспільно-гуманітарних дисциплін зорієнтоване на формування не тільки професійних якостей майбутнього фахівця, а й засвоєння загальнолюдських гуманістичних цінностей.

Професорсько-викладацький колектив ВНЗ у своїй повсякденній практиці спирається на наукові засади педагогіки миру, в основі якої лежить ідея єдності, цілісності та нерозривності сучасного світу; у педагогічному закладі розвивається індивідуальна і колективна педагогічна творчість, а також створено умови для реалізації фундаментального принципу педагогіки – принципу народності виховання. Створена в університеті атмосфера сприяє виробленню в студентів внутрішньої потреби розуміння необхідності гармонізації загальнолюдських і національних інтересів на державному рівні, готовності вчитися, працювати на благо своєї нації; прагнення опанувати рідною мовою, доброзичливості у взаєминах, чуйності, милосердя і співчуття. Викладачі в навчально-виховній роботі враховують етнопсихологічні особливості та стереотипи поведінки студентів, активно працюють над підвищенням їхньої громадянської компетенції.

Формування громадянської компетентності передбачає засвоєння студентом не окремих, відірваних один від іншого елементів знань, умінь, навичок і емоційно-ціннісних ставлень, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного визначеного напрямку присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. Це, зокрема, навчальний компонент, що передбачає два центральних завдання: інтелектуальний розвиток особистості та здатність учитися впродовж життя, а також соціокультурний компонент – передбачає здатність жити та взаємодіяти в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними, громадянськими та загальнолюдськими духовними цінностями. Таким чином, основними способами формування громадянської компетентності в майбутніх учителів є громадянська освіта й виховання та спрямована соціалізація у соціокультурному середовищі ВНЗ.

Однією з визначальних характеристик громадянської компетентності є патріотизм [7]. Зокрема, патріотизм із змістовної точки зору – це становлення національної свідомості, належність до рідної землі, народу. Студенти включаються у активне вивчення історії держави, героїки минулого, культурної та наукової спадщини. Приміром, досить ефективним засобом залучення студентів в процесі вивчення історії України до формування складової громадянської компетентності – патріотизму – є участь у наукових дослідженнях, конкурсах, конференціях, предметних олімпіадах. Так, студенти інституту історії, етнології і права виступили на XXII Вінницькій науково-історичній краєзнавчій конференції «Вінниччина: минуле та сьогодення» з доповідями «Професор Ілля Шульга – один із визначних дослідників голодомору на Поділлі 1932-1933 рр.», «Археологічна спадщина професора Івана Зайця», «Наукові горизонти професора Миколи Кравця» тощо. Сукупність освітніх елементів, з яких склалися доповіді, безумовно допомагає студентам усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед Альма-матер, рідним краєм, Батьківщиною і державою.

Важливою умовою формування громадянської компетентності майбутніх учителів є також реалізація проектної технології організації самоосвіти. Це дасть змогу інтегрувати навколо поставленої мети зміст і можливості різних навчальних дисциплін, системно використати ефективні форми самоосвіти майбутніх учителів: вивчення досвіду педагогів-новаторів, роботу над педагогічною темою, участь у науково-практичних конференціях, фестивалях педагогічних ідей, конкурсах педагогічної майстерності, моделювання громадської роботи тощо, а також запровадження у навчальний процес проблемних ситуацій, активізація пізнавальної активності студентів [9].

Діяльність студента педагогічного ВНЗ, як і будь-якого індивіда, відбувається в суспільстві, що має різні форми впливу на становлення його особистості. Майбутній учитель розпочинає професійну підготовку з певним рівнем сформованості громадянської культури. В процесі навчання у вищих навчальних закладах на розвиток його громадянської компетентності впливає не тільки навчально-виховний процес, а й соціокультурне середовище, в якому відбувається соціалізація майбутнього вчителя. Соціалізація як спосіб сприйняття основних атрибутів професійної і громадянської культури є однією з провідних умов формування громадянської компетентності майбутніх освітян, способом реалізації принципу інтеркультурності в громадянській освіті [10].

Умовами ефективного формування громадянської компетентності майбутніх учителів-гуманітаріїв у процесі соціалізації є:

- 1) спрямованість навчально-виховного і соціокультурного середовища ВНЗ на формування у майбутніх педагогів означеного утворення;
- 2) гнучкість позиції навчального закладу у виборі пріоритетних форм і методів громадянської освіти і діяльності;
- 3) створення належних організаційних умов для реалізації громадянської діяльності студентів (студентське самоврядування, демократизм управління тощо).

Окрім цього, умовами ефективного формування громадянської компетентності майбутніх учителів є їхня соціальна активність та ціннісний характер соціалізації. Саме в соціальній активності особистісні ставлення людини до дійсності виявляються як її життєві цілі й мотиви включення в діяльність, а мотиви соціальної й професійної активності характеризують на соціально-психологічному рівні її реальні погляди, переконання, відношення, ступінь само актуалізації [11, с.64].

Важливо підкреслити, що необхідною умовою й теоретичною основою вдосконалення навчального процесу в сучасному ВНЗ є застосування особистісно орієнтованого підходу до визначення змісту освіти, який забезпечує свободу вибору з метою задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих проблем особистості, гуманного ставлення до неї, розвиток її індивідуальності та можливостей самореалізації в культурно-освітньому просторі.

Тому як умову формування громадянської компетентності майбутнього вчителя ми розглядаємо орієнтування педагогічної освіти на особистість студента, на виявлення і розвиток його індивідуальних здібностей і схильностей, професійно визначальних якостей, духовного, інтелектуального і творчого потенціалу, без якого неможливо діяльність сучасного фахівця та повноцінна громадянська діяльність.

Отже, необхідною умовою формування громадянської компетентності майбутніх учителів варто вважати реалізацію критеріально-рівневого підходу, який передбачає вивчення феномену за різними критеріями та за різними напрямками, на основі врахування особливостей розвитку всіх структурних компонентів, прояву функціональних властивостей. Громадянська компетентність студентів вищих педагогічних навчальних закладів створює фундамент для появи благородних громадянських рис особистості, культивує цінності прав, свобод людини, повагу до прав інших людей, визнання цінностей демократії, мотивування людей до участі у вирішенні проблем громадського життя і, у зв'язку з цим, вміння висувати високі вимоги до результатів своєї праці.

Список літератури: 1. Громовий В. Принципи громадянської освіти//Директор школи. – 2000. - № 45.2. Кічук Я. Правова компетентність майбутнього фахівця – пріоритетне завдання громадянської освіти у вищій школі // вісник Львів. ун-ту, 2008. – Вип. 23. – С. 141-147 . – (Серія «Педагогіка»). 3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 2000. - №6. 4. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні // <http://ukrcivnet.iatp.kiev.ua/Concept.html> . 5. Крылова Н. Формирование культуры будущего специалиста. - М.: Высшая школа, 1990. – 140 с. 6. Михайличенко М. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Кіровоград, 2007. 7. Мойсеюк Н. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене. 2001. – 608 с. 8. Огородник Л. Становлення системи громадянського виховання в умовах розвитку української державності // Проблеми освіти: Наук.-метод. Зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. Центр вищої освіти, 2001. – вип.26. – С. 64. 9. Освітні технології: Навч. - метод. посіб./ За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с. 10. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

О.В.Шестопалюк

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуті умови формування громадянської компетентності майбутніх учителів у сучасному суспільстві. Показано, що стрижнем системи виховання студентів

є національна ідея, що відіграє роль об'єднуючого, координуючого чинника в суспільному розвитку.

А. В. Шестопалюк

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассмотрены условия формирования гражданской компетентности будущих учителей в современном обществе. Показано, что стержнем системы воспитания студентов является национальная идея, которая, играет роль объединяющего, координирующего фактора, в общественном развитии.

O.V. Shestopaljuk

CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS' CITIZEN COMPETENCY

The author dwells on conditions of formation of future teachers' citizen competency in modern society. It is shown that national idea which plays part of the uniting and coordinating factor in social development is the core element of students upbringing system.

Стаття надійшла до редакції 06.05.2010

УДК 378.2

*Якубов Ф.Я.,
г. Симферополь, Украина*

ПЕРСПЕКТИВЫ ИНЖЕНЕРНОГО И ИНЖЕНЕРНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ СДВИГОВ

Постановка проблемы.

Профессиональное образование, особенно инженерно-техническое и связанное с ним инженерно-педагогическое, является важным элементом социальной структуры современного общества. Оно обеспечивает кадровую поддержку материального производства и научно-технического прогресса. Оно формирует возможные перспективы социально-экономического и научно-технического развития и в то же время само находится под мощным влиянием социально-экономической среды, рынков труда и насущных представлений о желаемом будущем.

Сегодня, когда все глобальные процессы – экономические, политические, социокультурные – стали более динамичными и взаимозависимыми, резко возросли риски принятия общественно значимых решений, прежде всего, в области управления профессиональным образованием, где особая ответственность формируется за счет необходимости учитывать отдаленные эффекты, ведь выпущенные вузом инженеры и педагоги будут определять профессиональную культуру общества в течение, по крайней мере, 20 – 30 лет.

Анализ публикаций.

Поиск путей оптимальной трансформации и дальнейшего развития системы профессионального образования постоянно находится в фокусе внимания украинских ученых В.П. Андрущенко, С.Ф. Артюх, И.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Е.Э. Коваленко, Н.Г. Ничкало, В.А. Радкевич, А.Г. Романовский, Л.Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ и многих других. Исследователями проделана большая работа по выявлению, анализу и оценке имеющихся у общества интеллектуальных и организационных средств для обеспечения доступности и высокого социального качества высшего образования, а также изменений в содержании обучения для подготовки профессионалов, востребованных на современном рынке труда. Однако опережающий характер профессионального (и, прежде всего, инженерного) образования [1,2] вынуждает нас признать приоритетность стратегических вопросов в общем поле проблем управления развитием высшего образования. Образовательная политика без четкого представления о ведущем векторе социального развития порождает опасность утраты ее целостности и результативности.

Теоретики и практики образования едины в убежденности относительно того, что логика современности вынуждает профессиональное, прежде всего, – инженерное, образование двигаться в сторону инновационности. Стремление лидеров ведущих экономик добиваться «внедрения высоких стандартов образования в области математики, естественных наук и инженерии, которые должны стать прочной основой глобального инновационного общества», подчеркивается в итоговом документе саммита «Группы восьми» (Санкт-Петербург, 2006) «Образование для инновационных обществ в XXI» [3].

В этом контексте следует отметить, что важной особенностью постнеклассической рациональности [4] является признание невозможности решения любой конкретной задачи без понимания, в рамках какой концептуальной модели это решение может быть осуществлено. Таким образом, выбор стратегии развития образования базируется на той или иной концептуальной модели, описывающей динамику социальной реальности.

Формирование инновационного общества, как правило, рассматривается в контексте концепции постиндустриализма [5-7]. Хотя, строго говоря, возможны различные теоретические схемы для интерпретации глобальных социально-экономических процессов. Более того, любая модель имеет свою область применимости и свои ограничения, и, следовательно, задачи, стоящие перед инженерным образованием, зависят от того, в рамках какой концепции трактуется динамика глобальной системы. Иными словами, в контексте разных моделей по-разному прочитываются перспективы инженерного и инженерно-педагогического образования.

Цель статьи – концептуальный анализ возможных стратегий инженерного и инженерно-педагогического образования в условиях глобальных трансформационных сдвигов.

Изложение основного материала

Сопоставим стратегии инженерного образования (и связанного с ними инженерно-педагогического образования), вытекающие из двух основных концептуальных моделей интерпретации глобальных изменений.

В качестве первой стратегии рассмотрим тенденции в инженерном образовании, следующие из понимания современной глобальной ситуации как периода «фазового» перехода от индустриального общества к постиндустриальному обществу, обществу знаний.

В работах целого ряда крупных философов и социологов (Д. Белл, П. Дракер, М. Кастельс, Т. Сакайя, Э. Тоффлер, А. Турен и др.) обосновывается идея формирования

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

постиндустриального, или информационного, общества, общества знаний, для которого характерны следующие черты:

- приоритетом общественной жизни становится научное знание, при этом доля ручного и механического труда в стоимости товаров предельно сокращается и информация трансформируется в главный фактор производства;
- в экономике преобладает сфера услуг, в первую очередь по производству, обработке, хранению и распространению информации, формируется специфический экономический сектор – информационный («новая экономика»);
- социальная организация и информационные технологии образуют принципиально новый контекст, в котором социальные процессы становятся проектируемыми.

Ввиду того что экономика знаний переносит акцент на производство и распространение информации, сфера услуг развивается, опережая по темпам остальные сферы. Она открывает новый, теперь уже массовый рынок рабочих мест для людей с высшим образованием.

Прежняя экономика, система народного хозяйства, имевшая точкой отсчета интересы индустриального производства, пришла в упадок. Одновременно разрушилась соответствующая система рабочих мест, а тем самым и структура спроса на кадры с инженерно-техническим образованием.

Все предпочитаемые в настоящее время молодежью профессии и специальности относятся к сфере так называемой «*новой экономики*», которую составляет деятельность предпринимателей, менеджеров, специалистов по информационным технологиям, экономистов, юристов и других работников сферы услуг. Для молодежи оказались очень привлекательными не только заработки, существенно более высокие в этом секторе по сравнению с традиционной сферой занятости, но и многие качественные атрибуты этих профессий.

Даже инженерия начинает рассматриваться как особая техника работы с семиотическими (знаково-знаниевыми) «нематериальными» комплексами (что, кстати, несет в себе большую опасность игнорирования конкретных материальных последствий, часто негативных, связанных с развитием новых технологий преобразования среды).

Сфера высшего образования достаточно оперативно реагирует на возникший спрос. Вузы массово открывают подготовку по соответствующим направлениям. Главный акцент в образовании переносится на гуманитарные вопросы, управление человеческими коллективами, интересами, потребностями.

Как известно, к менеджменту сферы услуг предъявляется совершенно иной набор требований, нежели к организаторам индустриального производства [8]. За исключением некоторого ограниченного набора специальной информации, работодатель никаких специальных знаний от работника не требует. Сведения же о товаре или услугах работодатель предоставляет работнику через систему внутрифирменного обучения. Содержание и объем передаваемой информации, контроль за ее усвоением в этом случае полностью в руках работодателя. От работника требуются в этой ситуации не знания, а способность их усвоить.

Сложившаяся практика приема на работу в сфере услуг обладателей диплома о высшем образовании без учета полученной ими специальности отразилась на отношении абитуриентов к выбору вуза и далее – к восприятию студентами учебной программы.

Социологи фиксируют возникновение потребительского спроса не на систематические фундаментальные знания, которые предлагаются вузами в форме курсов, дисциплин и предметов, а на те навыки и культурные стандарты, которые дает сам процесс обучения и пребывания в атмосфере вуза. В экономике знаний с быстрой сменой типов

деятельности, для профессиональной деятельности необходим достаточный общекультурный фундамент, обеспечивающий мотивацию для поиска профессиональной информации, совершенствования профессиональной компетентности, развития адаптивности, гибкости, способности профессионально расти и меняться, когда изменяются потребности рынка труда.

Поэтому перед высшей школой ставится задача разработать набор программ для подготовки работника универсального характера, способного далее быстро и эффективно освоить сумму специальных знаний в выбранной им отрасли или сфере деятельности.

Индустриальное общество отличается высоким уровнем развития промышленности и механизации. Образовательная практика в индустриальном обществе была направлена на подготовку специализированного, функционального человека. Инженерно-техническое образование как важнейшее звено индустриальной системы (особенно, если она реализуется в форме государственного капитализма) осуществлялось в рамках отраслевой структуры экономики при наличии жестких государственных стандартов на подготовку специалистов, по государственному заказу.

Образование в постиндустриальном обществе выполняет совершенно иную социальную роль. Значительный сектор высшей школы все отчетливее приобретает черты общего высшего образования. Этот сектор становится необходимым инструментом **социализации** молодежи. Данный социальный феномен требует соответствующего осмысления и нормативно-правового оформления. Пора признать, что мы уже имеем дело с другим высшим образованием, качество которого нельзя мерить прежними мерками.

На его базе и параллельно с ним должно формироваться профессиональное высшее образование (зачастую в форме второго или элитного образования) как наиболее ответственный и дорогостоящий элемент системы непрерывного образования.

Это совсем другой подход к профессиональному образованию – качественному и доступному для каждого в соответствии с его способностями, потребностями и возможностями.

Нельзя создать устойчивую модель качественного профессионального образования, соединив произвольным образом понравившиеся детали прежних конструкций. Необходимо формирование соответствующей образовательной политики, организационных мероприятий, а также механизмов их реализации. Гарантия качественного профессионального (прежде всего, инженерного) образования должна рассматриваться как важный фактор обеспечения безопасности жизнедеятельности общества.

Еще одним важным аспектом интерпретации задач профессионального образования в контексте концепции постиндустриализма является экономический аспект.

Либерально-рыночная экономическая среда, рассматриваемая в качестве естественной среды общества знаний, меняет условия существования профессиональных учебных заведений. В реформировании системы высшего образования преобладает неолиберальный подход, в рамках которого образовательная деятельность имеет характер предоставления услуг. Эта проблема активно и всесторонне обсуждается в академическом сообществе [см. например 9,10]. В контексте данной статьи следует отметить, прежде всего, так называемые «провалы рынка» в сфере образования – неспособность рыночных механизмов удовлетворительно решать важные для общества социально-экономические проблемы, что свидетельствует о необходимости государственного вмешательства в финансово-экономическое управление профессиональным образованием. Главной причиной провалов рынка в сфере образования, по-видимому, является значительный временной лаг в профессиональной подготовке: для того, чтобы подготовить молодого

специалиста – инженера или даже техника – необходимо 4 – 5 лет. Иными словами, экономический результат образовательной деятельности проявляет себя через годы, а иногда и десятилетия.

Вызывает настороженность и неубедительность попыток объяснить разворачивающийся мировой финансово-экономический кризис в рамках постиндустриализма. Прогнозы ряда серьезных ученых указывают на исчерпание ресурса данной модели [11].

Рассмотрение стратегического развития профессионального образования на основе модели постиндустриального общества таит в себе ряд «ловушек». Главное – упускается из виду очевидный факт: общество знаний может существовать только на мощном индустриальном фундаменте, в условиях развитой техносферы, функционирование которой обеспечивает мощный поток материальных ресурсов.

Для обеспечения жизнедеятельности украинского общества крайне важной является задача сохранения техносферы, созданной усилиями прошлых поколений. Для этого необходимо достаточное количество профессионалов – инженеров, техников и квалифицированных рабочих, дефицит которых остро ощущается уже сейчас. Даже в условиях сборочного («отверточного») производства необходимо наличие кадров, адаптированных к существующим (но быстро меняющимся!) технологиям, в то время как рассмотренная выше модель не дает возможности выявить и охарактеризовать особенности инженерного образования, наиболее важные на современном этапе, особенности, обусловленные внутренней динамикой научно-технического прогресса.

В последние годы в мировой экономической мысли сложилось понимание экономической динамики как неравномерного и неопределенного процесса эволюционного развития материального производства. С этой точки зрения научно-технический прогресс представляется в виде сложного взаимодействия разнообразных технологических альтернатив, определяющего динамику технологических и социальных изменений.

Долгосрочное технико-экономическое развитие определяется сменой технологических укладов, представляющих собой совокупность технологически сопряженных производств, объединенных в некую систему, в которой они способны воспроизводиться) [12]. Жизненный цикл ТУ охватывает примерно столетие, при этом период его доминирования в развитии экономики составляет 40-60 лет (по мере ускорения НТП и уменьшения длительности научно-производственных циклов он постепенно сокращается). Переход от уклада к укладу сопровождается революционными преобразованиями в производстве, производительности труда, усложнением хозяйственных связей и отношений, высокими темпами роста объемов прибыли, обновлением продукции, внедрением базисных инноваций. В зависимости от фазы жизненного цикла технологического уклада меняются движущие силы экономического роста и темпы экономического роста и уровень экономической активности.

В ходе исторического развития в экономической литературе принято выделять пять технологических укладов или пять волн экономической конъюнктуры. Ядро пятого технологического уклада составляют информационные и телекоммуникационные технологии (микроэлектроника, компьютеры, телекоммуникации, программирование, интернет). Эти технологии, тесно связанные с «новой экономикой», оказались упущены Украиной. В настоящее время мир готовится к новому технологическому скачку – на очереди VI технологический уклад. По-видимому, его фаворитами станут **биотехнологии, нанотехнологии, робототехника и мехатроника, новая медицина и новое природопользование, развитие и использование возможностей личности и коллектива на новом, более высоком уровне**. По различным прогнозам, шестой технологический уклад, при сохранении нынешних темпов технико-экономического развития, вступит в фазу распространения в 2015 – 2020 гг., затем в фазу зрелости в 2040-е гг.

В рамках данной концептуальной модели глобальных трансформаций, главная задача, стоящая перед украинским обществом, – не упустить новую волну экономической конъюнктуры. Для этого должны быть в наличии кадры, способные поддержать становление и развитие отраслей нового VI технологического уклада.

Какими они должны быть? Ответ на этот вопрос необходимо найти нам, инженерам-ученым, инженерам-профессионалам, организаторам инженерного образования.

Центральным направлением нашей деятельности должна стать работа по привлечению талантливых и перспективных молодых людей именно в инженерно-технические учебные заведения, выстраивания системы непрерывного качественного инженерно-технического и инженерно-педагогического образования, которая позволит обеспечить национальное хозяйство компетентными инженерами-практиками и квалифицированными разработчиками инноваций.

Выводы

1. Стратегическое планирование перспектив инженерного образования необходимо строить на адекватной модели глобального социально-экономического развития.

2. Такой моделью, с нашей точки зрения, может быть концепция долгосрочного технико-экономического развития (концепция смены технологических укладов).

3. Инженерное и связанное с ним инженерно-педагогическое образование необходимо рассматривать как главное звено в создании нового VI технологического уклада.

Список литературы: 1. Кремень В. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / Василь Кремень // Вища освіта України. – 2007. – №3. – С. 9 – 13. 2. Альтбах Ф.Дж. Влияние глобализации на высшее образование / Ф. Дж. Альтбах // Экономика образования. – 2009. – №2 (51). – С. 83 – 86. 3. Образование для инновационных обществ в XXI веке (Санкт-Петербург, 16 июля 2006 года) [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://g8russia.ru/docs/12.html> 4. Стёпин В.С. Смена типов научной рациональности [Электронный ресурс] / Вячеслав Семёнович Стёпин. – Режим доступа : <http://spkurdyumov.narod.ru/stepin51.htm> 5. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Даниэл Белл. – Изд. 2-ое. – М.: Academia, 2004. – 788 с. 6. Гневашева В.А. Образование как фактор производства в информационном обществе / В.А. Гневашева // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2009. – №4. – С. 5 – 14. 7. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы / Владислав Леонидович Иноземцев. – М.: Логос, 2000. 8. Огородникова И.А. Как готовить специалистов в университете? / И.А. Огородникова // Социс. – 2003. – №8. – С. 99 – 103. 9. Тамбовцев В. Реформы российского образования и экономическая теория / В. Тамбовцев // Вопросы экономики. – 2005. – №3. – С. 4 – 19. 10. Воронько О. Маркетинг на ринку освітніх послуг: поняття та сутність освітньої послуги / Ольга Воронько // Вища школа. – 2006. – № 5-6. – С. 84 – 88. 11. Хазин М. Прогноз на 2010 год [Электронный ресурс] / Михаил Хазин. – Режим доступа : <http://worldcrisis.ru/crisis/708310> 12. Глазьев С.Ю. Теория долгосрочного технико-экономического развития / Сергей Юрьевич Глазьев. – М.: ВлаДар, 1993. – 285 с.

Ф.Я. Якубов

ПЕРСПЕКТИВЫ ИНЖЕНЕРНОГО И ИНЖЕНЕРНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ СДВИГОВ

Статья посвящена исследованию стратегических аспектов инженерного и инженерно-педагогического образования на основе двух социологических моделей – пост-индустриализма и долгосрочного технико-экономического развития. Инженерное

и инженерно-педагогическое образование интерпретируется как важное звено в долгосрочном технико-экономическом развитии.

Ф.Я. Якубов

ПЕРСПЕКТИВИ ІНЖЕНЕРНОЇ ТА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СВІТОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗРУШЕНЬ

Статтю присвячено дослідженню різних стратегічних аспектів інженерної та інженерно-педагогічної освіти на засадах двох соціологічних моделей – пост-індустріалізму та довготривалого техніко-економічного розвитку. Інженерна та інженерно-педагогічна освіта інтерпретується як важлива ланка довготривалого техніко-економічного розвитку.

F. Ya. Yakubov

PERSPECTIVES OF ENGINEERING AND ENGINEERING-PEDAGOGICAL EDUCATION UNDER CONDITIONS OF GLOBAL TRANSFORMATIONAL CHANGES

The article is devoted to investigating different strategic aspects of engineering and engineering-pedagogical education on the base of two sociological models – the post-industrialism and the concept of long-term technical-economic development.

The engineering and engineering-pedagogical education is interpreted as an important component of the long-term technical-economic development.

Стаття надійшла до редакції 18.06.2010

УДК 378.147: 37-091.12

*Вовк Л.П. м.
Київ, Україна*

ІНТЕГРУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ В КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Результативність аналізу стану підготовки фахівців різних напрямків засвідчує потребу актуалізації і вдосконалення змісту знань відповідно до завдань підготовки, зокрема, приведення професійної підготовки відповідно до потреб України у контексті вітчизняного і світового суспільного та освітнього процесу. Загальна, професійна підготовка і соціалізація особистості реалізуються на етапі, коли інтелектуальний потенціал суспільства набуває визначальності його поступального розвитку, а освіта виступає гарантом прогресу, ціннісних суспільних якостей, інтеграції в освітній культурний простір національних пріоритетів.

Визначеність рівня підготовленості випускника за вмінням приймати рішення ставить завдання збагатити його знаннями, створити умови для розумової діяльності з індексом високої моралі і загальнолюдської культури.

Сучасний вищий навчальний заклад пропонує не лише засвоєння, а й використання знань уже в процесі теоретичної і практичної підготовки, осмислення їх в єдності дисциплін. Необхідність інтегрування знань викликана і проблемою перебудови вищих навчальних закладів на використання модульних технологій. Зважаючи на еталони світового інтелектуального ринку, розширюється масив

загальнонаукових знань поряд з професійними. Інтегрування знань сприятиме творчому розподілу матеріалу за окремими змодельованими схемами не з метою його засвоєння, а з метою варіативного використання.

У 70-80 рр. ХХ ст. у педагогіці йшлося про інтеграцію наук переважно, як формування світогляду. У 90-х рр. інтеграцію почали розглядати як дидактичний принцип. У філософії, педагогіці, психології розглядають різну інтегративність – сутнісну, поліцентричну, технологічну, особистісно-орієнтовану.

Не зупиняючись на методах залучення студента до інтегрування знань, виділимо один із можливих варіантів використання змістовності матеріалу. Студент не завжди психологічно готовий засвоювати всі науки, запропоновані програмою. Але через інтегрування їх з проблемою, що його цікавить, він невимушено включається і в сприйняття, і в засвоєння. Можна передбачити можливість використання фрагмента інформації, проблеми, обсягу знань, а пізніше і науки загалом.

Пошуки шляхів інтеграції знань є загальною науковою, педагогічною тенденцією. У Каліфорнії працює інститут інтегральних досліджень, у Парижі – Міжнародний Центр Трансдисциплінарних Досліджень.

Для прикладу ми візьмемо лише одну з технологій інтеграції – наукове поле теорій, які розкривають зміст загальних і професійних знань, застосованих до підготовки майбутнього вчителя.

Розвиток педагогіки не узгоджувався в часі з прогресом інших наук, її «відставання», або зміщення в часі по відношенню до інших наук, галузей суспільного життя означає залежність педагогічних знань від різних наук, що вивчають людину, суспільство, природу, історію релігії та ін. Відставання розробки педагогіки як науки, можна пояснити і складністю, адже її предмет і суб'єкт – людина, – також невичерпний і багатосторонній.

Історія освіти та її вивчення на сучасному етапі характеризується такими особливостями: пріоритетністю вивчення вітчизняної історії освіти, педагогічної спадщини, зокрема тих сторінок, концепцій, авторів, які були тривалий час викреслені, не рекомендовані або й заборонені для дослідження і використання; вивченням історії освіти і педагогічної думки України в контексті світового культурно-освітнього процесу та успадкування історико-педагогічних реалій, що склалися внаслідок входження України на певних етапах її розвитку до складу інших держав; поглибленням змісту науки та її вивчення, з орієнтацією на з'ясування особистісної проблематики в системі педагогічного процесу (самопочуття дитинства, стосунки вихованця і вихователя, становлення особистості педагога, соціалізація та місце його педагогічних концепцій у системі освітніх вартостей, проблема учитель-учень, батьки та діти в історико-педагогічному розгляді та ін.); відповідністю між рівнями загальної, вищої, професійної освіти в межах неперервної освіти, самоосвіти, освіти впродовж життя, професійного самовдосконалення тощо; професійною зорієнтованістю науки і навчальної дисципліни; особистісною, громадянською і т. ін. зорієнтованістю науки і дисципліни у контексті її інформаційного, акмеологічного, виховного значення.

Дослідження і вивчення історії педагогіки в українських навчальних закладах у ХІХ-ХХІ ст. свідчить про те, що лише в 20-х рр. ХХ ст. вона набула об'єктивних основ наукового дослідження та змістовного з'ясування у навчальному процесі. Перші етапи інституціалізації історії педагогіки (ХІХ ст.) характеризувались описовістю, інформаційністю викладу, превалюванням історії окремих закладів. На етапах радикальних соціальних змін ХХ ст. спостерігалася стійка тенденція до замовчування, деформування, відкидання педагогічного досвіду, обмеження можливостей об'єктивного з'ясування цінностей внеску педагогів, учителів, практиків. В системі середньої педагогічної професійної освіти (теперішнього бакалаврату, а раніше це була підготовка в системі середньої професійної освіти), історія освіти і педагогічної думки

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

практично не вивчалась, що позбавляло вчителя професійних, особистісних, національних, загальноосвітніх цінностей, можливостей використання або порівняння досвіду.

Якщо історія педагогіки розкриває історію методів впливу на людину з метою її удосконалення, то власне ідеї реального гуманізму розкриваються під час інтеграції історії педагогіки з психологією, філософією освіти, з історією філософії, історією культури, соціологією, культурологією, історією релігії, етнографією, антропологією, аксіологією, акмеологією тощо.

В історії педагогіки ми почасти говоримо про окремі виховні чи освітні цінності, про метод як складову процесу і невід'ємний елемент його результативності. Ціннісні орієнтири освіти щодо особистості можна встановити через інтегративність знань, зокрема, історичних, філологічних, філософських, педагогічних. Конфуцій (VI ст. до н.е.) вважав істинним те вчення, яке оновлює людей, скеровуючи до вищого добра і навчає як лишатися у такому стані. Зміст вчення обмежувався на різних етапах історії людства гуманітарними знаннями: літературою, історією, етикою. Цю позицію доцільно використати, розглядаючи концепцію Ж.Ж. Руссо про спотворення моралі наукою. Конфуціанство також виступає першоджерелом поглядів Л.М. Толстого.

Вчитель повинен мати високий рівень не лише професійної, а й загальної підготовки. Загальна освіта означає не "всезнайство", а здібність до цілісного мислення, що охоплює інтегративність окремих галузей знання. Учитель інтегрує у своїй практичній діяльності різні галузі наукових знань. Це забезпечує розуміння і ефективність навчання учнів, здатність розв'язувати економічні і соціальні проблеми.

Не завжди у студентів складається цілісне уявлення про окремі наукові теорії дисципліни, цілісність педагогічної освіти. Виникає проблема потреби в структурованих ідеях, що можуть бути сторонами інтеграції змісту, а отже цілісності педагогічної освіти.

Однією з ідей, навколо якої може відбуватись реалізація цілісного процесу підготовки вчителя є проблема інтеграції аксіологічного змісту педагогічної підготовки. У цьому контексті доцільно зупинитись на культурологічному і антропологічному підходах методології пізнання і перетворення педагогічної реальності.

С.Сірополко був автором понад 500 наукових видань з проблем освіти, книгознавства, бібліотекознавства, бібліографознавства, журналістики, що дозволяє інтегровано вивчати проблеми освіти і інших наук. Але найчіткіше наукові зусилля автора позначені в царині вітчизняної історії педагогіки. Зокрема, в працях „Історія освіти на Україні”, „Народна освіта на Советській Україні” виділено і охарактеризовано історію освіти як окрему галузь знань і суспільної діяльності.

У співставленні ролі науки та релігії у розвитку проблем освіти і виховання історія педагогіки відіграє описову роль. Хоча, звісна річ, вона дає конкретний матеріал для аналітичного розгляду.

Інтегруючи знання різних дисциплін із знаннями історії педагогіки, студент обов'язково зрозуміє неоднозначність ролі релігії в соціальній історії, в історії освіти. Елементи прослідковуються при вивченні періоду хрещення Русі, релігії середньовіччя, соціальної і політичної історії 20-х та 30-х рр.

Школа філософів Києво-Могилянської академії і університету залишила, зокрема, праці, які розкривали проблеми совісті, сердечності, милосердя, «пороків і чеснот», «жалоби, заздрості, співчуття, задоволення і співрадощів». Вищою формою досконалості вважалась моральна досконалість, «повага голосу своєї совісті...»

Сучасна педагогічна наука не пов'язана з церквою, але віддалено кореспондується з християнськими принципами. Я.Коменський, Й.Песталоцці, А.Дістервег, Г.Сковорода, М.Пирогов, К.Ушинський, Т.Шевченко, В.Зіньківський, І.Огієнко, Г.Ващенко та ін. усвідомлювали високість релігійно-морального ідеалу, створеного

стародавнім християнським світом. На відміну від наукової педагогіки, православна педагогіка акцентує на вдосконаленні духовного стану особистості.

Вища школа характеризується потребою конкретизації педагогічних тенденцій – зміни цілепокладання у напрямку гуманізації, культурологічності навчання, пріоритетних освітніх траєкторій у самоосвіті, зорієнтованості на технологізацію, комп'ютеризацію навчання, неперервність поповнення знань.

Педагоги Тимчасової школи (XIX ст.) проявляли лібералізм, спростовуючи нарікання духовенства про те, що вони хочуть відірвати школу від церкви. Дійсно, не підтримуючи ідею зв'язку освіти з релігією, вони вважали можливим читати для народу Біблію (в перекл. Костомарова), друкувати маленькі «Четві-Мінейї», – те, що визнано самим народом.

Духовність, віру для народу М. Драгоманов вважав можливою і важливою, у контексті, як їх розумів і навчав Т. Шевченко. Відповідно, прогресивні українці заперечували віру, подану лише у вигляді демонстрації прикладів чудес із «Життя Святих» у навчальній літературі: «Звідки і як би не пішли віри, а все вони зрослися з розумом і серцем» народу, з його повсякденням, з умінням і «навіть з наукою», а тому силою їх не можна усунути – вважав М. Драгоманов.

В. Зіньківський наголошував, що «душепопечение» є частиною суті церкви і турботою про дітей і підлітків. Тривалий час історія освіти та історія церкви розвивались поруч. Тому проблеми знань і моралі, погляду на людину не можна вивчати без дослідження релігійної історії. Більше того, важливо, що і класична педагогіка і православна віра в людину, в її творчі сили вважають основою виховання самопочуття дитинства. Церква, як і школа, підтримує потребу в соціалізації особистості, організації природної соборності людей. При інтегративному вивченні соціології, культурології, педагогіки, історії педагогіки можна досягти більшого переконання про неповторність особистості.

Серед детермінант професійно-педагогічного спрямування важливою характеристикою є духовність, тобто гармонія розумових і моральних сил людини. Це було першоосновою творчої діяльності вчителя в різних системах освіти.

В 1902р. М. Маккавейський полемізує з Л. Толстим про неможливість створити беззаперечний виховний ідеал, ідею рівноправної вільної людської особистості. Близьким, хоч і недосяжним природі людини, що прагне знайти істину, він вважав шлях Євангеліє.

В системі навчання майбутніх вчителів при Київському університеті Св. Володимира чільне місце займала психологія і фізіологія, як дві супідрядні основи антропології – науки про людську природу, а також успадковані традиційні морально-етичні цінності, що поширювались на наших землях у додержавний період, у часи Київської Русі.

Ми говоримо про духовність – моральну основу людини, її силу. Поняття душі-сили, душі-енергії відкрили греки (мегалопсихія). Поняття душі як зростаючої енергії сформулював Лейбніц. Дослідники різних наук можуть розв'язувати інтегративне завдання – захистити велику душу – енергію людини, а отже, зміцнити моральну основу особистості.

Історію педагогіки слід розглядати спільно із загальною картиною світу. Мова йде про відповідність ідеї, про визначальність людської особистості і суспільства в біосфері. В історії педагогіки ми, вивчаючи представників педагогічної думки минулого (Демокріта, Дж. Локка, Я.А. Коменського, Г.С. Сковороди, К.Д. Ушинського), намагаємось проаналізувати можливі причини сімбіозу науки і релігії, матеріалістичного та ідеалістичного в їх поглядах. Окремі дослідники вважають, що колись це може бути предметом біоенергоінформатики.

Демокріт, Сократ, Платон, Арістотель передбачали наявність ідей, що знаходяться у просторі автономно від їхнього носія. Сучасна біоенергоінформатика вивчає ці електромагнітні хвилі і їх мікрочастини (лептонні поля складної квантової

породи). Прослідкувати шлях від передбачення (в античності) до вивчення можливих індивідуальних коливань біополя у наш час, вплив його на психологічну і педагогічну науку – завдання сукупності різних наук.

Філософи-педагоги О. Новицький, О. Галич намагалися створити цілісну науку про людину – «Людинознавство», вивчати людину, збагачену «вірою і освітою» (А. Ананьєв).

Цікавий, художньо осмислений погляд на гімназійну освіту у Києві був у К. Паустовського. Студенту філологу, майбутньому вчителю української і зарубіжної літератури бажано цікавитись цими пошуками.

Філологи можуть доповнити вивчення педагогіки поглядом на виховання О.П. Довженка. Безліч питань, котрі порушував митець ще у сорокових і п'ятидесятих роках, не втратили своєї актуальності дотепер. Про цікаве розуміння ним ролі вчителя у навчальному процесі, морально-етичних засад системи виховання дізнаємося ми зі щоденника та сторінок записних книжок.

Коли мова йде про історію суспільства, то не слід забувати, що вона тісно пов'язана з історією природи. Історія виховання безпосередньо включає і виховання людини природою. Виховання дієвіше саме тоді, коли природа, суспільство, особистість виступають як єдине ціле. Чимало письменників і поетів (О.С. Пушкін, Т.Г. Шевченко, Л. Українка, М.Т. Рильський) вважали природу учасницею суспільного процесу і особистісного розвитку, шукали в ній натхнення. Педагоги використовують її також як натхнення, як сферу застосування творчих сил суспільства. Необмежений рівень знань дозволив Арістотелю самостійно об'єднати і систематизувати знання про природу і людину.

В основі новаторства В.О. Сухомлинського лежить метод виховання природою. В.О. Сухомлинський рекомендував усвідомлювати логіку людина-природа, та використовувати вивчення природи, як методу бачення світу, елемент світогляду. Спадщина А.С. Макаренка демонструє оригінальний приклад практичної діяльності дитячого колективу із перетворення, збереження та примноження цінностей навколишнього середовища. Реалізація краєзнавчого принципу пошукової роботи спонукає учителя до діяльності в царині екологічного виховання.

В списках "Русской правды" є статті, що являють собою набір арифметичних завдань XI-XII століття. Завдання використовувались для навчання рахунку за допомогою абаки. Це може становити інтерес для вивчення проблеми змісту освіти, методу в історії школи, для вивчення історії математичних знань. Розгляд історії педагогіки у контексті історичних процесів (централізація земель і утворення князівств, протистояння князівської влади і церкви, поширення християнства і "відродження" язичества) допоможе зрозуміти світоглядний, а отже, і освітній поліфонізм вітчизняної античності.

Загальнолюдським показником науки є можливість дослідити самопочуття дитинства, починаючи від зорі людства і до сучасності. Допомогою історико-педагогічним знанням виступає етнографія, художня література, історія. Ефективність інтегрування знань залежить від рівня їхньої спрямованості на особистість, на її діяльність.

Просто і доступно звучить через історію педагогіки оцінка фізичного стану людини мислителем XVI ст. Л. Вівесом. Він визначав: „Здоров'я – стан тіла, в якому розум здоровий”. Гуманізм інтегрованості педагогіки, психології, фізіології спрямовується на турботу про самопочуття особистості.

Література, (зокрема, фольклор різних народів), етнографія, історія, мистецтво – ось що допоможе вивчити погляди народів на особистість дитини, на мету виховання, навчання, на методи їх забезпечення, на соціальну, виховну роль сім'ї, батька, матері, на проблему історії колективного виховання майбутніх поколінь. Етнографія допоможе нам визначитись, як використовувати в педагогіці проблему спорідненості характерів.

Педагогу важливо зрозуміти настільки слід орієнтуватися на минуле свого етносу і як враховувати сучасний етнос сусідніх народів.

Осмыслити концепцію національного в сучасній освіті нам знову ж таки допоможе інтеграція історичних, соціологічних, філософських та філологічних знань. Студенти, які знайомі з постаттю визначного вченого енциклопедиста М. Драгоманова в галузі історичних чи літературознавчих знань, обов'язково виділять для себе і проаналізують його погляди на освіту.

У представників XIX, XX, XXI ст.. знаходимо реальну оцінку геополітичного становища України на стику субконтинентів, релігій, конфесій, рас, етносів, метрополій. Вони наголошують на потребі знань українців про Європу.

Ідея національної «виключності», афірмація свого стала провідною (за Д.Донцовим) у просвітництві М. Драгоманова. Він не йшов за Т. Шевченком, дотримуючись ідеї, що «Нема на світі України, немає другого Дніпра». М. Драгоманов, як і інші інтелектуали України, вважав освіту шляхом до інтеграції національно орієнтованої молоді в Європейську спільноту.

Сукупність знань з політології, соціології, етики, педагогіки сприятиме розмежуванню понять загальноосвітнього, національноорієнтованого, ідеологічного, політичного підходів стосовно структури та змісту освіти.

Потенціали економічних знань, ринкової економіки започатковуються у школі. Цьому майбутній учитель навчається через сукупність знань з економіки, педагогіки, психології, історії. У Франції учнівські кооперативи діють майже 90 років. Є вони в США, Канаді, Германії, Швеції, Аргентині, Польщі.

Стимулом для розуміння сучасних економічних проблем школи є як безпосередньо економічні знання, так і знання з історії педагогіки про спроби взаємопов'язати проблеми освіти, виховання з соціально-економічними проблемами (Г. Песталоцці, Р. Оуен, А. Макаренко). При вивченні факту слід спиратися на порівняльні оцінки нашого минулого досвіду та сучасного зарубіжного і вітчизняного. Сучасні приклади, зокрема, зарубіжні, є доказом цього.

Як і кожна галузь, освіта – соціальна, і погляди на неї з'ясовувались паралельно з поглядами на суспільні процеси. Платон, розглядаючи „ідеальну державу”, вважав освіту загальним суспільним благом поряд з іншими пріоритетами.

Чимала увага акцентується на понятті “право на освіту”. Інтегрованість знань забезпечить розуміння того, чи особистість сама реалізує право на освіту, чи держава зобов'язує її реалізувати його. Зокрема, це чітко прослідковується при розгляді етапів історії радянської освіти (ліквідація неписьменності, обов'язкова загальна освіта, обов'язкова середня освіта).

Гуманістична мрія мислителів про рівноправність, реалізовувалась здебільшого так, як було потрібно лише державі. Навіть при найідеальніших помислах зверху для кожної особистості це вже не було правом. Історичність і зміст цих понять розглядається також через сукупність знань різних наук.

Можливості інтегрування знань спонукають до можливості створення відповідної технології у контексті “філософії практики освіти”, “філософії особистісного і професійного становлення фахівця». Ми лише намагаємося донести факт опосередкованості характеру інтегрування знань і можливість здійснювати інтегрування знань через один з напрямків науки.

Запровадження педагогіки ізольовано від гуманітарних дисциплін нерідко призводить до абстрактного порівняння стану проблем у зарубіжжі на тлі нез'ясованих вітчизняних ідей, які висвітлюють окремі теми загальноосвітнього чи вітчизняного педагогічного процесу.

Тематика педагогіки інших дисциплін і надалі потребують визначення їх місця в шкалі наукового пізнання. До неефективності вивчення розвитку знань у професійному закладі призводить зведення їх до кількісних показників, біографій педагогів тощо.

Ідея професійних чеснот перед народом, громадянської злагоди, елітарності інтелекту завжди залишається актуальною у завданнях вчителя. Тому проблема розширення, аксіологічного збагачення, мобільності викладацького та студентського контингенту набуває особливого значення.

Аксіологічність подана через педагогіку, надає проблемі професійної підготовки не лише вчителя, а й інших фахівців концептуальності, креативності, сприяє з'ясуванню фактів за змістом.

Аксіологічність не забезпечується лише змістом знань, навіть при їх інтеграції навколо ідеї, як і самою системою підготовки. Але в контексті змісту комунікативної, інших парадигм відбувається моделювання аксіологічної системи, обмін цінностями, порівняння цінностей різних педагогічних систем, розвитку моральних норм в освіті, загалом вплив на аксіосферу фахівця.

В Україні опрацьовуються проблеми інтеграції змісту освіти, але більше у площині шкільної освіти. Результатом цілісності є знання про природу, суспільство.

На сьогодні актуальним є вивчення найбільш вагомого внеску в скарбницю світового і вітчизняного процесу. Відбір змісту вивчення історії освіти і педагогічної науки у вищому закладі залежить від постановки професійних завдань. Серед них важливими є формування уявлення про основні етапи історії зарубіжного, вітчизняного педагогічного процесу, основ педагогічного мислення, розуміння закономірностей педагогічного процесу, принципів його розгляду. Зміст педагогічної науки формує професійну і громадянську позицію; професійну акмеологію майбутнього вчителя, викладача, науковця, спонукає до історико-педагогічної самоосвіти і сприяє виробленню умінь проектування в різних напрямках науки і суспільного життя на основі досвіду тенденцій педагогічної діяльності.

Список літератури: 1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1996. – 348с. 2. Андрущенко В., Вовк Л. Цінності вищої педагогічної освіти в контексті соціокультурного поступу / В. Андрущенко, Л. Вовк // Пам'ять століть. – 2006. - №3-4. С. 9-24 3. Вовк Л.П. Акмеологічні ідеї в історії освітньої діяльності. Педагогічна освіта України: національні традиції та Європейські інновації / Л.П. Вовк // Матеріали науково-практичної конференції. Секція IV. Проблеми змісту педагогічної підготовки в умовах Європейського освітнього та інтеграційного процесу / За заг.ред. Л.Вовк, О.Падалка – К.: «МП Леся», 2006. – С. 5-15. 4. Вовк Л.П. Ціннісні орієнтації як стратегія інтегрування слов'янської педагогіки в світовий освітній процес / Л.П. Вовк // Матеріали спільного засідання Президії академічної мережі Центральної та Східної Європи та пленарного засідання міжнародного наукового Форуму – К., 2009. 5. Зеньковський В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М., 1993. – 223с. 6. Кремень В.Г. Философия человекоцентризма как теоретическая составляющая национальной идеи / В.Г. Кремень // Зеркало недели. – 2009. - №31 (13 августа). – С. 6-7.

Л.П. Вовк

ІНТЕГРУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ В КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

В статті обґрунтовується потреба і можливість осмислення загальних і професійних знань майбутніми фахівцями через єдність змісту дисциплін, творчого розподілу матеріалу за модулями не лише з метою засвоєння, а з метою варіативного використання.

Л.П. Вовк

**ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ЗНАНИЙ В КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В статье обосновывается потребность и возможность осмысливания общих и профессиональных знаний будущими специалистами посредством совокупности содержания дисциплин, творческого распределения материала согласно модулям не только с целью усвоения, а с целью вариативного использования.

L.P. Vovk

**INTEGRATION OF COMMON AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE
CONCEPT TRAINING**

The article explains the need and ability to comprehend general and professional Knowledge of future professionals through the combined content of disciplines, creative material distribution under modules not only for the purpose of assimilation, but of variable to use.

Стаття надійшла до редакції 17.06.2010

УДК 378.4:37 (043,3)

*Жук О.Л.,
г.Минск, Беларусь*

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА**

Значимость социально-гуманитарной подготовки студентов обуславливается возрастанием роли человека в социально-экономических преобразованиях, повышением требований к профессиональной и социально-личностной компетентности выпускника вуза, уровню его готовности к постоянному самосовершенствованию. Особое место в социально-гуманитарной подготовке студентов отводится освоению психолого-педагогических знаний и умений в рамках педагогической подготовки в условиях классического университета. Понятие «педагогическая подготовка» используется нами в более широком социально-профессиональном контексте, который подразумевает личностно-профессиональное развитие будущих специалистов для разных отраслей экономики и социальной сферы. Под педагогической подготовкой понимается такая составляющая образовательного процесса классического университета, целью которой является формирование у студентов разноуровневой психолого-педагогической компетентности в соответствии со ступенями высшего образования и получаемой квалификацией.

Педагогическая подготовка направлена на комплексное изучение студентами человеческих возможностей, освоение способов развития творческого потенциала личности, социальной коммуникации и управления, эффективных моделей и технологий познания и образования, самообразования и акмеологического роста. В процессе педагогической подготовки у студентов формируются универсальные психолого-педагогические компетенции, направленные на решение широкого спектра профессиональных, социальных и личностных задач. Это способствует развитию у студентов социально-профессиональной компетентности, сформированность которой выступает показателем развитости социального мышления и профессиональной культуры специалиста. В современной теории и практике высшего профессионального образования социально-профессиональная компетентность рассматривается как

обобщенный результат профессиональной подготовки в вузе и важнейший критерий качества современного высшего образования [1, 2, 3, 4].

Педагогическая подготовка направлена на разрешение одного из главных противоречий современного высшего образования – это противоречие между универсальным характером возникающих социально-профессиональных проблем в сфере любой профессии и узкопрофессиональной направленностью подготовки студентов в вузе. Разрешение этого противоречия, как показывает наше исследование, возможно в том числе за счет педагогической подготовки, организованной как компетентностная модель подготовки будущих специалистов к их многофункциональной деятельности в социально-профессиональной сфере [5].

Социально-образовательный потенциал педагогической подготовки обеспечивается опорой при разработке ее содержания на универсальность психолого-педагогических знаний и умений и использованием активных форм и методов обучения. Это означает, что: 1) рефлексивный анализ студентами осваиваемых в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин общечеловеческих ценностей, социально-педагогических процессов выступает средством их личностного и профессионального самоопределения и самосовершенствования, 2) используемые активные формы и методы обучения, коммуникативные, проектно-исследовательские методики, базирующиеся на рефлексивно-деятельностной основе, являются способами формирования у студентов рефлексивного, коммуникативного, организаторского, проектного видов опыта. Последнее служит основой развития у студентов психолого-педагогической компетентности, направленной на применение соответствующих компетенций для решения широкого круга разнообразных социально-профессиональных проблем.

В ходе проводимого нами исследования выявлены функции и принципы педагогической подготовки в условиях классического университета. К функциям педагогической подготовки относятся:

- компетентностная, реализация которой базируется на универсальности психолого-педагогических знаний и умений и обеспечивает формирование универсального психолого-педагогического фундамента профессиональной подготовки. Осуществление этой функции направлено на развитие у студентов психолого-педагогической компетентности, которая, в свою очередь, обеспечивает формирование у них социально-личностных компетенций, способствующих результативности решения выпускниками социально-профессиональных задач в сфере любой профессии;

- функция дополнительного педагогического образования, осуществление которой в условиях классического университета направлено на подготовку педагогических кадров для системы образования, а также для других отраслей реального сектора экономики;

- социально-воспитательная, направленная на актуализацию воспитательного потенциала психолого-педагогических дисциплин и взаимосвязь учебного и воспитательного процессов. Эта функция реализуется посредством «перевода» фактологического материала в деятельностное содержание обучения, освоение которого студентами обеспечивает формирование у них обобщенных педагогических умений, способности к самоопределению, опыта рефлексивной, коммуникативной, проектной деятельности. Сформированные умения и опыт в ходе педагогической подготовки оказывают положительное влияние на развитие способности к постоянному самообразованию, дальнейшему личностному и профессиональному саморазвитию; формирование культуры коммуникации, ценностного отношения к семье и готовности к гуманному воспитанию детей; обеспечивают психосоциальную адаптацию выпускников в новых социально-экономических условиях.

Основными принципами организации педагогической подготовки в классическом университете являются:

- содержательно-технологической интеграции в освоении психолого-педагогических и других дисциплин социально-гуманитарного, общепрофессионального и специального блоков, обеспечивающей их направленность на формирование конечного интегрированного результата профессиональной подготовки – социально-профессиональной компетентности выпускника;

- опоры на компетентностный подход, предполагающий: 1) определение обобщенных результатов педагогической подготовки в виде психолого-педагогических компетенций; 2) операционализацию формируемых компетенций (или выявление обобщенных знаний и умений, способностей и готовности, определяющих компетентность); 3) обеспечение практико-ориентированного, проблемно-исследовательского, рефлексивно-деятельностного характера педагогической подготовки студентов; 4) поэтапную диагностику достигнутых уровней сформированности у студентов (выпускников) компетентности;

- взаимосвязи педагогической подготовки студентов и воспитательного процесса в условиях университета, обеспечивающей единство и согласованность педагогических целей и средств, которые направлены на развитие у студентов продуктивного стиля мышления и деятельности, профессионально ценных личностных качеств, эмоционально-ценностного и социально-творческого опыта, определяющих сущность формируемых социально-личностных компетенций;

- учета требований блочно-модульного подхода в организации педагогической подготовки студентов, что предполагает проектирование содержания психолого-педагогических дисциплин на модульной основе в соответствии с формируемыми компетенциями, содержательно-технологическую преемственность между уровнями педагогической подготовки;

- лично-развивающего характера педагогической подготовки студентов, что означает использование эффективных образовательных технологий, имеющих рефлексивно-деятельностную основу и направленных на учет индивидуальных особенностей и расширение образовательных возможностей обучающихся, обеспечение проблемно-исследовательского характера обучения, увеличение объема самостоятельной работы студентов, активное вовлечение их в разрешение социально-производственных ситуаций и проблем, имитирующих будущую профессиональную деятельность;

- учета особенностей основной специальности, по которой обучаются студенты университета, что предполагает разработку и применение учебно-методического и информационного обеспечения педагогической подготовки в контексте будущей профессии, включая ее социальный аспект.

Использование компетентностного подхода как теоретико-методической основы моделирования обобщенных образовательных результатов позволило обосновать в виде психолого-педагогических компетенций (компетентности) поуровневые и конечный интегрированный результаты педагогической подготовки. Поуровневые результаты педагогической подготовки представляют собой совокупность психолого-педагогических компетенций и лежащих в их основе обобщенных психолого-педагогических знаний и умений. Психолого-педагогические компетенции и соответствующие обобщенные знания и умения определены на основе выявленных нами универсальных социальных функций (их шесть), психолого-педагогических проблем (их три) и задач (всего 18), объективно присутствующих в социальном контексте профессиональной деятельности выпускника университета.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

К универсальным социальным функциям относятся: функция взаимодействия и коммуникации для достижения социально-личностных и корпоративных целей и задач, в том числе в поликультурной и международной средах (Ф1); мотивационная и социально-воспитательная функция в коллективе (Ф2); функция обучения (переподготовки) персонала (Ф3); управленческая функция (Ф4); функция самосовершенствования (Ф5); функция семейной жизнедеятельности, воспитания и развития детей в семье (Ф6).

Три группы универсальных социальных психолого-педагогических проблем включают: 1) проблемы, связанные с познанием себя как личности, самообразованием и саморазвитием себя как субъекта социально-личностной и профессиональной сфер жизнедеятельности; 2) проблемы, относящиеся к сфере социального взаимодействия и коммуникации и связанные с культурой личностного и профессионального общения; 3) проблемы, обеспечивающие организацию успешной деятельности в разных сферах.

На основе выявленных проблем нами определены универсальные задачи психолого-педагогической направленности, нацеленные на разрешение указанных проблем. С первой группой проблем соотносятся задачи по самоизучению, обеспечению личностного самосовершенствования, профессионального саморазвития в течение всей жизни, развития собственного творческого потенциала, становления карьеры и формирования своего имиджа. Вторая группа проблем определяет задачи, связанные с организацией совместной деятельности, сотрудничества, общения людей; предупреждением и разрешением конфликтов; управлением коллективом; руководством участниками проекта в условиях поликультурной, международной среды, организацией взаимодействия и общения с людьми пожилого возраста. Третья группа проблем задает задачи по стимулированию персонала; организации обучения и повышения квалификации работников; решению социально-воспитательных задач в трудовом коллективе; управлению ресурсами; организации семейной жизни; гуманистическому воспитанию детей в семье; обеспечению их полноценного развития.

С учетом выделенных универсальных функций, проблем и задач, отвечающих социальному контексту любой профессии, определен, как уже отмечалось, состав психолого-педагогических компетенций.

Психолого-педагогические компетенции включают на первом уровне компетенции в области философских и правовых основ образования, определяющих его функции и целевые установки, условия и механизмы его функционирования и развития; компетенции межличностного взаимодействия и коммуникации специалиста как субъекта социальной, гражданской, профессиональной сфер; компетенции решения социально-воспитательных задач в коллективе; компетенции в области повышения квалификации и переподготовки персонала; компетенции управления коллективом; компетенции непрерывного самообразования и профессионального самосовершенствования; компетенции в области семейной жизни, воспитания и развития детей; на втором уровне – компетенции педагогической деятельности, направленной на организацию обучения и развития личности обучающегося, преподавание учебных дисциплин; компетенции, обеспечивающие организацию воспитания обучающихся; компетенции, относящиеся к изучению и учету возрастных, гендерных и психологических особенностей обучающихся, механизмов их мотивации; компетенции, связанные с управлением образовательным учреждением и качеством образовательного процесса; компетенции в области совершенствования учебно-методического обеспечения образовательного процесса, педагогической диагностики; компетенции в сфере педагогического общения, решения коммуникативных проблем педагогической деятельности; на третьем уровне – компетенции, обеспечивающие организацию образовательного процесса вуза; компетенции, связанные с проведением научных

исследований в области педагогики и образования. Интегрированным итоговым результатом педагогической подготовки студентов является психолого-педагогическая компетентность, которая представляет собой сложное интегральное личностное качество студента (выпускника), состоящее из обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, мотивационных, эмоциональных, когнитивных и нравственных личностных качеств и способности использовать их для решения разнообразных социально-профессиональных задач.

Содержание психолого-педагогических дисциплин педагогической подготовки обусловлено указанными выше психолого-педагогическими компетенциями, которые также могут выступать основой для контекстного обновления содержания других дисциплин социально-гуманитарного и общепрофессионального циклов подготовки студентов в университете. Содержание дисциплин, разработанное на основе компетентностного подхода, определяется преимущественно не типовыми учебными задачами, а проблемными учебно-профессиональными задачами-ситуациями. Их разрешение студентами способствует приобретению опыта, необходимого для формирования компетенций.

Психолого-педагогические компетенции выпускника университета представляется целесообразным использовать в ходе профессионального отбора с целью привлечения лучших выпускников непедагогических вузов к педагогической деятельности (для факультативных занятий, работы с одаренными и др.).

В процессе проведенного нами исследования раскрыты закономерности, основные пути и способы развития у студентов психолого-педагогической компетентности. Закономерности развития психолого-педагогической компетентности характеризуют устойчивые связи: между деятельностной сущностью формируемой компетентности и субъектной позицией личности в образовательной деятельности, имеющей проблемно-исследовательскую направленность; между обобщенным характером формируемой компетентности и реализацией требований компетентностного подхода в организации образовательного процесса; между эффективностью развития компетентности и творческим опытом самостоятельного разрешения проблемных ситуаций, моделирующих социально-профессиональные проблемы и задачи; между повышением качества профессиональной подготовки в вузе и целенаправленным формированием психолого-педагогической компетентности.

Основными путями и способами развития психолого-педагогической компетентности являются: 1) внедрение учебно-методических комплексов нового поколения по психолого-педагогическим дисциплинам, которые реализуют деятельностное содержание и обеспечивают учет требований компетентностного подхода, индивидуализацию процесса обучения и организацию самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов в контексте решения обучающимися универсальных социальных проблем и задач профессиональной деятельности; 2) использование комплекса образовательных методик и технологий, базирующихся на рефлексивно-деятельностной основе и способствующих активизации самостоятельной работы студентов, проблемно-исследовательской, практико-ориентированной, прикладной направленности образовательного процесса, продуктивному характеру учебной деятельности студентов, приобретению ими опыта применения формируемых компетенций для решения разнообразных задач; 3) использование информационно-коммуникационных технологий (педагогически целесообразное их сочетание с традиционными методами и средствами обучения; соответствие обобщенных педагогических задач, реализуемых на основе компьютерных и мультимедийных средств, содержанию и способам решения универсальных

психолого-педагогических проблем и задач; внедрение разработанных на информационной основе тестовых заданий и электронных учебных курсов); 4) организация производственной (педагогической) практики студентов с учетом требований их будущей профессиональной деятельности; соответствие содержания и способов решения учебно-профессиональных задач, разрабатываемых в период практики, сущности и структуре формируемой психолого-педагогической компетентности; 5) вовлечение студентов на основе самоуправления в социально-воспитательную деятельность, моделирующую социальные (психолого-педагогические) проблемы из сферы будущей профессии, и обеспечение содержательно-технологической взаимосвязи педагогической подготовки и воспитательного процесса вуза.

Эффективность предложенных путей и способов развития психолого-педагогической компетентности доказана экспериментально и достигается за счет: обеспечения целостности учебного и воспитательного процессов вуза и комплексного характера педагогического воздействия на личность обучающегося; построения содержания обучения на деятельностной основе и разнообразия содержания и форм самостоятельной, творческой учебно-исследовательской работы студентов в контексте будущей профессии; согласованного применения активных средств в процессе обучения и воспитания.

Список литературы: 1. Байденко, В.И. Компетентный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В.И. Байденко. – 2-е изд. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с. 2. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) : материалы XI симп. «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика», Москва, 16–17 марта 2006 г. / под науч. ред. И.А. Зимней. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 82 с. 3. Компетентный подход в педагогическом образовании : коллектив. монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с. 4. Опыт формирования компетентной модели выпускника педагогического вуза как норма качества и базы оценки результатов образования: на примере физико-математического факультета : материалы XI симп. «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» / О.И. Мартынюк [и др.] ; под науч. ред. Н.А. Селезневой, И.Н. Медведевой. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 48 с. 5. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентный подход / О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.

О.Л. Жук

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА

В статье педагогическая подготовка студентов рассматривается на основе компетентного подхода. Выявлены психолого-педагогические компетенции выпускника университета, определяющие его профессиональную культуру и направленные на повышение продуктивности решения социально-профессиональных задач. Определены пути и способы развития психолого-педагогической компетентности, которые могут использоваться для формирования иных групп компетентностей.

О.Л. Жук

ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ

У статті педагогічна підготовка студентів розглядається на основі компетентнісного підходу. Виявлено психолого-педагогічні компетенції випускника університету, що визначають його професійну культуру і спрямовані на підвищення продуктивності вирішення соціально-професійних завдань. Визначено шляхи та способи розвитку психолого-педагогічної компетентності, які можуть використовуватися для формування інших груп компетентностей.

O.L. Guk

PEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENTS FOR CREATING A PROFESSIONAL CULTURE SPECIALIST

In this article the author considers the pedagogical training of the students on the basis of the competence approach. The psychological -pedagogical competences of the university graduate, which are aimed at improving the productivity of solving the social-professional tasks, are specified. The generated psychological - pedagogical competences determine professional culture of the university graduate. The ways, methods of the development of the psychological -pedagogical competence, which may be used for formation of the other groups of competences, are determined.

Стаття надійшла до редакції 14.06.2010

УДК 37(477)(091)-051Сковорода:316.344.42-027.542

*Ткаченко Л.І.,
Київ, Україна*

ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ Г.С.СКОВОРОДИ: ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕЛІТИ

Розвиток суспільств неможливий без успішного функціонування в них особливих, досить вузьких соціальних груп, які прийнято називати елітою. Основними критеріальними характеристиками еліти, як зазначено у Філософському енциклопедичному словнику, є провідне, або керівне становище у будь-якій галузі людської діяльності – політичній, економічній, військовій, науковій, управлінській, культурній, інтелектуальній, спортивній тощо [16, с. 193]. Вся палітра концепцій еліт поділяється на нормативні (ціннісні) та функціональні. Перші ґрунтуються на тому, що «еліта має бути носієм вищого рівня культури та цивілізованості, творцем та охоронцем таких цінностей, як свобода, справедливість, правовий порядок (стабільність), культурна самобутність (нації), добробут тощо... Нехтування ціннісними критеріями руйнує концепт еліти, бо відкриває можливість вважати елітою будь-яку групу, яка будь-якими засобами здобуває та утримує керівне становище [Там само, с. 194]. У наших розвідках дотримуватимемося цього підходу, оскільки саме його критерії забезпечують можливість прогресивного розвитку суспільства.

Україна, яка переживала періоди бездержавності, національного нівелювання, «сполщення» або «зросійщення» власних еліт тощо, визначає створення національної еліти як завдання націстворення, державотворення, утвердження незалежності. В сучасний період інтенсивного

розвитку постіндустріального й знаннєвого суспільства, з шеругу еліт виокремлюється інтелектуальна еліта, оскільки саме її представники найбільше розуміють масштаб і сутність глобалізаційних перетворень у світі, залежність успіху країни в міжнародному співтоваристві від науково-технологічного розвитку, найкраще усвідомлюють напрям розвитку сучасної науки й наслідки відставання країн в інтелектуально-технологічній міжнародній конкуренції. У сучасних наукових розвідках на передній план висуваються ментальні характеристики еліти, які складаються у положення про мерітократичну (англ. merit – гідність, відповідальність), а не соціальну природу еліти [17, с. 282]. Дослідник інноваційних процесів незалежної України В.В.Льїн зауважує – «важливим є те, що впродовж останніх двадцяти років, попри наявне положення речей, у суспільстві стверджується певне уявлення: основою влади є не статусне положення, а реальні спроможності людини до творчої діяльності, до засвоєння, опрацювання і продукування інформації та знань» [5, с. 9]. Справжній еліті, пише російський соціолог Ю.А.Левада, притаманні такі антропоморфні ознаки як володіння свідомістю, волею, бажаннями, «місією». У дефініції «елітарності» найбільш важливий не «кадровий склад» відповідних груп, а спосіб їх дії з його нормативно-ціннісними й символічними компонентами [8, с. 6]. Усвідомлення відповідальності за долю нації, моральні якості еліти стають необхідною вимогою в сучасних умовах побудови демократичного суспільства, тобто етичні підходи до розв'язання соціальних, економічних і політичних проблем все більше заявляють про себе не лише в країнах зі сталим громадянським суспільством, а й таких, що розвиваються.

Стосовно функцій сучасних еліт спостерігається (російські соціологи Л.Гудков, Б.Дубін, Ю.Левада), що вони втратили аскриптивний характер безумовного і нерозривного зв'язку виду діяльності і діяча, перестали бути приналежністю якогонебудь одного станового прошарку, цеху або статусу [2, с. 25]. Відтак проблема еліти в сучасних цивілізаційних вимірах, як зазначає В.Г.Кремень, постає в соціально-філософському, морально-етичному, політичному, економічному аспектах [6, с. 4]. Аналіз досліджень з проблем еліти й елітарності підтверджує увиразнення іще одного аспекту – педагогічного, оскільки підготовка національної еліти в умовах перерваних традицій потребує відродження у молодій генерації національних ментальних пріоритетів у співвідношенні із продуктивним інноваційним мисленням, що зможе забезпечити випереджуючий розвиток суспільства.

Свідченням актуальності педагогічних студій щодо формування національної еліти є поява спеціалізованих періодичних видань (наприклад, «Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія»), систематичне проведення в Україні тематичних міжнародних наукових конференцій (наприклад, «Національна еліта та інтелектуальний потенціал України» у 1996 р., «Еліти й цивілізаційні процеси формування нації» в 2006, «Розвиток демократії і демократична освіта в Україні» в 2007 р., «Фундаментальна освіта і формування гуманітарно-технічної еліти» у 2009 р., «Еліта, обдарованість, людиноцентризм» у 2010 р., щорічні Міжвузівські наукові конференції з актуальних питань вітчизняної, всесвітньої та історії освіти, науки і техніки в Луганську тощо), численних публікацій та дисертаційних досліджень.

