

ISSN 2078-77-82

*Теорія
і практика*

управління соціальними системами

**ФІЛОСОФІЯ
ПСИХОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
СОЦІОЛОГІЯ**

2'2010

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ:

філософія, психологія, педагогіка, соціологія

Щоквартальний науково-практичний журнал 2'2010

Засновники видання: Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, Українська інженерно-педагогічна академія.

Видання засновано у 2000 р.

Держвидання

Свідоцтво: КВ №5212 від 18.06.2001 р.

КООРДИНАЦІЙНА РАДА:

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

Товажнянський Л.Л., д-р техн. наук, проф. (заступник голови)

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

Романовський О.Г., д-р пед. наук, проф. (головний редактор)

Андрущенко В.П., чл.-кор. НАН України, академік АПН України, д-р філос. наук, проф.

Биков В.Ю., чл.-кор. АПН України, д-р техн. наук, проф.

Луговий В.І., академік АПН України, д-р пед. наук, проф.

Прокопенко І.Ф., академік АПН України, д-р пед. наук, проф.

Коваленко О.Е., д-р пед. наук, проф.

Бабасв В.М., д-р держ. упр., проф.

Іліаш Н., д-р техн. наук, проф. (Румунія) почесний д-р НТУ “ХПІ”

Левовицький Т., д-р пед. наук, проф. (Польща)

Недялкова А., д-р наук, проф. (Болгарія)

Мамаліс А.Г., академік, проф. (Греція)

Фютен М., д-р наук, проф. (Франція), почесний професор НТУ “ХПІ”

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Романовський О.Г., д-р пед. наук, проф. (головний редактор)

Гульман Б.Л., д-р психол. наук, проф. (відповідальний секретар)

Балл Г.О., член-кор. АПН України, д-р психол. наук, проф.

Бех І.Д., академік АПН України, д-р психол. наук, проф.

Бочарова С.П., д-р психол. наук, проф.

Гончаренко С.У., академік АПН України, д-р пед. наук, проф.

Князєв В.М., д-р філос. наук, проф.

Коваленко О.Е., д-р пед. наук, проф.

Конакчісв Д., д-р наук, проф.

Култаєва М.Д., д-р філос. наук, проф.

Лозовой В.О., д-р філос. наук, проф.

Моляко В.О., академік АПН України, д-р психол. наук, проф.

Нечепоренко Л.С., д-р пед. наук, проф.

Ничкало Н.Г., академік АПН України, д-р пед. наук, проф.

Побірченко Н.А., д-р психол. наук, проф.

Пономарьов О.С., канд. техн. наук, проф.

Радіонова І.О., д-р філос. наук, проф.

Рибалка В.В., д-р психол. наук, проф.

Сисоєва С.О., член-кор. АПН України, д-р пед. наук, проф.

Степаненко І.В., д-р філос. наук, проф.

Троцько Г.В., чл.-кор. АПН України, д-р пед. наук, проф.

Хомуленко Т.Б., д-р психол. наук, проф.

Адреса редколегії:

61002, Харків, вул. Фрунзе, 21.

Телефакс (057) 70-76-371

E-mail: aleksander@kharkiv.net

ЗМІСТ

ДО 125-РІЧЧЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ “ХПІ”

О.Г. Романовський

Про підвищення ролі особистості викладача у процесі підготовки гуманітарно-технічної еліти в умовах інноваційного розвитку сучасної вищої школи3

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І КУЛЬТУРИ

В.Г. Кремень

Філософія самоідентифікації країни в контексті її майбутнього.....12

О.Ю. Панфілов

Сучасна освіта: світоглядні орієнтири..19

А.М. Толкачев, И.И. Сидоренко

Применение фундаментальных принципов природы к социальной системе.....25

М.С. Жиров

Культура как основа качества социального образования.....31

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

О.С. Пономарьов

Освіта і кластерний вектор інноваційного розвитку.....39

С.М. Резнік

Психолого-педагогічні умови розуміння студентами навчального матеріалу.....47

Л.В. Штефан

Інноваційний потенціал інженера-педагога: сутність, структура, принципи формування.....55

В.С. Кошелева

Оптимізація змісту підготовки до бізнес-планування майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю.....60

ІНОЗЕМНИЙ ДОСВІД ОСВІТИ

М.М. Кудря

Системний аналіз освітніх моделей європейських країн з урахуванням входження в Болонський процес.....66

О.М. Гомонюк

Сучасний зарубіжний досвід розвитку професійно-педагогічної культури у соціального працівника /соціального педагога...75

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦЯ

Н.М. Болюбаши

Формування і розвиток професійних компетенцій майбутніх економістів при вивченні дисциплін комп'ютерного циклу...81

Т.В. Гура

Формування творчого складника управлінської компетентності інженера-електромашинобудівника.....88

Ю.В. Дишлева

Роль і місце комунікативної компетенції у професійній підготовці майбутніх перекладачів англійської мови.....94

Т.В. Дніпровська

Структура і зміст управлінської компетентності майбутніх інженерів автомобільного транспорту.....100

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

В.М. Олексенко

Сучасна парадигма в контексті підготовки інженерів через інноваційні педагогічні технології.....106

М.О. Чуносів

Модель індивідуально-групової діяльності соціального педагога у сфері профілактики правопорушень.....117

З.І. Гирич, В.М. Прасол

Структурно-функціональна модель системи науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі123

ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Ю.І. Панфілов

Вплив психічних станів операторів бойових розрахунків на ефективність спільної діяльності залежно від їх психологічної сумісності.....132

НАШІ АВТОРИ.....138

СТОРІНКА РЕДКОЛЕГІЇ.....140

Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2010. – № 2. – 142 с.

Видається за рішеннями Вчених рад: Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, протокол № 2 від 15.06.2010; Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, протокол № 5 від 31.05.2010; Української інженерно-педагогічної академії, протокол № 11 від 25.05.2010.

Журнал „Теорія і практика управління соціальними системами” затверджено Наказом ВАК України №1-05/1 від 10.02.2010 як наукове фахове видання України з філософських, педагогічних і психологічних наук.

© Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”, 2010

© Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2010

© Українська інженерно-педагогічна академія, 2010

О.Г. Романовський

**ПРО ПІДВИЩЕННЯ РОЛІ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ
ПІДГОТОВКИ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ В УМОВАХ
ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Аналізуючи останні тенденції у інноваційного розвитку суспільства, можна констатувати той факт, що зараз відбувається швидка модернізація сучасної освіти. Не можна сказати, що кількість та якість трансформацій спонукають науковців з'ясувати їхню спрямованість. Також не завжди такі зміни мають позитивний характер, але вони таки дозволяють зробити висновок про те, що настала епоха змін, які певним чином стосуються і сфери вищої освіти.

Система вищої освіти покликана сформувати вихідну базу інноваційного потенціалу, яку складають перш за все соціокультурні якості особистості. Ці якості наскрізно проходять через освітній процес і поступово стають властивостями суб'єктів навчання.

На думку російських колег, пріоритетні національні проекти сприяють розвитку інноваційного потенціалу особистості, а більш за все увагу приділено розкриттю здібностей суб'єктів навчання, підготовці їх до життя в конкурентному середовищі.

Саме тому актуальним стає питання, присвячене з'ясуванню ролі особистості викладача в процесі підготовки майбутнього фахівця в умовах інноваційного розвитку вищої школи.

Викладач вищої школи в інноваційному освітньому просторі стає базою формування професійних і загальнокультурних компетентностей студентів. До кола його завдань неодмінно повинна входити допомога студентам у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії. Незважаючи на зміни, що вніс до освітнього простору Болонський процес, одним із провідних чинників у формуванні особистості майбутнього високопрофесійного фахівця все одно залишається особистість викладача.

Як свідчить аналіз останніх досліджень і публікацій, до розгляду особистості в освітній парадигмі зверталось багато вітчизняних науковців, зокрема Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, В. А. Андрущенко, В. Г. Кремень, С. О. Сисоєва, О. С. Пономарьов, Г. П. Васянович, Р. С. Гуревич та інші. Багато дискутували з приводу ролі педагога й зарубіжні науковці, зокрема російські - С. І. Архангельський, Є. В. Бондаревська, А. А. Вербицький, В. А. Ядов, А. Н. Леонтьєв, а також зарубіжні - Н. Бревєр, Е. Зриксон, Дж. Пауелл тощо. Але останнім часом у зв'язку із різноманітними нововведеннями вся увага дослідників привернута до особистості студента або суб'єкта навчання. Що стосується об'єкта даного дослідження, то, незважаючи на прогнози щодо зменшення ролі викладача у формуючому процесі, а також зведенню її до спостерігача чи консультанта, ступінь впливу цієї категорії на формування майбутнього високопрофесійного фахівця залишається вагомим.

Мета дослідження полягає в конкретизації ролі викладача у формуючому процесі, розкритті етапів взаємодії між суб'єктами освіти у процесі формування національної гуманітарно-технічної еліти, з'ясуванні умов інноваційного процесу у вищій школі.

Сучасний розвиток суспільства, безперечно, залежить від механічного й технократичного типу мислення, оскільки, на думку більшості, він сприятиме швидкості пристосування до змін соціально-економічного середовища та вимог сучасності. Цей процес зумовлено швидкою модернізацією та різноманітністю інновацій саме в науках, пов'язаних із технічним напрямком. На сьогодні існує велика кількість досліджень, які

доводять, що за умови відсутності гуманітарного напрямку шлях технократизації всі трансформації людського суспільства заведе у глухий кут. І лише симбіоз, синергетичне поєднання цих двох тенденцій (технократичної і гуманітарної) може вивести нас на новий рівень, показати перспективу розвитку і спричинити інноваційний тип мислення. Найбільш адекватно на будь-які тенденції та інновації реагує перш за все галузь освіти. На сьогодні ця галузь активно модернізується і певною мірою знаходиться в стані пошуку.

Інноваційний тип освіти передбачає перехід від ідеї „освіченої людини" до ідеї „людини культури", оскільки динамічним суспільним змінам і глобалізації суспільних явищ XXI століття мають відповідати не готові знання, уміння й навички, а культура їх розвитку, трансформації та оновлення [8, с. 102].

Достеменно відомо, що всі формотвірні процеси відбуваються в під час розвитку і діяльнісного перетворення освітнього простору.

Освіта - це особлива діяльність, що спрямована на навчання та виховання. Вона є складним соціальним феноменом, який можна аналізувати в різних планах: культурологічному, діяльнісному, технологічному, інституціональному.

Освіта повинна сприяти забезпеченню спадкоємності й відновленню суспільства [4, с. 22]. У сучасній енциклопедії поняття „освіта" розглядається як процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок, пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-етичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості [6, с. 614]. „Завдання освіти - ствердити перспективи людини для її буття в майбутньому. Саме майбутнє... є тим психологічним позитивом, який гармонізує соціум, державу, людину. Проективність освіти в майбутнє дозволяє подолати деградацію людини, можливу в процесі здійснення усіх культурних і соціально-економічних проектів" [3, с. 499].

Результати освітньої практики показують, що вироблення інноваційної стратегії реформування системи освіти в Україні базується на системно-гуманітарному стилі мислення. Він передбачає „розвинену методологічну рефлексію, критичне осмислення історичних трансформацій і перспектив освіти, науки, пізнання в інноваційному, культурному вимірі" [7]. Аналіз стану освіти дозволяє стверджувати, що інноваційна спрямованість розвитку теорії і методології освіти в Україні на сьогодні є очевидною.

Дефініція „інновація" вживається для позначення процесу, який передбачає не тільки впровадження нових ідей, а й зміну самих механізмів впровадження. Сьогодні в Україні на одного абітурієнта припадає майже 3 місця у вищому навчальному закладі. Близько половини ВНЗ III-IV рівнів акредитації має статус університету. Під університетською освітою сьогодні розуміють соціально-педагогічний процес, в основу якого покладено принципи гуманізації, демократизації, гуманітаризації, універсалізації та фундаменталізації, випереджального характеру, органічної єдності навчання з фундаментальними дослідженнями, конкуренції та синергії, єдності та неподільності прав людини, толерантності, індивідуалізації.... І як результат - удосконалення здібностей і свідомості, ставлення особистості, при якому вона досягає „соціальної зрілості та індивідуального зростання", усвідомлює необхідність утримання здорового балансу нерівності між економічним зростанням та соціальним розвитком [12, с. 6]. Синтезуючи дефініції „інноваційна освіта" та „університетська освіта", отримуємо інноваційну мету університетської освіти XXI століття, яка полягає в освітньому забезпеченні сталого розвитку цивілізації. Кожна університетська система освіти повинна мати характерну рису свого регіону, стиль, що досягається синергією вільного творчого колективу особистостей, здатних готувати висококваліфікованих професіоналів, чиї дипломи й знан-

ня визнавалися б в усьому світі. Конкурентоспроможними у XXI столітті будуть ті університетські системи освіти, де професорсько-викладацький потенціал буде взаємодіяти із різноманітними інформаційно-комунікаційними технологіями навчання та здобуття знань, а також з усеосяжною інтеграцією академічної спільноти у світовий інформаційний простір.

Таким чином, щоб відповідати визначенню „інноваційна університетська освіта", вона має обрати шлях послідовних, довготривалих та історичних змін: студентів, викладачів, керівників й адміністративного апарату, навчальних і наукових програм, взаємин.

Проведені дослідження з установами якості вищої університетської освіти дали змогу стверджувати необхідність зміни цього показника відповідно до інноваційних тенденцій соціуму.

Упевнено можна сказати, що якість освіти визначають 4 головних фактори: зміст освіти, педагогічні технології, удосконалення і розвиток навчально-лабораторної бази й особистість педагога. У дослідженні розглядається саме останній із чинників ефективності освіти, але, на нашу думку, провідний - особистість педагога.

Не зайвим буде нагадати класичне тлумачення терміна „педагогіка". Це наука про виховання й навчання людини, що розкриває й формує особистість у процесі освіти [11]. А педагог - людина, що формує особистість, головна ланка в передачі суспільного досвіду, що сприяє соціальному прогресу.

Педагог готує своїх учнів до конкретних запитів суспільства, а також несе в собі позачасовий чинник, беручи участь у формуванні особистості як синтезу всіх багатств людської культури. Педагог - це суб'єкт соціально значущої діяльності, трансляції культурного досвіду і автономна самоактуалізуюча особистість, духовне створіння, частина сучасного світу.

На думку І. А. Зязюна, „педагог - це фахівець, який займається навчально-виховною роботою в школі чи дитячому садку,.... викладач вищого навчального закладу. Загальна мета діяльності педагога - формування творчої особистості учня в процесі навчання та виховання" [1, с. 14]. Він повинен навчити своїх учнів незалежно від предмета викладання, базуючись на власному досвіді.

Ця особистість постає найважливішою ланкою між поколіннями, задає тенденцію та напрямок розвитку суспільству. Кожне покоління має свої особливості, і завдання педагогів полягає у створенні такої психолого-педагогічної синергетичної підготовки, за якої був би можливим симбіоз між поколіннями.

Отже, логічно було б стверджувати, що суттєвого значення для формування й розвитку майбутнього, для ефективного функціонування зв'язку між поколіннями, успішного існування суспільства набуває особистість педагога, а саме його професійна діяльність, компетентність, творчий рівень тощо.

Можна виокремити низку компонентів у структурі педагогічних особистісних якостей, які є важливими для функціонування педагога на високому професійному рівні: дидактичні здібності (здатність передавати студентам навчальний матеріал), академічні (знання предмета не лише у повній глибинній сутності, але і відповідно до нововведень сучасності), перцептивні (здатність адекватно реагувати на зміни внутрішнього стану суб'єкта навчання), мовні (здатність викладача максимально активізувати думку та увагу аудиторії за допомогою вербальних та невербальних засобів), організаторські (належна організація та контроль власної діяльності) тощо.

Але якщо ми хочемо оцінити педагога і його діяльність, то маємо пам'ятати, що є об'єктивні критерії педагогічної майстерності - гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість. Натомість І. А. Зязюн виділяє чотири складники педагогічної майстерності, а саме: про-

фесійну компетентність (комплексність знань, їх оновлення та емоційне забарвлення), гуманістичний складник (взаємопроникнення з особистістю студента, формування особистості, задоволення від праці), педагогічні здібності (комунікаційність, толерантність, динамізм, оптимізм, креативність, вимогливість), педагогічну техніку (впровадження внутрішнього переживання в природі тіла, створення внутрішнього переживання особистості, психологічна налаштованість тощо). Це ті основні показники, що впливають на підвищення ефективності педагогічної діяльності.

На особливу увагу заслуговує педагог, який формує майбутню національну гуманітарно-технічну еліту, тобто викладач вищої школи. Сьогодення принесло багато змін і перетворень. Зокрема, переміщення центру процесу навчання від викладача до студента підвищує не тільки роль першого в організації навчальної діяльності та створенні навчально-матеріальної бази, а також і відповідальність студента. Частина знань надається студенту денно, але решту він повинен засвоїти самостійно [2]. *Відповідно до зміни науково-методичної системи, що є основою процесу навчання, зростає роль суб'єкта навчання.* На нашу думку, студент має володіти глибокими знаннями, які відповідали би курсу навчання, мати ґрунтовну загальногуманітарну підготовку, певні навички дослідницької та практичної діяльності відповідно до своєї майбутньої професії, високий рівень комунікативної ефективності, доброзичливість, володіти вміннями працювати з людьми, захищати свої інтереси. Цей компетентний комплекс студент формує тільки у співробітництві з викладачем. Безперечно, що не лише особистість викладача суттєво впливає на ефективність формування конкурентоспроможного фахівця, але вона є провідною, особливо у вищій школі.

Успішними взаємини викладача і студента можна назвати за таких умов діяльності першого із суб'єктів навчального процесу: викладач повинен зацікавити студента своїм предметом за допомогою власної ерудиції і методичних прийомів, стати прикладом для наслідування у дисциплінарних моментах освітнього процесу, привертати увагу справедливістю й об'єктивністю оцінювання, проявом гуманних якостей та готовністю допомогти студенту.

Національним технічним університетом „ХПІ” нещодавно було проведено дослідження серед студентів 1-5 курсів усіх спеціальностей, у якому з'ясовувалась думка суб'єктів процесу освіти щодо якості та рівня освіти у вищій школі. Зокрема, в одному з питань пропонувалось назвати основні особистісні компоненти професійної діяльності викладача. 89% студентів на перше місце поставили комунікативний компонент, а саме чіткість і доступність викладення матеріалу, а також культуру мовлення та темп викладу; 73% - вказали на важливість налагодження контакту з аудиторією; 71% студентів важливим компонентом назвали справедливість і об'єктивність оцінювання; а 63% - доброзичливість та толерантність.

Аналіз останніх джерел і публікацій, а також проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що професорсько-викладацький склад - це провідний виробничий персонал у системі діяльності вищих навчальних закладів, це провідний людський капітал, який потребує відповідної системи підготовки, капіталовкладень і відповідальності за якість праці.

Зважаючи на важливість і необхідність процесу адаптації сучасного педагога до умов інноваційної університетської освіти, з метою створення адекватних умов для формування національної гуманітарно-технічної еліти сьогодення та забезпечення належного рівня її конкурентоспроможності та професіоналізму, актуальним стає питання визначення ролі педагога та конкретизації меж сфери його діяльності.

У попередніх працях було вказано на 4 складники поняття „педагог”.



Відомо, що педагог як особистість повинен мати високу духовність, моральність, гуманність, активну життєву позицію, патріотичні та лідерські якості. Педагог-викладач повинен володіти толерантністю, харизматичністю, креативністю мислення, високим професіоналізмом, умінням використовувати досягнення в деяких науках (психології, педагогіці, риториці) тощо. Як вихователь педагог повинен бути наділений любов'ю до учнів, емпатією, повагою, мати душевність та емоційну рівновагу, справедливність, естетичний смак. Педагог як науковець повинен мати інтуїцію, критичність, прагнення до нового, високу самооцінку, аналітичність, пасіонарність тощо.

Але сучасність не обмежується цими критеріями і потребує розширення обсягу діяльності педагога та внесення змін у його функціональну спроможність. Оскільки формування національної гуманітарно-технічної еліти, конкурентоспроможної в соціально-економічному просторі, здійснюється у вищому навчальному закладі, зокрема під час її взаємодії із професорсько-викладацьким складом, то насамперед нас цікавитиме педагогічна майстерність педагога як викладача та масштаби його впливу на суб'єкта навчання, тобто спектр його діяльності в умовах формуючого процесу.

Викладач живе в певній системі координат, яка задана попередніми знаннями і повільно реагує на зміни. Вони зберігають спадкоємність традицій і передають знання та вміння, що випробувані часом. Люди, які працюють у педагогічній системі, через це вважаються консервативними. Викладач є елементом єдиної університетської системи, тобто вся його діяльність ґрунтується на системних засадах. Відсутність змін, на нашу думку, уповільнює процес адаптації молодого покоління до нових умов, особливо в час швидкісних соціальних зрушень. На сьогодні молоді фахівці стикаються із завданнями, вирішення яких відсутнє в життєвому досвіді батьків, у змісті навчання загальноосвітньої та вищої школи. Сучасна молодь повинна самостійно шукати вихід, паралельно навчаючись вирішувати нові сучасні завдання, при цьому попередній досвід може бути перешкодою на шляху пошуку оригінального рішення. Отже, з іншого боку, в процесі діяльності викладача та ролях, які він виконує, повинна бути інноваційна тенденція. І саме другий елемент сприяє на сьогодні розширенню напрямів діяльності педагога у вищому технічному навчальному закладі, зазвичай цю людину називають викладачем. Ідеальним викладачем на сьогодні, за результатами дослідження, назвали людину, що має динамічні й ґрунтовні знання зі своєї сфери науки, яка є чесною, справедливою, володіє навичками психолога, уміє порозумітися зі студентами, до того ж має високий рівень професіоналізму.

У чому ж полягає модернізація ролі викладача ВНЗ? Пріоритетними категоріями впливу на зміну функцій є провідні тенденції розвитку соціально-економічного суспільства XXI століття.

Роль викладача вищого навчального закладу	Зміст і реалізація ролі в освітньому процесі
Професіонал	Високий рівень володіння знаннями зі свого напрямку діяльності, широкий світогляд та вміння адекватно реагувати на зміни в освітньому середовищі
Методист	Оптимальний підбір засобів для формування компетенцій та засвоєння динамічних знань суб'єктами навчання
Технолог	Встановлення балансу між традиційними та інноваційними технологіями в освіті
Науковець	Формування нових знань, процес наукового пошуку, отримання наукових результатів, підготовка публікацій, керівництво науковою діяльністю
Керівник	Управління процесом адаптації до професійної діяльності у різних соціальних контекстах та формування активного учасника громадянського суспільства
Конструктор	Створення та проекція реальної проектної діяльності, що забезпечує застосування здобутих знань та компетенцій
Суб'єкт міжнародного співробітництва	Вплив на процеси глобалізації та інтернаціоналізації шляхом освітнього й наукового співробітництва із представниками інших держав
Особистість-психолог	Динамічна взаємодія із суб'єктами освіти, із їхнім внутрішнім світом, харизматичність, креативність мислення тощо
Синтезатор	Поєднання інноваційності й традиційності, міжнародна мобільність, публікації в зарубіжних виданнях
Організатор	Удосконалення процесів самоосвіти, саморозвитку, самостійної роботи
Митець	Діяльність просякнута пошуково-творчою спрямованістю та нестандартністю рішень

Перший елемент пов'язаний із викладачем як суб'єктом організації та передачі знань. Ця роль багатофункціональна. У контексті системного підходу сучасна освіта потребує заміни „знанієвого” підходу до навчання на компетентнісний підхід. Відповідно, викладач сьогодні повинен не просто передати знання. Необхідною нормою зараз вважається тенденція формування у студентів компетенцій та допомога їм у компетентному становленні. Формування компетенцій має на меті реальне поєднання знань з тією особистістю, яка цими знаннями повинна оволодіти, а також реалізацію її прагнення до досягнення здатності компетентно використовувати здобуті знання в практичній діяльності. Тобто викладач повинен не тільки професійно знати свій напрям діяльності, але і вміти володіти дидактикою, методикою та технологіями транспортування знань, бути фахівцем з навчання. А оскільки зараз ці категорії в педагогічній науці досить швидко

розвиваються і трансформуються, то постійне самовдосконалення як методиста, дидакта й технолога для викладача вищої школи неминуче.