Виходячи із завдань формування національної еліти й аналізуючи можливості країни в цьому напрямі (недостатність ресурсів і капіталів, необхідних для активного формування суспільства інтелекту), В.Г.Кремень наголошує, що «інституційно максимальні можливості для вирішення завдань щодо формування інтелектуальної еліти має система освіти. Сьогодні можна говорити про те, що вона значно змінилася під впливом нових викликів сучасності і в результаті сама стала одним із чинників кардинальної зміни суспільних систем. Через це освіта зайняла особливу позицію в системі соціальних інститутів, характерну для сучасного суспільства, що розвивається, і суспільства інтелекту, що формується» [Там само, с. 7-8].

Усвідомлення власної ідентичності, застереження від втрати національної самобутності спрямовує до історичних джерел, витоків української педагогічної думки. Вивчення й зіставлення історико-педагогічного матеріалу із проблемами сучасності, за висловом історіографа Н.М.Гупана, не лише «є важливим фактором вирішення сучасних теоретичних проблем», а й приводом для «переосмислення вже вивчених раніше явищ і процесів» [3, с. 202]. Видатною особистістю, творча спадщина якої має значення базальних основ української філософсько-етичної та педагогічної думки, є Григорій Савич Сковорода.

Чому звертаємося до педагогічної персоналії (Сухомлинська О.В., 2003) Г.С.Сковороди? Для цього є вагомі підстави. По-перше, Г.С.Сковорода ментально належав до того прошарку суспільства бароко, для якого, за М.В.Поповичем, філософія гідності виступала в якості основної засади життя, а «несамовита жага самовизначення вільної особи, що явно прочитується в творіннях Сковороди, є насамперед вираженням традиції козацького свободолюбства» [10, с. 37]. Використовуючи термінологію Рут Бенедикт [1], М.Попович констатує, що «в історії української ментальності Сковорода – яскравий представник «культури вина» на протилежність «культури сорому» [Там само, с. 247], у вік просвітництва Григорій Сковорода повертається до гуманітарної традиції, «щоб прокласти шляхи до щастя в житті кожного» [Там само, с. 158].

По-друге, Г.С.Сковорода отримав елітну на свій час освіту в Києво-Могилянській академії і у своїй творчості продовжив гуманістичні, в тому числі й педагогічні традиції своїх наставників – видатних діячів українського бароко – Симона Тодорського, Михайла Козачинського, Георгія Кониського та ін. [15].

По-третє, за зауваженням О.Пахльовської, Григорій Сковорода представляв «новий тип українського інтелектуала, який блискуче вивершився і разом з тим завершився» його геніальною постаттю епохи українського бароко. Величезна заслуга українського мислителя в тому, що він продемонстрував «відмову вільного розуму від нав'язаних інституційних регламентацій, автономію інтелекту від апріорних моделей» [9, с. 25], тобто незалежність думки й дії, інтелектуальну й моральну самодостатність і вивищеність у несприятливих умовах об'єктивної реальності остаточного знищення української національної окремішності.

Численні дослідження педагогічної спадщини Г.С.Сковороди присвячено аналізу світоглядних підвалин його загальнопедагогічних поглядів (І.В.Іванько, І.А.Табачников, В.І.Шинкарук та ін.), викладацької діяльності (Д.І.Багалій, Л.М.Василенко, Г.П.Гребенна, В.Ф.Ерн, О.Р.Мазуркевич, А.М.Ніженець, Д.Чижевський та ін.), загальної характеристики педагогічних поглядів (В.М.Алтухов, Н.І.Буяновська, М.І.Демков, А.М.Доценко, В.П.Коцур, І.П.Кузнецов, С.А.Литвинов, С.Ф.Русова, Д.Тетеріна-Блохін, Л.В.Ушкалов та ін.), проблем виховання (О.Г.Дзевєрін, В.Захарова, І.В.Іванько, С.А.Литвинов, О.О.Туляков та ін.), порівняння з поглядами інших педагогів та розвиток ідей Г.С.Сковороди в педагогічній думці XIX-XX ст. (І.А.Зязюн, М.Я.Кашуба, М.П.Корпанюк, М.Д.Култаєва, К.М.Левківський, О.М.Мовчан, Г.В.Марченко, Л.І.Ткаченко, Н.М.Якушко), традицій античної педагогіки в поглядах українського мислителя (М.М.Закалюжний, О.О.Туляков, О.М.Мовчан та ін.), впливу педагогічної думки попередників як тяглості національної педагогічної думки (Л.І.Ткаченко, В.О.Шевчук), етнопедагогіки як невід'ємної складової педагогічних поглядів Г.С.Сковороди (Ф.І.Науменко, Є.І.Пристапа, М.Г.Стельмахович та ін.), діалектики в психологічних поглядах (Г.С.Костюк), музично-педагогічних ідей Слобожанського просвітителя (С.Ю.Бакай), педагогічної історіографії творчої спадщини Г.С.Сковороди (І.О.Кулик).

Аналіз педагогічних поглядів Г.С.Сковороди в аспекті формування й розвитку особистості, розгляд їх у контексті проблем формування національної еліти видається актуальним і цікавим.

Педагогічні ідеї Григорія Сковороди невіддільні від його філософських поглядів і формувалися протягом усього творчого періоду його життя й висловлені більшою чи меншою мірою у творах, різних за жанрами. У найбільш узагальненому і досконалому варіанті його уявлення про оточуючу дійсність як теорія «трьох світів» викладені в трактаті «Потоп змін». Сутність її у тому, що «мікросвіт» людини є продовженням «макросвіту» і підпорядковується єдиним законам природи. Третім світом – світом символічним – у Г.Сковороди виступає Біблія, яка допомагає зрозуміти смисл буття, витлумачити моральні й етичні норми світобудови, людини і суспільства.

«Макросвіт» зовнішнього оточення, «мікросвіт» людини і світ Біблії, за теорією «двох натур» Григорія Сковороди, мають дві природи (або «натури») – «зовнішню», «видиму», «матеріальну» і – «внутрішню», «невидиму», «духовну». Весь матеріальний світ – це «видима натура», яку філософ називає «земля», «плоть», «речовина» тощо. «Натура невидима» – то світ духовний, який Г.Сковорода називає Богом. Таке розуміння Г.Сковорода розкриває у діалозі «Беседа, нареченная двое». Філософ постійно нагадує: «человѣкъ состоит не во внѣшней своей плоти и крови, но мысль и сердце его – то истинный человек есть» [12, с. 164], «телом мы ничто, но душою чтось-нѣчтось, да еще и великое» [13, с. 413]. Тобто духовні й моральні якості для Г.С.Сковороди складають основні характеристики особистості, в розумінні мислителя творять людину як особистість.

Надзвичайно важливим у педагогічних поглядах Г.С.Сковороди є переконання в неповторності індивідуальності кожної людини. Відповідно до естетики бароко, Г.С.Сковорода вдається до символічного втілення своїх поглядів. В трактаті «Розговор, называемый алфавит, или букварь мира», Григорій Сковорода подає зображення алегоричної картини – фонтани, з якої наповнюються різні за призначенням і ємністю посудини, і коментар: «Неравное всѣм равенство». В алегорію, на нашу думку, Г.С.Сковорода вкладає подвійне значення: кожна людина індивідуальна від природи (від народження) й має у світі своє призначення («сродність»); кожную людину «наповнює» Бог (якого Г.Сковорода ототожнює з природою) відповідно до індивідуальних задатків і усвідомлюваних особистістю внутрішніх, індивідуальних потреб, задоволення яких одночасно і виявляється шляхом розвитку, і сприяє розвитку особистості. На цих переконаннях базуються настанови Сковороди-педагога щодо індивідуального розвитку кожної особистості.

Основою педагогічних ідей Г.С.Сковороди щодо розвитку особистості є концептуальна складова – самопізнання. «Узнай себе», «разумѣть себѣ самага» – це ідея кількох філософських діалогів та інших творів. Самопізнання необхідне передусім для з'ясування «сродності» індивіда до близької за його природними здібностями і нахилами праці. На думку педагога, лише у «сродній» діяльності, висловлюючись сучасною мовою, особистість може досягти успіху. Самопізнання визначає не лише долю, але й щастя людини – «от познания себе самага входит в душу свѣтъ вѣдѣнія божія, а с ним путь счастья мирный». Натомість «несродность всякія праздности есть тяжелѣе», «отнять от души сродноѣ дѣланіе – значит лишитъ ее живности своей. Сія смерть есть люта» [13, с. 413, 435, 438].

Думка про природовідповідність у навчанні, тобто за «сродністю» доповнюється сентенцією про те, що будь-яке навчання має супроводжуватись моральною метою – вихованням «серця». У притчі «Благодарный Еродій» Г.С.Сковорода підкреслює: «Кая полза ангелскій язык без добрыя мысли? Кій плод тонкая наука без сердца благого?» Інакше вся наука обертається проти людини, проти суспільства, добро, яке несе в собі освіта, перетворюється на зло. Розвинена й розумна людина, озброєна знаннями, але не високоморальна стає такою, що «хищнѣе суть птиц, невоздержаннѣе скотов, злобнѣе звѣрей, лукавѣе гадов, безпокойнѣе рыб, невѣрнѣе моря, опаснѣе африканских пѣсков...» [12, с. 106]. Ця теза Г.С.Сковороди стає особливо актуальною стосовно

людини, яка наділена формальною владою, тобто відносно управлінської, політичної еліти.

Самопізнання і «виховання серця», тобто моральності, приводить, за Г.С.Сковородою, до саморозвитку. В діалозі «Наркіс. Разглагол о том: узнай себе» автор у дусі барокової стилістики подає образ – Наркіса, який подібно до героя відомого античного міфу, закохується в себе. Але, на відміну від античного, герой Г.Сковороди вдивляється у свій внутрішній світ і, пізнаючи себе, розуміє й уподобує в собі власну суть і розвивається відповідно до своєї, пізної ним «сродності». Наркіс Г.С.Сковороди «преображается», набуває нового образу і якості, тобто розвивається. Насамкінець Григорій Сковорода подає алегорію, яка найбільш точно передає його духовний ідеал, який неодноразово зустрічається в його творах, – герой «преображается во источник», який «вѣчно парою дышет, оживляющею и прохлаждающею» [12, с. 154, 156]. Вочевидь в образно-символічній системі Г.С.Сковороди, «источник» найбільш відповідає особистості, що черпає внутрішню силу в самій собі, завдяки саморозвитку, і, досягаючи якісно нового рівня, особистість стає не лише такою, що споживає, але й продукує, тобто здійснюється перехід від особистісної значущості до значущості соціальної.

Цю ж думку спостерігаємо в листах до учня М.Ковалинського, яка пізніше продовжена у діалогах і трактатах, – про духовно-моральне вивіщення особистості, яке зумовлює елітну позицію в суспільстві. Прагнення суєтних втіх (пияцтва, гри в кості, танців, навіть перебування у війську, прирівнюючи його до честолюбства, Г.Сковорода відносить до речей «жалюгідних», «скороминущих». Натомість радить учневі зосередитися на внутрішній, духовній змістовності, звертаючи увагу, що користь від того буде не лише особистою, а й суспільною: «...в собі самому шукай справжніх благ. Копай всередині себе колодязь тієї води, яка зрсить і твій дім і сусідські» [13, с. 309].

Маємо враховувати два виміри духовності. По-перше, як категоріальну характеристику людського буття, «якою виражається його здатність до самотворення та творення культури» [4, с. 244]. По-друге, як індивідуальну характеристику, яка «є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смісловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності» [Там само]. Вочевидь про обидві форми духовності йдеться у Г.С.Сковороди.

Уточнення стосовно поняття «духовність», що є виявом культури – «другої природи» людини, на сучасному етапі дає В.Г.Кремень: «Суспільна практика зумовлює потребу в людях, індивідуальність яких не «розчинялася» б у суспільному цілому. У результаті виникає людська особистість, яка володіє, поза матеріально-тілесними характеристиками (спільними для всіх), ще й неповторно-індивідуальними особливостями, які знаходять безпосередній вираз у *духовності*, багатому індивідуально-особистісному світі. Необхідність духовності як провідного принципу осмислення нових форм суспільного буття щодо старих простежується і в українській культурній традиції, у якій постійно присутня *домінанта духовного*» [7, с. 325].

Саме про особистість у суспільних відносинах говорить Г.С.Сковорода, використовуючи алегоричний образ злагодженого часового механізму. Перший раз ми зустрічаємо його у збірці «Басни харьковскія», у байці шостій «Колеса часовіи», де автор підкреслює індивідуальність кожного члена суспільства, в якому протилежність завдань «колес» лише «вспомоществует к тому дабы наши часы ходили по разсужденію солнечнаго круга» [12, с. 111], тобто сприяє нормальному ходу речей. Вдруге – у трактаті «Разговор, называемый алфавит, или буквар мира» Г.С.Сковорода говорить про суспільство і особистість у ньому, як про більш складне утворення. Особистості, що живуть «за натурою», «составляют плодоносный общества сад, так, часовую машину свои части. Она в то время порядочное продолжает течение, корда каждый член не только добр, но и сродную себе разлившиися по всему составу должности часть отправляет» [12 с. 417]. Змальовуючи місце особистості в суспільстві Г.С.Сковорода використовує два символічні образи, що складають корелятивні пари, в

яких кожен з елементів, на перший погляд, заперечує інший: «сад» (жива природа) – «машина» (нежива), «плодоносний» (творчий, самостійний, самодостатній) – «часть часовой машини» (деталь задля злагодженого руху всього механізму). Можна констатувати, що тут Г.С.Сковорода, по-перше, подає символічний образ включеності кожної індивідуальності у функціонування всього суспільства («часовая машина»), а по-друге, висловлює думку про свободу особистості реалізувати себе у самостійній творчій діяльності («плодоносный общества сад»), що є безперечною ознакою духовності, елітарності.

І насамкінець, потрібно сказати, що Г.С.Сковорода був свідомий особливої місії еліти в суспільстві. Звернемося до збірки «Басни харьковскія». У басні восьмій «Голова и Тулуб» філософ, називаючи еліту по відношенню до суспільства «головою», пояснює завдання еліти: «мое око тебе свѣтом, а я вспомошествую совѣтом» [12, с. 112]. Тобто – передбачення, далекоглядність і мудрість, що є ознаками еліти, що виокремлюють її зі суспільного загалу. І лише в такому разі визначає суспільну ієрархію: «Народ должен обладателям своим служить и кормить» [Там само]. Розуміючи історичну ситуативність визначення елітності, Г.С.Сковорода в басні 17-й висловлює думку про присутню цінність справжньої еліти, говорячи про «два цѣнные кумушки: алмаз и смарагд»: «...А цѣна наша, или честь, всегда при нас. Она видным мѣстом и людскою хвалою не умножается, а презрѣнием, забвеніем и хулою не уменьшается», при чому ставить в один ряд ознаки «просвѣщеніе или вѣра божія, милосердіе, великодушіе, справедливость, постоянность, цѣломудріе» [12, с. 116-117], які на його думку, складають основні характеристики еліти. Не важко помітити, що всі ознаки належать до сфери духовних, трансцендентних цінностей.

Для педагогічного підходу важливо, що духовність не є рисою, з якою індивід народжується, а є результатом онтогенезу. Тому духовний розвиток визначається як «розвиток, спрямований на індивідуальний вияв у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб – ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби жити й діяти для інших. В історичному плані осмислення духовності відбувалося переважно у контексті асиметричних дихотомій: дух – матерія, духовне – матеріальне, душа – тіло, духовність – бездуховність тощо» [4, с. 243]. Зазначені принципи положення ми знаходимо й у Г.С.Сковороди. Він акцентує на моральному і духовному як головних людських цінностях, хоч ні в якому разі не заперечує таких «матеріальних» цінностей як здорове тіло, здорова їжа, здоровий стиль життя, наполягаючи на фізичному, і на психічному здоров'ї, на інтелектуальному розвитку. Останні виступають основою формування духовності, про що ми знаходимо численні поради Г.С.Сковороди у листах до його учня М.Ковалинського. Найвищим щабелем духовності для Г.С.Сковороди, і це він намагається виховати у свого учня М.Ковалинського, є філософування, здатність до розмислів вільної освіченої думки – «щоб тебе визнавали за людину видатну, рідкісну, яка дбає і думає лише про нове і небесне» [13, с. 232]. Мабуть, цю характеристику можна прийняти як, може й не повну, але принципову для визначення еліти в уявленні Г.С.Сковороди.

Аналіз творчої спадщини Г.С.Сковороди свідчить: аспекту елітності, що в українського мислителя означає розвиток особистості, а особливо її морально-духовне вивищення, він приділяв значну увагу. Складовими сковородинівського розвитку особистості є самопізнання, самовизначення і духовний розвій. Перші дві складові обумовлюють пізнання «сродності» особистості і зясування для особистості її здібностей, нахилів, а отже, й найбільш відповідного роду занять і життєвого шляху. Спираючись на думки, висловлені філософом і педагогом в його творах, доходимо висновку, що людина, за його переконаннями, – істота, наділена від природи індивідуальними рисами і задатками, самодостатня, здатна до самопізнання, самовизначення й саморозвитку. Діяльність людини в предметному світі суспільства, в якій вона може найкраще себе проявити, виявляється окресленою межами "сродності". В той же час морально-духовний розвиток особистості нічим не обмежений, проте спирається на самосвідомість і прагнення індивіда до самовдосконалення. Самовиховання, за Г.С.Сковородою, – шлях духовного розвитку особистості. Лише

духовний розвиток і творча інтелектуальна праця приводить до вивищення особистості в суспільстві – елітарності. За висловом А.В.Роменця, «Сковорода розкриває велику феноменологію Духа, в якій досліджує перехід людини від плану «буденної свідомості» до плану «філософської», часом у художній формі показує, як людина може бачити дві природи, в їхній взаємній віднесеності пережити почуття буття, відчутти буттєву (Божу) «безодню» [11, с. 12-13]. При цьому Г.С.Сковорода наполягає на чеснотах і відповідальності особистості, яка таким чином стає елітою. Елітарність у Г.С.Сковороди не пов'язана із приналежністю до якогось станового або майнового статусу, – вона залежить лише від природних задатків самої особистості та її свідомого саморозвитку, в якому першість належить духовно-моральним властивостям.

Підсумовуючи, зазначаємо про актуальність і важливість педагогічного підходу до розв'язання проблем формування сучасної еліти. Доходимо висновку, що педагогічні ідеї, висловлені Г.С.Сковородою щодо еліти і її виховання, і міркування сучасних дослідників проблем, пов'язаних із формуванням національної еліти, мають багато спільного. Вони свідчать про тяглість педагогічних ідей щодо формування національної еліти та гуманістичних ідей націєтворення в українському суспільстві.

Мотиви, що спонукали до розмислів філософів минулого, й та, що зумовлюють нинішніх дослідників замислитись над проблемою людини і її розвитку, елітності, функцій еліти в суспільстві, ставили трансцендентну мету – розвій і щастя кожної особистості. Це можливо лише в суспільстві, яке здатне виховати високодуховну національну еліту, може унебезпечити націю від нівелювання, розчинення в світовому співтоваристві, здатне забезпечити розвій нації і держави. Розвиток національної еліти з необхідністю має враховувати досвід та ідеї видатних попередників, що забезпечить не лише тяглість традицій гуманізму, але й перспективу подальшого розвитку.

Список літератури: 1. Бенедикт Р. Хризантема и меч: Модели японской культуры // Рут Бенедикт / Пер. с англ.: М.Н.Корнилов, Е.М.Лазарева, В.Г.Николаев. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. — 256 с. — («Книга света»). 2. Гудков Л.Д. Проблема «элиты» в современной России: Размышления над результатами социологического исследования / Л.Д.Гудков, Б.В.Дубин, Ю.А.Левада. — М.: Фонд «Либеральная миссия», 2007. — 372 с. 3. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. — К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. — 222 с. 4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головн. Ред.. В.Г.Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с. 5. Ільїн В.В. Еліта пост економічного суспільства: суперечності і перспективи // В.В.Ільїн / Еліта, обдарованість, людиноцентризм / Матеріали міжнародної наукової конференції 26 лютого 2010 р. — К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2010. — С. 8-12. 6. Кремень В.Г. Інтелектуальна еліта в контексті людиноцентризму // В.Г.Кремень / Еліта, обдарованість, людиноцентризм / Матеріали міжнародної наукової конференції 26 лютого 2010 р. — К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2010. — С. 4-8. 7. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум // В.Г.Кремень. — Вид. переробл. — К.: Грамота, 2010. — 576 с. 8. Левада Ю.А. Элитарные структуры в советской и постсоветской ситуации // Общественные науки и современность. — 2007. — № 6. — С. 5-15. 9. Пахльовська О. Києво-Могилянська академія як чинник становлення національної самобутності Української культури: парадокси еволюції // Оксана Пахльовська / Києво-Могилянська академія в іменах, XVII-XVIII ст.: Енцикл. вид. / Упоряд. З.І.Хижняк; За ред. В.С.Брюховецького. — К.: Вид. Дім «КМ Академія», 2001. — 736 с. 6 290 іл. — С. 19-26. 10. Попович М. Григорій Сковорода: філософія свободи // Мирослав Попович / Худож. оформ. О.Білецького. — К.: Майстерня Білецьких, 2007. — 256с. 11. Роменець А.В. Ідея самопізнання і смислу людського життя у творчості Г.С.Сковороди // Сковорода Григорій: дослідження, розвідки, матеріали: Зб. наук. праць / АН України, Ін-т філософії. — К.: Наукова думка, 1992. — С. 8-18. 12. Сковорода Г. Повне зібрання творів у двох томах // Г. Сковорода. — К.: «Наукова думка», 1973. — Т. 1. — 532 с. 13. Сковорода Г. Повне зібрання творів у двох томах //

Г. Сковорода. – К.: «Наукова думка», 1973. – Т. 2. – 576 с. 14. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // О.В. Сухомлинська / Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 36-46. 15. Ткаченко Л.І. Г.С.Сковорода і Києво-Могилянська академія: освітньо-педагогічні традиції // Неперервна педагогічна освіта: сучасні парадигми та технології їх реалізації: Матеріали виїзн. засід. наукової школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті (Хмельницький, 14-16 травня 2009 р.): Наукове видання / За ред. С.О.Сисоєвої. – Хмельницький, 2009. – С. 291 – 307. 16. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди / Редкол.: В.І.Шинкарук (голова), Є.К.Бистрицький, М.О.Булатов та ін. – К.: Абрис, 2002. – 746 с. 17. Філософський словник соціальних термінів / Під заг. ред. В.П.Андрущенка. – К.–Харків: ТОВ «Корвін», 2002. – 671 с.

Л.І.Ткаченко

ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ Г.С.СКОВОРОДИ: ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕЛІТИ

У статті йдеться про модерні підходи до визначення поняття «еліта», наведено висловлювання сучасних дослідників про домінуючі ознаки елітності. Виокремлено педагогічний аспект проблеми формування національної еліти. У цьому руслі розкрито педагогічні ідеї у спадщині Г.С.Сковороди, наголошено на ідеї розвитку особистості, особливо на духовно-моральному розвитку як провідній ідеї педагогічних переконань українського мислителя. Зроблено висновок про актуальність педагогічних ідей Г.С.Сковороди для розвитку сучасної педагогіки, зокрема розв'язання проблем плекання національної еліти України.

Л.И.Ткаченко

ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Г.С.СКОВОРОДА: К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ

В статье говорится о современных подходах к определению понятия «элита», приведены высказывания современных исследователей о доминантных признаках элитарности. Выделен педагогический аспект проблемы формирования национальной элиты. В этом русле раскрыты педагогические идеи в наследии Г.С.Сковороды, отмечены идеи развития личности, в особенности духовно-нравственного развития как ведущей идеи педагогических убеждений украинского мыслителя. Сделан вывод об актуальности педагогических идей Г.С.Сковороды для развития современной педагогике, в частности в решении проблем воспитания национальной элиты Украины.

Lidiia I. Tkachenko

IDEAS OF SCIENTIFIC HERITAGE BY GREGORY S.SKOVORODA: THE PROBLEM OF FORMING A NATIONAL ELITE

The paper Lidiia I. Tkachenko by was devoted to a modern approach to the definition of "elite", given opinions of modern researchers of the dominant features of elitism. Author distinguished the pedagogical aspect of the problem of forming the national elite. In this trends, revealed pedagogical ideas in the scientific heritage by Gregory S. Skovoroda, marked by the idea of personal development, especially the spiritual and moral development as the leading idea of pedagogical beliefs in formation of Ukrainian elite. thinker. Conclusion was

made about the relevance of pedagogical ideas by Gregory S. Skovoroda for the development of modern pedagogy, problem-solving training of the national elite in Ukraine.

Стаття надійшла до редакції 29.06.2010

УДК 378 : 004

*Коломієць А.М.
м. Вінниця, Україна*

ПРОБЛЕМИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризують зростання ролі інформації в соціальних відносинах, збільшення швидкості її опрацювання завдяки комп'ютерній техніці та впровадження інформаційних комунікаційних технологій (ІКТ) у всі сфери суспільного життя. Саме ці процеси зумовили появу інформаційного суспільства (ІС). Нині ми спостерегаємо надзвичайно інтенсивні процеси інформатизації суспільства. Швидкі темпи інформатизації усіх галузей народного господарства сприяли значній автоматизації інтелектуальної праці, швидкому доступу значних верств населення до значних обсягів інформації. Проте це лише початок розвитку інформаційної цивілізації. У найближчому майбутньому вже окреслюються такі напрями подальшої інформатизації суспільства:

- збільшення інформаційних потоків у всіх галузях суспільного життя;
- поглиблення розуміння важливості інформації для професійного і особистісного вдосконалення;
- масова комп'ютеризація шкіл;
- удосконалення комп'ютерної техніки;
- збільшення кількості людей, які володіють персональними комп'ютерами (ПК);
- збільшення дидактичних можливостей ПК;
- розширення обсягу програмних продуктів, розрахованих на застосування у навчальному процесі та ін.

Очевидно, що процеси інформатизації суспільства будуть набувати прискорених темпів, диктуючи відповідні зміни й у сфері освіти. В епоху інформатизації суспільства помітно зростає роль освіти, оскільки з усіх соціальних інститутів саме освіта є основою його соціально-економічного і духовного розвитку.

Очевидно, що інформатизація освіти вимагає відповідності професійної підготовки вчителів сучасному рівню інформатизації суспільства. Тому однією з глобальних цілей інформатизації освіти є підготовка вчителів, які володіють високим рівнем інформаційної культури, готові застосовувати ІКТ у навчально-виховному процесі й управлінні освітою, беруть активну участь у процесі інформатизації освіти.

Крім того, поряд із перевагами, інформаційне суспільство одержало й нові проблеми та суперечності, зокрема:

- між інтенсивним зростанням інформаційних потоків і можливістю знайти достатньо достовірну інформацію, що необхідна для прийняття правильного рішення;
- між зростаючим обсягом навчальних комп'ютерних програм і готовністю вчителів і викладачів застосовувати їх у навчальному процесі;
- між розширенням банку професійно спрямованих дидактичних матеріалів на цифрових носіях (комп'ютерні тренажери, автоматизовані навчальні системи тощо) і обізнаністю педагогів з їх можливостями;

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

- між темпами вдосконалення та розширення можливостей ІКТ і темпами ознайомлення з ними.

Окрім зазначених суперечностей науковці звертають на більш значну і глобальну проблему, яка дістала назву цифрового розриву або інформаційно-цифрової нерівності. Йдеться про нерівність у використанні інформаційних технологій між старшим і молодшим поколіннями, малим і великим бізнесом, жителями міст і сіл, між країнами, регіонами і навіть цивілізаціями. Вимагає свого осмислення і тенденція відмови деяких членів суспільства та окремих соціальних груп, що мають в своєму розпорядженні фінансові і освітні можливості, від користування ІКТ. За нею стоять прорахунки державної політики, яка поки не сприяє утвердженню відповідних часу способів взаємодій людей у віртуальному просторі.

Аналіз наявних досліджень. Науковці першими звернули увагу на те, що в інформаційному суспільстві більшість процесів соціального та економічного розвитку залежать від уміння його колективів і окремих осіб поставити собі на службу нові технології і забезпечити доступ до інформації. На сучасному етапі розвитку суспільства, як показують численні наукові дослідження (Р.С.Гуревич, М.І.Жалдак, О.В.Картунов, В.О.Кудін), характерним є процес перетворення інформації, знань в один із найважливіших ресурсів суспільства, який усе більше визначає і рівень розвитку, і напрям прогресу суспільства, його структур, систем, інститутів.

Інформаційне суспільство формує новий клас, так званий knowledge-class, представники якого володіють знаннями та інформацією, вміло їх пристосовують до життя, одержують від цього вигоду, і „стратегія нашої держави саме й повинна полягати в тому, щоб сформуванню такий knowledge-class з усіх прошарків сучасного суспільства” [4]. Стає очевидним, що лише культурна, освічена і добре проінформована людина зможе відповідати сучасному рівневі розвитку цивілізації.

Політолог О.В.Картунов [3, с.24], наприклад, звертаючи увагу наукової громадськості на те, що „виникнення глобального ІС та проблеми його формування в Україні вимагають модернізації всіх сфер суспільного життя, і насамперед – освітньої”, пропонує теоретико-методологічною основою модернізації освіти вибрати інформаційну парадигму (informational paradigm), яка йде на зміну інформаційній парадигмі (information paradigm). На думку О.В.Картунова, інформаційна парадигма вже значно модернізувала основні процеси генерування знань і засобів комунікації тих держав, де успішно формується ІС (Японія, США, Скандинавські та деякі інші країни). Аналіз зарубіжних досліджень дозволив українському політологу визначити основні положення інформаційної парадигми:

- інформаційне суспільство – це суспільство, засноване на знаннях;
- основний чинник зростання національного продукту – це прогрес знання і технологій;
- джерело продуктивності полягає у технології генерування знань, обробки інформації;
- осьовим принципом постіндустріального суспільства є величезна соціальна значимість теоретичного знання та його нова роль як спрямовуючої сили соціальних змін;
- знання і кваліфікація стають предметом влади й неодмінною умовою для входження в еліту.

Невирішені аспекти проблеми. Усі названі положення визначають нову роль вищої освіти і педагогічної еліти в розвитку ІС. Проте педагогічних праць, у яких розглядалися б питання розвитку постіндустріального суспільства, нині недостатньо. Науковці переконані, що „реформування суспільства стає неможливим

без реформи системи освіти” [6, с.126], але залишається невисвітленою роль науки, освіти і педагогічних кадрів в становленні ІС.

На необхідності підготовки викладачів вищої школи до використання ІКТ у педагогічній діяльності наголошують Т.І.Коваль, С.О.Сисоєва, Л.П.Сущенко. Перехід суспільства до постіндустріальної стадії розвитку, за їхнім переконанням, висуває якісно нові вимоги не лише до змісту, форм і методів навчання, а й потребує спрямованості сучасної освіти на формування здатності викладачів до навчання упродовж життя та розуміння такої необхідності для підтримки власної конкурентоспроможності на ринку праці та педагогічної мобільності [5, с.41].

Той, хто володіє інформацією, володіє світом. Цей древній вислів у наші дні набув нової актуальності, оскільки інформаційне суспільство, як і всі попередні, виявилось неоднорідним, поділеним на багатих і бідних. Межа пролягає тепер між тими, хто має в своєму розпорядженні технічні можливості і необхідний освітній рівень для користування ІКТ, і тими, хто через відсутність засобів на придбання комп'ютерів чи низької кваліфікації в галузі ІКТ не має можливості ними скористатись. Ця нерівність проявляє себе і у використанні нової телефонії, і в отриманні відомостей з різних джерел інформації, у тому числі і з преси, чия роздрібна ціна недоступна для широкого кола покупців.

Останнім часом розрив між багатими і бідними у сфері інформації все більше і більше зумовлюється технологічними характеристиками, коли швидке розповсюдження засобів комунікації почало охоплювати лише деякі прошарки користувачів, тоді як інші вимушені задовольнятися технікою, що стрімко застаріває. Реалії такі, що інформаційно-цифровий розрив збільшується з кожним роком. Тому предметом дослідження багатьох сучасних науковців є шляхи подолання інформаційно-цифрової нерівності, які розробляються в документах міжнародних організацій, а також у національних інформаційних стратегіях окремих держав [2].

Проблема інформаційно-цифрової нерівності ще далека від свого розв'язання. Очевидно, що цифровий розрив між державами буде подолати нелегко, оскільки провідні в галузі ІКТ держави (США, Данія, Швеція, Великобританія, Південна Корея) не стоять на місці, а розвивають ІКТ значними темпами й у різних галузях, пропонуючи всьому світу свої послуги, але не безкоштовно. Між названими країнами та цілою низкою інших країн утворилась „цифрова прірва”. Така сама прірва спостерігається в багатьох країнах між містом і селом, між людьми старшого і молодшого покоління [2]. Цей факт є значним чинником у виникненні інформаційно-цифрової нерівності між учителями та учнями, між викладачами й студентами. З огляду на новизну та нестандартність ситуації, така проблема ще не стала предметом вивчення в педагогічній науці, є лише окремі публікації в пресі [1] та обговорення в мережі Інтернет [<http://www.programs.edu.ep>; <http://www.eidos.techno.ru/list/serv.htm>; <http://www.helsinki.fi/~tella>; <http://www.uoc.es>].

Тому метою статті є визначення масштабів проблеми та окреслення можливих шляхів її вирішення.

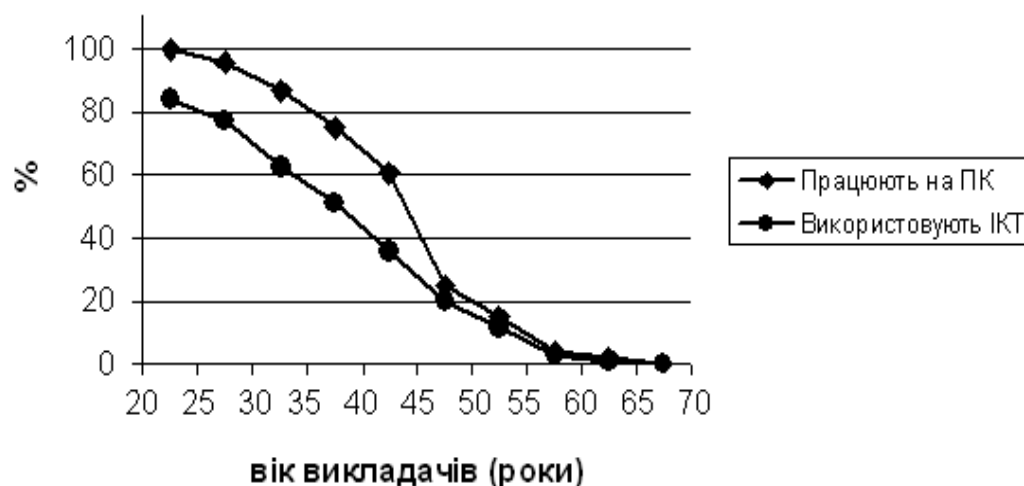
Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні людям старшого віку вкрай складно адаптуватися до умов життя в сучасному суспільстві. Молодь набагато швидше опановує комп'ютерний світ, її більша частина намагається максимально використовувати весь потенціал інформаційних технологій для роботи, навчання, спілкування, одержання освітніх послуг, пошуку інформації та придбання товарів. Як свідчить активний розвиток соціальних мереж, багато молодих людей (переважно школярі і студенти) готові поділитися своїми знаннями і навичками.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

Більшість із них займають активну позицію, розуміючи, що без знання ІКТ людині дуже складно існувати в сучасному суспільстві.

Старше покоління, до якого належать вчителі й викладачі, виявилось набагато консервативнішим. Наше дослідження показало, що серед професорів, яким за 60 років, бажаючих залучитись до світу ІКТ одиниці. Лише частина тих, кому за 50 років, намагаються засвоїти основи роботи на ПК, а молоді викладачі від 25 до 30 років використовують ІКТ повсякденно у професійній та дозвіллевій діяльності і вже не мислять свого життя без комп'ютера і тих можливостей, які надають ІКТ.

Для кращого аналізу нинішнього стану проблеми пропонуємо графік на рисунку 1, де видно зменшення кількості викладачів (у відсотках), які володіють навичками роботи на ПК, залежно від їхнього



віку.

Рис. 1. Залежність кількості викладачів, які володіють навичками роботи на ПК, від їхнього віку.

Графік показує величезний розрив між викладачами молодого і старшого віку та різкий спад кількості працюючих на ПК педагогів, яким за 45 років. Пояснюємо це тим, що викладачі такого віку не вивчали інформатики ні у ВНЗ, ні, тим більше, в школі. Усі наступні покоління були залучені до вивчення інформатики і з кожним роком мали все більше можливості працювати на ПК.

Оскільки зазвичай на одній кафедрі працюють викладачі різного віку, то маємо ще й інформаційно-цифровий розрив між членами однієї кафедри, факультету, інституту чи університету. Ми не стверджуємо, що це провокує конфлікти, але, очевидно, що така ситуація створює певний дисбаланс професійно-творчого потенціалу кафедри, психологічний дискомфорт для окремих викладачів, а інколи – й дещо агресивне ставлення до нововведень.

Зазначимо, що на рис.1. зображені результати опитування викладачів стосовно того, чи вміють вони користуватись комп'ютером хоча б на рівні роботи з текстовими редакторами та здійснювати пошук інформації в мережі Інтернет. У випадку запитання „Чи використовуєте Ви ІКТ у навчальному процесі?” ми одержали аналогічну криву, але значно зміщену вниз (особливо для молодого покоління). Це можна пояснити і недостатнім досвідом, і небажанням докладати зусиль для зміни традиційних методик.

Проте звертає на себе увагу той факт, що старші викладачі, як тільки самі навчаються працювати на ПК, одразу намагаються використати ІКТ у навчальному процесі. Це свідчить про намагання таких викладачів самоутвердитись, йти в ногу з часом. На жаль, таких викладачів дуже мало.

В окремих університетах цю проблему намагаються вирішити кардинально досить рішучими заходами. Наприклад, в деяких ВНЗ з окремими викладачами не продовжують контракту, якщо вони не оволоділи навичками роботи на ПК. Можливо такий спосіб підвищення інформаційної культури професорсько-викладацького складу в умовах швидких темпів інформатизації суспільства і є правильним, але його важко назвати гуманним.

Щоб вимагати від викладачів, особливо старшого покоління, швидкого оволодіння ІКТ, вищий навчальний заклад має створити для цього певні умови. Однією і найбільш результативною, на наш погляд, із таких умов є створення при ВНЗ курсів із вивчення ІКТ. Такі курси, як показує практика, є в багатьох ВНЗ, але зазвичай там навчається бажана студентська молодь і люди різних професій середнього віку, які прагнуть до самовдосконалення. Викладачі там бувають рідко.

Найбільш умотивовані до вивчення ІКТ викладачі намагаються вирішити проблему самотужки, індивідуальними заняттями за зачиненими дверима, соромлячись своєї необізнаності. В таку категорію попадають викладачі віком 45-55 років, але далеко не всі. Крім того, процес самоосвіти відбувається надто повільно, а можливості ІКТ розширюються з кожним днем.

Проблему потрібно вирішувати більш ефективним і кардинальним способом з огляду ще й на те, що викладачі ВНЗ, як найінтелектуальніша ланка суспільства, мають стати ще й тією силою, що спрямована на подолання інформаційно-цифрової нерівності не лише в освіті, а й у суспільстві загалом. Незважаючи на складність проблеми, професорсько-викладацький склад, як і раніше, має займати найвищий рівень у системі освіти, зокрема й у сфері використання ІКТ.

Зрозуміло, що досягти цього буде вкрай важко, хоча б з огляду на певну інертність вищої школи, незважаючи на постійні заклики до інновацій. Очевидно, що в кожному ВНЗ необхідно організувати щось на зразок курсів підвищення кваліфікації викладачів, що діяли б постійно. Такими курсами можна замінити й традиційне стажування, яке традиційно проходить раз у п'ять років і, зазвичай, формально. Навчання на курсах пропонуємо здійснювати на основі використання інноваційних педагогічних технологій (інтерактивних, дослідницьких, проектних тощо), здійснюючи таким чином ще й методичну підготовку викладачів ВНЗ як старшого, так і молодшого покоління. У галузі використання ІКТ необхідною є неперервна освіта і самовдосконалення. Лише в цьому випадку можна надіятись, що буде подолано інформаційно-цифровий розрив між викладачами і студентами, між викладачами в межах одного ВНЗ і зменшено його між Україною та іншими провідними в галузі ІКТ державами.

Висновок. Інформаційно-цифрова нерівність є глобальною соціальною проблемою, що, звісно, відображається й на системі освіти. Якщо цю проблему не вирішувати в сфері освіти, то вона переросте в „інформаційно-цифрову прірву” і на загальнодержавному та міжнародному рівнях. Якщо не вжити негайних кардинальних заходів, то подолати цю прірву скоро стане неможливим. Саме на вирішення цієї проблеми і мають спрямовуватись зусилля всіх ВНЗ та інших освітніх установ.

Загалом проблематика розвитку інформаційного суспільства, як і багато інших актуальних проблем сучасності, багатовимірною, комплексною й інтегративною. Це означає, що успіх її розв'язання залежить від скоординованості зусиль політологів, соціологів, психологів, культурологів. Тому проблеми розвитку інформаційного суспільства треба розглядати з системних позицій, залучаючи до цього процесу соціологів, політологів, філософів, психологів і педагогів.

Список літератури: 1. Баранов О. Над „цифровою прірвою” / Олександр Баранов // Дзеркало тижня. – № 2 (427) 18 -24 січня 2003. 2. Иноземцев В. Л. Технологический прогресс и социальная поляризация в XXI столетии // Политические исследования. – 2000. – №6. – С. 28 - 29. 3. Картунов О.В. Інформаціональна парадигма як теоретико-методологічна основа модернізації вищої освіти / Картунов О.В., Маруховський О.О. // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали третіх Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2005. – С.24-28. 4. Ковалевський В.О. Висновки // Українське інформаційне суспільство. – Режим доступу: [<http://kovalevsky.diallink.net/concl.htm>]. 5. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: Навч.-метод. посібник. / Коваль Т.І., Сисоєва С.О., Сущенко Л.П. – К.: Вид.центр КНЛУ, 2009. – 380 с. 6. Перетятко О.В. Шляхи формування інновативності педагога: до історії питання / Перетятко О.В. // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. – К., НПУ, 1999. – Вип.3. – С.17-22. 7. Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти „Система педагогічної освіти та педагогічні інновації”. – Режим доступу: <http://www.programs.edu> ep.

А.М. Коломієць

ПРОБЛЕМИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

На основі аналізу об'єктивних тенденцій розвитку інформаційного суспільства виділено низку закономірностей, особливостей і проблем розвитку вищої освіти.

А. Н. Коломиец

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

На основе анализа объективных тенденций развития информационного общества выделен ряд закономерностей, особенностей и проблем развития высшего образования.

A.N. Kolomiets

PROBLEMS INFORMATIZATION OF EDUCATION

On the basis of the analysis of the objective tendencies of informative society the author points out certain regularities, peculiarities and problems of the development of higher education.

Стаття надійшла до редакції 12.06.2010

УДК 316.1

*Пономарьов О. С.,
м. Харків, Україна*

ВИХОВНИЙ ВЕКТОР НОВОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

1. Загальна постановка проблеми. Ті дійсно кардинальні зміни, що відбуваються, хоча і вкрай хаотично та безсистемно, в суспільно-політичній, соціально-економічній і духовно-культурній сферах життя України, разом зі своїми безсумнівними позитивами сприяли водночас і появі цілої множини деструктивних явищ. До них необхідно віднести спотворення моральнісної свідомості і системи життєвих цілей і цінностей, помітну емоційно-вольову і соціальну незрілість значної частини населення, в першу чергу нашої молоді, в тому числі і студентства.

Ця ситуація істотно загострює проблему виховної діяльності, роль якої, на жаль, виявилася сьогодні помітно пониженою як в педагогічній теорії, так і в освітній практиці. Слід відверто визнати, що сучасна філософія освіти, яка прагне виявити і розв'язати проблеми, що зумовили кризу світової освітньої системи, зосереджується переважно на деталях, не охоплюючи ситуації у її системній цілісності. Іншими словами, аналіз цієї ситуації не супроводжується і не доповнюється синтезом, що тільки й дало б можливість трансформувати отримані плідні результати рефлексії у конкретні практичні рекомендації, спрямовані на подолання кризи.

Тому сьогодні такої актуальності набуває загальна проблема глибокого філософського аналізу виховного вектору освіти, недостатня увага до якого стає основною причиною багатьох негативів, породжує бездуховність, відсутність ідеалів, деформацію суспільних відносин і цінностей.

2. Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними завданнями зумовлений самою сутністю, змістом і призначенням освіти як своєрідного соціального феномену, як вкрай важливого і відповідального суспільного інституту, який сьогодні опинився у глибокій кризі, що набула системного характеру. В результаті педагогічна теорія і освітня практика втратили виховні орієнтири, які в умовах нових соціальних реалій набувають особливої значущості. Сьогодні їх зміст і характер впливу на людину мають стати предметом поглибленої філософської рефлексії. Без неї освіта не зможе отримати надійні світоглядно-методологічні засади ефективної організації цілісного навчально-виховного процесу.

3. Аналіз досліджень і публікацій з проблеми переконливо свідчить про усвідомлення її важливості й актуальності. В цьому легко переконатися при знайомстві з працями В. І. Андреева, В. П. Андрущенко, Г. О. Балла, Л. О. Белової, А. М. Бойко, М. З. Згуровського, О. Е. Коваленко, В. А. Козакова, В. Г. Кременя, Н.В. Кузьміної, В. О. Лозового, Л. С. Нечепоренко, С. М. Пазиніча, В. В. Рибалки, В. А. Сластьоніна, та інших.

Вони виходять переважно з основоположних ідей А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського, яку заклали фундаментальні основи теорії виховання. Істотний внесок у її розвиток належить І. Д. Беху, Л. П. Вовк, І. А. Зязюну, О. М. Пехоті, І. Ф. Прокопенку та іншим.

Важливість завдань з виховання студентства підтверджується тим, що в нових суспільно-політичних і соціально-економічних умовах Україна вже тривалий час переживає глибоку системну кризу, подолання якої можливе лише шляхом цільового формування нової генерації національної еліти – знаючих, мислячих, енергійних фахівців з чіткими моральними принципами, які б були справжніми носіями духовності і культури.

У цьому відношенні В. Г. Кремень цілком справедливо вважає, що «без сумніву, наша економізована епоха, «огрошовлені» господарство і культура вносять корективи у світогляд, у ціннісні орієнтири, що змушує кожну мислячу людину переглядати своє ставлення до дійсності». Тут же вчений з тривогою запитує, «але чи не занадто різко ми інколи розлучаємося з тим, що довгий час плідно працювало на суспільство, на формування нації, на її культуру? Звичайно, сучасні інноваційні підходи до осмислення нових реалій суспільного буття змушують критично ставитися до старих методів праці,

догматизму, забобонів, примітивізму, віджилих ідей і минулих цінностей, снобізму в ставленні до звичайної, без «статусу» людини» Автор підкреслює при цьому, що «проте є речі, які назавжди залишаються в житті народу, без яких він не може існувати – мораль, історія, культура, мова, духовність. Творцем і носієм цього надбання були і є *інтелігенція*» [1, с. 3].

Сформувати ж інтелігенцію без системного, чітко цілеспрямованого та відповідно організованого виховного впливу на студентів в процесі фахової їх підготовки у вищому навчальному закладі практично неможливо. Зміни ж, що відбуваються в суспільному бутті та в суспільній свідомості, фактично унеможливають безпосереднє застосування традиційних форм і методів виховання, оскільки вони вже не спрацьовують в умовах нових соціально-економічних і духовно-культурних реалій. Сьогодні навіть постановка цілей виховання студентів викликає дискусії й різні, інколи протилежні підходи. Ця ситуація вимагає розробки нових концептуальних проблем філософії освіти взагалі й філософії виховання зокрема як невід'ємних компонентів і методологічних основ сучасної педагогіки вищої школи.

Філософія виховання, як і система виховання у вищій школі взагалі мають виходити з основоположних установок, розроблених провідними вченими – філософами і педагогами, фахівцями з психології освіти і виховання. Однак, на жаль, сьогодні ще відсутній навіть єдиний підхід до визначення і розуміння змісту і предмету філософії освіти, в тому числі й педагогічної антропології як методологічної основи навчально-виховного процесу. Показовим у зв'язку з цим уявляється твердження С. А. Смирнова про сутність і роль педагогічної антропології, стосовно якої «одні дослідники вбачають головне завдання у розробці емпіричної теорії і філософському аналізі понять педагогіки. Другі – в дослідженні проблеми і теорії особистості. Треті вважають її наукою про освіту як особливий інститут. Четверті впевнені, що педагогічна антропологія – міждисциплінарне поле для концептуальних розробок» [2, с. 102].

Філософська ж антропологія досліджує природу і сутність людини, визначає, за виразом В. Г. Табачковського, критерії «людськості» у всіх сферах життя і взаємозв'язок людини і світу. Вона досліджує співвідношення і взаємодію вселюдського й індивідуально-унікального в кожній людині, призначення людини, можливості та умови її особистісної самореалізації. Ці питання і шляхи їх сприйняття і усвідомлення кожною людиною з метою самовдосконалення і мають бути основою філософії виховання. Адже вона повинна формувати методологічні основи підготовки людини до успішного життя в умовах конкретного суспільства. Як справедливо пише Є. Андрос, «соціокультурний і духовний розвиток людини знову і знову ставить питання про те, як, спираючись на наявний антропо- та соціокультурний і духовний досвід, спробувати облаштувати дім власного буття. Облаштувати так, щоби збалансувати два принципові імперативи: можливість індивідуальної самореалізації та необхідність створення умов неконфліктного співбуття людей» [3 с. 231].

Таке ж співбуття в умовах наявності цілком природної відмінності, а той й протилежності цілей, інтересів і прагнень різних людей, з одного боку, стає єдиною можливістю нормального функціонування і розвитку соціуму, а з іншого, – може бути забезпечене тільки шляхом цілеспрямованого виховання людей, прищеплення їм толерантності, розуміння необхідності враховувати цілі, прагнення й інтереси інших як одну з передумов того, що будуть враховані й твої цілі, прагнення та інтереси.

4. Виклад основного матеріалу. Складна, відповідальна і досить суперечлива проблема виховання студентства ще, на жаль, не знайшла належного висвітлення саме у дослідженнях з філософії освіти. В той же час надзвичайна важливість виховної діяльності полягає не тільки в необхідності забезпечення її відповідності загально прийнятому змісту освіти як єдності всіх компонентів цілісної системи – навчання,

виховання і особистісного розвитку людини, її соціалізації, тобто її всебічної підготовки до життя і діяльності в умовах конкретного суспільства. В реальній дійсності виховання студента, формування і розвиток його світоглядних позицій, його духовності, життєвих цілей і цінностей, моральних принципів і переконань є неодмінною умовою і потужним засобом формування його загальної і професійної культури, без якої він просто не може вважати себе справжнім професіоналом у сфері своєї фахової діяльності. А саме справжнього високого професіоналізму сьогодні бракує більшості випускників вищої школи і навіть окремим їх педагогам.

На глибоке переконання автора, в системі вищої освіти, де відбувається професійна підготовка майбутніх фахівців і куди приходять вже не діти, а люди з певними поглядами і переконаннями, прагненнями та інтересами, не повинно бути виховної роботи у тому її розумінні, яке є характерним для середньої школи. Тут повинна бути системна виховна діяльність, за якої педагог не виховує студентів, а вони самі у нього виховуються. Рівнем своїх знань, прикладом свого відношення до справи, до професійної і педагогічної діяльності, своїм ставленням до студентів, своїми світоглядними позиціями, моральними принципами і переконаннями він має являти певний ідеал для студентів, який спонукає їх прагнення наслідувати цей приклад.

Сьогодні ж, на жаль, у певній частині педагогів вищої школи досить поширеною є думка, що певне послаблення уваги до виховання, яке порушує цілісність навчально-виховного процесу і не дає змоги належним чином сформувати особистість фахівця, є неминучим наслідком науково-технічного прогресу і стрімкого зростання обсягу знань. За цих умов, мовляв, на виховну діяльність не вистачає часу. Та й цілі її сьогодні чітко не визначені, оскільки в суспільстві відбувається істотна зміна життєвих цінностей та ідеалів, які ще не отримали належного осмислення з позицій філософії освіти і педагогічної практики. Закономірним результатом такого ставлення стає в решті решт і послаблення уваги до якості суто професійної підготовки студентів. Адже без формування їх ціннісного ставлення до своєї майбутньої фахової діяльності, без усвідомлення її суспільної значущості й основної передумови життєвого успіху неможливо забезпечити належної особистісної самореалізації. А таке формування визначальним чином здійснюється як результат спеціально організованого системного і цілеспрямованого впливу виховної складової освіти. Ось чому виховний вектор набуває такої важливої ролі в сучасній освітній парадигмі й вимагає глибокої уваги до його філософської рефлексії. На глибоке переконання автора, тільки за її результатами і можна визначити концептуальні основи і принципи виховної діяльності у вищій школі.

Однак, як свідчить практика, її відсутність негативно позначається і на ставленні значної частини студентів до свого навчання, тобто до оволодіння своєю професією, і на якості їх фахової підготовки й наступної діяльності, і на втраті авторитету знань, освіти та освіченості в суспільній свідомості. Останній чинник виявляється цілком закономірним через низький рівень підготовки, зумовлений фактичною відсутністю виховного компонента при організації і здійсненні навчального процесу. Результатом стає вкрай низький рівень професійної компетентності випускників вищої школи.

Для підтвердження цієї тези вважаємо доцільним навести думку відомого фахівця у галузі філософії освіти В. Ф. Клепка, який, порівнюючи ситуацію в Україні і США, пише, що «престиж освіти в американському суспільстві досить високий і не лише у сферах високої інтелектуальної діяльності, але й на ринку робочої сили». Ставлячи цілком резонне питання, «чому ж «еліта знання» в нашій державі не має високого соціального престижу, чому освіченість знецінена», вчений відповідає, що «у низькому престижі освіченості в нашому суспільстві винна сама освіченість». За його словами, «справа в тому, що освіченість, яка функціонує у суспільстві в середньому як загальна норма, на сьогодні не вдовольняє громадські вимоги. Кожен з нас бажає лікуватись у високоосвіченого лікаря, дітей навчати у висококваліфікованого і майстерного

педагога, домашню побутову техніку ремонтувати у майстра своєї справи. Але часто-густо натикаємося на некомпетентність, необізнаність, врешті рещт – на звичайнісіньке шахрайство» [4, с. 13-14].

Без рішучого подолання ситуації, яка породжує вказані явища, будь-які гасла стосовно європейського вибору України і наближення якості життя до європейській стандартів залишаться безпідставною фантазією, а країна так і залишиться на узбіччі магістральних шляхів інноваційного розвитку сучасної цивілізації. Вина за це ляже саме на систему освіти, яка своєчасно не змогла визначити своїх нових завдань, знайти доцільні шляхи і засоби ефективного їх розв'язання. А зміст же цих завдань полягає всього лише у забезпеченні відповідності між суспільними вимогами до професійної компетенції та особистісних якостей фахівців і характером їх підготовки та вихованості. Під самою ж цією компетенцією мається на увазі високий рівень професійної і психологічної готовності випускників до належного виконання функцій, передбачених змістом і характером їх фахової діяльності.

У цьому відношенні доцільно навести думку відомої дослідниці з проблем сучасної освіти С. О. Сисоєвої, яка переконана, що «залучаючи майбутнього фахівця до професії, ми спостерігаємо протиріччя, яке виявляється у тому, що організація навчально-пізнавальної діяльності неадекватна професійній праці». Саме тому, за її словами, «сьогодні постає нагальна проблема впровадження такого навчання, яке б забезпечило перехід, трансформацію одного типу діяльності (навчально-пізнавальної) в інший (професійну) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів і результатів» [5, с. 33].

Хоча формально тут і не вживається слово «виховання», однак цілком зрозуміло, що зміна «потреб, мотивів, цілей, дій (вчинків)», додамо до цього також ще й ціннісні орієнтації особистості студента і найголовніше – ціннісне сприйняття ним своєї професії й майбутньої професійної діяльності, глибоке розуміння її суспільної значущості, формуються саме в процесі виховання. Його ж зміст і характер мають бути спрямовані на формування у студентів усвідомлених потреб, цілей і мотивів глибокого оволодіння їхньою майбутньою професією як єдиним джерелом і надійним засобом творчої та особистісної самореалізації, досягнення життєвого успіху і суспільного визнання. Разом з цим у них формуються і духовність, і громадянськість, і порядність, і патріотизм, і прагнення постійного самовдосконалення.

Цілком справедливо зазначають російські дослідниці О. М. Нікуліна та О. В. Родькіна, що «сучасні вимоги до виховання студентів актуалізують завдання підготовки активної, цілеспрямованої особистості, яка виявляє високий рівень духовно-моральної культури, адаптивної до норм і цінностей, що формуються у суспільстві, до життєдіяльності, пов'язаної з великою кількістю кризових, стресових ситуацій, здатної їх конструктивно долати». На їхню думку, саме «у зв'язку з цим зростає значущість виховного процесу в вузі» [6, с. 53]. А ця значущість має бути підкріплена належним світоглядним і методологічним інструментарієм і методичним забезпеченням процесів її ефективного здійснення.

Однак ні філософія освіти, ні педагогіка вищої школи, ні сама система професійної освіти не приділяють належної уваги розробці і впровадженню відповідних виховних засобів, адекватних сучасним суспільним потребам. Це пов'язано з недостатньою визначеністю цілей освіти й відсутністю чіткої парадигми її розвитку. Як цілком справедливо підкреслює з цього приводу В. Е. Чудновський, сьогодні «фактично відсутня єдина лінія розвитку освіти. Розвиток відбувається зигзагоподібно, злети чергуються з падіннями. На кожному новому історичному етапі ставиться завдання створення нової школи; при цьому прагнення відмежувати її від недоліків минулого часто призводить до втрати накопиченого раніше позитивного досвіду.

Наноситься шкода сенсу розвитку процесу освіти: перекреслити минуле – ще не значить вирватися у майбутнє» [7, с. 53].

Основним недоліком виховної практики у вищій школі, на наш погляд, постає відсутність чітко визначених її цілей і цінностей. А. Л. Журавльов і А. Б. Купрейченко зазначають, що «приблизно з середини ХХ століття наші сучасники ведуть боротьбу за перехід від замкненої на групових цінностях поляризованої моральнісної свідомості, характерної для періоду ідеологічних протистоянь різних держав і культур, до толерантного і гуманістичного «планетарного мислення». На їх переконання, «такий напрям зміни життєвих цінностей і пріоритетів є зовнішньо детермінованим і раціональним перед лицем загальних цивілізаційних ризиків і загроз» [8, с. 7]. Формування ж у студентів дійсно «планетарного мислення», розуміння цих загроз і ризиків та можливостей їх уникнути завдяки належному високопрофесійної здійсненню їхньої майбутньої діяльності та відчуття особистої відповідальності також має розглядатися як одне з виховних завдань вищої школи. Його ж успішне розв'язання можливе лише через навчальний процес, через професіоналізм.

Сьогодні необхідно констатувати, що в активне життя вступило нове покоління молоді, якому притаманні принципово інші уявлення про життєві цілі, про моральні риси особистості, її етичні принципи і переконання, ціннісні установки, ідеали та орієнтири. В умовах демократизації суспільного життя і потужного впливу на молодь антигуманних зразків псевдокультури, який відбувається з боку засобів масової інформації та Інтернету, виховні дії педагогів мають бути виваженими, ненав'язливими і водночас системними і послідовними. Виключно важливого значення набуває чітка орієнтація всієї системи виховної діяльності науково-педагогічного складу і керівництва вищого навчального закладу на цілеспрямоване формування особистості нового соціокультурного типу.

Для системи інженерної освіти це перш за все означає подолання у технократичного типу мислення і його трансформацію в гуманістичний, прищеплення студентам сприйняття людського життя як найвищої цінності. Майбутній фахівець моделі ХХІ століття має бути високодуховною особистістю, якій притаманні розвинені уміння і глибока внутрішня потреба в постійному самонавчанні, самовихованні і самовдосконаленні протягом всього активного трудового життя, прагнення до поглибленого пізнання об'єктивної дійсності й естетичне її сприйняття, бажання осягнути смисл життя і послідовно дотримуватися життєвої позиції в гармонії з мистецтвом, висока загальна і професійна культура.

Його рисами мають бути розвинені інтелект і креативні здібності, чітка інноваційна спрямованість професійної діяльності й ціннісне її сприйняття, гостре відчуття нового, активне творче життя й постійне оволодіння новими знаннями як однією з життєвих цінностей, особливо в умовах суспільства знань та інтелектуальної економіки. В той же студентові має бути притаманний прагматизм, уміння розробляти та використовувати нові технології, необхідні для ефективного реалізації набутих професійних знань. Мається на увазі розвинена підприємливість, володіння іноземними мовами й сучасними інформаційними технологіями, що забезпечить йому належний рівень конкурентоспроможності в новій економічній і соціокультурній ситуації та високу професійну і соціальну мобільність.

Філософія виховання має виходити з того, що основою всієї системи виховної діяльності має бути орієнтація на самовиховання як найдійовіший спосіб ефективного досягнення її цілей і завдань. Адже добре відомо, що тільки те, що людина робить сама, за власною ініціативою й інтересом, дає найкращий результат. Безумовно, завдання педагога полягає в тому, щоб ненав'язливо, створюючи у студента повну ілюзію самостійності, допомогти йому свідомо проаналізувати свої вчинки і поведінку, погляди, принципи і переконання й обрати цілі,

Як пишуть у зв'язку з цим С. Б. Каліновська і Л. К. Фортова, «самовиховання являє собою свідому діяльність людини, спрямовану на розвиток у себе позитивних якостей і подолання негативних». На їхнє переконання, «про самовиховання можна говорити у тому разі, коли людина виробляє здатність ставити перед собою суспільно значущі цілі, створювати умови і регулювати порядок здійснення цих цілей, контролювати їх виконання і аналізувати свої вчинки [9, с. 114].

Випускник вищої школи завжди вважався представником інтелігенції. Іншими словами, він має відчувати особисту відповідальність не тільки за результати і наслідки власної діяльності, а й за результати діяльності тих, хто працює поряд з ним, за долю країни взагалі. Зовсім не випадково провідний український фахівець у сфері виховання І. Д. Бех впевнений, що «нині, коли незрівнянно зросло значення людського компонента в побудові майбутнього суспільства, коли стають необхідними максимальні людська відповідальність і зусилля бути людиною (насамперед людиною дії, яка діє не лише активно, а й оптимально доцільно), коли різко збільшується психологічне і фізичне навантаження на людину у всіх сферах професійної діяльності, поглиблюється низка важливих традиційних і виникають нові проблеми професіонала, професійної діяльності – проблема захисту людини від професійного перенавантаження, оптимізації її контактів з новими технічними засобами, виявлення людських можливостей в екстремальних умовах і в нових напружених ситуаціях теперішнього часу, проблеми ліквідації конфліктів усіх рівнів і форм, пошуку шляхів удосконалення праці спеціалістів, які не мають права на помилку. У наші дні проблема професії, як і вміння якісно робити свою справу, набуває особливого сенсу» [10, с. 109]. Згадуючи знов цитоване вище зауваження С. Ф. Клепка стосовно того, як часто у повсякденному житті, звертаючись начебто до фахівця, в дійсності ми «натикаємося на некомпетентність, необізнаність», можемо впевнитися у необхідності **виховання** професіонала, для якого його фахова діяльність є справою всього життя, важливою життєвою цінністю. Тільки тоді він відчує свою суспільну значущість, отримає повагу людей і самоповагу, набуде справжньої особистісної гідності.

Отже, аж ніяк не заперечуючи основного завдання вищої школи, тобто високоякісної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, філософія виховання виходить з того, що його належне виконання майже неможливе без виховання. Дійсно, логіка професійної підготовки зі всією необхідністю вимагає повноцінного використання її виховної складової. Тільки при такому системному підході можливі формування і розвиток творчої індивідуальності фахівця. Ігнорування виховного потенціалу освіти в процесі його підготовки у кращому разі сприятиме лише формуванню ремісника, який розглядатиме свою професійну діяльність як джерело коштів для добробуту своєї сім'ї і не сприйматиме її як одну з важливих життєвих цінностей, як можливість максимальної реалізації свого професійного та особистісного потенціалу.

Як свідчить майже п'ятдесятирічний досвід педагогічної діяльності автора у вищій школі, студент охоче оволодіває будь-якою навчальною дисципліною тоді, коли він не просто розуміє її значущість для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності (значна ж частина дисциплін не використовується в ній безпосередньо), а й самостійно робить саме в ній певні «відкриття». Це допомагає йому повірити у свої сили й можливості, формує і розвиває психологічну готовність як до фахової діяльності, так і до спілкування з людьми в процесі її виконання, до ефективної організації спільної діяльності людей. Однак в межах традиційної лекційно-семінарської системи досить проблематично досягти цього. Індивідуалізація навчально-виховного процесу вимагає інноваційного підходу, який би ґрунтувався на новій філософії освіти і новій освітній парадигмі, невід'ємною складовою якої має виступати філософія виховання.

5. Висновки. Наведені міркування виступають результатами аналізу як теоретичних положень філософії освіти і педагогіки вищої школи, так і цілеспрямованих спеціально організованих педагогічних експериментів. Ці результати дають вагомі підстави дійти таких висновків.

По-перше, сучасна філософія освіти має виходити з нових суспільно-політичних, соціально-економічних і духовно-культурних реалій, відповідно відображати їх у проблематиці своїх досліджень. Так, сьогодні помітне падіння духовності і втрата життєвих орієнтирів значною частиною людей, в тому числі молоддю, вимагає розробки нової виховної парадигми, в отже і досліджень у сфері філософії виховання. Її проблематика є досить складною, оскільки йдеться про відносно дорослих людей, у яких певною мірою вже сформувалися життєві цілі, цінності та ідеали.

По-друге, ускладнення змісту і характеру виробництва і відповідних суспільних відносин зумовлюють істотні зміни в системі життєвих цілей і цінностей. Ця обставина вимагає від системи освіти нових підходів до вибору змісту і характеру навчально-виховного процесу і до способів забезпечення його системної цілісності. У вищій школі не повинно бути «виховної роботи» у традиційному розумінні, а повинна бути виховна діяльність, коли студента не виховують, а він сам виховується завдяки професійному і особистісному авторитету педагога, його культурі, моральним принципам і переконанням.

По-третє, філософія виховання у вищій школі виходить з того, що для успішного виховного впливу на студента педагог має бути професіоналом у сфері своєї науки, разом зі студентами активно здійснювати дослідницьку діяльність, постійно удосконалювати свою педагогічну майстерність, бачити в кожному студентів особистість і поважати його незалежно від показників успішності. Він повинен бути переконаним у тому, що успішність студентів істотною мірою залежить від нього, від його умінь викликати їх інтерес до навчального матеріалу та мотивувати їх на його розуміння і засвоєння.

По-четверте, одним з надзвичайно важливих завдань системи освіти з виховання студентів має стати прищеплення їм усвідомлення самоцінності освіти і знань, розуміння того, що освіченість є основним засобом досягнення ними життєвого успіху, їх особистої творчої самореалізації. При цьому вони повинні бути впевнені, що досягнути щастя і відчуття повноти життя можна лише тоді, коли їх власні інтереси не суперечать суспільним інтересам, що необхідно бути не просто професіоналом, а глибоко порядною людиною.

Нарешті, по-п'яте, належна виховна діяльність педагогів вищої школи постає сьогодні визначальною передумовою формування нової генерації національної еліти, а отже і важливим чинником духовно-культурного відродження України, без якого неможливе її соціально-економічне відродження, бо в такому разі воно просто втрачає сенс.