Наступна роль - суб'єкт формування нових знань, розвитку процесу наукового пошуку, отримання наукових результатів, підготовки публікацій, а також керівництва науковою роботою своїх учнів (студентів, аспірантів, докторантів). Тобто роль пов'язана безпосередньо із наукою та науковою діяльністю.

Ще одна функція викладача вищої школи полягає у формуванні не просто високоякісного фахівця, а й активного учасника громадянського суспільства, який володіє необхідними соціальними, громадянськими, комунікативними та інтелектуальними якостями. У його обов'язку - забезпечити готовність суб'єкта навчання до працевлаштування і майбутньої кар'єри. Отже, йдеться про високий рівень адаптованості до соціуму, що швидко змінюється, який сприятиме успішному виконанню професійної діяльності в різноманітних соціальних контекстах.

Професорсько-викладацький склад забезпечує також цільову організацію практично спрямованої діяльності студентів разом із спеціально сформованими для цього вузівськими структурами. У даному випадку викладач виступає в ролі конструктора реальної проектної діяльності, що забезпечує застосування здобутих знань та компетенцій. Зараз ця функція стає актуальною через впровадження інтерактивних технологій, а також через набуття НТУ „ХПІ” статусу науково-дослідного інституту.

Швидкий розвиток технічного прогресу безпосередньо сприяє процесам глобалізації та інтернаціоналізації, зокрема інформаційного потоку. Освітній простір також підпадає під вплив цих процесів, а тому виникає наступна функція викладача - як суб'єкта міжнародного освітнього та наукового співробітництва, особи, яка буде впливати на формування та ефективність зазначених вище процесів.

Діяльність викладача сьогодні повинна бути спрямована на міжнародні стандарти якості. Але не треба забувати, що освітня система кожної з націй має свої специфічні особливості, які закладені предками протягом багатьох років, і необхідно враховувати їх при формуванні освітнього простору. У той же час інноваційні елементи, які вважатимуться ефективними і дієвими у формуванні особистості - представника національної гуманітарно-технічної еліти, обов'язково треба залучати для підвищення рівня вищої освіти. Власне саме цей елемент діяльності викладача спонукає його до міжнародної мобільності, публікацій у закордонних виданнях. Саме ця функція наскрізно проходить через усю його діяльність.

На виклики, що постають перед суспільством у XXI столітті, швидко реагує освітня система, особливо через введення різноманітних інновацій. Тому діяльність кожного викладача повинна бути просякнута інноваційністю та базуватися на творчості. Отже, представником викладацького колективу у XXI столітті стає людина, яка синтезувала у своїй особистості багато ролей: професіонал, технолог, методист, психолог, митець, організатор, керівник і багато інших.

Відомо, що критеріями нововведень в освіті є освітнє середовище, де здійснюються інновації, спосіб їх виникнення, глибина і повнота інноваційних ідей, база, на основі якої впроваджуються інновації та пошуково-творча, нестандартна діяльність педагога. Освітні інновації, які є результатом такої діяльності, зумовлюють формування нового типу освіти, що базується на „трьох китах нової філософії освіти: гуманізації, індивідуалізації, інтеграції” [10]. Інноваційна освіта в соціальному становленні молодшої особи виступає як самостійний вид духовно-практичної діяльності, а нова форма її функцій допомагає відшукати реальні шляхи до вищих рівнів освіти, бо лише повна, фактична, реально працююча, об'єктивно відображена соціальним життям освіта, що забезпечує самореалізацію особистості та „соціалізує” весь закладений у ній потенціал, здатна сформуватися у такий тип.

Досліджуючи проблему творчого потенціалу особистості, слід відзначити, що останнім часом значна частина дослідників згодні з думкою, згідно з якою ключовою характеристикою потенціалу особистості є її мотивації, що домінують у динаміці потреб творчого саморозвитку. Цей процес інтенсифікує процеси „самості”: самопізнання, самореалізації, самовиховання. Самопізнання пов'язане з Я-концепцією, у якій відтворюється образ власного Я. Цю концепцію можна характеризувати як установку до самого себе. Я-концепція включає когнітивний компонент творчого потенціалу (образ своїх індивідуальних якостей, здібностей, соціальної значущості) і афективний (самоповагу, самооцінку, естетичне переживання-почуття) [5, с. 12]. До організаційно-педагогічних чинників розвитку творчого потенціалу суб'єктів учіння належить: соціально-культурна діяльність як цілісний системний процес, що містить творчу цілеспрямованість; взаємодію студентів та їхніх педагогів з використанням сучасних засобів навчання; усвідомлення педагогом і студентом ринкової ситуації в потребі вчителів, які володіють творчим стилем педагогічної дії, усіма секретами педагогічної майстерності; використання найновіших досягнень педагогічної науки в соціально-культурній сфері, культуротвірних освітніх педагогічних програмах; управління творчою діяльністю майбутніх фахівців [5, с. 13].

Педагогічна інноватика стверджує: психологічна неготовність значної частини педагогічної громадськості до нововведень в освіті розглядається як гальмо на шляху до інноваційного розвитку. Сучасність потребує від педагога переорієнтації педагогічної діяльності на нові духовні цінності - формування цілісної особистості того, кого навчають. Не можна не погодитись з О.Я. Савченко, що дидактика нового покоління передбачає формування нового педагогічного мислення: педагог так само повинен „... приймати рішення в інтересах дитини, бути сприятливим до інновацій, творчості, вміти вибирати педагогічні засоби і відповідати за свій вибір” [9].

Висновки. Університетська система освіти - це комплекс, об'єднання університету й установ науки, культури, охорони здоров'я, спорту, місцевого самоврядування, установ різних рівнів освіти, які утворюють мережу здобуття знань, ефективного доступу до інформації, навчання, дослідження, виховання та формування нового рівня світогляду вільної людини, розповсюдження та поєднання новітнього знання та досвіду, які урізноманітнюють сферу освітніх і наукових послуг країни, підвищують її конкурентоспроможність на світовому ринку.

Ідея сучасного університету - готувати людину до життя в умовах невизначеності, здатну приймати рішення, здобувати знання й формулювати нові завдання протягом усього життя та вирішувати ці завдання [12, с. 15].

Ідея ідеального сучасного викладача, яка була визначена в процесі вже згаданого опитування і яка сформувалась у сучасного покоління студентів, модернізувалася не лише під впливом інтеграційних процесів і тенденції інноваційного розвитку, а й у процесі взаємодії на різних рівнях між суб'єктами освітнього процесу. Модель викладача сучасної інноваційної університетської системи освіти повинна бути репрезентована людиною широкого світогляду, успішною відносно наукових здобутків, психологом, незалежним у судженнях і вчинках, толерантним, креативним, з високим рівнем адаптації та комунікації.

Отже, прагнення молодого покоління - майбутнього нашого суспільства - і вимоги сучасності, тенденції інноваційного розвитку та інноваційна університетська освіта у своєму органічному поєднанні підштовхне врешті систему освіти до кардинальних зрушень і модифікацію моделі викладача, що у свою чергу спричинить розширення впливу викладача на суб'єкти навчання, сфери його діяльності та функціональної спроможності, а також викличе хвилю нових досліджень, але вже іншого суб'єкта освіти.

Список літератури: 1. Педагогічна майстерність: Підручник/ І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін; За заг. ред. І.А. Зязюна. - К.: СПД Богдано-ва А.М., 2008. - 376 с. 2. Харитонов В.И. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы. 3. Кремень В.Т. та ін. Філософія управління: підручник/ В.Г. Кремень, С.М. Пазиніч, О.С. Пономарьов. - Вид. 2-ге, доповн. і переробл. - Харків: НТУ „ХПІ”, 2008. - 524 с. 4. Подольська Є. А., Назаркіна В.М., Яковлев А. О. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті: Монографія. - Харків: Вид-во НФАУ: Золоті сторінки, 2002. - 236 с. 5. Зязюн І. Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири / І. Зязюн / Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності. - К. - Харків: НТУ „ХПІ”, 2009. - СІ 1-22. 6. Гончаренко С.У. Освіта / С.У. Гончаренко // Енциклопедія освіти. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - С.614-616. 8. Онищук Л. Інноваційна стратегія реформування системи освіти в Україні /Л. Онищук/ Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності. - К. - Харків: НТУ „ХПІ”, 2009. - С.101-109. 9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко/. - К.: Абрис, 1997. - С.5-7. 10. Система освіти в Україні. Стан та перспективи розвитку (Аналітична доповідь Центру Разумкова) // Національна безпека і оборона. - 2006. - № 28. - С. 2-34. 11. Словарь педагогический. - Ссылка на источник: <http://psylist.net/slo/page.php?kat=4&id=53> 12. Мецанінов О.П. Методики оцінки розвитку університетської освіти: навч.-метод. посібник. - Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2006. - 96 с.

А.Г. Романовский

О ПОВЫШЕНИИ РОЛИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ГУМАНИТАРНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Раскрыты составные элементы компетентности педагога, рассмотрены направления его деятельности в условиях инновационного развития высшей школы. Делается акцент на особой значимости роли преподавателя в процессе подготовки высокопрофессионального специалиста для его конкурентной способности на рынке услуг и повышения уровня способностей к адаптации в быстро модернизирующемся социуме.

A. Romanovskiy

ABOUT INCREASE OF ROLE OF TEACHER'S PERSONALITY IN THE PROCESS OF PREPARATION OF HUMANITARIAN-TECHNICAL ELITE IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF MODERN HIGH SCHOOL

The component elements of competence of teacher are exposed, directions of its activity in the conditions of innovative development of high school are considered in detail. An accent on the special meaningfulness of role of teacher in the process of preparation of high-professional specialist for its competition ability at the market of services, increase of level of capacities for adaptation in quickly modernized society is done.

Стаття надійшла до редакційної колегії 17.05.2010

В.Г. Кремень

ФІЛОСОФІЯ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ КРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЇЇ МАЙБУТНЬОГО

Постановка проблеми. В останні десятиліття XX століття розгорнувся потужний світовий процес, який із легкої руки американського соціолога Р.Робертсона 1985 року дістав назву „глобалізація”. У цей час почав швидко розвиватись інноваційний складник економіки. Таким чином, перше місце у XXI столітті посіла постіндустріальна соціально-економічна система, що заснована на знаннях. Світ став нагадувати глобальну триярусну структуру, рівні якої складають країни постіндустріальні, індустріальні та доіндустріальні. Країни першого типу сконцентрували свої зусилля на створенні, застосуванні та поширенні знань, менеджменту, програмного забезпечення, освіти, масової культури, медичних, фінансових та інформаційних послуг.

Надавши світу небаченої динаміки, глобалізація різко загострила конкуренцію між країнами, звузила можливості господарського маневру доіндустріальних та індустріальних країн. Ризик виявитися на периферії прогресу, зісковзнути на саме дно світового порядку надзвичайно зріс. Це засвідчують і результати наукового дослідження, проведеного нещодавно у Франції. Об'єктом аналізу стали 133 держави, за винятком Великої двадцятки (G20). Результати показали, що із вибраних 133-х „лише 20 країн змогли за останні 50 років скоротити своє відставання від G20. Решта не змогли просунутися. Більше того, 43 країни із них, тобто мало не половина, мають виключно формально державну атрибутику, потрапивши в цілковиту залежність від транснаціональних і регіональних корпоративних кланів». Аналізуючи ці дані, український академік Валерій Гесць робить висновок, що Україна перебуває нині серед цих 113-ти, що відстають, і опинилася перед більш ніж очевидною загрозою потрапити до кола 43-х квазісуверенних держав [1].

Ніхто не заперечуватиме, що об'єктивний процес глобалізації виявив тенденцію розвитку людства на небачено високій технологічній стадії. Але не слід недооцінювати й згубну політичну практику глобалізму, спрямовану „давоськими хлопчиками” на задоволення споживацьких потреб „золотого мільярда” людства при одночасному обмеженні перспектив розвитку світової політичної периферії. І тут криються серйозні загрози й виклики світовій стабільності. Адже саме країни, що випали з потоку глобалізації, можуть стати (і стають!) ареною міжетнічних колізій, каналами наркобізнесу й організованої злочинності та, що особливо актуально сьогодні, міжнародного тероризму. Адже ті, кому нема на що сподіватися, готові на все.

Виклад основного матеріалу. Процес глобалізації все наполегливіше стукає в двері України, спонукаючи до дискурсу як її політичні кола, так і науковців та широку громадськість. Причини цього досить серйозні, оскільки світові процеси кинули виклик самоідентифікації ще донедавна відокремленому від світу „залізною завісою” сегменту пострадянського простору під назвою „Держава Україна”. З одного боку, проголосивши незалежність і приступивши до розбудови сучасної держави, ми зіткнулися з новою ситуацією у світі, коли уявлення про „національний” продукт, „національну” фірму та „національну” індустрію проголошуються фікцією. Зрозуміло, що після століть бездержавності значна частина українського політикуму, принаймні його національно-демократичний складник, зазнає справжнього шоку від необхідності відмовитися від звичних для XIX—XX століть парадигм національного розвитку, що й викликає час від

часу справжні потрясіння. Маємо усвідомити, що в процесі розбудови національної держави слід визнати об'єктивність процесу глобалізації та прийняти нову ментальність: „мислити глобально, діяти локально”.

З іншого боку, не варто запліщувати очі й на внутрішній чинник: кризу довіри з боку громадян України до своїх державних інституцій, що за роки незалежності не спромоглися вивести з „тіньового” обігу щонайменше 40% ВВП (близько 400 млрд грн.), а останнім часом — повернути на банківські рахунки заощадження громадян (від 30 до 60 млрд дол.), яких сьогодні так потребує економіка. Що вже говорити про майже 40% населення, яке має середній дохід на місяць нижче прожиткового мінімуму? Тут, як мовиться, вже втрачається логічний зв'язок між поняттям „прожитковий мінімум” та „межа бідності”. І, як наслідок, у суспільстві превалує тотальна недовіра до власних національних державних інститутів, які виявилися нездатними ефективно виконувати свої функції.

Не менш важливими є й суспільно-політичні наслідки такого ганебного стану справ коли людям стає все важче ідентифікувати себе з державними інституціями, яким вони не довіряють. А це, у свою чергу, провокує процес дистанціювання значного контингенту населення і від самої ідеї національної держави, її історичного минулого, української культури й державної мови, якщо вже дійшло до того, що ця „державна дбала не про нас”. Отже, питання національної ідентичності, національних інтересів України, подальшого буття українського народу як суб'єкта історії стає чи не визначальним показником критерію на зрілість українського правлячого класу, а також орієнтиром значущості тих першорядних завдань, які мають бути висунуті на порядок денний найближчим часом.

Таким чином, перед нами виникла нагальна проблема національно самовизначитися — *tertium non datur!* Власне, Україна не є якимось виключенням у цьому контексті: через розв'язання проблеми національної ідентичності пройшли практично всі провідні держави світу. Більше того — це триває й досі, оскільки процес глобалізації (що супроводжується вільним переміщенням капіталів, товарів, інформації та робочої сили) постійно кидає виклики будь-якій національній спільноті.

Доцільно послатися на досвід Сполучених Штатів Америки, які хоч і „скорили” процес глобалізації, проте самі ж зіткнулися віч-на-віч із проблемою національної ідентичності. Так, автор концепції „зіткнення цивілізацій” Самюель Хантінгтон вдарив на сполох у зв'язку з двома викликами національній ідентичності США, насамперед, це все зростаючий вплив іспаномовної громади і тенденція до мовного й культурного поділу Америки, а також розширення прірви між космополітичною ідентифікацією еліт та прихильністю нації до традиційної ідентичності.

Перший виклик американському суспільству з боку останньої хвилі іммігрантів характерний тим, що мексиканці й інші іспаномовні меншини нині не поспішають прийняти для себе англосаксонське політичне кредо, а тим більше — оволодіти англійською мовою. Навпаки, ці іммігранти прагнуть отримати всі права й привілеї американського громадянства, зберігши при тому свою латинську ідентичність, політичне і соціальне самоусвідомлення латино. Вони не збираються адаптуватися до англо-протестантської культури й мають намір створити автономну іспаномовну спільноту на території Сполучених Штатів Америки. Хантінгтон зазначає, що в країні відбувається справжня демографічна реконкіста (відвойовування) областей, захоплених Сполученими Штатами в 1830—1840-х роках. Вже нині у штатах Каліфорнія, Нью-Мексико й окрузі Колумбія неіспаномовні білі перетворилися на меншість.

Другий виклик національній ідентичності Сполучених Штатів — зростаючий космополітизм американських еліт. Це призводить до того, що сучасну Америку вже не-

можливо назвати представницькою демократією, оскільки з ряду питань, особливо тих, що стосуються національної ідентичності, думка обраних лідерів не збігається з думкою народу в цілому. „Цих людей, - пише дослідник, - яких називають „давоськими хлопчиками“, „золотими комірцями“ й „космократами“, об'єднують нові концепції глобальної пов'язаності. Міжнародна спільнота, на їхню думку, морально перевершує спільноту національну, націоналізм для них є злом, національна ідентичність — підозрілим явищем, а національні інтереси — протизаконними“. І це при тому, що пересічні американці завжди були й донині залишаються однією з найбільш патріотичних націй світу.

Тут і нам, українцям, слід було б замислитися: невже американці не здатні стати над національною специфікою і формувати політичну націю на основі індивідуалізму, прагнення до успіху й ідеї рівних можливостей? Хантінгтон не вірить у таку можливість: „Політичне кредо само по собі ще не створює нації. У нації може існувати кредо, але душа нації — це дещо інше, і вона визначається спільною історією, традицією, культурою, спільними героями та лиходіями, перемогами та поразками“. Дослідник переконаний, що „імміграція без асиміляції породжує напругу в суспільстві“, наявність білінгвізму створює ситуацію мовного бар'єра між двома складниками суспільства. А тому зберегти національну ідентичність Сполучені Штати зуміють лише за умови, якщо англо-протестантська культура залишиться пріоритетною для американців. Політолог переконаний, що більшість в американському суспільстві прихильна до „національно-патріотичної альтернативи“, і тому Сполученим Штатам все-таки вдасться зберегти вірність концепції національної держави.

Своєрідний досвід забезпечення національної ідентичності за умов глобалізації дає й сучасна Європа. Нинішня фінансово-економічна криза загострила проблему наростання праворадикальної реакції на засилля іноземців-іммігрантів, які хоч і отримують із часом право громадянства, але все ще тяжіють до збереження традиційних форм соціальної поведінки країн походження. Хоч би що ми говорили про високий ступінь розвитку правової держави в Західній Європі, - зауважує сучасний німецький дослідник Юрген Хабермас, - все одно сучасна держава є такою формою політичного життя, яка не розчиняється повністю в абстрактній формі інституціоналізації загальних принципів права: „Ця форма життя утворює політично-культурний контекст, у який мають бути вписані універсалістські засади конституції, бо ж лише населення, що звикло до свободи, може підтримувати життя інститутів свободи" [2].

Якою ж буде доля іммігрантів, які ще не встигли „звикнути до свободи"? Тут, на думку Хабермаса, іммігранти мають зважати на право корінного населення (усталеної політичної спільноти) на збереження цілісності своєї форми життя. Тобто, право німецьких громадян на самовизначення включає й право на самоствердження власної форми життя, яку іммігранти мають прийняти як свою. І тоді до функціональних імміграційних обмежень, які диктуються умовами відтворення економічної та суспільної системи, додаються обмеження, які мають забезпечити традиційну для даної країни форму життя. В силу зіткнення партикуляристських настроїв іммігрантів з універсалістськими засадами прав людини в Європі формується розуміння громадянства, що тісно пов'язане з певними історично сформованими культурними ідентичностями даної країни. Її майбутній громадянин має виявити готовність і бути здатним виступити як член даної історично сформованої спільноти, її минулого й майбутнього, сприйнявши форми її життя й ті інституції, у рамках яких мислять і діють решта її членів. У толерантному суспільстві цей пункт не є вимогою до новоприбулого обрати позицію конформізму. Це скоріше вимога знання мови й культури, а також вимога визнання усталених норм поведінки й тих інституцій, що сприяють відтворенню громадян, які здатні до автономних

та відповідальних суджень. Наприклад, нещодавно представники німецької влади оприлюднили заяву про підготовку спеціального документа, своєрідного „договору про лояльність”; його підписуватимуть іммігранти, які в'їжджають у країну, із зобов'язанням дотримуватися фундаментальних цінностей населення цієї країни. Йдеться про необхідність вивчити німецьку мову, здати спеціальний тест на знання основних фактів із життя країни, а також дотримуватись усталених норм поведінки, демократичних прав і свобод людини. Врешті-решт, у даному випадку не йдеться про тотальну асиміляцію та вимогу до іммігранта щодо відмови від етнічної ідентичності. Саме тому від переселенців очікується насамперед готовність засвоювати політичну культуру та укорінений спосіб життя їхньої нової батьківщини, залишаючи за ними право на збереження на локальному рівні етнічної своєрідності різноманітних культурних форм життя країни їхнього походження.

Закономірно виникає запитання: нація - це явище громадянське чи етнічне? Така форма постановки питання явно схоластична, але в ній відчувається вельми складна проблема, особливо для нашої країни. А якщо це так, то проблема етнічної своєрідності потребує пильної уваги. На жаль, іноді про актуалізацію національного чинника згадують у негативному контексті, вказуючи на численні міжетнічні, расові та міжконфесійні конфлікти у багатьох регіонах світу. Але при всьому тому феномен своєрідного „вибуху етнічності” містить глибокі психологічні основи: в сучасному глобалізованому світі старі універсальні структури й інститути підтримання соціальної згуртованості часто виявляються неадекватними. Йдеться насамперед про різноманітні соціальні, корпоративні, політичні та релігійні форми колективної ідентичності, які або ослабли, або настільки технологічно обюрократилися, що втратили будь-яку сакральність. За цих умов етнічні структури виявилися здатними виконувати функції як ціннісної орієнтації, так і забезпечення почуття стабільності та безпеки — аж до прямого фізичного захисту. Тим самим етнічність ще раз довела свою стійкість у часи соціальних потрясінь. Сьогодні відбувається переоцінка ролі й місця культурної спадщини у житті і суспільства, і окремої людини. Зокрема, відзначається справедливність положень, сформульованих М.О. Бердяєвим, про те, що „не в політиці і не в економіці, а в культурі здійснюються цілі суспільства” [3, с.162].

В умовах України ця проблема набуває особливої своєрідності. Її суть полягає в тому, що в добу індустріалізації в нашій країні так і не було сформовано громадянське суспільство, абстрактно-правові підвалини якого, за умов радянської дійсності, заміняли тоталітарним партійно-державним і репресивним апаратом. Відтак, за умов незалежності в „доганяючому режимі” Україна нині має пройти дві фази суспільного розвитку, що притаманні індустріальній добі: першу — становлення громадянського суспільства; другу — завершальний етап формування національної самосвідомості. Через те, що процес формування громадянського суспільства в нашій країні відбувається вкрай повільно й неоднозначно, дехто вже готовий оголосити про провал проекту громадянської нації як територіально-політичного утворення в цілому, а натомість закликає до проекту розбудови нації виключно на етнічній основі. Інші акцентують увагу на принциповій різниці між двома типами націоналізму: етнічний націоналізм, мовляв, заснований на ідеології виключення й заперечення багатоманітності, а в основу громадянського націоналізму покладено ідеологію солідарності та визнання багатоманітної єдності.