Список літератури: 1. *Кремень В. Г.* Освітня діяльність і інтелект: проблеми формування національної інтелігенції // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 3-11. 2. *Смирнов С. А.* Педагогическая антропология // Высшее образование в России. – 2010. – № 4. – С. 102-108. 3. *Андрос Є.* Комунікативна природа людського буття / Євген Андрос // Філософія: Світ людини. Курс лекцій: навч. посібник / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін.. – К.: Либідь, 2003. – С. 225-242. 4. *Кленко С. Ф.* Конспекти з філософії освіти 5. *Сисоєва С. О.* Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія / Світлана Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с. 6. *Никулина О. М.* Духовно-нравственное воспитание в системе подготовки специалистов социальной сферы / О. М. Никулина, Е. В. Родькина // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 52-57. 7.

Чудновский В. Э. Смыслжизненный аспект современного процесса образования // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 50-60. 8. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Роль нравственной элиты в российском обществе: постановка проблемы и возможности исследования // Психологический журнал. – 2010. – Том 31. – № 2. – С. 5-19. 9. Калининская С. Б., Фортва Л. К. Педагогический контроль как условие самовоспитания студентов // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 114-116. 10. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 109-115.

О. С. Пономарьов

ВИХОВНИЙ ВЕКТОР НОВОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Проаналізовано роль і зміст виховання сучасної студентської молоді у філософії освіти. Підкреслено, що виховна діяльність у вищій школі полягає перш за все у тому, щоб студенти виховувались, беручи приклад зі своїх педагогів, які мають бути для них взірцем професіоналізму, порядності і культури. Розкрито суспільну значущість виховної діяльності.

А. С. Пономарев

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ВЕКТОР НОВОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Проанализированы значение и содержание воспитания современной студенческой молодежи в философии образования. Подчеркнуто, что воспитательная деятельность в высшей школе состоит прежде всего в том, чтобы студенты воспитывались, беря пример с педагогов, которые должны быть образцом профессионализма, порядочности и культуры. Раскрыта общественная значимость воспитательной деятельности.

А. S. Ponomaryov

EDUCATE VECTOR TO NEW PHILOSOPHY OF EDUCATION

A value and maintenance of education of modern student youth is analysed in philosophy of education. Underlined, that an educate activity at higher school consists foremost of that students were educated, following a suit from teachers, which must instance professionalism, decency and culture. Public meaningfulness of an educate activity is exposed.

Стаття надійшла до редакції 2.07.2010

УДК 378.2

*Кропотова Н.В.,
г. Симферополь, Украина*

СМЫСЛОВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Постановка проблеми. Адаптація системи професійної школи к новим ліберально-ринковим умовам потребує впровадження відповідних управлінських підходів і підразумеє жорстку нацеленість на кінцевий результат – трудоустройство випускників, послуюче успішне закрелення їх в отрасли, кар'єрний рости. В учбних заведенях активно впровадуються TQM-системи (Total Quality Management systems) на основі стандартів серії ISO 9000 [1]. Однак при общій позитивній оцінці этой тенденції слідует отметить відсутність згодованності в трактуванні об'єкта управління, поэтому зачастую слова «система управління якістю освіти» остаються тільки декларацией о намереннях, в то время как по содержанию мероприятия ограничиваються тривіальним контролем или оцінкою рівня засвоєння учбної програми.

В науковій і науково-методическій літературі активно обсуджуються різні аспекти підготовки професійних кадрів; над проблемою підвищення ефективності професійної освіти багато і плідно працюють такі великі українські дослідники, як О.А. Гришнова, Н. Г. Нічкало, І.Л. Петрова, В.А. Радкевич, С.О. Сысоева і багато інші. Разом з тем в науковому дискусі (особенно – педагогіческому), как нам кажетсє, до сих пор відсутнє розуміння взаємозв'язанності всіх аспектів якості професійної освіти як складного багатофакторного феномена, і это затрудняє практичне застосування поняття, в частности, в дидактиці.

Цілью данної статті є обобщення і систематизація представлень о якості професійної освіти на основі структурно-функціонального аналізу даного феномена.

Изложение основного материала.

Существует много подходов к толкованию феномена качества образования. Строго говоря, все они восходят к трактовке "качества" в аспекте ценности, стоимости, полезности вещи (объекта), характерной для современной экономической теории и допускающей два варианта толкования концепта "качество объекта" (товара, продукции, услуги):

- 1) совокупность свойств и характеристик объекта, обуславливающих его способность удовлетворять определенным требованиям в соответствии с назначением, соответствовать стандартам, спецификациям, нормам ("качество соответствия");
- 2) совокупность свойств и характеристик объекта, которые придают ему способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности ("функциональное качество").

Распространение данного понимания качества объекта на образование выявляется следующие его характерные особенности. Во-первых, оба толкования отражают ситуативный характер этого феномена: разные люди в разное время в разных социокультурных условиях понимают "качество образования" по-разному. Во-вторых, трактовка качества объекта только через соответствие его установленным стандартам, нормам и требованиям, в сущности, отдає приоритет общественной социокультурной и экономической полезности, игнорируя потребности и предпочтения индивидуальных потребителей, которые в конечном счете и формируют рынок (в том числе – рынок образовательных услуг) в его либеральном понимании.

Третьей особенностью понятия "качество образования" является его принципиальная многоаспектность, многоплановость. С учетом многомерности самого феномена образования ситуация усложняется еще больше: в концепте "качество образования" ясно просматриваются по крайней мере три составляющие – качество системы образования, качество образовательного процесса и качество результата образования (хотя возможны и другие подходы [2,3,4]).

Все указанные компоненты важны и взаимосвязаны, но в определенном смысле ведущим является качество результата образования (в случае профессионального образования – это комплексная характеристика востребованности и успешности выпускника вуза на рынке труда). Качество системы образования и качество образовательного процесса в конечном счете "работают" на результат образования [5]. Поэтому в ряде работ предлагается понятие качества применять исключительно по отношению к результату; процесс характеризовать понятием эффективность.

Следует также отметить, что в научном дискурсе используются (часто как синонимы) два понятия – «качество профессионального образования» и «качество подготовки специалиста (профессионала)». В общем случае эти понятия нельзя отождествлять: понятие «качество профессионального образования» шире и богаче по содержанию, чем понятие «качество подготовки специалиста (профессионала)».

Как же интерпретировать *качество профессионального образования*, если этот показатель, строго говоря, носит ситуативный и в значительной мере субъективный характер?

Исторически сложившееся представление о качестве образования как "качестве знаний, умений и навыков" сегодня устраивает немногих [6]. И дело даже не в том, что деление знаний (в широком смысле слова) на теоретические и практические само по себе в определенном смысле некорректно. "Носителем и пользователем" знаний является конкретный индивид, от личностных свойств которого во многом зависит, какой смысл он вкладывает в получаемую информацию и насколько он готов практически ее использовать. Поэтому любое знание – это всегда "личностное знание", значительная часть которого не является вербальным. Кроме того, результат оценки "образования" (правильнее сказать, обученности [7]) во многом зависит от качества образовательных стандартов, процедур контроля, квалификации лиц, осуществляющих разработку учебно-методической документации и контроль уровня знаний обучаемых ("качество контроллинга").

Ранее нами было показано [8], что в более частном случае определения качества подготовки выпускника возможны три подхода.

Во-первых, качество подготовки как степень соответствия нормативным требованиям:

– соответствие государственному стандарту (оценивание подготовки выпускников ГЭЖами, учет объема полученного обучения: учебный план, количество прослушанных дисциплин, в первую очередь профилирующих, объем часов, – все то, что включено в понятие "количество кредитов, или зачетных единиц");

– соответствие внутривузовским стандартам ("уровень обученности", "успеваемость", успешность в конкурсах, олимпиадах).

Во-вторых, качество подготовки как конкурентоспособность выпускника на рынке труда:

– востребованность, закрепляемость в отрасли, карьерный рост.

В-третьих, качество подготовки как степень удовлетворения ожиданий и потребностей индивидуального потребителя:

– субъективная оценка удовлетворенности ожиданий относительно возможности получить престижную работу, готовности выполнять должностные функции, способности к карьерному росту, перспектив личностного роста.

Таким образом, качество подготовки специалиста можно рассматривать как многомерный интегральный показатель, отражающий степень соответствия реально достигнутых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Приложение данного подхода к профессиональному образованию выявило еще более сложную картину. Существует устоявшаяся точка зрения, что основными

заказчиками, а, следовательно, и потребителями профессионального образования являются государство, студенты и их родители, предприятия и организации-работодатели. У каждого из этих групп свои, отличные от других, требования к образованию. Подготовить специалистов, удовлетворяющих запросам сразу всех трех групп заказчиков, сложно, если вообще реально. Однако именно к этому следует стремиться [9, с.79]. Такое представление нуждается в некоторой корректировке.

Государство, оплачивая из бюджета подготовку части молодых специалистов, сегодня действительно является одним из заказчиков, но не потребителем профессионального образования, так как истинным потребителем профессионального образования на этом уровне может быть только профессиональное сообщество – совокупность профессионалов с собственными средствами саморегуляции, сетевая структура которой отражает специфику профессии [10]. Социологам хорошо известно, что такого рода социальные общности в явном или не явном виде представляют собой любой специализированный вид деятельности и именно в недрах профессиональных сообществ формируются и артикулируются кодексы определенных профессиональных ценностей, норм, стилей, образцов поведения, специальных требований, норм и стандартов, определяется характер способностей, знаний и навыков индивидов, необходимых для выполнения данного вида деятельности. В экономически развитых странах профессиональные сообщества институционально оформляются, образуя профессиональные ассоциации, союзы, федерации, в компетенцию которых входит в том числе и разработка учебных планов и программ, контроль за качеством подготовки профессионалов, уровнем их профессиональной деятельности [11]. Сегодня и у нас профессиональное образование, уходя из административно-командного прошлого, получает большую гибкость во взаимодействии с экономической системой, находит надежного партнера и методолога в лице профессиональных сообществ и несет полную ответственность за соблюдение взятых на себя обязательств перед обществом в лице государства [12, с. 178].

Таким образом, основными потребителями профессионального образования являются отдельные индивиды (студенты, выпускники-молодые специалисты как «носители» профессионального образования), работодатели (как «пользователи» профессиональным образованием) и профессиональные сообщества («абсорбирующие» молодых специалистов, включающие их в свои ряды).

Все группы потребителей профессионального образования искренне заинтересованы в его высоком качестве, однако каждой из этих групп свойственна своя специфика в его оценке.

При оценке качества профессионального образования *со стороны профессионального сообщества* главным критерием становится готовность и способность молодого специалиста, выпускника учебного заведения осуществлять профессиональную деятельность, выполнять соответствующие должностные функции, решать соответствующие профессиональные задачи. Указанную комплексную личностную характеристику принято обозначать как *профессиональную компетентность*. Профессиональная компетентность, рассматриваемая в аспекте воспроизводства профессионального сообщества, – это система личностных качеств, знаний и умений, обуславливающих готовность и способность специалиста (профессионала) осуществлять профессиональную деятельность в контексте наличной социально-экономической и социокультурной действительности. Индивид овладевает профессиональной компетентностью в процессе соответствующего обучения и затем развивает ее посредством непосредственного практического опыта. Трактующее таким образом понятие "компетентность" носит существенно оценочное значение, так как при определении компетентности профессионала внимание уделяется степени овладения им нужными умениями и навыками; юридическому соответствию профессионала; опыту при ведении

профессиональной деятельности, и, следовательно, в основу показателей профессиональной компетентности могут быть положены характеристики актуальной и потенциальной деятельности специалиста [10].

Со стороны работодателей качество профессионального образования оценивается прежде всего через призму востребованности выпускника учебного заведения рынком труда, его конкурентоспособности. Бизнес заинтересован в получении профессиональной рабочей силы, способной к высокопроизводительному труду с минимумом затрат на адаптацию к конкретным производственным условиям (рабочему месту); в сознании работодателя конкурентоспособность профессионала тождественна обладанию определенными преимуществами. С позиций менеджмента, успех в конкурентной борьбе определяются способностью субъекта накапливать знания и трансформировать их в такие конкурентные преимущества [13]. С психологической точки зрения, конкурентоспособность выпускника (специалиста) как структурированная система качеств личности актуализируется через проявленные им на практике стремление и способность (готовность) задействовать свой личностный потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной продуктивной (творческой) деятельности в профессиональной среде.

Педагогическая наука, по-видимому, еще только приступает к исследованию социально-педагогического потенциала концепта конкурентоспособности в контексте качества образования. Делаются попытки выявить структуру концептуальной модели конкурентоспособного специалиста, главными компонентами которой, наряду с высоким запасом профессиональных знаний, являются установка на сотрудничество, коммуникативные способности, информационная культура [14], а также уверенность в своих силах [15] и «карьерная самооффективность» [16], включающая пять составляющих: самооценку, профессиональную осведомленность, карьерное планирование, карьерное целеполагание, способность к решению карьерных проблем.

Качество профессионального образования при оценке его *индивидуальными потребителями*, прежде всего, ассоциируется с последующим успехом в профессиональной сфере, с возможностями карьерного роста, личностного развития, с доступом к ресурсам материального благополучия, в связи с приобретенной профессией (специальностью) и уровнем квалификации.



Рис. 1. Графическая модель многоаспектности феномена «качество профессионального образования».

На рис. 1 изображена графическая модель феномена качества профессионального образования, аспекты которого представлены:

– професійною компетентністю (як оцінкою з боку професійного суспільства готовності і здатності молодого спеціаліста здійснювати професійну діяльність);

– конкурентоспроможністю на ринку праці (як оцінкою з боку роботодавців відповідності молодого спеціаліста вимогам);

– професійною успішністю (як оцінкою з боку самого молодого спеціаліста можливостей свого кар'єрного зростання, особистого розвитку, підвищення матеріального благополуччя за рахунок професійної діяльності).

Приймаючи до уваги все вищезазначене, можна запропонувати наступні визначення поняття «якість професійного освіти»:

1) Якість професійного освіти («якість відповідності») – це сукупність властивостей і характеристик професіонала (спеціаліста, випускника вищого або професійного навчального закладу), які впливають на здатність відповідати певним вимогам, сформульованим в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) в відповідності з вибраною професією (спеціальністю), відповідати стандартам і нормам професійного суспільства.

2) Якість професійного освіти («функціональна якість») – це сукупність властивостей і характеристик професіонала (спеціаліста, випускника вищого або професійного навчального закладу), які надають йому здатність відповідати вимогам роботодавців (в формі конкурентоспроможності на ринку праці), професійного суспільства (в формі професійної компетентності), особистим запитам (в формі професійної успішності – задоволеності кар'єрним і особистим зростанням).

Аспекти якості професійного освіти, по суті, є різними гранями одного і того ж феномена, а, відповідно, взаємопов'язані і взаємоумовнені: без високої професійної компетентності і установки на професійну успішність важко досягти конкурентоспроможності на ринку праці; в свою чергу впевненість індивіда в собі, висока самооцінка професійної успішності, можливостей кар'єрного зростання знаходять своє відображення в конкурентоспроможності і є потужною мотивацією до вдосконалення професійної компетентності.

В єдину систему окремі грані (аспекти) об'єднує те, що «носієм», власником, суб'єктом професійного освіти є індивід, особисті якості якого в кінцевому підсумку і впливають на професійну компетентність, конкурентоспроможність на ринку праці, професійну успішність. Іншими словами, в структуру феномена не просто входять, але буквально домінують в ній важко формалізувані складові (такі, як суб'єктивна оцінка професійної успішності і конкурентоспроможності), що суттєво ускладнює концептуалізацію, формальне описання і наступне дидактичне використання поняття якості професійного освіти.

Висновки.

1) В вузькому сенсі слова, якість професійного освіти слід пов'язувати з результативними характеристиками – якостями і властивостями його носія (суб'єкта); процес професійного освіти слід характеризувати поняттям ефективності.

2) Якість професійного освіти – це сукупність властивостей і характеристик професіонала (спеціаліста, випускника вищого або професійного навчального закладу), які надають йому здатність відповідати вимогам роботодавців (в формі конкурентоспроможності на ринку праці), професійного суспільства (в формі професійної компетентності), особистим

запросам (в форме профессиональной успешности – удовлетворенности карьерным и личностным ростом).

3) Три взаимосвязанные и взаимообусловленные аспекта качества профессионального образования – профессиональная компетентность, конкурентоспособность на рынке труда, профессиональная успешность – объединяет то, что их носителем является субъект профессионального образования – профессионал (специалист, выпускник высшего или профессионального учебного заведения).

Список литературы: 1. Букалова Г.В. Процессно-ориентированная модель внутривузовской системы управления качеством образования / Г.В. Букалова // *Инновации в образовании*. – 2004. – №2. – С. 14 – 24. 2. Никитина Н.Ш. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / Н.Ш. Никитина, П.Е. Щеглов // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2003. – №1. – С. 46 – 59. 3. Лукина Т. Государственная политика обеспечения качества общего среднего образования / Т. Лукина // *Экономика Украины*. – 2004. – №6. – С. 64 – 71. 4. Вікторів В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторів // *Вища освіта України*. – 2006. – № 1. – С. 54 – 59. 5. Ковалёва Г.С. Оценка качества образования / Г.С. Ковалёва // *Школьные технологии*. – 2006. – №5. – С. 150 – 154. 6. Аванесов В.С. Знания как предмет педагогического измерения / В.С. Аванесов // *Школьные технологии*. – 2006. – № 2. – С. 162 – 172. 7. Идиатулин В.С. Методология и технология диагностики обученности / В.С. Идиатулин // *Школьные технологии*. – 2006. – № 2. – С. 152 – 161. 8. Кропотова Н.В. Адаптация системы высшей инженерно-педагогической школы к условиям рынка труда / Наталья Викторовна Кропотова // *Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність. Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції, 20 – 21 травня 2008 р. У 2-х частинах – Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2008. – Ч.1. – С. 57 – 59.* 9. Дмитриев В.Ю. Недостатки системы образования в Украине и пути их преодоления / В.Ю. Дмитриев // *Рынок праці та освіта: пошук взаємодії: Зб. наук. ст.* / Під наук. ред. І.Л. Петрової. – К.: Таксон, 2007. – С. 78 – 81. 10. Кропотова Н.В. Четыре измерения профессионализма / Наталья Викторовна Кропотова // *Культура народов Причерноморья*. – 2006. – № 95. – С. 177 – 181. 11. Чучалин А.И. Американская и болонская модели инженера: сравнительный анализ компетенций / А.И. Чучалин // *Вопросы образования*. – 2007. – №1. – С. 84 – 93. 12. Короткова М.Ю. Партнерство государства, бизнеса и образования в сфере подготовки кадров / М.Ю. Короткова // *Рынок праці та освіта: пошук взаємодії: Зб. наук. ст.* / Під наук. ред. І.Л. Петрової. – К.: Таксон, 2007. – С. 175 – 178. 13. Белецкая И.И. Конкурентоспособность в ее современной трактовке / И.И. Белецкая // *Актуальні проблеми економіки*. – 2004. – 10(40). – С. 81 – 88. 14. Фомин Н.В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста / Н.В. Фомин // *Инновации в образовании*. – 2004. – №3. – С. 74 – 82. 15. Корнейченко Н.В. Конкурентоспособность будущего специалиста в условиях рынка труда / Н.В. Корнейченко // *Высшее образование сегодня*. – 2008. – №10. – С. 72 – 74. 16. Садон Е.В. Профессиональные компетенции как психологический фактор деловой карьеры выпускника вуза / Е.В. Садон, Е.А. Могилевкин // *Высшее образование сегодня*. – 2008. – №10. – С. 28 – 32.

Н.В. Кропотова

СМЫСЛОВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждаются проблемы интерпретации понятия качества профессионального образования. С точки зрения автора, это понятие можно представить как тесное единство трех аспектов – профессиональной компетентности (в оценке профессиональных сообществ), конкурентоспособности на рынке труда (в оценке работодателей) и профессиональной успешности (в личной оценке).

Н.В. Кропотова

ЗМІСТОВНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

В статті обговорюються проблеми інтерпретації поняття якості професійної освіти. На думку авторки, це поняття може бути з'ясоване як єдність трьох аспектів – професійної компетентності (за оцінкою професійного співтовариства), конкурентоспроможності на ринку праці (за оцінкою роботодавців) та професійної успішності (за особистій оцінкою).

N.V. Kropotova

**CONCEPTUAL INTERPRETATION OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL
EDUCATION**

The article deals with interpretation problems of the concept “the quality of professional education”. On the view of the author this concept may be presented in close unity of tree aspects such as professional competence (after the professional communities' estimation), competitive ability (after the employer's estimation), professional success (after the personal estimation).

Стаття надійшла до редакції 11.06.2010

УДК378:37.032

*Ігнатюк О.А.,
м. Харків, Україна*

**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ІГРОВА ПРАКТИКА
ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Постановка проблеми та актуальність дослідження цілеспрямованого формування готовності до професійного самовдосконалення у студентів технічних ВНЗ обумовлена об'єктивною потребою суспільства в підготовці конкурентоздатних фахівців інженерних спеціальностей, забезпеченні високої якості освіти й визначається необхідністю здійснення цілісного комплексного аналізу підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів (ВНЗ) до професійного самовдосконалення, спрямованого на розробку й обґрунтування його ефективної організації на основі визначення її специфічності порівняно з навчальним процесом, який відбувається в сучасній вищій технічній школі.

Різні аспекти та особливості інженерної професійної підготовки сучасних фахівців знайшли свій відбиток у працях О.Е. Коваленко, М.І. Лазарева, Ю.П. Нагірного, О.Г. Романовського, П.А. Яковичина та інших [3,7-10 та ін.], але й досі не вичерпують повноти обсягу актуальності і практичної значущості проблем, які потребують нагального розв'язання. Серед них, актуальною і нагальною потребою впровадження у теорії і практиці вищої технічної освіти, виступає підготовка майбутнього інженера до особистісно-професійного розвитку і самовдосконалення під час навчання в технічному університеті, оскільки пов'язана із можливістю вирішення низки суперечностей, що мають місце у підготовці сучасних кадрів, торкається питань підвищення якості професійної підготовки інженерів нової генерації.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

Завдання дослідження полягає у виявленні сутності і змісту інтелектуально-ігрової практики як засобу особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця в умовах технічного університету.

Основна частина роботи. Донедавна проектування пов'язувалося переважно з інженерною діяльністю, і розумілось, як підготовчий етап виробничої діяльності. Сьогодні проектування розглядається, як особливий вид діяльності, який відрізняється, як від власне наукової, так й виробничої діяльності, а сфера його застосування охоплює всі ланки суспільства, включаючи і систему професійної підготовки майбутніх інженерів. Ключовою характеристикою інтелектуально-ігрової практики (ІІ) є зосередженість на особистості майбутнього інженера, який навчається у технічному університеті. Саме особистість виступає активним суб'єктом навчальної діяльності з усвідомленим ставленням до способу організації цієї діяльності. Алгоритм освітніх дій студентів будується на цілеспрямованій взаємодії викладача й студента, що враховує мотивацію й індивідуальні особливості студентів, дозволяє кожному з них скласти свій конкретний план дій і керуватися ним, має на увазі рефлексію своїх дій. Навчальні проекти забезпечують перехід від теоретичних знань до їхнього практичного застосування, сприяють розвитку творчої самостійності й ініціативи на основі формування сильного мислення. Розвиток сильного мислення студентів за допомогою технології особистісно-професійного проектування значно розширює можливості навчального процесу технічного ВНЗ й відповідно підвищує рівень загальної культури майбутніх інженерів.

Під час викладання інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських курсів ставилося завдання проектування моделей розвитку професійно значущих якостей майбутнього інженера з метою формування його ефективної професійної ролі на підставі ігрової практики і побудови індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку.

Загальна педагогічна установка на якісне вдосконалювання освітнього процесу з метою особистісного розвитку й формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців пояснюється необхідністю діагностичного вимірювання як поставлених завдань, так й результатів застосування комплексу дидактичних і психолого-педагогічних заходів, що повинні бути спрямованими на їхнє розв'язання. Процес становлення й формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця виступає як синтетична мета вищої освіти (І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий, О.Г. Романовський, О.Е. Коваленко, М.І. Лазарев та ін.) [3,5,10 та ін.].

Аналіз наукових теорій, педагогічної, ігрової практики дозволив зрозуміти сутність психолого-педагогічної дефініції як індивідуального, а краще, колективного виконання завдань, що вимагають продуктивного мислення для пізнання предметної та соціальної дійсності в умовах обмеженого часу й змагання.

Інтелектуальна гра поєднує у собі риси ігрової та навчальної діяльності. Вона розвиває теоретичне мислення, вимагає формулювання визначень, виконання основних операцій мислення (аналізу, синтезу тощо) (М.Ж. Арстанов, П.І. Підкасистий, В.М. Дружинін, Л.В. Лернер та ін. [6,9,10 та ін.]).

Задля процесу проектування моделі розвитку професійно значущих якостей особистості за допомогою *інтелектуальної ігрової практики (ІІІ)* з метою *індивідуально-професійного розвитку й створення індивідуальної траєкторії індивідуально-професійного розвитку*, у змістовному плані ми використовували такі інтегровані управлінські дисципліни: “Управління розвитком соціально-економічних систем”, “Основи управління соціальними системами”, “Сучасні управлінські технології”. Їх вивчення було впроваджено в навчальний процес з 2001/2002 навчального року у Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут”.

Предметом змісту цих дисциплін є теорія й практика управління соціальними системами, а завданням курсів – формування основ управлінської компетенції в майбутнього інженера за різним технічним профілем, формування його готовності до індивідуально-професійного розвитку й самовдосконалення.

Модель, як відомо, являє собою або видиму дослідником подумки, або реалізовану структуру, що здатна замінити об'єкт дослідження, відображаючи його або відтворюючи умовно. Важливо, як наголошує С.У. Гончаренко, те що вивчення моделі подає нову інформацію про самий об'єкт. В основі моделювання, зокрема педагогічного моделювання саме як системи, дослідження якої служить засобом для розуміння іншої системи, лежить не тотожність, а явна відповідність між досліджуваним об'єктом, тобто оригіналом, і його моделлю [1, с. 213].

В.В. Краєвський відзначав, що “у педагогіці моделювання набуває особливого значення у зв'язку із завданням підвищення теоретичного рівня науки, оскільки воно нерозривно пов'язане з абстрагуванням і ідеалізацією, за допомогою якого відбувається виділення об'єктів, що моделюються, у моделі, які відображуються” [4, с. 94].

Як своєрідний аналог реального об'єкта, модель може відтворювати найбільш істотні характеристики особистості й розвитку її професійних якостей. У рамках вивчення інженерної діяльності за різним профілем (наприклад, за профілем інженерів-технологів, інженерів-механіків, інженерів-менеджерів) нами було зроблено спробу створити моделі професійно значущих якостей інженера-керівника. Результати цих досліджень вже було висвітлено у попередніх роботах [2].

Наша модель містить опис істотних характеристик особистості, які розвиваються за допомогою ІІІ за навчальними дисциплінами управлінського напрямку: 1) *базові основи професійно значущих якостей* (професійна свідомість і самосвідомість, професійно-ціннісні орієнтації, професійно обумовлені якості); 2) *готовність до професійної діяльності* (морально-психологічна, змістовно-інформативна, операційно-діяльнісна); 3) *готовність до розвитку й саморозвитку* (самопізнання, самопроєктування).

З метою визначення характеру діяльності в сучасному виробництві було визначено і проаналізовано види професійної діяльності інженера [2]. Відзначимо, що діяльність сучасного інженера будь-якого технічного профілю багатofункціональна. Тобто інженерна діяльність має безліч граней, тому цілком виправдана наявність деякої кількості варіантів подібних моделей.

Поки немає єдиного уявлення про весь комплекс професійно значущих якостей особистості майбутнього інженера вказаних профілів і єдиної думки про використання в освітній практиці ІІІ як засобу особистісно-професійного розвитку, *модель базується на таких педагогічних і методологічних позиціях: по-перше*, моделювання розвитку професійно значущих якостей фахівця слід розглядати з урахуванням взаємозв'язку особистості й її майбутньої діяльності: професійна діяльність не може здійснюватися без розвитку необхідних якостей, бо саме в діяльності вони оцінюються, адаптуються, розвиваються; *по-друге*, модель розвитку покликана виступати орієнтиром для вирішення питань підвищення ефективності професійної підготовки, у цьому випадку – для ефективності проведення ІІІ як засобу розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця; *по-третьє*, подібна узагальнена модель відбиває тільки основні компоненти розвитку, виступаючи як орієнтир дослідження динаміки даного процесу на різних стадіях; *по-четверте*, дана модель надає можливість розробки самої професійно-освітньої програми комплексу розвиваючих інтелектуальних ігор.

Концептуальними основами проєктування моделі розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця в інженерно-управлінській області є такі *положення: по-перше*, особистість фахівця є суб'єктом професійної діяльності в конкретних соціокультурних умовах; *по-друге*, особистість фахівця – особистість професіонала, який діє в системі відношень “людина–техніка” і “людина–людина”; *по-третьє*, особистість фахівця є ціле, але не замкнуте, єдність природного й результатів професіоналізації, соціалізації й персоналізації, єдність соціального, морального, інтелектуального, психологічного, загальнокультурного, професійного (як ідеал); *по-четверте*, особистість фахівця формується, розвивається, самореалізується, самовдосконалюється в професійній діяльності, змінюючи себе й діяльність.

ІІІ як активна форма розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця дозволяє практично розв'язувати завдання цього розвитку, якщо правильно організований педагогічний процес її використання в освітній практиці. В організаційно-педагогічному плані, у процесі використання в педагогічній практиці ІІІ, проектування моделі розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього інженера планувалося нами як предмет самостійної і суб'єктивно значущої ігрової діяльності, у якій студенти можуть виступати як співавтори й ініціатори персонального інтелектуального саморозвитку. Тільки тоді зміст університетської навчально-професійної діяльності можна розглядати як орієнтовану основу для організації й самоорганізації розвитку професійно значущих якостей, що реалізуються в самостійній роботі студентів.

Одночасно з цим у психолого-педагогічному плані проєктована пізнавально-ціннісна діяльність студентів не тільки спрямована на “вирощування” (В.Я. Ляудіс) індивідуальної активності й суб'єктної ролі студентів відносно особистісного саморозвитку, але й покликана створювати інтелектуально ціннісне освітнє середовище, а іншими словами, – педагогічні умови цілісної підтримки професійно важливого становлення особистості в період навчання [7, с. 13–32].

Соціально-педагогічне проектування моделі розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця (з використанням ІІІ) можна визначити як інтегративний вид діяльності, що полягає в проведенні підготовчих дослідницьких операцій з метою переведення теоретичних положень гіпотези дослідження в практичне русло їхньої подальшої апробації й перевірки; звідси в *проектуванні виокремлюються певні етапи-компоненти: цільовий, змістовний, процесуальний і контрольний-підсумковий.*

Розглянемо конкретний зміст названих етапів моделювання в системі професійно-орієнтованого навчання майбутніх інженерів різного профілю у циклі викладання управлінських дисциплін з використанням ІІІ.

Цільовий етап полягає в конкретизації й структуруванні цілей і завдань розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця в умовах ігрової діяльності студентів, які навчаються в технічному університеті і вивчають управлінські дисципліни у циклі професійно-орієнтованих дисциплін. Імовірно, що зазначені цілі будуть утворювати своєрідну ієрархічну структуру із супідрядних і взаємообумовлених напрямків розвитку професійно значущих якостей особистості. Виходячи з певних критеріїв, у вигляді основної, генеральної мети розвитку професійно значущих якостей в ІІІ при вивченні курсів “Управління розвитком соціально-економічних систем”, “Основи управління соціальними системами”, “Сучасні управлінські технології”, визначається підготовка свідомого, відповідального й активного суб'єкта діяльності, який володіє інтелектуальною, моральною й вольовою зрілістю соціально й професійно компетентного фахівця.

Проте зазначимо, що судити про повне досягнення поставленої мети як результату інтелектуально розвиваючого навчання можна лише по зовнішніх зразках соціально спрямованої поведінки й творчо активної пізнавально-ціннісної діяльності студентів ВТНЗ. У зв'язку з цим виникає необхідність визначити:

по-перше, педагогічні задачі освоєння навчальної дисципліни в контексті досягнення мети формування й розвитку професійно значущих якостей особистості,

по-друге, ідентифікувати результати цього освоєння, зовнішні ознаки того, що студенти повинні знати й уміти.

Таким чином, мета потребує діагностичної перевірки, а сама процедура діагностики й самодіагностики, оцінки й самооцінки результатів професійно-орієнтованого навчання з використанням ІІІ виконує роль зворотного зв'язку при реалізації завдань інтелектуального розвитку й служить методичним засобом його педагогічного корегування.

Виходячи з цього, *модель розвитку й мета формування* професійно значущих якостей у процесі вивчення майбутніми фахівцями інтегрованих психолого-педагогічних і

управлінських дисциплін з використанням інтелектуальних ігрових завдань конкретизувалася за допомогою постановки *таких задач*:

1) інтелектуальне засвоєння поліпрофесійних знань, науково й системно усвідомлених, ціннісно-осмислених із соціальних і індивідуально значущих позицій майбутнього фахівця-професіонала;

2) формування особистого інтелектуального й емоційно-ціннісного переживання, позитивного й зацікавленого ставлення до проблеми особистісно-професійного самовдосконалення;

3) формування загальнокультурної спрямованості особистої позиції;

4) формування вмінь саморегуляції й самоорганізації навчально-професійної діяльності;

5) розвиток здібностей до самостійного застосування знань, переконань і принципів діяльності, професійних умінь і навичок.

Можна припустити, що постановка й відпрацьовування цих задач допоможе студентам перейти в новий стан, актуальний з погляду розвитку професійно значущих якостей, якщо педагог проектує інтелектуально розвиваючий інваріант пізнавальної ігрової діяльності при освоєнні змісту навчальної дисципліни. Це *змістовний етап* у цільовому педагогічному проектуванні моделі розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця, що розвиваються ПП. Цей інваріант включає конкретні напрямки діяльності педагога й студентів як творчо взаємозалежних особистостей, зацікавлених і активних суб'єктів навчального процесу, що спрямовані на розвиток професійно значущих якостей.

Процесуальний етап містить у собі такі кроки: педагог структурує і конкретизує зміст інтегрованих управлінської дисципліни, використовує їх матеріал для конкретного наповнення інтелектуальної гри, далі – відбирає відповідні дидактичні засоби й вид гри, що допомагатимуть освоїти зміст наукової дисципліни в загальному складі освітніх технологій, форм і методів навчання, способів діагностики й контролю, спеціально застосовуваних для досягнення розвиваючих цілей і задач якісної підготовки фахівців. Крім того, реалізація принципів науковості й генералізації знань в освоєнні пізнавально-ціннісної інформації із предмета створює основу для формування гнучкого, системного, діалектичного мислення, а здійснення міжпредметних зв'язків або інтегрування навчальних курсів в інтелектуальних іграх, практична націленість навчального матеріалу формують соціальну й професійну спрямованість студента, його цілісне й позитивне світосприймання.

Одночасно з цим передбачається самоконтроль і самооцінка нових особистісних і професійних якостей, інтелектуальних новоутворень, що формуються (*контрольно-підсумковий етап*). На основі контролю з боку педагога й самоконтролю здійснюється педагогічне корегування й самокорегування майбутніми фахівцями зафіксованого на даному етапі рівня розвитку професійно значущих якостей, що змінюються завдяки участі в ПП. При цьому варто враховувати інтелектуальні, комунікативні, творчі здібності майбутніх фахівців й задачі досягнення єдності свідомості, самосвідомості й соціально осмисленої поведінки в процесі навчання.

Націленість студентів на вироблення самостійних позицій інтелектуальної пізнавальної діяльності в процесі гри сприяє побудові індивідуального плану розвитку особистості, спрямованого як на ближню, так й на далеку життєву перспективу. І це, у свою чергу, виступає як орієнтовна основа дій майбутніх фахівців у плані самоактуалізації особистості й формування професійно значущих якостей при одержанні вищої освіти.

Серед численних функцій підготовки майбутніх інженерів-професіоналів, що знайшли відбиток в науковій літературі [3,10 та ін.], особливе місце займають коректувальна й розвиваюча функції, які відповідають за корекцію й подальше вдосконалювання вже наявних якостей особистості студента для успішної професійної діяльності після закінчення ВНЗ.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

На цій підставі можна вважати, що однією з основних психолого-педагогічних проблем професійної підготовки майбутніх інженерів є прогнозування розвитку професійно значущих якостей майбутнього інженера в процесі його корекційної підготовки до майбутньої професійної діяльності (табл.1).

Таблиця 1

Професійно важливі якості особистості майбутнього інженера, які розвиваються під час вивчення інтегрованих психолого-педагогічних та управлінських дисциплін

Найменування дисципліни	ПВЯ особистості, що розвиваються дисципліною
1	2
“Сучасні управлінські технології”	Академічні (37); комунікативні (31); конструктивні (32); інженерного проектування (35); до розподілу уваги (36); психолого-педагогічні (31–34); вольові якості (я21); схильність до самоаналізу (я16–я17); гуманість (я10), добра пам'ять (я25); соціально перцептивні (31–32); толерантність (я24); професійна компетентність (я5); винахідливість (я6); креативність(я7); творча уява (я23); технічна компетентність (я8); ініціативність (я21); націленість на співробітництво (я5); самопізнання (я27); самоорганізація (я28); самовдосконалення (я30); саморегуляція (я29);
“Основи управління соціальним и системами”	Академічні (37); комунікативні (31); конструктивні (32); інженерного проектування (35); до розподілу уваги (36); соціально перцептивні (31–32); психолого-педагогічні (31–34); уява (я23); професійна компетентність (я5); вольові якості (я21); толерантність (я24); добра пам'ять (я25); технічна компетентність (я8); громадянська позиція (я9); гуманість (я10); самокритичність (я16); рефлексивність (я26); самопізнання (я27); самоорганізація (я28); саморегуляція (я29); самовдосконалення (я30)
“Управління розвитком соціально-економічних систем”	Академічні (37); комунікативні (31); конструктивні (32); інженерного проектування (35); до розподілу уваги (36); аутопсихологічні (я27–я30); психолого-педагогічні (31–34); уява (я23); професійна компетентність (я5); вольові якості (я21); технічна компетентність (я8); добра пам'ять (я25); винахідливість (я6); толерантність (я24);
“Основи психології та педагогіки”	Академічні (37); комунікативні (31); до розподілу уваги (36); соціально перцептивні (31–32); психолого-педагогічні (31–34); творча уява (я23); професійна компетентність (я5); вольові якості (я21); толерантність (я24); добра пам'ять (я25); громадянська позиція (я9); чуйність (я15);

	стресовитривалість (я20); рефлексивність (я26); самопізнання (я27); самоорганізація (я28); саморегуляція (я29); самовдосконалення (я30)
“Філософія життєвого успіху”	Академічні (з7); ділова спрямованість (я3); вольові якості (я21); соціально перцептивні (з1–з2); чуйність (я15); гуманність (я10); аутопсихологічні (я27-я30); стресовитривалість (я20); громадянська позиція (я9); професійна компетентність (я5); розподіл уваги (з6); творча уява (я23); винахідливість (я6); толерантність (я24); добра пам'ять (я25); рефлексивність (я26)

На основі викладеного вище відзначимо, що важливо в процесі інтелектуальної розвиваючої ігрової практики виявити насамперед індивідуально-творчий рівень особистості за показниками формування в неї якісних новоутворень, серед яких — емоційно-ціннісне ставлення до управління, зацікавлене, змістовне ставлення до навчальної й майбутньої професійної діяльності, адекватна самооцінка своїх можливостей, здібностей, пізнавальна й соціально спрямована активність у їхній реалізації, потреба й зацікавленість у власній професійній самоосвіті й культурному самовдосконаленні на базі засвоєння цінностей теорії й практики управління соціальними системами.

Висновки і перспективи подальших досліджень: *по-перше*, теоретично й практично обґрунтована соціально-педагогічна модель розвитку професійно важливих якостей особистості студента при вивченні в університеті інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських дисциплін із застосуванням ІІІ, являє собою повну синхронізацію цілей, задач, напрямків, методів, умов створення педагогічно розвиваючого середовища, діагностики й структурування в єдиному комплексі-моделі; *по-друге*, процес розвитку професійно важливих (значущих) якостей студентів відбувається ефективніше при моделюванні самого процесу розвитку із застосуванням ІІІ; *по-третє*, рівень становлення професійно важливих якостей є не тільки оцінною характеристикою, але й виявленням творчого ставлення до своєї професії; *по-четверте*, визначальним компонентом розвитку особистості, поряд з ціннісними відношеннями, професійною свідомістю й самосвідомістю, соціальною активністю, виступає така її базова характеристика, як готовність до професійної діяльності, про перспективи розвитку якої, у свою чергу, дає поняття загального моделювання розвитку професійно важливих якостей особистості майбутнього інженера; *по-п'яте*, дієвість інтелектуально-ігрової практики як засобу особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця в умовах технічного університету підтверджується результатами педагогічних досліджень, і може бути рекомендовано для подальшого впровадження у інших технічних ВНЗ.

Список літератури: 1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — Київ: Либідь, 1997. — 376 с. 2. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: [монографія] / О.А. Ігнатюк. — Харків: НТУ “ХПР”, 2009. — 432 с. 3. Коваленко О. Е. Методичні основи технології навчання: теоретико-методичний та практичний аспект викладання дисциплін електроенергетичного циклу: [монографія] / О. Е. Коваленко. — Х.: Основа, 1996. — 184 с. 4. Краевський В. В. Методология педагогического исследования: учеб. пособ. / В. В. Краевский. — Самара: изд-во СИУ, 1994. — 294 с. 5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — М., 1981. — 180 с. 6. Лернер Л. В. Минута на размышление / Л. В. Лернер. — М.: Искусство, 1992. — 160 с. 7. Ляудис В. Я. К проблеме формирования учебной деятельности студентов: [сб. науч. трудов] / В. Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы высшей школы. — М.: Ун-т дружбы народов им. П. Лумумбы, 1980. — С. 18 — 31. 8. Нагірний Ю. П. Фахова підготовка інженерів: діяльнісний підхід: [монографія] / Ю. П. Нагірний. — Львів: Електрон, 1999. — 180 с. 9. Підкасистий П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Підкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 354 с.

10. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: [монографія] / О. Г. Романовський. – Харків: Основа, 2001. – 324 с.

Ігнатюк О.А.

ИНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ИГРОВА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Статтю присвячено проблемі особистісно-професійного розвитку майбутнього інженера. Автор зосереджує увагу на виявленні сутності і змісту інтелектуально-ігрової практики як засобу особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця в умовах технічного університету.

Игнатюк О.А.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ИГРОВАЯ ПРАКТИКА КАК СПОСОБ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена проблеме личностно-профессионального развития будущего инженера. Автор концентрирует внимание на выявлении сути и содержания интеллектуально-игровой практики как способе личностно-профессионального развития будущего специалиста в условиях технического университета.

Ignatyuk O.

INTELLIGENCE - GAME PRACTICE AS A WAY OF PERSON - PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE EXPERT IN CONDITIONS OF TECHNICAL UNIVERSITY

The article is devoted to a problem of person -professional development of the future engineer. The author concentrates attention on revealing of essence and contents of intelligence - game practice as way of person -professional development of the future expert in conditions of technical university.

Стаття надійшла до редакції 21.06.2010 р.

II РОЗДІЛ**ГЛОБАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ
ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЯ В ОСВІТІ**

УДК: 37.034:17.023.33

*Бех І.Д.,
м. Київ, Україна***СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В КОНТЕКСТІ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ВИХОВНОЇ СТРАТЕГІЇ**

Сучасне реформування освіти кардинально відрізняється від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюється не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями ціннісно-смыслового буття людини, за логікою її історичного розвитку. Ця логіка передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію.

Зрозуміло, що найбільший тягар у розв'язанні цієї капітальної проблеми лягає на педагогічну науку. Чи є в неї внутрішні потенції, щоб розв'язати її? Для відповіді на це запитання потрібно проаналізувати історичний шлях становлення педагогічної науки. Такий аналіз слід зробити, насамперед, у контексті розв'язання нею виховних проблем.

Поклавши в основу їх виокремлення не формально-часові ознаки, а якісні характеристики педагогічної науки, її внутрішню сутність, умовно визначимо два етапи розвитку педагогіки. Вона ж визначається основними методами, на підставі яких створюють відповідну теорію. Від того, яким є філософсько-методологічне, соціокультурологічне та психологічне підґрунтя методу педагогічної науки, залежить її загальний якісний стан. Відомо, що найадекватніше репрезентує педагогічну науку метод формувального експерименту.

Виходячи з викладеного, перший етап розвитку педагогічної науки кваліфікуватимемо як *етап соціоцентризму*.

Як світоглядна позиція соціоцентризм підпорядковує усі форми буття людини суспільству, його настановам, інтересам, цінностям тощо. Соціоцентризм є основою масового техносоціального регулювання, планування, проектування. Він апелює до культури корисності з її пріоритетом засобів життя, а не смислів життя. Так, прагнення до грошей багато чого пояснює у професійній надактивності, що слугує втечі від усвідомлення внутрішньої порожнечі. Якщо прагнення до грошей бере гору, то прагнення до смислу підмінюється прагненням до засобів. Людина потрапляє під владу грошей, які замість того, щоб бути засобом, стають метою.

У педагогічній площині дитину з орієнтацією на цей принцип розглядали як об'єкт виховного впливу. А основними засобами, які формують особистість, вважали приписи, вимоги, інструкції як форми соціальної дії на вихованця.

Науково-педагогічна свідомість соціоцентричної орієнтації дотримувалась у побудові формувального експерименту з виховання природничо-наукової пізнавальної парадигми, згідно з якою принцип класичного детермінізму є основним пояснювальним засобом. Конкретні психолого-педагогічні явища і події тут тлумачилися за схемою «причина – наслідок». Ця парадигма сприяла загалом проникненню у явища і процеси соціальної зумовленості розвитку особистості. Водночас така експериментальна ідеологія призводила до однобічного розгляду особистості з позиції соціальних параметрів.

Соціоцентризм у формувальному експерименті і реальній виховній практиці зосереджується переважно на соціальному розвитку особистості, на розгляді дитини як члена певної групи, спільноти, суспільства. Головною метою є соціалізація, тобто

засвоєння особистістю, що формується, різних соціальних норм як соціальна регуляція її поведінки на рівні пристосування до соціального середовища. Природно, що саме навички соціальної поведінки (наприклад, дотримання вимог щодо ставлення до члена колективу, черговості у певних соціальних ситуаціях, формально-позитивне ставлення до праці і т. ін.) вважали провідними критеріями розвитку особистості.

Соціоцентризм байдужий до внутрішнього світу вихованця, ігнорує його домінуюче місце в ієрархії суспільних цінностей, унікальність його як особистості. Тому вищою цінністю тут вважається не моральна досконалість особистості, а праця як сенс життя людини. Тотальне залучення підростаючої особистості до діяльності в зовнішньому об'єктивному світі, на що спрямовує соціоцентризм, може спричинити певні ускладнення в її розвитку. По-перше, надмірна поглиненість вихованця тією чи іншою предметною діяльністю, навіть за умови психологічно виваженої її організації, обмежує його можливості в розгортанні «праці душі», звернення до свого внутрішнього світу задля його зміни та морально-духовного вдосконалення. По-друге, будь-яка предметно-перетворювальна діяльність реалізує суб'єкт-об'єктне відношення, яке може бути доволі небезпечним щодо розвитку особистості. Наприклад, результат праці, який не є предметом задоволення певної матеріальної потреби, може актуалізувати й закріплювати у структурі особистості вихованця егоїстичні почуття (зверхності, гонористості, самолюбства тощо), якщо він за відповідними параметрами кращий за результат ровесника. Недосконалий результат може викликати заздрість, роздратування, агресію.

Суб'єкт-об'єктні стосунки за умови, що об'єкт як результат праці задовольняє ту чи іншу матеріальну потребу суб'єкта, можуть перетворитися на стосунки суто речові, стосунки корисливості, які визначатимуть спосіб життя людини – такий, що реалізуватиме культуру корисливості. Ймовірність такої трансформації зростає тоді, коли суспільство у своїй ціннісній структурі вважає пріоритетними матеріальні потреби, відсуваючи духовні цінності на задній план. Панування в суспільстві на всіх його рівнях речових стосунків майже не залишає місця для особистісних взаємин, без яких неможливий морально-духовний розвиток людини.

Цивілізаційний розвиток, зокрема новоєвропейської доби, визначався суб'єкт-об'єктними відносинами в їх речовій формі. Вони стали найголовнішою характеристикою новоєвропейської свідомості, новоєвропейського раціоналізму та способу життя (індивідуальних і соціальних відносин). Така світоглядна тенденція безпосередньо детермінувала цільову стратегію світового історико-педагогічного процесу. У цьому плані раціоналізм як головний параметр діяльності, що вимагав її доцільності, тобто відповідності засобів для успішного досягнення практично корисного результату, повністю узгоджувався із соціоцентризмом як педагогічним мисленням. Отже, історична педагогічна наука і практика, були такими, що загалом задовольняли суспільні запити. Ці запити безпосередньо впливали на теоретичні уявлення про ідеал людини, а відтак і на пошук адекватних засобів його досягнення.

Можна повністю або частково погоджуватися чи взагалі заперечувати, але не замовчувати думку О. Арсенєва про те, що «нинішній стан свідомості більшої частини людства сповнений емоцій тривоги, страху, агресії, прагнення до плотських утіх, до володіння і влади – всього, що несе із собою панування суб'єкт-об'єктних відносин у його завершеній речовій формі... Ринкова економіка, стаючи основою життя західних країн, спричинює виродження особистості в буржуазний індивідуалізм, який убиває особистість і призводить до відмирання глибинного особистісного «Я». Тому спроби відродити духовність і не йдуть далі космізму та переживань різноманітних змінених станів свідомості. Шлях до особистості тут закрито» [2, с.25].

Соціоцентризм як загальнонауковий принцип не лише визначав пріоритет у відношенні «суспільство – людина», а й істотно впливав на механізми психічного розвитку людини. Річ у тім, що природничо-наукова парадигма і пов'язаний із нею причинно-наслідковий детермінізм визначали таку педагогічну логіку впливу на

психічний розвиток особистості, за якої соціальні дії (і спеціально організовані, і ситуативні) мають однозначно детермінувати очікуваний результат. Саме цим пояснюється розгляд вихованця лише як об'єкта педагогічного впливу, оскільки за такого підходу недооцінювалася фундаментальна психологічна теза про те, що зовнішні причини діють, заломлюючись внутрішніми умовами, за якими вбачаються самоактивність дитини, її здатність до вільного вибору і прийняття рішень. Ця обставина негативно впливала на досягнення запланованої мети.

Тож традиційний формувальний експеримент реалізував схему: мета – засіб – результат. Власне, предметом дослідницьких зусиль об'єктивно міг виступити лише культурно-об'єктний виховний засіб як контрольований чинник. Його педагогічне оформлення здійснювалося як конструювання певного змісту, форм, методів, прийомів. Таким чином, традиційний формувальний експеримент ґрунтувався на моделюванні зовнішнього (організаційного) боку виховного процесу і забезпечував переважно адаптивну соціоцентрацію дитини. Такий експеримент штучно обмежував виховний процес лише професійною діяльністю педагога, розглядаючи її в поняттях соціальної ролі, і не враховував власну діяльність дитини як важливішу умову реалізації його цілей. Тим самим традиційний експеримент утверджував педоцентризм і в історії педагогічної думки, і в педагогічній практиці.

Другий етап розвитку педагогічної науки – це *етап людиноцентризму*. Він був підготовлений усім перебігом цивілізаційного розвитку. Так, магістральну лінію функціонування сучасного світового суспільства з його розвиненими громадянськими інститутами визначають ідеї демократії і толерантності як тип міждержавних відносин. Сучасна філософія як основну свою категорію постулює цінність людини, яка знаходить конкретизацію в аксіологічній теорії. Конструктивна аксіологія поширюється у педагогіку ідеями гуманізму, взаємодії як «співбуття», співтворчості.

У сучасній культурі переважає орієнтація на людиноцентризм, культивуються ідеї гідності людини. Культура гідності спрямовує педагогіку до ціннісно-сміслових основ життя людини, до її екзистенційної сутності. Вершинна гідність людини тут пов'язана з її устремлінням до віднайдення смислу життя у створенні творчого продукту чи звершенні загальнозначущої справи, чи в переживанні добра, істини і краси, природи і культури, чи в зустрічі з іншою унікальною людиною, з самою її унікальністю. Однак найбагатородніший і великий смисл життя для тих людей, які, будучи позбавлені можливості віднайти смисл у справі, творенні, переживанні чи любові, за допомогою самого ставлення до свого тяжкого становища, яке вони об'єктивно змінити не можуть, підносяться над ним і переростають власні межі. Значуща позиція, яку вони вибирають, – позиція, що дає змогу перетворити тяжке становище у досягнення, героїзм.

Психологічна наука, без якої неможливий розвиток педагогіки, закладає такі принципи розуміння людини, які передбачають її розвиток як самотворення, самовизначення.

Методологічні підвалини людиноцентризму створювалися безпосередньо в самому історико-педагогічному процесі. Завдяки тому, що цей процес не міг бути чітко нормовідповідним наявним соціокультурним тенденціям, у педагогічній науці і практиці творчо формувалася гуманістична традиція, яка передбачала сходження людини до вищих морально-духовних цінностей. Щоправда, через брак відповідної цілісної теорії гуманістична традиція багатьох віків існувала у, так би мовити, скороченому варіанті – або у формі певних проявів цілісного педагогічного процесу, або у формі одиничних авторських інноваційних підходів (Й. Г. Песталоцці, Дж. Д'юї, В. Сухомлинський).

Загальнонауковий принцип людиноцентризму (стосовно освіти – дитиноцентризму) нині об'єктивується як особистісно орієнтований педагогічний, зокрема виховний процес.

У теорії особистісно орієнтованого виховного процесу, що нині складається, ідеологія формувального експерименту в статусі інноваційної виховної технології гуманістичного типу має стати одним із провідних напрямів. Формувальний виховний

експеримент як нова соціокультурна технологія створюється на основі принципу моделювання, коли дослідник розробляє теоретичне уявлення про параметри того чи іншого психологічного утворення (зокрема, певної особистісної цінності, що має сформуватися) і передбачувані умови його становлення, чітко планує хід експерименту і якнайповніше враховує різні чинники реального виховання, що впливають на процес виникнення досліджуваного психологічного утворення.

Принциповою відмінністю особистісно орієнтованого формувального експерименту від традиційного формувального методу є те, що в експерименті прямим виховним продуктом є морально-особистісне новоутворення як безумовна самоціннісна форма суб'єктивної активності. Вона входить безпосередньо в ядро особистості і є її сутнісним показником. Без цього ядра особистість не уявляє свого соціального буття. Візьмімо для прикладу таку особистісну цінність, як альтруїзм, який має проявлятися в реальній моральній діяльності як допомога тому, хто її потребує. Базовою спонукою такої моральної діяльності має бути мотив піклування про людину – висловлення співчуття й надання допомоги тим, хто її потребує. Але те, що в кінцевому підсумку є корисним іншій людині і тому, на перший погляд, видається актом надання допомоги, може, однак, визначатися зовсім різними рушійними силами. Вирішальною відмінністю мотивованої допомоги від моральної діяльності є те, що вона меншою мірою веде до власного благополуччя, ніж до благополуччя іншої людини, тобто більшою є її корисність для інших, ніж для самого суб'єкта. Тому зовнішньо однакові акти допомоги можуть бути в одному випадку альтруїстичними, в іншому – навпаки, спонукатися, наприклад, мотивами влади і здійснюватися з надією поставити іншу людину в залежність і на майбутнє підкорити її собі.

Стратегією педагога в організації особистісно орієнтованого формувального експерименту має бути, по-перше, створення умов, за яких не відбувалася б описана вище підміна мотивів моральних учинків; по-друге, визначення науково обґрунтованої послідовності моральних дій, які становлять діапазон вияву того чи іншого морального утворення, що підлягає формуванню. Наприклад, діапазон дій альтруїстичної поведінки сягає від життєвої люб'язності (на зразок відповіді на питання: котра година?) через благодійну діяльність до надання допомоги тому, хто потрапив у небезпеку, у тяжке становище, аж до рятування його ціною власного життя. Послідовність формування таких моральних дій має враховувати рівень їх психологічної ваги для вихованця, час, витрати, рівень готовності відсунути на задній план бажання і задум тощо.

Слід виходити з того, що певні особистісні цінності та особистість загалом розвивається, формується. «У психології, – зауважує Л. Анциферова, – під формуванням зазвичай розуміємо сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, який має на меті створити у нього систему певних соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати соціально-психологічні якості та певний склад мислення.

Проте поняття *формування* не вичерпується цим змістом, воно має на увазі також процес утворення під впливом різних соціальних дій особливо типу системних відносин всередині цілісної психологічної організації особистості. Іншими словами, особистість, розвиваючись, набуває певної форми – певного способу організації, який може як усіляко сприяти всебічному й гармонійному розвитку особистості, так і гальмувати його» [1, с.5]

Визначення поняття *формування* у тій частині де йдеться про організацію способів впливу на особистість, урівнюється з поняттями *навчання* і *виховання*. У такому значенні термін «формування» набув широкого вжитку у психолого-педагогічній науці та освітній практиці. Це дало підстави С. Рубінштейну стверджувати, що «дитина розвивається, виховується і навчається, а не розвивається, і виховується, і навчається. Це означає, що виховання і навчання включаються в самий процес розвитку дитини, а не надбудовуються над ним» [4, с.190].

Слід зважати на те, що і виховання, і навчання як процеси складаються з діяльності педагога і власної діяльності вихованця. Діяльність вихованця виникає і формується в

процесі навчання і виховання, педагог керує її становленням. Педагог досягне мети всебічного розвитку дитини, якщо вміло спрямовуватиме її власну діяльність. Тому ефективність його педагогічної діяльності визначається ефективністю формування власної діяльності дітей, оскільки саме на її основі відбувається їхній розвиток. Діяльність педагога сприяє розвитку вихованця мірою того, якою педагог керує його діяльністю, а не підміняє її. Будь-яка спроба педагога «внести у дитину пізнавальні і моральні норми, минаючи власну діяльність дитини з оволодіння ними, підриває... самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей» [4, с.191]. Водночас є підстави вважати, що не будь-яка власна діяльність дитини, а лише та, що цілеспрямовано формується педагогом і здійснюється за постійної активної участі в ній самої дитини як суб'єкта цієї діяльності, чинить вплив на її психічний розвиток.

Отже, розвиток як саморозвиток вихованця, що відбувається в процесі його власної діяльності, не може бути спонтанним, ним керує педагог. Г. Костюк зауважує: «Виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості..., виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проектів» [3, с.380]. Від логіко-психологічної і методичної досконалості діяльності педагога залежить, чи буде навчально-виховний процес розвивальним у повному розумінні цього поняття, чи лише формально розвивальним, тобто адаптивним.

Зазначене співвідношення між навчанням–вихованням і розвитком не применшує ролі дитини у процесі її розвитку, адже вона виступає тут повноцінним його суб'єктом. Це означає, що вихованець сам себе розвиває, і ніхто за нього цього не зробить. Результат саморозвитку є самодетермінованим, внутрішньо спричиненим, а діяльність педагога, зокрема й навчальний зміст і методи, на основі яких вона розгортається, – лише умова для генезису того чи іншого психологічного утворення.

Отже, є підстави стверджувати, що керування формуванням особистості тільки тоді може дати позитивний результат, коли воно буде впливати на дитину не безпосередньо, а через максимальне розгортання внутрішньої активності, через організацію внутрішніх мотиваційних сил, що визначають її поведінку. За Ж.-Ж. Руссо, гармонійність виховання можлива лише в тому разі, якщо дитина вільно робить те, що вона хоче, але хотіти мусить те, чого хоче вихователь.

Власна діяльність дитини, метою якої є її моральне самовдосконалення, має, з одного боку, визначати суть гуманітарної пізнавальної парадигми як домінуючого атрибуту принципу дитиноцентризму, з іншого – конституювати формувальний експеримент як особистісно орієнтовану виховну технологію. Успішно формувати і керувати цією діяльністю педагог зможе за умови, якщо виконуватиме роль не тільки фахівця (носія певних психолого-педагогічних та етичних знань і методів роботи), а очікуваний результат визначатимуть його особистісні характеристики. Він мусить передусім виховувати своєю особистістю. На вияв умов такої організації виховного процесу, основою якої є стимулювання інтенцій суб'єктів цього процесу до самоподолання особистісних вад і прогресивного самовизначення, безпосередньо спрямован формувальний експеримент, організований на засадах гуманітарної пізнавальної парадигми.

Ефективним способом управління власною діяльністю дитини з морального вдосконалення, а отже і способом керування її особистісним саморозвитком є розуміння її педагогом – сукупність способів, які він використовує у спілкуванні з вихованцями. Розуміння не слід ототожнювати з пасивним слуханням чи просто зі згодою чи прощенням дитини. Це активне сприймання не лише висловлювань дитини, а й усього її «Я». Продуктивний рівень розуміння пов'язаний з розумінням загальної ситуації вихованця як особистості на певний момент.

За розумінням стоїть піклування про вихованця, усвідомлення його глибинної сутності, а не окремих емоційних переживань. Вихованець на ціннісному рівні

психологічно залучає педагога до своєї діяльності (без цього така діяльність не буде ефективною), і педагог залишається в ній доти, доки вихованець відчує, що вихователь приймає його таким, яким він є. Дитина переконується, що її знають такою, якою вона знає себе. Водночас вона відчуває, що не буде знехтувана, що вихователь збереже добрі стосунки з нею.

Розуміння – це модель взаємин, яка заперечує маніпулювання вихованцем; вихователь мусить увійти в процес мислення дитини так, щоб це дало їй змогу залишитися відповідальною за себе. За такого входження у внутрішню діяльність вихованця вихователь має обґрунтувати свій погляд на предмет обговорення, активно виражати власні переконання й почуття.

Розвивально-виховна цінність розуміння полягає в тому, що воно є благодатним психологічним ґрунтом, щоб між судженнями вихователя і висловлюваннями дитини не виникало нездоланих суперечностей, щоб судження педагога плавно перетікали у власні розмірковування дитини, надаючи відповідної їм необхідної ціннісно-сміслово спрямованості. За браком глибокого і всебічного розуміння виховне особистісне спілкування перетворюється, по суті, на монолог двох суб'єктів, які залишаються на своїх позиціях, не досягаючи необхідних самозмін.

Розуміння є доволі тонкою психолого-педагогічною технікою, що потребує від вихователя відповідних знань і практики. Якщо ж їх немає, то вихователь часто віддає перевагу таким неефективним формам розуміння, як надмірне інструктування чи розслідування. Детально інструктуючи, ми навіюємо дитині, що вона не здатна міркувати сама або відчуває повну залежність від дорослого. Діти перестають слухати, коли хтось постійно говорить їм, що робити, наводить безліч непотрібних фактів. Інструктування робить важливим дорослого, але віднімає незалежність дитини. Воно цілком відмінне від пояснення, коли вихованець хоче щось зрозуміти.

Розслідування – це спроба змусити когось розкрити минуле чи причини своєї поведінки. Діти швидко замикаються, коли їм ставлять прямі питання. Розслідування може змусити дитину приховувати почуття, і тоді працювати з нею стає дуже важко. Діти тонко відчувають, що дорослий намагається контролювати чи звинуватити їх більшою мірою, ніж допомагає діяти. Розслідування порушує внутрішнє мовлення вихованця.

Формувальний експеримент особистісно орієнтованого типу передбачає організацію виховного процесу як системи особистісно значущих для вихованця подій, розв'язання його життєвих проблем, формування життєвої стратегії стійкого розвитку на позитивній морально-правовій основі під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто послідовність спрямованих один на одного дій, якими обмінюються партнери. З позиції формування і розвитку особистості дитини безпосередній інтерес становлять соціальні взаємодії (вихователя і вихованця). Їх зміст полягає в особистісному спілкуванні, яке дає задоволення, захоплює і збагачує обидві сторони. Ступінь досягнення цього однаково залежить від партнерів у спілкуванні.

Вихователь як суб'єкт особистісного спілкування для досягнення виховних цілей мусить насамперед надати цьому спілкуванню привабливості в очах вихованця. Він має зробити очевидним для дитини, що сприймає її як рівну собі і пропонує їй стосунки цілком взаємні. Несиметричність у розподілі ролей чи бажання вихователя задовольнити свою, наприклад, потребу у зверхності завдає шкоди особистісному спілкуванню або й зовсім руйнує його.

Вихователь також має домогтися певної співзвучності своїх переживань переживанням вихованця, що змушувало б обидві сторони до взаємодії та відчувалося б ними як щось приємне, таке що дає втіху і підтримує почуття власної цінності.

Особистісне спілкування стає повноцінним мірою того, коли в ньому інтенсивно утверджується взаємний і довірчий зв'язок, де кожен із партнерів ставиться до іншого приязню, по-дружньому, підтримує його.

Про активність і виховну продуктивність власної діяльності вихованця, що виявляється у формі особистісного спілкування, можна робити висновок за такими параметрами:

- загальна кількість висловлювань (за час соціальної взаємодії);
- кількість позитивних висловлювань;
- кількість запитань;
- тривалість мовлення вихованця (за весь час соціальної взаємодії);
- тривалість контакту очей;
- кількість кивків головою;
- дружелюбний вираз обличчя;
- кількість словесних згод;
- позитивний зміст висловлювань;
- кількість жестів рук;
- позитивне забарвлення голосу;
- гучність і швидкість мовлення.

У формувальному експерименті як особистісно орієнтованій технології має сповна реалізовуватися вимога управління емоціями вихованця, оскільки будь-яка моральна норма набуває для нього безпосереднього особистісного смислу, якщо збагачується позитивними емоційними переживаннями. Тож педагог мусить володіти технікою виклику в дитини переживань бажання (хотіння) радості стосовно того чи іншого етичного поняття як регулятора її моральної поведінки.

Основним механізмом тут є зараження переживаннями іншого, здатність до емпатії, коли ми без будь-якої причини відчуваємо приємні емоції у зв'язку з іншою людиною, яка радіє. Вихованець прагне пережити радість, відображуючи радість вихователя.

Педагогові слід спеціально формувати афективні моделі емоційних переживань: бажання, задоволення, радості, насолоди тощо. Річ у тім, що вихованець, який не вміє поводитися, наприклад з ласощами, схильний поглинати цукерки, як хліб, і не може отримати задоволення, хоча й з'їдає надлишкову кількість солодощів. Задоволення від успіху (неодмінна умова ефективного виховного процесу) також є наслідком того, що деякі дії у певній ситуації призводять до підтвердження певної афективної моделі успіху.

Задоволення – це завжди реалізація певної афективної моделі, тому будь-якому задоволенню передують стійка програма отримання насолоди. Отже, потрібно створювати умови для набуття вихованцем досвіду емоційного життя, який не можливо засвоїти, його слід пережити. Тим часом саме цей досвід є емоційним «кодом» життєдіяльності особистості, її особистісних смислів, цінностей, поведінкових стереотипів.

Формувальний експеримент як особистісно орієнтована виховна технологія може здійснюватися лише за логікою руху у смисловому просторі самовизначення особистості. Цей рух можливий тільки в межах дитиноцентризму.

Список літератури: 1. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. 2. Арсеньев А. С. Глобальный кризис и личность / А. С. Арсеньев // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – № 2. 3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. 4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976.

Бех І.Д.

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В КОНТЕКСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ВИХОВНОЇ СТРАТЕГІЇ

В статті розглядаються два етапи розвитку педагогічної науки: етап соціоцентризму та етап людиноцентризму. Дається їх змістовно-цільова характеристика у контексті двох експериментально-виховних стратегій.

Бех И.Д.

**СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В КОНТЕКСТЕ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ**

В статье рассматриваются два этапа развития педагогической науки: этап социоцентризма и этап человекоцентризма. Дается их содержательно-целевая характеристика в контексте двух экспериментально-воспитательных стратегий.

Bekh I.D

**ESTABLISHMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE IN THE CONTEXT OF
EXPERIMENTAL AND EDUCATIONAL STRATEGIES**

The article deals with two stages in the development of pedagogical science: stage of sociocentrism and stage of anthropocentrism. Their content and target characteristics in the context of two experimental and educational strategies are discovered.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2010

УДК 378

*І. Ф. Прокопенко
м. Харків, Україна*

**СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

Визначальною складовою в інноваційних перетвореннях, які характеризують сучасну педагогічну освіту, є модернізація її змісту. Визначаючи її вектори, науковці мають враховувати загальноцивілізаційні тенденції розвитку національних освітніх систем у ХХІ ст., до яких, зокрема, належать системне підвищення якості освіти, її гуманізація і гуманітаризація, розбудова на засадах безперервності, формування єдиного освітнього простору в Європі та перехід до інноваційного навчання. Ставши новітніми орієнтирами освітньої політики України, ці тенденції спричинили комплекс вимог до професійних і особистісних якостей педагога та обумовили необхідність переорієнтації педагогічної освіти на виховання професіонала нової генерації.

Актуальними *проблемами* модернізації змісту педагогічної освіти є трансформація теоретико-методологічних засад його добору, конструювання та композиції.

Відповідно до нового соціального замовлення на вчителя розвиток змісту педагогічної освіти повинен відбуватися на засадах гуманістичного, компетентнісного, культурологічного, технологічного та інноваційного підходів.

Особливого значення у світовій освітній практиці гуманістична педагогічна освіта набуває сьогодні у зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства, в умовах якого найсуттєвішим чинником прогресу суспільства та підвищення ефективності виробництва стають розвиток інтелекту та творчих здібностей, превалювання загальнолюдських цінностей над груповими та індивідуальними.

Основні положення *компетентнісного підходу*, у контексті якого педагогічна освіта має забезпечити формування в людини професійних і ключових (життєвих) компетентностей, слугують фундаментом оновлення її змісту.

Загальнокультурна компетентність стосується сфери культури особистості та суспільства в усіх її аспектах. Передбачає передусім оволодіння майбутніми вчителями

вітчизняною та світовою культурною спадщиною, формування в них культури міжособистісних стосунків, дотримання принципів толерантності, плюралізму. Підґрунтя загальнокультурної компетентності майбутніх учителів і вихователів закладається насамперед у процесі опанування ними дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки.

Невід'ємною складовою загальнокультурної компетентності майбутнього педагога є його мовленнєва компетентність. Передбачається формування у студентів комплексу засадних уявлень про мову як безцінну скарбницю матеріальної і духовної культури українців та усвідомлення того, що без вільного володіння російською та бодай однією з поширених європейських мов кар'єра і особисте щасливе майбуття не відбудуться.

Саме цьому особливо актуальні в період інтеграції системи освіти України до європейського та світового освітнього простору проблеми формування *комунікативної компетентності* особистості засобами іноземної мови та методики навчання іноземних мов.

Важливим є формування *здоров'язберігаючої компетентності* майбутніх учителів, що розуміється як цілісне індивідуальне психолого-фізіологічне утворення особистості, спрямоване на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення.

До першочергових питань відноситься формування у майбутніх учителів і вихователів *компетентності у застосуванні ІКТ* через опанування відповідного змісту професійної освіти.

Сформована *громадянська компетентність* особистості виявляється в її здатності: орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, брати участь у діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування; застосовувати процедури й технології захисту інтересів, прав і свобод своїх та інших суб'єктів навчально-виховного процесу, виконувати громадянські обов'язки в межах місцевої громади та держави загалом; використовувати у професійній педагогічній діяльності способи дій і моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина; робити свідомий вибір та застосовувати в професійній педагогічній діяльності демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, враховуючи інтереси й потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, представників певної спільноти, суспільства та держави; здійснювати громадянське виховання підростаючого покоління українців.

Складовою громадянської компетентності є *підприємницька компетентність*. Сформована підприємницька компетентність педагога передбачає реалізацію ним здатностей: співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення сталого розвитку; організувати власну професійну діяльність і працю педагогічного колективу, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин; аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці.

У центрі уваги повинні знаходитись і питання осучаснення змісту педагогічної освіти, спрямованого на формування *професійної компетентності* майбутніх освітян, виокремлення в структурі *професійної компетентності* педагогів нових її граней: деонтологічної, музично-педагогічної та ін.

Відчутною тенденцією розвитку змісту педагогічної освіти є його модернізація на засадах *інноваційного підходу*, сутність якого виявляється в тому, що головним чинником успішної життєдіяльності людини XXI ст. визнається її здатність до інноваційної діяльності.

Визначальною тенденцією оновлення змісту педагогічної освіти є його модернізація на засадах *культурологічного підходу*, системоутворювальним принципом якого є принцип культуровідповідності. Провідною метою педагогічної освіти в культурологічному підході визнається формування в майбутніх учителів педагогічної культури, яка розглядається як інтегративне особистісне утворення, що включає загальнокультурну, спеціально-професійну та спеціально-предметну складові, а до її функціональних компонентів відносять пізнавальну, дидактично-професійну, виховну, комунікативну, діагностико-організаторську, нормативну й захисну функції.

Основним джерелом, що живить процес модернізації змісту педагогічної освіти, є, безперечно, результати науково-дослідницької діяльності педагогів.

Наука, як виробництво нових знань, і освіта, як їх передача і поширення, тісно взаємопов'язані. Навчати потрібно не тільки знанням, але й тому, як їх здобувати і примножувати, а це без особистої участі і викладача, і студента в дослідницькому процесі неможливе. З іншого боку, будь-який дослідник повинен уміти навчати своїх учнів, і бажано – найбільш ефективним способом. Таким чином, всякі порушення природних зв'язків між науковим і освітнім процесами будуть завдавати шкоди їм обом.

У той же час наука і освіта це процеси, що відрізняються один від одного так, що їх взаємодія не відбувається автоматично, а залежить як від ступеня впливу науки на освіту, так і від здатності освіти сприймати наукові досягнення. Добре, якщо органічний зв'язок науки і освіти закладається відразу і укріплюється по мірі їх розвитку.

Компетентнісний підхід до модернізації вищої педагогічної освіти неможливий без паралельної діяльності по зміцненню педагогічних університетів і зосередженню саме в них роботи по відтворенню учителя XXI століття.

Великі зрушення у школах і ВНЗ відбулися у впровадження самоурядування. Це значний крок у зміні свідомості інтелігенції, формування якої починається на студентській лаві.. Ознайомлення з практикою управління навчальними колективами, розуміння змісту тих функцій, які виконують керівники структурних підрозділів освітніх закладів, проведення рольових ігор , - усе це несумнівним здобутком шкіл і ВНЗ Харківщини. Але шкільне і студентське самоуправління слід розширювати, робити його справжнім самоуправлінням груп учнівської молоді. Для цього слід розширити коло уповноважень такого самоуправління. . Одним і напрямків, про який в в наслідок його буденності забувають, коли йдеться про практики такого самоуправління є діяльність, спрямована на енергозбереження в широкому значенні цього слова. Адже зберігати слід не тільки електроенергію та інші фізичні енергоресурси, а й інтелектуальну енергію, яка у країні розпорошується через ілюзію її безкоштовності. Хочу нагадати, що професіоналізм полягає також й у вмінні заощаджувати інтелектуальну енергію, накопичувати інтелектуальний потенціал.

. XXI століття, у просторі якого конститується суспільство знань, за останніми прогнозами, буде століттям універсально розвиненого інтелекту. Це є викликом сучасній освіті. Адже саме вона має забезпечити повноцінний розвиток усіх сутнісних сил особистості - інтелекту, моралі, волі. Це висуває особливі вимоги до інтелігенції країни. Особливо гостро для Харкова стоїть питання про необхідність збереження і поповнення інтелектуальної і педагогічної еліти, яка зменшується пропорційно збільшенню відкритості українського суспільства і зростанню темпів європейської освітньої інтеграції.

Забезпечити інтенсивне зростання професійно інтелектуального і духовно-морального рівня особистості спеціаліста неможливо без удосконалення виховної роботи, яка в останні роки поліпшилася в навчальних закладах Харківщини. Це торкається національного-патріотичного, політичного, морального, трудового виховання. Слід зазначити, що поступово відроджується комплексний підхід к

вихованню, який застосовується у виховних практиках шкільних вчителів та викладачів вищої школи.

Національні досягнення у в галузі освіти - це також і загальнолюдські надбання. Отже, адаптуючи освіту до рівня європейських стандартів, необхідно використовувати і примножувати потенціал української освітньої традиції.

Слід також зазначити, що Болонський процес і обумовлені його вимогами структурні трансформації української вищої освіти потребують психолого-педагогічної переорієнтації як викладачів, так і студентів. Щоб ефективно використовувати ті можливості, які відкриваються з перспективою мобільності студентів. Отже, слід більше уваги приділяти аналізу мотивації студентів щодо навчання за кордоном. впроваджувати тренінги з метою формування вмінь і навичок подолання культурного шоку. вже у середній школі. Тут дається взнаки принципова відмінність західної і пострадянської педагогічних культур. В українських університетах існує надмірна методична опіка. А в європейських університетах вважається анахронізмом організація навчального процесу за патерналістською схемою, а основний акцент робиться на самостійному навчанні і самоконтролі, чому сприяє суворі селекція протягом усіх років навчання, але особливо на першому курсі. Цей механізм селекції є далеко не останнім інструментом для досягнення європейської якості освіти. Перед європейськими університетами не стоїть завдання збереження контингенту, а домінує настанова підтримання високої репутації, яка приваблює студентів з інших регіонів і країн. Певні кроки у цьому напрямку вже зроблені. й в Україні. Це насамперед відмова від контрольних цифр відсіву студентів, які вчаться незадовільно. Також і впровадження практики незалежного тестування замість традиційних вступних іспитів, має не тільки антикорупційну спрямованість, а є важливою організаційно-управлінською інновацією. У перспективі такий підхід сприятиме мобільності студентів також в межах України.

І.Ф. Прокопенко

СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Автор аналізує умови підвищення авторитету української освіти в рамках євроінтеграції. У статті розглянуто основні підходи до процесу освіти, що впливають на її конкурентоспроможність у європейському просторі.

И.Ф. Прокопенко

СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ

Автор анализирует условия повышения авторитета украинского образования в рамках евроинтеграции. В статье рассмотрены основные подходы к процессу образования, влияющих на ее конкурентоспособность в европейском пространстве.

I.F. Prokopenko

SYSTEMS OF TEACHER EDUCATION IN A EUROPEAN INTEGRATION

The author analyzes the conditions for raising the profile of Ukrainian education in the framework of European integration. In article basic approaches to education that affect its competitiveness in the European space.

Стаття надійшла до редакції 15.06.2010

УДК 371

*Бабаєв В.М.,
Харків, Україна*

НОВІТНІ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ДОСВІД ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

У сучасному світі головні конкурентні переваги високорозвиненої країни забезпечуються високою якістю людського потенціалу й тими чинниками, які безпосередньо пов'язані з життєдіяльністю людини, а це – освіта, кваліфікація, інтелектуальність, мобільність, особистісні якості і цінності та ін.

Відтак, країнами-лідерами є держави, які виходять з того, що найвигідніші інвестиції – це інвестиції у людський капітал. Перспективи свого соціального та економічного розвитку вони тісно пов'язують, насамперед, з якістю освіти. Так, як це, наприклад, роблять у США, де у 2006 році тепер вже колишнім президентом Джорджем Бушем-молодшим була запропонована «Американська ініціатива конкурентоспроможності» з бюджетом у 136 млрд. дол. США. В рамках згаданої «Ініціативи», яка спрямовується на збільшення інвестицій у людський капітал для підтримки і розвитку технологічного лідерства держави, планується збільшити на 70 тис. кількість вчителів з математики та природничих наук, додатково залучити 30 тис. інженерів та вчених в якості вчителів-сумісників, подвоїти державні асигнування на фундаментальні дослідження до 50 млрд. дол. США, надати приватному сектору податкові пільги на суму 86 млрд. дол. США на науково-дослідні і конструкторські роботи та розробки [3, с. 38].

В Україні ж навпаки, попри загальноосвітню тенденцію, саме наприкінці ХХ – на початку ХХІ сторіч інвестиції в освіту перестали бути перспективними. Період «первинного накопичення капіталу» в нашій країні призвів до майже повного знецінення рівня освіченості як підґрунтя для життєвого успіху. Водночас незалежна Україна, без перебільшення, залишилась без власної концепції середньої та вищої освіти – відійшовши від радянських стандартів, європейські (зокрема елементи Болонського процесу) перейняла лише поверхнево, без належного переосмислення і необхідної адаптації зарубіжних навчальних практик. Як наслідок – вітчизняна система освіти не здатна вчасно реагувати на нові економічні потреби, тим більше – працювати у випереджальному режимі, як це відбувається в розвинутих країнах світу.

Останнім часом в нашій країні спостерігалась ситуація, для якої були характерними:

- відсутність колись дійової зв'язки «освіта-наука-виробництво» та серйозної експериментально-виробничої бази у вищих навчальних закладах,
- зруйнованість системи професійно-технічної підготовки середньої ланки,
- наявність непрозорої і головне – неефективної системи формування відповідним міністерством держзамовлення вищим навчальним закладам, а відтак – майже стовідсоткова неможливість отримання випускниками першого місця роботи за фахом.

У результаті, сьогодні поза спеціальністю працює 70% тих, хто отримав фізико-математичну і технічну освіту і 40% тих, хто має освіту з біологічних та медичних наук [3, с. 18-19].

Слід усвідомлювати, відставання наразі за ступенем гуманітарного розвитку є набагато критичнішим чинником для майбутнього країни, ніж можливі програші в економічній, політико-правовій, інституційній чи будь-якій іншій площині. Тому пріоритетними в нашій країні мають стати реформи секторів, безпосередньо пов'язаних з розвитком людського капіталу, насамперед освіти.

Зрозуміло, що в Україні, з огляду на її потреби розбудови ефективної і дійової вертикалі державного управління, створювана система освіти має орієнтуватися на інноваційну складову економіку, людський розвиток, запити та вимоги внутрішнього і зовнішнього ринків праці.

Сьогодні вплив інноваційного типу світового розвитку здійснюється не лише на завдання педагогіки вищої школи, але й на всю систему національної освіти.

В ситуації, коли в світовій економіці склались всі необхідні передумови для чергового етапу науково-технологічної революції та розповсюдження шостого технологічного укладу (для якого характерним, передусім, є провідна роль науки, що втілюється в наукових відкриттях та промислових технологіях, визначаючи нові умови функціонування та розвитку суспільства, задоволення зростаючих потреб населення [3, с. 42; 4; 5]), наука, реальний сектор економіки (виробництво) і освіта мають бути інтегровані в єдину систему.

Задля цього багатьма дослідниками пропонується створити мережні структури, що пов'яжуть дослідницькі центри, провідні вузи та виробничі підприємства [3; 4; 5].

Однак, це в певній перспективі. А що вже сьогодні цінного, корисного та дійсно цікавого стосовно підготовки фахівців за технічними спеціальностями ми можемо запропонувати своїм колегам з інших міст? Коротко зупинюсь на деяких моментах з власного досвіду співпраці з харківськими вищими навчальними закладами, науково-дослідними інститутами та підприємствами промислового комплексу регіону.

Вже традиційними для кафедри управління проектами в міському господарстві і будівництві Харківської національної академії міського господарства – однієї з найперших подібних в Україні – стали лекційні заняття, які проводять для майбутніх менеджерів проектів і програм спеціально запрошені керівники провідних промислових підприємств, науково-дослідних центрів, вищих навчальних закладів, органів представницької і виконавчої влади міста та області. У свою чергу, практичні заняття будуються винятково на розгляді, аналізі реальних проектів/програм розвитку Харкова і регіону, що були реалізовані, впроваджуються або знаходяться в стадії своєї розробки. Постійно на кафедру запрошуються колишні випускники, які діляться власним життєвим і виробничим досвідом зі своїми майбутніми колегами.

Здійснюване на кафедрі регулярне психологічне діагностування студентів з обов'язковим обговоренням отриманих результатів спрямовується на корекцію їх поведінки, ціннісних орієнтацій, переконань з метою всебічної адаптації до командної форми роботи – основного формату діяльності команди проекту або програми [1].

Власне сама система викладання різних дисциплін на кафедрі побудована з урахуванням отримання студентами як майбутніми фахівцями з проектного менеджменту того рівня компетенції, яка окрім професійної складової має обов'язково містити:

- когнітивну компетенцію, що припускає використання теорії й понять, а також так званих «прихованих» знань, придбаних у результаті власного життєвого досвіду;
- функціональну компетенцію (вміння та «ноу-хау»), тобто все те, що фахівець повинен уміти робити у виробничій сфері, у сфері навчання або більш широкої соціальної діяльності;
- особистісну компетенцію, що припускає поведінкові вміння в конкретній ситуації;
- етичну компетенцію – набір певних особистісних і професійних цінностей.

Саме на їх підставі, на мою думку, мають формуватися вимоги до професійної культури та особистісних якостей сучасних інженерів та керівників.

Багато в чому з метою відновлення втрачених зв'язків у єдиній і дійовій колісній системі «освіта-наука-виробництво», якісної підготовки нового покоління висококласних фахівців і керівників, надання їм чіткого розуміння специфіки організації й управління виробничими процесами в сучасних умовах – кафедрою, окрім необхідної виробничої практики, проводяться виїзні практичні заняття на ключових підприємствах міського господарства (КП «Харківкомуночиствод», Харківські теплові мережі, КП «Вода» та ін.), об'єктах цивільного і промислового будівництва (Харківська обласна філармонія, КП ОСК «Металіст», індустріальний майданчик «Малинівка» та ін.), улаштовуються відвідування студентами сесій місцевих рад, господарсько-управлінських активів області, спільних колегій міністерств і відомств, організуються зустрічі з менеджерами вищої ланки.

Подібний формат проведення занять практикується на кафедрі впродовж останніх п'яти років. І це вкрай важливо, якщо враховувати тенденції, що сформувались у вітчизняній вищій школі, для процесу навчання в якій характерною є перевага теоретичної підготовки на шкоду такої необхідної практичної складової.

Вірність обраної виховної та викладацької стратегій підтверджуються реаліями життя – з року в рік неспинно збільшується відсоток працевлаштованих випускників кафедри за фахом у перший рік після закінчення вищого навчального закладу.

Однак керівництво як кафедри, так і Харківської національної академії міського господарства не збираються зупинятися на досягнутому.

Згідно досягнутих домовленостей між Міністерством житлово-комунального господарства України та Харківською національною академією міського господарства укладено договір про співробітництво [2]. Різним кафедрам Академії, починаючи з цього року, будуть замовляти підготовку певної кількості фахівців для роботи в Міністерстві. Крім того, як фахівці, так і найбільш талановиті студенти-старшокурсники ВНЗ будуть приймати саму безпосередню участь у розробці та коригуванні нормативно-правових актів у галузі житлово-комунального господарства, відповідних програм реформування різних рівнів.

В цілому, подібний досвід співпраці вищих навчальних закладів з владними органами, без перебільшення, став доброю традицією для Харкова – за цією схемою, крім Харківської національної академії міського господарства, вже тривалий час працюють:

- Національний технічний університет «Харківській політехнічний інститут» над низкою ключових проектів і програм у сфері енергозбереження, розвитку паливно-енергетичного комплексу, конверсії військово-промислового комплексу, вдосконалення кадрового забезпечення органів влади, реформування адміністративно-територіального устрою та ін.;

- Харківський державний технічний університет будівництва та архітектури над проектами і програмами у будівельній галузі;

- Харківський національний економічний університет над програмами соціально-економічного розвитку міста і області;

- Національна юридична академія України ім. Ярослава Мудрого над удосконаленням нормативно-правової бази органів місцевого самоврядування і державного управління;

- Харківський національний дорожній університет над проектами і програмами у сфері дорожнього і шляхового господарства.

Нестача в центрі і на місцях фахівців з необхідним рівнем знань і вмінь, певним досвідом практичної роботи примушує не тільки міністерства, але й приватні фірми та неурядові організації звертатися до вищих навчальних закладів у пошуках талановитої молоді. Однак, як свідчить досвід провідних країн світу, лише цільова підготовка фахівців упродовж років навчання у ВНЗ – для конкретного підприємства, організації, установи – здатна вирішити проблему водночас нестачі кваліфікованих кадрів у реальному секторі економіки країни та надлишку фахівців певної спеціальності на ринку праці, наявності безробітних з вищою технічною освітою.

Відтак, саме цільова підготовка фахівців має бути започаткована в усіх без винятку технічних вищих навчальних закладах країни, оскільки є запорукою як якості освіти та змістовності і затребуваності отриманих знань, так і перспектив подальшого працевлаштування студентів-випускників.

З іншого боку, подібний договірний формат взаємодії вищих навчальних закладів, науково-дослідних інститутів, промислових підприємств і органів влади дає всі підстави для відновлення втрачених колись взаємовигідних зв'язків, та надає можливості, зокрема, владі – перевести власну політику на наукове підґрунтя та підвищити ефективність управлінської діяльності, виробничникам – наповнити підприємства професійними кадрами та новітніми науковими розробками,

академічній науці – забезпечити працевлаштування власних випускників і знайти своє логічне продовження в науці прикладній, а останній – отримати необхідну базу для досліджень та експериментів, нових відкриттів.

Одним з останніх прикладів тісної і плідної співпраці науки, освіти, виробництва і влади стала спільна робота в форматі Харківського регіонального Комітету з економічних реформ. Красномовним є власне сам склад Комітету, в який від промисловців увійшли представники АТ «УПЕК», ВАТ «Турбоатом», АК «Харківобленерго», ГПУ «Шебелинкагазвидобування», ТОВ «Трест «Житлобуд-1» та ін., від прикладної науки – представники Північно-Східного наукового центру Національної академії наук України і Міністерства освіти і науки України, Науково-дослідного центру індустріальних проблем розвитку Національної академії наук України, «УкрДНТЦ «Енергосталь», НТЦ Інженерної академії України, Інституту проблем машинобудування ім. О.М. Підгорного, Північно-Східного регіонального центру інноваційного розвитку та ін., від науки академічної – представники Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, Харківської національної академії міського господарства, Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», Харківського державного технічного університету будівництва та архітектури, Харківського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України, Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. П. Василенка, Харківського національного економічного університету, Харківського національного аграрного університету ім. В.В. Докучаєва.

Результатом роботи стали не лише спільно вироблені пропозиції від Харківської області за різними секторами народногосподарського комплексу щодо створення загальнонаціональної програми економічних реформ, але й той, на моє глибоке переконання, важливий і навіть безцінний обмін думками і ідеями, який все ще, на жаль, не перетворився на постійний діалог.

Коротко підсумовуючи викладене, слід підкреслити, що в сучасному постіндустріальному світі, де головним ресурсом конкурентоспроможності виступають знання, навчальна активність людини перестає бути окремим видом діяльності та перетворюється на невід'ємну складову способу життя як такого.

Одним з механізмів розвитку «відкритої особистості» у сучасному соціумі є безперервна освіта. У 2000 році на Європейському саміті у Лісабоні поширення безперервної освіти було визнано головною передумовою формування громадянського суспільства. Активна громадянська позиція, як свідчить досвід провідних країн світу, неможлива без успішної професійної кар'єри, оскільки саме вона закладає фундамент незалежності людини, її самоповаги та добробуту [3, с. 18].

Саме тому започаткування практики безперервної освіти в Україні, визнання неформальної і спонтанної освіти, відновлення дійових зв'язків у системі «освіта-наука-виробництво», створення необхідної експериментально-виробничої бази у вищих навчальних закладах, формування цільових замовлень на рівні держави на підготовку професійних фахівців, подібних до тих, що прописані в угоді між Міністерством житлово-комунального господарства України і Харківською національною академією міського господарства, є на сьогодні найоптимальнішим шляхом до підвищення конкурентоспроможності громадян на ринку праці, їх соціальної мобільності, суттєвим кроком у справі вирішення проблеми безробіття, формування дієздатної національної гуманітарно-технічної еліти та перетворення її на визначальний чинник соціального та духовного відродження України.

Список літератури: 1. Методичні вказівки до практичних занять з дисципліни «Прийняття проектних рішень» для студентів денної і заочної форм навчання

спеціальності 8.000003 – «Управління проектами» / Укл.: Бабаєв В. М. – Харків : ХНАМГ, 2009. – 55 с. 2. *Министерство строго спросит с харьковского вуза за бракованных выпускников [Электронный ресурс] // Сайт «В городе» – Режим доступа к сайту: <http://vgorode.ua>.* 3. Національна стратегія розвитку «Україна – 2015» / Громадське політичне об'єднання «Український форум». – К., 2008. – 74 с. 4. Семиноженко В.П. Какой уклад – такая и экономика [Электронный ресурс] // Персональный сайт В. Семиноженка. – Режим доступа к статье: <http://www.semynozhenko.org.ua/documents/2004/5/227.html>. 5. Цихан Т. В. О концепции технологических укладов и приоритетах инновационного развития Украины // Теория и практика управления. – №1 (18) январь 2005. – СС. 33-46.

В.М.Бабаєв

НОВЕЙШИЕ ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ХАРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой специалистов технических специальностей в отечественных высших учебных заведениях. Предлагаются пути решения задач по повышению качества подготовки инженеров и руководителей для народнохозяйственного комплекса города, области, страны в целом на примере опыта Харьковской национальной академии городского хозяйства.

В.М.Бабаєв

НОВІТНІ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ДОСВІД ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Стаття присвячена висвітленню питань, пов'язаних з підготовкою фахівців технічних спеціальностей у вітчизняних вищих навчальних закладах. Пропонуються шляхи вирішення завдань підвищення якості підготовки інженерів та керівників для народногосподарського комплексу міста, області, країни в цілому на прикладі досвіду Харківської національної академії міського господарства.

V.M. Babayev

NEW PRACTICE OF PREPARATION OF EXPERTS OF TECHNICAL SPECIALITIES IN THE HIGHER SCHOOL: EXPERIENCE OF THE KHARKOV REGION

In article the questions connected with preparation of experts of technical specialities in domestic higher educational institutions are considered. Ways of the operative decision of problems on improvement of quality of preparation of engineers and heads for an economic complex of a city, area, the country as a whole on an example of modern experience of the Kharkov national academy of municipal economy are offered.

Стаття надійшла до редакції 4.06.2010

УДК 371 (075.8)

*Ягунов В.В.,
м. Київ, Україна*

**ЗАВДАННЯ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ
В УМОВАХ СУЧАСНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН**

Актуальність статті. Система вищої освіти в Україні нині знаходиться на шляху теоретико-методологічного обґрунтування основних напрямків свого розвитку та подальшого реформування. Основні напрями її розвитку визначенні у Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про професійно-технічну освіту” та “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти. Багато проблем, які розв’язуються у нашій державі у системі вищої освіти, мають глобальний характер та є характерними для багатьох країн світу. У документах ЮНЕСКО ХХІ століття слушно оголошене століттям освіти, водночас в них наголошується про кризу освіти у всьому світі, підкреслюється про необхідність обґрунтування суттєво її нової моделі та визначення основних напрямів реформування. Водночас, «Все більш очевидним стає, що цивілізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед людиною, а отже і перед освітою, яка відіграє вирішальну роль в становленні кожної особистості. Скажемо більше. В силу цих тенденцій наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта, яка їх олюднює, робить дієвими, діяльними, об’єктивно висувуються в ряд головних пріоритетів будь-якого суспільства, що презентує на конкурентоспроможність у сучасному світі. Це вимагає від країни, яка намагається бути конкурентоспроможною, по-перше, забезпечити пріоритетність освіти і науки і, по-друге, чітко визначити нові освітні завдання і рішуче та поналежливо взятися за їх реалізацію...» [8, с. 5].

У зв’язку з цим визначення провідних завдань вищої школи є актуальною педагогічною проблемою, від усвідомлення та сприйняття яких суттєво залежить, по-перше, ефективність функціонування всієї системи вищої освіти в Україні; по-друге, смисл, методика і результат педагогічної діяльності викладача; по-третє, успішність і результативність навчальної діяльності студента.

Постановка проблеми. З’ясування основних завдань дидактики вищої школи в умовах цивілізаційних змін, які мають місце у провідних країнах світу та їх освітніх системах.

Аналіз результатів останніх досліджень. Проблема функціонування вищої професійної освіти та концептуальні засади її ефективного розвитку були й є предметом дослідження багатьох науковців. Багато з них наголошують про необхідність інноваційної моделі підготовки фахівців, що означає, з одного боку, нову діяльність, спрямовану на створення нового продукту, а з іншого – передбачає зміну філософії вищої освіти, суттєве корегування цілей, сутності, змісту та результату навчально-виховного процесу в ВНЗ. З цим і пов’язано сучасні системні перетворення освітнього простору в багатьох провідних країнах світу, які насамперед стосуються пошуку нової освітньої парадигми, орієнтованої на подолання недоліків класичної вищої освіти. Аналіз результатів досліджень вищої професійної освіти сучасними науковцями показує багатогранність і різноманітність методологічних і методичних підходів до вирішення провідних проблем вищої освіти. Провідною думкою багатьох цих підходів є орієнтація на особистість та створення оптимальних умов для формування і розвитку її соціальної та професійної суб’єктності. У зв’язку з цим поступово на перший план виходять освітні парадигми, які орієнтовані на особистість та створення умов для розвитку її суб’єктності. Наприклад, особистісно орієнтована парадигма (І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.В. Рибалка, О.М. Пехота, О.Я. Савченко та ін.); індивідуально-орієнтована парадигма (Л.С. Виготський, О.Г. Асмолов, Л.А. Петровська, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); соціально-орієнтована і професійно-розвивальна парадигма (В.В. Давидов); компетентнісна парадигма (І.О. Зимняя, А.В. Хуторської та ін.) тощо.

Основним недоліком багатьох цих та інших підходів є те, що основна увага звертається як завжди на програмовані знання, навички, вміння, на професійну соціалізацію особистості. Водночас недостатньо враховуються внутрішні потенціали кожної особистості як суб'єкта буття та навчальної діяльності, слабо актуалізується суб'єктний і фаховий потенціали, системно своєчасно не враховуються кардинальні зміни, які відбуваються в багатьох провідних країнах світу, а також в свідомості та самосвідомості суб'єктів майбутньої професійної діяльності. Також має місце інколи просте незнання, а інколи й не усвідомлення суб'єктами вищої освіти основних висновків, які викладені у Білій книзі Європейської комісії, які безпосередньо стосуються й системи вищої освіти України як європейської країни. Це – гуманізація, інтеграція технології, науки та змісту навчання, глобалізація, співпраця та кооперація, інтенсифікація, мобільність, неперервність, креативність, якість.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Так, аналіз основних змін, які відбуваються в освітніх системах провідних країн світу, дає можливість виокремити *основні принципи реформування систем вищої освіти*: загальнопланетарний глобалізм; гуманізація і демократизація; культурознавча соціологізація, екологізація та міждисциплінарна інтеграція у змісті вищої освіти; орієнтація вищої освіти на безперервність; особистісна та суб'єктна спрямованість вищої освіти.

Провідною методологічною основою розвитку системи вищої освіти поступово стають її гуманістична, тобто особистісно орієнтована та суб'єктно-діяльнісна концепції, які об'єднує повага до особистості студента та визнання його рівноправним партнером педагога в навчально-виховному процесі, розуміння первісності студента як суб'єкта навчального процесу, оскільки ВНЗ існує не сам по собі, а для студента, для задоволення його освітніх потреб, для забезпечення отримання ним професійної освіти та наступного підвищення кваліфікації та професійного вдосконалення. Тільки гуманізація системи вищої освіти та її переорієнтація до особистості студента як до суб'єкта процесу навчання, визнання індивідуальної траєкторії його навчальної діяльності, активне формування в ньому механізмів саморефлексії, самоучіння, саморозвитку, самовиховання та самоактуалізації з урахуванням можливостей максимальної актуалізації потенційних здібностей сприяють подоланню кризи в освіті та повній реалізації вимог суспільства до неї. «У сучасних умовах духовної кризи стає зрозуміло, що людство здатне вижити, лише відтворивши і поставивши в центр свого існування систему абсолютних цінностей. ...XXI ст. повинно стати «віком людини», тобто пріоритет матеріального повинен перейти до духовного» [7, с. 5], – наголошує В.Г. Кремень.

Багато цих дидактичних проблем є предметом дослідженням *дидактики вищої школи*, яка досліджує цілі, закони, закономірності, принципи, зміст, методи, методики, технології, особливості та організаційні форми підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти, з'ясовує цілі, принципи, зміст, методики та особливості педагогічної діяльності викладача та навчальної діяльності студента й їх суб'єкт-суб'єктну взаємодію, загальні дидактичні проблеми функціонування та розвитку вищої освіти. Але ці проблеми слід обґрунтовувати на засадах нової філософії освіти, основу якої має складати філософія людиноцентризму.

Тут не можна, безперечно, подати всі провідні проблеми дидактики вищої школи. Водночас, у процесі їх з'ясування та обґрунтування необхідно враховувати, на нашу думку, **низку тенденцій**, які мають місце в національній системі освіти, у тому числі й у вищій освіті. Насамперед, по-перше, це – **орієнтація національної системи освіти на європейський і світовий освітній простір**, в якому особлива увага звертається на гуманістичні цінності в освіті, збереження “екології особистості учня”, право отримання кожною особою вищої освіти, допомогу їй в самоактуалізації як суб'єкта буття, суб'єкта життєдіяльності, суб'єкта навчальної та майбутньої професійної діяльності. Такий підхід означає поступовий відхід соціально-орієнтованої дидактики до гуманістичної, до суб'єктно-діялісної. Тут насамперед має увага щодо

подолання духовної кризи, наслідком якої є всі інші види криз у багатьох країнах світу – політична, економічна, екологічна тощо. «Духовна, тобто ціннісна криза відрізняється від всіх інших тим, що тут людина ніби втратила саму себе, а також те, з чим вона себе ідентифікувала, у що вірила і що для неї мало цінність. Це і є вона сама в її глибинній суті. Якщо втрапиш цю цінність, то ніби і втрапиш і життя, що стає порожнім, позбавленим сутності» (В.Г. Кремень) [7, с. 5]. Такий підхід є характерним не тільки для вітчизняної системи вищої освіти, а й інших країн, наприклад, Російської Федерації [9], Польщі [13; 14] тощо. «Оголошення інноваційного розвитку однієї з основних стратегічних складових розвитку Росії з всієї очевидністю означає, що до системи освіти будуть висунуті не тільки нові вимоги, але і уточненні багатьох її цільових установок» [9, с. 313].

Наступна тенденція: **відбувається становлення національної системи освіти на основі гуманістичної філософії освіти**. Головною метою навчання в її руслі є формування і розвиток творчої особистості студента як цілісного *суб'єкта культури*, яка передбачає розпредметнення ним загального культурного досвіду людства, нації та певного виду професійної діяльності, багатоманітних формоутворень матеріальної і духовної культури шляхом їх діяльнісного опанування, пізнання та самопізнання, розвитку та саморозвитку, залучення до культуротворчої діяльності у процесах учіння і самоосвіти, активної рефлексії та саморефлексії свого буття, життєдіяльності та зокрема навчальної діяльності, тобто необхідна рефлексуюча свідомість.

Така вища освіта має однозначно педоцентричний, суб'єктно орієнтований характер, тобто головною дійовою постаттю у навчально-виховному процесі ВНЗ становиться не педагог, а студент, а основним предметом дидактичного впливу на нього є не сукупність певних програмованих знань, навичок і вмінь, а створення таких оптимальних умов для студента, коли розвивається та вдосконалюється його особистість, формується культура та набувається досвід навчальної діяльності, тобто відбувається становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності, формування провідних суб'єктних якостей майбутнього фахівця, духовності й активної життєвої позиції та настанови, творчої методики навчальної та майбутньої професійної діяльності, набуваються основні види компетентності, без яких не можна стати суб'єктом навчальної діяльності, життєдіяльності та майбутньої професійної діяльності. Безумовно, такий підхід передбачає наявність чітких гуманістичних цінностей у педагогів і студентів, необхідність опанування та дотримання яких не викликає жодного сумніву з боку всіх суб'єктів освітнього процесу – розпочинаючи від ректору ВНЗ та закінчуючи студентами.

По-третє, **відбувається системна інтеграція національної системи вищої освіти в Європейський освітній і науковий простір у межах Болонського процесу**. Саме у травні 2005 року Україна взяла на собі зобов'язання щодо адаптування своєї системи вищої освіти до загальноєвропейських стандартів. Це – в ідеалі, оскільки тут мають ще суб'єктивні, а також інколи й об'єктивні перешкоди, які мають стати проблемою окремого системного дослідження: «Критичним гальмівним чинником у просуванні України в напрямі «болонізації» слід визнати слабкість національної інституціональної бази входження і європростір вищої освіти. Як наслідок, здебільшого маємо формальну імітацію процесу, тупцювання на місці, відсутність реального просування вперед» [6, с. 19].

Водночас слід мати на увазі що «Наріжним каменем трансформаційних змін у контексті Болонського процесу є неухильне дотримання принципів цілісності системи вищої освіти, поетапності запровадження освітніх інновацій та врахування особливостей, пов'язаних з її самобутністю» (М.Б. Євтух) [5, с. 16].

По-четверте, **обсяг загальнонаукових, професійних і фахових знань, які необхідні сучасному фахівцю, з одного боку, швидко зростає, а з іншого – також швидко застаріє** (як правило що п'ять років). У зв'язку з цим сьогодні робити акцент тільки на опануванні студентами певної сукупності загальнонаукових, професійних і

фахових знань, навичок і вмінь не можна і не допустимо. Сучасні методологічні підходи до розуміння сутності отримання вищої освіти передбачають формування у навчальному процесі особистості студента спочатку як суб'єкта навчальної діяльності, а згодом – як суб'єкта майбутньої професійної діяльності на основі набуття основних видів компетентності, налагодження та активне підтримання між педагогами та студентами суб'єкт-суб'єктних взаємин. Відповідно, навчальна компетентність для студента становиться вкрай важливою, оскільки вона йому забезпечує опанування основних видів компетентності – громадянської, загальнонаукової, загальнопрофесійної, комунікативної, іншомовної, інформаційної, технологічної, дослідницької, фахової і врешті-решт суб'єктної, основу якої складають соціально-психологічна, аутопсихологічна та рефлексивна види компетентності.

Відповідно, виникає **головна мета навчального процесу у ВНЗ**: це – прищеплення кожному студенту як суб'єкту навчальної діяльності систему навичок, вмінь і культури бути як активному громадянину, навичок, вмінь і культури вчитися як особі, яка має навчальну компетентність, здатності самовиражатися та самоактуалізуватися в навчальній діяльності як творчої особистості, самостійно та творчо поповнювати свої загальнонаукові, професійні та фахові знання, вдосконалювати відповідні навички та вміння як суб'єкту навчальної діяльності, тобто набувати основні види компетентності, які необхідні студенту як сучасному громадянину, професіоналу та фахівцю для творчої самоактуалізації у майбутній фаховій діяльності, серед яких насамперед слід назвати громадянську та комунікативну, навчальну та дослідницьку, загальнонаукову та інформаційну, загальнопрофесійну та фахову, іншомовну та суб'єктну види компетентності, які у сукупності формують суб'єкта майбутньої професійної та фахової діяльності.

Це означає, що теорія та методика дидактики вищої школи мають бути спрямовані до особистості студента як до суб'єкта навчальної діяльності, на формування, розвиток, а коли є можливість і на вдосконалення його провідних суб'єктних якостей як майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки, на створення і підтримання умов для прояву та підтримання його суб'єктності у всіх видах життєдіяльності. У зв'язку з цим цей процес необхідно організувати таким чином, щоб студент справжнє був суб'єктом учіння та навчальної діяльності, був здатним і спроможним самостійно вчитися, сформував ефективні методики самоосвіти та самоактуалізації, набув досвіду рефлексії та саморефлексії.

По-п'яте, **навчальна діяльність студентів, яка має свої, притаманні тільки їй, психологічні, психофізіологічні та фізіологічні закономірності, принципи та механізми**. Напевно, сучасна дидактика має й їх враховувати. У руслі, наприклад, ціннісного навчання виникає запитання: Як, який спосіб і яким чином вчити студентів – стереотипізацією чи рефлексією, конструктивним діалогом чи авторитарним монологом, суб'єктно-діяльнісними методиками? Отже, це – цілий пласт дидактики вищої школи, який на сьогодні, практично, не тільки не досліджений, а багатьма керівниками та педагогами системи вищої освіти, на жаль, не завжди усвідомлений.

По-шосте, **на освіту безпосередній вплив мають інформаційно-телекомунікаційні технології та Інтернет-ресурси**. Це – даність сучасного суспільства, якою обов'язково слід рахуватися як би цього хотілося б або ні. Нині систему вищої освіти поза телекомунікаційними технологіями та Інтернет-ресурсами не можна уявити, які стали, з одного боку, сучасним могутнім і ефективним засобом навчання, а з іншого – невичерпним джерелом різноманітної наукової, довідкової та навчальної інформації. У зв'язку з цим закономірно виникла дидактика дистанційного навчання.

По-сьоме, порівняльний аналіз систем вищої освіти України та інших країн світу свідчить про наявність розмаїття структур і параметрів підготовки різних фахівців у них. Але, водночас, можна встановити певні загальні принципи і підходи до системи підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою, серед яких слід особливо увагу

звернути на необхідність реалізації **принципу неперервності освіти особи протягом життя**: «Сучасна освіта має стати процесом неперервного і постійного навчання протягом життя здобуттям і оновленням наукового і практичного знання, інформації, соціального досвіду. Означена вимога вперше в концентрованому вигляді представлена в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти «Навчання: прихований скарб» (1996). У доповіді Жака Делора подається таке визначення освіти протягом життя: «згідно з підходами XXI століття освіта така різноманітна у своїх завданнях і формах, що не охоплює всю діяльність, притаманну людині з дитячих років до старості й спрямовану на досягнення «живих» знань про світ інших людей та самих себе». Подана в доповіді типологія навчання зводиться до чотирьох відомих «стовпів»: навчатися, щоб знати; навчатися, щоб діяти; навчатися, щоб жити разом; навчатися, щоб бути» (В.П. Андрущенко) [1, с. 53].

Провідними тенденціями розвитку системи вищої освіти є такі:

1) **орієнтація на людський вимір** у освітній діяльності ВНЗ, на визнання цінності та самобутності особистості студента та її гідності; у зв'язку з цим має відбуватися орієнтація навчально-виховного процесу на самоцінність життя, творчості, особистісного успіху особи як громадянина, особи, студента та майбутнього фахівця, реалізація принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і студентів, всебічного сприяння творчого потенціалу студента, як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, в навчальному процесі;

2) **усвідомлення педагогами суб'єктності студента у навчальному процесі ВНЗ та її сприйняття, всебічна підтримка і забезпечення**: аксіомою для керівників і педагогів має бути усвідомлення наступного принципу: студент не є глиною, з якої можна виліпити все, що завгодно для них, а вона є активною особистістю з потужним різноманітним творчим потенціалом, яка, з одного боку, є рівноправним суб'єктом навчально-виховного процесу поряд з педагогом, а з іншого – бере з навчально-виховних впливів лише бажане та необхідне для неї: «Життя як вчинок набуває такого статусу, оскільки всю предметність (реальну та дійсну), з якою особистість має справу, вона наділяє суб'єктивною значущістю (цінністю для себе)» [3, с. 13];

3) **спрямованість навчального процесу до особистості студента як до його суб'єкта**, тобто створення умов для її самоактуалізації як суб'єкта навчальної діяльності; цьому випадку вищу освіту буде цікавити студент не як сукупність чи система певних психічних пізнавальних процесів і утворень, психічних станів і властивостей, а як цілісна творча особистість, яка активно формується та розвивається як суб'єкт буття, навчальної діяльності та учіння, самоактуалізується у навчальній діяльності: «Головна проблема тут наступна – навчити студентів вчитися» [12, с. 35], тобто спочатку формувати та розвивати навчальну компетентність, що складає основу суб'єктності студента в навчальній діяльності, а згодом й формувати професійну та фахову види компетентності; рівні навчальної компетентності можуть коливатися від репродуктивного до креативного;

4) **подолання відчуження культури і науки від вищої освіти та її орієнтація на гуманістичні цінності світової, національної і професійної культур**: навчально-виховний процес має бути спрямований на формування творчо-гуманістичної особистості студента як цілісного суб'єкта культури певного виду професійної діяльності, а результатом такого підходу є формування у студентів професійної культури взагалі та культури професійної поведінки та фахового мислення, зокрема: «Школа, ВНЗ – це те місце, де царює особлива морально-інтелектуальна атмосфера, яка підносить людину і її особистість, де і професор і викладач повинні бути прикладом, бо через приклад є виховання найдієвішим, бо саме через приклад молодь навчається більше, ніж на уроках і лекціях...» [2, с. 51]; низька зарубіжних науковців [12; 13], у тому числі і вітчизняні науковці наголошують, що «Поки державна політика освіти не

стане одним з національних пріоритетів на основі духовного й морального оздоровлення суспільства, зі стану колапсу нам не вибратися. Духовність повинна стати загальним змістом державної політики... ця найважливіша й найважча проблема повинна й може бути вирішена системою освіти – основою соціально-економічного й духовного розвитку країни. ...само ідентифікація нації має ґрунтуватися на її духовному відродженні шляхом синтезу науки, освіти, релігії, культури...» (В.Д. Чернилевський) [11, с. 71]; «Завдання освіти – передавати з покоління в покоління ці ніким до кінця не пізнані фундаментальні культурні цінності, виробляти в людях здатність творити і сприймати культуру» (Г.Г. Філіпчук) [10, с. 37]

5) **перенесення акценту з викладацької діяльності педагога на творчу навчальну діяльність студента**, на створення оптимальних умов для його самопрояву в навчальній діяльності, на формування у нього творчої методики учіння, самоосвіти та самоактуалізації у цій діяльності: «...професія педагога стає власне педагогічною тоді, коли вихованець перетворюється з об'єкта педагогічного процесу в його суб'єкта» [4, с. 41], – слушно наголошує з цього приводу О.А. Дубасенюк;

6) результатом впливу вищезазначених тенденцій є поступовий **перехід від традиційних, інформативних і монологічних методів і організаційних форм навчання до діалогічних**: основу сучасних методик і технологій має складати парадигма діалогу, які найбільш активно впроваджуються за допомогою ідей і принципів суб'єктно-діяльнісного навчання; суттєвим позитивним аспектом таких методик і технологій є те, що вони вчать студенту бути суб'єктом життєдіяльності, формують культуру буття і співжиття в колективі, розвивають культуру самовираження та самоактуалізації, формують і розвивають провідні суб'єктні якості (самосвідомість, адекватна самооцінка, саморефлексія, громадянська та професійна Я-концепція тощо);

7) **комп'ютеризація і технологізація навчання**: у зв'язку з інтенсивним розвитком інформаційних технологій навчання виникають суттєві обставини для перегляду ряду фундаментальних підходів до організації навчального процесу, а, відповідно, розвиток локальних і глобальних електронних сітей, мультимедійних засобів навчання, стрімка побутова комп'ютеризація здатні суттєво змінити цілі, завдання, принципи, методи, методики, технології і зміст вищої освіти та її організаційні форми; тут на перший план насамперед виходить інформаційна грамотність і компетентність, без яких сучасний фахівець є професійно непридатним;

8) цілеспрямоване **впровадження** у навчальний процес **особистісно орієнтованих і суб'єктно-діяльнісних методик і технологій навчання**: дійсно, в сучасних умовах, з одного боку, потребує осмислення проблема “олюднення Людини” та збереження “екології Людини” в царині вищої освіти, а з іншого – застосування таких методик і технологій навчання, які дійсно сприяють актуалізації суб'єктних якостей студентів і допомагають у практиці навчального процесу їх закріпити та розвивати.

Таким чином, **сучасна дидактика вищої освіти**, спираючись на гуманістичну філософію освіти, провідні ідеї та положення особистісно орієнтованого та суб'єктно-діяльнісного навчання, має відкривати нові нетипові явища у навчальному процесі та **розв'язувати такі наукові завдання**: визначити таксономію цілей навчання та професійної підготовки студентів та обґрунтувати їх зміст, виходячи, з одного боку, із сучасних тенденцій розвитку вищої освіти в провідних країнах світу, цінностей і пріоритетів національної системи освіти, а з іншого – з суб'єктних, професійних, фахових і життєвих потреб кожного громадянина України; обґрунтувати сутність отримання вищої освіти студентами та визначити її методологічну основу; досліджувати сутність, закономірності та принципи навчання та професійної підготовки, а також шляхи підвищення її розвивального та виховного впливу на студентів як на суб'єктів учіння та навчальної діяльності; обґрунтувати дидактичні основи формування і розвитку суб'єктності студентів у навчальному процесі; обґрунтувати дидактичні умови, які сприяють творчій самоактуалізації студентів у

навчальній діяльності як її суб'єктів; вивчати закономірності, принципи та механізми навчальної діяльності студентів і дидактичні основи формування творчої її методики, шляхи їх самоактуалізації у процесі навчання, навчальної діяльності, учіння і самоосвіти; обґрунтувати систему діалогічних методів навчання і творчі методики та технології ефективного їх застосування у навчальному процесі; вдосконалювати організаційні форми навчання з урахуванням сучасних загальносвітових, європейських, національних і суто професійних освітніх тенденцій і традицій, інформаційних та інших сучасних технологій навчання; обґрунтувати ефективні та об'єктивні критерії оцінювання результативності як усього дидактичного процесу, так і педагогічної діяльності суб'єктів викладання та успішності навчальної діяльності студентів; переосмислювати оціночно-результативний компонент навчального процесу та наповнити його особистісним, суб'єктно-діяльнісним і компетентнісним виміром тощо. Ці завдання водночас і є **перспективами подальших наукових розробок.**

Таким чином, сучасна дидактика вищої школи – це галузь педагогіки вищої школи, яка вивчає, узагальнює та обґрунтовує цілі, закономірності, принципи, зміст, форми та методи дидактичного процесу в ВНЗ, взаємодію педагогів і студентів як суб'єктів процесу навчання, вплив різноманітних дидактичних явищ на формування і розвиток студента як творчої особистості, суб'єкта навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Список літератури: 1. Андрущенко В.П. Українська педагогічна освіта у європейському просторі / В.П. Андрущенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. – С. 36-56. 2. Антоній. Задача сучасної педагогіки – перетворити школи у центри морального виховання / Антоній // Нові технології навчання: Зб. наукових праць. – Київ – Вінниця, 2009. – Спеціальний випуск №58: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – Ч. 1. – С. 32-39. 3. Бех І.Д. Життя особистості як духовна практика / І.Д. Бех // Нові технології навчання: Зб. наукових праць. – Київ – Вінниця, 2009. – Спеціальний випуск №58: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – Ч. 1. – С. 12-18. 4. Дубасенюк О.А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей / О.А. Дубасенюк // Нові технології навчання: Зб. наукових праць. – Київ – Вінниця, 2009. – Спеціальний випуск №58: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – Ч. 1. – С. 40-46. 5. Євтух М.Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М.Б. Євтух // Педагогічна і психологічна науки в Україні : Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. – С. 7-18. 6. Луговий В.І. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу: проблеми сьогодення / В.І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні : Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. – С.18-28. 7. Кремень В.Г. Духовно-моральний вимір людино центрizmu / В.Г. Кремень // Нові технології навчання: Зб. наукових праць. – Київ – Вінниця, 2009. – Спеціальний випуск №58: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – Ч. 1. – С. 5-12. 8. Кремень В.Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В.Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні : Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1: Теорія та історія педагогіки. – С.11-24. 9. Скворцов В.Н. Российская система образования: переход к инновационному развитию / В.Н. Скворцов // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2009.

– Вип. №21. – С. 313-315. 10. Філіпчук Г.Г. Культурологічна основа сучасної освіти / Г.Г. Філіпчук // Педагогічна і психологічна науки в Україні : Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 2: Дидактика, методика, інформаційні технології. – С.37-45. 11. Чернилевський В.Д. Духовно-моральні цінності – основа виховання та соціалізації сучасного суспільства / Д.В. Чернилевський // Нові технології навчання: Зб. наукових праць. – Київ – Вінниця, 2009. – Спеціальний випуск №58: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – Ч. 1. – С. 67-73. 12. Ягупов В.В. Студент как субъект учебной деятельности / В.В. Ягупов, В.І. Свистун // Нові технології навчання: Зб. наукових праць. – Київ – Вінниця, 2009. – Спеціальний випуск №58: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – Ч. 1. – С. 32-39. 13. Wieczorek Gertruda. Wielokulturowość w placówkach oświatowych / Gertruda Wieczorek // Nopora E. Problemy marginalizacji dzieci i młodzieży / E. Nopora, A. Woźniak-Krakowian / [red. I. Gomółka-Walaszek]. – Częstochowa : Wydawnictwo AJD w Częstochowie, 2009. – S. 117-134. 14. Włodarska-Zoła L. Edukacja w dziedzinie zarządzania wobec wyzwań XXI wieku / L. Włodarska-Zoła // Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria Pedagogika XV: Zbiór naukowych prac: Człowiek – edukacja – kultura / [red. K. Rędziński]. – Częstochowa : Wydawnictwo AJD w Częstochowie, 2006. – S. 33-41.

Ягупов В.В

ЗАВДАННЯ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

У статті проаналізовані методологічні проблеми вищої освіти України, які викликані сучасними цивілізаційними змінами, а також з'ясовані основні завдання дидактики вищої школи в умовах цивілізаційних змін, які мають місце у провідних країнах світу та їх освітніх системах.

В.В Ягупов

ЗАДАЧИ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

В статье проанализированы современные методологические проблемы, а также определены основные задачи дидактики высшей школы в условиях цивилизационных изменений, которые имеют место в ведущих странах мира и их образовательных системах.

Iagupov V.V.

THE TASKS OF DIDACTICS OF THE HIGHER SCHOOL OF UKRAINE UNDER CONDITIONS OF THE MODERN CIVILIZED CHANGES

The article includes the analysis of the modern methodological problems and also the new tasks of didactics of the higher school under conditions of civilized changes, that take place in the leading countries of the world and in its educational systems.

Стаття надійшла до редакції 29.05.2010

УДК 377:004

*Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю.
м.Вінниця, Україна***ТЕХНОЛОГІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ: АЛЬТЕРНАТИВА ЧИ
УЗГОДЖЕНА ВЗАЄМОДІЯ?**

Постановка проблеми. Появі в педагогіці наприкінці ХХ століття терміну «технологія» сприяв бурхливий розвиток науково-технічного прогресу в різних областях теоретичної і практичної діяльності людини, а також бажання педагогів добиватися в своїй професійній діяльності гарантованих результатів.

Навкруги поняття «технологія навчання» в усьому світі ведуться серйозні наукові дискусії, що не дозволяють дати однозначне, всіма визнане визначення. Разом з цим поняттям у науково-методичній і популярній літературі широко застосовуються такі поняття, як педагогічна технологія, освітня технологія, технологія виховання і навіть технологія розвитку. Причому чіткого розмежування між ними поки також не встановлено. Незрозумілим поки що є й співвідношення технології і методики навчання.

Аналіз попередніх досліджень. Вивчення літератури з проблеми використання технологій у сфері освіти показує, що тільки за останні кілька років ХХ століття було виконано понад п'ять десятків крупних робіт (монографій, докторських і кандидатських дисертацій, навчальних і навчально-методичних посібників), що ґрунтовно розробляли цю тему. Їх результати свідчать про те, що предмет дослідження користується значним інтересом науковців. Проте необхідно відзначити, що сучасні підходи до трактування цього поняття, відображені в публікаціях монографічного і навчально-методичного характеру, істотно відрізняються від поглядів 10-15-річної давності.

За ці роки змінився зміст самого поняття «технологія»: для сучасних підходів характерний більш конкретний погляд на предмет. Так, наприклад, значна кількість дослідників [1; 4; 5; 6; 7] сходяться на тому, що з технологічної точки зору застосування названого терміну в області виховання і розвитку є неправомірним. Річ у тому, що до нинішнього часу в сучасній педагогіці однозначно не виявлені критерії оцінки вихованості людини, сформованості певних якостей особистості ціннісних орієнтацій та інших результатів виховання і розвитку. А за відсутності таких критеріїв неможливо говорити про досягнення гарантованих педагогічних результатів. Використання суб'єктивних експертних оцінок не дозволяє нині розв'язати означену проблему. Більш того, розглядаючи освіту як сферу, об'єднуючу в собі навчання, виховання і розвиток, можна зробити також висновок про деяку некоректність застосування термінів «освітня технологія» або «педагогічна технологія».

Об'єм матеріалу, що підлягає дослідженню в цьому напрямі, поступово зменшується, а поле досліджень звужується. Це, зокрема, виявляється в тому, що науковці все частіше схилиються до близьких точок зору. В результаті досліджень, що проводяться спочатку в різних напрямках, відбувається «відхід» від самих загальних позицій. Більшість авторів починає використовувати як робочий варіант конкретні та детальні підходи до розкриття цього поняття. Проте, слід констатувати, що різномірність змісту, що вкладається в нього, все одно залишається значною. Звідси можна зробити висновок про те, що дефініція «технологія навчання» в сучасній педагогіці є тією, що дотепер не сформувалася.

Метою цієї статті є дефінітивний порівняльний аналіз понять «технологія навчання» і «методика викладання», пошук альтернативності або узгодженої взаємодії цих головних понять дидактики.

Виклад основного матеріалу. Поняття «технологія» міцно увійшло до суспільної свідомості в другій половині ХХ століття. Воно стало своєрідним орієнтиром

наукового і практичного мислення. Його регулятивна дія в тому, що воно спонукає дослідників і практиків у всіх сферах людської діяльності, в тому числі і в області освіти:

- знаходити підстави результативності діяльності;
- мобілізувати кращі досягнення науки і досвіду, щоб гарантувати одержання необхідного результату;
- будувати діяльність на інтенсивній, тобто максимально науковій, а не на екстенсивній основі, що веде до невиправданих витрат сил, часу і ресурсів;
- надавати значну увагу прогнозуванню і проектуванню діяльності з метою скорочення кількості процедур її можливої корекції в процесі реалізації;
- використовувати в максимальному ступені новітні інформаційні технології, максимально автоматизувати рутинні операції і т.п.

Іншими словами, технологічність є нині домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий ступінь ефективності, оптимальності, наукоємності освітнього процесу. Узагальнюючи, можна зробити висновок, що технологія - не дань моді, а стиль сучасного науково-практичного мислення. Вона відображає спрямованість прикладних досліджень (у тому числі педагогічних) на радикальне вдосконалення діяльності, підвищення її результативності (в розумінні гарантованості досягнення мети), інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності. Технологія - це діяльність, котра максимальною мірою відображає об'єктивні закони наочної сфери і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результатів поставленій меті.

Спробуємо далі з цих позицій провести аналіз поняття «технологія навчання». Зробимо це для того, щоб знайти відповіді на наступні питання: в чому полягає дидактична суть технології навчання? Що слід розуміти під технологічністю навчального процесу? Який зміст і структура технології навчання?

Поняття «технологія навчання» вперше введено на конференції ЮНЕСКО в 1970 році. В доповіді «Вчитися, щоб бути», опублікованій цією організацією, названа дефініція визначається як рушійна сила модернізації освітнього процесу, а в доповіді «Як вчитися?» вперше наводиться її визначення. В ньому технологія навчання характеризується як сукупність способів і засобів зв'язку (спілкування) між людьми, що виникають у результаті інформаційної революції і використовуються в дидактиці.

Природною слід уважати спробу педагогів-дослідників обґрунтувати сутність категорії «технологія навчання» відповідно до первинного значення поняття «технологія», оскільки перша є похідною від другої.

Зміст поняття "технологія" в технічних науках включає, по-перше, процес оброблення і перетворення, в результаті якого виходить готова продукція; по-друге, нормативну сторону цього процесу, що визначає, як і що треба робити, щоб реалізувалися необхідні процеси перетворення.

Таким чином, в технічних словниках і довідниках під технологією розуміють спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємозв'язаних процедур і операцій, котрі виконуються більш чи менш однозначно і мають метою досягнення гарантованого результату. Процедура в цьому випадку розуміється як набір дій, за допомогою яких здійснюється той або інший головний процес (або його окремих етап), що виражає суть конкретної технології, а операція - це безпосереднє практичне розв'язання задачі в рамках процедури, тобто однорідна логічно неподільна частина конкретного процесу.

Технологія (технологічний процес) характеризується трьома ознаками:

- поділом процесу на взаємопов'язані етапи;
- координуваним і поетапним виконанням дій, спрямованих на досягнення шуканого результату (поставленої мети);
- однозначністю виконання включених у технологію процедур і операцій, що є неодмінною і вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних поставленій

меті.

Всі розроблені і використовувані нині в світі технології можна поділити на два види: промислові і соціальні. Причому цей поділ не умовний а принциповий. До промислових відносяться технології переробки природної сировини (нафти, газу, деревини і т. п.) або одержання з нього готової продукції (метал, прокат, окремі деталі та вузли і т. д.). «Соціальною» називають технологію, в якій початковим і кінцевим результатом виступає людина, а основним параметром, що піддається зміні - одна або декілька її властивостей (якостей) [3, с.310].

Соціальні технології пристосовуються до будь-яких умов: вони здатні скоригувати недоліки окремих процесів і операцій, з яких складається технологічний процес. Особливість соціальних технологій і в тому, що в них найбільш значущу роль відіграє зворотний зв'язок, котрий дозволяє на етапах корекції організувати навіть повторення окремих елементів технологічного процесу. І, нарешті, соціальні технології складніші за своєю організацією. Таким чином, якщо промислові технології є ланцюжками точно підібраних природних процесів, то «соціальні технології - це спеціально організований комплекс різноманітних процесів і використовуються в різній послідовності і ступені заходів, спрямованих на досягнення єдиної мети» [6, с.109]

Підсумовуючи, можна стверджувати, що відмінність соціальних технологій від промислових зумовлена, насамперед, тим, що сфера педагогічної діяльності не може бути схарактеризована чітким наочним полем, однозначним набором функцій, окремістю власне професійних дій від спонтанного спілкування, переживання. Операційна сторона педагогічної діяльності не може бути відокремленою від її особистісно-суб'єктивних параметрів, раціональна регуляція - від емоційної. Суб'єктивність, відстроченість, варіативність результатів не дозволяють забезпечити такий самий рівень його передбаченості і гарантованості, як у промислових галузях.

Слід указати і на той факт, що будь-яка технологія є ніби проміжною ланкою між певною наукою і відповідним виробництвом. Загальновідома істина про необхідність такої ланки, на жаль, абсолютно ігнорується в системі освіти. Ясно, що закони фізики не можна безпосередньо використовувати на виробництві, обминувши їх технологізацію. Тим часом, у чисельних працях з проблем освіти, а також в офіційних документах йдеться про безпосереднє упровадження результатів педагогічних досліджень в практику навчання, хоча зробити це, в принципі, неможливо. В педагогіці такою проміжною ланкою нині виступає технологія навчання. В цьому випадку вона є немовби проекцією теорії навчання на діяльність викладачів і тих, хто навчається.

Не завжди погляди науковців співпадають. Одні фахівці розглядають технологію навчання як об'єкт педагогічної науки, інші вважають, що вона займає проміжне положення між наукою і практикою. Треті - технології навчання відводять проміжне положення між наукою і мистецтвом, а четверті пов'язують її тільки з проектуванням навчального процесу. При цьому, як правило, представники всіх підходів підкреслюють, що кожне з указаних трактувань технології навчання не охоплює її повністю, а відображає лише певну сферу застосування.

Аналогічна картина спостерігається і в процесі спроби сформулювати ємнісне й однозначне визначення технології навчання. Наприклад, одні автори трактують її як засіб гарантованого досягнення дидактичної мети, підкреслюючи при цьому, що вона завжди присутня в будь-якому навчальному процесі і в цьому відношенні розвиває класичну дидактику. Інші дослідники визначають технологію як спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, є системою форм, методів і засобів навчання, що забезпечує найефективніше досягнення поставленої мети. Треті обґрунтовують її як сукупність методико-організаційних дій педагога, спрямованих на оптимізацію навчального процесу за допомогою технічних і інформаційних засобів навчання.

Аналіз визначень, наведених у різних наукових і навчально-методичних джерелах (72 джерела), показує, що більшість дослідників сходиться на тому, що технологія навчання пов'язана з оптимальною побудовою і реалізацією навчального процесу з урахуванням гарантованого досягнення дидактичної мети. Це положення є ключовим, оскільки саме у визначенні найраціональніших способів гарантованого досягнення поставленої мети і полягає головне значення технологізації навчального процесу. Таким чином, технологічний підхід до навчання передбачає проектування навчального процесу з метою гарантованого досягнення дидактичної мети, виходячи із заданих первинних установок (соціальне замовлення, освітні орієнтири, мета і зміст навчання).

Як друге ключове положення, що дозволяє розкрити сутність технологічного підходу до навчального процесу, доцільно розглядати застосування педагогом відповідних засобів навчання.

У класичному змісті поняття «технологія» означає процес виробництва продукції з використанням конкретних технічних засобів (верстата, потокової лінії і т. п.). Це означає, що будь-яка зміна в наборі засобів приводить до зміни характеристик параметрів процесу і, отже, до зміни самої технології. Таким чином, засоби виробництва грають в технології домінуючу роль.

Якщо перекласти цей висновок на мову педагогічних термінів, то в будь-якій технології навчання значне навантаження з реалізації дидактичних функцій відводиться вживаним викладачем засобам. Проте значення даної складової технології навчання не потрібно абсолютизувати.

Значна продуктивність засобів навчання й особливості їх використання створюють абсолютно іншу модель навчання, іншу культуру освітнього процесу. Проте не будь-які засоби виробництва мають високу продуктивність і, отже, можуть використовуватися в технологіях. Це означає, що не будь-які засоби навчання можуть створювати технології і виступати в ролі технолого-формуючого чинника.

Виходячи з аналізу парадигм, наявних у сучасній дидактиці вищої школи, разом зі вказаними основними характеристиками технології навчання, дослідники також називають її системність, науковість інтегративність, відтворюваність, ефективність, якість і вмотивованість навчання, новизну, алгоритмізованість, інформаційну ємність, можливість тиражування, перенесення в нові умови й ін.

Таке різноманіття характеристик вимагає виділити якусь узагальнену інваріантну ознаку технології навчання, що відображає її сутність. С.О.Смирнов пропонує визначати її як законодавчість технології [6, с.111]. Адже технологія навчання - це, насамперед, педагогічний процес, що максимально реалізує в собі дидактичні закони та закономірності і завдяки цьому забезпечує досягнення конкретних кінцевих результатів. Чим повніше осмислені та реалізовані ці закони та закономірності, тим вище гарантія одержання необхідного результату. Таким чином, критерію законодавчості мають відповідати всі провідні ознаки технології навчання.

Як узагальнене визначення пропонуємо таке: технологія навчання - це законодавча педагогічна діяльність, що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і має більш високий ступінь ефективності, надійності і гарантованості результату, ніж це має місце за умов традиційних моделей навчання.

Це базове визначення може бути модифікованим у тих значеннях, коли технологія навчання виступає як задачний, детермінований, логічно структурований дидактичний процес, що здійснюється під впливом певних педагогічних умов і забезпечує прогнозований результат, або як цілісна система концептуально і практично значущих ідей, принципів, методів, засобів навчання, що гарантує достатньо високий рівень ефективності й якості навчання в процесі її подальшого відтворення і тиражування. З даної точки зору технологія навчання може розглядатися як упорядкована сукупність педагогічних дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату навчання в умовах освітнього процесу, які змінюються.

Доцільно зупинитися на ще одній із значущих особливостей технології навчання. У багатьох педагогічних, науково-методичних і науково-популярних джерелах авторами робиться спроба співвіднести те, що це переплітається з поняттям «методика навчання». Причому в більшості випадків автори чомусь намагаються протиставити їх одне іншому, підкреслюючи альтернативний характер. Спробуємо відповісти на запитання: «У чому різниця між методикою і технологією навчання, чи не йде підміна одного поняття іншим?»

По-перше, головною їх відмінністю є те, що методика дозволяє відповісти на питання: «Яким шляхом можна досягти необхідних результатів в навчанні?», а технологія відповідає на питання: «Як зробити це гарантованим?». По-друге, технологія навчання носить яскраво виражений персоніфікований характер і за своєю суттю дуже близька до поняття «авторська методика навчання». Якщо поняття «методика» виражає процедуру використання комплексу методів і прийомів навчання, як правило, безвідносно до педагога, який їх здійснює, то технологія навчання припускає додавання до неї особи викладача в усіх її багатоманітних проявах. Звідси очевидно, що будь-яке дидактичне завдання може бути ефективно вирішеним за допомогою технології, спроектованої і реалізованої кваліфікованим педагогом-професіоналом. Отже, технологія навчання нерозривно пов'язана з педагогічною майстерністю педагога.