На нашу думку, постановка питання в ключі або „громадянська, або етнічна основа нації” є надто риторичною й такою, що штучно драматизує проблему. Національна свідомість, як відомо, далеко не одновимірна. Принаймні, вона має два аспекти. Перший — громадянський: нація складається з громадян, які прямо чи опосередковано бе-

руть участь (чи втягнуті в цей процес) у створенні законів, їхньому прийнятті та управлінні через виборні місцеві й центральні органи, суди, а також політичні партії та різноманітні добровільні товариства. Другий аспект — етнічний: нація є спільнотою людей, об'єднаних однією мовою, культурою, традиціями, історією, економікою й територією. Тут, за визначенням відомого англійського дослідника Ентоні Сміта, під нацією ми розуміємо „велику, пов'язану однією територією групу, що має спільну для всіх культуру й розподіл праці, а також спільний кодекс юридичних прав і обов'язків" [4, с. 257]. Світ чудово розуміє специфіку різних регіонів і країн. У деяких націях один аспект домінує над іншим: французи, швейцарці й американці — нації насамперед „громадянські", тоді як німці й східноєвропейські народи — скоріше „етнічні". Поняття „громадянська нація" та „етнічна нація" є лише своєрідними „ідеальними типами", які в чистому вигляді не існують в житті. Знаходження оптимального підходу до визначення національної ідентичності, на нашу думку, може стати ключовим для забезпечення стабільності та злагоди в суспільстві, а також свого роду запорукою міцності держави не меншою мірою, ніж наявність конституції, армії й надійно захищених кордонів. Громадянин такої спільноти приймає історичну версію спільного минулого з його драмами й досягненнями, готовий словом і ділом прискорювати досягнення спільно поставленої мети і тим самим бере на себе відповідальність перед минулими й майбутніми поколіннями. Для нас соціокультурне ядро країни та її цивілізаційну сутність складають насамперед люди, які не мислять себе поза історичним досвідом свого народу; приймають як свою власну соціонормативну культуру спільноти — її розуміння „добра" й „зла", „правди" й „кривди"; з повагою ставляться до своєрідності національних меншин.

Безперечно, фактор націоналізму слід пильно тримати в полі уваги, оскільки саме від радикального націоналізму може йти виклик державі й суспільству в цілому, коли він виступає або від імені меншин, що бажають вийти зі спільної держави шляхом збройної сецесії, або від імені більшості й оголошує державу власністю однієї групи, породжуючи тим самим упередженість меншин щодо української держави. Отже, ідеальною, на наш погляд, є ситуація двох рівнів ідентичності — громадянської та етнічної, де культура, мова й релігія більшості виступають ядром культурної сфери суспільства, навколо якого й формується нація як громадянське багатоетнічне утворення.

Ідентичність як самовизнання, самоповага і водночас самопрезентація у ставленні до зовнішнього світу вміщує у свій контекст оціночні судження про себе і про інших — „ми не вони". У перші роки незалежності самовизначення України не могло відбутися в інший спосіб, ніж через позиціонування до Росії. Власне, і в Росії таке самовизначення до останнього часу відбувається через позиціонування до України. І це нормально, тому що лише на шляху діалогу й порозуміння можна позбутись імперського комплексу, покласти край ментальності „старшого" і „молодшого" брата, успадкованої від спільного історичного минулого.

Наступною площиною, в якій відбувається самоідентифікація України, є переосмислення власних здобутків і втрат на шляху розбудови української незалежної держави. Тобто йдеться про ідентичність щодо „самої себе", принаймні в контексті адекватності результатів реформування України, з одного боку, до задекларованих цілей політичного класу та соціальних очікувань широких народних мас — із іншого. Майдан 2004 року став велетенським поштовхом до самоаналізу, інвентаризації наявних матеріальних та інтелектуальних ресурсів, коригування перспектив на майбутнє. Варто наголосити, що завдання реалізації ідеалів Майдану у формі нового „суспільного договору" між правлячим класом та громадянським суспільством не знято з порядку денного.

Третя площина самоідентифікації — осмислення Україною найближчих перспектив курсу „євроінтеграції", принаймні у визначенні „дорожньої карти" й коригуванні її

відповідно до ступеня готовності чи неготовності Європи ширше відкрити двері для України. Тут було б доречно послатися на авторитетне судження відомого науковця-економіста, члена Римського клубу Богдана Гаврилишина: „Потрібно, щоб було більше роботи, а менше балачок про Євросоюз. Нам важливо, щоб ми були кваліфіковані згідно із копенгагенськими критеріями: нам треба піднести ефективність економіки, підняти соціальні стандарти — ми тоді були б абсолютно нормальною державою і мали вільний ринок із ЄС. Навіть якби з якихось причин і не ставали членами ЄС“ [5, с.1,6].

Нинішня потреба в ідентифікації України викликана необхідністю усвідомити себе, зміцнити свої позиції й набути союзників, врешті-решт — відобразити світ у системі впорядкованих образів і смислів. Невідкладність цього завдання зумовлюється ще й тим, що сьогодні держава встигла втратити свій авторитет як гаранта соціальної безпеки, натомість особистісне й колективне самовизначення людей здебільшого орієнтується не на державу, а на близьких, на цінності корпоративних і групових інтересів, які й почали формувати свої взірці поведінки. Але такі форми поведінки не здатні вирішити проблему дезорієнтованого стану українського суспільства в цілому, в чому, власне, і виявляється криза ідентичності. Суспільство матиме можливість успішно подолати період „розрухи в головах“ лише за тих умов, коли ідентичність інтерпретуватиметься через структуру образів і смислів спільності історичної долі, високої духовності й культури, через вияв колективного „МИ“ як спільноти, що утворює громадянське суспільство й реалізує проект гуманістичного перетворення. І тут неможливо переоцінити роль освіти у трактуванні минулого, у неупередженому аналізі сьогодення та побудові концептуального образу майбутнього. У своєму служінні суспільству освіта має стати активним учасником вирішення невідкладних проблем сучасності: ліквідації злиднів, нетерпимості, жорстокості, неписьменності, голоду, збереження довкілля.

Таким чином, проведений аналіз деяких векторів проблеми самоідентифікації України в умовах небаченої динаміки глобалізації дає підстави **дійти висновку:**

по-перше, при збереженні громадянського, „територіального імперативу“ держава має невідкладно перейти до цінностей збереження людського потенціалу;

по-друге, лише на цьому шляху можна поєднати авторитет держави з довірою суспільства й набути того соціального капіталу, який забезпечить поєднання творчого потенціалу із середовища політичних еліт, з одного боку, та соціальної енергії самодостатніх верств населення — з іншого;

по-третє, Українська ідентичність, полишивши сподівання на „національний міф“, має насамперед орієнтуватися на соціальну взаємну відповідальність громадянського суспільства й держави, забезпечення активного діалогу з кардинальних соціальних проблем між громадянським суспільством і державою з, щодо форм і принципів участі у спільних соціальних проектах, коли обидві сторони дотримуватимуться постулатів української загальнонаціональної ідеї;

по-четверте, тільки за таких умов ідентичність виступить у притаманній їй ролі самовизначення українців, які прагнуть соціальної справедливості, соціальної солідарності, культурної автентичності й упевненості в майбутньому.

Список літератури: 1. Антикризисным мерам правительства пророчат провал из-за недоверия народа. — http://ms.newsru.ua/ukraina/02may2009/qeecz_prsnt.html. 2. Хабермас Ю. Проблемы гражданства, // [http:// www.hrights.ru/text/b7/Chapter5.htm](http://www.hrights.ru/text/b7/Chapter5.htm). 3. Бердяев Н.А. Смысл истории. — М., 1990. 4. Смит Э. Национализм и историки // Нации и национализм. — М., 2002. 5. Гаврилишин Б. Для змін Україні потрібна критична маса // День. — 2009. — №81. — 19 травня.

В.Г. Кремень

**ФИЛОСОФИЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ СТРАНЫ
В КОНТЕКСТЕ ЕЕ БУДУЩЕГО**

Анализируется философская сущность и условия идентичности страны через структуру образов и смыслов общности исторической судьбы, высокой духовности и культуры народа. Рассмотрена идеальная двухуровневая модель самоидентификации — гражданская и этническая, где культура, язык и религия большинства выступают ядром культурной сферы общества, вокруг которого и формируется нация как гражданское много-этническое образование.

V. Kremen

**PHILOSOPHY OF SELF-IDENTIFICATION OF COUNTRY IN THE CON-
TEXT OF ITS FUTURE**

Philosophical essence and terms of identity of the country through the structure of appearances and senses of community of historical fate, high spirituality and culture of people are analysed. The ideal two-tier model of self-identification is considered — civil and ethnic, where culture, language and religion of majority come forward as the kernel of cultural sphere of society around which the nation is formed as civil multiethnic education.

Стаття надійшла до редакційної колегії 28.05.2010

УДК 140.1

О.Ю.Панфілов

СУЧАСНА ОСВІТА: СВІТОГЛЯДНІ ОРІЄНТИРИ

Постановка проблеми. На думку представників Римського клубу, класична парадигма освіти є "підтримуючою освітою", переважно зорієнтованою на репродуктивне знання. Процес навчання зводиться до здобування знань, умінь, навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, до шаблонного його застосування в різних видах діяльності. Ця модель освіти орієнтована на дисциплінарне розмежування знань у вигляді відносно автономних, замкнутих систем інформації, яким належить бути "вкладеним в голови учня" [1, с. 196].

У той же час, "великих втрат" зазнала ідея про універсальність європейських цінностей та форм життя. І головним чином під впливом глобалізації комунікативної практики людства. Можливість спілкування всупереч відстані й часу радикальним чином змінила сприйняття та ставлення до чужої точки зору, іншого соціокультурного досвіду. Теперішня геокультурна та геополітична картина світу стає більш схожою на плюралістичний образ дискурсу різних цивілізацій із ціннісно рівнозначними історичними [2, с. 14]. Ю. Козелецький підкреслює, що сучасний світ змінюється швидше, ніж штучні системи, за допомогою яких його можна було б контролювати [3, с. 274].

Таким чином, **актуалізується проблема** системного осмислення світоглядного підґрунтя сучасної освіти.

Аналіз наукових джерел і публікацій свідчить, що проблема світоглядних орієнтирів сучасної освіти, незважаючи на достатньо широке коло досліджень (І.Д. Бех, В.С.Журавський, Б.С. Гершунський., В.Г.Кремень, В.С. Ларцев, В.Огнев'юк, І.В.Степаненко, О.К.Чаплигін та інші), залишається досить неоднозначною.

Заповнити окремі прогалини в осмисленні даної проблеми і є **метою** даної статті.

Дана **проблема пов'язана** з темою дослідження автора статті та науково-дослідною роботою, що проводить кафедра філософії Харківського університету Повітряних Сил.

Сучасні орієнтації індивідів в освітньому просторі спрямовані і на самоактуалізацію особистості, яка можлива, як зауважує російський філософ освіти Б. Гершунський, за умов, коли людина: по-перше, свідомо і глибоко вірить у своє індивідуальне, неповторне призначення; по-друге, відчуває свої здібності, інтереси, життєві переваги та мотиви поведінки, усвідомлює себе частиною природи, людської спільноти, здатна до дружньої взаємодії з іншими людьми, незалежно від їхніх індивідуальних, світоглядних, ментальних особливостей; по-третє, здатна до цілепокладаючих зусиль, необхідних для повноцінної самореалізації [4, с. 6].

Отже, можна стверджувати, що демократичний розвиток освіти в сучасних умовах, нова освітянська парадигма мають забезпечити не просте відтворення цінностей, що існують, а створити можливості для вільного та свідомого вибору їх особистістю, яка навчається і виховується.

У науковій літературі визначають декілька освітньо-виховних систем [5, с. 115—127].

Насамперед - це система навчання й виховання, яка заснована на трансцендентних цінностях і спрямована на наближення вихованця до абсолютної цінності - Вищої Істоти. Зміст виховання визначається такими цінностями, як душа, безсмертя, потойбічне життя, щастя, віра, надія, любов, покута. Земні цінності в межах цієї системи розглядаються як тимчасові, другорядні, обмежені.

По-друге, існує система навчання й виховання, яка заснована на соціоцентричних цінностях. Вищою цінністю тут виступає людство взагалі, а виховання при цьому спрямоване на досягнення позитивного ставлення до всіх людей, незалежно від статі, національності, соціального стану, а також - до людської діяльності та її продуктів, тобто культури в найширшому її розумінні. Базові цінності в такому вихованні - це свобода, рівність, праця, мир, творчість, солідарність, злагода тощо. Але така система виховання має певні вади, наприклад, космополітичну розмитість: адже те, що є свободою для одного, може бути несвободою для іншого, а мир між двома народами може бути досягнутий через зраду інтересів їхніх сусідів.

По-третє, визначається система навчання й виховання, що заснована на антропоцентричних цінностях і спрямована на піднесення індивідуальності в структурі людських цінностей. Йдеться про те, що розвиток кожного індивіда на основі самовиявлення у спільноті індивідів - запорука загального блага. Базовими цінностями тут є самореалізація, автономність, користь, індивідуальність. А провідна вимога такого виховання: "Навчись піклуватися про себе сам, щоб не створювати проблем для інших". Недолік такої системи виховання - в загрозі перетворення вищої цінності на елементарний егоїзм.

По-четверте, є система навчання й виховання, що заснована на національних цінностях, яка усуває недоліки трьох попередніх систем виховання й водночас вбирає в себе їхні позитивні елементи, ставлячи в центр уваги національну ідею, що реалізується титульною нацією спільно з представниками інших національностей з метою забезпечення сталого розвитку суспільства. Такий підхід забезпечує вихованцям доступ до різних систем цінностей, а система виховання не лише допомагає оволодіти комплексом гуманістичних цінностей, а й готує молодь до життя в конкретному соціально-культурному просторі й до участі в його вдосконаленні.

Як відзначається в Національній доктрині розвитку освіти, "Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури" [6, с. 108].

Отже, головною метою національного виховання на сучасному етапі є набуття молодим поколінням історичного й соціального досвіду: успадкування духовних надбань народу, що віками накопичувались у руслі світової цивілізації й культури; розвиток особистісних якостей громадянина Української держави: формування культури міжнаціональних відносин. При цьому стратегічними завданнями навчання й виховання визначаються: науково-педагогічне забезпечення єдності фізичного, духовного й інтелектуального розвитку особистості; визначення в освіті пріоритету гуманістично-світоглядних знань, формування цілісного бачення світу й людини в гармонії з природою, космосом і собою; утвердження гармонії національного й загальнолюдського, розвиток почуття відповідальності за збереження національних традицій, звичаїв, культурних надбань, реалізація ідеї "діалогу культур"; творення індивідуального "Я" громадянина в його духовній автономності та в умінні поєднувати особисті інтереси з родинними, колективними, суспільними й державними.

Таким чином, національне виховання в означеному змістовому контексті найбільш відповідає парадигмі людинобіосфероцентризму, що найефективніше може сформувати в людині правильне розуміння ціннісного морального вибору в контексті європейської інтеграції.

Слід зазначити, що важливу роль у підготовці учнів до вибору цінностей життя та діяльності в конкретній ситуації відіграє і зміст освітньої системи.

В. Кремень визначає три типи освітніх систем, що мають різні підходи до формування та вибору цінностей освіти: традиційну, раціоналістичну та гуманістичну [7, с. 35-38.]

Традиційна концепція побудована на трьох постулатах: перший - основна мета освіти - оволодіння базовими знаннями, уміннями і навичками; другий - головна увага приділяється вивченню і засвоєнню академічних знань. Основне навантаження - на базових дисциплінах і найважливіших галузях знань; третій - "морально-освітній" постулат, згідно з яким освіта неможлива без засвоєння певних цінностей моральності.

Якщо інтегративно підсумувати ці постулати, то, згідно з традиційною концепцією, навчання зводиться до чітких стандартів і критеріїв успішності. Тобто академічну успішність забезпечують насамперед такі інструменти інтелектуальної праці, як опрацювання навчальних планів, опора на пам'ять, на повторення пройденого.

Виходячи з аналізу наукових напрацювань, можна стверджувати, що традиційна освітня система орієнтована на два шляхи в підготовці учнів до вибору цінностей життя [8; 9]. Перший, характерний для ранніх стадій онтогенезу, - це формування моральних звичок через закріплення певних форм поведінки, розвиток моральних почуттів під час стихійного нагромадження морального досвіду. Дійсний моральний смисл таких звичок стане зрозумілим дитині значно пізніше. Тут не передбачається свідоме ставлення. Таким способом закріплюються елементарні правила й норми (вітатися, поступатись місцем людині похилого віку), створюються передумови для засвоєння складніших моральних вимог. Останні засвоюються іншим способом у ході самовиховання: спочатку довільно, під особистісним контролем, на противагу іншим бажанням, а надалі вже безпосередньо. Це і є другий шлях, на якому свідомо засвоєні моральні принципи, збагатившись відповідними переживаннями, стають мотивами вибору, тобто перетворюються в переконання особистості, які складають ідеальне підґрунтя її совісті.

Раціоналістична концепція мало поширена в Україні. Кредо раціоналістів: знання - це упорядкована сукупність об'єктивних фактів. Воно, як і належить, повинно пропонуватися суб'єктам освіти ззовні як похідне від викладача - "освітнього менеджера". Згідно із цією концепцією актуально звучить вислів: "Студент - це посудина, яку потрібно наповнити".

Виходячи з такого розуміння сутності освіти, раціоналісти і вирішують проблему методів навчання, які полягають у створенні ефективної та всебічно розробленої технології із застосуванням комп'ютерної техніки, інформаційних систем, спрямованих на засвоєння певної освітньої програми.

При визначенні системи навчання та виховання раціоналістичний підхід в освіті виходить з необхідності формування її ідейної основи - системи поглядів і ціннісних критеріїв. Переважно вони спираються на християнську чи схожу за гуманістичними поглядами мораль. Цінним є досвід протестантських країн Європи - взірця добробуту. Чимале значення в його досягненні має головна заповідь протестантства: найтяжчий гріх, якого може припуститися здорова людина, - це байдикувати, не роблячи нічого корисного для себе, своїх близьких та загалу людей. Проте, живучи в добробуті, країни Західної Європи зіткнулися з низкою морально-етичних проблем, що свідчить про необхідність критичного ставлення до здобутків протестантської системи виховання [10].

Дещо осібно від західноєвропейських освітніх традицій стоїть вальдорфська школа з притаманною їй антропософсько-людинознавчою концепцією освіти й виховання, сутність якої визначив засновник цієї школи Р. Штейнер. На його думку, не слід запитувати, що необхідно знати й уміти людині для життя в межах чинного суспільного порядку. Слід запитувати, то закладено в людині й що в ній може бути розвиненим. Тоді станс можливим залучення до суспільного порядку нових і нових сил молодого покоління. Тоді в цьому порядку завжди житиме те, що з нього роблять, люди, які сформу-

валися, вступаючи до нього. Проте не слід робити з молоді те, до чого прагне щодо неї сучасна їй суспільна організація [11, с. 19]

Представники гуманістично спрямованої філософії освіти, яка набуває в Україні дедалі більшого поширення під європейським впливом, на противагу традиційникам і раціоналістам вбачають сенс освіти, її зміст як необхідну умову для особистісного самовираження, самоствердження людини, як можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського "Я", тобто допомогти людині розбудити те, що в ній уже закладено (природні унікальні здібності, нахили), а не навчати її того, що придумано раніше, апріорно. Такий філософський підхід відкриває найплідніший шлях до самореалізації особистого "Я" і, як наслідок, - до ефективного морального виховання.

Педагоги, які є прихильниками гуманістичної концепції, спираються на такі цінності, як співробітництво, рівність, довіра, взаємодопомога, толерантність, емпатичність, а не на протилежні - технократичні - цінності, які знаходять своє віддзеркалення у відносинах залежності, конкуренції, ієрархії влади і контролю над іншими. Цей підхід проголошує пріоритет людини в контексті національних і європейських цінностей, відштовхується від аксіологічних підходів до філософії освіти. Ця парадигма з'єднує цілі освіти, її зміст із формуванням духовно розвиненої, моральної та вільної людини, здатної до творчості, соціальної активності, громадянина, відповідального за свої дії перед суспільством. Саме такий підхід створює умови для відродження людяного в людині, вивершування її індивідуального "Я", готує учня до вибору морального способу життя та діяльності в конкретній ситуації, примушує учня робити вибір на користь позитивних цінностей і обирати більше добро або, у разі виникнення негативних цінностей, здійснювати вибір на користь меншого зла.

У цьому контексті важливим аспектом гуманістично спрямованої освіти є здійснення катарсису мислення. Існуючі типи мислення - житейське, ділове, наукове, художнє, філософське - тільки тоді набувають свого статусу, коли стають творчими. Мисленнєвий потенціал не тільки повідомляє нові думки, скільки змінює свідомість людини, відкриває багатовимірний континуум для нових духовних вимірів. Мислення розширює простір можливостей людини.

Ураховуючи цю специфіку мислення, В. Кремень зазначає, що освіта має не лише переконувати учня, студента, не лише передавати їм своє уявлення, свої думки про динамічний і разом з тим стабільний світ, викликаючи згоду чи незгоду з ними, а й орієнтувати навчальний процес на мисленнєве очищення, розумове осяяння. Учень, студент мають осягнути, що можна думати і так, і інакше, адже мислення містить нескінченний потенціал можливостей, що і є творчістю. Тобто кожна думка, до якої суб'єкт навчання буде підведений низкою аргументів, є тільки одна з можливостей мислення, що визначає його творчий потенціал [12, с. 28-29].

Творчість виконує очищувальну роботу, чим створює можливість для досягнення справжнього знання [13, с. 80]. Звідси вибір, зроблений людиною завдяки інтелектуальному осяянню й "голосу душі" - мудрості, виправданий у першу чергу тому, що його ще можна зрештешити. Рішення добре й правильне не тому, що вже одного разу було прийняте, а тому, що воно може бути знову прийняте й виконане. Думки, почуття, діяння та всі інші визначення, за якими традиційно класифікують людські можливості, стосуються інших людей настільки, наскільки й окремого індивіда, якому вони належать. Отже, індивід, приймаючи ту чи іншу можливість, робить це не тільки щодо себе, але також у самому процесі самовиявлення щодо інших. Це створює нові перспективи актуалізації духовного буття особистості, вибору на користь добра або меншого зла, оскільки вона виявляє можливість зосередитися й виступати як Я.

У контексті зазначеного важливу роль мають відігравати Болонські трансформації української освіти.

По-перше, треба наголосити на усвідомленні цілісного комплексного характеру Болонських реформ. Це означає, що завдання беруться як певний пакет, вони взаємозалежні і пов'язані одне з одним. Комплексність полягає у взаємозалежності зв'язків між створенням дворівневої системи ступенів освіти, введенням накопичувальної перевідної системи кредитних одиниць (ECTS) та стратегічним настановленням на освіту впродовж усього життя. Тут реформи стосуються конкретного вищого закладу, а зв'язки виявляються лише тоді, коли:

- вводяться модульні структури при проектуванні освітніх програм і стандартів;
- досягнуто консенсус у частині дескрипторів, структур, ступенів і кваліфікацій, а також їх профілів;
- експліцируються конкретні результати навчання, також через компетенцію - як одну з якостей цих результатів (що, до речі, зовсім не суперечить істині про те, що в основу покладено знання й цінності) [14].

Цілісність передбачає і прозоріші взаємозалежності: однією з головних, на наш погляд, є підтримання та забезпечення високого рівня якості вищої освіти. Нарешті, комплексність Болонських реформ потребує певного часу і достатніх ресурсів, зокрема фінансових.

По-друге, фахівці наголошують на усвідомленні системності Болонських реформ, тобто їх не можна обмежувати тільки власне реформами освіти. Вони актуалізують створення інших структур навчальних закладів: служб підтримки студентів, їх консультування та профорієнтацію, управління кар'єрою майбутніх випускників тощо. Системна інтеграція Болонських реформ містить такі аспекти, як перегляд ролі дослідницької діяльності у процесі проектування і введення нової структури ступенів взаємозв'язків магістерських і докторських (у західному розумінні) ступенів [11].

По-третє, можна констатувати суперечливий характер Болонських реформ. Насправді, Болонський процес не повинен нівелювати багатство та розмаїття освітніх систем, руйнувати національну унікальність їх складників. Однак він неминуче веде до певної уніфікації систем вищої освіти, прагнучи до "упорядкованої багатоманітності", популяризації європейських цінностей.