Досконале володіння нею і є майстерністю. Але педагогічна майстерність, з іншого боку, - це найвищий рівень володіння технологією, хоча воно і не обмежується тільки операційним компонентом. Серед педагогів міцно ствердилася думка, що педагогічна майстерність суто індивідуальна, тому її не можна передавати з рук у руки. Проте, якщо розглядати технологію навчання не як педагогічний процес, а як його проект, своєрідний інструментарій для організації та здійснення педагогічної діяльності, то зі всією очевидністю можна стверджувати, що технологія може реалізовуватися не тільки її автором, а й його послідовниками. При цьому, звичайно, вона уточнюватиметься з урахуванням особистісних професійних якостей і параметрів, проте головні її структурні компоненти все ж таки залишатимуться незмінними, оскільки вони пов'язані системно відповідно до конкретних цілей і задач, для яких проектувалися. В цьому, на наш погляд, полягає одна з найважливіших відмінностей технології навчання від методики.

Вважаємо, що не можна протиставляти ці два поняття. З нашої точки зору, технологія навчання це не що інше, як більш висока стадія розвитку методики, коли разом з її персоніфікацією здійснюється детальна розробка основних складових - цілеутворення, прогнозування, вибір оптимальних форм, методів і засобів навчання, організація взаємодії учасників навчального процесу, оцінка, контроль і корекція знань, умінь і навичок тих, хто навчається, з метою гарантованого досягнення дидактичної мети. Отже, технологію навчання слід розглядати як черговий крок у розвитку дидактичного процесу у вищій школі.

Критеріями того, що діяльність викладача ВНЗ організована на технологічному рівні, можуть бути наступні:

- наявність чітко і діагностично заданої мети, тобто коректного представлення понять, операцій, діяльності студентів як очікуваного результату навчання, способів діагностики досягнення цієї мети;
- представлення змісту, що вивчається, у вигляді системи пізнавальних і практичних задач, орієнтовної основи і способів їх вирішення;
- наявність достатньо жорсткої послідовності, логіки, певних етапів засвоєння теми (матеріалу, набору професійних функцій і т. п.);
- вказівка способів взаємодії суб'єктів навчального процесу на кожному етапі (викладача і тих, хто навчається);
- використання викладачем ВНЗ оптимальних (з погляду результативності навчального процесу) засобів навчання;
- мотиваційне забезпечення діяльності викладача і студентів, засноване на

реалізації їхніх особистісних функцій у цьому процесі (вільний вибір, креативність, змагальність, життєве і професійне значення);

- відповідність між правилодоцільною (алгоритмічною) і творчою діяльністю викладача ВНЗ, допустимого відступу від одноманітних правил.

Отже, в основі розробки технологій навчання лежить проектування високоефективної навчальної діяльності студентів, а також управлінської діяльності викладача ВНЗ. Логіка такого проектування в найзагальнішому вигляді може бути представлена таким чином:

- постановка загальної мети й її максимальне уточнення відповідно до необхідного змісту;

- формулювання часових дидактичних цілей з орієнтацією на досягнення прогнозованих і запланованих результатів;

- вибір оптимальних методів, форм і засобів навчання;

- організація навчального процесу;

- оцінка поточних результатів і, у випадку необхідності, поправка, корекція навчального процесу з метою гарантованого досягнення поставленої мети.

Висновки. Узагальнюючи висловлене, ще раз наголосимо на тому, в чому полягає сутність технології навчання. По-перше, в попередньому проектуванні навчального процесу з подальшою можливістю відтворення цього проекту в педагогічній практиці; по-друге, в спеціально організованому цілеутворенні, що передбачає можливість об'єктивного контролю якості досягнення поставленої дидактичної мети; по-третє, в структурній і змістовній цілісності технології навчання, тобто в неприпустимості внесення змін в один з її компонентів, не зачіпаючи інші; по-четверте, у виборі оптимальних методів, форм і засобів, продиктованих цілком певними і закономірними зв'язками всіх елементів технології навчання; по-п'яте, в наявності оперативного зворотного зв'язку, що дозволяє своєчасно і оперативно коригувати процес навчання. Звідси можна зробити висновок: технологія навчання є цілісною дидактичною системою, що дозволяє найбільш ефективно, з гарантованою якістю вирішувати педагогічні завдання. До структурних складових технології як дидактичної системи доцільно віднести дидактичну мету і завдання, зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії (методи навчання), організацію навчального процесу (форми навчання) тих, хто навчається, викладача, а також результат їхньої спільної діяльності.

Технологія навчання (як процес) є послідовністю (не обов'язково строго впорядкованою) педагогічних процедур, операцій і прийомів, що становлять в сукупності цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці приводить до досягнення гарантованої мети навчання і сприяє цілісному розвитку особи, яка навчається.

Процедури, операції і прийоми, з яких вона складається, взагалі-то не можна інтерпретувати як ланки алгоритму, що детально описує шлях досягнення того або іншого педагогічного результату. Швидше, їх слід розглядати як опорні дидактичні засоби, що забезпечують в сукупності рух суб'єкта навчання до заданої мети. ; під технологією навчання слід розуміти послідовну взаємозв'язану систему дій педагога, спрямованих на розв'язання дидактичних задач, або планомірне і послідовне втілення на практиці наперед спроектованого педагогічного процесу.

Слід підкреслити, що технологія навчання може розглядатися не тільки як дидактичний процес, а й як результат діяльності педагога з його проектування.

У подальших дослідженнях головну увагу слід звернути на класифікацію технологій навчання. Окремі автори [1; 2; 3; 6; 7] пропонують свої підходи до розв'язання цієї проблеми, що дозволяє сподіватися на прикінцевий успіх.

Список літератури: 1. Гуревич Р. С. Педагогічні технології: сутність і структура / Р. С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. Праць. – Вінниця-Київ, 2002. – [вип. 2, ч. 1]. – С. 35-41. 2. Галузьяк В. М. Педагогік : навч. пос. / [В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов]. – Вінниця : ДП «Вінницька картографічна фабрика», 2006. – 400 с. 3. Образцов П. И. Классификация информационных технологий обучения по дидактическим принципам / П. И. Образцов // Сборник научных трудов ученых Орловской области. – Орел : ОГТУ, 1998. – [вып. 4]. – С. 304-310. 4. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии : учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений ; под. ред. С. А. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 251 с. 5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с. 6. Смирнов С. А. Технологии в образовании / С. А. Смирнов // Высшее образование в России. – № 1. – 1999. – С. 109-112. 7. Чернилевский Д. В. Технологии обучения в высшей школе / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – М. : Экспедитор, 1996. – 288 с.

Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія

ТЕХНОЛОГІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ: АЛЬТЕРНАТИВА ЧИ УЗГОДЖЕНА ВЗАЄМОДІЯ?

Розглянуті визначення технології і методики навчання у вищій школі, співвідношення між цими дидактичними категоріями. Обґрунтовано, що технологія навчання є стилем сучасного науково-практичного мислення, що відображає спрямованість прикладних досліджень на радикальне вдосконалення діяльності, підвищення її результативності.

Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія

ТЕХНОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ: АЛЬТЕРНАТИВА ИЛИ СОГЛАСОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ?

Рассмотрены определения технологии и методики обучения, соотношение между этими дидактическими категориями. Обосновано, что технология обучения является стилем современного научно-практического мышления, что отражает направленность прикладных исследований на радикальное усовершенствование деятельности, повышение ее результативности.

R.S. Gurewich, M.J. Kademija

TEACHING TECHNOLOGY AND METHODOLOGY: ALTERNATIVE OR CO-ORDINATED INTERACTION?

In this article the author dwells on definitions of teaching technology and methodology in higher school, correlation between these didactical categories. It has been grounded that educational technology presents a style of contemporary scientific-practical thinking that reflects direction of applied researches to activity radical improvement and rise of its effectiveness.

Стаття надійшла до редакції 26.06.2010

УДК 378

*Сущенко Т.И.
г. Запорожье, Украина*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО – ВАЖНЕЙШИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Любое творчество можно рассматривать как ту меру свободы, до которой созрело общество, встав на путь демократизации и гуманизма, при которых человек становится "мерой всех вещей".

Повышение внимания к человеку обострило потребность в изучении социальной, духовно-нравственной природы педагогического творчества, которое осуществляется во имя человека и социальная высота которого напрямую зависит от моральной зрелости и глубины осознания творческими педагогами своего профессионализма и его значения в улучшении общества.

Цель статьи состоит в раскрытии сущности важнейшей концептуальной парадигмы - органического единства педагогического творчества и профессионализма.

Доминирующим ориентиром педагогического творчества на всех уровнях его развития выступает благо общества и каждого конкретного человека. Благодаря этому и само это творчество побуждает педагога к активной деятельности без сложной внутренней борьбы мотивов, оно является естественной реакцией на то, что стало высшей духовной потребностью,

И все же не все ладно с развитием педагогического творчества. Консервативная часть старой системы образования негативно воспринимает педагогов-новаторов, усматривая в них прямую угрозу существующей педагогической системе.

Особенно остро и резко воспринимается в стране авторское видение воспитательной системы. Это объясняется тем, что в период обновления всех сфер жизни общества оно как никогда злободневно и объективно приоритетно.

Многие прогрессивные педагоги принимают новые духовно-нравственные ориентиры во имя детей, ради их будущего.

Такие ориентиры становятся нравственной позицией многих педагогов, отказавшихся от "Я" в пользу "ОНИ" (дети) во имя реализации высоких духовно-нравственных ценностей.

В воспитании происходит переход возможностей в действительность. Новаторы воспитания от способности "встать над всем" приобретают высшую способность "встать над собой", "повести за собой", "стать движущей силой интенсивных и духовно-нравственных преобразований". Это и есть достойная цель педагогического творчества.

Движение к такой цели связано с рядом факторов, обеспечивающих успех продвижения. Один из них - духовно-нравственная готовность педагогов к работе и борьбе за лучшую жизнь детей.

История подтвердила факт: наиболее талантливые педагоги появляются в момент их самой большой необходимости для детей. Так появились Песталоцци, Корчак, Макаренко, Сухомлинский и др. Их педагогические открытия в области воспитания не были для них праздниками. Скорее, это была изнурительная, мужественная будничная работа по спасению детей, осмыслению, облегчению, преобразованию их будущей жизни.

История свидетельствует о том, что большинство педагогов, в высшей степени осчастлививших детей, во все времена при жизни не были признанными, некоторое из них умирали в нищете.

Творчество этих педагогов работало на завтрашний день, намного опережало время, рассматривало такую организацию жизни детей, момент истины которой в то время еще не наступил.

В таком творчестве всегда присутствует элемент риска и беспокойства. Вокруг него всегда возникала наиболее жесткая борьба между творцами и консерваторами.

Случалось, что противники не вели споров о несовершенстве предложенных педагогических новаций - они говорили о ненужности, ложности практических решений и даже об их вредности. Очень часто наиболее прогрессивные педагогические идеи объявлялись преждевременными.

Так случилось с одним из самых известных педагогов двадцатого века, педагогом огромной внутренней свободы и риска, оказавшегося в тисках жестокого режима только за то, что он выстроил уникальную, логически четкую систему воспитания, которую и сегодня не может осилить наше общество. Это А. С. Макаренко. Многие его новаторские идеи и поныне носят характер методологических положений и законов. Вот уже сколько лет макаренковская воспитательная система является источником новизны и все еще не близкой перспективой ее реализации.

Многих сегодня удивляет, за что критиковали В.А. Сухомлинского. И критика эта была, что называется, убийственной, сократившей на много лет жизнь замечательного педагога.

Дело все в том, что в пятидесятые годы многие идеи и практические рекомендации В.А. Сухомлинского были многим не понятны, потому что он старался реализовать такие педагогические мысли, момент истины которым еще не наступил. Его идея человеколюбия и реального гуманизма очень опережала время, и многие его современники ее не воспринимали, не были готовы усмотреть в ней необходимое прогрессивное и ценное начало.

Разумеется, и сегодня консервативные силы тормозят продвижение свежих педагогических мыслей в сфере воспитания, требуется настоящая борьба с теми, кто сдерживает развитие созидательных творческих сил в педагогике, кто мешает "переводить мир детства на новые рельсы" /Ю. Рюриков/.

Общество нуждается в незамедлительном и новаторском решении таких важнейших и злободневных вопросов, как:

что собой представляет воспитывающая школа, как растить в ней поколение спасателей человечества?

Как сделать воспитание творческим обновлением и улучшением жизни и самих себя?

Как сделать друзьями тех, кто учит и кто учится?

Как работать педагогу, следуя не за программой, а за ребенком?

Как создать условия для полного самосозидания творческих начал каждого ребенка в юные годы?

Как использовать педагогическое творчество в целях гуманизации образования, в интересах развития гармонически целостной, счастливой личности?

Как создать школу, в которой любят и понимают детей?

В решении всех этих и других вопросов педагогической деятельности как никогда требуется "творческое непослушание", которое на порядок повышает духовно-нравственный потенциал страны и народа.

И не так важно сегодня предложить оригинальную и новаторскую идею. Труднее ее отстаивать и защитить.

Преодоление противоречий между творческим педагогом, предлагающим народу результаты своей работы, и косностью системы, не принимающей, отвергающей ее, - важнейший этап становления творческой личности педагога-новатора.

Именно творческому педагогу, чтобы не стать "как все", не остановиться на пути к достойной цели, не отступить, необходимо уметь "держать удар", не сворачивая с

избранного пути. Цендер называл такое поведение педагогов долгом перед человечеством.

Не случайно многие исследователи, прогнозирующие реальные пути формирования творческой личности, напрямую связывают решение этой проблемы с воспитанием бойцовских качеств, с духовно-нравственным воспитанием самих воспитателей.

Неоднократно доказано: когда творчество в запустении, слабеет общество, начинают господствовать стереотипы в воспитании. Эта закономерность в истории, к сожалению, повторяется.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский однажды заметил, что "ни одно воспитание не нарушает так страшно равновесие в детском организме, ни одно так не раздражает нервную систему детей, как наше русское. У нас покуда все внимание обращено единственно на учение, и лучшие дети проводят все свое время только в том, что читают да учатся, учатся да читают, не пробуя и не упражняя своих сил и своей воли ни в какой самостоятельной деятельности, даже в том, чтобы ясно и отчетливо передать, хоть на словах, то, что они выучили или прочли; они рано делаются какими-то только мечтающими пассивными существами, все собирающимися жить и никогда не живущими, все готовящимися к деятельности и остающимися навсегда мечтателями. Развитие головы и совершенное бессилие характеров, способность все понимать и обо всем мечтать (я не могу даже сказать - думать) и неспособность что-нибудь делать - вот плоды такого воспитания" (2). Добавим от себя: и тем более что-то преобразовывать или творить, изменять, совершенствовать.

Это предупреждение было сделано К.Д. Ушинским более ста лет тому. Он даже оставил ответ на вопрос: как быть? По его мнению, в человеке взаимодействуют три определяющих силы: ум, чувства и практическая деятельность. В формировании человека должны участвовать на равных все эти три силы, и каждая по-своему.

Динамика глубоких изменений, происходящих в современном обществе, новые высоты социального прогресса невозможны без творческой личности педагога, способного к быстрым социальным и психологическим перестройкам, к отказу от устоявшихся стереотипов воспитания, поиску новых педагогических решений. Нужна личность преподавателя с обостренным восприятием нового, постоянной потребностью в творческих замыслах и исканиях, повышенной предрасположенностью к смелым решениям и риску, личность гуманная и хорошо образованная. Только такая личность способна проявить социальную активность в безграничном развитии всесторонних творческих способностей детей во имя достойных целей, станет преобразователем и улучшателем жизни на земле.

Через формирование системы социальных связей, через учебную, трудовую, общественную деятельность, интенсивное преобразование устоявшегося уклада жизни, при котором дети являются пассивными "глотателями информации, пусть и очень полезной", через плодотворное творческое сотворчество педагогов и детей, бескомпромиссную борьбу с негативными явлениями и защиту детских интересов можно и необходимо преобразовывать и очеловечивать сами общественные отношения, систему высшего педагогического образования.

Недооценка общественного приоритета в этих вопросах, творческого развития его методологических основ чревата нравственным кризисом общества, о котором во весь голос заговорили относительно недавно (позже, чем о кризисе экономическом).

Стало очевидным, что не одними только социальными причинами следует объяснять многие современные патологии детства, ставшие болью нашего общества: разгул преступности, проституция, наркомания и др. Причина тому - кризис образования и воспитания.

Происходит опасное угасание воспитывающей функции школы. Испокон веков школа воспитывала и обучала. В общественном сознании советская школа всегда была учебным заведением. Это отразилось на тенденциозном отношении к ее глобальным проблемам. Не случайно, например, на административном уровне утвердилось такое

понятие, как "непрерывное образование", но не утвердилось "непрерывное воспитание". В высших педагогических учебных заведениях будущие педагоги получают специальное образование без специального воспитания.

Такое понятие, как "творчество воспитания" отсутствует даже в педагогической энциклопедии. Для удобства пришлось прибегнуть к собственному рабочему определению указанного понятия. Мы его понимаем, как: *особое профессионально значимое качество, выражающееся в умении педагога открывать чрезвычайно ценные идеи воспитания, оригинальные приемы решения педагогических противоречий, результатом которых являются социально привлекательные поступки детей, их творческое отношение к действительности, преобразованию собственного поведения.*

По нашему глубокому убеждению, оценивать педагогическое творчество следует по тем целям, которые педагог перед собой ставит. Ибо творчество не только акт свободы, но и акт ответственности. Это относится к любому творчеству. Но, когда речь идет о педагогическом творчестве, этот акцент еще более усиливается.

По справедливому замечанию Гете, принимая человека, каким он есть, мы делаем его хуже, чем он есть, принимая же его таким, каким он должен быть, мы заставляем его быть таким, каким он может быть.

Вот почему педагогическое творчество - это всегда выход педагога за пределы самого себя, возможность подняться над собой и над ситуацией. В этом смысле педагогическое творчество всегда осмысленно. Оно служит достойным целям.

Творческий педагог, обычно, обладает какой-то волшебной силой и властью решать, каким будет его продукт педагогической деятельности, с точностью зная, что он в состоянии сделать в ответственный для ребенка момент или период, как качественно повлиять на его жизнь. Здесь действительно трудно переоценить глубину ответственности за то, что воплотится в ближайший час в жизни и поступках ребенка и за то, каким будет следующий его день.

В этой ситуации педагог похож на скульптора, который работает с бесформенным камнем с тем, чтобы его материал приобрел все более зримую форму. Разница лишь в том, что воспитатель созидает личность из того материала, который дан ребенку природой. Он не может его поменять, он может его только совершенствовать. Эта важнейшая диалектическая сторона педагогического творчества философами и социологами пока не исследована.

В педагогическом творчестве, в собственных переживаниях педагог созидает и ценности своей жизни, по мере сил своих шлифует собственное творчество.

В этом смысле профессионализм педагога как творческий процесс представляет собой особый вид бытия, непохожий на все остальные. Он создает нечто совершенное в себе и добывается в творчестве лишь собственной ответственности.

Процесс этот невозможен без собственной совести. Совесть педагога - не компонент, скорее - показатель творчества. Творческий замысел должен быть педагогом найден им самим, а не кем-то дан. Этим объясняется тот факт, что предметом тревоги творческого педагога становится не его работа, а судьба ребенка.

В этом мы усматриваем уникальность педагогического творчества, которую никто еще из ученых-педагогов и психологов глубоко не осмыслил и не исследовал.

Обнаружен еще один феномен профессионализма педагога. Состоит он в том, что трансцендирование, превосхождение педагогом самого себя происходит в момент прикосновения его к внутреннему миру других "Я". Именно в эти моменты наиболее ярко и точно проявляется этот феномен. Простым наблюдением невозможно увидеть, понять или воссоздать причину, благодаря которой творческий педагог без крика и каких-либо особых педагогических приемов может легко повести за собой разбушевавшихся в драке мальчишек, неуправляемую толпу, в один миг справиться с существующей годами расхлябанностью и т.д.

Особенность профессионализма педагога как творческой личности состоит в том, что вереница уникальных жизненных ситуаций и проблем решается, благодаря

уникальности творческих качеств воспитателя. В этом смысле у исследователей педагогического творчества - большая перспектива.

Заметим, что и само творчество воспитания по праву рассматривают как одну из сторон общественной деятельности. По мнению С.Т. Шацкого, воспитание, прежде всего дело жизни, очень глубокой и разнообразней, а поэтому оно не укладывается в определенные рамки. По мнению С.Т. Шацкого, нельзя быть достаточно опытным в этом деле: чем больше этой опытности, тем больше и яснее понимания, чего еще можно достигнуть; да и мало того, что можно, но и нужно. Иначе получится остановка и уничтожение жизнеспособности, работа перейдет в шаблон, в повторение того, что было раньше, замкнется в определенные неподвижные формы. Чтобы избежать этого, надо призвать на помощь личное творчество и вызвать такое же у детей (1).

По нашему глубокому убеждению, зачатки творческой силы существуют почти у всех, у маленьких и у больших людей. Надо лишь создать для проявления ее подходящие условия.

Совершенно понятно, почему все исследователи педагогического творчества на первое место ставят так называемую сверхнормативную активность во всех сферах жизни, и прежде всего в воспитательной. Под сверхнормативной активностью подразумевают такие действия педагогов, которые не являются строго обязательными, но которые отвечают идеалам и высшим ценностям общества. Именно они, эти действия, генетически возникшие из самой сути, творчества, и являются результатом трансформации тех ценных творческих отношений, которые способствуют достижению прогресса.

С другой стороны, в наращивании темпов общественного прогресса решающую роль приобретают такие качества педагога, как обостренное чувство ко всему новому, способность отказываться от устоявшихся стереотипов поведения, утверждать свой, самостоятельный, а не заимствованный способ взаимодействия с окружающей средой. Предполагается не овладение "устойчивыми шаблонами поведения", а принятие неожиданных решений, непривычных позиций, продиктованных страстным желанием ускорить темпы прогрессивных личностных изменений. Именно они и делают творческую педагогическую деятельность наиболее адекватной общественным потребностям сегодняшнего дня.

Таким образом, органичное единство профессионализма и педагогического творчества педагога состоит в том, что он должен четко видеть перспективу, проектировать достигнутое в будущем как реальное. Это и есть проявление педагогического творчества как высшей личностной педагогической потенции и профессионализма.

Как уже говорилось, поиск новых педагогических решений неизбежно сопровождается преобразованием самой личности педагога, изменением его прежних нравственных норм и свойств, возникновением, трансформацией новых внутренних связей и отношений к окружающей среде и к самому себе и, что особенно важно, к педагогическому процессу.

Вот почему подготовка преподавателей высшей школы к педагогическому творчеству не может осуществляться односторонне, "сверху", от преподавателя к воспитателю. Задача состоит в том, чтобы будущий педагог перестал быть "глотателем" педагогической информации, а был способен вместе с преподавателем своевременно определять стержневые, установочные направления ее творческого применения. Тогда только педагогическое творчество будет наращивать силу, становиться серьезным стимулом качественно нового преобразования педагогического сознания, совершенствования общественных отношений.

Требуется новое, качественно иное профессиональное общение с будущим педагогом, ведущее к плодотворному творческому процессу воспитания самого воспитателя.

Все это ставит целый ряд новых организационных, экономических и социальных задач, направленных на непосредственное включение всех педагогических служб и институтов в массовое педагогическое творчество. Интеллектуально полноценной должна стать жизнь всех без исключения педагогов.

Но и этого недостаточно. Требуются серьезные эксперименты по нахождению действенных форм психологической подготовки каждого преподавателя и учителя к педагогическому творчеству, особенность которого состоит в умении воспитателя видеть в педагогическом процессе те противоречия, которые мешают человеку двигаться в своем развитии к достойной цели.

Это задача задач. Методикосочинительство здесь не поможет. Требуется новая стратегия воспитания самого преподавателя, иные критерии результатов его труда, оплата этого труда с учетом таких, например, критериев, как способность определять свое место в мире, понимание общественных человеческих ценностей и отношений, учитывать тенденции их развития в каждодневной педагогической практике, умение распорядиться открывшимися возможностями для разностороннего сотрудничества с детьми всех стран мира и др.

Такая задача может быть решена только в том случае, если педагогическое новаторство станет важнейшим курсом профессиональной подготовки каждого учителя.

И еще одно неперемное условие. Чтобы учеба в педвузах стала для студентов школой педагогического сотворчества, нужны преподаватели не как передатчики знаний, а как крупные специалисты по организации воспитательной работы. Тогда только педагогическая практика будет производительной, организованной не на примитивной полуструктурной, ремесленной основе, а на современной теоретической базе, включенной в систему профессиональной подготовки.

Студенты должны быть уверены, что с ними не играют в воспитание, и что их дело есть государственная потребность; что результаты их педагогической практики включены в общий государственный план вуза и что им доверяют безоговорочно. Тогда только они осознают всю полноту ответственности за качество своей профессиональной компетентности.

Дело должно быть организовано так, чтобы в этой работе будущий педагог не чувствовал сам себя объектом воспитания. Наставник и студент должны быть полноправными и ответственными коллегами, одинаково подотчетными перед государством за качество совместной педагогической работы.

В университете будущий педагог должен научиться открывать людям красоту активной жизни в обществе, давать возможность искать, ошибаться, творить, спорить со сверстниками и со взрослыми, активно утверждать свои представления о красоте жизни человека среда людей, лучшие человеческие качества, разрабатывать систему жизненных ситуаций, по лесенке которых человек должен быть проведен, чтобы все его представления стали убеждениями.

Всему этому можно и нужно учить, но только в условиях поощрения самобытности будущего педагога. В атмосфере творческого воодушевления можно способствовать максимальному раскрытию вершин профессиональных педагогических возможностей. К великому сожалению - это пока далекая перспектива нашей вузовской системы.

Овладение педагогической профессией - это непрерывное изменение профессиональных качеств и педагогического мышления, движение, обновление, развитие и постоянное духовное самосовершенствование. Это своего рода опережение.

Если же педагог начинает работать на повторяющихся стандартных методических формах, он утрачивает способность адекватного видения своего профессионального предназначения, становится ремесленником.

Отсюда вывод: творчество в педагогике предусматривает высочайшей пробы профессионализм, сформированный на богатой базе всесторонней образованности,

высшей степени оригинальности, самобытности творческого самовыражения в учебно-воспитательном процессе.

По мнению В.И. Загвязинского, педагогику никогда нельзя сводить к типовым алгоритмам. Это всегда поиск, связанный с нестандартными ситуациями, предвидением, импровизацией, эмоциональной раскованностью, гибкостью мысли, находчивостью, богатством целесообразных воспитательных приемов и вариантов и, наконец, с риском.

Здесь нельзя ориентироваться на научное творчество. Педагогическое творчество особое. Тут в первую очередь работают законы вечного нравственного поиска, выражающиеся в глубоко личностном, самобытном отношении к миру, вечной потребности к изменениям по законам правды, добра и красоты, способности и умению проверять вновь начатое, возвращаться назад, многократно исправляя и подбирая новые варианты и способы педагогического воздействия (3).

Безусловное правило педагогического творчества: улучшать личностный статус каждого ребенка в коллективе, создавать реальные условия для полноценного его самовыражения, развития лучших личностных характеристик и возможностей, востребовать его инициативу и творчество, недопущения при этом гипертрофированного развития одной стороны личности в ущерб другим.

Сегодня, когда мир неотвратимо становится все более единым, когда высшим смыслом цивилизованных отношений между людьми становятся общечеловеческие ценности, единство педагогического творчества и профессионализма педагога следует рассматривать как двигатель общественного прогресса.

Список литературы: 1. И. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь: Пед. соч. - Т.1. - С. 450. 2. Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по "Родному слову", ч.1. Собр.соч., т.6, стр.293. 3. Загвязинский В. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.Загвязинский, Р.Атаханов. – М.,: АCADEMIA, 2001. – С.141.

Т.І.Сущенко

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ – НАЙВАГОМІШИЙ ПОКАЗНИК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ І ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті науково обґрунтовується важливе концептуальне положення органічної єдності педагогічної творчості й професіоналізму вчителів та викладачів вищої школи.

Т. И. Сущенко

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО – САМЫЙ ВЕСОМЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье научно обосновывается важное концептуальное положение органической единства педагогического творчества и профессионализма учителей и преподавателей высшей школы.

T.I. Sushchanko

PEDAGOGICAL CREATIVITY - WEIGHING INDICATOR OF PROFESSIONALISM OF TEACHERS AND HIGH SCHOOL TEACHERS

The article justified scientifically important conceptual position organic-mental unity pedagogical creativity and professionalism of teachers and high school teachers.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2010 р.

УДК 378.147

*Пехота О.М
м. Миколаїв, Україна*

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОГО ВІЗ З ПОЗИЦІЇ СУБ'ЄКТНОГО ПІДХОДУ

Класична філософія неодноразово аналізувала змістовні характеристики понять «суб'єкт», «суб'єктивність», «суб'єктність». Суб'єкт визначається як людина, яка вступає в контакт зі світом, змінює наочну обстановку буття і самого себе [15: 259-274]. Антична філософія, хоч і не оперувала поняттям «суб'єкт», але висловлювались ідеї щодо внутрішньої свободи особистості, здатності відстоювати себе всупереч несприятливим обставинам (у філософії стоїцизму) [1: 10-61., с.56]. В епоху Середньовіччя суб'єктну суть людини бачили в її прагненні до етичного очищення, до здійснення етичних вчинків на засадах пошани природного порядку в особистому житті і суспільстві [3: 230-236., с.233]. В епоху Відродження суб'єкт визначався як той, що активно творить, перетворює, зокрема, власну природу (Т.Мор, Ф.Рабле, Е.Роттердамський та ін.). У німецькій класичній філософії (І.Кант) людина постає самоцінним суб'єктом діяльності [5: 166].

У філософії екзистенціалізму як важлива характеристика «суб'єкта» виступає прагнення до самовдосконалення своєї особи (С.Керкегор); до самовизначення, творчості (М.Хайдеггер). У російській класичній філософії проблема суб'єкта розглядалась у взаємозв'язку з активністю людини, з любов'ю до життя, Бога (М.Бердяєв, П.Флоренський, М.Соловйов та ін.).

Поняття «суб'єкт» відображає взаємозв'язок, стан внутрішнього життя, внутрішніх і (душевних) сил і зовнішніх дій. Щодо цього Б.Ананьєв відзначав: «Людина - суб'єкт передусім основних соціальних діяльностей - праці, спілкування, пізнання, за допомогою яких здійснюється як інтеріоризація зовнішніх дій, так і екстеріоризація внутрішнього життя особистості. Баланс інтеріоризація-екстеріоризація визначає структуру людини як суб'єкта певних діяльностей» [2: 322] Розуміння спілкування як процесу міжсуб'єктної взаємодії є вихідним положенням у філософській теорії М.С.Кагана. Як визначає науковець, побудова структурної моделі спілкування повинна початись з виділення суб'єктів взаємодії, ким би вони не були - індивідами чи сукупними груповими суб'єктами [6: 255].

Необхідно зауважити, що категорію «суб'єкта» активно вивчає сучасна психологічна наука. Зокрема, існують різнопланові судження щодо співвідношення, наприклад, поняття «суб'єкт» і «особистість»: якщо суб'єкт є насамперед функціональною характеристикою людини, то особистість — її змістовною характеристикою (В.Ф.Софін); саме суб'єктна іпостась людини дозволяє «цілісним чином розглянути її духовно-ціннісну природу, репрезентовану в понятті «особистість» (З.С.Карпенко).

У довідникових джерелах знаходимо наступні визначення поняття «суб'єкт» (від лат. - subjectum - підкладне) - конкретний індивід або соціальна спільнота що володіє свідомістю, волею і здатна цілеспрямовано перетворювати діяльність і себе. Перетворення індивіда на суб'єкта відбувається через його взаємодію з іншими людьми, і спільній

діяльності». [123: 348]; «той, що активно проявляє себе і пізнає, індивід або соціальна група, що володіє свідомістю і волею, наділений здібністю породжувати смисли, вносити корективи у власні дії, виробляти програми, ставити цілі і розробляти шляхи їх реалізації, центр ініціативи в соціальних прогресах, генератор збиральної, утворюючої, структуроздійснюючої дії [7].

В свою чергу, В.І.Слободчиков розглядає суб'єкт як джерело активності, розпорядника душевних сил. «Стати суб'єктом певної діяльності (навчальної, трудової тощо) означає освоїти цю діяльність, оволодіти нею, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення». [16: 250.]

На думку А.В.Брушлинського, суб'єкт є інтегратором всіх якостей людини і включає в себе якості і особистості, і індивіда, і індивідуальності. «Суб'єкт - це найбільш широке всеохоплююче поняття людини, що загально розкриває єдність всіх його якостей: природних, соціальних, загальнолюдських, індивідуальних» [4: 7-14., 16.] «Бути суб'єктом, - пише А.В.Брушлинський - тобто творцем своєї історії: ініціювати й здійснювати...практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності, творчої і моральної» [4: 3-13, 10]

С.Л.Рубінштейн під суб'єктом розуміє людину в цілому як свідому істоту, сукупності всіх її тілесно-біологічних, психофізіологічних та особистісних якостей таку, що наділена певними суб'єктними функціями: «Говорячи про пізнання суб'єкту треба розрізняти суб'єкта як певну реальність - людину як свідому істоту, тобто того хто являється суб'єктом, і поняття суб'єкту, тобто функцію суб'єкту, яку він виконує у процесі пізнання». «Суб'єкт - це свідомо діюча особа», - підкреслює С.Л.Рубінштейн [14: 671]

А.В.Петровський та М.Г.Ярошевський [11: 389] визначають суб'єкт як носія активності, що є головною його відмінністю від об'єкта. В.Б.Шапар, В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєв звужують категорію суб'єкта, визначаючи його як людину або групу, що пізнає зовнішній світ, який виступає об'єктом, і впливає на нього у своїй практичній діяльності [18: 389] або як носія (ініціатора, творця, розпорядника) предметно практичної діяльності й пізнання, підкреслюючи, що становлення суб'єкта є процесом оволодіння власним духовним життям, родовими здібностями [3, с.372]. М.С.Каган виділяє наступні ознаки суб'єкта: активність, свідомість, самосвідомість, свобода волі та унікальність [6: 12].

Теоретичні та емпіричні дослідження особистості як суб'єкту спираються на ряд критеріїв, які були обґрунтовані К.А.Абульхановою-Славською [1: 7]:

1. особистість в якості суб'єкту виступає як організатор, координатор, регулятор свого життя і діяльності, подій, ситуацій, відносин, здатна їх будувати і змінювати.

2. Особистість як суб'єкт здатна використовувати свої психічні, особистісні професійні можливості, свої ресурси і досвід для вирішення життєвих завдань проблем.

3. Іntenція особистості як суб'єкта на вдосконалення своєї індивідуальності, життєдіяльності привласненням вищих загальнолюдських, духовних культурних цінностей.

4. Становлення особистості суб'єктом забезпечує оптимальні характеристики та оптимальний взаємозв'язок життєвих структурно-функціонально-динамічних утворень - складових життєвого шляху: життєвої позиції, життєвої лінії перспективи.

5. Наявність, підтримка і розвиток особистістю смислу життя як суб'єктного ціннісно-проективного (рефлексивного або інтуїтивного) узагальнення життя за критеріям; повноти самореалізації особистості і повноти життя.

6. Відношення особистості до себе як до суб'єкта, зрілість «Я-концепції»: відповідальність, здатність особистості до розв'язання ініціативність.

7. Здатність особистості до розв'язання життєвих протиріч і становлення нових особистісних якостей як результат цього розв'язання.

8. Здібність до побудування життєвої стратегії.

Отже, провівши певний порівняльний аналіз, ми можемо визначити, що в психології тлумачення терміну «суб'єкт» показує, що під суб'єктом мається на увазі людина як особистість, яка має свідомість і самосвідомість, завдяки яким людина сприймає, осмислює себе і керує собою і різними об'єктами світу, тобто проявляє свою власну суб'єктність. Вказівки на суб'єктність як на одну з основних характеристик людини присутні в багатьох філософських і психологічних роботах.

Так на думку В.І.Слободчикова «суб'єктність» - це «соціальний, діяльнісно-перетворюючий спосіб буття людини, як замість, суб'єктність є очевидною безпосередньо даною формою самобутності людини» [16: 372]. Отже, характерною відмінністю суб'єктності людини є її здатність проявлятися у практичному, перетворюючому ставленні до власної життєдіяльності.

Розвиток особистості як суб'єкта, розкриття її творчого потенціалу досягнення зрілості та майстерності, найбільш суттєво відбувається у професійній діяльності, зокрема в педагогічній діяльності. «Педагогічна діяльність як особливий вид вимагає спеціальних здібностей та якостей особистості, особливо тих, які пов'язані із самостійністю прийняття рішення рішучістю та наполегливістю, відкритістю розуму та активністю творчого пошуку, тобто є суб'єктними проявами». [11].

Як зазначає Василь Кушнір, «поняття «педагог-суб'єкт» можна визначити як носія педагогічної діяльності, пізнання педагогічного процесу, у тому числі й учнів, джерело активності, спрямоване на учнів... Для того, щоб стати суб'єктом, педагог повинен дозріти внутрішньо; його внутрішні сили мають досягти такого розвитку, щоб народжені ними інтенції відчували утиск, а внутрішні сили вимагали свободи, тобто їх перетворення педагогом на зовнішню активну діяльність. Тільки на рівнях самостійної і творчої активності при досить високому розвитку здібностей, які являтимуть собою різноманіття, здатність до саморозвитку, тобто до генерування нових здібностей, педагог може стати суб'єктом активності». [10: 124-141, 125-126.]. Також, «Педагог як суб'єкт має здатність змінювати педагогічну діяльність, упроваджувати нове, перетворювати учнів і себе, увесь педагогічний процес... Педагог-суб'єкт вміє поєднувати внутрішню організацію свого життя з умовами зовнішнього світу, в яких і здійснюється діяльність. Він, з урахуванням своїх реальних можливостей, узгоджує систему особистих якостей (здібностей, почуттів, інтуїції, волі, мотивації) з системою об'єктивних умов і завдань». [10: .126.]

Розширення євроінтеграційних процесів у житті українського суспільства визначає напрями модернізації національної педагогічної освіти, спрямованої на забезпечення конкурентноспроможності, мобільності та підвищення якості підготовки фахівців. Прагнення долучитися до Болонського процесу передбачає, в першу чергу, подальше вдосконалення якості вищої освіти шляхом впровадження сучасних технологій, серед яких сенсоутворювальною на сьогоднішній день є кредитно-модульна [9: 11]. В основу стратегій розвитку національної освіти покладена ідея людиноцентризму, яка недостатньо розроблена науковцями на технологічному рівні [8: 520]. Ці позиції та цінності виступають орієнтирами при забезпеченні умов усталеності інноваційного розвитку педагогічної освіти на всіх її етапах.

Колектив Інституту педагогічної освіти Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського спрямовує свої прагнення та зусилля на впровадження ідей сучасної філософії вищої освіти, ключовими з яких є: європейська інтеграція, приєднання до Болонського процесу, формування загальноцивілізаційних цінностей, людинотворення та дитинотворення, досягнення сталого характеру розвитку вищої педагогічної школи, а також успішність і конкурентноспроможність викладача і студента у суб'єкт суб'єктній взаємодії. Саме ідеї суб'єктного підходу були покладені в розробку концепції розвитку Інституту педагогічної освіти.

Протягом останніх років інститутом постійно репрезентуються наукові здобутки

колективу в галузі науки, освіти, технологій, культури та мистецтва на міжнародних виставках «Світ освіти» та «Інноваційні технології навчання» м. Києва, за що отримано дипломи переможців.

Значний науковий та освітній потенціал, багаторічний досвід спільних дослідницьких проєктів дозволив Інституту педагогічної освіти налагодити партнерські відносини більш ніж з 20 спорідненими закладами й організаціями інших країн: Росії, Білорусії, Молдови, Польщі, Китаю.

Партнерські відносини інституту активно розвиваються зі спорідненими закладами й організаціями: Міжнародною академією педагогічних і соціальних наук (Росія); Уфімським філіалом ГОУ ВПО «Московський державний гуманітарний університет імені М.А. Шолохова» (Росія); Уральською асоціацією В.О.Сухомлинського (Оренбурзький державний університет); Міжнародною академією енергоінформаційних наук (Росія); Гомельським державним університетом імені Ф.Скорини (Білорусь), Міжнародним центром Sintal-training (Молдова); Чжецзянським та Хаджойським державними університетами (Китай).

Однією з важливих складових підготовки майбутніх учителів є наукова робота викладачів. Її метою виступає забезпечення середніх загальноосвітніх закладів фахівцями, які готові до інноваційного розвитку педагогічних систем різного рівня.

Пріоритетними завданнями наукової роботи у вищій педагогічній школі є: спрямованість інноваційної діяльності в інституті на задоволення потреб педагогічного процесу; відповідність тематичних і виробничих планів НДР фаховій спрямованості інституту і його кафедр пріоритетним напрямкам соціально-економічного розвитку України; необхідність забезпечення випереджаючого розвитку науки у ВНЗ, що впливає з потреб підготовки фахівців майбутнього та досягнення рівня світових кваліфікаційних вимог; ефективне використання наукового потенціалу інституту для вирішення завдань соціально-економічного розвитку Миколаївщини; впровадження досягнень світової педагогічної науки і новітніх педагогічних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ області; підготовка сучасних підручників, навчальних і методичних посібників для вищих навчальних закладів, різного типу шкіл, ліцеїв, гімназій; виконання фундаментальних досліджень на умовах розвитку співпраці з навчальними закладами різного рівня.

Для досягнення поставлених завдань першочергове значення має рівень кадрового потенціалу Інституту педагогічної освіти, рівень підготовки наукових кадрів. За останні роки спостерігається наявність стійкої позитивної тенденції збагачення високопрофесійними науковими кадрами кафедр інституту.

Багато років працює Центр технологій середньої та вищої освіти. За роки існування розроблено концепцію підготовки майбутнього вчителя до застосування педагогічних технологій у сучасній школі. Для її реалізації створений науково-методичний комплекс з дисципліни «педагогічні технології» до якого ввійшли: навчально-методичний посібник „Освітні технології”, бібліографічний покажчик “Освітні технології”, проспект „Кафедра освітніх технологій”, методичний посібник „Групова навчальна діяльність як форма інтерактивного навчання” (Нор К.Ф.), методичні рекомендації „Технологія самовиховання особистості” (Середа І.В.), пакет навчальних програм з курсу «Освітні технології» для різних спеціальностей.

До складу Центру входять лабораторії: «Педагогіка духовності В.О.Сухомлинського» (керівник – доцент Нор К. Ф); «Професійного виховання і самовиховання» (керівник – доцент Середа І. В); «Виховання засобами театральної педагогіки» (керівник – доцент Калініна Л. А); «Підготовка майбутнього педагога до використання проєктної технології» (керівник – викладач Кузнецова І. О.).

У рамках існуючої наукової школи виконані дослідження з проблем: «Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики» доцентом Тихонової Т. В.; «Формування готовності майбутнього вчителя фізики у використанні освітніх технологій у професійній діяльності» доцентом Манькусь І. В.; «Організаційно-педагогічні умови активізації процесу самовиховання студентів гуманітарних факультетів

університету» доцентом Середною І.В. та інших. Активно ведуться дослідження з підготовки майбутнього вчителя до проектної діяльності викладачем Кузнецовою І.О., до застосування дослідницької технології Єрмаковою І.П.

За останні роки в Інституті педагогічної освіти було проведено багато конференцій міжнародного рівня: «Педагогічна освіта в умовах інтеграційних процесів», проведена за участю науковців Польщі, Китаю, провідних українських вчених, була присвячена обговоренню проблем підготовки викладача педагогічних дисциплін до використання інноваційних освітніх технологій. Конференція «Діалог слов'янських культур» відбулася за участі викладачів та студентів Гомельського державного університету ім. Ф.Скорини. Продовженням діалогу стала співпраця над створенням білорусько – українського фразеологічного словника. Конференція «Українська мова та національні меншини» (Українські читання: толерантність як шлях до Європи); «Передшкільна освіта: проблеми та перспективи» розглядала питання ступеневої освіти в Україні, впровадження базового стандарту дошкільної освіти. Стійка динаміка спостерігається також щодо участі викладачів інституту у наукових конференціях і семінарах різного рівня.

Надзвичайно важливу увагу колектив інституту приділяє керівництву науково-дослідницькою роботою студентів, оскільки саме завдяки їй стає можливим пошук і відбір талановитої, обдарованої молоді та подальший розвиток її творчого потенціалу. Так, на базі інституту була проведена Міжнародна студентська конференція «В.О. Сухомлинський і сьогодення». Щорічно проводиться I тур Всеукраїнської олімпіади з гуманітарних наук, проходить підготовка студентів-переможців до II туру олімпіади, I етап Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт, конкурс «В.О.Сухомлинський очима студентів». Кращими за результатами конкурсу наукових робіт було визначено три студентські роботи, які були направлені для участі у II турі конкурсу (м.Ялта). Робота студентки Чернової Т. отримала перше місце (керівник доцент Нор К.Ф.). У 2009 році Войцещук К. (студентка 466 гр.) виборола 1-е місце на Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з педагогіки (м. Переяслав-Хмельницький).

2010 рік в інституті був присвячений науково – педагогічній спадщині видатного педагога В.О. Сухомлинського. Так, викладачами кафедри освітніх технологій були проведені традиційні Сухомлинські читання «Педагогіка гуманності В.О.Сухомлинського» та олімпіада знавців творчості видатного педагога, а також спільно з працівниками Миколаївської науково-педагогічної бібліотеки та бібліотеки МДУ імені В.О.Сухомлинського проведена студентська читацька конференція за творами видатного педагога.

Список літератури: 1. Абульханова К.А. Принцип суб'єкта в отечественно психологии /К.А. Абульханова //Психология: Журн. Вышш. Шк. Экономика. - 2005.-Т.2.,№4 с.7, 2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: ЛГУ, 1968. - 340 с, с.322, 3. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке. //Психология личности в трудах отечественных психологов. Сост. Куликов Л.В. - СПб: Издательство «Питер», 2000.- с.230-236., с.233, 4. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке//Психол. журн. -1991. Т.12. -№6. -с.3-13, ст.10, 5. Грішнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки: монографія / О.А.Грішнова. -К.: «Знання», КОО., 2001. -254 с, с.166 6. Каган М.С. Мир общения. - М.: Политиздат, 1988. — 316 с. - с.255, 7. Костюшко Ю.О. Підготовка студентів до міжособистісної взаємодії в ситуаціях конфлікту: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. -Житомир, 2005. - 186 с, 8. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота 2007. – С. 520, 9. Кремень В. В. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. В. Кремень // Педагогічна і психологічна наука в Україні. Теорія та історія педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 11, 10. Кушнір В.. Духовність в особистості вчителя. //

Соціальна психологія. - №4(24). - 2007. - с. 124-141. -с. 125-126., 11. Психологія. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с, с.389, 12. Психологічна енциклопедія. / Автор-упорядник О.М.Степанов. - К: «Академвидав», 2006. - 424 с, с.348, 13. Рубинштейн С.Л., Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. - М.: Наука, 1997, с. 671, 14. Сластенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. - М.: Магистр-пресс, 2000, с.259-274, 15 Слободчиков В.И., Исаев Е.И Психология человека. Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995. - 394 с, с. 250., 16. Философский словарь /Под ред. М.М. Розенталя. - М.: Политиздат, 1975. - 675 с. 203, 17. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. - Х. Прапор, 2004. - 640, с.389, 18. <http://terme.ru/dictionary176/>

Пехота О.М

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ З ПОЗИЦІЇ СУБ'ЄКТНОГО ПІДХОДУ

Стаття присвячена проблемі створення освітнього середовища педагогічного ВНЗ з позиції суб'єктного підходу. Представлений досвід роботи Інституту педагогічної освіти Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

Пехота Е.Н.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВНЗ С ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена проблеме создания образовательной среды педагогического ВНЗ с позиции субъектного подхода. Представлен опыт работы Института педагогического образования Николаевского государственного университета имени В.А. Сухомлинского

Pekhota O.M.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY FROM POSITION OF SUBJECTIVE OF APPROACH

The article is devoted to creating educational environment of university teaching positions subjective approach. The experience of the Institute of pedagogical education of the Mykolayiv State University V.A. Sukhomlynsky.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2010

УДК 378.147: 37-091.12

*Падалка О.С,
м.Київ, Україна*

**ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ**

Сьогодні є актуальним питання професійно-економічної підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах. Сучасні тенденції розвитку освіти визначають необхідність оновлення моделі підготовки майбутніх вчителів із урахуванням інтеграції європейських засад і вітчизняного досвіду.

Потреба економічної освіти зумовлена кардинальними змінами, що відбуваються у процесі формування ринкової економіки в Україні.

Проблеми економічної освіти майбутніх педагогів виходять за межі локальних змін у навчальних планах, змісті окремих навчальних дисциплін, організаційно-методичних аспектах навчального процесу. Тут і модульно-рейтингова, кредитно-модульна, компетентнісна та особистісно розвивальна моделі навчання, що істотно відрізняються від традиційних підходів, і нові цінності освіти, коли на зміну звичному культу успішності, дисципліни приходить орієнтація на особистість, а також полікультурність, наукоємність, інформаційна насиченість педагогічних систем, нові форми оцінювання результатів освіти.

Вищі навчальні заклади звертаються до інноваційних педагогічних технологій професійно-економічної підготовки як до інструментарію двод протилежних аспектів - соціалізації та індивідуалізації особистості майбутнього фахівця-педагога.

Вивчення стану досліджуваної проблеми у педагогічній теорії і на практиці, аналіз літературних і документальних джерел дозволили виявити суперечності у галузі професійно-економічної підготовки майбутніх учителів:

- соціальним замовленням на ґрунтовну економічну підготовку вчителів, формування їхньої економічної культури і традиційним спрощенням розуміння процесу підготовки педагога як схеми нагромадження ним економічних знань;

- вимогою фундаменталізації економічних знань і фрагментарністю змісту економічної освіти;

- завданнями індивідуально особистісного сприймання наукової інформації й традиційними підходами до організації навчання;

- значними обсягами професійно-економічної інформації та невідповідними організаційно-методичними умовами її засвоєння студентами педагогічних навчальних закладів;

- недостатньо розвинутою інформаційною інфраструктурою вищої педагогічної школи і необхідністю індивідуалізації та активізації навчального процесу в умовах особистісно розвивальної парадигми освіти;

- необхідністю оволодіння студентами фундаментальними економічними знаннями, тенденцією посилення питомої ваги самостійної позааудиторної роботи студентів у контексті положень Болонської декларації та недостатніми темпами розроблення й використання у поза аудиторній самостійній роботі дистанційних і мультимедійних технологій.

Вивчення даного питання полягає у теоретичному та експериментальному обґрунтуванні концептуальних засад формування змісту й виявленні особливостей використання педагогічних технологій професійно-економічної підготовки майбутнього вчителя та потребує, розв'язання 8 основних дослідницьких завдань, зокрема:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в теорії та практиці діяльності вищих педагогічних навчальних закладів.

2. Здійснити обґрунтування теоретичних засад професійно-економічної підготовки майбутнього вчителя.

3. Теоретично обґрунтувати дидактичні положення щодо професійно-економічної підготовки майбутніх учителів.

4. Обґрунтувати концептуальні засади використання педагогічних технологій професійно-економічної підготовки студентів на основі системно-структурного аналізу механізму здійснення їхньої фахової підготовки.

5. Визначити й обґрунтувати педагогічні технології професійно-економічної підготовки студентів, виявити їх ефективність у навчальному процесі педагогічних університетів та інститутів.

6. Науково обґрунтувати, розробити та експериментальне перевірити методику професійно-економічної підготовки майбутніх учителів та виявити особливості технології управління цією підготовкою.

7. Визначити критерії та показники ефективності професійно-економічної підготовки майбутнього вчителя.

8. Розробити навчально-методичний комплекс для професійно-економічної підготовки майбутніх учителів із застосуванням запропонованих педагогічних технологій.

Дослідження теоретичних засад професійно-економічної підготовки педагогів необхідно здійснювати з урахуванням вітчизняних і світових тенденцій модернізації вищої педагогічної освіти, перспектив соціально-економічного розвитку України. Професійно-економічна підготовка вчителя повинна базуватися на єдності загального, особливого та одиничного в контексті об'єктивних взаємозв'язків і взаємозалежностей різних управлінсько-соціальних і професійно-теоретичних явищ на основі концептуальних засад використання педагогічних технологій у навчальному процесі, принципів відбору і структуруванні економічних знань у процесі їх інтегрування. Загальну модель інтегрування професійних знань студентів обґрунтовувати згідно з вимогами сучасного розвитку педагогічної науки; вона є основою для побудови конкретних навчальних курсів. Педагогічну технологію розглянуто як цілісну систему і складову проекту (моделі) організації фахового становлення особистості у вищих навчальних закладах, що визначає структуру, зміст освітньо-управлінської діяльності кафедр (навчально-пізнавальні можливості студента), інститутів, деканатів (формування професійного становлення особистості), ректорату (реалізація ступеневої освіти: бакалавр - спеціаліст магістр).

Теоретично обґрунтовуючи і розробляючи інноваційні педагогічні технології професійно-економічної підготовки майбутніх учителів, ми орієнтувалися на кінцеву мету діяльності інститутів, кафедр, деканатів, ректорату.

Загальна гіпотеза наукового пошуку поєднує 4 взаємопов'язані компоненти:

розгляду професійно-економічної підготовки студентів як педагогічної системи, що передбачає концептуальну єдність педагогічних, психологічних, соціальних, економічних, загальногуманітарних і методичних компонентів;

- індивідуального підходу до поетапного формування у майбутніх учителів готовності до педагогічної діяльності залежно від можливостей і навчальних досягнень кожного;

- реалізації особистісно розвивального, інтегративного і професійно діяльнісного підходів до організації навчально-виховного процесу;

- органічного поєднання у процесі професійної підготовки студентів традиційних, комп'ютерне орієнтованих методик; традиційних і дистанційних форм навчання.

Професійно-економічна освіта майбутніх учителів має соціальне, особистісне, дидактичне, культурологічне і професійне значення.

Концепція дослідження базується на системно-функціональній технології менеджменту, що розглядається як управлінсько-функціональна природа економічної діяльності, невіддільна від об'єктивної структури професійно-педагогічної сфери, з нею поєднана й інтегрована. Вона пізнається тільки в контексті професійно-економічної підготовки вчителя і здійснюється під час реалізації змісту освіти викладачами кафедр, інститутами (факультетами), ректоратом.

Професійно-економічна підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах має базуватися на моделі педагогічної технології, що охоплює мотиваційний, когнітивний і процесуально-діяльнісний та організаційно-методичний компоненти. Найважливішими підходами до моделі формування особистості вчителя мають бути:

- об'єктивна взаємодія, взаємозумовленість усіх інтегрованих компонентів технологій в їхньому динамічному поступі;

- методи мінімізації абстрагованості схеми професійно-економічної підготовки

вчителя;

- засади управлінської системи дій викладача, колективу кафедри, інституту (факультету), ректорату, що необхідно організувати в ході оптимально прогнозованого навчально-виховного процесу з метою забезпечення належного рівня економічної підготовки.

Професійно-економічна освіта майбутніх учителів у вищій педагогічній школі сьогодні має ґрунтуватися на особистісно розвивальній парадигмі освіти, поєднанні системно-структурного і компетентнісного підходів до організації навчально-виховного процесу. За таких умов у педагогічних технологіях змінюється роль викладача, який втрачає авторитарні функції, є не єдиним і вичерпним джерелом наукової інформації для студентів. Він стає методологом, координатором навчально-пізнавальної діяльності, консультантом, керівником індивідуальних освітніх проектів майбутніх учителів тощо. Змінюється і роль студентів, які повинні не лише оволодівати певною сумою знань, умінь і навичок, а й способами професійної педагогічної діяльності, творчим підходом до її здійснення, а також розвивати стійкі пізнавальні інтереси і мотиви неперервного навчання, потребу в постійному саморозвитку і самовдосконаленні.

Історико-філософський аналіз проблеми педагогічних технологій фахової підготовки майбутніх учителів показує її актуальність у науці протягом усього розвитку. На основі дослідження технологій професійно-економічної підготовки вчителя "доведено, що її основні компоненти становлять: єдність організаційних заходів у навчанні; конкретну мету фахової підготовки студентів; рекомендації з управлінської діяльності кафедри, деканату, інституту, ректорату; діагностику і передбачення системи обґрунтованих алгоритмів, засобів, методів. Послідовна реалізація цих компонентів сприяє досягненню наперед визначених результатів діяльності, гарантує ефективний розвиток майбутніх фахівців. Таке розуміння сутності педагогічних технологій зумовлене тим, що розроблення їх має складну динаміку, спирається на емпіричний матеріал та наукове обґрунтування проблеми.

У процесі констатувального експерименту ми виходили з того, що введення педагогічної технології управління у ВНЗ орієнтоване на загальну модель професійної підготовки педагога. Але ця ідея потребувала певної конкретизації стосовно обраної нами проблеми дослідження. У зв'язку із цим на основі такого підходу розроблено та апробовано модульний варіант програми авторського спецкурсу «Професійно-економічна підготовка вчителя», що передбачає: засвоєння питань, які сприяють накопиченню наукових понять, обґрунтуванню принципів і закономірностей застосування нових технологій професійно-економічної підготовки студентів на сучасному рівні, а також певних фахових знань. Такий підхід сприяє застосуванню набутих студентом навичок у практичній діяльності; використанню модульної технології професійної підготовки особистості до економічного виховання учнів у загальноосвітній школі, врахуванню важливості складових компонентів кожного модуля, їхнього діалектичного взаємозв'язку та об'єктивної наступності, існуванню модуля як окремої одиниці програми; побудові кожного модуля програми професійно-економічної підготовки вчителя за принципом поступового ускладнення, що дає змогу удосконалювати технології управління професійною підготовкою особистості, підвищувати ефективність оволодіння інформацією.

З урахуванням результатів констатувального експерименту доведено, що дидактичні системи «навчальна ситуація» містять: зміст навчання (навчальне завдання), системи взаємодій викладача і студентів, їхні дії (внутрішні й зовнішні), технології управління, педагогічне середовище.

У процесі дослідження системно розглянуто різні аспекти педагогічної технології професійно-економічної підготовки фахівця. Доведено, що педагогічні технології навчально-пізнавальної діяльності охоплюють два взаємозумовлені компоненти: реалізацію професійно-дидактичної мети і управління фаховою підготовкою студента з урахуванням його інтелектуальних можливостей. Реалізація професійно-дидактичної

мети - це організація викладачем самого себе до подолання необхідності добору та ретельного викладу навчального матеріалу, оптимальної організації навчального процесу, спрямування студентів на ефективну самоорганізацію у процесі підготовки до навчання. Управління самостійною підготовкою студента до занять передбачає розуміння ноу-хау - технології ефективного оволодіння професійно-економічними знаннями, за умови певних рекомендацій чи алгоритму засвоєння знань, враховуючи темперамент особистості, стиль діяльності, що може полягати в певних індивідуальних способах і підходах до самостійної професійної діяльності.

Ознайомлення викладачів і студентів із новітніми педагогічними технологіями професійної підготовки майбутнього вчителя дало змогу розробити відповідні дослідницькі методики, оцінки рівнів підготовленості фахівців обґрунтувати статистичні вимірювання як важливу умову дослідно-експериментальної роботи. У процесі наукового пошуку враховано необхідність дотримання й інших психолого-педагогічних і дидактичних вимог: передбачити ґрунтовну підготовчу роботу з викладачами і студентами, розроблення необхідних документів, методик і методичних рекомендацій.

Реалізуючи дослідницькі завдання, ми прагнули всебічно розкрити соціальне, особистісне, дидактико-когнітивне, культурологічне і професійне значення професійно-економічної підготовки майбутніх учителів. **Соціальне значення** полягає в її позитивному впливі на розв'язання проблем

підвищення професійної підготовки, соціалізації та пізнавальної активності студентів, досвіду їхньої самореалізації; **особистісне значення** в духовному, інтелектуальному, моральному й психічному розвитку майбутніх учителів; **дидактико-когнітивне значення** у створенні системи фундаментальних економічних знань, умінь та навичок; **культурологічне значення** у формуванні всебічно гармонійно розвинутої особистості з цілісним науковим світоглядом у галузі економіки; **професійне значення** - у формуванні в майбутніх учителів готовності до педагогічної діяльності, компетентності, майстерності.

На третьому, контрольно-узагальнюючому, етапі дослідження, впродовж останніх двох років здійснено експериментальну перевірку методики формування професійно-економічних знань і професійно-важливих якостей студентів, розроблено та впроваджено навчально-методичний комплекс для професійно-економічної підготовки майбутніх учителів із застосуванням педагогічних технологій.

З урахуванням проміжних і кінцевих результатів *формульованого експерименту* **обґрунтовано** основні положення методики професійно-економічної підготовки майбутніх учителів, у межах якої ми виокремлюємо дві групи: методики проблемного вивчення та засвоєння професійних знань студентами:

1. Методика проблемного викладання обов'язкових навчальних курсів з елементами використання економічних знань. Вони є більш динамічними, характеризуються ефективними можливостями в оцінці не тільки кількісної сторони рівня підготовки вчителя до управління економічною освітою учнів, але й уможливають здійснення її якісного аналізу дослідником.

2. Методики проблемного вивчення та засвоєння професійних знань студентами є особливо цінними, оскільки сприяють їх адаптації до нових умов навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студента, оперативному внесенню коректив змін в організацію підготовки майбутнього вчителя, усуненню прогалин у його економічних знаннях.

Застосовуючи на формульованому етапі експерименту технологію управління розвитком пізнавальної активності, ми спиралися на оцінки змін якості професійно-економічних знань студентів, способів їхньої пізнавальної і творчої діяльності, розвитку креативних компонентів, а також їх мотивації до самостійного використання алгоритмів аналізу педагогічно-економічної діяльності. За час навчання у вищому навчальному закладі під впливом суспільних та спеціальних дисциплін розвивається, формується професійна

спрямованість особистості, яка в системі професійно-економічної освіти передбачала розуміння, внутрішнє прийняття цілей, завдань їхньої майбутньої професійної діяльності, інтересів, ідеалів, установок, поглядів, переконань, що до неї належать. Доведено, що підвищення сформованості особистих якостей майбутніх фахівців у процесі оволодіння економічними знаннями, вміннями та навичками стало можливим за умови використання фронтальної, групової, індивідуальної та змішаної організаційних форм.

Використовувався також метод моделювання, що сприяло реалізації рейтингової системи навчання, розвитку економічного мислення студентів, обґрунтуванню суті вивчення процесів технологій управління, окремих явищ економічної освіти, тенденцій та закономірностей професійної підготовки вчителя.

Підсумовуючи результати наукового пошуку доведено, що створення відповідних педагогічних умов з використанням сучасних педагогічних технологій забезпечує системну взаємодію викладачів вищих навчальних закладів, студентів, органів самоврядування, сприяє розвитку мотивації до оволодіння економічними знаннями, формує практичні уміння реалізації їх у подальшій педагогічній діяльності.

Запропонований підхід дозволяє якісно покращити економічне виховання студентів, допоможе їм краще усвідомити економічне значення власної творчої праці й моральний зміст економічних законів, глибше зрозуміти свої обов'язки перед викладачами, колективом групи, майбутніми учнями, суспільством, знання закономірностей економічного розвитку, що є запорукою дієвості, професійності, конкурентоспроможності, успішності особистості майбутнього вчителя.

Список літератури: 1. Андрущенко В.П. Економіка освіти ринково спрямованого суспільства /В. П. Андрущенко //Вища освіта України. - 2002. - № 2(4). - С. 10-15. 2. Андрущенко В. П. Пріоритети розвитку освіти ХХІ століття /В.П. Андрущенко //Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності : альманах. - К., 2000.-С. 155-160. 3. Вовк Л.П. Педагогіка: завдання і ситуації: практикум /Л.П. Вовк, А.І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. - К.: Знання-Прес, 2003. - 429 с. 4. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація /С.У. Гончаренко //Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І.А. Зязюна. - К., 2000. - С. 81-107. 5. Кремень В. Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет /В. Г. Кремень // Рідна школа. - 1998. - № 11. - С. 53-57. 6. Падалка О. С. Педагогічна технологія: підруч. для підготовки спеціалістів /А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, І. О. Смолюк. - К.: Четверта хвиля, 2003. - 270 с.

О.С. Падалка

ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

У статті обґрунтовується авторська методика професійно-економічної підготовки майбутніх вчителів. Означений підхід зорієнтований на оптимізацію економічного виховання студентської молоді в умовах ринку освітніх послуг.

О.С. Падалка

ЕКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

В статье обосновывается авторская методика профессионально-экономической подготовки будущих учителей. Указанный подход ориентирован на оптимизацию экономического воспитания студенческой молодежи в условиях рынка образовательных услуг.

O. S. Padalka

ECONOMIC EDUCATION IN SYSTEM PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS

This article explains the author's method of professional training of future teachers. This approach is oriented to students in conditions of modern market educational services.

Стаття надійшла до редакції 16.06.2010

УДК 378

*Христо Атанасов Крачунов
Варна, Болгария*

ВЛИЯНИЕ ПРИНЦИПОВ БУЛОНСКОГО ПРОЦЕССА НА УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БОЛГАРИИ

1. Введение

Среди основных областей, которые определены для реформы образования выделен сектор высшего образования, так как сама Европа предприняла значительные перемены в своих структурах через восприятие общих моделей.

В Болоне 19.06.1999 г., 29 стран подписывают Болонскую декларацию. Начинаясь т.н. Булонский процесс. Основными моментами являются:

- переход к высшему образованию по схеме 3-5-8, бакалавр-магистр-доктор (это означает, что в средних школах надо удолжить срок обучения до 12-13 лет с обязательным профилированием в последних классах);
- создание и внедрение общей системы кредитов;
- усовершенствование дистанционной формы образования на основе информационных технологий;
- введение образования через всю сознательную жизнь;
- развитие механизмов и инструментов, гарантирующих качество образования с ориентацией на оценку конечного продукта. Использование таких процедур, как внешняя (международная) оценка качества, акредитация независимыми организациями и т.д.;
- создание условий обеспечения мобильности студентов и преподавателей как предпоставки для формирования единого европейского рынка труда;
- введение европейского приложения к дипломам и принятие системы сопоставимости национальных документов о высшем образовании с целью максимального упрощения процедур взаимного признания
- 2001 г., Саламанка, Испания – Создание Европейской ассоциации университетов (European Universities Association), которая в данный момент объединяет около 700 университетов, а также пути к созданию общего европейского образовательного пространства.

Следуют форумы в Праге, Берлине, которые детализируют определенные аспекты уже достигнутых договоренностей.

Сегодня можно очень много говорить о Болонском процессе и спорить о различном его „вкладе”. Ясно, что идет речь о необратимом процессе, который водит к

интернационализации образования, к конкуренции на мировом рынке образовательных услуг, к росту автономности высших учебных заведений и превращение некоторых из них в транснациональные, к изменению численности и возрастной структуры обучающихся в сфере высшего образования.

2. Автономия и управление

Болгарские высшие школы имеют значительную автономию. Несмотря на это, они остаются предметом достаточного детализированного контроля и необходимо проявлять заботу о тех формах контроля, которые не будут препятствовать способности университетов отвечать гибко и быстро на рыночные условия. Основным приоритетом является замена контроля развитием хорошей рыночной информацией.

Формы государственного контроля не заменяются механизмами, обеспечивающими хорошее управление университетами в долгосрочном плане, что является полезным для всего общества. Возложение всей власти в университете на орган, составленный из преподавателей высшей школы, является серьезной предпосылкой, что управление будет направлено на пользу преподавательского состава, а не на широкую группу общественных потребителей или болгарского общества в целом.

В связи с этим позиция ректора, а также и способ, по которому назначаются ректоры является прозрачным. Очень неблагоприятно, если эта роль будет исполняться людьми, которые целиком зависимы от академического электората. Необходимо создать органы на высоком уровне, которые будут отвечать за управление в университетах, которые независимы от государства, но и также независимы и от каких либо других групп внутри университета. Эти группы могут включать представителей из научной среды и студентов, но они не должны быть большинством.

Правительство должно подумать о том, как предоставить больше автономии университетам при реформировании этих двух важных областей, а также и как высшие школы могут дать умения и опыт, необходимые для управления таким сложным предприятием.

3. Состояние и структура болгарской системы высшего образования [6,7,8]

В целом для Болгария характерно наличие средних и мелких по размерам институций. Это серьезная предпосылка, когда делятся средства между высшими школами и они получают небольшие средства, которые используются для пользы студентов и в целом - академическим составом. Имеется 17 университетов, где учатся меньше 1000 студентов, 27 университетов имеют около 5000 студентов и семь университетов имеют больше 10 000 студентов.

Есть два способа, которыми правительство может подойти к решению этой проблемы. Можно обеспечить поощрительные меры, через которые сами институции приступят к объединению. Другим подходом может быть одна стратегическая переоценка и соответственное решение, которое их заставит соединиться.

3.1. Финансирование

Бюджетное субсидирование

Общественные расходы университетов очень низкие, в сравнение с другими странами. Другие государства, с высоким или низким БВП, инвестируют больше в свои системы высшего образования. Важно, чтобы Болгария посмотрела на высшее образование как на общественную институцию и вложила в систему максимум средств сообразно своим возможностям.

Студенческие таксы

Важно, чтобы Болгария увеличила уровень студенческих такс за обучение, но в тоже время и ввела механизмы, которыми сможет помочь студентам с низким социальным статусом учиться в университетах, не смотря на ее высокую стоимость. Система студенческих займов является одним из способов достигнуть этого, но она должна быть задумана так, чтобы студенты могли ее позволить и государство могло

восстановит средства. Необходимо провести серьезное исследование, если Болгария выберет этот путь.

Использование средств

Во многом отношении финансирование, которое осуществляется сегодня в болгарских университетах, не используется оптимально. Конкретно, устанавливается высокая степень перегрузки преподавательского состава: значительные суммы расходуются на содержание большого количества маленьких университетов, в которых нет необходимости.

Средства, которые расходуются за эти две специфические характеристики в болгарской образовательной системе, могли бы использоваться лучше для нужд преподавателей и студентов в высших школах и всей системы в целом.

Метод финансирования

Способ, которым деньги поступают в университеты, может быть важным механизмом достижения целей правительства. Настоящие законы лучше, чем прежние методы распределения и это является шагом вперед к финансированию, основанному на достижениях, которые могут быть сильным инструментом перемены во взглядах и осуществит поощрительные меры университетами сделать перемены.

На этом этапе необходимо включить элемент конкурентности при финансировании- этот элемент может усилить рыночные механизмы – но в тоже время необходимо поощрять и слабые университеты, чтобы они могли усилить свою деятельность через перемены.

3.2. Число студентов и преподавательский состав

Одна современная, основанная на знании экономика, нуждается в адекватном приливе квалифицированных кадров. Заключением просмотра этой системы, подкрепленное значительным количеством сравнительных данных,

является то, что принятие стратегии уменьшения числа окончивших высшее образование скрывает много риска. Студенческие места должны быть увеличены, серьезные основания предполагают, что молодежь будет стремиться учиться, вопреки демографическому спаду, который Болгария переживает не одно десятилетие.

Довольно удивительной и специфической особенностью системы болгарского высшего образования является исключительное низкое соотношение между студентами : преподавателями. На 220500 студентов и 22500 преподавателей соотношение студенты:преподаватели равняется 10:1. В технических университетах учатся всего лишь 15-16 %. Это исключительно низкое соотношение, в сравнение с другими странами и является расточительством ресурсов, которые могут использоваться в университетах на других местах. Нечто больше - преподаватели распределены очень неравномерно в специальностях и это подлежит рационализации.

Важно найти средства для повышения оплаты труда преподавателей. Решение проблемы тесно связано с решением других вопросов, поставленных в этом докладе-уменьшение нагрузки в университетах преподавателям, сокращение количества маленьких университетов и увеличение средств для финансирования университетов.

Профессия университетского преподавателя в Болгарии является стареющей и поэтому часто вызывает тревогу, так как поступают на работу неподготовленные кадры, что мешает хорошему ее состоянию и обновлению. Общая практика такая, когда преподаватели достигнут 65 лет, ректоры принимают решение продолжить их занятость. Не вызывает сомнения, что это вызвано гуманностью (пенсии маленькие), но достаточно об инерции и слабости управления, но этот эффект на университетскую систему является серьезным и отрицательным.

3.3. Преподавание и обеспечение качества

Перегрузка с преподавательским составом водит к определенному стилю в педагогическом подходе, который предполагает преподаватель прочитает лекцию, а

студенты ее запишут, а метод, ориентированный на студентов, который должен развить независимое мышление и самостоятельное обучение не используется.

Баланс специальностей

Действительно существует не схожесть между специальностями, которые изучают болгарские студенты и студенты в других странах и есть основание, что государство знает об этом. Так как проблема заключается в большей степени в студенческом поиске дефицитных специальностей, нежели в предложениях, то государство должно принять меры для стимулирования специальностей, которые студенты предпочитают перед другими.

Кроме директивных действий, которые правительство могло бы предпринять для стимулирования дефицитных специальностей, самым хорошим способом в условиях рыночной экономики, является привлечение студентов к специальностям, в которых нуждается экономика, а также и обеспечить прием в эти специальности со стороны университетов, и осуществить информацию о рыночных возможностях для будущей реализации студентов, чтобы они могли сделать правильный выбор.

Применимость специальностей и учебные планы

Производственная среда должна быть привлечена к работе университетов, чтобы им помочь определить приоритетное в программах, учебных планах и преподавательских подходах. Для этой цели необходимо развить механизмы, как на местном, а также и на национальном уровне, и необходимо инкорпорировать элементы трудового опыта в академических программах. Правительство и университеты должны помыслить как можно этого достичь.

Структура образовательных степеней

В Болгарии две третьих окончивших бакалавр продолжают учиться в магистерских программах. Это очень высокая пропорция, которая использует значительные ресурсы. Кроме этого Болгария стоит в стороне от других государств, которые приняли Болонскую структуру 4 –х летнего бакалавровского и 1 год магистровского обучения, тогда как общей принятой продолжительностью обучения бакалавра является 3 года. Ресурсы, которые одно 3-х летнее обучение для приобретения степени Бакалавр, могли бы освободиться для использования их в других местах в системе высшего образования, где бы их достижения были видимы.

В контексте принятых болгарским правительством обязательств осуществления обучения всю жизнь, система высшего образования все еще придерживается традиционной элитарной системы, которая предлагает молодым людям обучение в дневной форме. Правительство должно продумать, какими механизмами финансировать стремление университетов осуществить действительные условия обучения через всю жизненную деятельность .

Оценивающие агентства в целом мире искушаются осуществить оценку на базе входящих параметров и в меньшей степени – оценить процессы. В действительности то, что важно в оценке качества, является результатом выходящих параметров. НАОА должна бы фокусировать свое внимание на результатах программ, которые оценивает, и было бы хорошо подумать как их осуществить. Например, проблема с

„перенаселенностью” преподавателей в техническом факультете университета г.Гента, Бельгия, где учатся 1000 студентов и имеется 330 преподавателей, которую можно решить через введение гибких правил формирования заработной платы, за счет доходов от обучения, научных исследований и международных договоров и т.д.

В 2004 г. в докладе Мирового банка по проблемам высшего образования в Болгарии было записано:

- Высокая степень финансовой централизации;
- Все еще низкая практическая автономность и низкая степень самостоятельности факультетов;
- Отсутствие эффективной системы оценки качества образовательного процесса;

- Отсутствие мотивов повышения квалификации среди преподавателей;
- Отсутствие связи между образовательной системой и рынком труда;
- Отсутствие взаимной связи между образовательной и инновационной системой;
 - Отсутствие конкуренции между университетами за финансирование, основанное на поисках образовательных услуг.

По некоторым из цитированных проблем работа возможна после соответственной перемены законодательной основы, но есть и такие, которые могут быть решены при действующей законовой основе и в рамках существующей автономии.

Вместе с этим существуют и критерии внешней оценки, использованные ЕС, некоторыми из них являются:

I. Ориентирование университетов (обучение, исследование или комбинация из двух).

II. Степень интеграции (язык, иностранные студенты; иностранные преподаватели; совместные образовательные проекты (дипломы); обучение в сети университетов; обучение по программам других университетов).

III. Социализация – готовы ли студенты в университетах житейским ответственностям в национальном и международном масштабе?

IV. Умения и знания- возможно ли их использовать и приложить к конкретной профессии. Очень часто они оцениваются с позиции мелкого и среднего бизнеса.

4.Состояние и проблемы в техническом университете – Варны в условиях евроинтеграции

4.1.Состояние Технического университета –Варны по европейским и мировым критериям

Наш университет является первым и единственным, который прошел институционную проверку Ассоциацией европейских университетов в 2003 г. Имелись констатации и указания и неплохо бы вернуться к некоторым из них[1,2,3]:

1. Только 15% „собственных доходов” от научных исследований.
2. Необходимо обеспечить оптимальное использование ресурсов и ограничить расточительные практики.
3. Централизованный финансовый менеджмент водит к липсе мотивации факультетов и кафедр - децентрализация на укрупнение факультетов.
4. Понятия отчетность и самооценка не были хорошо известны кафедрам и факультетам.
5. Процедуры ругулярного просмотра учебных планов (минимум через три года) к моменту просмотра (2003 г.).
 - не все специальности обучают по „современным” учебным планам;
 - студенты не имели самочувствия из-за причины остаться безработными, получая старую квалификацию.
6. Качество не преподавания, а обучения.
7. АС очень многочисленный при взятии решений финансового и академического характера (предложение уменьшить состава АС).
8. Количество мер согласования (уровни) при взятии решений очень большая - кафедра, факультет, центральное управление (обеспечить власть и ответственность).
9. Экип просмотра не мог открыть на каком либо университетском уровне политику или план действий развития академического и неакадемического состава.
10. Создание эффективной оперативной системы административного обслуживания студентов.
11. Важными аспектами стратегии являются:
 - Развитие международной деятельности, особенно обратить внимание на взаимодействие с европейскими университетами и привлечение иностранных студентов.
 - Развитие новых форм и методов обучения, том числе дистанционного и электронного обучения;
 - Популяризация идей обучения через весь жизненный период;

Укреплять связи с бизнесом;
Заметная международная позиция в исследовательской работе;
Высокий приоритет чуждоязыковых знаний академического состава и студентов;
Очевидно, что по некоторым указаниям необходимо будет еще поработать.

Что мы сделали к данному моменту по этому критерию?

Создаем центры, которые предлагают дополнительное обучение, которое можно реализовать параллельно или последовательно по отношению к академическому.

Так ТУ-Варна превращается в среду для личностного и карьерного развития через всю жизненную деятельность.

В этом направлении является важным:

- Часть из того, что сегодня предлагается как дополнительное обучение, должно войти в учебные планы, маркируя проблему и создать интерес у студентов;
- Перейти от „качество преподавания” к „качеству обучения” – знания и умения при выходе. Система управления качеством должна приспособиться к этому направлению;

Созданы следующие центры:

1. Профессиональная подготовка (ПП)
2. Языковая подготовка (ЯП)
3. Информационные технологии (ИТ)
4. Карьерное развитие (КР)
5. Предпринимательство (П)
6. Подготовка и управление проектами (ПУП)
7. Вынести центр патентного учреждения (IP-point)
8. Инновации

ТУ- Варна среда для личностного и карьерного развития через всю жизненную деятельность

- Часть материала хорошо бы представить в виде презентаций „ топ-специальностей” фирмами, практикой в СУ, УНСС;
- Дифференцировать массовое обучение с элементами профессиональной подготовки и обучение талантливых студентов для их реализации в научных исследованиях, в том числе и для собственного пользования.

4.2.Обслуживание – перенесенное во внешнюю общность- секторы в промышленности.

Здесь имеются две диаметрально противоположные тенденции:

- Хорошее сотрудничество в области услуг;
- Провал в налаживании контактов с основными стратегическими партнерами

Причины :

В сфере услуг налицо хороший дифференцированный и реализованный индивидуальный интерес;

При стратегическом партнерстве – отсутствует индивидуальный интерес в начале, необходимо перестроиться на новые условия (возрастная проблема), отсутствие достаточного количества административного потенциала.

Т.е. кроме всего другого необходимо и сформировать фонд „ рисковое финансирование проектов”.

4.3.Финансовая и ресурсная база

1. Финансовая база

Было указано локализовать расточительные практики и по этому пути сделать экономии. Около 65 % общего бюджета (субсидии + собственные доходы) представляют собой ФРЗ, а 80% от его это оплата труда преподавателей. Очевидно, что необходимо сделать опыт оценки экономической эффективности кафедр и факультетов.

2. Ресурсная база

- Основной ресурс – кадровый потенциал, структура ТУ-Варна;

- Фонд зданий и сооружений, учебный процесс;
- Фонд зданий – бытовые нужды и спортивные сооружения.

Часть проблемы, связанная с критериями внешней оценки комментированы в докладе, а другая часть должна превратиться в рабочие вопросы в следующие годы.

Комментируя условия об устойчивом развитии после 01.01.2007 г. можно отметить следующие особенности[6]:

- Продолжающаяся демографическая криза и вероятное увеличение количества молодых людей, которые хотели бы получить высшее образование за границей;
- Усиленная конкуренция между университетами внутри и снаружи;
- Сохранение уровня бюджетной помощи такой, какой она является в данный момент, при увеличении зарплаты и расходов на консумативы, ток, воду и т.н.
- Формирование общественного мнения о рейтинге университетов и этим дополнительно воздействовать на образовательный рынок.

Принимая во внимание, что „сильный” университет это сумма „сильных” факультетов и кафедр плюс мотивация преподавателей и служащих, необходимо переосмыслить ряд условий например структура, механизмы формирования заработной платы, охват и технологии при аттестировании, способы стимулирования и т.н., чтобы Технический университет мог устоять на перемены и вписался в общее европейское образовательное пространство.

5. Результаты и выводы[1,4,5]:

1. Произошел перелом и завышен прием студентов в учебном 2008/9 г. на 20 %.
2. Введено точное выполнение законовых указаний и контроль при выдаче академических документов (справки, дипломы, сертификаты и др.).
3. Созданы условия привлечения молодых преподавателей через увеличение стартовой зарплаты на 15 % после 7 лет и дана возможность совмещать работу и обучение в дневной аспирантуре.
4. Привлечены были дополнительные ресурсы что позволило облегчить бюджет университета и реализовать необходимые инфраструктурные проекты. Таким способом освободились средства для помощи в развитии МТБ и достойной оплаты труда.
5. АС принял и начала действовать общая стратегия и политика создания интегрированной информационной системы в университете.
6. Начал действовать процесс расширения академических контактов через активное участие кафедр в программах ERASMUS.
7. Действует процес переструктурирования научно-исследовательской и инженерно-прикладной деятельности университета. Были созданы организационные предпосылки увеличения средств из фонда „Наука”, в результате чего, получилось 6-кратное его увеличение.
8. Создание общей университетской интегрированной учебной лаборатории в научной области, где будет проходить обучение студентов по различным специальностям на высоком уровне.
9. Продолжается работа по созданию интегрированной информационной системы университета с целью рационализации и повышения качества информационного обмена.
11. Продолжается процесс переструктурирования основных звеньев. Заканчивается процедура создания Факультета социальные науки и начал действовать проект создания Факультета электроника, электротехника и автоматика.
12. Акредитационная деятельность в ее разных формах проходит успешно. В связи с негативными тенденциями, связанными с возрастом академического состава, была принята программа о его омолаживании.
13. Активной была международная деятельность как в учебной так и в научно-исследовательской сфере, Продолжается также процесс создания хороших условий для научно-исследовательской деятельности, предприняты

административно-организационные меры по расширению охвата международных и национальных проектов.

Список литературы: [1].Крачунов Х.А., Крачунов П.Х., Состояние и тенденции развития высшего образования в Болгарии и в ТУ-Варна в условиях евроинтеграции, Научно-методичний журнал, спецвипуск №1, Материали ІХ Міжнародний науко-методическої конференції, Ровно, 2009г.стр.259-272. [2]. Отчетен доклад на Ректора на Технически университет-Варны за 2006/7г. [3]. Отчетен доклад на Ректора на Технически университет-Варны за 2007/8г. [4]. Отчетен доклад на Ректора на Технически университет-Варны за 2008/9г. [5].Закон за висшето образование [6].Национална стратегическа референтна рамка на РБългария 2008-2013г. [7].Доклад на Световната банка по проблемите на висшето образование в България. [8].Трети обзорен преглед на висшето образование в България, Институт за политика във висшето образование, Оксфорд, 2005.

Христо Атанасов Крачунов

ВЛИЯНИЕ ПРИНЦИПОВ БУЛОНСКОГО ПРОЦЕССА НА УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БОЛГАРИИ

В настоящем докладе показывается состояние и тенденции развития высшего образования в Болгарии. Анализируются следующие аспекты: автономия и управление, состояние и структура болгарской системы высшего инженерного образования, финансирование, соотношение число студентов и преподавательский состав, преподавание и обеспечение качества обучения. На фоне общего состояния представлено состояние и проблемы в Техническом университете – Варны в условиях евроинтеграции и применения принципов Булонского процесса. Сделаны выводы и заключения.

Христо Атанасов Крачунов

ВПЛИВ ПРИНЦИПІВ БУЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ НА ПОЛІПШЕННЯ ЯКОСТІ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ В БОЛГАРІЇ

У цьому звіті показується стан і тенденції розвитку вищої освіти в Болгарії. Аналізуються наступні аспекти: автономія і керування, стан і структура болгарської системи вищої інженерної освіти, фінансування, співвідношення число студентів і викладацький склад, викладання і забезпечення якості навчання. На тлі загального стану представлено стан і проблеми в Технічному університеті - Варни в умовах євроінтеграції та застосування принципів Булонського процесу. Зроблено висновки.

Hristo Atanasov Krachunov

EFFECT OF PRINCIPLES BOULOGNE THE PROCESS FOR IMPROVING THE QUALITY OF ENGINEERING EDUCATION IN BULGARIA

This report shows the status and trends of higher Education in Bulgaria. Analyzed the following aspects: autonomy and control, status and structure of the Bulgarian system of higher engineering education, finance, the ratio of the number of students and teaching composition, teaching and quality learning. Against the background of the general state represented by state and problems of the Technical University - Varna in European integration and application of the principles of Boulogne of the process. The made findings and conclusions.

Стаття надійшла до редакції 20.06.2010

UDK 37

*Лавиния Элисабета Попп, Ирина Орел,
Решица, Румыния
Даниела Кожокару
Иасы, Румыния*

ROLUL CENTRELOR DE CONSILIERE SI ORIENTARE PROFESIONALĂ DIN UNIVERSITĂȚILE ROMÂNEȘTI

Toffler H. în 1995 afirma că investiția în om și formarea profesională se dovedesc a fi, în condițiile specifice economiei mondiale în pragul mileniului III „...o sursă a puterii de cea mai înaltă calitate, care câștigă în importanță cu fiecare monosecundă...” .

Introducere

Investiția în capitalul uman și, în special investiția în educație reprezintă cele mai eficiente investiții, care pot fi făcute de către individ, de către orice tip de organizație și de către întreaga societate în ansamblu.

Întreaga evoluție a civilizației umane pune în evidență corelația semnificativă existentă între capitalul uman și nivelul general de dezvoltare economico-socială.

De altfel, se impune o dezvoltare a activităților de formare și adaptare profesională în ansamblul dinamicii economico-sociale a României în tranziția către o economie de piață competentă.

Adoptarea unui sistem de formare și adaptare profesională presupune un cadru instituțional care să permită realizarea unei mai bune comunicări între partenerii implicați în procesele de învățare. Rolul de mediator între acești parteneri revine școlii, oficiilor de muncă sau centrelor de orientare și recalificare profesională.

Perspectivile angajării absolvenților pe piața muncii din România sunt umbrite de faptul că la nivelul anului 2007, cu 25,9% somaj în randul tinerilor (persoane sub 25 de ani), România se afla pe penultimul loc în randul statelor europene în privința ocupării pe piața forței de muncă a tinerilor.

În țările vestice unde s-au implementat programe de ocupare a forței de muncă tinere, rezultatele nu au întârziat să apară, Olanda spre exemplu, atingând un nivel al șomajului de 5,1%, în timp ce Danemarca a ajuns la 8,3% la nivelul anului 2007.

În anul universitar 2006 – 2007 erau înrolați în învățământul superior european aproape 19 milioane de studenți, cu 18% mai mult decât în 2000. Peste 600.000 de studenți din Uniunea Europeană studiau în același an în străinătate, o creștere cu aproape 50% comparativ cu 2000. Pentru acești studenți, piețele forței de muncă naționale și europene sunt deschise și îi asteaptă cu multiple oportunități.

În România, în anul universitar 2006 – 2007 studiau 785,506 studenți din care 520,263 studenți în învățământul superior public și 265,243 studenți în învățământul superior particular. Efectivele de studenți au crescut în anul universitar 2007 – 2008 ajungând la un număr total de 896,258 studenți datorită unei creșteri mai consistente a numărului de studenți din sectorul particular, respectiv 379,608 studenți în acest sector (Raport MECT, 2008: 57).

Optimismul tinerilor absolvenți, care înlocuiește în multe cazuri lipsa de experiență la prima angajare este susținut de pregătirea psihologică, informația și sfaturile privind dezvoltarea carierei pe care le obțin de la birourile de orientare și consiliere din universitățile europene. Datele de intrare în sistemul de învățământ superior, privind numărul de studenți, trebuie suplimentate cu datele de ieșire, privind succesul absolvenților pe piața muncii. Acest deziderat a fost formulat odată cu dimensiunea socială a procesului Bologna în 2007, cand

miniștrii educației din țările europene au subliniat importanța comunicării dintre universități și angajatori în proiectarea carierelor adaptate la piața europeană a forței de muncă.

Scurt istoric al Centrele de consiliere și orientare profesională

Centrele de consiliere și orientare în carieră din universități au fost constituite în baza prevederilor Articolului 11 al Ordinului 3235 din 2005 al Ministerului Educației și Cercetării din România. Au un rol important în consilierea studenților pentru piața muncii, în sprijinirea acestora să ia decizii adecvate în structurarea propriei traiectorii de formare.

Încă din 1998, prin Ordinul 3277 cu privire la Departamentele de consultanță pentru alegerea rutei profesionale și plasamentul pe piața muncii, Ministerului Educației și Cercetării din România a dispus constituirea în cadrul fiecărei instituții de învățământ superior a unui Departament de consultanță pentru alegerea rutei profesionale și plasamentul pe piața muncii cu misiunea de a furniza studenților informații și consultații în alegerea/schimbarea traseului profesional individual în contextul curriculumului universitar și al sistemului de credite transferabile.

O analiză a paginilor web ale universităților din România, efectuată de Institutul de Științe ale Educației, prin Laboratorul de Management Educațional, la finele anului 2008, a constatat că aproape jumătate dintre cele 83 de universități de stat și particulare oferă informații despre existența unui centru sau departament de consiliere și orientare în carieră pentru studenți, absolvenți și alte categorii de utilizatori. În urma studiului efectuat de același institut, analizând răspunsurile celor 25 de universități care s-au implicat, s-a constatat că 4 centre de consiliere au fost înființate în 2008, 3 centre au fost înființate în 2007, 7 centre de consiliere în 2006, 7 centre de consiliere au fost înființate în 2005, 1 centru de consiliere înființat în 2001, 2 centre de consiliere înființate în 1997 și 1 centru de consiliere în 1995. Prin urmare, chiar dacă baza legală a existat încă din 1998, aplicarea ei a durat mult. Un motiv ar fi acela că resursele materiale pentru înființarea acestor centre au ajuns mai târziu să fie utilizate pentru înființarea centrelor de consiliere și orientare profesională din universități.

Din punct de vedere al organizării, este util să precizăm că uneori centrele de informare, orientare și consiliere a studenților au în structură birouri de informare, orientare și consiliere profesională și birouri de servicii pentru studenți, care oferă informații privind cazarea, bursele, transportul și cantinele. În alte cazuri însă, departamentele de servicii pentru studenți și departamentele de consiliere a studenților funcționează ca entități separate.

Consilierii de carieră din universități

Formarea consilierilor de carieră din universități poate fi privită în general ca un instrument de asigurare a calității în consilierea profesională. Comisia Europeană prin Programul Leonardo da Vinci și Ministerul Italian al Muncii a asigurat fonduri pentru crearea standardelor de competență ale consilierilor de orientare în Tehnologia Informației și Comunicațiilor (TIC). (ISE, ICT Skills for Guidance Counselor Project, 2005). Acest proiect a avut drept rezultat un sistem comprehensiv de standarde de competență în consiliere și orientare. Din punct de vedere al dezvoltării carierei, competențele necesare stabilite prin sistemul de standarde de competență sunt următoarele:

1. Cunostințe de dezvoltare a carierei și de dinamică a comportamentului profesional;
2. Demonstrează cunoașterea factorilor legali pertinenti și a consecințelor acestora asupra dezvoltării carierei;
3. Planifică, concepe și implementează programe și intervenții de dezvoltare a carierei pe toata durata vieții;
4. Cunoște modele de luare a deciziilor și de realizarea tranziției pentru pregătirea și planificarea etapelor de tranziție: de la școală la viața profesională, schimbarea locului de muncă, pensionarea, concedierea, reducerea personalului;
5. Identifica factorii de influență (familie, prieteni, oportunități financiare și educaționale) și atitudinile pârtoitoare (prin care aplicăm stereotipuri de sex, rasă, vârstă și cultură) în luarea deciziilor în carieră;
6. Asistă indivizii în stabilirea scopurilor, identificarea strategiilor de a le îndeplini și reevaluarea continuă a scopurilor, valorilor, intereselor și deciziilor de carieră.

7. Cunoștințe despre serviciile specializate în chestiuni de ocupare, financiare, sociale și personale;

8. Cunoștințe despre materiale de planificare a carierei și sisteme computerizate de informare în carieră, Internet și alte resurse on-line;

9. Abilități de folosire a resurselor de dezvoltarea carierei concepute pentru satisfacerea nevoilor grupurilor specifice (emigranți, grupuri etnice, etc.)

10. Ajută clienții să-și construiască un proiect de carieră și de viață.

(ISE, ICT Skills for Guidance Counselor Project, 2005)

Din punct de vedere al standardelor de calitate a managementului informației, competențele pe care trebuie să le aibă consilierii de carieră din universități sunt :

1. Cunoștințe de legislație în domeniile educație, formare și muncă la nivel local, național și internațional;

2. Cunoștințe de echivalare a diplomelor și calificărilor profesionale obținute în diferite țări;

3. Folosirea tehnologiile informației ca să asigure informații educaționale și ocupaționale (baze de date, programe computerizate de orientare școlară și Internet)

4. Asistarea clienții în accesarea și valorificarea informațiilor educaționale și ocupaționale.

Dezvoltarea curriculumului universitar în vederea asigurării competențelor susmenționate este o necesitate aflată încă în dezbatere la nivelul universităților.

Dezvoltarea centrelor de consiliere și orientare

Centrele oferă atât consiliere profesională cât și consiliere psihologică pentru studenții confrunțați cu probleme de învățare sau probleme emoționale, conducând astfel la scăderea numărului de studenți care își abandonează studiile. Mulți dintre studenții români sunt dezamăgiți de calitatea vieții de student: burse insuficiente pentru acoperirea cheltuielilor de cazare, masa, cărți, etc.; timp îndelungat de studiu pentru materii pe care le consideră inutile pentru viața profesională după terminarea facultății; standarde prea ridicate pentru evaluarea rezultatelor învățării; corupția din spațiul academic și din administrația universităților.

Ratele de cuprindere în învățământul superior au crescut constant în intervalul 2000–2009, însă ratele de absolvire a învățământului superior nu au înregistrat aceeași tendință; astfel intră mai mulți candidați în învățământul superior, dar ratele de absolvire se situează la aproximativ 40% din cei admiși. Mai departe, procentul celor care își vor practica cu adevărat profesiunea pentru care s-au pregătit în domeniul de specializare din facultate, se reduce pe măsura trecerii anilor prin reconversie profesională, lipsa ofertei de locuri de muncă în domeniu, migrației internaționale în cautarea unui loc de muncă, oportunități de angajare apărute în alte domenii, alte probleme datorate supra-specializării, subspecializării sau dificultăților de altă natură inerente vieții de angajat.

O parte dintre centrele de consiliere și orientare profesională oferă pe website-ul lor spațiu virtual pentru angajatorii care își pot plasa oferta, respectiv lista de locuri de muncă disponibile pentru studenți și absolvenți. Listele sunt actualizate periodic iar studenții pot intra în contact direct cu angajatorii ale căror date sunt înregistrate în bazele de date.

Multe dintre aceste centre organizează anual activități de informare în licee a candidaților la examenul de admitere; activități de informare cu privire la sistemul de credite; regulamentele universității; cazare, modul de acordare a burselor; informații despre biblioteci; informații despre studiile masterale și alte studii postuniversitare; activități de plasare și activități de voluntariat sau de internship în diferite firme și instituții.

Modalitățile de consiliere din universitățile românești se bazează în principal pe consilierea față- în -față și mai puțin pe servicii de consiliere on-line. Fac excepție de la această regulă departamentele de învățământ la distanță care îi consiliază pe studenți în sistem on-line.

Site-urile web oferă de regulă informații pasive și nu implică utilizatorii în compatibilizarea interactivă a intereselor cu ocupațiile sau în evaluarea psihologică on-line. (ISE, ITC-skills for guidance counsellors, 2005).

Până în prezent, în anumite țări, incluziunea socială a tinerilor cu origine migrantă sau aparținând minorităților defavorizate (în special rromi) nu a avut succes. (Comisia Europeană, 2007:8). Din acest motiv, înlocuirea lucrătorilor români care pleacă în străinătate cu lucrători străini nu este o soluție benefică pentru societatea românească, care trebuie să suporte atât costurile sociale ale descompletării familiilor române cât și costurile sociale ale reântregirii și integrării sociale ale familiilor lucrătorilor străini. Din punct de vedere al dezavantajelor, și mai evidentă este disproporția dintre numărul mare de tineri români care pleacă să studieze în străinătate și numărul mic de tineri străini care vin să studieze în România.

După integrarea României în UE, o problema semnalată ca pericol pe piața forței de muncă o constituie *migrarea forței de muncă bine pregătite*. Conform datelor MMFES, una din patru persoane (respectiv 27%) ia în considerare cautarea unui loc de muncă în străinătate în următorii trei ani. Mirajul muncii în străinătate afectează aproximativ un sfert dintre tinerii profesioniști care consideră că au mai multe oportunități în afară decât în România (MMFES, 2007).

Anchetele *Romania urbana* și *Eurobarometrul rural* al Fundației pentru o Societate Deschisă au relevat în 2007 faptul că “40% dintre românii sub 25 de ani doresc să emigreze”, respectiv: urban – 35,88% și rural – 46,55%

Pentru următorii ani, dezvoltarea centrelor de consiliere și orientare ar trebui să fie prioritară pentru universitățile românești pentru că universitatea este o instituție cu mari responsabilități sociale.

Argument pentru o strategie de dezvoltare a resurselor umane

Studiu de caz: Centrul de Orientare și Recalificare Profesională (CORP) din Universitatea Eftimie Murgu Reșița

În cele ce urmează, am prezentat un argument pentru o strategie de dezvoltare a resurselor umane.

Formarea profesională reprezintă procesul de învățare, cu ajutorul căruia se orientează strategia care poate modela viitorul.

Strategia de dezvoltare a resurselor umane, care să se integreze în programul național și regional de reformă economico-socială, trebuie să respecte anumite etape:

- ✓ identificarea liniilor directe care să permită alinierea formării profesionale la exigențele dezvoltării economico-sociale;

- ✓ analizarea situației existente la nivelul județului Caraș-Severin pentru a identifica problemele care afectează funcționalitatea pieței muncii locale;

- ✓ parteneriatul și dialogul între specialiști, care să contribuie la fundamentarea scenei strategice de dezvoltare a resurselor umane;

- ✓ analizarea teoriilor și practicilor existente la nivel mondial și național pentru a găsi cele mai eficiente posibilități de corelare a ofertei cu cererea de muncă ;

Conturarea strategiei de dezvoltare a resurselor umane întărește dimensiunea socială și economică a reformei la nivelul pieței muncii în țara noastră. Este importantă deplasarea atenției în domeniul resurselor umane de la nivel național la nivel regional și local. Pregătirea profesională trebuie realizată vizând atât o perspectivă pe termen scurt, care trebuie să satisfacă cerințele imediate de ocupare a forței de muncă și alte procese de pregătire, perfecționare sau reconversie profesională, cât și o perspectivă pe termen mediu și lung, care va reuși încropirea rezultatelor într-o politică națională sau regională de dezvoltare a resurselor umane pe piața muncii.

Studiul de caz este o metodă cantitativ-calitativă de analiză a datelor bazată pe triangulația tehnicilor de ceretare, utilizată atunci când fenomenele utilizate sunt de mare complexitate, iar concluziile, chiar dacă permit generalizări ale propozițiilor teoretice, nu conduc la extrapolarea rezultatelor la alte populații decât cele investigate (Yin, 2002). În cadrul metodei studiului de caz pot fi utilizate chestionarul și interviul în calitate de tehnici de culegere a datelor.

Cazul este înțeles ca un sistem integrat, abordat holistic, cercetătorul interesându-se mai mult *cum* decât *de ce* fenomenul studiat (o persoană, o colectivitate, o instituție) se prezintă într-un anumit mod (S. Chelcea, 2001). Abordarea este “studiul unui singur caz particular și

complex, în vederea înțelegerii funcționării lui, cu circumstanțele importante” (R. E. Stake, 1995).

Universitatea „Eftimie Murgu” din Reșița a implementat în perioada 03.01.2008-03.01.2009 un proiect de intervenție pe domeniul de activitate, Măsurile Active Pentru Ocuparea Forței de Muncă, prin care s-a înființat Centrul de Orientare și Recalificare Profesională (CORP). Scopul CORP este să consilieze persoanele tinere, cu vârste cuprinse între 15-25 ani, aflate în căutarea unui loc de muncă; în urma derulării proiectului minim 120 de persoane vor fi consiliate privind cariera și li se vor identifica aptitudinile și abilitățile personale.

Prin proiect se-au organizat 4 cursuri de calificare pentru 64 de tineri șomeri, și anume: curs design pagini web, curs lucrător social, specialist în domeniul proiectării asistate de calculator, curs administrator pensiune turistica, cursurile fiind autorizate CNFPA.

S-a alcătuit o bază de date cu cele 120 de persoane care au solicitat consilierea, și s-a realizat studiul privind orientarea și abilitățile șomerilor, pentru a se identifica noi meserii pentru care Universitatea ar putea obține în viitor autorizare CNFPA. Rezultatul studiului, reprezentat prin testele de interese profesionale, de dimensiunea reușitei profesionale, este un transfer al ponderii de la aptitudini și abilități la interese și motivații profesionale.

S-a avut în vedere combaterea problemelor structurale de șomaj din România, problemele cheie de abordat fiind legate de nivelul ridicat al șomajului în rândul tinerilor (grupa de vârstă 15-25 ani), șomerilor de lungă durată, persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă din zonele rurale și persoanele ocupate în agricultură cu venituri reduse.

Abordând aceste probleme prin utilizarea într-o manieră cât mai intensă a măsurilor active, concentrate pe formarea profesională, va crește mobilitatea, flexibilitatea și adaptabilitatea persoanelor pe piața muncii, generând astfel o rată de ocupare mai mare.

Concluzii

Activitățile centrelor de orientare și consiliere profesională materializate în servicii pentru studenți, absolvenți, elevi, angajatori, managementul universitar și cadre didactice sunt diversificate și adaptate la specificul domeniilor științifice din fiecare centru universitar, respectiv cerințelor socio-economice ale zonei în care sunt situate centrele universitare.

Pentru centrele de consiliere din majoritatea universităților, asigurarea sprijinului informațional studenților și altor persoane interesate privind programele de studii ale instituției, prezentarea ofertei de locuri de muncă sunt activități care țin de informarea profesională, în timp ce consilierea în carieră se realizează în domeniul autocunoașterii (evaluarea personalității, testarea aptitudinilor, inteligenței și a diferitelor procese psihice), consilierii pentru întocmirea CV-ului și pentru realizarea scrisorii de intenție/motivație și în vederea prezentării la interviul de angajare.

Pentru întărirea poziției pe care o au centrele de consiliere și orientare profesională în universități este necesară o analiză a cadrului instituțional și legislativ în care aceste centre funcționează, în vederea îmbunătățirii finanțării lor și realizării unei strategii de comunicare la nivel oficial cu Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, și Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, mai ales din perspectiva implementării noilor programe operaționale sectoriale de dezvoltare a resurselor umane AMPOSDRU

Birocrația profesională se bazează pe coordonarea prin standardizarea calificărilor și parametrul său asociat: instruirea/trainingul și îndoctrinarea. Controlul asupra muncii este exercitat prin faptul că profesionistul lucrează relativ independent de colegii săi, dar în strânsă legătură cu clienții săi (Mintzberg, 2001).

Această observație este valabilă și în cazul centrelor de consiliere și orientare profesională, cu mențiunea că profesorii din universități ar trebui să fie consultați mai mult de către consilierii practicieni, pentru că fiecare profesie are un specific pe care uneori consilierii de cariera nu îl cunosc suficient de bine, iar testele psihologice nu sunt suficiente pentru probarea competențelor pentru o anumită profesie, indiferent cât de elaborate ar fi aceste teste.

Bibliografie: 1. - Chiru, M., Jigau, M., Olaru, C. (coord.) (2005), *Folosirea tehnologiilor informației și comunicării în consiliere. Competențele și formarea practicienilor*. 2. - Leonardo da Vinci project: *ICT skills for guidance counsellors*, Institutul de Științe ale Educației, București.

3. - Comisia Europeană (2007), Comunicare a Comisiei Parlamentului European către --Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor: *Promovarea participării depline a tinerilor în domeniul educației, al ocupării forței de muncă și în societate*, COM (2007) 498, Bruxelles. <http://www.mmuncii.ro/pub/img/site/files/18e1cca97539f52fbc9adca463c3385e.pdf> 4. - Jigau, M. (coord.) (2006), *Consilierea Carierei. Compendiu de metode și tehnici*, Institutul de Științe ale Educației, Editura AFIR, București. 5. - Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2008), *Raport asupra stării sistemului național de învățământ*, București. <http://www.edu.ro/index.php/articles/10913> 6. - Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (1998), Ordin Nr. 3277 din 1998 privind Departamentele de consultanță pentru alegerea rutei profesionale și plasamentul pe piața muncii, București. <http://www.capp.ise.ro/DesktopDefault.aspx?tabid=219> 7. - H. Mintzberg, *The Professional Bureaucracy*, in *The Nature of Academic Organization: A Reader*, Institutional Management and Change in Higher Education, David D. Dill (ed.), CHEPS, CHERI, LEMMA, 2001, Utrecht. 8. - Vlăsceanu Mihaela (2002), *Managementul Carierei. Să învățăm să ne construim o carieră*, Editura comunicare.ro, București. 9. - Robert K. Yin (2002), *Case Study Research. Design and Methods*, Third edition, London, SAGE Publications.

Стаття надійшла до редакції 28.06.2010

УДК 378

*Nicolae Ilias, Sorin Radu,
Iosif Andras, Inga Cioara
Petrosani, Romania*

THE NEW DIMENSIONS OF HIGHER EDUCATION IN MINERAL RESOURCES AREA

During the history, the engineering profession was practiced by people selected from the elite of young scholars, the qualification obtained during long years of high level education. Starting with the 18th century, the first academic level schools of engineering appear, in Freiberg (1835) and Chemnitz (1837). A new kind of University is born, being characterized not to educate people to be *extra vitam*, but to manage the quotidian life oriented towards satisfaction of human and social needs.

Many centuries, the engineers, proud of their elitism, educated to be devoted to the deductive reasoning, reductionist and claustrated in the frame of "subjects".

Nowadays, thousand of engineers, sociologists, teachers and others, are devoted to find out the good practice to educate the new kind of engineers, able to face the new problems emerging in the society.

On the new mineral resources engineering dimensions

Among the questions debated are: generalist or specialists, technocratic or humanist, educated in universities or in engineering schools, etc.

Another question is the relation of the engineer with the other scientific fields, with the social life, with the environment.

The main task of the engineer is to solve technical problems, for the use of the society. It must listen the needs of this society. The Technocratic engineer -who uses its knowledge as a power lever is often arrogant. It is necessary to educate the engineer to practise a deductive reasoning, to apply a pluridisciplinary approach, to take decisions in the conditions of uncertainty, to use imagination, to accept fuzzy thinking, the systemic approach to replace the algorithmic thinking. The arrogance must be replaced with simplicity and intellectual honesty, the good basis for the exercise of responsibility.

The new challenge for the engineers is to manage the complexity- the technical, technologic-social -human problems. This implies the training of a generalist engineer,

training based on a solid scientific study, in contact with the fundamental research, in which the doubt is accepted as the active principle of the progress, to find the balance between the sclerosant certitudes and paralysant uncertainty.

The new skills required for the new engineer is the art to listen, to propose, to persuade, the science to take care the other's opinion.

Part and parcel of social protection, labour and environmental protection are today studied both by technical sciences and by humanities, which are interested in finding the most adequate methods and ways of optimising human integration in the system of professional demands, of planning, and ensuring the functioning of jobs.

Work security and health cannot be separated from production problems. Due to this fact, in the near future, managers will have to assimilate the new philosophy of security, according to which the protection .of labour, of environment, ,and the .quality of products should be a common objective, having the same statute as the objectives regarding profit achievement.

Transition from centralised, state owned economy to the market economy is a new and extremely complex process that requires multiple changes of moral, social, economic and political type The determining factor in making it operational is the content and quality of management, at a macro-economic level as well as at company level.

Europe – face to face with the modern education

The globalization enhance the diversity of the world. The connections between technique, technology, social, economic, spiritual, human, are more and more embedded enhancing the complexity of the systems which are managed by the engineer. The bound from savant ignorance towards participative knowledge is necessary, in the contemporary world which is complex, divers, pluricultural, polymorphic, making the univoque, reductive and intolerant attitudes useless.

The trend to globalization, which affects whole the planet, faces the education systems with problems causing dramatic crises. Recently , an European Space of Higher Education was considered, as a network of national educational systems.

The space of Europe constituted during centuries the thesaurus and generating focusing point of major cultural, scientific and technological achievements. In past years, a certain decline was observed in these fields. The Higher education, mainly in the field of engineering, became less attractive. In order to limiting this process, the trends and causes must be detected. This is a task not only for UE member states, but also for the candidates, in order to have the time to reach the target.

The first trend is regarding the change of the role of the university related to the society. The trend towards the entrepreneurial university is generally manifested. Facing the risk that the university became a service provider and the student a client, the basic principles of the academic spirit- partnership between students and teachers-must be reinforced.

The existence in different countries of different educational systems and structures imposes the compatibilization of legal framework, curricula , without affecting the innovation and autonomy, insuring in the same time the premises of the competency mobility demanded by the globalization.

In this field, the compatibilization and harmonization of the study duration and the levels of expertise on two basic cycles is a common trend. The existence of two stages - undergraduate and graduate- insures the opened character of the education, and a more efficient management of candidates, which can choose *ab initio* their career path.

Adopting a system of accumulation and transfer of credits, by the improvement of ECTS, can ensure the increase of flexibility and a greater mobility of graduates in a globalized labor market.

The mobility of human resources , by its positive effects is a generous goal, which can lead to the development and consolidation of national educational systems, but the differences between countries can make the flow of competences, as it happened with material resources flows, unidirectional.

The accreditation and quality management represent another component of the compatibilization. The accreditation is based on the assessment of conformity to standards, and the quality is measured by the level of fulfillment of the demands imposed by the standards. Other individual criteria must be added, such as the rate of success, the rate of absorption of graduates by the labor market, results in research, the efficiency of the academic management.

The development of the continuing education and the adult education - elements of life long learning - represents another priority in all debates on the higher education. The social dynamics, the rapid changes in the structure of labor market, imposes practices to recall, many times in their career path, the graduates inside the university.

Promoting and developing the elements of attractiveness of the European Space of Education is another task of the contemporary university. The main element of attractiveness of the European university, which represents in the same time the resource of its competitiveness, is the high level of training and research, based on the many century tradition. We must notice that all the traditional university systems the classic one, the Humboldtian and Napoleonian types were born in Europe.

The above mentioned assertions about the profession of engineer and the institutions hired to train them, are only a bit of the complex problems which need solutions. They are actual for any country and any field of engineering, including, with some specificity the mineral resources (mining, oil, gas, metallurgy) engineering.

The Romanian higher education on mineral resources

The Romanian higher education of extracting mineral resources had both the mission of forming a well-trained staff for all the domains specific to extractive industry, and that of training a large number of engineers offering them the opportunity of attending post-university lectures at getting doctor's and master's degrees.

The changes in the economic and social life of Romania, in the last 10 years, determined higher education system to analyze both the performances, the potentialities and the shortcomings up to that time, and the future perspectives and dangers.

This analysis correlated to European directions determined the elaboration of a new strategy in the domain of training higher education staff and of scientific research.

As a consequence, it was necessary to modify the abilities and the contents of specializations, by integrating certain specializations within a larger field and by initiating new specializations.

Concerning the young people's training in the mining, oil and gas area, the higher education strategy regarding extractive industry developed according to two directions: the growth of managerial training in the above-mentioned fields and for all specializations required by labor market and the creation of new specializations, as environment in industry (and especially, in extractive and adjacent industries) and the management of labor security and health.

In order to achieve a good university management, capable of training specialists in the above mentioned areas, able to become, at their turn, good managers, as well as specialists in extractive technologies, in exploiting and building the extraction machines and equipment, universities have established proper strategies, as follows:

- the drawing up of educational plans, capable to respond to all these demands;
- the elaboration of analytic programmes, adequate to schooling disciplines and in concordance to practical needs, improving continuously and adjusting to the new;
- the setting up of a professorate having high proficiency, able to teach the students the newest knowledge in the domain and to effectively participate in the drawing up of speciality studies;
- the drawing up of teaching aids capable of determining a modern teaching process, with up-to-date methods and methodology;
- the post-university improvement of a large number of engineers who are new employed at the labour and environmental protection offices.

Conclusions

The Mineral resources engineering, is more than technology, more than technics , more than science. Its object is the man fight with the nature. Its results affect man, society, collectivity, environment, resources based economy a.s.o.

The curricular reform, operated in many universities, including the Romanian Universities, being aware of these considerations, enhanced, among the basic scientific, the professional and specialty subjects, the amount and content of social human sciences, psychological-pedagogical , management and economical and general information subjects

Bibliography: 1. L.L. Tovazhnyansky, *Standing problems of humanization of managerial training of future engineers*, Harkov, Teoria I practica upravlenia sotzialnimi sitemami, 1/2000 2. O.Romanovsky. *Formation of the competitive expert task of a philosophy of modern education*, Harkov, Teoria I practica upravlenia sotzialnimi sitemami, 3/2008 3. M. Georgescu, A.Magyari, M.Pasculescu, S.Radu. *Managerial training in the domain of the security of labor, environmental protection and industrial risks within technical higher education of mineral resources extraction*, 2007 4. N.Ilias, N.Dima, A.Florea, I.Andras, S.Radu, V.Ulmanu, E.Micu. *The place and the role of the socio-human, psycho-pedagogic, management, general information disciplines in the higher technical, mining metallurgical and petroleum education from some European countries*, 2007

Nicolae Ilias, Sorin Radu,
Iosif Andras, Inga Cioara

THE NEW DIMENSIONS OF HIGHER EDUCATION IN MINERAL RESOURCES AREA

During the history, the engineering profession was practiced by people selected from the elite of young scholars, the qualification obtained during long years of high level education. Nowadays , thousand of engineers, sociologists, teachers and others, are devoted to find out the good practice to educate the new kind of engineers, able to face the new problems emerging in the society

Илиаш Николай, Сорин Раду
Иосиф Андраш, Инга Нига

НОВЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ МИНЕРАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

За всю историю, инженерные профессии, применяемые на практике людьми, освоены отобранными из элитных молодых ученых, которые получили квалификацию в ходе долгих лет высокого уровня образования. В настоящее время тысячи инженеров, социологов, преподавателей и других людей, должны найти лучшие способы для обучения нового вида инженеров, способных решать новые проблемы, возникающие в обществе.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2010

УДК 378

*Ландсман В. А.
г. Харьков, Украина*

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Человечество вступило в третье тысячелетие своей истории с надеждами на лучшее будущее, характеризующееся триумфом гуманистических и демократических идеалов, оптимизированным и гармоничным развитием экономики, реализацией ранее накопленных духовных и социальных ожиданий. Однако действительность опровергла идеалистические «ожидания», наглядно демонстрируя несостоятельность утверждений о всемогуществе рыночных отношений и прелестях капиталистического образа жизни, проявляющего пренебрежение к человеческой жизни, отрицающего общечеловеческие гуманистические ценности демократического сообщества и ставящим высшим смыслом жизни только деньги.

Процесс развития цивилизации неоднороден в пространстве и нелинеен во времени. Резкое увеличение энергетических мощностей, которыми овладело человечество, формирование и развитие высокотехнологичного и информационного общества в передовых странах неизбежно ведет к усилению социально-экономической неоднородности мира. Это важнейшее обстоятельство, все более явственно проявляется в противоречии между человечеством и последствиями его неконтролируемой научно-технической и хозяйственной деятельности, в значительной степени обуславливает неизбежность углубления глобального экономического и социокультурного кризисов.

Осознание опасности этих процессов все настойчивее требует реализации новой, жизнеутверждающей парадигмы высшего образования, базирующейся на принципах гуманизма и человекоцентризма.

Каждому гражданину в любой стране мира необходимо четкое понимание того, что человечество не спасут ни природные богатства, ни «умные» машины, ни гениальные политики - спасение возможно лишь в результате осознанной деятельности гуманной личности, воспроизводимой в миллионах и миллионах людей. Прежде всего, необходима трансформация нравственного и интеллектуального императива интеллигенции. Ведь только интеллектуальной элите под силу научные разработки, введение их в реальную жизнь, превращение их в достояние всех и каждого в современном мире. Глобальное решение этой проблемы представлено в виде императива: «...сохранение и обустройство жизни на Земле во имя Человека и его счастья – главный смысл деятельности высшей школы и ее воспитанников» [1, с. 156].

Итак, можно сказать, что будущая система образования уже сегодня требует коренного пересмотра большинства наших представлений о традиционной образовательной практике, соответствующей социальному заказу — подготовке специализированного, функционального человека. Содержание образования, где главной была идея о простоте мира и его подчинении причинным связям, открывающимся человеку в знаниях, пригодных для решения задач в стандартных ситуациях, все более противоречит условиям динамичности, нестабильности и неоднозначности мира. Нужны новые модели, ориентированные на творчество, деятельностное знание и высокие нравственные принципы. Отработка таких моделей возможна исключительно на основе становления принципиально новой образовательной парадигмы, суть которой состоит, прежде всего, в изменении целеполагания деятельности образовательных систем, содержания и принципов их функционирования.

Важнейшими принципами новой образовательной парадигмы в соответствии с новейшими документами ЮНЕСКО являются:

1. Принцип сохранения и приумножения межличностной коммуникации, единственно способной сегодня противостоять всеохватывающей технизации и информатизации учебно-воспитательного процесса. Безусловно, использование компьютерных технологий многократно повышает эффективность любого занятия. Но они приводят и к значительным негативным последствиям в области межличностной коммуникации, среди которых можно отметить вытеснение живого общения и усиление социального отчуждения. В случае дистанционного обучения и студент, и преподаватель общаются не с другой личностью, а с терминалом и абстрактным партнером. Чтобы сохранить контакт между субъектами образовательного процесса на личностном уровне,

необходимо заложить в фундамент формирующейся образовательной парадигмы принцип межличностной коммуникации, и именно в этом видится ее главный гуманистический смысл.

Другим необходимым принципом новой образовательной парадигмы должен стать принцип социального участия, который предполагает рассмотрение статуса учащегося не с позиций объекта процесса обучения, а с позиций субъекта, предъявляющего часто неосознанные, но, как правило, обоснованные требования к форме и содержанию образовательного процесса, добивающегося права активно влиять на выбор учебной информации. В центре внимания разработчиков компьютерных методик обучения одновременно должны оказаться интенции (стремления, намерения) как обучаемых, имеющих потребности в определенном уровне знаний конкретной предметной области, так и обучающихся, направляющих процесс обучения в русло общественных потребностей.

Третьим основополагающим принципом новой образовательной парадигмы стал принцип непрерывности образования, возможности для самосовершенствования человека на протяжении всей его жизни.

Сегодняшний динамизм общества требует создания принципиально новой школы, способной к широкому саморегулированию и самообновлению. Предстоит осуществить структурную перестройку системы образования по уровню и срокам обучения, типам учебных заведений, содержанию и формам учебы, формам собственности. Переход к многоступенчатой и многовариантной системе образования позволит удовлетворить потребности молодежи согласно возможностям, желаниям и способностям каждого. Одновременное обучение по нескольким направлениям подготовки, право быстро переориентироваться на другую специальность, избирать форму и даже страну обучения повысит мобильность молодежи, внесет элемент гибкости и защитит интересы человека в сложных условиях рыночной экономики.

Именно эти принципы легли в основу документов, определивших суть Болонского процесса на период до 2020 года. Одним из факторов, от которых зависит последовательная реализация этих принципов, выступает академическая мобильность. «Мы считаем, - подчеркивается в Коммюнике конференции европейских министров образования от 29 апреля 2009 года, - что мобильность должна стать отличительной чертой Европейского пространства высшего образования. Мы призываем все страны к расширению мобильности, к обеспечению ее высокого качества и к диверсификации ее типов и масштаба. В 2020 году, по крайней мере, 20% выпускников в Европейском пространстве высшего образования должны пройти период обучения или научных исследований за рубежом» [1, с. 160].

«Главная цель, которую ставят перед собой на обозримое будущее европейские страны, заключается в том, чтобы предоставить всем гражданам Европы возможность в полной мере пользоваться образованием путем облегчения доступа жителей каждого государства и учащихся учебных заведений каждой страны к образовательным ресурсам других государств» [2, с. 45]. Долгосрочная цель всех программ по мобильности сводится к тому, чтобы «создать общеевропейское пространство высшего образования для повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования» [2, с. 45].

Основные цели академической мобильности, сформулированные в документах МОН Украины, сводятся в общих чертах к следующему: **установление равноправных партнерских отношений с зарубежными университетами;**

- возможность для украинских студентов и аспирантов испытать себя в другой системе организации высшего образования;
- получение дополнительных знаний в смежных областях;
- совершенствование владения иностранным языком;
- ознакомление с иностранными предприятиями;
- возможность получения диплома зарубежного университета;

- ознайомлення з зарубіжною культурою, історією і т.д.

Появляючись в таких умовах можливість вибирати між різними навчальними закладами в різних країнах, застосування в сфері освіти так званого франчайзингу (практика, відповідно до якої користуючись міжнародною репутацією освітні установи надають іншим, в тому числі зарубіжним, навчальним закладам ліцензії на свої освітні програми), широке поширення технологій дистанційного навчання. Введення міжнародних кваліфікаційних вимог, забезпечуючих конвертуємих документів про освіту, - все це дозволяє говорити про формування єдиного освітнього простору, охоплюючого практично весь світ. Все це, звичайно, сприятиме підвищенню якості освіти, задоволенню інтересів і потреб особистості, але є одне суттєве обставина, не дозволяюче безоговорочно позитивно оцінювати існуючі сьогодні процеси академічної мобільності. Якщо називати речі своїми іменами, то слід визнати, що на сучасному етапі глобалізації, що протікає в умовах зміни парадигми розвитку людства з індустріальної на постіндустріальну, на нашій планеті розгорнулася стратегічна боротьба за сукупний світовий інтелект. Політика ж в області освіти все більш і більш стає одним з проявів глобальної конкуренції між окремими країнами, цивілізаціями і інтеграційними об'єднаннями.

Якщо раніше нормальною практикою в стосунках розвинутих країн з рештою світу була «допомога» (передбачалося, що переважаючому більшості навчаних тут іноземних студентів належить реалізувати отримані знання у себе на батьківщині), то в останнє час експорт освіти все більше розглядається приймаючою стороною як не потрібний практично ніяких витрат спосіб підготовки кадрів для самих себе.

В результаті для України, зокрема, складається дуже тривожна ситуація, коли в ході академічної мобільності відбувається відтік кращих представителів студентської молоді, викладачів, співробітників вищих навчальних закладів в країни Західної Європи, в США і Канаду, а тепер ще і в Австралію, Японію, Китай. Країни - реципієнти проявляють зростаючу зацікавленість в притоці молодих, перспективних кадрів, ведуть з ними відповідну роботу, створюють необхідні умови нормального життя.

За даними харківських соціологів понад 40% студентів випускних курсів готові розглянути питання про переїзд на постійне місцежителство в інші країни. Така ситуація обезкровлює Україну, вимагає ставитися до процесів академічної мобільності з більшою відповідальністю і увагою. Звичайно, що ця мобільність повинна бути більш збалансованою, більш м'якою по відношенню до країн-донорів. Однак в корені вирішувати ці проблеми можемо тільки ми самі, оскільки загроза втрати власної інтелектуальної еліти існує саме для нас.

Тому дуже своєчасною є сьогодні проведена конференція, що акцентує увагу на цих складних проблемах і суперечностях. Ми надіємося, що рекомендації, які прийме конференція, дозволять визначити оптимальні шляхи збалансованості академічної мобільності і зменшенню її наслідків для України.

Список літератури: 1. Болонський процес 2020 - Європейське простір вищої освіти в новому десятилітті. Комюніке конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту. Левен / Лувен-ла-Нев, 28-29 квітня 2009 г. // Вища освіта в Росії, 2009, № 7, с. 156-162. 2. Ларионова М.В. Розвиток

интеграционных процессов в образовании: анализ европейского опыта // Высшее образование сегодня, 2006, № 3, с. 44-49.

В. А. Ландсман

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ**

В статье рассмотрены основные важнейшие принципы новой образовательной парадигмы в соответствии с новейшими документами ЮНЕСКО. Проанализированы основные цели академической мобильности, а также доказано, что академическая мобильность является одним из факторов совершенствования новой образовательной парадигмы.

В. А. Ландсман

**АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ВДОСКОНАЛЕННЯ
НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ**

У статті розглянуті основні найважливіші принципи нової освітньої парадигми відповідно з новітніми документами ЮНЕСКО. Проаналізовано основні цілі академічної мобільності, а також доведено, що академічна мобільність є одним із чинників вдосконалення нової освітньої парадигми.

V.A. Landsman

**ACADEMIC MOBILITY AS A FACTOR FOR IMPROVEMENT OF NEW
EDUCATIONAL PARADIGM**

In the article the basic fundamental principles of a new educational paradigm in accordance with the latest instruments of UNESCO. The main purposes of academic mobility, but also proved that the mobility of containers for graphical one factor in improving the new educational paradigm.

Стаття надійшла до редакції 12.06.2010

УДК 37.0

*Исаев И.Ф.,
г. Белгород, Россия*

**ПЕРВЫЕ УНИВЕРСИТЕТСКИЕ УСТАВЫ В РОССИИ И РАЗВИТИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Педагогическая культура не может быть понята вне социально-исторического контекста деятельности высшей школы и ее профессорско-преподавательского состава. Исследование педагогических явлений и процессов предполагает их рассмотрение с точки зрения возникновения, становления и развития. Полнота исторического обоснования любого исследуемого феномена достигается за счет объединения таких

аспектов исторического анализа, как генетический, сравнительно-исторический, культурно-исторический и биографический.

Генетический аспект исследования позволяет выделить основные периоды и этапы в становлении профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы, выявить ее сущностные характеристики и зависимости. *Сравнительно-исторический аспект* исследования объясняет различия в содержании, формах и методах формирования профессионально-педагогической культуры в прошлом, настоящем и будущем, показывает возникновение и реализацию отдельных концепций педагогической культуры, раскрывает изменения в деятельности носителей педагогической культуры. *Культурно-исторический аспект* исследуемой нами проблемы имеет принципиальное значение, так как он предполагает объективно-исторический, социокультурный анализ становления и развития профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза, при котором мы обращаемся к конкретному опыту вузов, результатам научных исследований, ретроспективному анализу собственной педагогической деятельности. Культурно-исторический подход в исследовании педагогической культуры является междисциплинарным и ориентирован на исследование педагогических ценностей, технологий; результатов педагогического творчества. *Биографический аспект* направлен на изучение деятельности конкретного ученого, педагога и мира педагогической действительности. В этой связи справедливо утверждение Б.Г. Ананьева о том, что «изучение личности неизбежно становится историческим исследованием не только процесса ее воспитания и становления в определенных социальных условиях, но и эпохи, страны, общественного строя, современников, соратников, сотрудников или, напротив, противников — в общем, соучастников дел, времени, и событий, в которые была вовлечена личность».[1, 125] Актуальность и целесообразность биографического анализа подчеркивает и М.Г. Ярошевский, отмечая, что «историчны не только знания и способы их построения, какими они представлены в объективной логике науки. Сама личность ученого — историческая фигура. И не только в смысле обусловленности своей эпохой или в смысле зависимости от наличных средств познания, которые оказываются в ее распоряжении при входе в мастерскую науки. Исторична внутренняя структура личности, неотделимые свойства ее ума и характера».[6, 139]

Профессионально-педагогическая культура как социально-педагогическое явление возникает вместе с осознанием общественной природы воспитания, как понимание необходимости поиска эффективных способов передачи опыта от одного поколения к другому. Вместе с признанием социальной ценности труда преподавателя педагогическая культура функционирует как качественная, профессиональная характеристика его деятельности. С развитием высшего образования, с началом становления профессорско-преподавательского корпуса профессионально-педагогическая культура начинает выступать объективным показателем умелости, профессионализма, предрасположенности преподавателя к педагогической деятельности.

Истоки формирования культуры преподавателей высшей школы необходимо рассматривать с учетом реально складывающегося опыта деятельности вузов; анализа документов, регламентирующих учебно-воспитательный процесс и раскрывающих права и обязанности профессорско-преподавательского состава; уровня развития психолого-педагогической науки; конкретного вклада ее лучших представителей в развитие теории и практики высшего образования. Данная последовательность действий и определяет логику анализа процесса формирования профессионально-педагогической культуры.

В своем исследовании мы исходим из предположения о том, что факт принятия университетских уставов может быть положен в основу периодизации формирования основ профессионально-педагогической культуры преподавателей. Основания для такого утверждения следующие:

- разработка и принятие каждого нового устава были связаны с серьезными событиями в жизни страны, в развитии ее экономики, политики, культуры и просвещения.

- каждый новый устав университета вносил серьезные изменения в организацию учебно-воспитательного процесса, в права и обязанности преподавателей и студентов.

- принятые первые уставы университетов послужили основой для разработки уставов других учебных заведений.

- время принятия уставов университетов относительно равномерно распределено в период с момента возникновения первого университета в России до Октябрьской революции.

С учетом этих обстоятельств мы выделяем пять периодов:

1 период – 1755 – 1804 годы; 2 период – 1804 – 1835 годы; 3 период – 1835 – 1863 годы; 4 период – 1863 – 1884 годы; 5 период – 1884 – 1917 годы. При этом необходимо подчеркнуть, что эволюцию профессионально-педагогической культуры невозможно рассматривать в отрыве от периодов развития собственно высшей школы. Этим объясняется наше стремление к параллельному анализу двух педагогических проблем.

Возникновение первых учебных заведений в России было вызвано характером происходящих социально-экономических изменений в стране. Развитие новых экономических отношений, внедрение современных технологий производства объективно требовали притока образованных квалифицированных работников. Появлению российских университетов, как научных и культурных центров, способствовали, в частности, открытия в отечественной науке, которая активно начинала входить в мировое научное пространство.

Высшее образование в России в своем становлении и развитии прошло те же этапы, что и в странах Западной Европы: возникновение специализированных профессиональных школ высшего порядка привело к формированию университетской системы и на этой основе и параллельно с ней создавались и развивались различные типы высших учебных заведений.

Первый период развития высшей школы, становления основ профессионально-педагогической культуры преподавателей вузов России связан с созданием Московского университета в 1755 году, принятием и функционированием первого университетского устава. Официальные требования к профессионально-педагогической культуре преподавателей университетов, к их лекторскому, методическому мастерству излагались в Уставе университета, который представлял собой свод правил, положений, рекомендаций, регламентирующих организацию занятий, взаимоотношения преподавателей и студентов, их рабочее и свободное время.

Наиболее яркими чертами профессоров первых университетов были универсализм и энциклопедизм, как в области специальной, так и в педагогической деятельности. Этим отличалась педагогическая деятельность М.В. Ломоносова, его учеников, впоследствии — профессоров университета. Н.Н. Поповского, А.А. Барсова и др. С точки зрения современных представлений о науке универсализм объясняется состоянием научных знаний в России того времени, их синкретичностью. Многие отрасли научных знаний еще не оформились в самостоятельные научные дисциплины, не существовало четких границ, отделяющих одну науку от другой.

Основными формами организации учебного процесса признавались лекции и диспуты. Однако в выборе содержания лекционного материала профессора серьезно ограничивались. Преподаватель не мог по своей воле избрать содержание лекционного курса или книгу отдельного автора для изучения со студентами, а лишь то, что ему было предписано Профессорским собранием (§ 8 Устава). Такая регламентация деятельности преподавателя естественно ограничивала возможности его педагогического творчества. При проведении лекций и диспутов от преподавателей

требовалось, прежде всего, высокая культура речи, мастерство организации дискуссий, умение контролировать подготовленность студентов.

К этому времени появляются первые педагогические сочинения по вопросам семейного, школьного, юношеского воспитания, раскрывающие элементы педагогической культуры на быденном уровне и воплощающие в себе — традиции, обычаи, мудрость народной педагогики. Педагогическая, научная деятельность таких ученых-просветителей, организаторов системы образования, как Епифаний Славенецкий, Симеон Полоцкий, В.Н. Татищев, Феофан Прокопович и др., послужила надежным основанием для развертывания системы высшего образования в России, реализации накопленного педагогического опыта в последующей работе высшей школы.

Наиболее ярким представителем отечественной науки, педагогической мысли XVIII века является М.В. Ломоносов, с именем которого связана целая эпоха в развитии высшей школы. И это лишь одна из областей научного знания, испытавшая на себе мощное, благотворное влияние великого ученого. Этот «первый русский университет», говоря словами А.С. Пушкина, являл собой высочайший образец профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М.В. Ломоносов высоко оценивал роль педагогического труда, считал его своей профессиональной обязанностью. Он видел успех педагогической деятельности в ее постоянном соединении и обновлении научной деятельностью и к тому же призывал своих коллег.

Второй период в истории становления высшей школы и профессионально-педагогической культуры преподавателей начинается с 1804 года, со времени принятия нового университетского Устава. Возникновение высших учебных заведений, активизация социально-экономических и политических преобразований в России — война 1812 года, восстание декабристов, побудили правительство к новым реформам высшего образования. В уставе рассматривались организационные, управленческие основы деятельности преподавателей и студентов, определялось содержание учебного процесса, впервые предлагалась система аттестации профессорско-преподавательского состава и повышения квалификации.

В данном уставе на Совет университета возлагались некоторые вопросы методической работы преподавателей, в частности, «изыскание способов к усовершенствованию преподавания наук в Университете и в училищах его Округа» (§ 58). Это одно из свидетельств того, что к этому времени отчетливо осознавалась потребность преподавателей в своем педагогическом росте. В уставе предлагалось проведение ежемесячных собраний профессоров и почетных членов под председательством ректора, на которых обсуждались новые сочинения, открытия, опыты и исследования.

Складывающаяся система аттестации профессорско-преподавательских кадров, зафиксированная в университетском уставе, предъявляла к преподавателям не только требования теоретического, но и педагогического характера, позволяющее судить о лекторском, ораторском мастерстве преподавателя, о практическом владении педагогическим искусством.

Лучшим традициям отечественной педагогики следовали многие преподаватели высшей школы. Высокая педагогическая культура отличала деятельность профессоров А.Ф. Мерзлякова, А.И. Надеждина, В.В. Петрова, М.Г. Павлова и др. Воспоминания студентов, специальные исследования раскрывают тонкости педагогической деятельности А.Ф. Мерзлякова — блистательного лектора, В.В. Петрова — мастера соединения лекционного преподавания с демонстрациями опытов, широким использованием наглядных средств обучения. [3]

Время второго периода, демократического в своей основе, оказало положительное влияние на судьбу высшей школы России. Однако уже в его недрах зрело недовольство распространением «вольного духа» в среде студенчества и передовой части

профессуры. К университетскому уставу 1804 года появляется масса инструкций, дополнений, ограничивающих свободу деятельности университетов и послуживших сворачиванию атмосферы творчества, педагогического оптимизма, характерного для начала второго периода. Многие профессора, как это потом не раз получалось, вынуждены были уходить из вузов, в них все больше проникал дух консерватизма, карьеризма и угодничества.