Висновок. Окреслені світоглядні орієнтири гуманістично орієнтованої освіти мають колосальні можливості спрямовувати навчальний процес на те, щоб людина була спроможною не тільки пізнавати та перетворювати світ, а й для того, щоб вміти робити моральний вибір, бути реально моральною особою, наповненою смислами.

Список літератури: 1. Удод О.А. Дидактичні основи використання інформаційних технологій у викладанні гуманітарних курсів у системі довузівської підготовки / О. А. Удод // Нові технології навчання. - 1996. - Вип. 18. - С. 18-24. 2. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вишій школі / В. Євтушевський, Л. Шаповалова // Вища освіта України. - 2006. - № 3. - С. 62-66. 3. Козелецький Ю. Человек многомерный (психологическое эссе) / Ю. Козелецкий. — К. : Лыбидь, 1991. — 288 с. 4. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. — 2000. — № 10. — С. 3—7. 5. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук, видання / І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2006. — 272 с. 6. Щербань ТІ. Національна спрямованість - неодмінна умова підвищення ефективності вищої освіти / П. Щербань // Вища освіта України. — 2006. — № 2. — С. 107—110. 7. Кремень ВТ. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. — К.: Грамота, 2005. — 448 с. 8. Дзвінчук Д. Розвиток освітніх систем у XX столітті та нові запити XXI століття / Д. Дзвінчук // Вища освіта України. — 2007. — № 1. — С. 27—35. 9. При-

ходько В. Про два типи сучасних систем вищої освіти і майбутнє України / В. Приходько, В. Вікторов // Вища освіта України. — 2006. — № 3. — С. 56—59. 10. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій / А. Гофрон // Вища освіта України. — 2005. — № 1. — С. 37—43. 11. Огнев'юк В. Навчання і виховання як соціоцентричні цінності / В. Огнев'юк // Вища освіта України. — 2003. — № 4. — С. 15—20. 12. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 2 (51). — С. 17—30. 13. Давиденко А.А. Логіка і психологія в творчій діяльності людини / А. А. Давиденко // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 3. — С. 79—86. 14. Бабкіна О. Проблеми підвищення якості освіти в Україні у контексті Болонських реформ / О. Бабкіна // Освіта і управління. — 2006. — Т. 9. — № 1. — С. 91-94.

А.Ю. Панфилов

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ

В статье предпринята попытка рассмотреть мировоззренческие составляющие современной формирующейся системы образования. Раскрыты особенности образовательных систем, имеющих разные подходы к формированию и выбору ценностей образования, определены их особенности в контексте личностного самовыражения, самоутверждения человека, как возможности наиболее полно и адекватно отвечать природе человеческого "Я".

A. Panfilov

MODERN EDUCATION: WORLD VIEW ORIENTIRY

An attempt to consider the world view constituents of the modern formed system of education is undertaken in the article. The features of the educational systems, having the different going near forming and choice of values of education are exposed, their features are certain in the context of personality self-expression, self-affirmations of man, as possibility is most full and it is adequate to answer nature of human "I".

Стаття надійшла до редакційної колегії 1.04.2010

УДК 316.4

А.М. Толкачев, И.И. Сидоренко

ПРИМЕНЕНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПРИНЦИПОВ ПРИРОДЫ К СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Чрезвычайная гармоничность и организация мира естественным путем подводит к идее существования единой схемы его функционирования. По-видимому, науке не дано решить вопрос происхождения соответствующих организационных механизмов, но она может их хотя бы обнаружить и выявить фундаментальные принципы, которые положены в основу этих механизмов. Для анализа уже функционирующего мира происхождение самих принципов не является существенным, более важным является их использование в предсказании поведения систем.

Фундаментальные принципы могут быть обнаружены при сравнении существенных основных свойств разных систем. Анализ систем должен проводиться на значительном научном фундаменте, относящемся к большому числу объектов и имеющем достаточное теоретическое обоснование. Понятно, что наиболее подходящую базу данных представляет естествознание, в котором физика больше всего отвечает поставленным требованиям. Закономерности, установленные в ней, многократно перепроверены и не имеют субъективной составляющей. Отношение к установленным физикой закономерностям и их общую значимость прекрасно выразил Р. Фейнман: „В явлениях природы есть формы и ритмы, недоступные глазу созерцателя, но открытые глазу аналитика. Эти формы и ритмы мы называем физическими законами. ...Я хочу поговорить об особенностях физического закона вообще, поднявшись на одну ступеньку выше самих законов” [1, с. 43].

База физических законов наиболее перспективна для установления обобщений более высокого уровня, которые действуют не только в физических системах. Полученные обобщения могут рассматриваться как фундаментальные принципы организации природы и общества.

Предлагаемый подход уже наглядно реализован в известном явлении. Общеизвестной является общность поведения разных систем при самоорганизации [2, 3]. Оказалось, что „это поведение подчиняется нескольким фундаментальным принципам” [3, с. 35]. Фактически подтверждено действие излагаемой идеи фундаментальных принципов. Прецедент существования одного явления универсального характера позволяет рассматривать введение принципа подобия вообще в организационную схему мира. Следует отметить, что эта идея единого подхода к системам в разной форме предлагалась давно. В частности, заслуживает внимания предложенная А.Богдановым единая организационная структура разных систем, которая была им предложена еще в начале XX столетия, но, к сожалению, не нашла поддержки, возможно, из-за своей прогрессивности [4, 5].

Следует отметить, что на понятийном уровне некоторые физические принципы уже рассматриваются социологией – это принцип наименьшего действия, принцип возрастания энтропии. Однако доказать законность их использования достаточно сложно из-за неприменимости к социальной системе необходимого математического аппарата. Приходится выбирать упрощенный метод поиска общности через сравнительный анализ поведения физической и социальной систем. Несомненно, в таком подходе придется использовать только модель социальной системы, сохраняя при этом ее принципиальные свойства. Наложение на нее физических представлений не должно нарушать характерные свойства системы.

Несмотря на многократную критику механистического подхода к социальным системам, проигнорировать громадную значимость законов механики в природе невозможно. По своей научной глубине и широте действия они вполне могут претендовать на роль фундаментальных принципов. В рамках изложенного выше ограничения попытаемся провести сравнение физической и социальной систем на предмет соответствия принципам механики Ньютона. (Следует заметить, что в названии своей публикации Ньютон использовал слово "принцип" и не ограничивал его механикой - "*Philosophae naturalis prinsipie mathematica*".)

Для сравнительного анализа социальную систему нужно адаптировать к физическим понятиям через введение для нее аналогов соответствующих физических величин. В первую очередь для нее нужно ввести аналог физического понятия силы. Ей будет соответствовать внешнее воздействие с широким спектром происхождения. Так как понятие воздействия для социальной системы значительно шире, чем понятие силы, будем рассматривать обобщенное внешнее воздействие. Обозначим его символом F , принятым для силы.

Далее для социальной системы нужно определить понятие, равнозначное механическому движению. Так как воздействие на нее приводит к появлению, ускорению или замедлению определенных процессов, именно процесс примем за аналог движения системы. Причем должны рассматриваться как процессы внутри системы, так и процессы, в которых система участвует как целое. В качестве же характеристики, присущей обоим понятиям, разумно принять скорость.

В формулировке, адаптированной к социальной системе, первый закон Ньютона утверждает, что система сохраняет состояние, в котором она находится, до тех пор, пока не появится воздействие. Такое утверждение, несмотря на тривиальность, для социальной системы является еще более глубоким, чем для физической системы – она запрограммирована на сохранение состояния, которого достигла до внешнего воздействия. Имеется в виду состояние, соответствующее равновесным отношениям в системе, а также отношению с окружающей средой. В физике в аналогичном случае говорят об "основном состоянии". Основное состояние социальной системы предполагает присутствие в ней естественных процессов, например, развития и демографического процесса, которые задаются другими принципами. Учитывая смысловую важность для системы принципа сохранения состояния, можно считать его фундаментальным принципом.

В рамках физических аналогий можно сделать еще один важный вывод относительно состояния социальной системы. Известно, что парное взаимодействие между элементами механической системы не может изменить ее состояние. Соответственно, следует принять, что в социальной системе внутренние взаимодействия не могут радикально изменить состояние системы, то есть нарушить в ней естественные процессы. Применение этого вывода к некоторым наблюдаемым в системе внутренним процессам вроде революций, позволяет отнести их к результатам внешних воздействий.

Для защиты своего состояния система должна быть наделена определенным механизмом реакции на воздействие. Физическая система сопротивляется воздействию до тех пор, пока не будет разрушена. Сопротивление социальной системы имеет более сложный характер.

Сначала рассмотрим, что теоретически будет происходить с системой, которая ведет себя пассивно по отношению к воздействию. Для рассмотрения необходимо определить параметр системы, который возникает в результате воздействия, и далее – найти связь между ними. В механике таким параметром является ускорение (или замедление), выражающее изменение скорости движения и обозначаемое a . Второй закон Ньютона указывает на прямую зависимость между F и a :

$$a = \frac{1}{m} F$$

Величина m представляет инертность системы, которая определяется ее массой. Таким образом, величина возникшего ускорения a является обратно пропорциональной инертности системы и пропорциональной величине воздействия.

Если движение в социальной системе представляется процессом, имеющим определенную скорость, то воздействие на пассивную социальную систему приведет к изменению его скорости – ускорению (или замедлению). Следовательно, можно полностью воспользоваться физическим параметром a . Если воздействие не прекратится, система будет разрушена. Следовательно, любое воздействие на систему, которая находится в равновесном состоянии, является нежелательным.

Можно не согласиться с полученным выводом, допуская возможность полезных действий. Однако если система находится под контролем принципа сохранения, то он уже определяет ее существование в оптимальном состоянии, которое не нуждается в регулирующих воздействиях. (Это не относится к состояниям, которые являются уже следствием воздействия.)

Если смысловое значение II закона Ньютона применимо к социальной системе, то должно быть законным и его математическое выражение, представленное выше. Для его применения необходимо дать определение инертности социальной системы. Инертность выражает способность системы не поддаваться воздействию, т.е. слабо реагировать. Для социальной системы следует рассматривать обобщенную инертность, которая зависит от многих ее параметров, в частности от величины системы, а также от чувствительности к воздействию тех процессов, которые подвергаются воздействию. Обозначим обобщенную инертность социальной системы так же m , как и для физической системы. Это определение, так же как и предыдущие, не нарушает представление о социальной системе, но позволяет сделать существенные выводы: причинно-следственная связь между величинами, затрагиваемыми процессом воздействия, в каждом конкретном случае подчиняется указанному выше математическому выражению.

Если в природу системы заложена задача сохранения основного состояния, то в ее организационной схеме должны быть введены основы механизма защиты состояния. Рассмотрим поведение активной системы, которая создает сопротивление внешнему воздействию. В химической кинетике действует принцип Ле-Шателье, согласно которому в системе под влиянием воздействия изменения идут в таком направлении, которое создает противодействие воздействию, и до тех пор, пока возрастающее противодействие не сравняется с воздействием. В окончательной фазе этого процесса действует III закон Ньютона – противодействие равно воздействию.

Социальная система ведет себя в точном соответствии с принципом Ле-Шателье, не подозревая о его существовании. Социолог не найдет ничего нового в утверждении, что система сопротивляется попыткам вывести ее из равновесного состояния. Новое видится в том, что поведение системы подчиняется общему принципу природы – оказывать противодействие воздействию на систему.

К сожалению, изменения в системе, являющиеся ее сопротивлением, зачастую незаметны на этапе зарождения и обнаруживаются наблюдателем уже в активной фазе. Например, всякие общественные акции говорят об отставании системы с реакцией на нежелательные для нее факторы.

В реакции системы на воздействие раскрывается удивительная мудрость природы – система не реагирует на процессы, идущие с постоянной скоростью, а только на из-

менения в них, которые свидетельствуют о появлении воздействия. Решающим фактором является изменение скорости процесса со временем, математически – это производная скорости по времени. Собственно говоря, именно такой производной является ускорение a . Фактически вся теоретическая физика построена на производных определенных характеристик системы по времени. Анализ общественных явлений тоже построен на временных характеристиках системы, иногда не столь определенно сформулированных. Таким образом, из естествознания разумно сделать вывод о необходимости более внимательного отношения к "производным по времени" характеристик социальных процессов.

В физической системе равенство воздействия (силы) и противодействия (реакции) абсолютно детерминировано на каждом этапе процесса воздействия.

Своеобразие социальной системы требует наличия определенных механизмов противодействия, которые могут работать с запаздыванием, что иногда приводит к неполному соответствию противодействия величине воздействия. Однако такое расхождение не означает нарушения самого принципа, а относится к возможностям его выполнения системой.

Следующей особенностью социальной системы является неочевидность воздействия. Хотя система сама реагирует на воздействие, значительная часть реакции создается управляющими структурами. В большинстве случаев внешнее воздействие является скрытым для наблюдателя в системе, и о его наличии судят только из изменения определенных параметров системы, то есть по появлению определенных a . Затем, используя осмысленно или интуитивно соотношение между a и F , оценивают величину воздействия F . Только после этого организуется соответствующее противодействие, хотя, возможно, оно уже частично сформировано самой системой за счет ее природной реакции на воздействие. Так, например, происходит реакция на изменения в демографических процессах – система отвечает на снижение уровня жизни сокращением рождаемости, после чего государство обращает внимание на проблему.

Таким образом, социальная система выполняет рассмотренные выше установки на сохранение состояния, но подключает к образованию реакции на внешнее воздействие более сложные механизмы, такие, как аппарат управления или общественные органы. Поэтому возникает впечатление, что созданное системой противодействие, на первый взгляд, не соответствует III закону Ньютона или принципу Ле-Шателье. Однако расхождение сразу исчезает, если посмотреть на закон противодействия шире. Для социальной системы содержание его состоит не столько в образовании противодействия, сколько в устранении возникшего в системе a . Систему удовлетворяет любой путь ликвидации a : или через прямое противодействие, или за счет иных возможностей.

Запаздывание социальной системы с реакцией на воздействие не является случайным явлением. Физическая система жестко детерминирована, в ней реакция возникает одновременно с воздействием. Реакция может быть малой, но она появляется обязательно. Основное состояние социальной системы является "живым", и к нему природа относится с осторожностью. Как было рассмотрено, система должна заметить изменение a скорости процесса, сравнить величину этого изменения с возможными случайными отклонениями от нормы и только потом включает или образует защитный механизм. В таком опоздании, инертности заложена положительная сторона – система существует спокойно, не отзываясь на небольшие сбои процессов, флуктуации. Однако существует и негативная сторона такого поведения – в отсутствии мгновенной реакции социальной системы заложена опасность ее разрушения. Когда изменения в системе, вызванные F , невелики, но продолжительны и система на них не реагирует, они могут вызвать значительные нарушения в системе.

Неадекватная реакция социальной системы описанного выше характера иногда может быть использована для проведения отрицательных для системы воздействий. Они вводятся постепенно, с небольшими изменениями, на которые общество не реагирует, но они создают нарушения в системе. В качестве примера подобного воздействия можно назвать перманентную инфляцию, которая ведет к постепенному понижению уровня жизни. Большую опасность представляет и инертная реакция общества по отношению к экологическим нарушениям.

Было бы странным, если бы природа заложила только консервативные принципы в организацию систем. Социальная система со временем возрастает и требует расширения возможностей существования. Нормальное функционирование системы, возможно при одновременном действии консервативных и прогрессивных принципов.

В природе развитие системы заложено в принципе увеличения энтропии. Не вникая в детали определения энтропии, ее можно рассматривать как меру многозначности, разнообразия или беспорядка по определенному параметру системы. Расчеты энтропии достаточно сложны даже для физических систем. Однако нет сомнения, что общее представление об энтропии применимо к социальной системе. Энтропия равна нулю для полностью упорядоченной системы, и ей соответствует мертвая система. С активацией свободы в системе, ее энтропия будет увеличиваться. Относительно малую энтропию имеют такие упорядоченные системы как армия, религиозные общины, военные диктатуры, однопартийные государства.

Понятие энтропии приобретает значимость через существование закона возрастания энтропии. Все естественные процессы идут в направлении, которое соответствует возрастанию энтропии. Таким образом, этот принцип закрепляет другую черту системы (противоположную первой – сохранения) – стремление к разнообразию, беспорядку и хаосу. Если бы существовал только этот принцип, он бы вел систему к потере самобытности и даже гибели. В то же время закон возрастания энтропии открывает системе путь к развитию, поиску лучших условий существования. Значение этого закона является столь важным для организации системы, что он может быть принят за фундаментальный принцип.

Возрастание энтропии социальной системы происходит в виде демографического процесса, расширения территории, которая необходима народу, развития демократии, увеличения общественных организаций, религиозных конфессий и многого другого. Поэтому государственные органы с их субъектами, задачей которых является удержание определенной системы, представляются полезными при условии, что сама система является оптимальной на данный период.

Как консервативная, так и прогрессивная тенденция в поведении системы имеют в основном детерминированный характер. Однако природа достаточно ясно продемонстрировала большое значение в мире вероятностных процессов, которые подчиняются своим закономерностям. В частности, они составляют основу квантовой механики. Сопоставлять социальную и физическую системы по отношению к вероятностным процессам еще не пришло время. Однако их подобие обнаружено в некоторых процессах, имеется в виду самоорганизация. Причем открытие соответствующего явления происходило независимо – в социологии и естествознании. Л.Н. Гумилев увидел его через "взрыв пассионарности" [6], а И. Пригожин – через "бифуркацию" [7].

Самоорганизация системы приводит к уменьшению энтропии, что противоречит закону ее увеличения. Однако указанное явление означает не исключение данного закона, а открытие нового, причем каждый закон имеет свою область действия. Самоорганизация рассматривается для открытых, в смысле обмена с окружением, систем. Здесь как раз встречаемся с ситуацией, о которой Р. Фейнман сказал: "Если какой-то закон верен, то с его помощью можно открыть другой" [8, с.19].

Новая дисциплина, изучающая самоорганизацию систем и названная Г. Хакеном синергетикой [9, с. 15], является значительным шагом в познании мира, причем без разделения его на живой и неживой миры. Как уже отмечалось, синергетика подтвердила принципиальное существование фундаментальных принципов организации систем.

Предлагаемая авторами методика анализа поведения социальной системы имеет целью проследить только ее стратегические черты. Она не исключает существования физиологических и психологических аспектов в деятельности людей. Предложенный подход не претендует на безапелляционность и в свою очередь вскрывает проблемы реальной социальной системы. Например, проблему адекватности действий структур управления, которые по своим функциям противоречат природе системы, но необходимы для решения социальных вопросов. В результате появляется необходимость в органах общественного контроля деятельности власти. Дальнейшее развитие этой схемы представлений уже целиком лежит в области социологии.

Список литературы: 1. Фейнман Р. Характер физических законов: Пер. с англ. – М.: Мир, 1968. – 238 с. 2. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с. 3. Хакен Г. Синергетика: Пер. с англ. – М.: Мир, 1980. – 404 с. 4. Богданов А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука. – М.: Экология, 1989. – Кн. 1, 2. 5. Моисеев Н.Н. Тектология Богданова – современные перспективы // Вопросы философии. – 1995 – № 8. – С.8-13. 6. Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. – Л.: Наука, 1990. – 339 с. 7. Пригожин И., Стенгерс И. – Там же. 8. Фейнман Р. Характер физических законов: Пер. с англ. – Там же. – С.19. 9. Хакен Г. – Там же. – С.15.

А.М. Толкачев, І.І. Сидоренко

ЗАСТОСУВАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПРИНЦИПІВ ПРИРОДИ ДО СОЦІАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Показано схожу поведінку соціальної і фізичної систем щодо підпорядкування фундаментальним принципам природи. Головний принцип забезпечує збереження стану системи. Інші принципи пов'язані з її розвитком та опором.

A. Tolkachev, I. Sidorenko

USING FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF THE NATURE TO SOCIAL SYSTEM

The similar behavior of social and physical systems in relation to fundamental principles is shown. The main principle provides preservation of the base state of system. Other principles establish system development and its resistance.

Стаття надійшла до редакційної колегії 19.03.2010

УДК 378: 37.032

М.С. Жиров

**КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА КАЧЕСТВА
СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Культурологическая ориентированность теории и практики социальной работы вызвана рядом факторов. Одним из важнейших является традиционная полисоставность культурного облика России, сложные процессы социокультурной динамики XX – начала XXI вв., в ходе которых исчезает обязательная ранее кодификация социума, структурированная иерархичность существования, возникает множественность культурных идентичностей и право на самоидентификацию. Следовательно, культурологическая („контекстуальная”) компетентность социального работника, предполагающая понимание социокультурной среды (знание культурных паттернов, технологий и символистических объектов всех народностей, проживающих на территории современной России, умение использовать эти знания в своей практической работе), есть неотъемлемой частью его профессиональной компетентности, наряду с концептуальной, интегративной, адаптивной и межличностной [8, с. 17-18].

Согласно данным исследований М.Дозла и С.Шадлоу [5, с. 187-196], следует различать два аспекта культурологической компетентности: индивидуальный и институциональный. Индивидуальный – включает понимание социальным работником отличительных черт своей культуры и культуры клиентов и их влияния на экзистенциальные, психологические, мировоззренческие, социальные характеристики, на смысложизненную и поведенческую организацию континуума повседневности. Институциональная компетентность характеризует культурологическую осведомленность социальной службы и ее способность работать в условиях поликультурности. И в этой связи, безусловно, прав Э.Кассирер, постулирующий единый мир культуры, но не менее прав и О.Шпенглер, подчеркивающий, что развитие культуры неотделимо от каждого народа, каждого региона, каждой эпохи. В рамках единых духовных ценностей культура сохраняет уникальность субкультур отдельных народов, регионов, социальных групп. И как бы не прогрессировали культурные коммуникации, самую высокую степень активного включения индивидов в духовное творчество может обеспечить лишь развитие культуры конкретного региона, конкретной общности.

Это обстоятельство актуализирует необходимость создания реестра культуры того региона, на территории которого социальная служба работает. Его основное предназначение – учет культурного состава населения. Как показывает анализ, решение этого аспекта проблемы в последнее десятилетие значительно усложнилось в связи с существованием смешанных и пограничных форм культуры, вызванных:

- масштабными и многообразными формами миграционных процессов, не санкционированными акциями массового переселения людей в Россию с территорий бывшего союзного пространства;
- наличием культурного полиформизма, проявляемого в множестве образов жизни новых сословных и социально-профессиональных групп, не имеющих традиций организации и регуляции жизни, ее нормативности, уклада, стиля, уровня;
- разрушением системы традиционных ценностей и традиционного механизма социализации поколений и, как следствие, – отказом большинства населения от нормы – социальной, этической, эстетической, языковой, культурной.

Действительно, сегодня мы вынуждены считаться с наличием плюральности постмодернистских „форм жизни” (Л.Витгенштейн), сформированных кризисом куль-

турной идентичности, либерализацией ценностно-нормативной сферы, ростом социальной дифференциации, противоречием между конвенциональными элементами в культуре и институционально регулятивными. Мы не должны сбрасывать со счетов тот факт, что в российском обществе крайне слабо институционально обеспечена социализация лиц пенсионного возраста, требуют существенной корректировки принимаемых мер все ее периоды, что обосновано рядом факторов. Так, в прошлом человек воспринимал определенную структуру ценностей культуры, которая не менялась несколько столетий, регулируя ориентации многих поколений. В настоящее время на протяжении одной жизни чередуется несколько культурных эпох, что предполагает умение человека адаптироваться к динамике времени. Следовательно, социальным работникам необходимо:

- иметь представление об основных этапах культурной адаптации, сущностно-смысловом наполнении ее содержания, о тех личностных и культурных характеристиках, которые усугубляют или облегчают процесс столкновения индивида или группы с новой социокультурной реальностью;
- уметь организовать усвоение типичных моделей поведения, системы ценностей и способов культурной активности в социальных группах с присущей только им субкультурой; выявить устаревшие и мешающие клиенту культурные стереотипы и помочь ему принять новые паттерны;
- обладать знаниями об энтропийном потенциале культурных конфликтов, их системообразующих элементах, практических формах реализации;
- владеть приемами профилактики и урегулирования культурных конфликтов на основе принципа „минимально необходимой солидарности” (А.Р. Радклифф – Браун);
- уметь реализовать творческие потенции индивида и привести культуру человека в соответствие с объективными требованиями социума.

Целесообразность развития исследовательской мысли в аспекте рассматриваемой проблематики в лоне общей и прикладной культурологии в значительной мере обусловлена сегодня происходящей сменой научных парадигм. На смену прочно утвердившемуся понятию „функциональная грамотность”, трактуемому как способность человека использовать имеющиеся базовые знания во всех сферах жизнедеятельности, пришла такая актуальная категория, как „функциональная культура”, постулирующая, что личность не только усвоила объем определенных фундаментальных культурологических знаний, но и продуктивно реализует их в профессиональной, общественной, духовной сфере, в быту, досуге, общении, наедине с собой.

Однако человека нельзя силой приобщить к ценностям культуры, актуализируя мысль В.С. Соловьева о том, что она (культура) должна стать результатом добровольно сделанного выбора. Оптимизация этой проблемы, на наш взгляд, лежит на пересечении и взаимодействии двух процессов: социализации и инкультурации личности посредством образования, пропаганды научных знаний, вовлечения в духовное и художественное творчество, физкультуру, спорт, другие виды социально-культурной деятельности.

В процессе социализации воспитание личности осуществляется по вектору - от социума к индивиду. Осуществляя организацию этого процесса, общество заботится, чтобы формируемая личность усвоила выработанную им совокупность требований и норм, восприняла основы накопленных к этому периоду мировоззренческих знаний. Поэтому мы вправе рассматривать социализацию как непреложную часть социокультурной жизни и универсальный фактор становления и развития личности как субъекта общества и культуры, ибо в итоге социализации человек приобретает качества, ценности, убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для

нормальной жизнедеятельности в обществе и правильного взаимодействия со своим социокультурным окружением.

Следует иметь в виду, что процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений в его собственном опыте являет собой противоречивое единство двух тенденций: унификации и индивидуализации. И если первая проявляется в формировании индивида по общему образцу „как все” на основе овладения общепринятыми способами общения и деятельности, то вторая выражается в его целенаправленном стремлении к становлению своего „Я”. Наиболее отчетливо эта тенденция просматривается в механизме овладения ценностями культуры, который носит избирательный характер, отталкиваясь от особенностей, способностей, наклонностей и дарований каждой конкретной личности. Именно благодаря этому одна из них в многообразном мире культуры делает предпочтение в пользу музыки, другая - живописи, третья – хореографического творчества, кто-то утвердит себя в нескольких видах искусства. Однако вряд ли кто сможет освоить всю его жанрово-видовую палитру.

Вектор инкультурации (процесс усвоения индивидом культурных паттернов на протяжении всей жизни) идет от конкретной личности с присущими ей индивидуальными чертами к ценностям культуры, используя те приемы и способы, которые наиболее адекватны природе данного индивида. Сложность выполнения этой задачи состоит в том, чтобы найти оптимальное соотношение между минимумом социально-культурных знаний, умений, навыков, которые должен усвоить каждый, и содержанием индивидуально-творческой деятельности, связанной с удовлетворением потребности личности в самоактуализации, самоорганизации, реализации своих потенций и способностей.

Безусловно, освоение культуры находится в прямой зависимости от эффективности учебно-воспитательной деятельности учебных заведений; от культурологической деятельности социально-культурных учреждений, средств массовой информации; от культуросозидающего потенциала семьи и микросреды каждого индивида. Однако решающую роль в этом процессе играет собственная ответственность человека за обеспечение своей идентификации с ценностями культуры, за самовоспитание в духе лучших традиций духовной жизни, за самостоятельный поиск своей индивидуальности, своего роста в культуре.

Мировая и российская научная мысль имеет в этом отношении достаточно много оснований для размышлений, постулируя необходимость формирования парадигмы личной духовности „как смыслообразующей основы личности” (К.Д. Ушинский), „как вечного двигателя” (И.А. Ильин) социально-экономического, государственно-правового, социокультурного строительства России; как константы мировоззренческих, жизнеориентирующих мотивов действия личности в системе „человек – семья – природа – общество”, формирующихся на основе базовых ценностей, способности к созидательному процессу самообновления и самосовершенствования в соответствии с определенными представлениями об идеалах, посредством которых „субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины” (Мишель Фуко).

Данный тезис созвучен ряду положений Концепции модернизации российского образования до 2010 года, Концепции художественного образования в Российской Федерации, доктрины информационной безопасности Российской Федерации и других документов, в которых рефреном проходит мысль о необходимости научить студенческую молодежь методологической рефлексии и способности ориентироваться в современных научных концепциях и теориях культуры; помочь молодежи свободно ориентироваться в „своей” среде культуры, пользоваться культурными объектами, обмени-

ваться результатами духовного и материального труда, устанавливать взаимопонимание с другими людьми, без которого вообще социокультурное взаимодействие невозможно.

Новая гуманистическая образовательная парадигма ставит перед образовательной системой важную задачу: подготовить интеллектуального, думающего, творческого человека, имеющего свою позицию и рационально организующего самостоятельную деятельность. При этом главным является не только объем знаний, а умение распорядиться ими. Уровень интеллекта выпускника также характеризуется не только суммой знаний по определенному предмету, а способностью принимать верные и оптимальные решения в нестандартной обстановке. Как видим, речь идет не только о подготовке мыслящего, образованного, компетентного специалиста, но и о формировании человека действующего, готового к адекватному восприятию перемен во всех сферах жизнедеятельности общества.

В контексте вышеизложенного важно помнить, что культура личности проявляется в двух диалектических, взаимосвязанных между собой уровнях: сознания обыденного и научного. И если на первом она проявляется в виде необходимых знаний культуры, ее практических навыков в сфере труда, быта, досуга, семейных отношений, то на уровне научного сознания – это высокая культура, сформированная в процессе общего, профессионального и культурологического образования и которая, безусловно, имеет социально значимые ориентиры и пути реализации.

Выдающийся ученый патриарх отечественной гуманитарной мысли Д.С. Лихачев утверждал, что „культура – это образование, наука, искусство, отношение друг к другу и к природе. Вне культуры существование человека на планете лишается смысла” [6]. Культура, по утверждению мыслителя, - это нравственность прежде всего. В этическом аспекте им рассматривается и русская национальная культура, ибо „без памяти исторической – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа” [1,с.82].

Неслучайно величайший русский художник, писатель, гуманист Н.К. Рерих утверждал, что дума о Культуре есть врата в будущее, и с этим трудно не согласиться, так как культура раскрывает двери в душу человека, озаряет его дорогу, делает физически и умственно здоровым, помогает обрести самого себя в сфере духовного и социального совершенствования. Она - его прозрение, а в реалиях современности воспринимается уже не только как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством, а именно так, как звучит это слово: „культ” – почитание, „ур” - свет. Именно в культуре наиболее очевидна производность ее взлетов и падений от духовного состояния народа.

Более того, семантическое поле слова „культура” включает ряд значений, восходящих к „возделыванию” и „соответствию”. В них заключено указание на родственный характер, на первый взгляд, достаточно далеко стоящих друг от друга понятий „культура” и „образование”. Культура, понимаемая как возделывание в широком смысле, предполагает необходимость „возделывания соответствующей личности”. Личности, соответствующей определенным социальным требованиям, вытекающим из господствующей системы ценностей. Процесс просвещения человека в социально-гуманитарном аспекте и направлен на сознательное усвоение этой системы ценностей, а образование в культурологическом контексте предполагает образование личности, соответствующей той самой системе ценностей.

В русском языке термин „образование” обозначает деятельностный многосложный, целенаправленно организуемый процесс обучения и воспитания. Вести человека к знаниям - значит и возвращать в нем добрые, нравственные, гуманистические начала,

ибо тот, кто воспитывает добродетель убеждениями и доводами рассудка, по мысли античного философа Демокрита, окажется лучше, чем тот, кто применяет закон и принуждения.

Гуманистическая деятельность великого славянского педагога Яна Амоса Коменского подтверждает, что „всесторонняя культура духа требует, чтобы все люди... были научены мудро решать дела земной жизни так, чтобы не могли расходиться друг с другом во вред себе ни на земных, ни на вечных путях... Каждый, кто родился человеком, должен существовать осмысленно, то есть желать и избирать то, что понято как доброе” [7].

Немецкий просветитель И.Гердер определял образование как „возрастание гуманности». „Теперь образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает, в конечном итоге, - пишет Х.Г. Гадамер, - специфически человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей” [2, с.51].

Говоря о „культуре” способностей, которая при их реализации представляет акт свободы действующего субъекта, родоначальник немецкой классической философии, Иммануил Кант, называет „развитие таланта”, не употребляя, правда, при этом слово „образование”. Кант считал главной направляющей силой культуры некий „нравственный закон”, который живет или должен жить в каждом. Культура, по мысли философа, выступает инструментарием, подготовкой человека к осуществлению нравственного долга. Гегель, напротив, ведет речь о самообразовании и образовании, когда выдвигает тот же вопрос об особенностях по отношению к самому себе [3, с. 61].

Вильгельм фон Гумбольд полностью осознает разницу в значении слов „культура” и „образование”, утверждая „когда мы на нашем языке говорим „образование”, то имеем в виду при этом нечто одновременно высокое и скорее внутреннее, а именно вид разума, который гармонически изливается на восприятие и характер, беря начало в опыте и чувстве „совокупно духовного и чувственного устремления” [4, с. 40].

Русская философско-педагогическая мысль середины XIX - начала XX вв., восходящая к идее „всеединства”, обращаясь к изучению проблем духовно-нравственного совершенствования личности, представляет собой феномен не только российского, но и мирового значения (И.В. Киреевский, В.С. Соловьев, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, В.В. Розанов, Е.Н. Трубецкой, С.Н. Булгаков, И.А. Ильин, С.Л. Франк, П.А. Флоренский, Н.А. Бердяев и др.), оставаясь при этом неизменной в своих базовых принципах и основах. Согласно им, педагог создает полноценную личность, пробуждая в ней нравственные запросы и формируя ее духовные цели.

Таким образом, образование как социокультурный феномен, формируемый „слухом и зрением”, так как он участвует в закладке интеллектуального фундамента личности, ее социальном конструировании, воздействуя на внутренний духовный мир, на образ жизни и поведение, представляет собой процесс самосозидания, развития и обобщения духовных возможностей человека, его сущностных сил. Оно направлено на становление и совершенствование духовно богатой личности, формирование человека – творца культуры, утверждение его социальной ценности. В рамках этого универсального социокультурного феномена весьма продуктивна разработка технологий регулирования культурно-коммуникативных процессов учебной, научной, творческой, воспитательной, досуговой деятельности во имя созидания личности студента в ракурсе двух составляющих:

- познавательного этапа (усвоение культурных универсалий: языка, символов, социальных норм, правил, традиций, духовных и культурных ценностей);
- продуктивного этапа (практическое освоение социально-культурного „кода” духовных ценностей, норм и образцов жизнедеятельности, их преобразование в собственные потребности, интересы, ценностные ориентиры).

Вместе с тем, в условиях современного кризисного общества этот процесс предполагает более гибкий и конструктивный взгляд на его природу, взаимосвязь и функции ввиду существования двух взаимоисключающих тенденций. Первая основана на усвоении реальных обычаев и нравов среды вне рационально-критического осмысления, оценки и выбора - по принципу действия „как все”. Такой путь, как правило, исключает ориентацию на высокие образцы культуры как идеальные модели, оценивая их как утопии, либо закладывает трагическое противоречие между идеалами и реальностью. Отсюда - нигилизм и цинизм как жизненные ориентации. Вторая тенденция предполагает избирательное отношение к существующей среде, протестное отношение к негативным явлениям, стремление к обустройству собственного мира с учетом усвоенных ценностей. В этом случае активизируется энергия преодоления и созидания, способствующая выходу из кризиса и духовному совершенствованию личности.

Безусловно, эти две тенденции сегодня реально существуют и их необходимо учитывать при организации учебно-образовательного процесса. Путь решения проблемы видится в создании и поддержании в студенческой среде ситуации постоянного и всеобъемлющего демократического дискурса, основу которого составляет терпимое и уважительное отношение к другой точке зрения и ее носителю. А это достигается лишь в процессе диалога, формы, процедуры и содержание которого определяются интеллектуальными, культурными, духовными запросами и интересами студенчества, логикой свободного поиска истины и аргументации своей правоты. В противном случае нивелируется смысл профессионального существования педагога, квинтэссенция деятельности которого заключена в единстве познания и преподавания. Причем информированность педагога, развитое концептуально обеспеченное представление о предмете дискуссии, опыт, знание педагогических технологий и методических систем далеко не всегда обеспечивают качество и результат общения.

Первостепенное значение приобретает способность педагога к самоорганизации, вхождению в иные позиции и логику существования. Приобретение способностей, разработка оснований подобных процедур и реализуется именно в общении со студентами на основе коммуникативного действия личностно ориентированного метода, который строится с учетом реально проявляемых способностей, наклонностей и дарований личности, что способствует сближению методики социализации и инкультурации. *Первая* реализует информационную, формирующую, развивающую, активизирующую, обогащенную компоненты коммуникации. Однако в основе своей исходит из необходимости включить личность в определенный социум с его ценностями, нормами, принципами, установками, со стандартами, отражающими требования общества к общекультурным, профессиональным, гражданским и иным социально значимым качествам. *Вторая* ориентируется на конкретную личность с присущими ей индивидуальными чертами, используя адекватные природе данного индивида приемы и способы коммуникативных технологий.

Таким образом, мы имеем уникальную возможность интегрировать наиболее конструктивные и перспективные составляющие обеих методик, обеспечивающих такого вида коммуникации, где высшими аргументами являются сами аргументы в виде артефактов культуры. Практический опыт работы профессорско-преподавательского состава социально-теологического факультета университета показывает эффективность научно-практических конференций, круглых столов, научных дискуссий, семинаров - защиты сообщений, докладов, рефератов, семинаров-диспутов, деловых игр, семинаров-тренингов, блиц-турниров, лекций-показов, дискурсивное пространство которых дает возможность услышать друг друга, прийти к консенсусу по поводу общих инструментальных и целевых ценностей культуры. Практика регулярного открытого и свободного обсуждения наиболее важных проблем университетской социо-культурной

жизни в рамках студенческих форумов, пресс-конференций, размещение информации в университетских масс-медиа, на университетском сайте, в университетской газете, на информационных стендах, организация и стимулирование неформального общения профессоров, преподавателей, аспирантов и студентов в процессе культурно-досуговой и художественно-творческой деятельности способствуют самореализации личности, развитию ее педагогической, художественно-творческой, коммуникативной, деловой культуры, процессу непрерывной объективизации полученных знаний и личного опыта.

С открытием научно-учебного Центра социокультурных исследований, представляющего собой полифункциональный ценностный универсум, реализующий задачи научно-исследовательского, проблемно-аналитического, социально-культурного и социально-реабилитационного характера, мы связываем разработку и апробацию научных, педагогических, творческих проектов и программ студентов социально-теологического факультета. Так, научно-исследовательское направление Центра предусматривает теоретическое и практическое освоение традиций русской народной и православной культуры, выявление ее педагогического и духовно-нравственного потенциала (научно-исследовательская практика, экспедиционная практика, работа студенческого научного общества, сбор, обработка и систематизация этнографического материала, подготовка рефератов, научных статей, курсовых и дипломных работ, работа практик-семинара „Школа молодой семьи”, круглых столов, научно-практических конференций, семинаров-практикумов).

Проблемно-аналитическое направление ставит своей целью изучение культурных предпочтений студенческой молодежи, ее ценностных идеалов и ориентации (проведение замера исходного уровня ценностных предпочтений и ориентации молодежи, анкетирование, опросы, наблюдения, анализ, изучение и обобщение опыта работы образовательных и социально-культурных учреждений).

Направление социально-культурной деятельности Центра осуществляет разработку и апробацию педагогических, художественно-творческих технологий освоения традиций русской народной и православной культуры (работа студенческих творческих кружков и студий, проведение Дней культуры, праздников народного и православного календаря, творческие встречи с аутентичными коллективами, отдельными народными исполнителями, деятелями культуры, искусства, образования, религиозных и общественных организаций).

Социально-реабилитационная работа научно-учебного Центра направлена на профилактику и устранение асоциальных проявлений в студенческой среде (организация и проведение молодежных акций „За чистоту родного языка”, „Нет наркотикам!”, „Молодежь и время”, „Молодежная культура”, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, труда, руководителями общественных молодежных организаций и движений, деятелями науки, носителями народной и православной культуры).

В основе данного проекта, как нам представляется, - новая культурно-образовательная идея, соотнесенная с реальными возможностями и условиями ее осуществления в конкретной социокультурной среде. Под эту идею „подстраивается” вся совокупность компонентов научно-учебного Центра (организационно-практические, методические, научные, воспитательные, образовательные), способствующая динамичному „узнаванию” общепринятых правил, норм, ценностей культуры, действующих в социокультурном пространстве вуза, города, региона, страны.

Список литературы: 1. Волков Г.Н. Мы обозначены единым словом „человек”... / Г.Н. Волков // Народное образование. – 1997. - №5. 2. Гадамер Х.Г. Истина и метод/ Х.Г. Гадамер. - М., 1988. - С. 51. 3. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: В 2 т. / Гегель Г.В.Ф. - Т.

2. - М., 1971. 4. Гумбольд В. Язык и философия культуры / В.Гумбольд. - М., 1985. 5. Доэл М., Шадлоу С. Практика социальной работы / М.Доэл., С.Шадлоу. - М., 1995. 6. Известия, 1996, 27 ноября. 7. Коменский Я.А. Материнская школа / Я.А. Коменский / Избранные педагогические сочинения. - М., 1982. 8. Хиндука Ш.К. О возможных путях развития системы подготовки социальных работников в России / Ш.К. Хиндука // Обучение социальной работе: Преемственность и инновации. - М., 1996.

М.С. Жиров

КУЛЬТУРА ЯК ОСНОВА ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему культурологічної компетентності соціального працівника і її структуру. Проаналізовано взаємозв'язок соціалізації і культури в рамках становлення особистості як суб'єкта суспільного розвитку. Досліджено поняття “культура” у працях видатних педагогів і філософів, а також проаналізовано основні напрями розвитку освіти як соціокультурного чинника. Висвітлено практичну діяльність науково-навчального центру соціокультурних досліджень, який покликаний реалізувати нову культурно-освітню ідею, співвіднесену з реальними можливостями й умовами її здійснення в конкретному соціокультурному середовищі.

M. Zhyrov

CULTURE AS A BASIS OF THE QUALITY OF SOCIAL EDUCATION

In the article the problem of culturological competence of social worker and its structure is considered. Intercommunication of socialization and culture within the framework of becoming of personality as a subject of public development is analyzed. Notion of “culture” in labors of prominent teachers and philosophers is explored, and also basic directions of development of education as a socio and culturological factor are analyzed. Practical activity of scientific-training center of socio and culturological researches, which is called to realize a new culture and educational idea correlated with the real possibilities and terms of its realization in a concrete socio and culturological environment is lighted up.

Стаття надійшла до редакційної колегії 23.03.2010

О. С. Пономарьов

ОСВІТА І КЛАСТЕРНИЙ ВЕКТОР ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Загальна постановка проблеми. Формування й реалізація ефективних стратегій соціально-економічного розвитку сьогодні розглядається як єдиний шлях успішного подолання кризи в глобальному масштабі. Разом з тим для України така стратегія означає невідкладну необхідність модернізації нашої національної економіки, яка стає основною реальною можливістю подолання глибокої системної кризи і виходу країни на магістральну траєкторію сталого інноваційного розвитку. Здійснити ж цю модернізацію може тільки бізнес, а для його належного функціонування й розвитку влада має створити сприятливі умови, які б, однак, спонукали бізнес спільно з державою цілеспрямовано вирішувати складні соціальні проблеми. Одна з цих проблем полягає в істотному підвищенні якості освіти взагалі й насамперед якості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

При цьому надзвичайної актуальності набуває організація ефективної цілеспрямованої співпраці бізнесу, влади й вищої школи. Світовий досвід, у першу чергу досвід провідних економічно розвинених країн і нових лідерів економічного розвитку, переконливо свідчить, що саме така співпраця стає не тільки потужним двигуном реалізації інноваційних стратегій, а й мотивом подальшого її поглиблення, пошуку і впровадження нових організаційних та інституціональних форм. Однією з достатньо ефективних форм виявляється використання кластерного підходу до організації плідної їх взаємодії.

Взагалі під терміном „кластер” (від англ. *cluster* – скупчення) прийнято розуміти об’єднання кількох однорідних елементів, що може розглядатись як самостійна одиниця, якій притаманні певні властивості. В економічній теорії і практиці кластером вважається група підприємств, що складає основу економіки країни, регіону чи певної галузі. Існує й багато інших тлумачень цього терміна. Наприклад, в астрономії зірковим кластером називають групу зірок, пов’язаних одна з одною силами гравітації, галактичним кластером – суперструктуру, що складається з кількох галактик. У містобудуванні кластером називають територіальне утворення у складі мегаполісу, яке є відносно автономною одиницею і забезпечує своїм мешканцям повний набір міських функцій, у тому числі житлово-комунальну, адміністративно-ділову, торговельно-розважальну, рекреаційну тощо.

Основними перевагами кластерного характеру соціально-економічного розвитку є, по-перше, системність, коли до формування і реалізації стратегій цього розвитку залучаються бізнесовий, інтелектуальний і кадровий потенціали відповідної території. По-друге, йому притаманна чітка спрямованість на інновації, які забезпечують конкурентоспроможність та якість продукції. По-третє, кластерний підхід сприяє комплексному розвитку територій і раціональному використанню його природних та інших ресурсів.

На жаль, істотною проблемою для України лишається недостатня увага й відсутність навіть будь-якого бажання потенційних учасників, насамперед бізнесу, активно формувати відповідні кластери та плідно використовувати їх переваги для забезпечення ефективного розвитку й досягнення високого рівня конкурентоспроможності продукції і всієї національної економіки.

Зв’язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними завданнями є безпосереднім. Адже кластерні структури є системними утвореннями, які допомагають, по-перше, визначати доцільні для розвитку види і сфери бізнесової діяльності, по-

друге, активно сприяють розв'язанню комплексу складних соціально-економічних проблем регіону, у тому числі зайнятості населення та підвищення рівня його добробуту. По-третє, загальна інноваційна спрямованість кластерних структур стає одним з визначальних чинників структурної перебудови економіки, підвищення її інтелектуальності. По-четверте, сам кластерний підхід є потужним двигуном науково-технічного прогресу і своєрідним стимулятором активного прискореного розвитку освіти й науки.

Упровадження кластерного підходу в практику формування й реалізації стратегії регіонального розвитку стимулює також теоретичні дослідження і пошуки інноваційних форм організації й ефективного управління суспільним виробництвом, забезпечує належну їх еволюцію відповідно до динаміки й характеру тих змін, що відбуваються в зовнішньому середовищі. Більш того, раціональна організація ділових відносин між учасниками кластерної структури зумовлює швидке впровадження результатів цих досліджень у виробничу та управлінську практику. Водночас виникає цікавий зворотний зв'язок, згідно з яким удосконалення виробництва та управління ним стають активним замовником нових досліджень і споживачем їх результатів з метою подальшого підвищення своєї ефективності на інноваційній основі.

Так, О. Кузьмін і В. Жеруха зазначають, що „все більшого значення у формуванні інноваційності окремих територіальних утворень в Україні набувають кластерні структури, які побудовані на співробітництві підприємств, фінансово-кредитних установ, навчальних закладів тощо”. Дослідники спеціально підкреслюють той факт, що „в розвинених країнах вже давно виникли й продовжують виникати такі структури в різних сферах промисловості” [1, с. 14].