Поэтому неудивительно, что 1835 году появился новый общеуниверситетский устав, который может быть оценен как реакционный, открывающий начало *третьего периода* в развитии высшей школы. Данный устав практически упразднил автономию университетов, была ограничена выборность руководящего состава, усилен административный надзор за деятельностью преподавателей и студентов. Очень точно и образно передает ситуацию кризиса в образовании на общем фоне социально-политической нестабильности этого времени профессор Московского университета С.М. Соловьев: «Просвещение перестало быть заслугой, стало преступлением в глазах правительства: университеты подверглись опале; Россия предана была в жертву преторианцам; военный человек, как палка, как привыкший не рассуждать, но исполнять и способный приучить других к исполнению без рассуждений, считался лучшим, самым способным начальником везде; имел ли он какие-нибудь способности, знания, опытность в делах — на это не обращалось никакого внимания... все остановилось, заглохло, загнило» [4, 120]. Данная ситуация не могла не сказаться на атмосфере внутривузовской жизни, на отношении профессоров и преподавателей к своему профессиональному долгу, к повышению качества педагогической деятельности — утрачивались многие ценные достижения в сфере организации и руководства учебно-воспитательным процессом.

Развитие педагогической науки в рассматриваемый период оказывало влияние на становление педагогики высшей школы и определялось деятельностью выдающихся педагогов, просветителей, общественных деятелей, таких как К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Н.И. Лобачевский и др. Педагогическая культура в понимании К.Д. Ушинского – это овладение педагогическим опытом, основанным на данных философии, психологии, анатомии и др., процесс формирования педагогической культуры не может сводиться только к усвоению педагогических рецептов, он должен быть построен на глубоком, многостороннем знании теории.

Для деятельности преподавателя высшей школы актуальными были взгляды К.Д. Ушинского на сущность и природу процесса обучения, о механизмах восхождения от незнания к знанию, о сознательности и развитии путей активности обучаемых и т.д. К.Д. Ушинский считал, что «профессора, доценты, равно и те кандидаты, которые оставлены при университете, - могли бы руководить самостоятельными работами студентов, указывая им на источники, объясняя непонятные, просматривая сделанное. Тогда бы не выходили из университетов такие кандидаты, которые, просидев в университете четыре года, не прочли ни одной книги по предметам своего факультета и вынесли из университета только знание профессорских записок» [5, 73]. Самостоятельная работа студентов, по его мнению, должна занять значительно большее место в системе профессиональной подготовки. В процессе самостоятельной работы должны изучаться не только учебники, но и научные труды, первоисточники.

В научно-педагогической деятельности Н.И. Пирогова наиболее ярко проявились лучшие черты носителя высокой педагогической культуры. Сочетая в себе качества крупнейшего ученого-медика, педагога высшей школы, организатора народного образования, он увидел в вопросах воспитания и образования, по словам К.Д. Ушинского «...глубочайший вопрос человеческого духа – вопрос жизни, разбудил «спавшую у нас до сих пор педагогическую мысль». В многочисленных педагогических статьях, посвященных общим вопросам образования и проблемам высшей школы, он изложил свое понимание целей, содержания деятельности высшей школы, определил круг требований, предъявляемых к деятельности вузовского

педагога. Его интерес к высшей школе объясняется признанием высокого общественного предназначения профессоров и преподавателей, их вкладом в научный и общественный прогресс. По тому, какова атмосфера в университете, каков его духовный облик можно судить о духе общества и духе времени. Н.И. Пирогов утверждал, что «общество видно в университете, как в зеркале и перспективе».

Четвертый период развития высшей школы и становления профессиональной культуры преподавателей ознаменован принятием нового университетского устава в 1863 году. Реформа высшей школы 1863 года являлась лишь одной из многочисленных правительственных реформ, проводившихся после отмены крепостного права, когда с особой силой обострились социально-экономические и политические противоречия в стране. По сравнению с предшествующим, новый устав был более прогрессивным. Профессорской корпорации представлялась некоторая автономия в решении вопросов учебно-воспитательного процесса и в управлении вузом. Было восстановлено право выбора ректора, право иметь университетский суд, который ограничивал вмешательство инспектора в жизнь студентов. Устав вместе с тем оставлял широкие права за попечителями учебных округов и министерством народного просвещения в решении университетских проблем.

Новый университетский устав обращал особое внимание на методическую готовность преподавателей к проведению практических занятий. Сама жизнь вносила коррективы в организационные формы обучения в высшей школе. Если на первых этапах развития высшей школы практические, лабораторные занятия были чаще исключением, чем правилом, то теперь такие формы организации учебного процесса получили постоянную прописку. Это обстоятельство ставило перед преподавателями необходимость разработки и освоения практических курсов, разработки технологии и методики их проведения.

В рассматриваемый период высшая школа была объектом внимательного изучения и анализа выдающимися педагогами Л.Н. Толстым, Д.И. Писаревым, П.Д. Юркевичем и др.

Пятый период развития высшей школы и становления основ педагогической культуры начинается с момента принятия общеуниверситетского устава 1884 года. Несмотря на то, что многие высшие учебные заведения имели собственные уставы, общеуниверситетский устав 1884 года был принят ими за основу при пересмотре имеющихся собственных уставов. Он отражал наиболее общие, характерные черты развития системы высшего образования. По сравнению с предшествующим уставом, новый устав оказался более консервативным по своей сути, он был полным отражением развернувшейся идеологической реакции правительства.

Сложившаяся обстановка в вузах, неблагоприятный морально-психологический климат в педагогических коллективах, где процветали угодничество, подхалимство, запрет на педагогическое и научное творчество, подтолкнули многих известных и перспективных ученых, вузовских работников, студентов к выезду за границу, где им предоставлялась возможность дальнейшей работы или учебы. Надо иметь в виду, что покидала Россию наиболее талантливая часть ученых и студентов. И хотя число профессоров и преподавателей к концу XIX века значительно возросло, отток вузовских работников был весьма ощутим.

Ход преобразований, намечавшихся в высшей школе на рубеже XIX – XX в.в., в значительной мере зависел от ее профессорско-преподавательского состава. Вместе с обновлением учебно-воспитательного процесса, были предприняты меры по совершенствованию специальной и педагогической подготовки преподавательского корпуса. Была проанализирована деятельность института «профессорских стипендиатов» (аспирантов). Основная часть «профессорских стипендиатов» проходила подготовку в российских университетах, часть готовилась к научной и педагогической деятельности за рубежом. В начале XX века проблема «профессорских стипендиатов» привлекла особое внимание специалистов, ученых, общественных

деятели в связи с хронической нехваткой ученых и преподавателей высшей школы. А.Е. Иванов, исследуя данную проблему, приводит интересное утверждение профессора Демидовского юридического лицея В.Г. Щеглова о непопулярности и сложности научно-педагогической деятельности, очень актуальное и для сегодняшнего дня. «Научный труд, - пишет В.Г. Щеглов, — для многих талантливых молодых ученых ныне превратился в научный аскетизм. Посему и университетские кафедры и лаборатории значительно опустели, а научная работа в них увяла. Многие способные ученые работники ныне покидают университет, находя себе на других практических поприщах лучшее обеспечение и жизнь» [2, 213-214]. Весьма несовершенным был механизм отбора в «профессорские стипендиаты», профессора вузов были практически отстранены от участия в отборе наиболее достойных претендентов. В то время как они обладали необходимой компетентностью, опытом, знанием конкретных людей, способных к продолжению учебы в качестве «профессорских стипендиатов». Функции формирования состава будущих ученых и преподавателей безраздельно принадлежали министерствам и ведомствам, руководившим высшим образованием.

Получает дальнейшее развитие система научно-педагогической аттестации, которая стимулировала повышение профессионально-педагогической культуры. В это время основными показателями аттестации были: подготовка научных трудов, магистерских и докторских диссертаций, овладение мастерством в чтении лекций, проведении семинарских и лабораторных занятий. Об уровне мастерства судили прежде всего по содержанию и методике проведения лекций. Поэтому аттестация преподавательских кадров предусматривала чтение лекций с последующим анализом, оценкой и принятием соответствующего решения. Присвоение более высокого научного знания требовало и более высокого уровня педагогической квалификации и мастерства. Однако отсутствие единых требований к научно-педагогической аттестации в вузах России вносило разнорядность в оценке трудов соискателей ученых степеней и званий, препятствовало более интенсивному росту профессиональной квалификации преподавателей высшей школы.

В рассматриваемый период идеи педагогики высшей школы формировались под влиянием научно-педагогической деятельности известных педагогов – теоретиков, преподавателей высшей школы П.Ф. Каптерева, Д.И. Менделеева, П.Ф. Лесгафта, Л.И. Петражицкого и др.

Подводя итоги развития высшей школы и формирования основ педагогической культуры преподавателя, необходимо отметить следующее. Развитие системы высшего образования в дореволюционной России шло неравномерно и противоречиво. В процессе разрешения социально-педагогических противоречий и формировалась профессионально-педагогическая культура преподавателя. Об этом свидетельствуют синусоидальные колебания реформ и контрреформ высшей школы, когда периоды наиболее свободного, автономного развития высшей школы сменялись периодами жесткой регламентации, административного подчинения. Противоречивость этого процесса состояла в том, что высшая школа, с одной стороны, развивалась в соответствии с объективными процессами социально-экономического и культурного развития общества, с другой стороны, испытывала на себе постоянное стремление правительства подчинить высшую школу своему влиянию, решению узко правительственных задач. В периоды реформ приоритеты получали научное и педагогическое творчество преподавателей, элементы сотрудничества в их деятельности, стремление к овладению новыми педагогическими ценностями и технологиями. Периоды контрреформ характеризовались насаждением педагогических регулятивов и догм, введением однообразия в содержание и организацию учебного процесса. Со сменой политических парадигм резко менялось дидактическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Высшая школа, ее профессорско-преподавательский состав становились объектом манипуляций, приспособления к новому политическому курсу и государственному устройству.

Проведенный нами историко-педагогический анализ эволюции высшей школы подтверждает вывод Е.А. Князева о парадоксальном свойстве феноменов культуры, науки

и просвещения, проявляющемся в том, что «степень их прогресса находится в обратной зависимости от силы правительственного давления». Наш анализ приводит к утверждению о том, что усиление реакции в отношении профессорско-преподавательского состава, организации педагогического процесса приводило к наиболее активному овладению и реализации профессионально-педагогической культуры, развитию творчества и инициативы преподавателей и студентов. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы приводило в конечном итоге к тому, что внутри официальной системы высшего образования складывалась система профессиональной подготовки, ориентированная на развитие творческой личности будущего специалиста, самореализацию индивидуальных возможностей преподавателей.

Представление о содержании и формах трансляции профессионально-педагогической культуры преподавателя изменились от элементарного представления исследуемого феномена как некоторой совокупности нравственных качеств преподавателя вуза до его понимания как творческой самореализации личности.

Список литературы: 1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х частях. М.: Педагогика, 1980, т.2, с. 125 2. Иванов А.Е. Высшая школа России конца XIX начала XX в.в. – М., 1991, с. 213-214. 3. Люди русской науки: Очерки о выдающихся деятелях естествознания и техники. - М.: 1948.-Т.1. 4. Соловьев С.М. Мои записки для детей моих, и если можно для других. – СПб., 1915, с. 120. 5. Ушинский К.Д. Сочинения в 11 т. 1948-1952. Т. 2. с.73. 6. Ярошевский М.Г. О трех способах интерпретации научного творчества // Научное творчество. М., 1969, с.139.

И.Ф.Исаев

ПЕРВЫЕ УНИВЕРСИТЕТСКИЕ УСТАВЫ В РОССИИ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье раскрываются социально- педагогические предпосылки и условия становления и развития профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Обоснована классификация основных периодов развития исследуемого феномена, раскрыта роль выдающихся ученых, педагогов в формировании профессионально-педагогической культуры преподавателя, в развитии педагогики высшей школы. Проведен анализ отбора и аттестации профессорско-преподавательского состава в российских вузах.

Обоснована неравномерность и противоречивость становления профессионально-педагогической культуры, что являлось следствием проводимых реформ и контрреформ высшей школы.

И.Ф.Исаев

ПЕРШІ УНІВЕРСИТЕТСЬКІ СТАТУТИ У РОСІЇ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкриваються соціально-педагогічні передумови та умови становлення і розвитку професійно-педагогічної культури викладача вищої школи. Обґрунтовано класифікацію основних періодів розвитку досліджуваного феномену, розкрито роль видатних вчених, педагогів у формуванні професійно-педагогічної культури викладача, у розвитку педагогіки вищої школи. Проведено аналіз відбору та атестації професорсько-викладацького складу в російських вузах.

Обґрунтовано нерівномірність і суперечливість становлення професійно-педагогічної культури, що було наслідком проведених реформ і контрреформ вищої школи.

I. F. Isaev

**THE FIRST UNIVERSITY CHARTERS IN RUSSIA AND THE
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF THE
HIGHER SCHOOL TEACHER**

The article deals with the social-pedagogical preconditions and terms of formation and development of the professional-pedagogical culture of the high school teacher. The classification of the main periods of development of this phenomenon is grounded; the role of outstanding scientists, pedagogues in the forming of the teacher's professional-pedagogical culture, in the development of high school pedagogy is shown in the article. The analysis of selection and attestation of the teachers of the Russian institutes of higher education is conducted.

The irregularity and discrepancy of the formation of the professional-pedagogical culture, that is the consequence of the reforms and contr-reforms of the high school, is grounded.

Стаття надійшла до редакції 2.06.2010.

УДК 37. 0

*Зязюн Л.І.
м. Київ, Україна*

**СТРАТЕГІЯ ЕКОСОЦІАЛЬНИХ ТЕОРІЙ УЧІННЯ І ВИХОВАННЯ В
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ТЕОРЕТИКІВ-ПЕДАГОГІВ ФРАНЦІЇ**

Освітньо-виховні теорії Франції пов'язані, як правило, з соціальними змінами. Що стосується макропроблемних теорій (Гранд'Мезона, Ж.де Роснея, Жанча і Гофлера), то вони затурбовані проблемами, народженими соціальними, економічними, політичними і культурними структурами. Запропоновані ними зміни у вихованні є глобальними з точки зору відносин людини з суспільством і всесвітнім універсуумом. У цьому контексті можна вести мову про „екосоціальне” бачення учіння ПІ і виховання.

Людське суспільство переживає перехідний період, що позначає, скоріш всього, кінець історичного циклу на нашій планеті: нестримної індустріалізації суспільства. Повинні здійснитися величезні зміни із забезпеченням здорової еволюції людського суспільства, здорового розвитку індивіда і живої природи. Великі екологічні проблеми, що ми зустрічаємо на зорі ХХІ ст., показують на якому високому рівні розвитку знаходиться екологічна думка, якою вона стала необхідною в глобальній організації планети Земля. Природа вже використала всі свої ліміти антропоморфічної рівноваги. Після цього – прірва (Петіжан, [8]). Виховання в системі освіти має слугувати створенню нового майбутнього для планети. Про це добре сказав Морен [4]: „Часу більше немає для того, щоб створювати постійні екологічні катастрофи, або ж уявляти, що лише самим злетом технологій зможемо знайти від цього ліки і уникнути до краю звеличених і загострених дисфункцій, що загрожують життю. Різкий порух рятувальника може викликати лише трагічне потрясіння. Потрібно, щоб екологічно згуртована свідомість підтримувалася культурою людських відносин, звільнених від агресії, яка править сучасним світом”.

Потрібно зауважити, що ці теорії не консервативні. Вони не пропонують повернення до класицизму, а навпаки. Більш того, вони мають тенденцію скоріш атакувати ар'єр-гардну культуру і всіх тих, хто її продукує і захищає, трактуючи частогусто традиціоналістів як „причуднених” і несвідомих.

Гранд'Мезон [3] атакує соціальну невідповідність шкіл і пропонує виховну теорію, сконцентровану на пізнанні основних засобів виховання. Він зауважує, що сучасні структури шкільної системи є ще своєрідним виявом феодальних відносин, особливо у школах великих міст, дуже розбурханих різними рухами і контр-рухами, як соціальними, так і культурними, економічними, політичними, ідеологічними. Освіта і виховання глибоко індустріалізувалися, залишаючись у власному світі самими собою, спрямованими на самих себе. Вчений констатує, що школа страждає від редукаціонізму (від лат. *reductio* – зменшення, спрощення, самомилювання). Помітно, що школа спрощує систему своїх функцій, намагаючись фокусувати увагу на одній із них, наведених Гранд'Мезоном у семи моделях.

1. Технократична школа. Підпорядкована місцевому адміністративному апарату і уряду.

2. Нео-корпоративна школа. Характеризується професіоналізмом і синдикалізмом, противладністю в бюрократичній грі.

3. Школа з привідними механізмами економічної машини. Слугує капіталістичному суспільству і владним економічним домінуючим структурам, владним домінуючим економікам.

4. Школа як політико-ідеологічний інструмент. Високий рівень ідеологічної критики. Інструмент ідеологічних сил як лівого, так і правого спрямування.

5. Школа-комунарка з гаслом „жити і відчувати”: ми робимо те, що ми любимо.

6. Школа як інтегруючий центр учинь. У тенетах технологічної революції ставить акцент на технічні процеси, раціональні винаходи.

7. Загальна школа. Повернення до базових цінностей, які приховують неоконсерватизм (приватна школа і сільська школа з древніми ремеслами, релігією тощо).

За цією типологією, на думку автора, приховується атака на завоювання позицій з різними підходами до опанування знань: особистісним, утилітарним, критико-ідеологічним, політичним, адміністративним, педагогічним тощо. У протигагу цим різноманітним ідеологіям школа, на переконання Гранд'Мезона, повинна розвивати свою гуманістичну і соціальну базу. Відкидаючи різні типи редукаціонізму, він пропонує більш глобальний підхід, тобто соціальну педагогіку глобального саморозвитку. „Ми поважаємо фундаментальну педагогічну відповідальність школи, ставлячи перед нею головним завданням відновлення соціальної бази, більш скоординованої, більш динамічної, більш налаштованої на культуру, економіку і політику саморозвитку. Маємо на увазі педагогіку, здатну бути експериментальною в головних інституціях соціального середовища для колективної промоції, краще керованої і краще організованої для досягнення кінцевого результату” [3].

Педагогіка вважається успішною, коли трансформується в соціальну практику саморозвитку (передусім, самоосвіту і самовиховання), тобто, коли вона сконцентрована довкола життєвих проблем особистості і базується на трьох принципових характеристиках:

- робить опис і використання засобів;
- є інтеграцією для множинності підсистем, різно-типів артистів, раціоналізаторів (адміністративних, культурних, технічних, соціальних) усіх ідеологій;
- забезпечує бодай мінімальний консенсус.

Соціальна практика, як оригінальний життєвий досвід, завжди знаходить свої форми вираження, критичного розуміння, солідарності і трансформативної дії.

Педагогічний поступ розпочинається за допомогою однієї з цих динамік, лиш би вона виявляла ознаки синергетизму. Соціальний прaxis є синергетикою інтерпретації, трансформації, вираження і структурування. Соціальна педагогіка саморозвитку постає завжди рекомпозицією (переробкою заново) фундаментальних актів виховання в основах базового учіння.

Педагогіка встановлює, стверджує Гранд'Мезон, синергетику людських фундаментальних дій там, де ми вчимося говорити, вважати, розподіляти і трансформувати щоденний досвід. Автор пояснює це на прикладі мови, яка відображає довкілля, в якому людина живе. Мову не можна відривати від реальних ситуацій, в яких ми її використовуємо і в яких людина перебуває. Не потрібно забувати, що мова завжди відбиває економічні, політичні і культурні виміри оточуючого середовища. Відповідно, викладати мову в школі, залишаючись відірваним від життєвого середовища, означає просто збіднювати її і поступати нерозважливо.

Стратегія підтримує базове учіння і „педагогічний запал” фундаментальних виховних дій. Цей запал безпосередньо пов'язаний із щоденним процесом набування досвіду і характеризується:

- вмінням робити: зменшення дихотомії між ручною працею і розумовою дією;
- вмінням думати: щоденно розвивати філософське мислення, використовуючи логічне судження (автономне, вільне і рішуче);
- вмінням жити: повсякчас послуговуватись демократичною свободою, що вимагає підтримки дуже вимогливого учіння і виховання відповідальної свободи. У мистецтві жити, людина і суспільство повинні безперервно поновлювати свої діалектичні відносини між свободою і необхідністю для всіх. Людська свобода притаманна конкретному віз-а-ві, що є життєвою необхідністю для перебування і діяльності в реальному світі разом зі своїми неминуче ексклюзивними можливостями;
- вмінням віддавати: випереджувати індивідуальні інтереси і потреби добротворності та толерантності, розуміючи і задовольняючи інтереси та потреби спільноти;
- вмінням сказати: заглиблювати своє вміння мислити і мовити в життєвий розвиток, у філософствування – основу любові і боротьби в поступі.

Стратегія, запропонована Гранд'Мезоном, повинна реалізуватися в життєвих освітньо-виховних ситуаціях. Необхідно пам'ятати при цьому, що школа є невіддільною від особистості, від групи (колективу), від оточуючого середовища (соціального передусім). Процес реалізації потребує засобів, що як правило, набувають життєвості і творчого розвитку в соціальному середовищі школи, наближеному до всіх суб'єктів учіння. Педагогіка, у такий спосіб, допомагає досягнути, зрозуміти і розвивати досвід кожної особистості в ситуаціях реального життя. В кінцевому результаті педагогіка здатна взяти на себе забезпечення культурних, економічних, політичних змін у суспільстві і в його життєвому просторі. Автор пропонує своє бачення вирішення комплексу проблем за допомогою освіти і виховання, передбачаючи й інші шляхи їх реалізації. Для цього потрібно щоденно працювати над створенням постійної сітки зв'язків індивіда з оточуючим середовищем. Цей ансамбль зв'язків здійснюється у трьох виявах :

- спонтанному, стихійному, довільному досвіді: сітка між людських відносин, сітка місць і привілейованих цілей-цінностей, сітка дій і центрів інтересів;
- структурованому досвіді: сітка приналежності (організації, інституції), сітка можливостей і лідерства; сітка використаних технік;
- значущий прихований досвід (символи, кінцеві цілі, ідеології): сітка понять і ключових тенденцій, сітка повсякденних знаків, сітка ціннісних орієнтацій (моральних і естетичних, світоглядних та в сфері переконань).

Організуюючи педагогічну дію в життєвому полі сіткових підходів, студент і педагог володітимуть багатогранністю освітнього процесу, кращим усвідомленням його змісту, кращим розумінням кінцевих цілей освіти і виховання.

За теорією Гранд'Мезона педагогіка є способом синергетичного і глобального трактування щоденного досвіду чи ситуацій, в яких людина перебуває й живе. Потрібно змінити соціальну базу, послуговуючись соціальною педагогікою саморозвитку, спільною для основних інституцій оточуючого середовища. Педагогіка повинна запліднювати „дра первинних відносин”.

Це повинно відбуватися у здійсненні систематичної праці, яка перегрупує „визвольні сили” оточуючого середовища в середині модуля, тобто це – організована група в полі окреслених і відносно однорідних діяльностей, незважаючи на різноманітність завдань і партнерств. Модуль не є чистою спільнотою, центрованою виключно на людях, ні групою дій, ні групою завдань. Модуль є місцем щоденних активностей, розмірковувань і солідарностей, організованих із визначеною кінцевою метою, інституційно детермінованою на соціальному полі. Модуль є кадром життя.

У своїх творах „Макроскоп” [1], „Дороги життя” [2], де Росней представляє системну теорію екологічного виховання. Вона спирається на нове бачення світу. До цього додаються численні наукові відкриття, що спричинили вибух нашого фрагментарного бачення природи і суспільства. Але ми заново відкриваємо нашу приналежність до життя та до живої матерії і ми заново віднаходимо нашу свідомість у глобальному функціонуванні соціального організму. Але це, передусім, лише екологічне майбутнє, яке все більше й більше турбує людство.

Технологічний і індустріальний вибух і їхнє використання спричиняють зворотні дії, беручи до уваги необхідність дуже термінових змін. Поєднання більш глобального бачення і перцепції акселерації викликає надто глибоку критику існуючого суспільства і емергентність нових цінностей. Де Росней робить спробу відкрити третій шлях для побудови суспільства, який знаходився б між „диким капіталізмом” і „бюрократичним комунізмом”. Цей третій шлях – екосуспільство. Префікс „eko” символізує більш тісні зв'язки між економікою і екологією. Вчений ставить наголос на відносинах як між людьми, так і між окремими індивідами, між живими істотами і екосферою. Вона хоче і може краще відповісти на людські потреби, забезпечити збереження і еволюцію соціальної системи, а також правдивої урівноваженої кооперації людини з природою.

Модель суспільства співжиття („гостевого суспільства”), запропонована І.Плічем [5], з погляду Ж. де Роснея є цікавою з багатьох точок зору. Для блага людини, інтегрованої в суспільство, екосуспільство будується „знизу догори”. Управління, планування і телекомунікації відіграють в ньому важливу роль. Вчений представляє цінності, на яких має базуватися новий проект. Ось деякі з них: співпричетність, участь, децентралізація, співпраця, творча праця, глобальна логіка, інвантивна думка, повага до інших, співжиття. „Макроскопія” буде засобом, що уможливить новий погляд на природу, на суспільство, на людську істоту. Буде засобом системного підходу, що характеризує глобальне бачення проблем і систем як концентрацію на інтерактивностях між елементами. Нове бачення цілого (системний підхід) фаворизує вивільнення нових цінностей і проєктивну постановку виховання.

Де Росней [1; 2] пропонує відкинути лінійний і традиційний підхід задля іншого, центрованого на взаємній залежності. Традиційне викладання не шкодує зусиль для модернізації виховання, але нові методи і нові техніки ще не пропонують глобального бачення, базованого на системному підході. Дослідник переконаний, що без системного підходу численні спроби модернізації освіти рано чи пізно приречені на провал. Навіть впровадження персонального комп'ютера ще не веде до необхідної „педагогічної революції”. Потрібно пройти стадії спорадичної корекції і повернутися до системного підходу. Багатомірність людини буде ключем до склепіння системного підходу до виховання і об'єктом великих вимірів: біологічних (одиниця: організм, єдність); інтелектуальних і поведінкових (одиниця: людина); соціальних, суспільних (одиниця: громадянин); символічних (одиниця: істота, буття). Яким буде загальний підхід до нового виховання?

Системний підхід утверджує загальний метод, що опирається на п'ять базових принципів:

- наближення по спіралі: традиційне наближення є лінійним і послідовним, від однієї точки до іншої; його потрібно замінити поступом у формі спіралі, що дозволяє здійснювати повернення і відновлення, особливо на вищих рівнях;
- мультиконтекстуальність: учіння базується на багатьох контекстах, в які можна заглибитися, перш ніж виокремити із загалу одне точне визначення;
- складність систем: використання галузевих підсистем, зокрема таких, як біологія чи економіка дозволяє впровадження у ціннісні вартості складність і динаміку систем;
- вертикальні теми: „походження континентів”, „кров і гемоглобін”, „походження життя” і т. ін. фаворизують інтеграцію багатьох ансамблів знань різноманітних рівнів;
- встановлення відносин: розуміти, що факт в собі передбачає встановлення таких зв'язків, які є визначальними для нього і притаманними іншим фактам, що поєднуються з фактом в собі.

В організації учіння і виховання варто використовувати два відомі базові методи учіння: самоосвіта і симуляція. У першому випадку потрібно надати студентові можливість здобувати знання своїм власним ритмом, долучаючи його до модулів самоосвіти, а також до комп'ютерних програм. У другому випадку потрібно наполягати на допоміжній взаємодії за симуляцією (від лат. *simulation* – удавне вираження). Ідеться про фільми, комп'ютери, що симулюють різні життєві та навчальні ситуації і використовуються в учінні. З допомогою подібних симуляцій можна краще зрозуміти динамічні відносини, що існують між елементами складної системи.

Структура системного виховання аналогічна структурі піраміди. Через вершину, через те, що є загальним, найбільш спільним у початковій освіті, навіть інтуїтивним, спрямовуємося до основи піраміди, що виражає сукупність знань і різних досвідів, зокрема культурного, щоб їх опанувати. Ці опановані кожною людиною види досвіду будуть реінтегруватися в послідуєчій діяльності. Поза тим можливі варіанти паралельної освіти, наприклад взаємоосвіта, коли кожен індивід є вузлом комунікації і в такий спосіб потенційним джерелом знань чи умінь. Впровадження в освіту і виховання малих спільнот (групи підприємств, асоціацій, культурних клубів) є прекрасним прикладом досягнення цієї мети. Також і дистанційна освіта є ефективним засобом у цій альтернативній формі освіти. Де Росней підтримує також вільне досягнення знань за допомогою впровадження в життя вільних служб, тобто бібліотек, центрів дидактичних джерел, комп'ютерів. Він пропонує також використати міжнародні симпозиуми, виховні парки, освітні семінари, університети третього віку. Одним словом, системне виховання повинно привести до нової форми рівноваги, притаманної екосуспільству.

Глобальною і комплексною є теорія виховання досвідом Еріха Жанча. Його праця, яку можна назвати найбільш значущою авторською науковою розвідкою, – „Проект еволюції” [7], розглядає проблему одержання і використання знань для вирішення кінцевих цілей розвитку людства. На переконання вченого, об'єктивні наукові моделі науки („знати як”) вписуються у ієрархію регулюючих принципів політики або „знати що”) і, кінцево, об'єднують процеси динаміки еволюції. Щоб добре зрозуміти цю динаміку, Жанч, так само, як де Росней і Тофлер вірить, що потрібно змінити бачення речей і вдатися до загальної теорії систем. Вони ставлять питання: якщо всі системи (соціальні, фізичні, біологічні, культурні) перебувають у постійній еволюції, якою повинна бути функція знань? Якою повинна бути роль виховання?

Жанч підтримує думку, що когнітивні системи еволюціонують так само, як і людські системи, тобто за принципом зворотного зв'язку і, що процеси учіння і пізнання є однаковими. Звідси важливість ноетичної еволюції, слідуючи за якою інформативні і знаннєві системи, в достатній мірі розбалансовані, підтримують тенденцію внутрішньої еволюції в напрямкові нових порядків організації знань. Наше завдання полягає, у такий спосіб, у тому, щоб керувати такими формами ноетичної самоорганізації і інтерпретувати їх. Опираючись на численних авторів (Кун, Лазло, Еклес, Пригожин), Жанч [6] робить висновок, що знання є аспектом еволюції, що торкається людського розуму. Організація

раціональних знань може бути репрезентована за допомогою трикутника, в якому голова буде складеною за допомогою цінностей, середній рівень буде нормативним плануванням і технологією (фізичне, природне, соціальне), основа буде складатися з фізичних, біологічних і психологічних наук.

Цей трикутник раціональних знань характеризується міждисциплінарністю (інтердисциплінарністю). Спосіб організації центрується на координації елементів одного рівня, починаючи з вищого. Трансдисциплінарність огортає всю систему. Самої раціональності, як зауважує Жанч, не вистачає для творення розуміння. Тому він використовує концепт „міждосвідна організація”, тобто динамічна координація елементів людського досвіду певного рівня, виходячи із найближчого високого. Цей концепт включає креативність і наукову концептуалізацію. Отже, інтуїція відіграє в людському досвіді таку ж важливу роль, як і раціональність. Цілі виховання, таким чином, будуть збагачені „ефективністю” досвіду концептора, тобто збільшенням свідомості концептора. Покращення здібностей концептора організувати свій загальний досвід у напрямку досягнення кінцевої мети, використовуючи інтердисциплінарні і транс дисциплінарні моделі пошуку. Це пояснює, таким чином, динамічну позицію, що тяжіє до досвіду, організацію в напрямку кінцевої мети і особливо в напрямку пізнання, тому що йдеться про розвиток у студентів уміння добре адаптуватися в складних ситуаціях, що можуть передбачатися в момент учіння.

Учіння і виховання базуються на трьох концепціях, зокрема:

1. Концепції людських відносин: людський досвід розвивається у відносинах з навколишнім світом. Ця частина стосується відносин людини з фізичними реаліями, соціальними і духовними. Трактуються вони з огляду комунікації і креативності як наукових методів. Предмети, що тут „викладаються”, несуть в собі динамічні і інтегровані аспекти людських відносин зі світом. Вони можуть включати: біологію, фізику, психоаналіз, теорію творчості, принципи екосистем, антропологію культури; теорію комунікації і кібернетику, так само як і інші форми комунікації (парапсихологію і ін.).

2. Концепції інструментів: організація світу (природне, фізичне, соціальне середовище). Центральною темою є організація людей з їхніми технологіями, з їхніми системами комунікацій, їхніми амбіціями, їхніми сподіваннями і їхніми цілями. Виховання повинно включати наступні сюжети: інноваційні процеси, планування творчості, політичні науки, системне проектування, перспективи, теорії прийняття рішень, соціальні індикатори.

3. Концепції інституцій: культурна організація соціальних систем. Учіння на цьому рівні концентрується на розумінні еволюції цінностей. Фундаментальними поняттями є аксіологічний метод, тобто системний пошук в природі різноманітних цінностей і їх імплікацій. В лабораторіях студенти виконують практичні завдання з теорій об'єднаних систем, аналізуючи феноменологію поведінки систем у їх просторово-часовій морфології. Вони вивчають антропологію індустріальних суспільств, динаміку цінностей, етику, загальні теорії систем, теорії еволюції (космологічні, фізичні, біологічні, соціальні (ноетичні), теорії релігійні та ідеологічні, а також теорії духу.

Ці три рівні пов'язані між собою круговоротом ретроінформації в глобальній кібернетиці, яка водночас є культурною, соціальною і людською. Тим часом інтерекспериментальні процеси учіння не можуть базуватися на традиційному викладанні. Процеси учіння в навчальних закладах і в справжньому житті повинні стати ідентичними.

У своїх книжках „Шок від майбутнього” [9], „Учіння для завтрашнього дня” [10], „Третій вал” [11] Тофлер пропонує надзвичайно цікаві роздуми про відносини між вихованням, культурою майбутнього і сучасним індустріальним суспільством. З одного боку, вони вписуються в очевидні відмови від сучасних виховних структур. З іншого боку, вони орієнтуються на майбутнє, на фундаментальні віхи виховання як протиставлення минулому традиціоналізму. Майбутнє трактується як можливі зміни в тій мірі, в якій соціальні інституції є неадекватними до потреб нашої епохи.

Звичайно, не лише майбутнє є відправною точкою в тому, що стосується зміни індивіда, але потрібна і глибока мотивація бачення майбутнього, яке б впливало на соціальні трансформації, привнесені у соціальні інституції проєктивним баченням.

Майбутнє є також символом глибоких устремлінь до боротьби з меншістю, яка, як правило, має песимістичне бачення майбутнього. Більш того, майбутнє може лише породжувати ревізію актуальних дисциплінарних конвенцій і нової організації знань у функціонуванні всіх змін, внесених у сучасний світ. Отже, майбутнє стосується всіх тих, хто вивчає і модифікує всі стратегії викладання і учіння.

Включення майбутнього в учіння є необхідним поєднанням із глибокими змінами в сучасному світі. Ці напрямки змін пов'язані з боротьбою жінок за емансипацію, боротьбою за расову рівноправність, боротьбою молоді за визнання в соціальній системі, яка виключає їх із центрів по прийняттю рішень і утримує їх поза ринком праці протягом все довгих і довгих періодів. Є очевидним, пише Тофлер, що важлива соціальна зміна за майбутнє передбачає реформування сенсу праці. Майбутнє не може бути розцінене як просте продовження форм праці, що часто-густо бруталізували людину.

Глобальна революція, запропонована Тофлером, базується на баченні майбутнього як у відносинах з індивідом, так і у відносинах із суспільством, школою та іншими соціальними інституціями. Тим часом така уявна екстраполяція вписується у перспективу адаптації. Насправді проблеми демонструються в інадаптації (неприспособованості) людей до суспільства і це є темою, що піднімається у книжках „Шок від майбутнього” та в „Учінні для завтрашнього дня”.

Майбутнє відрізняється від теперішнього, сучасного. Тофлер наполягає на ролі зображень майбутнього для аналізу ситуацій виховання. Виховання традиційно забезпечувалося мудрими старшими людьми і батьками, виходячи із ситуацій майбутнього. Це відношення постійне, бо сам життєвий цикл спрямований у ще непрожитий людиною час. Саме тому виховання для майбутнього зумовлюється ситуаціями теперішнього.

Політики підтримують міфи про те, що індустріальне суспільство увіковічнюватиметься безкінечно і вихователі працюватимуть в організації і здійсненні виховного процесу в тому ж самому сенсі. Вони зовсім не передбачають вибуху змін в нових технологіях, сімейних структурах, інтернаціональних відносинах, що в поступі завжди радикально неповторні і змінні. Отже виховання має вибудовуватися з передбаченням майбутнього, яке завжди неадекватне теперішньому. Тут діє закономірність, що картина майбутнього народжує завжди інадаптованість, тому що не передбачає ніяких радикальних змін. Тофлер [10] зауважує: „Школи і університети, акцентуючи увагу на минулому, цим не лише спотворюють образ майбутнього, але й роблять його хибним, подібним до теперішнього і цим народжують мільйони кандидатів для шоку від майбутнього, заохочуючи розрив між зображенням самого себе і своїми сподіваннями щодо соціальних змін. Тому індивід відчуває себе сталим і незмінним, поза зростанням і адаптацією”. Він відчуває себе статичним і пасивним у життєвому циклі, що постійно стрімко змінюється”.

Практичні картини. Аналіз майбутнього відбувається на базі учіння. Якщо ми нездатні побудувати випереджаюче зображення картини, ми не можемо вчитися. Кожен із нас проєктує картини майбутнього на екрані своєї свідомості. Ми жонглюємо передбаченнями близького, середнього і віддаленого майбутнього. Ця прихована архітектура передбачення майбутнього постійно притаманна особистості і способів її поведінки та дозволяє людській істоті перебувати у рівновазі з оточуючим, постійно змінним середовищем. Безсумнівно, це – база для адаптації. Значна частина виховання опирається на процес, з допомогою якого людина збільшує, продовжує, збагачує, покращує картину майбутнього.

Виховання тим часом не обмежується формуванням духу. Воно включає всю його біохімію і психофізіологію, адаптує постійно до оточуючого середовища. Зміни,

спрямовані на майбутнє, є нічим іншим, як лише станом для реструктурування зв'язків між школами, коледжами, університетами та їхніми спільнотами. Вони повинні перш за все допомагати індивідові модифікувати реальність, повертатися обличчям до криз і використовувати можливості для змін і удосконалення. Головна мета полягає у зміцненні практичних навичок індивіда до протистояння та адаптації до змін, що відбуваються за допомогою фантазування, уявлення, просвітлення, розумового протиставлення.

Список літератури: 1. De Rosnay J. Le Macroscopie. – Paris: Seuil. – 1975. 2. De Rosnay J. Les chemins de la vie. – Paris: Seuil. – 1983. 3. Grand'Maison J. Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation. – Montréal: Stanké. – 1976. 4. Morin E. Pour une nouvelle conscience planétaire. //Le Monde diplomatique, – 1989. № 427, octobre. 5. Illich I. Une société sans école. – Paris: Le Seuil. – 1980. 6. Jantsch E. Design for Evolution. – New York: Braziller. – 1975. 7. Jantsch E. (Éd.) The Evolutionary Vision. – Boulder: Westview Press. – 1981. 8. Petitjean A. Pour un contrat de l'homme avec la Nature //Le Monde diplomatique. – 1989. – № 426. 9. Tofler A. Le Choc du Futur. – Paris: Denoël. – 1971. 10. Tofler A. Learning for Tomorrow. – New York: Vintage Books. – 1974. 11. Tofler A. The Third Wave. – New York: W. Morrow. Traduction française: La troisième vague. – 1980.

Л. І. Зязюн

СТРАТЕГІЯ ЕКОСОЦІАЛЬНИХ ТЕОРІЙ УЧІННЯ І ВИХОВАННЯ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ТЕОРЕТИКІВ-ПЕДАГОГІВ ФРАНЦІЇ

Аналізується питання про вирішення людством екологічних проблем на зорі XXI століття в глобальній організації планети Земля засобами освітньо-виховної системи. При цьому необхідно дотримуватися важливого педагогічного принципу: екологічно згуртована свідомість людства повинна підтримуватися культурою людських відносин, звільнених від агресії, що править сучасним світом.

Л.И. Зязюн

СТРАТЕГІЯ ЕКОСОЦІАЛЬНОЇ ТЕОРІЙ УЧЕННЯ І ВОСПИТАННЯ В НАУЧНИХ ІССЛЕДОВАНИЕ ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГОВ ФРАНЦИИ

Анализируется вопрос о решении человечеством экологических проблем на заре XXI века в глобальной организации планеты Земля средствами образовательно-воспитательной системы. При этом необходимо придерживаться важного педагогического принципа: экологически объединенное сознание человечества должно поддерживаться культурой человеческих отношений, освобожденных от агрессии, которая правит современным миром.

L. Zyazyun

STRATEGY THEORIES EKOSOTSIALNOY EXERCISES AND TRAINING IN THE SCIENTIFIC STUDY THEORETICAL-TEACHERS OF FRANCE

It is analysed a question about the decision of ecological problems humanity on sunset XXI age in global organization of planet Earth by facilities of educationally system. So that is why it is necessary to adhere the important pedagogical principle: the ecologically united consciousness of humanity must be supported the culture of human relations, exempted from aggression which governs the modern world.

Стаття надійшла до редакції 12.06.2010

УДК 159.923.2

Рибалка В.В.,
Київ, Україна.

ЧЕСТЬ І ГІДНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА І ПЕДАГОГА

Проведене нами впродовж вісьми років дослідження проблеми розвитку психологічної культури учнів і педагогічних працівників в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ролі психологічної культури у наданні психотерапевтичної допомоги проблемній особистості в Інституті психології імені Г.С.Костюка НАПН України призвело до висновку, що в основі даного виду культури лежить здатність суб'єкта до ефективної психологічної діяльності, предметом якої є особистість як найвища цінність. Подальше вивчення даної проблеми поступово визначило той факт, що усвідомлення та переживання особистістю своєї цінності відбувається у формі феноменів честі та гідності. Поступово стало очевидним, що однією з найважливіших цілей розвитку психологічної культури особистості учня і педагога є піднесення, утвердження і захист її честі та гідності. У зв'язку з цим, дана стаття присвячена висвітленню проблеми честі та гідності особистості у культурно-психологічному та аксіопсихологічному контексті як предмету професійної діяльності психолога і педагога. Мета статті полягає у визначенні закономірностей становлення і функціонування зазначених феноменів особистості та їх використання для підвищення ефективності навчально-виховного процесу у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах системи освіти.

Звернення психологів і педагогів до проблематики честі та гідності особистості актуальне у декількох аспектах. По-перше, важливим є деонтологічний, етичний аспект роботи, приміром, психолога як з піддослідним, так і з клієнтом. Адже, приходячи на консультацію до психолога з певною проблемою, клієнт довіряє йому свою особистість як найвищу цінність, він усвідомлює і переживає свою гідність і честь і, свідомо чи несвідомо, потребує її підтримки, піднесення й утвердження. Саме на цей момент звертає увагу практичних психологів керівник Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи МОН і НАПН України, доктор філософії у галузі психологічних наук В.Г.Панок. Якщо ж психолог нехтує цим, то він може ненавмисно принизити особистість клієнта і тим самим загальмувати розвивальний, консультативний чи психотерапевтичний процес, зменшити позитивний вплив на розв'язання проблеми клієнта. В цьому плані слід значно більше використовувати засоби піднесення особистості, її честі та гідності. Саме таку роль виконують, зокрема, техніки раппорту і якоріння в НЛП – вони та подібні до них прийоми є надзвичайно доцільними в цьому відношенні, корисними не тільки для сприяння встановленню контакту між спеціалістом і клієнтом, але і подальшого розвивального чи оздоровчого впливу на проблемну особистість. Наш досвід переконливо свідчить про те, що стартовий контакт і наступні стосунки між сторонами психолого-педагогічного процесу потребують ще більшого піднесення особистості, що необхідно для досягнення позитивного результату.

По-друге, важливим є власне конкретний аксіопсихологічний аспект спілкування консультанта з клієнтом. Адже останній очікує від спеціаліста розмови не суто академічною мовою з використанням абстрактних понять, на кшталт таких, як «структура особистості», «психологічна проблема», «самопізнання», «самоактуалізація» тощо, а живого конкретного ставлення до себе як до найціннішої в світі істоти, котра стоїть на межі знецінення, зневажання проблемою, хворобою тощо.

І ставлення консультанта чи психотерапевта до цінності проблемної особистості є ключовим в плані вирішення проблеми. Наявні дані говорять про те, що піднесувальне відношення психолога до клієнта іноді виконує самодостатню оздоровчу чи нормалізуючу функцію, після виконання якої зникає потреба у використанні спеціальних консультативних чи психотерапевтичних засобів.

По-третє, звернення до честі і гідності клієнта означає намагання практичного психолога спиратися у вирішенні проблемної ситуації на найвищі, найефективніші ресурси самої проблемної особистості, які начебто включаються станами піднесеної честі та гідності у процесі нормалізації чи оздоровлення. Адже вони, ці стани, були сформовані у минулому в численних ситуаціях досягнення успіху, його суспільного та особистого визнання, зафіксовані у властивостях особистості і, передусім, у ключових ціннісних феноменах честі та гідності і тому останні не можуть не сприяти успіху при вирішенні проблемної ситуації та нормалізації стану особистості, її видужуванні. В цьому контексті використання суто абстрактної термінології може навіть принизити клієнта і загальмувати психотерапевтичний процес. Ці міркування важливі як для психолога, так і для педагога, вони впливають вже із самого розуміння феноменів честі та гідності особистості.

Чесць і гідність розуміються в етиці та психології як особлива властивість особистості, що виявляється в усвідомленні і переживанні людиною своєї соціально-психологічної та індивідуально-психологічної цінності як суб'єкта і об'єкта культури. Оскільки в логічному визначенні категорії культури головним атрибутом є цінність, то в центрі професійної діяльності психолога і педагога повинно стояти поняття особистості як найвищої цінності, котра усвідомлюється і переживається нею у феноменах честі та гідності [5].

Слід підкреслити, що мова йде передовсім про цінність самої особистості, що має займати в її ціннісній сфері центральне, пріоритетне місце серед інших периферійних до неї цінностей.

Коли ми говоримо про цінність особистості, про її усвідомлення та переживання у формі честі та гідності, то повинні враховувати цілий ряд аспектів. Це перш за все об'єктивний і суб'єктивний аспект, тобто об'єктивна соціальна цінність та суб'єктивна індивідуальна самоцінність особистості. Їх усвідомлення означає, за А.В.Петровським, що вони постають предметом пізнання, цілепокладання, рефлексії і переживання самою особистістю у відповідь на визнання чи невизнання, піднесення або приниження, використання чи нехтування тощо.

В атрибутивному аспекті честь і гідність особистості включає такі основні етичні, соціально-психологічні та індивідуально-психологічні риси, як [5; 7]:

Чесць:

- Потреба в повазі до себе та визнання іншими своїх заслуг перед людьми;
- Переконаність у власній значущості для суспільства;
- Чесність перед людьми;
- Репутація, престиж;
- Совість;
- Почуття обов'язку перед людьми;
- Висока моральність у стосунках;
- Честолюбство.

Гідність:

- Потреба в самоповазі;
- Вимогливість до себе;
- Шляхетність;
- Авторитет;
- Сумлінність;
- Правдивість перед собою;
- Самоконтроль;
- Почуття відповідальності перед власною совістю;
- Самолюбство.

Дуже важливим для розуміння сутності честі та гідності є статичний і динамічний аспект, пов'язаний із постійністю та мінливістю у свідомості людей цінності і

самоцінності особистості, її честі і гідності, їх приниження, врівноваження і піднесення у міжособистісних взаєминах та у власній самосвідомості.

Справжню художню енциклопедію честі і безчестя, гідності та недостойності особистості створив у своїх творах Ф.М.Достоевський. Саме прізвище письменника, в корені якого стоїть слово «достоїнність», начебто зобов'язало його психологічно достовірно зобразити різноманітні сторони життя людських достоїнностей, їх боротьбу, співіснування, колізії, довести вирішальну роль честі та гідності у розвитку окремої людської особистості та прогресі людського суспільства і в цілому - цивілізації. Художньо-філософським аналізом різноманітних проблем утвердження честі та гідності особистості у суспільних та міжособистісних стосунках Ф.М.Достоевський пояснює горе «приниженої та ображеної» людини, конфлікти в людських спільнотах. Уважне прочитання його праць, починаючи від повісті «Бідні люди», «Село Степанчикове» до романів «Принижені й ображені», «Біси», «Брати Карамазови», дозволяє краще зрозуміти виняткову роль аксіопсихологічних та інших аспектів честі і гідності людини у «війні та мирі» достоїнностей між окремими людьми та цілими народами [5].

Значення честі і гідності учня і педагога для ефективності учбової діяльності добре показав американський філософ, психолог і педагог У.Джемс. У своїй книзі «Бесіди з учителями про психологію» він ще в 1892 році підкреслював принципову роль «спонукань честолюбства» в успішності навчання, вмиле використання яких педагогом, у своїх вищих і благородних формах гордості й запалу, може призвести учня до більшої заповзятливості у навчанні, до демонстрації «вищої межі його здібностей».

Видатний вітчизняний педагог А.С.Макаренко у своїй роботі з дітьми керувався правилом: «якомога більше вимогливості до людини і якомога більше поваги до неї». Показово, що останнім твором А.С.Макаренка стала повість «Честь» (1938 рік), яку можна вважати програмною в його розумінні перспективи розвитку людини і суспільства.

Цікаво, що в цей же час відомий польський педагог Януш Корчак сформулював положення про «Право дитини на повагу», з такими його принципами, як: «Поважати: 1) Незнання дитини; 2) Його працю пізнання; 3) Його невдачі і сльози; 4) Його власність і бюджет; 5) Його таланти і відхилення; 6) Сьогоднішній день, поточну годину і кожну окрему хвилину життя дитини; 7) Поважати, якщо не почитати, чисте, ясне, непорочне, світле дитинство! »

Цікаво, що таким же програмним, як і для А.С.Макаренка повість «Честь», став для Я.Корчака один із останніх його творів «Слава». В основу його сюжету покладено створення дітьми «Союзу лицарів честі». Дослідники підкреслюють головну думку педагогіки Януша Корчака: «Дитина рівна нам - цінна - людина!»

Аналогічну позицію займає і видатний український педагог В.О.Сухомлинський, який виклав її у своїй статті «Людина - найвища цінність» (1970 р.). Він запропонував такі методи піднесення особистості, її честі і гідності, як всебічний (розумовий, моральний, патріотичний, альтруїстичний, трудовий, естетичний, емоційно-почуттєвий, фізичний) розвиток особистості, любов до дитини і його щастя [5].

Подібні погляди висловлюють останнім часом багато російських та українських філософів, психологів і педагогів - Л.П.Буева [1], О.Г.Асмолов, В.І.Гарбузов, В.Г.Кремень, І.А.Зязюн, С.У.Гончаренко, Н.Г.Ничкало, Г.П.Васянович, І.Д.Бех, С.Д.Максименко, М.Й.Варій, В.Г.Панок, О.Г.Мучник та ін. [5]. Плідно працює в цьому напрямку польський професор Ян Зимній [5]. Завдяки їх працям, відбувається повернення категорій честі та гідності у психологічну та педагогічну науку і практику. Більш того, все більше виявляється тенденція до створення в українській освіті Школи честі та гідності, в якій пріоритетним постає принцип цінності та самоцінності особистості учня і вчителя, піднесення й утвердження їх честі й достоїнності. На користь цього свідчить прийняття педагогічними та учнівськими колективами багатьох

загальноосвітніх і вищих навчальних закладів так званих корпоративних кодексів, кодексів честі викладача і студента. Поступово удосконалюється в цьому відношенні й Етичний кодекс психолога.

Відзначимо також ту обставину, що услід за Ф.М.Достоевським, Л.М.Толстим, У.Джемсом, А.Адлером, Д.Карнегі феномени честі та гідності починають все помітніше усвідомлюватися і українським суспільством - як визначальні чинники стабільного розвитку країни. Слід згадати в цьому зв'язку слова видатного політичного і громадського діяча України, академіка Ф.Т.Моргуна (1924-2008 р.р.), якого без усякого сумніву можна назвати Людиною честі та гідності. Він надавав проблемі, що розглядається, великого значення. Так, він вказував як на головну причину розвалу Радянського Союзу у 1991 році приниження в ході «перестройки» верхівкою КПРС середньої ланки керівників країни [3].

В останні роки вже в незалежній Україні наполегливо звучать заклики до дотримання кодексу честі з боку певних представників української політичної та економічної еліти, які, через ігнорування вимог честі та гідності, втрачають свій авторитет серед народу, що суттєво знижує ефективність управління країною і гальмує її розвиток [4; 8].

Що ж стосується психологів і педагогів, то вони стали краще розуміти, що причиною академічної неуспішності учнів, відхилень у їх поведінці і навіть випадків суїциду все помітніше виступають різні форми приниження або піднесення цінності учнівської особистості, її честі та гідності. Тому виникає потреба визначення засобів профілактики надмірного приниження або піднесення цінності особистості, методів певного піднесення або пониження честі та гідності, врівноваження достоїнств учнів і педагогів у міжособистісних стосунках тощо.

Узагальнення відповідних наукових даних, практичний досвід роботи та спеціальні спостереження свідчать про те, що існує певна аксіопсиходинаміка честі та гідності особистості, які змінюються у свідомості людей у визначених межах – від так званого крайнього полюсу гіперприниження або аксіоциду, з одного боку, до протилежного до нього крайнього полюсу гіперпіднесення або аксіокульту, з іншого. Обидва ці полюси, як правило, є небезпечними для особистості.

При аксіоциді відбувається максимальне знецінення особистості, втрата нею честі та гідності. В цьому стані знецінення часто здійснюються певні деформації особистості, зокрема виникають субдепресія, агресивність, суїцидальні тенденції. При аксіокультурі ж, навпаки, особистість набуває такої гіперцінності, при якій в неї з'являються певні, переважно негативні властивості - марнославство, честолубство, зневага до інших, добре знайомі явища амбіційності, нарцисизму, гордовитості, «зіркової хвороби», власне культу особи. В такому разі особистість часто стає неадекватною у своїй соціальній поведінці та професійній діяльності, виступає чинником помилкових і руйнівних дій, джерелом приниження інших, що може супроводжуватися різними формами експлуатації, підпорядкування, володарювання душами, знущання, агресивності, нищення особистісності в інших, а іноді призводить до злочинних дій щодо людей

До зазначених крайніх полюсів примикають: знизу – небезпечна межа аксіодепресії та аксіоспаду, в яких теж простежуються негативні, гальмівні процеси знецінення особистісного потенціалу, а зверху – межі аксіосходу та аксіолерату – що є сприятливими для розвитку і самоактуалізації потенціалу особистості. В цілісному і неперервному діапазоні аксіопсиходинаміки честі та гідності існує центральна, найбільш комфортна зона – область аксіоцентру, окреслена зверху межою аксіонорми+, а знизу – межою аксіонорми-, в яких зміни вказаних феноменів є звичайними, небезпечними, нормальними для особистості.

З метою психологічної профілактики надмірного приниження честі та гідності особистості учнів психологам і педагогам слід уникати таких ситуацій, як: необґрунтовані заперечення, заборони, гостра критика і звинувачення; негативна несправедлива оцінка;

підозра в поганих учинках; публічне звинувачення, образа і засудження; байдужість до досягнень і успіхів; невдячність; недовіра; ненависть; брехня, різка відмова в симпатії і любові; знущання, обзивання; публічний конфлікт; лайка і фізичний вплив; несправедливість; авторитаризм, деспотизм, маніпулювання; нівелювання; безправ'я; грубість, вандалізм; хронічні невдачі, провали; зрада; самотність; депресія; відторгнення у колективі; важка хвороба; зневага; заздрість; лінь; дистрес; тривога, страх; неповага; придушення особистості і т.д.

Для превентивної профілактики аксіопсихологічних відхилень у поведінці учнівської молоді слід створювати ситуації адекватного підвищення цінності особистості учня, захисту, підтримки та утвердження його честі та гідності, які створюються шляхом виключення, подолання, зняття зазначених вище ситуацій приниження і переходу: а) від фізіологічних потреб до сенсу життя; б) від антипатії і ненависті до симпатії і любові; в) від безпосередності психічної активності до опосередкованості психологічної діяльності особистості; г) від використання обмежених, грубих і спотворених образів дійсності до створення повних, змістовних і точних уявлень про людей та світ; д) від локальних і короточасних ситуаційних рефлекторних реакцій організму до особистісних вчинків та діяльності; е) від низьких, елементарних, грубих і випадкових афектів до високих, складних і тонких почуттів; ж) від переважного споживання до створення цінностей і від репродукування до творчості; з) від апатії та байдужості до емпатії і зацікавленості в людях, і) від внутрішніх та міжособистісних конфліктів до гармонії внутрішнього світу і згоди з оточуючими; к) від пригнобленого, приниженого стану до стану свободи і одухотворення; л) від почуття провини до почуття прощення, від помсти до співпраці; м) від егоїзму до альтруїзму - через альтруїстичний егоїзм до егоїстичного альтруїзму; н) від буденного і рутинного до божественного і натхненного; о) від зла до добра, п) від варварського, тваринного до гуманістичного, культурного; р) від нещастя до щастя і т.д. При цьому доцільно здійснювати піднесення в діапазоні від аксіоцентру до аксіонорми+, аксіосходу та аксіолерату і ні в якому разі – до рівня аксіокульту, на якому можуть виникнути згадувані вище негативні явища надто піднесеної особистості. Якщо ж вони виникають, то слід використовувати спеціальні засоби їх профілактики [7].

Для створення ситуацій «нормального» розвивального або творчого піднесення учнів і педагогів доцільно використовувати добре знайомі у психології та педагогіці засоби розвитку особистості, створення позитивного психологічного клімату у колективі, актуалізації позитивних емоцій і почуттів, досягнення успіху, стимуляції і організації творчості, умови радісної спільної праці, дотримуватись етичних правил і т.д.

Можуть бути використані і додаткові чинники, викладені у художньо-філософських поглядах на честь і гідність Ф.М.Достоевського, Л.М.Толстого, Л.Українки, І.Я.Франка, психолого-педагогічні ідеї У.Джемса щодо ролі честі та гідності у навчанні молоді, психотерапія комплексу вищості та неповноцінності А.Адлера, етико-психологічна система Д.Карнегі, система виховання культурної особистості у колективі А.С.Макаренка, педагогіка поваги до дитини Януша Корчака, педагогіка В.О.Сухомлинського з піднесення честі та гідності дитини радістю і щастям, педагогіка добра І.А.Зязюна, філософія людиноцентризму В.Г.Кременя та інші подібні до них навчально-виховні системи.

З цією ж метою доцільно звернутися до аксіопсихологічного потенціалу деяких соціально-психологічних тренінгів, тренінгів спілкування, інтелектуальних і творчих тренінгів (наприклад, тренінгової системи КАРУС академіка В.О.Моляко). Цьому ж можуть слугувати розроблені нами технології рефлексивно-історико-рольового тренінгу студентів із засвоєння цінності особистості улюбленого діяча психології, десятихвилинна система написання наукової роботи, духовно-креативний анкетинг з піднесення цінності старшокласників через самоактуалізацію їх потягу до Добра, Краси

та Істини, семінарське заняття–тренінг з формування честі і гідності педагогічних працівників. Нами розроблено також психотерапію клієнтів із критично пониженою честю і гідністю - через піднесення цінності їх особистості.

У професійній діяльності психолога і педагога можуть бути корисними спеціальні стратегії і тактики аксіоінтераутопсихологічної діяльності, які доцільно застосовувати при виникненні проблемних ситуацій становлення честі та гідності особистості. Ми виділяємо п'ять таких стратегій: 1.Нормалізуюче піднесення честі та гідності іншої особистості. 2.Нормалізуюче пониження честі та гідності іншої особистості. 3.Врівноваження честі і гідності іншої і власної особистості. 4. Доцільне самопіднесення честі і гідності власної особистості. 5. Доцільне пониження честі та гідності власної особистості [5].

Представлені у статті положення про честь і гідність особистості звичайно потребують своєї подальшої розробки й уточнення у наступних дослідженнях – з метою створення і вдосконалення психодіагностичних, психопрофілактичних, психотерапевтичних засобів професійної роботи психологів і педагогів системи освіти із зазначеними феноменами особистості.

Список літератури: 1.Буева Л.П. Человек как высшая ценность и главное богатство общества / Человек в системе наук.- М.: Наука, 1989.- С.493-502. 2.Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості / За ред. Максименка С.Д. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2007.- 296 с. 3.Моргун Ф.Т. Хто зруйнував Компартію і найбільшу в світі країну? Роздуми виборця / Федір Моргун.- Полтава: Дивосвіт, 2006.- 42 с. 4.Мучник А.Г. Философия достоинства, свободы и прав человека.- К.: Парламентское издательство, 2009.- 672 с. 5.Рибалка В.В. Аксіологічні основи психологічної культури особистості: Навчально-методичний посібник / В.В.Рибалка.- К.: АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, 2009.- 326 с. 6.Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / Рибалка В.В.- Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009.- 575 с. 7.Рибалка В.В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / Валентин Рибалка.- К.: Шк. світ, 2010.- 128 с. 8.Сверстюк Е. О национальной чести // Зеркало недели, №36 (665), 29 сентября 2007 г. – С. 3.

В.В. Рыбалка

ЧЕСТЬ И ДОСТОИНСТВО ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГА

В статье освещаются культурно-психологические и аксиопсихологические вопросы определения феноменов чести и достоинства личности, их значение для психологии и педагогики, условия возвышения, утверждения и защиты личности от унижения средствами психологической службы системы образования.

В.В. Рибалка

ЧЕСТЬ І ГІДНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА І ПЕДАГОГА

У статті висвітлюються культурно-психологічні та аксіопсихологічні питання визначення феноменів честі та гідності особистості, їх значення для психології і педагогіки, умови піднесення, утвердження і захисту особистості від пониження засобами психологічної служби системи освіти.

V.V.Rybalka

**THE HONOR AND THE DIGNITY AS AN OBJECT OF THE
PSYCHOLOGIST'S AND THE PEDAGOGIC'S PROFESSIONAL ACTIVITY**

The article deals with the cultural psychological and axiopsychological questions of definition of the phenomena of honor and dignity, their importance for psychology and pedagogy, the conditions of elevation, approval, and protection the individual from the humiliation by means of the psychological services of the education system.

Стаття надійшла до редакції 28.06.2010

УДК: 159.9: 371.1-057.17

*Карамушка Л.М.
м. Київ, Україна*

**АКТУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ
ПСИХОЛОГІВ ТА ПСИХОЛОГІВ ПРАЦІ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО
СОЮЗУ (В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТУ „ЄВРОПЕЙСЬКОГО
ДИПЛОМУ З ПСИХОЛОГІЇ”)**

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ Розбудова Української держави та її включення в процеси європейської інтеграції потребує, на наш погляд, аналізу та осмислення ряду ключових питань, пов'язаних із забезпеченням змісту та особливостей професійної підготовки фахівців для ефективної їх роботи в різних сферах, зокрема в психології.

Одним із важливих проектів, в яких визначаються професійні вимоги до діяльності психолога в країнах Європейського Союзу, і які на наш погляд, слід врахувати в процесі підготовки та діяльності психологів в Україні, є проект "Європейський диплом з психології" [1; 3-4]. Основне завдання впровадження "Європейського диплому з психології" полягає в тому, щоб розробити єдиний стандарт професійної діяльності психолога для всіх фахівців цієї галузі, які працюють в країнах Європейського Союзу.

Зазначається, що фахівець-психолог, який є претендентом на отримання "Європейського диплому з психології", має відповідати таким вимогам: а) показати високий рівень наукових знань з психології та професійну компетентність щодо їх практичного застосування; б) мати досвід практичної роботи психолога від керівництвом супервізора не менше, ніж протягом одного року; в) взяти на себе зобов'язання (підписатися) працювати у відповідності із професійними етичними принципами діяльності психологів.

При цьому досить значущим є аналіз двох важливих понять, таких, як як *супервізорська практика, або залежна практика* ("supervised" or "dependent" practice) та *незалежна практика* ("independent practice"). *Супервізорська практика, або залежна практика* передбачає, що професійна активність психолога здійснюється під безпосереднім керівництвом та відповідальністю кваліфікованого супервізора (керівника).

Щодо *незалежної практики*, то вона стосується таких видів професійної активності психолога, як діагностика, консультування та психотерапія, яку психолог здійснює самостійно, без нагляду супервізора. У зв'язку з цим використовується поняття *професійних компетенцій (professional competencies)*, під якими слід розуміти здобуті психологом уміння та здатності, які дають йому можливість самостійно, без

супервізора, впроваджувати в практику наукові знання та надавати психологічні послуги клієнтам.

Слід наголосити, що поняття “професійні компетенції” відрізняється від поняття “наукові знання” (*scientific knowledge*), під якими розуміють знання, акумульованні в науковій літературі з психології, і які поділяються професійною спільнотою (науковими співробітниками та викладачами з психології). Поняття “професійні компетенції” ширше за своїм значенням, ніж поняття “знання”, оскільки професійні компетентності включають *не лише знання* (хоча і базуються на них), *але і розуміння знань, їх осмислення, а також уміння*, які реалізуються та впроваджуються в практику діяльності психолога на етичній основі. Важливим є також те, що компетентний психолог-практик повинен бути здатним продемонструвати не тільки необхідні уміння, але і *установки*, необхідні для правильної практичного виконання професії психолога.

Залежно від тих професійних ролей, які психологи здійснюють в різних соціальних сферах, різних клієнтів, з якими вони взаємодіють, проблем, з якими вони стикається, та методів, які вони використовують, виділено *три основні (базові) напрямки діяльності психологів* та відповідні *професійні профілі психологів*. До основних напрямків, в яких може працювати психолог, віднесено: а) Освіта і розвиток (Education and Development); б) Клініка і здоров'я (Clinic and Health); в) Праця і організація (Work and Organization).

З приємністю зазначимо, що сфера організаційної психології та психології праці, в які безпосередньо працює автор статті, віднесена до однієї із пріоритетних галузей психології. При цьому зазначимо, що оволодіння вітчизняними організаційними психологами та психологами праці необхідними професійними компетенціями будемо сприяти, на наш погляд, забезпеченню ефективності діяльності сучасних організацій та забезпеченню їх організаційного розвитку.

Метою даної статті є аналіз основних професійних компетенцій, необхідних для успішної самостійної роботи фахівців-психологів в сфері організаційної психології та психології праці.

Методи дослідження: вивчення зарубіжних джерел з проблеми; теоретичний аналіз проблеми; аналіз власного професійного досвіду..

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ Аналіз спеціальних документів, підготовлених в рамках реалізації проекту “Європейський диплом з психології” [1-3; 5-6] показав, що основні професійні компетенції психолога, що спеціалізується в сфері організаційної психології та психології праці (третій із зазначених вище напрямків діяльності психологів), можна об'єднати в дві основні групи: а) *первинні* (базові, обов'язкові); б) *вторинні* (потенційні можливі, потенційно бажані). Як первинні, так і вторинні компетенції, є суттєвими для реалізації професійних психологічних послуг.

1. Первинні професійні компетенції організаційних психологів та психологів праці

Первинні професійні компетенції є базовими, обов'язковими для психолога в контексті знань та умінь, яких вимагає ефективна професійна діяльність.

Виділено **20 первинних професійних компетенцій психологів**, які працюють в сфері організаційної психології та психології праці, які можна об'єднати в **шість основних груп**.