На наше глибоке переконання, ініціатива щодо створення кластерних структур має виходити саме від провідних вищих навчальних закладів. Ця пропозиція пов'язана з тим, що в них звичайно буває зосереджений значний інтелектуальний потенціал, там проводяться плідні наукові дослідження, які часто виконуються на замовлення промислових підприємств, організацій та фірм. Крім того, при зовнішньому консерватизмі системи освіти науково-педагогічний склад і студентська молодь є одними з найбільш динамічних верств населення, які легко сприймають нове й готові активно його творити. Зрештою для студентів надзвичайно важливого значення набуває проблема працевлаштування, яка порівняно просто може розв'язуватися, якщо вони вже в період навчання будуть брати активну участь у спільній діяльності бізнесу та навчальних закладів у рамках кластерних утворень.

Аналіз стану досліджень і наукових публікацій з проблеми дозволяє дійти цілком обґрунтованого висновку, що ідея кластерного вектора розвитку все більш чітко усвідомлюється практично всіма потенційними учасниками можливих утворень відповідного характеру. Дослідженню питань, що так чи інакше стосуються принципів формування і функціонування кластерів та інноваційного розвитку економіки, присвячено багато робіт вітчизняних та іноземних вчених. У них розкрито сутність кластерного аналізу, наведено класифікацію кластерів, показано їх роль в інноваційному розвитку країни, регіону чи підприємства, висвітлено практичний досвід успішного застосування кластерних моделей.

Як приклад можна навести публікації О. Кузьміна і В. Жежухи, в яких розглядаються кластери як чинник інноваційного розвитку підприємств і територіальних утворень [1]. О. Дейнека та В. Демченко досліджують роль кластерів у забезпеченні конкурентоспроможності прикордонних територій [2]. К. Дудкіна, вважаючи кластери однією з форм ринкової централізації в умовах сучасних господарських відносин, трактує територіальне утворення як „економічний простір, який характеризується певною інноваційністю і конкурентоспроможністю” [3, с. 5]. Г. Семенов і О. Богма розглядають

навіть національний кластер як новий шлях прискореного економічного та інноваційного зростання України [4].

Найбільш відомим у світі кластером, діяльності якого присвячено сотні наукових публікацій, слід вважати Силіконову долину в Каліфорнії (США). Його економічна могутність ґрунтується на участі в тій чи іншій формі тисяч компаній і фірм, що спеціалізуються у сфері виробництва і застосування комп'ютерів, їх комплектуючих та програмного забезпечення, мобільного зв'язку, біотехнологій і нанотехнологій. Результати діяльності цього кластера істотною мірою впливають на світовий науково-технічний прогрес. На його підприємствах і в дослідних лабораторіях та інститутах працюють понад 1 млн вчених, інженерів та інших висококваліфікованих фахівців [5].

Істотна увага до ролі кластерів у інноваційному розвитку підприємств і територіальних утворень приділяється в документах Європейського Союзу. Як зазначає польський дослідник К. Матусяк, за ініціативою Європейської комісії утворюються „території знань та інновацій” як елементів стратегії інноваційного розвитку. Ця ідея спирається на концепцію „територій, що навчаються”, за якою чинники інноваційності й конкурентоспроможності підприємств, – інновації, підприємництво, еластичність, стратегії тощо, які дають можливість ефективно функціонувати на світових ринках, – виникають в умовах територіального розвитку [7, с. 210].

Аналізуючи світовий досвід розбудови економіки знань, С. Мельник та В. Матросов розглядають можливості й перспективи її впровадження в Україні [8]. Безпосередній зв'язок цієї проблеми з відповідним розвитком освіти підкреслює В. Базилевич, який упевнений в тому, що „обраний Україною курс на європейську інтеграцію зумовлює необхідність подальшого реформування системи вищої освіти в напрямку її адаптації до потреб постіндустріального розвитку та інноваційної економіки. Йдеться про якісну зміну функціональної ролі вищої школи, яка із транслятора знань та генератора специфічних навичок і вмінь перетворюється на безпосереднього виробника інновацій та активного учасника процесу їх трансформації в нові продукти, технології та послуги” [9, с. 31].

Таким чином, можна стверджувати, що кластерна концепція цілком співзвучна ідеології інноваційного розвитку як визначальної характеристики постіндустріального суспільства. А це стимулює навчальні заклади на формування й реалізацію інноваційної освітньої парадигми, яка б максимальною мірою відповідала новим суспільним вимогам. Дійсно, як справедливо зазначає С. О. Сисоєва, „розвиток і удосконалення ринкових відносин перетворюють суб'єктів освіти в суб'єктів ринку. Навчальні заклади стають по суті посередниками між клієнтом (студентом, учнем) і споживачем (потенційним роботодавцем)”. На її переконання, саме „ця обставина у свою чергу мотивує навчальний заклад до пошуку таких форм і методів трансляції знань, такого змісту і структури професійного знання, які дозволяють забезпечити необхідну „товарну кондицію” клієнта – випускника конкретного навчального закладу”. У той же час, як спеціально підкреслює ця відома дослідниця, „навичок швидкого реагування на зміни соціального замовлення радянська вища і професійна школи не мали” [6, с. 34].

Останнє цілком слушне зауваження дозволяє не тільки погодитися з думкою автора, а стверджувати, що й сьогодні поза межами досліджень і публікацій з порушеної проблеми лишаються **невирішеними такі питання**, як участь освітніх закладів, насамперед вищої школи, у використанні переваг і можливостей, що відкриває перед ними їх активна участь у формуванні та забезпеченні діяльності кластерних утворень.

На загальному тлі глибокої кризи системи освіти, породженої тим, що її цілі, зміст і характер перестали відповідати принципово новим суспільним вимогам й очікуванням, саме використання інноваційного розвитку, особливо його кластерного вектора, не тільки надає надійні орієнтири реформування системи освіти, а й визначає ре-

перні основи розробки і впровадження нової освітньої парадигми. Адже безпосередня участь вищих навчальних закладів у формуванні, функціонуванні й подальшому розвитку кластерних структур створює практичне підґрунтя для визначення змісту й характеру підготовки фахівців, реально необхідних для науки, культури і виробництва.

Мета даної роботи і полягає у спробі дослідження взаємозв'язків між реалізацією кластерних стратегій інноваційного розвитку та підвищенням ефективності професійної освіти, тобто, інакше кажучи, у спробі показати, що забезпечення вимог і очікувань бізнес-середовища стосовно рівня професійної і соціальної компетенції фахівців можливе лише за умови активної участі вищої школи у формуванні й реалізації кластерних утворень регіонального, галузевого та загальнодержавного рівня. Адже тільки в такому випадку системно ставляться і успішно можуть вирішуватися складні й суперечливі проблеми соціального, економічного, екологічного, духовного, культурного та іншого характеру.

Дослідження враховує і практичний досвід активної співпраці окремих кафедр Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут” з відомими науковими установами, промисловими підприємствами і органами державної влади та місцевого самоврядування. Однак, на жаль, інституційно ці відносини не були оформлені у кластери і тому носили скоріше епізодичний, ніж системний характер. У той же час, цей досвід, на моє глибоке переконання, може відігравати (і вже відіграє) суттєву роль при використанні кластерної стратегії розвитку Харківського регіону.

Виклад основного матеріалу. Освіта взагалі як специфічний феномен і один з важливих суспільних інститутів вже за самим своїм призначенням має забезпечити збереження і примноження надбань матеріальної і духовної культури та її передачу від одного покоління до іншого, готувати молодь до успішного життя й діяльності в умовах даного конкретного суспільства. Крім того, освіта повинна задовольняти як суспільні потреби в кадрах певного рівня і кваліфікації, так й освітні потреби особистості самого студента. Тому сьогодні такого важливого значення набуває вибір цілей, змісту і характеру освіти. В умовах інноваційного розвитку вони вже не можуть бути чимось статичним, а мають неперервно еволюціонувати разом з динамічною зміною виробничих і соціальних технологій та системи суспільних відносин.

Цілком зрозуміло, що вже сама ідеологія кластера має передбачати постійне здійснення таких змін. Вони виступають цілком природним виявом інноваційного характеру кластерного розвитку і зумовлені прагненням усіх учасників кластера до забезпечення найвищої ефективності своєї діяльності й належної конкурентоспроможності її результатів, нехай то буде промислова продукція чи випускники вищої школи.

Видається очевидним, що сама освіта, готуючи кадрове забезпечення інноваційного розвитку, також істотно впливає на ці зміни. Більш того, вона повинна мати випереджальний характер, оскільки здійснює підготовку кадрів не для сьогоднішнього і навіть не для завтрашнього, а для післязавтрашнього дня. Її випускники входитимуть в активне трудове життя через три-п'ять років і працюватимуть в умовах, контури яких ми сьогодні можемо уявляти собі лише досить приблизно.

Тому важливість розглядуваної проблеми та її актуальність зумовлені ще й тим, що, по-перше, інноваційний розвиток для свого успішного здійснення потребує наявності якісного кадрового забезпечення. Підготовка ж кадрів фахівців є основним завданням вищої школи. По-друге, особливістю інноваційного розвитку виступає потреба не просто в кадрах, які добре підготовлені у сфері своєї професійної діяльності і навіть які здатні належним чином сприймати інновації й успішно працювати в нових умовах. Сьогодні завданням вищої школи стає створення умов для підготовки справжніх інноваторів, фахівців, основною характеристикою яких стають здатність генерувати інно-

вації і потреба в належному їх використанні. По-третє, розвиток освіти має відбуватися відповідно до логіки загальної еволюції світового освітнього середовища, яке саме в умовах кластерів починає пристосовуватися до вимог постіндустріального суспільства й інноваційного типу розвитку та відповідати цим вимогам.

Сьогодні ж, на жаль, бізнес-середовище в Україні практично не виступає головним замовником вищої школи ні у сфері підготовки кадрів, ні у сфері наукових досліджень. У той же час, саме бізнес як основний споживач продукції системи освіти має бути законодавцем при визначенні змісту і характеру підготовки фахівців. Тому його представники повинні обов'язково входити до складу урядових і регіональних комісій та інших органів з визначення освітньої політики та її практичної реалізації в конкретних умовах регіону чи навіть кластера з урахуванням їх характерних особливостей.

Істотне місце в модернізації системи вищої освіти може відігравати і належна організація взаємодії навчальних закладів з органами державної влади та місцевого самоврядування відповідного регіону. Кожен університет, у першу чергу з числа тих, що здобули статус дослідницького, має становити вагомий компонент інноваційного потенціалу регіону. Він повинен реально виконувати функції своєрідного інтегруючого центру, важливого соціального інституту, який через безпосередню участь у формуванні та виконанні інноваційних програм і проєктів, через цільову підготовку їхнього кадрового забезпечення сприяє усталеному збалансованому розвитку економіки регіону, його соціальної сфери і духовно-культурного простору. На глибоке переконання автора, важливим стимулом набуття університетом цієї ролі може бути саме кластерний вектор його активності.

Радикальні технологічні, економічні, соціальні та організаційно-управлінські зміни, що пов'язані з упровадженням і використанням кластерної стратегії інноваційного розвитку, зумовлюють не тільки істотне підвищення ролі й цінності освіти, а й відповідно потребують забезпечення високої якості освітніх і наукових послуг університетів для інших учасників кластера та створення інноваційних механізмів, які б належним чином інтегрували вищий навчальний заклад у регіональну кластерну спільноту, гармонійно поєднували науку, освіту й виробництво з ринком праці.

Важливим засобом розв'язання проблем кадрового дефіциту бізнесу й самої системи освіти і водночас реальною можливістю істотного підвищення якості підготовки фахівців, забезпечення їхньої бажаної професійної та соціальної компетенції видається реалізація ідеї партнерства держави і бізнесу при здійсненні модернізації освіти, її адаптації до потреб постіндустріального суспільства та його інноваційного розвитку. Тільки тоді вона стане здатною готувати справжніх інноваторів, а не просто дипломованих людей (інколи декого з них важко навіть назвати фахівцями).

Це вкрай необхідно ще й тому, що створення і належне використання інновацій істотною мірою залежить від тих людей, які їх здійснюють. Тому особливої ролі набуває такий чинник розвитку бізнесу і всієї соціально-економічної системи країни, як кадрове забезпечення цього бізнесу і його розвитку. Сьогодні ж воно фактично повинно бути кадровим забезпеченням інноваційного розвитку, який реалізується саме в кластерах. Однак ці кадри формує вища школа, яка в умовах кластерних реалій теж має бути тільки інноваційною. Для цього вона, по-перше, повинна гнучко реагувати на зміни суспільних потреб, насамперед потреб бізнесу як її основного партнера по кластеру, стосовно рівня, якості й характеру підготовки фахівців. По-друге, навчальні заклади як учасники кластерів повинні суттєво підвищити рівень наукових досліджень і технологічних розробок, результати яких мають бути не просто затребувані бізнесом, а й сприяти формуванню професійної компетенції та інноваційного мислення студентів. По-третє, сама освіта повинна широко залучати до педагогічної діяльності як учених, що створюють інноваційний продукт, так і бізнесменів та менеджерів, які його використо-

вують. По-четверте, лише в системі кластерного партнерства вищої школи з бізнесом з'являється можливість виправити її деформовану мету, коли замість якості підготовки фахівців-інноваторів і сама освіта, і особливо значна частина студентів орієнтуються переважно на отримання диплома, яке стає своєрідною модою.

Сьогодні багато людей, перш за все серед так званої „політичної еліти” похваляються тим, що мають дві, три, а то й чотири вищих освіти. Багато серед них і кандидатів, і навіть докторів наук. Хочеться запитати, а чи є в них відповідні знання, чи розуміють вони логіку соціальних процесів? Адже цілком можливо, що саме через їхній непрофесіоналізм й орієнтацію виключно на власні інтереси країна і переживає таку глибоку і тривалу кризу. Завдяки впровадженню кластерної ідеології ця ситуація може бути переборена, оскільки умовою особистих успіхів за цих умов ставатиме задоволення інтересів кластера, які, у свою чергу, істотно визначатимуться реалізацією їхньої кінцевої продукції. Можливість такої реалізації залежить виключно від платоспроможного попиту широких верств населення, тобто від рівня його матеріального добробуту.

Працівникам вищої школи добре відомо, що система освіти більш консервативна, ніж бізнес-середовище. Більш того, її консервативність інколи відіграє і позитивну роль, зберігаючи кращі здобутки педагогічної думки та практичного досвіду. Однак сьогодні вона гальмує і розвиток самої системи освіти, і реалізацію стратегії інноваційного розвитку бізнесу і країни в цілому. Одним із проявів консервативності стало прагнення навчальних закладів збільшувати будь-що кількість студентів і спеціальностей, за якими здійснюється їхня підготовка. Результатом стає зниження вимогливості, а отже, і рівня професійної компетенції випускників, поширення технократичного мислення й недостатня увага до їх виховання і соціальної компетенції.

Через відсутність належної системи партнерства між бізнесом, освітою, наукою і державною владою, ефективним засобом подолання якої виступає послідовне використання кластерного вектора інноваційного розвитку, затримується розробка і впровадження інноваційної освітньої парадигми. Натомість традиційна система освіти не орієнтована на інновації і навіть гальмує їх розроблення і використання. Тому й відбувається масова підготовка „фахівців”, які нікому не потрібні, оскільки не здатні витримати конкуренцію на ринку праці, не спроможні створювати й ефективно використовувати інновації. Випускається надмірно багато економістів, юристів і менеджерів, професійна кваліфікація яких, на думку роботодавців, є вкрай низькою.

Для посткризового періоду в умовах реалізації кластерного вектора розвитку будуть необхідні висококваліфіковані інженери – конструктори, технологи, експлуатаційники, майстри промислових й аграрних виробництв. Їх дефіцит, до речі, відчувається вже й сьогодні. Це можна стверджувати, ґрунтуючись на тій ситуації, що складається в індустріальному Харкові, але така ж ситуація характерна і для інших міст України. Інновації стають одним з визначальних чинників конкурентоспроможності, тому фахівців, яких готує вища школа, слід орієнтувати на професійну діяльність у принципово нових умовах. Структура економіки, що ґрунтується на металургії та хімічній промисловості, прирікає Україну на роль довічного сировинного придатку провідних економічно розвинених країн. Тому формування кластерів має орієнтувати бізнес на перспективні високотехнологічні галузі економіки.

Більш того, необхідно не просто орієнтуватися на наукоємні технології, а цілеспрямовано готувати відповідних фахівців-інноваторів, як це роблять в інститутах Л. Анатичука, Б. Гриньова, Б. Патона, В. Семиноженка та інших вчених. Там студенти вже в процесі своєї професійної підготовки отримують і реальні можливості глибокого знайомства з перспективними технологіями, і досвід спільної дослідницької роботи, і усвідомлення норм її логіки та етики. Однак надзвичайно важливо, що вони набувають

тут і необхідних для життя в умовах ринкової економіки навичок підприємницької діяльності, розуміння сутності інтелектуальної власності, її захисту та можливостей використання. Саме так і має формуватися кадрове забезпечення інноваційного розвитку, яке дає вагомі підстави сподіватися, що вітчизняні підприємці здатні гідно оцінити не тільки переваги інноваційного бізнесу, а і встановлення тісного партнерства з вищою школою в рамках кластерів. На глибоке переконання автора, цілями і змістом цього партнерства можуть виступати:

- виконання викладачами і студентами наукових досліджень та інноваційних технологічних розробок за цільовим замовленням бізнес-середовища;
- в умовах кластера нормою стає цільова підготовка фахівців у межах кадрового замовлення з боку бізнесу та за його участю. При цьому йдеться не тільки про фінансові аспекти підготовки, а й про безпосередню участь представників бізнес-середовища у визначенні її змісту й організації навчально-виховного процесу;
- прискорене формування високої професійної і соціальної компетентності майбутніх фахівців відбуватиметься завдяки перенесенню окремих форм навчально-виховного процесу в цехи, відділи та інші підрозділи підприємств, фірм і організацій, що утворюють кластер, для яких, власне, і здійснюється їх підготовка.

Показовим є приклад дійової співпраці кафедри автоматизованих систем управління Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут” з компанією „Телесенс”, яка отримує і розробки її вчених, і висококваліфікованих фахівців з інформаційних технологій – керівників проектів, аналітиків, програмістів, тестувальників, здатних виявити себе у творчій індивідуальній і командній роботі. І випускники охоче йдуть працювати в цю фірму, де вони отримують високу заробітну плату, можливість успішної професійної й особистісної самореалізації. Ще одним прикладом може бути співпраця кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, заводу „Південкабель” і виконавчого комітету Харківської міської ради. Важливість цього досвіду полягає в тому, що саме органи державної влади і місцевого самоврядування здатні відіграти організуючу і координуючу роль у формуванні кластерів як ефективного шляху реалізації стратегій соціально-економічного розвитку регіону.

Доцільність і взаємну вигідність подібного партнерства підтверджує багатий міжнародний досвід, у тому числі й досвід участі у кластерах тих іноземних університетів, з якими тісно співпрацюють наші вищі навчальні заклади. Там партнерство має багатосторонній характер, у ньому беруть участь не тільки бізнес-структури, банки й університети, а й державна та регіональна влада і місцеві громади. Воно дає значний економічний і соціальний ефект, оскільки інноваційний розвиток бізнес-середовища як стрижневого елемента кластера сприяє успішній реалізації програм регіонального розвитку, підвищенню добробуту і платоспроможного попиту населення, яке створює своєрідний зворотний зв'язок. Його сутність полягає у стимулюванні подальшого розвитку виробництва. Ще один такий зв'язок виникає між зростанням добробуту й можливостями молоді здобувати якісну освіту та розвитком її креативного потенціалу, реалізація якого стає потужним чинником подальшого інноваційного розвитку бізнесу.

Добре відомо, що інновації часто бувають непередбачуваними, стають результатом раптового осяяння людей, які розмірковують над тією чи іншою проблемою, прагнуть мобілізувати свої творчі потенції для її успішного розв'язання. Тому важливою і корисною формою партнерства бізнесу й освіти має бути створення у бізнес-структурах кластера спеціальних підрозділів чи самостійних фірм, функції яких полягали б у сприянні інноваційній діяльності, особливо творчості тих здібних молодих фахівців, для яких вона стає природним продовженням їх інноваційної професійної освіти у вищому навчальному закладі.

Прикладом може бути міжнародний концерн Bayer, який розробив і впровадив спеціальну програму Triple-I, що поєднує академічну мобільність університетів і підтримку творчої діяльності своїх власних працівників. За 4 роки існування програми працівники Bayer запропонували понад 9 тисяч ідей. Впровадження подібної програми могло б допомагати успішному функціонуванню та інноваційному розвитку кластерів у регіонах України у цілому та підприємств і фірм, що входять до їх складу. Це б стимулювало вітчизняне бізнес-середовище до використання високих технологій, сприяло б системному розв'язанню економічних, соціальних, екологічних та інших проблем кожного регіону, забезпеченню комплексного розвитку територій, а завдяки цьому – і загальному відродженню України.

Висновки. Кластер як спосіб інноваційного розвитку територій став ефективною стратегією багатьох країн світу завдяки своїй здатності системно вирішувати складні проблеми різних територіальних утворень. Тому цілком доцільно використовувати його для забезпечення інноваційного розвитку України та її регіонів як єдино можливого способу соціально-економічного і духовно-культурного відродження. Істотна роль у формуванні кластерів та їх функціонуванні належить системі освіти та участі вищої школи у їх діяльності. Водночас це сприятиме інноваційному розвитку самої системи освіти.

Список літератури: 1. Кузьмин О. Кластеры как фактор инновационного развития предприятий и территориальных образований / О. Кузьмин, В. Жежуха // Экономика Украины. – 2010. – № 2. – С. 14-23. 2. Дейнека О. І. Кластеры та конкурентоспроможність прикордонних територій / О. І. Дейнека, В. В. Демченко // Регіональна економіка. – № 2 (48). – 2008. – С. 276-279. 3. Дудкіна К. А. Кластеры как форма рыночной централизации в условиях современных светогосподарских отношений: Автореф. дис... канд. экон. наук: 08.05.01 Ин-т мировой экономики и международных отношений – К., 2004. – 18 с. 4. Семенов Г.А. Национальный кластер – новый шлях для прискорення економічного та інноваційного зростання України / Г. А. Семенов, О. С. Богма // Вісник економічної науки України. – №1 (9). – 2006. – С. 127-133. 5. Барчан Г. Функціонування вільних економічних зон у ринковій економіці / Г. Барчан // Персонал. – № 9. – 2006. – С. 82-84. 6. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія / Світлана Сисоева. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с. 7. Matusiak K. B. Innowacje i transfer technologii / K. B. Matusiak // Słownik pojęć. – Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2005. – 240 s. 8. Мельник С. Економіка знань: світовий досвід і перспективи впровадження в Україні / Сергій Мельник, Віталій Матросов // Вища школа. – 2009. – № 9. – С.14-25. 9. Базилевич В.Д. Зміна базової парадигми економічної освіти – основа забезпечення сучасного рівня підготовки спеціалістів / Віктор Базилевич // Вища школа. – 2009. – № 9. – С. 31-35.

А. С. Пономарев

ОБРАЗОВАНИЕ И КЛАСТЕРНЫЙ ВЕКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Основной чертой постиндустриального общества стал инновационный характер развития. Системную разработку и использование инноваций как фактор конкурентоспособности обеспечивают кластеры. В их деятельности важную роль играет система образования. Она формирует для них кадровое обеспечение и получает стимул собственного инновационного развития.

A. Ponomaryov

**EDUCATION AND CLUSTER VECTOR
INNOVATIVE DEVELOPMENT**

The basic line of postindustrial society was become by innovative character of development. System forming and use of innovations as a factor of competitiveness is provided by clusters. In their activity an important role is played by the system of education. It forms for them the skilled providing and gets the stimulus of own innovative development.

Стаття надійшла до редакційної колегії 12.04.2010

С.М. Резнік

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Однією з важливих *проблем* сучасної педагогічної науки є пошук шляхів і засобів удосконалення навчально-виховного процесу. У сучасному постіндустріальному суспільстві інформація, знання набувають особливої цінності, у той же час постійно збільшується обсяг навчального матеріалу, який потрібен майбутньому спеціалісту для ефективного виконання своїх професійних обов'язків. Перед вищою освітою постає завдання забезпечити найбільш доцільну форму та якість засвоєння матеріалу, що вивчається, отже, треба наголошувати саме на глибокому його розумінні студентами.