Перша групу компетенцій - компетенції, необхідні для визначення цілей (goal definition competencies). Зміст цієї групи компетенцій полягає у взаємодії із клієнтом з метою визначення цілей психологічних послуг, які будуть надаватися. Ця група включає *дві основні підгрупи компетенцій*:

1) *аналіз потреб* (*needs analysis competence*) - збір інформації про потреби клієнтів за допомогою інтерв'ю, аналізу документів та ін методів, ідентифікація та аналіз потреб з метою розуміння сутності наступних дій, які повинні бути здійснені;

2) *постановка цілей (goal setting competence)* - пропозиція та обговорення цілей з клієнтом, встановлення прийнятних цілей, визначення критеріїв для оцінки досягнення ступеня досягнення цілей надалі .

Друга група компетенцій – компетенції, необхідні для здійснення оцінки (assessment competencies). Суть цих компетенцій полягає у дослідженні (встановленні) відповідних характеристик особистостей, груп, організацій та ситуацій шляхом використання відповідних методів. Включає *чотири основні підгрупи компетенцій*:

1) *оцінка особистості/індивідуальності (individual assessment competence)* - проведення оцінки діяльності особистості в результаті використання інтерв'ю, тестування або спостереження в професійних (робочих) ситуаціях;

2) *оцінка групи (group assessment competence)* - проведення оцінки діяльності групи в результаті використання групового інтерв'ю, групового спостереження, аналізу групових ролей у відповідних професійних ситуаціях;

3) *оцінка організації (organizational assessment competence)* - проведення оцінки діяльності організації в шляхом опитування працівників, покупців (клієнтів, з якими взаємодіє організація); аналіз структури організації, її комунікацій; оцінка організаційної культури; оцінка ефективності роботи організації.

4) *оцінка ситуації (situational assessment competence)*- аналіз професійної ситуації (змісту роботи, робочого місця; проведення опитування працівників).

Третя група компетенцій – компетенції, необхідні для створення психологічних послуг (психологічних продуктів) (development competencies). Призначення цих компетенцій полягає у розробці психологічних продуктів (послуг) на основі психологічних теорій або методів для їх використання клієнтами або психологами. Включає *чотири основні підгрупи компетенцій*:

1) *визначення продукту або послуги та аналіз вимог (product definition & requirement analysis competence)*- визначення змісту продукту або послуги (послуг), визначення зацікавлених осіб, розробка специфікації (детального опису) продуктів або послуг, з урахуванням тих сфер, де вони можуть використовуватися. Прикладом таким компетенцій може бути: а) розробка або підбір тестів, інтерв'ю, опитувань; б) розробка стратегій, процедур, систем для дослідження проблем, пов'язаних з управлінням людськими ресурсами; в) визначення структур діяльності організацій; стратегій організаційних змін; схем комунікацій; г) визначення психологічних характеристик ефективних методів виконання роботи, робочих інструментів, режимів роботи тощо;

2) *розробка дизайну продукту (product design competence)* - розробка нового або адаптація існуючого продукту (послуг) у відповідності з умовами їх використання (конкретних завдань, особливостей клієнтів тощо);

3) *тестування продукту (product or service competence)*- визначення відповідності, валідності та надійності продукту.

4) *оцінювання продукту (product evaluation competence)* - оцінка практичного значення продукту (послуг), рівня задоволеності клієнтів, зручності використання для споживачів, необхідних коштів для промислового використання.

Четверта група компетенцій - компетенції, необхідні для здійснення втручання (intervention competencies). Сутність цієї групи компетенцій полягає у визначенні, підготовці та здійсненні "втручань" (корекційно-розвивальних впливів), адекватних досягненню встановлених цілей, з урахуванням результатів впровадження компетенцій, які відносяться до другої та третьої групи компетенцій – оцінювання (assessment) та розробка (development) психологічних продуктів (послуг). Група включає *п'ять основних підвидів компетенцій*:

1) *планування втручання (intervention planning competence)* - розробка плану для особистісного або ситуативного втручання в умовах професійної діяльності (умовах виробництва);

2) *пряме особистісно-орієнтоване втручання (direct person-oriented intervention competence)* – впровадження, у відповідності із планом втручання, методів втручання,

які безпосередньо впливають на одного або більше людей: а) втручання, пов'язане із здійсненням відбору, навчання, професійної кар'єри особистості; б) втручання, пов'язані з розвитком групи, організації;

3) *пряме, ситуативно-орієнтоване втручання (direct situation-oriented intervention competence)* – впровадження (у відповідності із планом втручання) методів, які безпосередньо впливають на визначені показники ситуації в організації: а) впровадження нових інструментів, методів, процедур, схем; б) введення змін у робоче середовище;

4) *непряме втручання (indirect intervention competence)* – впровадження опосередкованих методів втручання, які дають можливість працівникам (групам, організаціям) навчатися і приймати рішення для задоволення їх інтересів;

5) *впровадження продуктів або послуг (product or service implementation competence)* – представлення психологічних продуктів або послуг та просування їх на ринку для використання клієнтами або іншими психологами.

П'ята група компетенцій – компетенції, необхідні для оцінювання, визначення ефективності втручання (evaluation competencies). Зміст цієї групи компетенцій полягає у встановленні адекватності втручань (строга відповідність плану втручань, міра досягнення визначених цілей тощо). Група включає *три основні підвиди компетенцій*:

1) *розробка плану оцінювання (evaluation planning competence)* – розробка плану для оцінювання втручання (включаючи критерії, які є похідними від плану втручання та визначених цілей), в структурах, які є релевантні (відповідні) психологічним послугам, на які є попит. (Наприклад, розробка плану для оцінювання процедури відбору, навчання, професійної кар'єри персоналу в організації тощо);

2) *розробка процедури вимірювання (evaluation measurement competence)* – відбір та впровадження методів вимірювання, які відповідають змісту та завданням плану оцінювання. (Наприклад, відбір методів для оцінки критеріїв ефективності праці, самопочуття працівників, соціальних зв'язків тощо);

3) *аналіз ефективності втручання (analysis of intervention effectiveness)* – здійснення аналізу у відповідності із планом оцінювання, отриманими результатами.

Шоста група компетенцій – компетенції, необхідні для спілкування (communication competencies). Призначення цієї групи компетенцій – забезпечення інформації для клієнтів шляхом використання шляхів та методів, адекватних задоволенню потреб та очікувань клієнтів. Група включає *два основні підвиди компетенцій*:

1) *забезпечення усного зворотного зв'язку (feedback-giving competence)* – реалізація зворотного зв'язку за допомогою усних або аудіо-візуальних засобів для індивідуальних клієнтів, а також груп та організацій (шляхом здійснення спеціальних групових презентацій для групи, організації);

2) *підготовка письмових звітів (report writing competence)* – написання звітів з метою інформування клієнтів про результати оцінки, розробку психологічних продуктів (послуг), зміст втручань, оцінку їх ефективності

Зазначеними професійними компетенціями психолог має обов'язково оволодіти та продемонструвати їх в процесі проходження супервізорської практики, перед початком незалежної практичної діяльності. За результатами проходження супервізорської практики супервізор оцінює (за погодженням із самими психологом) *загальну професійну компетентність психолога*, яка включає оцінку по кожній із зазначених вище 20 компетенцій за такою шкалою: 1 – базові знання присутні, але компетенція неефективно розвинута; 2 – компетенція сформована для виконання завдань, але потребує підтримки з боку супервізора; 3 – компетенція сформована для виконання простих завдань, без підтримки з боку супервізора; 4 – компетенція сформована для виконання комплексних завдань, без підтримки супервізора.

2. Вторинні професійні компетенції

організаційних психологів та психологів праці

Вторинні (потенційні можливі, потенційно бажані) компетенції фахівців в сфері організаційної психології та психології праці – це професійні компетенції, які можуть поділитися психологом з іншими спеціалістами та представниками релевантних організацій.

Вторинні професійні компетенції психологів в сфері організаційної психології та психології праці об'єднані в **сім основних груп:**

1.Продовження професійного розвитку (continuing professional development) – оновлення та розвиток власних первинних та вторинних компетенцій у відповідності із змінами, які відбуваються в професійній сфері, стандартами та запитам, які висуваються до професії психолога, національними та Європейськими правилами тощо.

2.Встановлення професійних стосунків (professional relations competencies) – встановлення та підтримування стосунків з іншими професіоналами та зацікавленими організаціями тощо.

3.Проведення наукових досліджень та розробка психологічних послуг (research and development competencies) – створення нових психологічних послуг (продуктів), які можуть задовольняти існуючі або потенційні потреби клієнтів та генерування нових бізнесових ініціатив тощо.

4.Проведення маркетингу та продажу (marketing and sales competencies) – просування існуючих чи потенційних нових психологічних послуг (продуктів) до уваги реальних та потенційних клієнтів, підтримка контактів з клієнтами, розробка бізнесових пропозицій, здійснення продажу послуг, забезпечення підтримуючих послуг після продажу психологічних продуктів (послуг) тощо.

5.Управління бюджетом (фінансами) (account management competencies) - встановлення та підтримування стосунків з потенційними клієнтами, здійснення моніторингу потреб клієнтів та їх міри їх задоволення, ідентифікація напрямків розширення бізнесу тощо.

6.Управління практикою розробки та надання психологічних послуг (practice management competencies) – розробка та управління практикою надання психологічних послуг (незалежно чи це здійснюється в сфері малого бізнесу чи в рамках великої державної організації або приватної компанії), включаючи фінансові, організаційні аспекти та аспекти, пов'язані з діяльністю персоналу.

7. Забезпечення якості (quality assurance competencies) – встановлення та підтримування оцінки якості для здійснення психологічної практики в цілому.

Слід зазначити, що рівень розвитку вторинних професійних компетенцій у психолога не оцінюється супервізором під час проходження супервізорської практики та на етапі її завершення, оскільки вони є лише бажаними, а не обов'язковими.

Слід зазначити, що у процесі самостійної професійної діяльності, поглиблення та спеціалізації його діяльності, роботи з новими типами клієнтів, проходження нових видів навчання психологічний профіль здобувача Європейського диплому (*European Diploma Profile*) може модифікуватися кожні п'ять років згідно встановленої процедури.

3. Про важливість формування професійних компетенцій у вітчизняних організаційних психологів та психологів праці

Оцінюючи важливість наведених професійних компетенцій для підготовки вітчизняних організаційних психологів та психологів праці, слід відзначити ряд суттєвих моментів, які є важливими, як нам здається, для вітчизняної практики підготовки психологів.

По-перше, названі первинні професійні компетенції, більшість із яких відомі в загальному вигляді для вітчизняних психологів, в даному документі носять, з одного боку, змістовно-цільовий, конкретний, характер, а з іншого боку, вони представлені в системному вигляді.

По-друге, багато із наведених первинних професійних компетенцій відображають різноманітні аспекти діяльності організаційних психологів та психологів праці, які у вітчизняній практиці діяльності організацій ще не знайшли достатнього представлення. Мова йде, наприклад, про компетенції, необхідні для створення психологічних послуг (психологічних продуктів) або про компетенції, які необхідні для здійснення різних форм втручання в організацію (корекційно-розвивальних впливів) та перевірки їх ефективності.

По-третє, практично не представленими в практиці підготовки вітчизняних психологів є вторинні компетенції, особливо ті, які мають відношення до проведення маркетингу та продажу психологічних послуг, управління бюджетом тощо.

В-четвертих, зміст наведених первинних та вторинних професійних компетенцій має знайти відображення в конкретних навчальних модулях, викладання яких має мати, наряду із теоретичною, виражену практичну спрямованість. При цьому слід враховувати потреби сучасних вітчизняних організацій у вирішенні конкретних психолого-організаційних проблем, зокрема, в умовах фінансової кризи, що сприятиме забезпеченню ефективності діяльності організацій та їх організаційному розвитку.

В-п'ятих, практично не вирішеною є проблема організації супервізорської практики для підготовки організаційних психологів та психологів праці, досвід здійснення якої є практично відсутній в Україні. І при цьому найбільш складним питанням є питання про підготовку самих супервізорів, оскільки викладачі вузів, з одного боку, а практичні психологи організацій, з іншого боку, мають, на наш погляд, певні обмеження у виконанні ролі супервізорів.

В-шостих, потрібно провести спеціальні наради з представниками психологічних факультетів та кафедр, які мають намір (або вже відкрили) спеціалізацію з організаційної психології та психології праці, з метою обговорення означеної проблеми та підходів до її вирішення. Координуючу роль при цьому має відіграти лабораторія організаційної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка та Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці, яка є членом Європейської Асоціації організаційних психологів та психологів праці (представниками якої розроблені ідеї «Європейського диплому з психології») та має певний досвід міжнародного співробітництва з проблеми, яка обговорюється.

Однією із **можливих форм** реалізації названих вище ідей в Україні є залучення українських фахівців до **міжнародних проектів та програм**, в яких активно реалізуються ідеї „Європейського диплому з психології”.

Так, автор статті протягом 2010 р. приймав участь у реалізації **програми WOP-P** в університет Валенсії (Іспанія) та університеті Рене Декарта Париж-5 (Франція). Дана програма є однією із програм «*Erasmus Mundus*», яка є програмою співпраці і мобільності з метою вдосконалення вищої освіти, яка реалізується Європейською Комісією у глобальному масштабі. Програма «Erasmus Mundus» була започаткована для підтримки високої якості підготовки магістрів у Європі, включаючи науковців і студентів з різних країн світу.

Щодо **програми WOP-P**, то слід зазначити, що дана програма зорієнтована на підготовку магістрів з психології праці і організаційної психології”, яка здійснюється при підтримці Європейської Комісії [2]. Загальний формат програми пролягає в тому, що консорціум з п'яти Європейських університетів запропонував курс для підготовки магістрів з організаційної психології, психології праці і психології персоналу, в якому приймають участь такі провідні європейські університети: університет Валенсії (Іспанія) як координуюча установа, університет Барселони (Іспанія), університет Рене Декарта Париж-5 (Франція), Альма Матер Студоріум, Болонья (Італія) та університет Коїмбра (Португалія).

Дана програма, яка є першою з підготовки магістрів в даному напрямку психології в Європі, яку було обрано в рамках програми «Erasmus Mundus», переслідує три мети. По-перше, вона готує із студентів компетентних практиків з організаційної

психології, психології праці і психології персоналу. По-друге, вона пропонує Європейську орієнтацію при викладанні організаційної психології, психології праці і психології персоналу студентам з різних країн світу. І насамкінець, дана програма просуває мобільність європейських і іноземних студентів і викладачів по Європі.

Участь у даній програмі *дала можливість* автору статті:

- а) представити здобутки української організаційної психології за кордоном,
- б) вивчити зарубіжний досвід підготовки організаційних психологів в рамках реалізації основних підходів до „Європейського диплому з психології”;
- в) посилити встановити контакти з викладачами західних університетів та визначити подальші напрямки взаємодії;
- г) прийняти участь у ряді міжнародних наукових заходів (семінарах з проблеми якості праці та симпозіумі з організаційної психології, які проводяться провідними європейськими вченими на базі університетів консорціуму).

ВИСНОВКИ. Проведений аналіз основних підходів до професійних компетенцій психологів в сфері організаційної психології та психології праці в рамках проекту "Європейський диплом з психології" свідчить про важливість і водночас складність роботи, пов'язаної із стандартизацією професійної діяльності психологів в цій сфері. Це обумовлює необхідність розробки та поетапного впровадження в Україні спеціальної програми спрямованої на визначення конкретних напрямків, методів та форм підготовки психологів у сфері організаційної психології та психології праці відповідності із стандартами, які розробляються сьогодні в країнах Європейського Союзу.

Список літератури: 1. Fifth European Congress of Psychology (July 6th-11th, 1967, Dublin, Ireland): Programme.- Dublin, 1997.-254 p. 2. Peiro J. M. *Erasmus Mundus Master on Work, Organizational and Personnel Psychology (WOP-P)*. ENOP Newsletter. # 50. March. 2006. p18-21. 3. Roe R. *European Curriculum in Work and Organizational Psychology: Reference Model and Minimal Standards*.- Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1998. - 14 p. 4. The Directory of Chartered Psychologists // The Directory of The British Psychological Society.-2002-2003.-P3-16.

Автор статті висловлює подяку Європейській мережі організаційних психологів та психологів праці (ENOP) та Європейській Асоціації організаційних психологів та психологів праці (EAWOP) за можливість отримання матеріалів, які використовувались при підготовці публікації.

Л.М.Карамушка

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ПСИХОЛОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ТРУДА В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА (В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА „ЕВРОПЕЙСКОГО ДИПЛОМА ПО ПСИХОЛОГИИ”)

В статье в рамках анализа направлений деятельности, которые осуществляются в странах Европейского Союза с целью разработки и внедрения единых стандартов деятельности психологов и их реализации в процессе университетской подготовки психологов представлено содержание профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у психологов, которые работают в сфере организационной психологии и психологии труда. Подчеркнута их роль в обеспечении организационного развития современных организаций.

Л.М.Карамушка

**АКТУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ
ПСИХОЛОГІВ ТА ПСИХОЛОГІВ ПРАЦІ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО
СОЮЗУ (В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТУ „ЄВРОПЕЙСЬКОГО
ДИПЛОМУ З ПСИХОЛОГІЇ”)**

У статті в рамках аналізу напрямків діяльності, які здійснюються в країнах Європейського Союзу з метою розробки та впровадження єдиних стандартів діяльності психологів та їх реалізації в процесі університетської підготовки психологів висвітлено зміст професійних компетенцій, які повинні бути сформовані у психологів, які працюють в сфері організаційної психології та психології праці. Підкреслено їх роль в забезпеченні організаційного розвитку сучасних організацій.

L.M. Karamushka

**PRESENT DAY TASKS OF WORK AND ORGANIZATIONAL
PSYCHOLOGISTS' TRAINING IN COUNTRIES OF EUROPEAN UNION (IN
FRAMES OF PROJECT 'EUROPEAN DIPLOMA ON PSYCHOLOGY')**

Referring to the trends aiming at elaboration and implementation common standards of psychologists' professional activity and their realization through psychologists' university training in countries of European Union the article reveals the essence of professional competences to be developed in work and organizational psychologists. The role of these standards in ensuring the organizational development of modern organizations is emphasized.

Стаття надійшла до редакції 04.06.2010

УДК 15.21

*Исаева Н.И.,
г. Белгород, Россия*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

В условиях постоянного развития новых технологий и перехода системы высшего образования к мировым стандартам крайне важно внедрять новые системы обучения, нацеленные на развитие научного потенциала личности будущего специалиста. Достижения науки для страны – это ее национальное богатство, основной фактор экономического роста страны. Развитие научного потенциала, являясь существенно инерционным процессом, затрагивает одновременно несколько поколений и включает обучение в средней и высшей школе, подготовку научных кадров в аспирантуре, накопление знаний и основных фондов, формирование научных школ и расширение информационной базы.

Успешное развитие научного потенциала личности будущего специалиста в ходе профессионального обучения связано, с одной стороны, с обращением вузов к богатейшим накоплениям культурных многовековых традиций и ценностей, доставшихся в наследство от предыдущих поколений, с другой стороны, с созданием условий для культуротворчества как показателя и фактора развития научного потенциала личности будущего специалиста. Недостаточная исследовательская направленность профессиональной подготовки специалиста в определенной мере лишает его деятельность «личностной окрашенности» (К.А. Абульханова). В то же время становление субъектности, как высшего уровня развития личности, происходит в процессе творческой, исследовательской по содержанию, познавательной и профессиональной активности студента, что, с одной стороны, связано с развитием

психологического механизма «авторской позиции личности» в профессиональной деятельности (1). С другой стороны, способствует формированию относительно устойчивого профессионально-культурного конструкта, характеризующего состояние научного (познавательного) и ценностного сознания (Л.И. Боева).

Модернизация профессионального образования, предполагающая создание культурной и мультикультурной среды, требует от субъектов образовательного процесса ценностной, статусной и деятельностной переориентации. В этих условиях перед высшей школой стоит задача подготовки специалиста, способного не только к концептуальному мышлению, но и к раскрытию и реализации собственного профессионально-личностного потенциала, к рефлексивному управлению собственной профессиональной деятельностью, к преобразованию своей субъективной и предметно - профессиональной реальности. Это позволит студенту занять позицию активного субъекта образовательного пространства и обеспечит эффективное взаимодействие с образовательной средой. Организация обучения в высшей школе, связанная с необходимостью решения базовой задачи повышения качества, фундаментальности и системности современного высшего образования, в том числе и технического, с учетом опыта мировой науки при сохранении приоритета национального опыта подготовки профессиональных кадров, решает вопросы не столько прагматического или дидактического, сколько смыслообразующего характера. В связи с этим мы считаем, что системообразующим ориентиром профессионального обучения в высшей школе, направленного на приобщение студентов к исследовательской деятельности, выступает культурологический подход.*

Своевременность реализации культурологического подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов определяется также базовой характеристикой современного этапа развития профессионального образования: гуманизацией его ценностно-смысловых ориентаций, целей, форм и методов. В связи с этим поиск путей сближения гуманистической и нормативной педагогики, диалогического и предметного подходов к образованию обозначил в конце XX века новый этап его развития, в ходе которого институциональную форму начали приобретать психологические основы образования.

Базовой психологической основой профессионального образования, относящейся к числу фундаментальных ценностей современной культуры и цивилизации, является осмысленное стремление и способность будущего специалиста к самоизменению. Связано это с тем, что самоизменение – это путь к обретению самоидентичности и самодостаточности, это условие и механизм личностного роста будущего специалиста. Ценность личностного и профессионального роста будущего специалиста ставит перед субъектами образовательного процесса фундаментальную проблему – проблему отношения к самому себе. При этом, содействуя личностно - профессиональному росту студента, преподаватель получает шанс для своего собственного дальнейшего личностного роста.

Культура как особая система внешней и внутренней адаптации личности, группы к непрестанно изменяющимся условиям жизни, к непредсказуемой в своем развитии реальности существования, в том числе и профессиональной, обеспечивает не только приспособление, но и развитие субъекта профессиональной деятельности. В контексте данного исследования усвоение студентами многообразия культурных образцов и форм исследовательской активности в их гармоничном синтезе рассматривается не только как условие успешного функционирования систем культурных ценностей, но и как потенциальная возможность применения студентами множества способов решения самых разных жизненных и профессиональных проблем.

* Статья подготовлена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. Гоконтракт № 02.740.11.0426

В современной психологии существуют разные подходы к определению сущности психологической культуры, при этом одни авторы рассматривают ее как самостоятельный феномен, другие - в рамках профессиональной культуры. Достаточно распространена философская трактовка культуры, в которой под психологической культурой понимается совокупность специфических психологических средств, способов и норм личностного развития и взаимодействия людей друг с другом и со средой. При этом основной акцент делается на психотерапевтической функции психологической культуры. Подчеркивается, что психологическая культура, представляя собой потенциальную возможность конструктивного личностного развития и развития определенной социальной общности, позволяет конструктивно решать на уровне личности проблемы, характерные для каждой ступени ее социально-психологической зрелости, а на уровне социальной общности – напряжения, возникающие в процессе динамики межличностных и межгрупповых связей. Толчком к определению психологической культуры посредством понятий «напряженность», «конфликт», «преодоление», «изживание», «неаутентичность», «конструктивность» послужило современное состояние человеческого общества.

Этимология слова «культура» (возделывание, развитие, воспитание) позволяет рассматривать ее в качестве синонима разумных, целесообразно организованных форм активности человека, использование которых позволяет человеку гармонизировать не только свои отношения, как с социальным, так и с физическим и биологическим окружением, но и свой внутренний мир. Гармонизируя внутренний мир, студент решает задачу личностного и профессионального самоизменения, задачу развития психологической культуры. Постановка этой задачи свидетельствует об определенной степени психического развития будущего специалиста в направлении, определяемом тенденциями развития и общей человеческой культуры, и осваиваемой им профессиональной культуры. Решение задачи самоизменения характеризует тот уровень психического совершенствования студента как личности и субъекта деятельности, который достигнут им в процессе освоения определенных ценностей, выработанных в общей и профессиональной культуре. Психологическая культура по своей сути и есть возделывание внутреннего мира, без которого будущему специалисту вряд ли удастся достичь реальных успехов в совершенствовании личной и профессиональной жизни и в настоящем, и в будущем.

Базовым положением разрабатываемой нами концепции психологической культуры является утверждение о том, что сама культура является заданным нормативом существования смысла в сфере профессиональной деятельности будущего специалиста. Объективно любая профессия имеет неисчерпаемое количество смыслов, как и неисчерпаемое количество профессиональных задач и ситуаций, делающих смыслы предметными. Субъективно совокупность смыслов представляет собой иерархическое образование, основной функцией которого является организация профессионального пространства. Реализация данной функции возможна только при условии наличия некоего высшего (предельного) смысла, доминирующего в иерархии смыслов и объединяющего все частные предметные смыслы в профессиональное нехаотическое единство. Имея субъективную природу, высший (предельный) смысл профессиональной деятельности является универсальным смыслом, т.е. смыслом для всех. Культура профессии предполагает овладение студентами культурно-профессиональными действиями и наличие у них способности наделять свои собственные предполагаемые действия и возможные ответные (будущие) действия других людей, механизмов свойствами безопасности (надежности) и полезности (значимости). Такая способность в психологии обозначается термином "доверие". Доверие к себе как специалисту связано с отношением к используемым профессиональным действиям. Для такого отношения характерна вера в самооценку действия, взятого самого по себе, независимо от результата (успеха). Вера в ценность профессионального действия базируется на отнесении его к миру профессионально-

культурных действий, отличительным признаком которых и является их "высший" смысл. Поиск студентом смысла собственной профессиональной деятельности, профессиональных действий в условиях образовательного пространства на первый план выводит проблему понимания их природы.

Императивность психологической культуры, наличие определенной принятой личностью системы ценностей, определяющих активное участие в учебно- и научно-исследовательской деятельности, является важной предпосылкой поддержания внутренней и внешней гармонии. Под внутренней гармонией мы понимаем гармонию мыслей, чувств и действий личности, гармонию с самим собой, гармонию «Я» и «Я-профессиональное», под внешней – гармонию с внешним миром, гармонию «Я» и «профессия». Внутренняя гармония, определяемая как самоидентичность, и внешняя – как профессиональная идентичность, в исследовании рассматриваются в качестве критериев психологического развития студента и принятия им профессиональных ценностей, ценностей науки. При этом гармонию личности с миром профессии мы обозначаем как аутентичность, как подлинность личности как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Уменьшение семантического расстояния между образами «Я» и увеличение значений коэффициента корреляции между образами «Я» на осознаваемом и неосознаваемом уровнях на выборке студентов (125 чел.) и работающих (75 чел.) свидетельствуют о развитии идентичности. Это дает основание говорить о наличии у испытуемых активной позиции по самоизменению и по построению профессиональной «Я-концепции». Достижение внутренней и внешней гармоничности сопряжено с развитием структурированного и личностно принимаемого «образа Я», с профессиональным самоопределением, с возникновением жизненных планов в соответствии с получаемой профессией, с уверенностью в личностном потенциале для реализации профессиональных планов. Установлено, что для студентов с высоким уровнем идентичности, свидетельствующем о внутренней работе над собой, связаны такие особенности как мотивация достижения, уменьшение тревожности, агрессивности, чувства вины, обидчивости и недоверчивости.

Таким образом, гармония образов «Я», особенности мотивации достижения, отражающие актуальное состояние потребности в самореализации, снижение неконструктивных эмоциональных переживаний, отражающее состояние готовности и способности студента к саморегуляции создают благоприятную психологическую почву для осуществления исследовательской, творческой по характеру, деятельности. Учебно-профессиональная деятельность является не только способом самовыражения и самореализации студента, но и способом его деятельностного существования.

Понятием смысла в контексте психологической культуры личности позволяет оперировать принцип антропоморфизма. Психологическая культура представляет собой одну из онтологических проекций существования человека и, следовательно, может рассматриваться как совокупность смыслов. Совокупность смыслов образует ценностно-смысловое ядро психологической культуры. Опираясь на свойства ядра, описанные В.И. Вернадским (2), Л.Н. Гумилевым (3) и др., мы выделили такие свойства как плотность, модальность, сила, устойчивость и системность.

Плотность ценностно-смыслового ядра психологической культуры трактуется нами как «насыщенность», «сжатие» во внутреннем мире личности общечеловеческих ценностей. Вместе взятые, они образуют «вертикальные измерения человеческого сознания» (Вл. Соловьев), которые представлены в дне сегодняшнем как «верное настоящее» (М.К. Мамардашвили) и как «динамическое бессмертие» (О.Мандельштам) и отражают смысл человеческой жизни. «Смысл жизни», как высший ценностный императив, в нашем исследовании рассматривается в качестве интегративного свойства психологической культуры. Интегративное свойство психологической культуры, обладая признаком императивности, не может быть диспозитивным, оно не допускает выбора. С этой точки зрения психологическая культура «предписывает» студенту

поступать в соответствии с ее ценностным императивом – смыслом жизни – что предъявляет высокие требования к уровню философско - мировоззренческой подготовки будущего специалиста. Способность понимать экзистенциальную ценность жизни, воспринимать свой жизненный и профессиональный путь целостно, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего является характеристикой психологической культуры личности.

Модальность ценностно-смыслового ядра психологической культуры раскрывает характер общечеловеческой и профессиональной достоверности входящих в него ценностей. Ценность в ценностно-смысловом контуре психологической культуры будущего специалиста, как узловое понятие культуры вообще, может быть зафиксировано на двух уровнях: на уровне групповых смыслов, например, на уровне культуры профессии, и на уровне индивидуальных смыслов, на уровне культуры отдельной личности. Ценность в исследовании определяется как особое переживание реальности в особых формах: на уровне групповых смыслов – в форме нормы, на уровне индивидуальных смыслов – в форме ценностных ориентаций и мотивов.

Ценности на групповом уровне (на уровне профессии) отражают объективную необходимость и с этой точки зрения являются аподиктическими. В психологии существует разное понимание норматива. В аналитической психологии К.Юнга (4) функцию норматива выполняет архетип, сущность которого раскрывается в соотношении с мифом. Т.е., с одной стороны, норматив рассматривается как образование, предшествующее разуму и не включающее в себя волю и рассудок в конкретном символе, замещающем существующие у индивида впечатления об объекте. С другой стороны, норматив – это механизм стабилизации сознания и деятельности личности.

В качестве приспособительного механизма для авторитарной, эгоцентричной, нетворческой личности норматив рассматривается в психологической концепции Т.Р.Адорно (5). В данной концепции норматив, с одной стороны, предполагает беспрекословное следование ему, с другой стороны, оказывается психологически выгодным для определенного типа личности.

В социальной психологии норма – это методологическое средство регуляции форм действительности и взаимодействия индивидов, которое возможно как на уровне предписаний (императивный уровень), так и на уровне разрешений (конвенциональный уровень) и предпочтений (статистический уровень).

На индивидуальном уровне ценности являются и/или ассерторическими, и/или проблематическими, отражающими и/или факт их действительной реализации, и/или же только возможность этого. Действенность ценностей характеризует силу, а их культурно-психологическая направленность – устойчивость ценностно-смыслового ядра психологической культуры. При этом фактором устойчивости функционирования ценностно-смысловой сферы личности будущего специалиста и его культуры выступает направленность на активную работу по самосовершенствованию, саморазвитию. Наделение исследовательской (познавательной) деятельности функциями мотива и включение его в ходе внутренней работы по самоопределению в структуру «Я» свидетельствует об оптимальном состоянии психологической культуры студента.

Следует отметить, что профессиональные ценности специалиста на этапе его профессиональной подготовки должны быть конгруэнтны ценностям образования. Педагогическая аксиология рассматривает образовательные ценности с позиции самоценности человека, так как человек является центром феномена образования (6). Однако следует отметить, что до настоящего времени ценностная (аксиологическая) функция образования пока не стала приоритетной, и доминирующими продолжают оставаться информативная и развивающая функции. Сложившаяся ситуация в образовании позволяет особо выделять культурупорождающую функцию

професійної культури майбутнього спеціаліста і її роль в посиленні аксіологічної функції освіти.

Таким чином, психологічна культура забезпечує спрямованість активності особистості на розуміння себе, прийняття себе, виховання своєї самооцінки, на усвідомлення природи свого психічного не тільки на рівні апріорного знання, але і, головне, на рівні проживання різних когнітивних і емоційно-вольових станів і відкриття на цій основі резервних можливостей власної психіки, світу свого «Я». Розвиток психологічної культури нерозривно пов'язано зі становленням психологічно зрілої особистості майбутнього спеціаліста. Психологічно культурний і психологічно зрілий студент здатний реалізовувати дослідницький підхід до оволодіння майбутньої професії завдяки готовності і здатності до самопідтримки, тобто до здійсненню внутрішнього самоконтролю, до поведінки відповідно до вимогами освітньої реальності, створює умови для створення і розвитку наукового потенціалу, і власними можливостями і бажаннями. Особливе місце в структурі психологічної культури займає самозмінюваність, здатність до зростання. Основний шлях до особистісно-професійного зростання, до самосовершенствования – самопізнання, являється складним процесом, що вимагає від студента високого рівня самосвідомості і рефлексії, а також сміливості, терпіння і, головне, потреби в самопізнанні і володіння його способами.

Особливу роль в оволодінні професійної культури, в розвитку наукового потенціалу належить культурі професійної психічної діяльності майбутнього спеціаліста. Остання передбачає володіння сукупністю способів психічної діяльності, зафіксованих в культурі професії. Ці способи професія предписує особистості в цілях реалізації її культурно-одобряемого психічного розвитку себе як суб'єкта професійної діяльності і, відповідно, самої діяльності. Професійне мислення, професійне сприйняття, професійна пам'ять і т.п. є нічим іншим, як методи зміни режиму функціонування психіки і її переходу на якісно новий, професійно-культурний рівень. В частині, перцептивна культура, являється неотъемлемою частиною культури майбутнього інженера, повинна «сприяти подоланню візуального хаосу, або, як мінімум – допомогти спеціалісту орієнтуватися в ній» (7,239). «Логіка» культурних трансформацій психічних структур, «спрацьовуюча» виключно завдяки дії специфічних, культурно-історичних за природою, психотехнічних засобів і механізмів (Л.С. Виготський (8), М.К. Мамардашвілі (9) і др.), є умовою породження в людині нового стану психіки. Новий стан психічної діяльності студента, що виникає в процесі професійного навчання, по суті представляє собою особливі, «вирощені» штучно культури психіки (10). Слід відзначити, що в професійній культурі психічної діяльності закладено не тільки специфічні методи зміни психіки, але і способи передачі цих методів в процесі професійної підготовки.

Список літератури: 1. Абульханова-Славська К.А. Діяльність і психологія особистості – М.: Наука, 1980. – 334 с. 2. Вернадський В.І. Наукова думка як планетарне явище /Роздуми натуралиста. Кн.2. - М.: Наука, 1977. – 289 с. 3. Гумілів Л.Н. Етногенез і біосфера Землі. – Л.: ЛГУ, 1989. – 495 с. 4. Юнг К. Культура і середовище. – М.: Мисль, 1989. – 159 с. 5. Adorno T.P.ed.al. The authoritarian personality.- New York – London: Plenum-Press, 1950. – 728 p. 6. Славенін В.А., Чижаківа Г.І. Введення в педагогічну аксіологію. – М.: Видавничий центр «Академія» 2006. – 192 с. 7. Зінченко В.П., Моргунов Е.Б. Людина розвиваючийся Очерки російської психології. М.: Тривола, 1994. – 304 с. 8. Виготський Л.С. Збірник творів: В6-ти т. Т.1. – М.: Педагогіка, 1982. – 488 с. 9. Мамардашвілі М.К. Як я розумію філософію – М.: Прогрес, 1990. – 368 с. 10.

Карнаухов В.А. «Культура» в психології: от объяснительного понятия к предмету исследования// Научные ведомости БелГУ, №15 (55), 2008. - С.130-137.

Н.И. Исаева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье раскрывается феномен «психологическая культура» как предпосылка и условие развития научного потенциала личности. Авторская концепция развития психологической культуры состоит в том, что она рассматривается как онтологическая проекция существования человека, как совокупность смыслов, образующих ценностно-смысловое ядро психологической культуры личности будущего специалиста. Раскрываются свойства ценностно-смыслового ядра психологической культуры: плотность, модальность, сила, устойчивость и системность.

Н.І. Ісаєва

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК УМОВА РОЗВИТКУ НАУКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розкривається феномен «психологічна культура» як передумова і умова розвитку наукового потенціалу особистості. Авторська концепція розвитку психологічної культури полягає в тому, що вона розглядається як онтологічна проекція існування людини, як сукупність сенсів, що утворюють ціннісно-сміслові ядро психологічної культури особистості майбутнього фахівця. Розкриваються властивості ціннісно-сміслового ядра психологічної культури: щільність, модальність, сила, стійкість і системність

N.I. Isaeva

PSYCHOLOGICAL CULTURE AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC POTENTIAL OF A FUTURE SPECIALIST

The article explains the phenomenon of «psychological culture» as a prerequisite and condition for the development of scientific potential of the individual. Author concept of psychological culture is that it is regarded as an ontological projection of human existence, as a set of meanings, forming a value-semantic core of psychological culture of a future specialist. Reveals the properties of value-semantic core of psychological culture: the density, modality, strength, stability and consistency.

Стаття надійшла до редакції 23.06.2010

УДК 377.1: 159.9

Філь О.А.
м. Київ. Україна

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Постановка проблеми. Актуальність даного дослідження обумовлена тим, що сучасні освітні організації здійснюють свою діяльність в умовах нестабільної соціально-економічної ситуації, постійних змін, вияву надвисокої конкуренції. Це обумовлює необхідність пошуку реально дієвих підходів до збереження / забезпечення їх власної конкурентоздатності та виробництва такої продукції, яка б користувалася попитом на певному сегменті ринку товарів та послуг. Послуги, які надають сучасні освітні організації як державної, так і приватної форм власності – своєрідний товар, який повинен зайняти відповідне місце на ринку, відповідати потребам людини й бути при цьому конкурентоздатним. *Підготовка конкурентоздатних фахівців є однією з видів актуальних освітніх послуг для вищих навчальних закладів, зокрема, для технічних університетів.* Надання послуг високого рівня конкурентоздатності можливе за умови розвитку високого рівня конкурентоздатності «виробника» таких послуг – безпосередньо самих вищих навчальних закладів, і, зокрема, технічного університету як освітньої організації, що готує майбутніх фахівців для різних соціальних сфер.

Щодо міри розробки цієї проблеми в сучасній літературі, то слід зазначити, що феномен «конкурентоздатність», здебільшого, досліджувався в економіці [8; 22; 14; 15; 22], соціології [1], педагогічних [21] та інших науках. Останнім часом активно починається дослідження цього поняття фахівцями у сфері психології [4: 6; 74 10; 11-13; 16; 19; 20; 24]. Слід зазначити, що згадані праці містять, здебільшого, результати дослідження психологічних особливостей конкурентоздатності команд, особистості та практично не розкривають специфіки конкурентоздатності організацій.

Водночас, необхідно зауважити, що в лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України нами розпочато вивчення *психологічних особливостей конкурентоздатності організацій*, і певна частина теоретичних розробок та експериментальних досліджень представлено в низці наукових публікацій [17; 18; 23]. Запропонований нами *психологічний підхід* до дослідження «конкурентоздатності організацій» О.А. Філь, [10; 12] визначає її як «інтегральну психологічну характеристику, що забезпечує ефективну конкуренцію організації відносно аналогічних об'єктів на сучасному ринку товарів і послуг». Психологічне забезпечення розвитку конкурентоздатності освітніх організацій є однією з актуальних, затребуваних практикою [20] проблем сучасної психології та потребує розробки методичного інструментарію для комплексної психологічної діагностики рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій.

Виходячи із актуальності та соціальної значущості проблеми, **мета даного дослідження** полягала в розробці методичного інструментарію для комплексної психологічної діагностики рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій.

Для досягнення мети було використано наступні **методи дослідження**: теоретичний аналіз проблеми, узагальнення, систематизація, аналіз власного професійного досвіду викладацької та тренінгової роботи з різними категоріями студентів, аспірантів та персоналу організацій різних соціальних сфер та проведення пілотних досліджень.

Дослідження проводилося в рамках виконання НДТ лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Психологічні засади забезпечення організаційного розвитку» (2008–2012 рр., науковий керівник – проф. Л.М. Карамушка).

Результати дослідження.

Методичний інструментарій для комплексної діагностики рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій представляє собою емпіричний метод визначення інтегрального показника рівня розвитку конкурентоздатності освітніх

організацій, включає в себе поєднання авторської анкети (О.А. Філь, [10; 12]) та стандартних тестових методик і **складається з чотирьох змістовних блоків.**

Блок 1 (авторська розробка О.А. Філь) спрямований на **визначення уявлень учасників дослідження щодо сутності конкурентоздатності освітніх організацій та оцінку загального рівня її розвитку** та включає два основні питання:

1.1. Завершить, будь-ласка, речення: «Конкурентоздатна освітня організація – це... _____».

Обробка та інтерпретація результатів. Отримані відповіді підлягають якісній обробці та класифікуються за такими основними змістовними блоками: «ознаки», «мета діяльності», «структура організації», «результат діяльності (кількісні та якісні показники)», «умови формування» та ін.

1.2. Як Ви могли б оцінити (в цілому) рівень конкурентоздатності Вашої освітньої організації (за 100%)?
0 _ 10 _ 20 _ 30 _ 40 _ 50 _ 60 _ 70 _ 80 _ 90 _ 100%.

Обробка та інтерпретація результатів. Отримані оцінки (у%) співвіднести зі шкалою оцінки уявлень учасниками дослідження рівнів конкурентоздатності освітньої організації: 0-33% – оцінка „низький рівень конкурентоздатності освітньої організації”; 34-67% – оцінка „середній рівень конкурентоздатності освітньої організації”; 68-100% – оцінка „високий рівень конкурентоздатності освітньої організації”.

Блок 2 (авторська розробка О.А. Філь) спрямований на **визначення уявлень учасників дослідження щодо чинників конкурентоздатності освітньої організації** (запропоновані для рангування чинники розташовані у вільному порядку) та включає одне питання:

2.1. Визначте порядок значущості (1, 2, 3 ...) всіх чинників, які, на Вашу думку, забезпечують конкурентоздатність Вашої освітньої організації:

- Місце розташування освітньої організації
- Конкурентоздатність керівників освітньої організації
- Політична стабільність країни
- Конкурентоздатність продукції / послуг, що надає освітня організація
- Конкурентоздатність клієнтів освітньої організації
- Рівень освіченості населення країни
- Конкурентоздатність країни на міжнародному рівні
- Конкурентоздатність випускників освітньої організації
- Конкурентоздатність партнерів освітньої організації
- Відповідна матеріально-технічна база освітньої організації
- Рівень економічного розвитку країни
- Конкурентоздатність працівників освітньої організації
- Конкурентоздатність освітньої сфери
- Імідж освітньої організації
- Ефективна рекламна політика освітньої організації
- Організаційна культура освітньої організації
- Інше

(допишіть)

Обробка та інтерпретація результатів. Проранговані відповіді на питання 2.1 дають можливість визначити оцінку учасниками дослідження рівнів значущості вищенаведених чинників конкурентоздатності освітньої організації, які віднесені до 4 рівнів аналізу (О.А. Філь, [10; 12]): 1) *мегарівень* (чинники виражені на рівні країни): «конкурентоздатність країни на міжнародному рівні»; «політична стабільність країни»; «рівень освіченості населення країни», «рівень економічного розвитку країни»; 2) *макрорівень* (чинники виражені на рівні сфери освіти): «конкурентоздатність освітньої сфери»; «місце адміністративного розташування освітньої організації»; 3) *мезорівень*

(чинники виражені на рівні конкретної освітньої організації): «конкурентоздатність послуг освітньої організації»; «відповідна матеріально-технічна база освітньої організації», «організаційна культура освітньої організації»; «імідж освітньої організації»; «конкурентоздатність клієнтів освітньої організації»; «конкурентоздатність партнерів освітньої організації»; «ефективна рекламна політика освітньої організації»; 4) *мікрорівень* (чинники виражені на рівні особистості в організації): «конкурентоздатність керівників освітньої організації» і «конкурентоздатність працівників освітньої організації».

Отримані оцінки (у балах) співвіднести зі зворотною шкалою рівнів конкурентоздатності: 11-15 балів – оцінка „низький рівень чинника конкурентоздатності освітньої організації”; 6-10 балів – оцінка „середній рівень чинника конкурентоздатності освітньої організації”; 1-5 балів – оцінка „високий рівень чинника конкурентоздатності освітньої організації”.

Блок 3 (авторська розробка О.А. Філь) спрямований на визначення уявлень учасників дослідження щодо конкурентоздатності продукції / послуг, що надає освітня організація та включає два питання:

_____ 3.1. Як Ви могли б оцінити (в цілому) рівень конкурентоздатності послуг, що надає Ваша освітня організація (за 100%)?
0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%.

_____ 3.2. Як Ви могли б оцінити по окремих показниках рівень конкурентоздатності послуг, що надає Ваша освітня організація (за 100%)?

3.2.1. Конкурентоздатність послуг забезпечується розташуванням освітньої організації поблизу місця проживання клієнтів
0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.2. Конкурентоздатність послуг забезпечується репутацією освітньої організації 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.3. Конкурентоздатність послуг забезпечуються їх належним рівнем якості
0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.4. Конкурентоздатність послуг забезпечуються культурним рівнем персоналу (ввічливість, тактовність, увага)
0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.5. Конкурентоздатність послуг забезпечуються культурним рівнем керівників (ввічливість, тактовність, увага)
0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.6. Конкурентоздатність послуг забезпечуються швидкою реакцією на додаткові вимоги клієнтів 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.7. Конкурентоздатність послуг забезпечуються високим рівнем комунікацій (функціонування електронних комунікаційних мереж, комунікабельністю персоналу) 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.8. Конкурентоздатність послуг забезпечуються естетикою приміщень освітньої організації 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.9. Конкурентоздатність послуг забезпечуються їх орієнтацією на задоволення потреб ринку праці 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.10. Конкурентоздатність послуг забезпечуються їх доступністю для „споживачів” 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.11. Конкурентоздатність послуг забезпечуються їх унікальністю серед інших освітніх організацій 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.12. Конкурентоздатність послуг забезпечуються їх можливістю задовольнити Ваші економічні потреби
0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.13. Конкурентоздатність послуг забезпечуються їх можливістю задовольнити Ваші потреби у професійному самовираженні та реалізації себе як професіонала 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.14. Конкурентоздатність послуг забезпечуються постійним моніторингом їх якості 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.15. Конкурентоздатність послуг забезпечуються постійним моніторингом міри задоволеності потреб їх споживачів 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

3.2.16. Конкурентоздатність послуг забезпечуються їх орієнтацією на задоволення очікувань їх споживачів 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%.

Обробка та інтерпретація результатів. Отримані оцінки (у%) співвіднести зі шкалою оцінки учасниками дослідження рівнів конкурентоздатності послуг освітньої організації як в цілому (питання 3.1) так і по окремих показниках (питання 3.2): 0-33% – оцінка „низький рівень конкурентоздатності послуг освітньої організації”; 34-67% – оцінка „середній рівень конкурентоздатності послуг освітньої організації”; 68-100% – оцінка „високий рівень конкурентоздатності послуг освітньої організації”.

Блок 4 (авторська розробка О.А. Філь) дає можливість вивчити **психологічні особливості конкурентоздатності керівників та персоналу Вашої освітньої організації** та включає три основні питання:

_____ 4.1. Як Ви могли б оцінити (в цілому) рівень конкурентоздатності керівників Вашої освітньої організації (за 100%)? 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

4.2. Як Ви могли б оцінити (в цілому) рівень конкурентоздатності працівників Вашої освітньої організації (за 100%)? 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

4.3. Як Ви могли б оцінити (в цілому) рівень Вашої власної конкурентоздатності (за 100%)? 0__10__20__30__40__50__60__70__80__90__100%

Обробка та інтерпретація результатів. Отримані оцінки (у%) співвіднести зі шкалою оцінки учасниками дослідження рівнів конкурентоздатності особистості в освітній організації: 0-33% – оцінка „низький рівень конкурентоздатності особистості”; 34-67% – оцінка „середній рівень конкурентоздатності особистості”; 68-100% – оцінка „високий рівень конкурентоздатності особистості”.

Блок 5 дає можливість перевірити учасникам дослідження **власний рівень розвитку основних психологічних характеристик конкурентоздатності** (за Л.М. Карамушкою, О.А. Філь, 2006) та складається з двох методик:

5.1. Методика «Тест на загальні здібності до підприємництва (GET TEST)» (Пачковський Ю.Ф., 2001) [9] дає можливість вивчити розвиток психологічних характеристик „потреба в досягненнях (подальшому розвитку)”, „потреба в незалежності / автономії”, „схильність до творчості (творчі здібності / нахили)”, „вміння йти на розумний (зважений) ризик”, „цілеспрямованість та рішучість”. Обробка даних здійснюється відповідно до ключа, поданого в оригінальній методиці. Далі отримані показники у балах можуть бути модифіковані в 3 рівні („низький рівень”, „середній рівень”, „високий рівень”) розвитку кожної характеристики (за Л.М. Карамушкою, О.А. Філь, 2006) [4].

5.2. Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості, спрямованих на „свободу-владу”, „працю-гроші” (О.Ф. Потьомкіної) [9] дає можливість вивчити розвиток психологічних характеристик „орієнтація на свободу”, „орієнтація на владу”, „орієнтація на працю”, „орієнтація на гроші”. Обробка даних здійснюється відповідно до ключа, поданого в оригінальній методиці. Далі отримані показники у балах можуть бути модифіковані в 3 рівні („низький рівень”, „середній рівень”, „високий рівень”) розвитку кожної характеристики (за Л.М. Карамушкою, О.А. Філь, К.В. Терещенко, 2007 [24]).

Загальний інтегральний показник рівня розвитку конкурентоздатності вищих навчальних закладів визначається шляхом виведення середнього арифметичного значення окремих кількісних показників низького, середнього та високого рівнів,

отриманих по блоках 1-5. За результатами середнього арифметичного аналізуються **три рівні розвитку конкурентоздатності освітніх організацій**: 1) низький рівень розвитку конкурентоздатності освітніх організацій; 2) середній рівень розвитку конкурентоздатності освітніх організацій; 3) високий рівень розвитку конкурентоздатності освітніх організацій.

Виведений рівень загального інтегрального показника рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій може бути співвіднесено зі шкалою оцінки уявлень учасниками дослідження рівнів конкурентоздатності освітніх організацій (блок 1, питання 1.2) з метою аналізу розбіжностей в уявленнях опитаних щодо рівня розвитку конкурентоздатності їх вищих навчальних закладів та „реального” комплексного показника її рівня розвитку.

Розроблений нами **методичний інструментарій для комплексної діагностики рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій** пройшов попередню апробацію при підготовці майбутніх менеджерів та психологів на факультеті менеджменту та психології, на курсах перепідготовки керівників освітніх організацій на факультеті підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та на курсах підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (м. Київ, 2008-2010 р.); в процесі перепідготовки директорів та заступників директорів шкіл та психологів в Київському інституті післядипломної педагогічної освіти (м. Біла Церква, 2008-2010 р.); в процесі підготовки аспірантів НТУУ «КПІ» (м. Київ, 2008-2010 р.) та в ряді інших навчальних установ.

Методичний інструментарій для комплексної діагностики рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій з метою забезпечення найбільш системної оцінки доцільно застосовувати щодо використання у наступних групах учасників дослідження (враховуючи специфіку навчального закладу): 1) менеджери освітніх організацій (директори, заступники, завідувачі кафедр та ін.); 2) персонал освітніх організацій (викладачі, вчителі та ін.); 3) клієнти освітніх організацій (студенти, учні, батьки та ін.). Залежно від категорії учасників дослідження методичний інструментарій для комплексної діагностики рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій може бути використаний в повному або частковому (по окремих блоках) форматі.

Висновки.

1. Представлений **методичний інструментарій для комплексної діагностики рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій** уможливорює на емпіричному рівні визначення особливостей **розвитку конкурентоздатності конкретних освітніх організацій** з метою аналізу психологічних проблем на рівні конкретних освітніх організацій (шкіл, університетів та ін.) та її порівняння з іншими освітніми організаціями. Отримані дані можуть бути використані для розробки концепції психологічного забезпечення розвитку конкурентоздатності конкретних організацій.

2. Визначення специфіки використання **методичного інструментарію для комплексної діагностики рівня розвитку конкурентоздатності організацій в різних соціальних сферах**, та представлення результатів **експериментальних досліджень** за даним методом (зокрема, на матеріалі технічного університету) ми вбачаємо одним з **перспективних напрямків нашого подальшого дослідження**.

Список літератури. 1. Александрова А. Б. Конкурентоспособность молодежи на рынке труда: социологический анализ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. социолог. наук : спец. 22.00.03 / Ин-т социологии НАН Беларуси / А. Б. Александрова. – М., 2004. – 24 с. 2. Барабась Д. О. Навчання персоналу як джерело формування стійких конкурентних переваг компанії / Д. О. Барабась // Стратегія економічного розвитку України: наук. зб. – вип. 14., голов. ред. А.П. Наливайко. – К.: КНЕУ, 2003. – С. 205–211. 3. Ивановская Л. Конкурентоспособность управленческого персонала / Л. Ивановская, Н. Сулова // Маркетинг. – 1999. – № 6. – С. 35–46. 4. Карамушка Л.М.

Формування конкурентоздатної управлінської команди на матеріалі діяльності освітніх організацій : монографія / Л. М. Карамушка, О. А. Філь. – К. : Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с. 5. **Кирьянов А.** Концепция управления человеческими ресурсами в организации [Електронний ресурс] / А. Кирьянова. – Режим доступу: <http://www.intalev.ua/index.php>. 6. Максименко С. Д. Розвиток конкурентоздатності персоналу як важлива складова організаційного розвитку освітніх організацій / Максименко С. Д., Карамушка Л. М., Філь О. А. : [Психологічні умови розвитку конкурентоздатності організації] : тези VI міжнародної наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології, (м. Керч, 25-27 червня 2009 р.) / наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2009. – С. 8-12. 7. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л. М. Митина. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЕК, 2002. – 400 с. 8. Пан Л. В. Стратегія управління персоналом як ключовий фактор забезпечення конкурентоздатності організації / Л. В. Пан // Стратегія економічного розвитку України : наук. зб. – вип. 1 (8) / голов. ред. О. П. Степанов. – К. : КНЕУ, 2002. – С. 442–446. 9. Пачковський Ю. Ф. Психология підприємництва. / Ю.Ф. Пачковський // Навчальний посібник. – Львів, 2001. – 276 с. 10. Психологічні умови розвитку конкурентоздатності організацій : тези. VI науково-практичної конф. з організаційної та економічної психології, (м. Керч 25-27 червня 2009 р.) / наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, О.А. Філь. – К. : Інтерлінк, 2009. – 240 с. 11. Северин А. В. Оценка содержания представлений студентов-психологов о конкурентоспособном психически здоровом человеке / А. В. Северин / Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности : материалы Первого международного конгресса, (г. Минск, Лицей БГУ 16-17 декабря 2005 г.). – Мн. : Бестпринт, 2005. – С. 159-160. 12. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): навч. посіб. / наук. ред. проф. Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – С. 216–219. 13. Технологія розвитку конкурентоздатності персоналу освітніх організацій / [Карамушка Л. М., Філь О. А., Клокар Н. І., Чубарук О. В.] // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: Тези міжнародної науково-практичної конференції (10-11 вересня 2009 р., м. Біла Церква) / наук. ред. В. В. Олійника, Л. М. Карамушки, Н. І. Клокар, Л. І. Даниленко. – Біла Церква : КОІПОПК, 2009. – С. 142-144. 14. Титова С. П. Стратегічний менеджмент конкурентоспроможності національної економіки в перспективі євроінтеграції [Електронний ресурс] / С. П. Титова. – Режим доступу: <http://www.sti.lg.ua/>. – Заголовок с екрана. 15. Фатхутдинов Р.А. Стратегическая конкурентоспособность / Р.А. Фатхутдинов: учебник. – М. : ЗАО «Изд-во «Экономика», 2005. – 504 с. 16. Філь О. А. Технологія розвитку конкурентоздатності персоналу освітньої організації: навч.-метод. посіб. / О. А. Філь. – Біла Церква: КОІПОПК, 2008. – 52 с. 17. Філь О.А. Теоретичний аналіз конкурентоздатності організацій в умовах організаційного розвитку // Актуальні проблеми психології. Том.1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2008, частина 21-22. – С. 39-45. 18. Філь О.А. Технологія розвитку конкурентоздатності освітньої організації в умовах соціально-економічних змін // Актуальні проблеми психології. Том.1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2008, частина 20. – С. 27-31. 19. Філь О. А. Теоретичний аналіз психологічних

особливостей конкурентоздатності безробітних підприємців / О. А. Філь, Л. В. Галаган // Актуальні проблеми психології / ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін. – К. : А.С.К., 2009. 20. Філь О.А. Значущість психологічних характеристик конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій / О.А. Філь, О.І. Вакулюк // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання, 2010. – Випуск № 2 (11). www.kristti.com.ua. 21. Шаповалов В.И. Конкурентоспособность личности в парадигме инновационного педагогического менеджмента [Електронний ресурс] / В.И. Шаповалов / Режим доступу: www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichologiy. 22. Щур С. Застосування рейтингового методу оцінки конкурентоспроможності при підборі кандидатів на керівні посади / С. Щур. // Економіст. – 1999. – № 10. – С. 71-76. 23. Fil, A. Factors of organizational competitiveness in banking // Abstracts of XIth European Congress of Psychology. Oslo, Norway, 7–10 July 2009. (Abstract, CD-ROM). 24. Karamushka, L., Fil, A. & Tereshchenko, K. Psychological aspects of characteristics of competitiveness in economics students // Work and Organizational Psychology: Problems and Challenges in Poland and Ukraine (Polish-Ukrainian workshop (24-27, September 2009, Katowice, Poland): Programme, Book of abstracts. Editors: Liudmila Karamushka, Barbara Kożusznik. – Kyiv: “Kvitka”, 2009. – P. 65-66.

О.А. Філь

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

В статті представлено психологічний підхід до дослідження конкурентоздатності організації. З метою психологічного забезпечення розвитку конкурентоздатності освітніх організацій автором розроблено та наведено методичний інструментарій для комплексної психологічної діагностики рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій. Зазначено доцільність системного аналізу рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій шляхом використання даного інструментарію серед менеджерів, персоналу освітніх організацій та клієнтів освітніх організацій.

Е.А. Филь

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье представлен психологический подход к исследованию конкурентоспособности организации. С целью психологического обеспечения развития конкурентоспособности образовательных организаций автором разработано и подано методический инструментарий для комплексной психологической диагностики уровня развития конкурентоспособности образовательных организаций. Отмечена логичность системного уровня развития конкурентоспособности образовательных организаций путем использования данного инструментария среди менеджеров, персонала образовательных организаций и клиентов образовательных организаций.

O.A.Fil

**METHODICAL TOOLS FOR OVERALL PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS
OF LEVEL OF COMPETITIVENESS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

The article reveals the psychological approach for investigating organizational competitiveness. Aiming at psychological accompaniment of development of educational organization competitiveness the author presents methodical tools for overall psychological diagnostics of level of competitiveness of educational organizations. The purposefulness of system analysis of level of educational organization competitiveness is proved by applying those tools for manager, personnel, and clients of educational organizations.

Стаття надійшла до редакції 14.06.2010

ЗМІСТ

<i>Вступительное слово главного редактора Романовского А.Г.</i> Духовная составляющая системы подготовки новой национальной элиты.....	3
--	---

І РОЗДІЛ АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ

<i>Кремень В.Г.</i> Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін.....	10
<i>Товажнянський Л.Л.</i> Фундаментальні та прикладні дослідження науковців університету в створенні сучасних технологій і конструкцій.....	14
<i>Зязюн І.А.</i> Діалектика ціннісних суджень та відношень.....	22
<i>Биков В.Ю.</i> Моделі системи освіти і освітнього середовища.....	31
<i>Ничкало Н.Г.</i> Ідея суспільства знань і праці в наукових пошуках.....	38
<i>Андрущенко В.П.</i> Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття	45
<i>Михальченко М.І.</i> Модернізація системи освіти України як державна і педагогічна проблема.....	53
<i>Нечепоренко Л.С.</i> Культура успішної особистості.....	57
<i>Кудин В.А.</i> Сила образования в научных глубинах и разумном обновлении.....	62
<i>Романовський О.Г., Серета Н.В.</i> Духовне виховання як складова самоменеджменту у підготовці керівних кадрів.....	69
<i>Лещенко М.П., Светлорусова А.В.</i> Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом: історико-педагогічний дискурс.....	75
<i>Lidia Włodarska-Zoła</i> Profesjonalna osobowosc menedzera w nowej gospodarce.....	82
<i>Олійник В.В.</i> Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення.....	88
<i>Васянович Г.П.</i> Гуманітарна освіта у процесі підготовки технічної еліти України.....	97
<i>Шестопалюк О.В.</i> Умови формування громадянської компетентності майбутніх учителів.....	102
<i>Якубов Ф.Я.</i> Перспективы инженерно-педагогического образования в условиях глобальных трансформационных сдвигов.....	107
<i>Вовк Л.П.</i> Інтегрування змісту загальних і професійних знань в концепції підготовки фахівців.....	113
<i>Жук О.Л.</i> Педагогическая подготовка студентов как средство формирования профессиональной культуры специалиста.....	120
<i>Ткаченко Л.І.</i> Ідеї педагогічної спадщини Г.С. Сковороди: до проблеми формування національної еліти.....	126
<i>Коломієць А.М.</i> Проблеми інформатизації освіти.....	134
<i>Пономарьов О.С.</i> Виховний вектор нової освіти.....	139
<i>Кропотова Н.В.</i> Смысловая интерпретация качества профессионально образования.....	147
<i>Ігнатюк О.А.</i> Інтелектуально-ігрова практика як засіб особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця в умовах технічного університету.....	154

II РОЗДІЛ ГЛОБАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЯ В ОСВІТІ

Бех І.Д. Становлення педагогічної науки в контексті експериментально-виховної стратегії.....	162
Прокопенко І.Ф. Система педагогічної освіти в умовах євроінтеграції.....	169
Бабаєв В.М. Новітні практики підготовки фахівців технічних спеціальностей у вищій школі: досвід Харківської області.....	173
Ягунов В.В. Завдання дидактики вищої школи України в умовах сучасних цивілізаційних змін.....	177
Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Технологія і методика навчання: альтернатива чи узгоджені взаємодія?.....	186
Суцценко Т.И. Педагогическое творчество – важнейший показатель профессионализма учителей и преподавателей высшей школы.....	193
Пехота О.М. Освітнє середовище педагогічного ВНЗ з позиції суб'єктивного підходу.....	200
Падалка О.С. Економічна освіта в системі професійної підготовки вчителя.....	205
Христо Атаносов Крачунов Влияние принципов Булонского процесса на улучшение качества инженерного образования в Болгарии.....	211
Лавиния Элисабета Попп, Ирина Орел, Даниела Кожокару Rolul centrelor de consiliere și orientare profesională din universitățile Românești.....	219
Nicolae Ilias, Sorin Radu, Iosif Andras, Inga Cioara The new dimensions of higher education in mineral resources Area.....	224
Ландсман В.А. Академическая мобильность как фактор совершенствования новой образовательной парадигмы.....	228
Исаев И.Ф. Первые университетские уставы в России и развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы.....	231
Зязюн Л.І. Стратегія екосоціальних теорій учіння і виховання в наукових дослідженнях теоретиків-педагогів Франції.....	239
Рибалка В.В. Честь і гідність особистості як предмет професійної діяльності психолога і педагога.....	247
Карамушка Л.М. Актуальні завдання підготовки організаційних психологів та психологів праці в країнах Європейського союзу (в контексті реалізації проекту «Європейського диплому з психології»).....	253
Исаева Н.И. Психологическая культура как условие развития научного потенциала личности будущего специалиста.....	260
Філь О.А. Методичний інструментарій для комплексної психологічної діагностики рівня розвитку конкурентноздатності освітніх організацій.....	267

До уваги авторів щоквартального збірника наукових праць

“ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ”:

Головна мета видання – надати можливість опублікувати наукові праці та статті викладачам, науковим співробітникам, аспірантам і здобувачам наукового ступеня, а також поширити можливості обміну науково-практичною інформацією з філософії, психології, педагогіки, соціології та теорії і практики соціального управління.

До друку приймаються статті за такими науковими напрямками:

- проблеми формування національної управлінської гуманітарно-технічної еліти;
- сучасна філософія освіти;
- освіта і культура;
- педагогічна майстерність;
- синергетика соціальних процесів;
- психолого-педагогічні проблеми формування особистості;
- гуманітарні та культурологічні аспекти підготовки фахівців;
- проблеми професійної освіти;
- формування педагога вищої школи XXI століття;
- сучасні технології підготовки майбутніх фахівців;
- проблеми формування політичної еліти;
- теорія і практика соціального управління;
- проблеми формування особистості менеджера вищого та середнього рівнів.

Матеріали, подані до друку, повинні бути підготовлені на IBM сумісному комп’ютері і подаватися у друкованому вигляді на диску CD-RW, CD-R. Текст повинен бути набраний у редакторі MS Word for Windows.

Допускається пересилка статей електронною поштою.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

- загальний обсяг – від 4 до 7 сторінок;
- розмір аркуша – А-4 (210 x 297 мм);
- ліве, верхнє, праве та нижнє поля – 25 мм;
- рекомендований шрифт – Times New Roman Cyr;
- розмір шрифту – 12;
- міжрядковий інтервал – 1.

ПОРЯДОК РОЗТАШУВАННЯ МАТЕРІАЛУ

- безпосередньо під верхньою межею зліва **ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ НАПІВЖИРНИМ ШРИФТОМ ДРУКУЄТЬСЯ УДК** статті;
 - через рядок по правому краю друкуються курсивом прізвища авторів та ініціали, через кому з нового абзацу місто та країна;
 - через рядок по центру напівжирним шрифтом **ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ** друкується назва статті;
 - через рядок з відступом (1,25 см) друкується текст статті, відформатований по ширині рядка;
 - перед і після формул і рівнянь має бути пропущений один рядок від тексту з інтервалом 1;
 - номери формул і рівнянь мають бути вирівняними по правому краю;
 - розмір шрифту формул і рівнянь для основного тексту – 14 пт.;
 - рисунки, схеми і графіки мають бути виконані у чорно-білому варіанті;
 - через один рядок друкується список літератури, оформлений згідно з вимогами ДСТУ та відповідно до Бюлетеню ВАК № 3,2008;
 - через рядок з відступом (1,25 см) друкуються анотації: українською, російською й англійською мовами. Порядок анотацій:
 - ініціали та прізвища авторів (посередині рядка);
 - через рядок з відступом (1,25 см) великими літерами посередині назва статті;
 - через рядок з відступом (1,25 см) друкується текст анотації.
- До статей, що надсилаються до друку, повинна додаватись рекомендація (рецензія).
Статті, що рекомендовані до друку членами редколегії збірника, рецензії не потребують.

УМОВИ ПУБЛІКАЦІЇ

Статті, оформлені згідно з Правилами, надсилаються авторами на адресу:

61002, Харків, вул. Фрунзе, 21, НТУ “ХПІ”, редколегія збірника «**Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти**». Головному редакторові проф. О.Г. Романовському.

Електронна адреса: romanovskiy_khpi@mail.ru

podbutskaya_nina@ukr.net

kvasnykov@mail.ru

Телефон: (057) 700-40-25, (057) 707-68-60, (057) 707-64-90

050-98-56-304 – канд. пед. наук Підбуцька Ніна Вікторівна

Про прийняття рішення щодо публікації статті та умови оплати автори повідомляються після їхнього запиту.

Статті, оформлені з порушеннями Правил, редколегією не розглядаються.

Про прийняття рішення щодо публікації статті та умови оплати автори
повідомляються після їхнього запиту.
Статті, оформлені з порушеннями Правил, редколегією не розглядаються.

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ

Збірник наукових праць

Випуск 27 (31)

Відповідальний за випуск к.пед.н. *Н.В. Підбуцька*
Технічне редагування асистент *О.В. Квасник*

Підп. до друку р. Формат 60 × 84 1/8. Папір Prima Сору
Друк – ризографія. Гарнітура Times. Умов. друк. арк. Обл.-видав арк.
Наклад 100 прим. Зам. № . Ціна договірна.

НТУ “ХП”, 61002, Харків-2, вул. Фрунзе, 21

Видавничий центр НТУ “ХП”. Свідоцтво ДК № 116 від 10.07.2000 р.

Друкарня НТУ “ХП”, 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21