Проблемами теорії і технології професійної освіти, підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу займаються, зокрема, С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, І.С. Волощук, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, О.М. Коберник, Н.Г. Ничкало, О.Г. Романовський, С.О. Сисоєва, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. Аналіз досліджень дозволяє дійти висновку, що недостатньо уваги приділяється проблемі забезпечення високого рівня розуміння студентами навчального матеріалу.

Отже, **метою** нашої роботи є визначення психолого-педагогічних умов забезпечення високого рівня розуміння студентами навчального матеріалу.

Спрямованість навчального процесу на осмислення, розуміння студентами навчального матеріалу передбачає активізацію пізнавальної діяльності студентів, емоційну насиченість занять, заохочення індивідуальних інтерпретацій теорій, моделювання відповідних навчальних ситуацій, які б студенти аналізували та в яких би відпрацьовували практичні вміння й навички. Важливо формувати в навчальному процесі не стереотипне використання знань, а розвиток здатності критичного, гнучкого мислення, творчого пошуку способів вирішення найрізноманітніших практичних проблем.

Однією з умов забезпечення високого рівня розуміння студентами навчального матеріалу є їх *активність у процесі навчання*.

На що будуть спрямовані зусилля студентів, яку ступінь активності вони виявлять у процесі навчання – це обумовлює, зокрема, рівень мотивації. Якщо людина дійсно хоче опанувати нове знання, вважає його корисним, потрібним і важливим, то навчання впливає на її поведінку, розкривається в конкретних діях. Студенти задаються питаннями, обмірковують теорію, що вивчається, а також беруть участь у дискусіях, висловлюють свою точку зору, аргументують її.

У психології і педагогіці *ставлення* до предмета вивчення розглядається як передумова або, навпаки, як перешкода розумінню. Наявність інтересу, бажання пізнати істину, емоційна „включеність” у вирішення якогось питання є важливими умовами досягнення необхідного рівня розуміння навчального матеріалу.

Наскільки б добре не володів викладач предметом своєї дисципліни (навчальним матеріалом), наскільки б доступно він не викладав його, як би детально і наочно не „розжовував” – всього цього недостатньо для того, щоб студенти зрозуміли матеріал. Розуміння не можна „передати” або „повідомити”, кожен приходить до нього *сам*.

Однонаправлена монологічна форма викладу матеріалу, переважно пасивна позиція студента в навчальному процесі унеможливають глибоке його проникнення в суть висловлюваного. Тому традиційна освіта не сприяє активній пізнавальній діяльності студентів, спрямованій на глибоке розуміння навчального матеріалу. Поставлений в жорсткі умови необхідності запам'ятовування і подальшого відтворення інфор-

мації студент, якщо і *розуміє* її, то не завдяки, а всупереч звичній для нас системі організації навчання.

Знання є основою розуміння, без знань глибоке розуміння неможливе, проте необхідна певна розумова робота студента над *знанням*, активне самостійне *осмислення* матеріалу для досягнення *розуміння*.

Навіть коли процес розуміння розглядається тільки в рамках взаємин „читач-текст”, на запитання „як ми розуміємо?” є одна з відповідей – за допомогою діалогу з автором тексту. Розуміння є результатом якогось діалогу в широкому сенсі цього слова: ще Шлеєрмахер розглядав текст як застиглу мову автора. Таким чином, навіть у ситуації читання розуміння неможливе, якщо читач посідає пасивну позицію.

Якщо Шлеєрмахер був одним з перших, хто почав говорити про діалог з автором, то концептуальна розробка цього питання належить М.М. Бахтіну. Концепція діалогу М.М. Бахтіна розглядається сучасними дослідниками як методологічна основа педагогіки і психології розуміння.

Діалог породжує нові смисли тексту, із цієї точки зору говорять навіть про читача як про своєрідного співавтора тексту: „твір відокремлюється від свого творця і сам стає джерелом смислоутворення, він „здатний до саморозвитку”, який може привести до непередбачуваних результатів”. Його смисл залежить не тільки від автора, але і від горизонтів свідомості читача, інтерпретатора, критика, тобто „майбутніх співавторів”. Кожен автор бере у співавтори всіх тих, кому він передає свій твір і кого, власне, і вводить його у „співавтори” [1, с. 24-25].

Розглядаючи можливість досягнення розуміння, говорять не тільки про діалог, але навіть про *діалогічність розуміння*, тим самим указуючи на природу цього феномену як такого. Даний принцип повинен знайти своє відбиття у виборі педагогом доцільних форм, методів і засобів навчання. Рівноправні учасники діалогу викладач-студент, більш того, навіть викладач-студент-автори (наукових концепцій, теорій, що є змістом навчального матеріалу) – це форма вивчення нового матеріалу, єдина, що може сприяти глибокому його розумінню.

Таким чином, *діалогічність викладання* є необхідною і важливою умовою можливості зрозуміти навчальний матеріал.

Ще однією важливою умовою є *цілеспрямована організація викладачем навчального процесу, орієнтованого на розуміння матеріалу, що вивчається*.

Професійна компетентність педагога повинна дозволяти йому так організувати весь навчально-виховний процес, щоб спонукати студентів до активного пошуку смислу та суті навчального матеріалу. Г.С. Костюк, зокрема, відзначав організуючий початок педагога в забезпеченні розуміння навчального матеріалу. Він писав, що „успіх розуміння учнями навчального матеріалу зумовлюється тим, як учитель, викладаючи зміст уроку, доводить до свідомості учнів пізнавальне завдання і приводить у дію мотиви їх розумової активності, як він розчленовує це завдання на ряд часткових завдань, послідовно веде їх від одного питання до другого, активізує наявні у них знання і використовує їх для засвоєння нового матеріалу, спонукає учнів думати разом з ним над тими фактами і думками, які подаються, порівнювати, аналізувати і синтезувати, робити висновки і застосовувати їх при подальшому розгляді нових питань” [2, с. 297].

Викладач потребує такої майстерності, і професійної, і комунікативної, яка б дозволила задіяти кожного студента і спрямувати його на активну роботу над навчальним матеріалом.

Проблема розуміння завжди була важливою для педагогіки, а в контексті сучасних тенденцій розвитку системи освіти розроблення даної проблеми стає особливо актуальним.

Виникнення нових наук і нових сфер наукового дослідження, всезростаюча кількість наукових відкриттів і досягнень, прискорення процесу їх трансформації в технології, необхідність об'єднання природних і гуманітарних наук у цілісне наукове знання, кількість інформації, що стрімко збільшується і в колі якої доводиться бути сьогоднішнім викладачам і студентам, а також її швидке застарівання, відносність тих знань, яких набуває майбутній фахівець у вищому навчальному закладі, – все це і безліч інших проблем потребують розробки не тільки нових ефективних педагогічних технологій, що дозволяють вирішувати проблему розвитку професійної освіти в сучасних суспільних умовах, а й принципово нової освітньої парадигми, орієнтованої на реалії ХХІ століття та основні напрями їх розвитку.

Цікаво, що загальний обсяг знань, напрацьованих людством на сьогодні, дійсно величезний і надалі, швидше за все, зростатиме в геометричній прогресії. Комунікації, обмін інформацією між різними людьми, різними країнами, культурами стають все більш насиченими, а розуміння як *проблема* відчувається сучасною людиною все гостріше. Кількість знань зростає, а потреба в розумінні й відчуття складності в задоволенні даної потреби стають все сильнішими.

Не дивно, що якщо раніше розуміння відносили тільки до методів гуманітарних наук, то сьогодні розуміння все частіше розглядається як універсальна пізнавальна процедура, яка властива всім формам наукового знання, – і гуманітарним наукам, і природничим. Саме тому розуміння стає сьогодні актуальним предметом дослідження гносеології та інших наук і використовується для аналізу пізнавальної діяльності людини як такої.

Іти шляхом нескінченного збільшення тривалості освіти у вищому навчальному закладі навряд чи буде визнано доцільним, а традиційна система навчання не може повністю задовольнити зростаючі запити до рівня професійної компетентності сучасного фахівця. В умовах дефіциту часу і зростаючого обсягу потрібних для справжнього професіонала знань особлива увага повинна приділятися якості засвоєння матеріалу й умінню працювати з відповідною інформацією. В майбутньому ці проблеми ще більш загостряться – викладачі будуть ще більше обмежені в навчальному часі, оскільки корисною для вивчення студентами інформації буде все більше. У зв'язку з цим цікавими видаються дані, які навів В. Кудін на одному із семінарів, що проводяться в НТУ „ХПІ”: сьогодні по кожній професії щодня публікується близько 10 тис. друкарських аркушів наукового тексту! Запам'ятати все, що може запропонувати сучасна професійна освіта, природно, просто не можливо. Сучасний студент повинен уміти *виокремлювати суть, найголовніше* з безперервного потоку інформації, що завалюється на нього.

Іншими словами, можна сказати, що сучасна педагогіка повинна звертати особливу увагу на проблему розуміння навчального матеріалу, на створення умов, які б сприяли розумовій діяльності студента і спрямували її на розуміння інформації, яка находить до нього .

Така педагогіка сприятиме розвитку здатності розуміти (Л.Л. Гурова, Ю.Н. Афанасьєв), а отже, матиме велике прикладне значення для розвитку вміння й бажання студентів продовжувати свою освіту після закінчення навчального закладу, для розвитку безперервної освіти в нашій країні. На цей аспект „науки розуміння”, вказував ще А.А. Брудний. Він писав: „...нам необхідна наука, якої по суті ще немає. Наука розуміти. Розуміти дійсність, соціальну і природну, розуміти істини науки і переживання інших людей. Це завдання перебуває в процесі аналізу. Воно має істотне практичне значення для становлення й розвитку безперервної освіти в нашій країні” [3, с. 63].

Механічне запам'ятовування й розуміння – це різні, взаємовиключні цілі навчання. Та все ж одним з основних недоліків системи сучасної професійної освіти є те, що вона недостатньою мірою орієнтується на *розуміння* студентами навчального ма-

теріалу. Як відзначає Е.А. Сорокоумова, „у традиційній системі навчання панує когнітивістський підхід і наголошується на перцептивно-мнемічному способі засвоєння знань” [4, с. 62].

В.О. Сухомлинський підкреслював, що, коли інтелектуальні зусилля учнів спрямовані на те, щоб осмислити й зрозуміти матеріал, не повинна ставитися ще одна мета – запам'ятати його. Більш того, згідно із психологічними дослідженнями, розуміння є найбільш оптимальним способом засвоєння навчального матеріалу, оскільки досліджувані, тільки коли запам'ятовували щось на основі розуміння, були здатні актуалізувати ці знання в потрібний момент і використовувати їх для вирішення того або іншого завдання.

Розуміння як мета освіти передбачає використання під час навчання певних теорій, принципів, механізмів, що розкривають суть цього феномену.

У процесі навчання необхідно також використовувати *заохочення індивідуальних інтерпретацій студентів, коментування навчального матеріалу як важливої умови його розуміння.*

Це передбачає організацію процесу навчання так, щоб спонукати студентів до висловлювання самостійних думок (у термінах герменевтики власне – до інтерпретації). У теорії розуміння інтерпретація розглядається як засіб розуміння. Інтерпретація включає:

- осмислення, узагальнення, пояснення тексту;
- вислів своєї думки щодо ідей, які містяться в тексті;
- формування власної *позиції*, свого *ставлення* до них;
- розгляд цих ідей у *різних контекстах*.

Як відзначає О.М. Славська, психологічний механізм, що характеризує здібність суб'єкта до інтерпретації, був описаний свого часу ще С.Л. Рубінштейном. Вона пише, що цим механізмом є „включення об'єкта в різні системи зв'язків (додамо до когнітивних – смислові) і на цій основі вичерпання з нього все нового смислу, нових визначеностей” [5, с. 51].

При визначенні поняття „інтерпретація” в психології склалося уявлення про єдність когнітивного (інтелектуального) і ціннісно-сміслового процесів [5].

В інтерпретаційному висновку завжди відбиваються індивідуальні особливості особистості інтерпретатора. Інтерпретація – це не тільки осмислення предмета вивчення, але і певний спосіб самовираження і самоствердження особистості, оскільки в ній виявляються інтереси, цінності, переконання, мотиви, а також інтелектуальні, етичні, особисті якості суб'єкта інтерпретації.

Для забезпечення глибокого осмислення й розуміння студентами навчального матеріалу з проблем організації ефективної управлінської діяльності, а також у результаті аналізу феномену розуміння і критеріїв його досягнення було складено відповідні завдання.

Наприклад, такі завдання, в яких потрібно було навести свій приклад; дати свою оцінку, висловити свою думку; оцінити різні підходи, думки, теорії (яка теорія більш правильна, більш ефективна, більше вам подобається, чому...); пояснити положення певної теорії, у чому полягає сутність визначень; спробувати пояснити матеріал, що вивчається, уявній людині, не знайомій з науковим визначенням (дитині, людині, що не знає психології й т.ін.); зробити власні висновки з вивченої теми; вказати, на що потрібно звертати особливу увагу для того, щоб успішно застосовувати теорію в житті; пояснити, як можна використовувати здобуті знання, за яких умов можна досягти найкращого результату тощо.

Особлива увага приділялася завданням на порівняння. Студентам, наприклад, необхідно було оцінити, у чому полягають переваги й недоліки, що спільного і чим відрізняються різні визначення, класифікації, теорії, положення, ідеї, різні пояснення того ж самого феномену й т.ін.

Виділені критерії розуміння дозволяють дійти висновку, що в процесі організації аудиторної роботи необхідно звертати увагу на виконання робіт з порівняння, узагальнення, абстрагування, виділення загальних і специфічних особливостей наукових положень, феноменів, теорій; на розвиток здібностей до критичного мислення, вільного інтерпретування, творчого перетворення інформації. На відміну від традиційних занять, така організація роботи вимагає від студента здатності відійти від звичних шаблонів і дій за алгоритмом, визначеним заздалегідь, прийняти багатогранність наукових теорій, множинність їх можливих інтерпретацій, різноманіття точок зору й думок з того ж самого питання.

Гнучкість що при цьому виникає, відкритість новому, відмінному від звичного, стереотипного дозволяє студентам досягти більш глибокого розуміння матеріалу, фокусує їхню увагу на великій кількості нюансів тієї чи іншої теорії. Вона також розвиває у студентів здатність ураховувати безліч факторів конкретної ситуації й приймати найбільш раціональне рішення, що приводить до досягнення поставленої мети.

Для активізації критичної роботи над навчальним матеріалом використовувалися такі завдання, в яких було потрібно оцінити позитивні й негативні сторони якоїсь ідеї або теорії; проаналізувати можливі варіанти розвитку ситуації („а що відбудеться, якщо...“); проаналізувати вірогідність і точність запропонованих висновків і суджень; запропонувати кілька варіантів вирішення проблемної ситуації й аргументовано вибрати найбільш оптимальне з них; критично оцінити з погляду переваг і недоліків свій власний умовивід. Розробка цих завдань ґрунтувалася на характеристиках критичного мислення, виділеними в психолого-педагогічній літературі (О.В. Тягло, Д. Халперін, О.І. Липкіна, Л.О. Рибак та ін.).

Організуючи роботу студентів з теоретичного осмислення навчального матеріалу, ми виходили з такої послідовності дій при побудові практичного заняття.

На першому етапі вирішується завдання актуалізації набутих на лекції знань. При цьому давалися найбільш прості завдання, які полягали у тому, щоб студенти пояснили, підвели наукову базу під певну практичну ситуацію, що пропонувалася викладачем. Завдання ці були досить однозначні й не викликали значних утруднень у більшості студентів.

Потім використовувалися завдання, спрямовані на розуміння й критичне осмислення навчального матеріалу. Спочатку студенти повинні були на власних прикладах проілюструвати досліджувані поняття, положення, закономірності. Такі завдання дозволяли студентам співвіднести теорію зі своїм життєвим досвідом. Уже на цьому етапі з'являлося різноманіття „бачення” різними студентами, наприклад, того ж самого поняття, що готувало ґрунт для проведення подальшої дискусії.

Далі передбачався аналіз досліджуваних понять у динаміці. При цьому студентам пропонувалися питання, що не мають однозначної відповіді, завдання на порівняння різних теорій, понять, точок зору, аналіз навчального матеріалу в різних контекстах. Такі завдання були спрямовані на виділення сутнісних характеристик матеріалу, що вивчається, з одного боку, і припускали формулювання студентами власних інтерпретацій, вироблення особистісних смислів, свого ставлення до проблеми – з іншого.

На цьому етапі виникала дискусія, в якій студенти висловлювали думки, ставлення до того чи іншого питання, доводили істинність своєї позиції, аргументували її, порівнювали свою точку зору з точкою зору інших людей, розширювали своє бачення,

усвідомлювали загальний контекст даної проблеми. При цьому студенти перефразовували матеріал, висловлювали своє розуміння „природною”, „своєю” мовою.

Послідовність дидактичних завдань на практичних заняттях будувалася таким чином, щоб студенти переходили від завдання з пояснення якоїсь нової досліджуваної теорії насамперед *для себе* (розкрити зміст, зрозуміти самому) до завдання пояснення свого розуміння *іншим*. Останнє, згідно з думкою А.Б. Коваленко, сприяло переходу студентів до більш глибокого рівня розуміння суті досліджуваного матеріалу [6].

На етапі теоретичного осмислення навчального матеріалу важливо залучити до роботи кожного студента. Така робота підсилює особисту активність студентів як інтерпретаторів, при цьому відбувається критичне осмислення проблеми в різних контекстах і з різних точок зору.

Дана робота сприяла також більш продуктивному й осмисленому запам'ятовуванню сутності теорії. Як відзначає С.Л. Рубінштейн, „у роботі із закріплення матеріалу, який людина повинна запам'ятати, звичайно значне місце приділяється повторенню. Продуктивність повторення залежить значною мірою від того, якою мірою цей процес виходить за межі механічної рекапітуляції й перетворюється в нову переробку матеріалу, пов'язану з новим, більш поглибленим його осмислюванням. Повторення, таким чином, не протиставляється осмислюванню, а саме пронизується ним, перетворюючись у вторинну осмислену переробку. Істотною умовою запам'ятовування є розуміння” [7, с. 275].

Організація роботи над теоретичним осмисленням навчального матеріалу була спрямована на реалізацію особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів. Як відзначає С.О. Сисоєва, „проблема формування компетентності особистості суттєво змінює роль і місце педагога в освітньому процесі: від транслятора знань і способів діяльності до проектувальника індивідуальної траєкторії інтелектуального і особистісного розвитку учнів” [8, с. 78.] У процесі роботи над розумінням і критичним осмисленням навчального матеріалу виявлялися особистісні та інтелектуальні особливості кожного студента.

У зв'язку із цим суттєвий інтерес становлять дослідження особистості як суб'єкта інтерпретації, що виконані О.М. Славською. Вона побудувала класифікацію типів особистості залежно від стилю інтерпретації, якому віддають перевагу люди [5]. Хоча ми у своєму дослідженні й не ставили таких цілей, однак також мали змогу спостерігати наявність індивідуальних відмінностей інтерпретацій, які дають різні студенти, що цілком відповідає висновкам О.М. Славської. Таким чином, індивідуальний характер завдань, у яких потрібно було висловити свою думку, зробити свій власний висновок, давав можливість підвищити інтерес, мотивувати студентів на більш глибоке вивчення матеріалу.

Студенти мали можливість не тільки дати свою інтерпретацію, навести свої аргументи, в чому відображалася їхня індивідуальність, але й, зіставляючи та аналізуючи різноманіття різних точок зору, *розкривати сутність* розв'язуваної проблеми. На завершення такого обговорення формулювалися можливості, засоби і способи *застосування* знання, що інтерпретувалося, на практиці.

Організація роботи з навчальним матеріалом на практичному занятті будується таким чином, що невеликі паузи, протягом яких кожний студент має можливість самовизначитися по ключових питаннях або по тій чи іншій ситуації, які дає викладач, поєднуються із груповою дискусією, у якій різні точки зору порівнюються й аргументуються. При цьому, якщо не відбувається переключення по суті досліджуваного матеріалу, нерозуміння й помилкових тверджень, студентам дається установка на толерантне ставлення до різних думок.

Студенти привчаються до думки про те, що можуть бути ситуації, у яких немає однієї правильної відповіді, у яких різні точки зору можуть співіснувати. Іноді, обговорюючи якесь питання, наприклад, про стилі управління в нашій країні, хто-небудь зі студентів запитував: „А як правильно? А яка тут правильна відповідь?”.

У цьому випадку виявляється традиційний підхід до навчання, за яким студенти звикли, що на те або інше запитання може бути тільки одна правильна відповідь, яку дає сам викладач. Ми вважаємо принципово важливим, що студенти привчаються до того, що будь-яка точка зору, будь-яка інтерпретація має право на існування, якщо вона є достатньо аргументованою та не містить істотних помилок по суті досліджуваного питання.

Для інтенсифікації роботи студентів з навчальним матеріалом використовувалися такі активні методи навчання, як дискусія, аналіз конкретних навчально-практичних ситуацій, розігрування ситуацій у ролях, ділові ігри. Усі ці методи сприяли не тільки поглибленню розуміння студентами теоретичних принципів, але й формуванню у них необхідних практичних умінь і навичок.

Робота над розумінням студентами навчального матеріалу забезпечувала: 1) зацікавленість студентів у розвитку своєї професійної компетентності; 2) спрямованість студентів на активну участь у занятті; 3) розуміння можливих способів вирішення тих або інших практичних ситуацій; 4) формування ціннісного сприйняття освіти і здобутих знань.

Розуміння навчального матеріалу стає основою розвитку практичних умінь і навичок. О.В. Матвієнко, вказуючи на те, що метод конкретних ситуацій сприяє більш глибокому розумінню підстав прийняття того або іншого рішення, відзначає, що якщо навички й уміння „набуті бездумно, їх, виявляється, ніде й застосувати. Такі навички і вміння згодом перетворюються в рутинні звички і віддають людину на милість авторитарного контролю з боку інших, котрі знають, що треба робити й не особливо вибагливі щодо засобів” [10, с. 53].

У той же час, виконання вправ, спрямованих на розвиток практичних умінь, впливало на подальше поглиблення розуміння навчального матеріалу, оскільки аналіз студентами результатів виконання практичних завдань також сприяв плідній роботі над розумінням, критичним осмисленням, узагальненням навчального матеріалу та відкривав нові смисли того, що вивчається.

Зокрема, метод конкретних ситуацій дозволяє розвивати вміння й навички приймати ефективні рішення в ситуації, з якої може зіткнутися спеціаліст у реальному житті. Цей метод також розвиває у студента здатність аналізувати специфіку даної конкретної проблеми, виділяти її причини та істотні риси, шукати відсутню інформацію, аналізувати проблему з різних сторін, брати відповідальність за ухвалене рішення та аргументувати його правильність.

Аналіз результатів рольових і ділових ігор у процесі спільного обговорення дозволяє критично розглянути дії, що здійснені тим або іншим гравцем для досягнення заздалегідь визначеної мети, аргументувати різні альтернативи дій відповідно до умов та процесу гри, визначити оптимальний спосіб поведінки, провести корекцію допущених помилок.

Висновки. Таким чином, основними психолого-педагогічними умовами глибокого розуміння студентами навчального матеріалу є:

- активність студентів у процесі навчання;
- визначення розуміння навчального матеріалу студентами як окремої важливої мети навчального процесу;
- діалогічність викладання навчального матеріалу;

• заохочення індивідуальних інтерпретацій студентів, коментування навчального матеріалу, що включає його осмислення, узагальнення, пояснення, формулювання своєї власної думки, своєї позиції, свого ставлення до того, що вивчається, аналіз ідей у різних контекстах тощо.

Список літератури: 1. *Левченко Е.Б.* Автор и интерпретатор: парасубъект философии и культуры / Е.Б. Левченко, Е.Н. Юркевич – Харьков: Фолио, 1995. – 92 с. 2. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Костюк Г.С. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с. 3. *Брудный А.А.* Понимание и общение / Брудный А.А. – М.: Знание, 1989. 4. *Сорокоумова Е.А.* Модель понимания в самопознании младших школьников / Сорокоумова Е.А. // Современная психология: состояние и перспективы: юбилейная науч. конф. ИП РАН, 28-29 янв. 2002 г. – тезисы докл. – М.: Изд-во „Институт психологии РАН”, 2002. – Т.2. – 2002. – С. 61-63. 5. *Славская А.Н.* Личность как субъект интерпретации / Славская А.Н. – Дубна: Феникс+, 2002. – 240 с. 6. *Коваленко А.Б.* Психологія розуміння / Коваленко А.Б. – К.: ТОВ „Геопринт”, 1999. – 184 с. 7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – М.: Питер, 2004. – 712 с. 8. *Сисоєва С.* Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження / Сисоєва С. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4 (8). – С. 69-79. 9. *Сапогова Е.Е.* Задачи по общей психологии / Сапогова Е.Е. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 447 с. 10. *Матвієнко О.В.* Метод конкретних педагогічних ситуацій / Матвієнко О.В. – К.: Українські пропілії, 2001. – 300 с.

С.Н. Резник

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

В статье определены и обоснованы психолого-педагогические условия обеспечения глубокого понимания студентами учебного материала. Такими условиями являются активность студентов, определение понимания учебного материала студентами как отдельной цели учебного процесса, диалогичность преподавания, поощрение индивидуальных интерпретаций студентов, комментирования учебного материала.

S. Reznik

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TERMS OF UNDERSTANDING OF EDUCATIONAL MATERIAL STUDENTS

In the article certain and grounded psychological and pedagogical terms of providing of the deep understanding the students of educational material. Such terms are activity of students, determination of understanding of educational material students, as to the separate purpose of educational process, teaching dialoging, encouragement of individual interpretations of students, commentations of educational material.

Стаття надійшла до редакційної колегії 14.04.2010

Л.В. Штефан

**ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА: СУТНІСТЬ,
СТРУКТУРА, ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ**

Постановка проблеми. В умовах трансформації українського суспільства теоретичний аналіз потенційних можливостей різних галузей пов'язується з необхідністю пошуку шляхів забезпечення їх усталеності. Виходячи з цих уявлень, формуються концептуальні підходи розвитку сучасної освіти. Тому зрозумілою є увага педагогічної науки до вивчення потенційних можливостей освітянської системи. Зокрема, досліджуються науково-педагогічний потенціал вищої школи (М. Стриханов, Д. Трубецьков, А. Короновський, Л. Храмов), освітній потенціал університету (В. Дементьев, О. Кратт, Ю. Лосев), науковий потенціал аспірантури (Б. Бедний, А. Миронос). Активізувалась увага до питань потенційних можливостей елементів педагогічного процесу, а саме: виховного потенціалу навчальної дисципліни (І. Ярмачев), психологічного потенціалу інтерактивних методів (Т. Рибаків), ціннісного потенціалу педагогічної дії (А. Хузіахметов). Традиційно стійким є інтерес педагогічної науки до потенційних можливостей суб'єктів навчальної діяльності (С. Батраков, І. Волощук, М. Євтух, О. Ігнатюк, В. Козирь, Н. Литвиненко, Р. Шакіров, І. Ярмачев). Але соціокультурні зміни актуалізують необхідність осягнення механізмів формування „інноваційної людини” (Е. Хаген).

У зв'язку з цим потребують дослідження питання визначення шляхів формування інноваційного потенціалу інженерно-педагогічної освіти. Відповідно до цього зростає увага і до її суб'єктів як рушійної сили інноваційної розбудови. Однак ці підходи лише розпочали свій розвиток і потребують особливої уваги з боку педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень. Сучасна парадигма освіти, ґрунтуючись на інноваційних засадах, передбачає створення ефективних умов для формування відповідної цим вимогам особистості. Сьогодні вектор розвитку цього напрямку все активніше розвертається у бік дослідження інноваційного потенціалу системи освіти (Є. Бачинська), навчальних закладів (М. Бабанський, С. Кортон, Г. Майер, М. Чванова) та особистості (І. Байер, Л. Ващенко, Ю. Власенко, Е. Галажинський, В. Ключко, М. Князева, В. Ларіна, Н. Немова, Л. Ніколаско, Б. Сазонов, П. Третяков, Т. Чекмарьова, М. Чигринова, Т. Шамова, Л. Шандрук). Ці підходи стають основою нової „інноваційної політики” (Н. Островська) як бази конкурентоспроможності вітчизняної освіти на внутрішньому та зовнішньому ринках.

Мета статті – схарактеризувати методологічні основи інноваційного потенціалу інженера-педагога через визначення його сутності, структури та принципів формування.

Основна частина. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки й практики спостерігається підвищена увага до формування особистості інженера-педагога. У зв'язку з цим постає питання необхідності поглибленого аналізу її інноваційних потенцій.

Вперше поняття "потенціал" з'явилося у науці завдяки працям Аристотеля, який свого часу використав його для поділу Буття на потенційне й актуальне, де потенційний складник визначався в контексті здатності до певної діяльності. У подальшому воно стає однією з ключових характеристик монадології Г.Лейбніца, в якій розуміється у значенні пасивної сили (протилежної дії людини), що переводиться в актуальний стан завдяки існуванню ентелехій. У цьому ж контексті розглядається значення абсолюту і в

теорії І.Фіхте. Згідно з його підходами суще може перетворюватись з потенційного в актуальне за рахунок того, що у людини є „дещо окрім неї”. Цей короткий історичний екскурс підтверджує, що потенціал виступає як міра, що визначає можливість „актуалізації сутнісних сил особистості в реальних умовах її існування” [7, с.329].

У подальшому в науці починається поглиблено досліджуватись одна з його граней, а саме творча, що знаходить відображення у появі нового поняття - „творчий потенціал” (М. Бердяєв, М. Хайдегер, К. Ясперс, Г. Гадамер), який має на сьогодні широкий спектр трактувань (Т. Кудрявцев, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степінський).

На сучасному етапі розвитку освіти спостерігається тенденція до його подальшого еволюційного розвитку. Так, у надрах дидактичної евристики розвивається „евристичний потенціал”, під яким розуміється та „частина освітнього потенціалу, яка відображає можливість продуктивної освітньої діяльності” [12, с.19] та реалізується через творчий підхід до її організації.

Динаміка суспільних процесів розвитку спричинила виникнення ще одного різновиду – інноваційного потенціалу. Згідно із Законом „Про пріоритетні напрямки інноваційної діяльності в Україні” під інноваційним потенціалом розуміється сукупність науково-технологічних, фінансово-економічних, виробничих, соціальних та культурно-освітніх можливостей країни (галузі, регіону, підприємства тощо), необхідних для забезпечення інноваційного розвитку економіки. Умовою, що забезпечує реалізацію цього процесу, є сформованість інноваційного потенціалу особистості фахівця як системоутворюючого чинника будь-якої з означених систем. Науково доведено, що головним чинником інноваційної ефективності кожної з них виступає не інноваційний потенціал самої системи, а інноваційний потенціал творчого колективу. Отже, фокус наукових досліджень слід навести на вивчення саме цих особливостей. Першим кроком на даному шляху повинні стати питання розвитку інноваційного потенціалу кожного спеціаліста як базового осередка виробничого колективу.

Проведемо традиційний семантичний аналіз поняття „інноваційний потенціал”. Згідно із словником іншомовних слів, „потенціал (від лат. *potentia* – сила) – ... можливості, наявні сили, запаси, засоби, що можуть бути використані” [11, с.541]. Не вдаючись до поглибленого аналізу другого складника поняття, трактування якого вкрай суперечливе, зупинимось на розумінні її як характеристики нововведень у певну діяльність (І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, Т. Ковальова).

Таким чином, під *інноваційним потенціалом* особистості ми будемо розуміти ті внутрішні ресурси, що виступають характеристикою її можливостей щодо розробки, втілення або сприйняття нововведень у сферу життєдіяльності.

Визначимо співвідношення між інноваційним та особистісним потенціалами, спираючись на модель останнього, запропоновану Л. Дудко [3, с.41]. Згідно з підходами автора, до його складу входять професійні знання, уміння, навички (кваліфікаційний потенціал); працездатність (психофізіологічний потенціал); інтелектуальні, пізнавальні здібності (освітній потенціал); креативні здібності (творчий потенціал); здатність до співробітництва (комунікативний потенціал) та ціннісно-мотиваційна сфера (моральний потенціал). Відсутність інноваційного складника стала підставою проведення поглибленого аналізу творчого потенціалу, який останнім часом ототожнюється з інноваційним. Спробуємо визначити різницю між ними.

Коротко зупинимось на трактуванні творчого потенціалу. Так, О. Матюшкін розглядає його як психологічний феномен через інтеграцію таких характеристик, як позиції, установки, спрямованості, що виявляють ставлення до творчості [6]. Існує і акмеологічний підхід, де йому надається значення прихованих можливостей у вирішенні

спроектованих завдань, які спочатку нагромаджуються, а пізніше реалізуються в процесі творчої діяльності [10, с.51]. Конкретизується і психолого-педагогічний аспект творчого потенціалу суб'єктів учіння через синтез мотиваційно-потребнісної сфери (спрямованості), творчого саморозвитку як процесу самопізнання саморозвитку (самоучіння, самоосвіта, самовиховання, самореалізація): формування відповідної свідомості й відповідного світогляду, відношень і поведінки [4, с.12]. Становить інтерес підхід Р. Серьожникової, яка розглядає його „не тільки як результат, а й особистісно значущу інтегровану якість на основі рефлексії та суб'єктної самооцінки” [9, с.116].

Щодо інноваційного потенціалу, то, на думку одних вчених, він містить особистісні якості (толерантність до невизначеності, здібність до виправданого ризику, відповідальність, потребу в самореалізації, мотивацію досягнення, рефлексивність, креативність, якості інтелекту, інтелектуальну ініціативу); компетенції (передусім проектну, комунікативну, інформаційну); вітальність (особливості ціннісно-сислової організації життєвого світу, життєстійкість, суверенність, працездатність тощо) [5, с.150]. З погляду інших, це „динамічна поліфункціональна складна система, що характеризує можливості особистості до диференційованої, осмисленої активної інноваційної взаємодії зі світом на різних рівнях цієї взаємодії” [1, с.14]. Уточнюється й інноваційний потенціал педагога як сукупність соціокультурних і творчих характеристик його особистості, що виражає готовність удосконалювати педагогічну діяльність та наявність внутрішніх, таких, що забезпечують цю готовність, засобів і методів [2].

Порівняльний аналіз показує, що встановити різницю між інноваційним і творчим потенціалами досить складно. З нашої точки зору, ці поняття співвідносяться як категорії форми та змісту. Якщо творчий потенціал розглядати у статусі змісту, як такий, що більш спирається на внутрішні процеси творчої діяльності, то інноваційний – є формою, за допомогою якої творчі потенції реалізуються в життя. Між ними існує стійкий зв'язок. Зокрема, чим вище рівень сформованості інноваційного потенціалу, тим більша потреба у творчому складнику. Однак відсутність необхідних умов може спричинити ситуацію незатребуваності інноваційного потенціалу навіть при найвищому рівні розвитку творчого. Таку ситуацію ми спостерігали до недавнього часу. Сучасні глобалізаційні тенденції розвитку суспільства актуалізували інноваційні процеси і затребували від особистості наявності каналу реалізації творчих потенцій, яким і є інноваційний потенціал. Таким чином, творчий потенціал має вирішальне значення на рівні формування ідей, а інноваційний – на стадії їх реалізації.

Конкретизуємо напрямки формування інноваційного потенціалу педагога. Серед них: позитивне сприйняття нових ідей, відсутність антагонізму до нововведень, розуміння цінності й значущості інноваційної діяльності; активізація самоосвітніх процесів у напрямі нарощування професійних знань й умінь з огляду на творчий аспект; розвиток самооцінної діяльності щодо визначення стану останніх. Цю роботу було покладено в основу розробки структури інноваційного потенціалу педагога як цілісного конструкту. За таких умов було визначено такі його структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивний.

Зважаючи на те, що процес самоактуалізації педагога як фахівця розглядається через співвідношення між потенційними й актуальними можливостями, вважаємо за необхідне проаналізувати кількісний аспект співвідношення основних компонентів інноваційного потенціалу (таблиця). Умовно приймемо, що діапазон розвитку кожного з них може знаходитись у межах від максимального (max) до мінімального (min) значень. Звичним у таких випадках є кількісний спектр від „0” до „1”, який приймемо за основу і ми.

Особливості вияву інноваційного потенціалу педагога

Компоненти інноваційного потенціалу			Стан сформованості компонентів інноваційного потенціалу
мотиваційно-ціннісний	когнітивно-діяльнісний	рефлексивний	
max	min	min	У педагога сформована висока мотивація щодо оволодіння основами інноваційної діяльності, але недостатність знань та умінь щодо її реалізації роблять інноваційний потенціал неідеальним. До того ж несформованість рефлексивної культури не дає змогу визначитися з пріоритетними напрямками та способами щодо його формування
min	max	min	Педагог володіє глибокими знаннями та вміннями у сфері інноваційної діяльності, але відсутність мотивації гальмує процеси їх реалізації. На цьому фоні стає зайвою і рефлексивна діяльність
min	min	max	Відсутність знань і умінь щодо організації інноваційної діяльності за умови низької мотивації може бути підтверджена високим рівнем рефлексивної культури
max	max	max	Педагог свідомо накопичує знання та формує на їх основі вміння щодо організації інноваційної діяльності. Високий рівень мотивації та рефлексії забезпечують умови для його системного формування

Аналіз особливостей вияву інноваційного потенціалу в навчально-виховному процесі дозволяє зробити висновок, що лише інтеграція його структурних компонентів забезпечує ефективні умови для його реалізації.

У подальшому увага зосереджувалася на пошуку принципів формування інноваційного потенціалу інженера-педагога. Виходячи із системного та діяльнісного підходів, ми пропонуємо таку систему принципів:

- принцип спроможності: необхідно забезпечити такий рівень сформованості інноваційного потенціалу, який гарантуватиме вирішення складних інженерно-педагогічних завдань;
- принцип потреби: інноваційний потенціал буде активно нарощуватися за умови суспільної затребуваності в інноваційній діяльності;
- принцип усвідомлення необхідності нарощування інноваційного потенціалу: інноваційний потенціал за умови затребуваності його в професійній діяльності повинен свідомо нарощуватися кожним педагогом як такий, що забезпечить його перехід на більш високий рівень професійного розвитку;
- принцип наявності й необхідності: є рушійною силою розвитку інноваційного потенціалу і показником розбіжності між існуючими та необхідними можливостями щодо вирішення проблем інноваційного характеру.

Сьогодні в науці з'явилося нове поняття - "інвестиційний потенціал освіти" [8, с.10-11], який містить поряд з іншими і такий складник, як генерація спеціалістів, що будуть на якісно новому рівні здійснювати її організацію. Інвестиції в освіту можливі

лише за умови сформованості інноваційного потенціалу педагогів взагалі та інженерів-педагогів зокрема. Можна стверджувати, що в разі збігу суспільних вимог до інноваційної підготовки цих фахівців та їх потенційних можливостей будуть забезпечуватись умови для творчої самореалізації кожного з них.

Висновки. Під час дослідження була з'ясована необхідність вивчення питань формування інноваційного потенціалу особистості. Проведена робота дозволила визначити сутність інноваційного потенціалу інженера-педагога, його структуру та принципи формування.

Подальші дослідження будуть спрямовані на визначення критеріїв сформованості інноваційного потенціалу інженера-педагога.

Список літератури:

1. *Власенко Ю.О.* Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.01 /Одес. нац. ун-т ім. І.Мечникова. – Одеса, 2003. – 19 с.
2. *Глоссарий* //http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RSwzkuiup!vuylt.ogr! wghuuyoqg – глоссарий.
3. *Дудко Л.А.* Структура особистісного та професійного потенціалу конкурентоспроможного спеціаліста в умовах ринкової економіки //Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання: Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. - Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2009. – С.41-42.
4. *Зязюн І.* Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири //Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: Зб. наук. пр. /За заг. ред. І.А.Зязюна; АПН України. - К.; Харків: НТУ "ХПІ", 2009. - С. 11-22.
5. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст //Вестн. Томск. гос. ун-та. – 2009. - №325. – С.146-151.
6. *Матюшкин А.М.* Психологическая структура: динамика и развитие познавательной активности //Вопросы психологии. - 1982. - №4. - С.5-15.
7. *Моляко В.О.* Теорія виховання творчої особистості на основі стратегічного підходу //В.В. Рибалко. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці. - Одеса, 2009. – 575 с.
8. *Пузиков В.* Инвестиционный потенциал образования //Высшее образование в России. - 2001. - №2. - С.10-17.
9. *Серьожникова Р.К.* Творчий педагогічний потенціал майбутнього викладача економіки: теорія і практика професійної підготовки в університеті непедагогічного профілю: Монографія. - Донецьк: ДВНЗ „ДонНТУ”, 2009. - 234 с.
10. *Сиверс З.* Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості //Освіта і управління.- 2008. - Т.11. - №1. - С.47-55.
11. *Словник іншомовних слів* /За ред. О.С. Мельничука. - К.: Гол. ред. Укр. рад. енциклопедії АН УРСР, 1974. – 776 с.
12. *Хуторской А.В.* Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования //Педагогика. – 2009. - №3. - С. 17-24.

Л.В. Штефан

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Рассмотрена проблема формирования инновационного потенциала личности. Обоснована сущность данного понятия, приведена структура и предложены принципы формирования инновационного потенциала в условиях инженерно-педагогического образования.

Ключевые слова: инновационный потенциал, инженер-педагог, структура, принцип, мотивационно-ценностный компонент, когнитивно-деятельностный компонент, рефлексивный компонент.

L. Shtefan

**INNOVATIVE POTENTIAL OF ENGINEER-TEACHER: ESSENCE,
STRUCTURE, FORMS AND PRINCIPLES**

The problem of forming innovative potential of personality is considered. essence of this concept, a structure is resulted and principles of forming of innovative potential are offered in the conditions of engineer-pedagogical education

Keywords: innovative potential, engineer-teacher, structure, principle, motivational valued component, cognitive-dea component, reflexive component.

Стаття надійшла до редакційної колегії 20.04.2010

В.С. Кошелева

**ОПТИМІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ДО БІЗНЕС-ПЛАНУВАННЯ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЕКОНОМІЧНОГО
ПРОФІЛЮ**

Постановка проблеми. Процес входження економіки України в систему ринкових комунікацій, діяльність господарчих суб'єктів в умовах конкурентного середовища потребують пошуку нових підходів до управління підприємством, зокрема до планування підприємницької діяльності. У цьому контексті найбільш ефективною моделлю планування вчені вважають бізнес-планування (Л. Агафонова, В. Барінов, В. Попов, А. Кривонос, О. Кузнєцов, М. Новикова, О. Ястремська). Автори підкреслюють, що бізнес-план має бути розроблений для кожного підприємства, а його відсутність – ознака некомпетентного управління (А. Єлович, В. Котлярова, О. Пелих). Тому набувають актуальності питання розробки бізнес-планів у сучасних умовах господарювання. Такі тенденції у вітчизняній економіці спричиняють зростання попиту роботодавців на спеціалістів (зокрема, інженерів-педагогів економічного профілю) із сформованими вміннями розробки бізнес-планів. Необхідність володіння такими вміннями фахівцями посилює той факт, що згідно з їх професійним призначенням такі спеціалісти можуть працювати як економістами, так і викладачами економічних дисциплін у навчальних закладах I-II рівнів акредитації, де здійснюється підготовка фахівців економічного спрямування відповідно до вимог сучасної економіки. Але, як показав аналіз робочих програм дисциплін економічного циклу підготовки інженерів-педагогів економічного профілю, цим питанням не приділяється належної уваги, не створено необхідні умови щодо формування знань і вмінь з питань розробки бізнес-планів та просування їх на ринок інтелектуальної власності. Це протиріччя і стало однією з причин зосередження нашої уваги на проблемі оптимізації змісту підготовки до бізнес-планування.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз підручників, навчальних посібників [1, 2, 3, 4], особливостей навчання фахівців економічного профілю у різних навчальних закладах, опитування викладачів економічних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії, Харківської національної академії міського господарства, Харківського національного економічного університету дозволили виявити, що при підготовці спеціалістів до бізнес-планування першим етапом є формування методологічної основи розробки бізнес-планів. Надалі навчання студентів спрямовано на формування вмінь щодо виокремлення структури бізнес-плану та його розробку, зокрема при застосуванні спеціального програмного забезпечення. Проведений аналіз традиційної системи підготовки студентів виявив, що при формуванні теоретичної основи спочатку розглядається типова узагальнена структура бізнес-плану, тобто перелік його розділів. При аналізі кожного розділу викладачем пояснюються його змістовні елементи, вказується, за яких умов розробки бізнес-плану він буде наявним у його структурі. Наприклад, якщо здійснюється розробка бізнес-плану діючого підприємства, то його розділ “Фінансовий план” містить такі складники, як фінансова звітність підприємства за останні роки та аналіз його фінансованого стану. Але при розробці бізнес-плану нового підприємства такі складники у фінансовому плані документа відсутні. Тобто структура бізнес-плану залежить від початкових умов його розробки. З огляду на те, що таких ознак існує певна кількість, педагог характеризує вплив кожної на структуру бізнес-плану, що виявляється у наявності або відсутності певних розділів чи їх змістових елементів. У

результаті знання студентів формуються непослідовно, несистематизовано. У подальшому перед педагогом постає завдання – формування знань щодо розробки різних видів бізнес-планів шляхом визначення особливостей кожного з них. Наприклад, бізнес-план інноваційного проекту містить тільки йому притаманний розділ “Опис інновації” та ін. По суті, це призводить знову до аналізу типової структури бізнес-плану з виокремленням розділів, що характерні різним видам бізнес-планів. Така система підготовки характеризується відсутністю системності й послідовності при формуванні знань щодо реалізації процесу бізнес-планування. Тому подальшу дослідницьку роботу було спрямовано на визначення шляхів оптимізації змісту підготовки до бізнес-планування майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю.

Метою даної роботи є оптимізація змісту підготовки до бізнес-планування майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю.

Виклад основного матеріалу. З метою вдосконалення системи підготовки у напрямі бізнес-планування нами здійснено аналіз економічної літератури для виокремлення видів бізнес-планів, зміст яких вивчається при підготовці фахівців економічного профілю. В результаті аналізу виділено: бізнес-план нового підприємства, бізнес-план діючого підприємства: бізнес-план диверсифікації підприємства, бізнес-план реструктуризації підприємства, бізнес-план інноваційного проекту, бізнес-план фінансового оздоровлення підприємства. Виокремлення видів бізнес-планів здійснюється за такими вихідними параметрами, як вид підприємства, для якого він розробляється, і напрям його розробки.

У подальшому нашу роботу було спрямовано на визначення структури кожного виду бізнес-плану. Спроби побудови цих структур дали змогу зробити висновок, що на зміст бізнес-плану впливає і сфера діяльності підприємства. Серед основних сфер діяльності, які обумовлюють зміни у змісті бізнес-плану, нами виділено: виробництво продукції, торгівля продукцією та надання послуг.

На наступному етапі дослідження розроблено структури всіх представлених видів бізнес-планів різних сфер діяльності. Їхній порівняльний аналіз дозволив визначити, що постійними компонентами у структурі бізнес-плану є: резюме, план маркетингу, виробничий план, організаційний план, фінансовий план, оцінка ризиків. Таким чином, нами виділено базовий інваріант бізнес-плану. Під *базовим інваріантом* ми розуміємо незмінний конструкт взаємопов'язаних функціональних одиниць бізнес-плану, незалежних від початкових умов його розробки. Структуру базового інваріанту бізнес-плану наведено на рис. 1.

Як було відзначено, зміст і структура бізнес-плану змінюється при врахуванні початкових умов його розробки. Узагальнення досвіду розробки структур різних видів бізнес-планів і аналіз економічної літератури дозволили виокремити початкові умови розробки бізнес-планів, а саме:

1. Вид підприємства: нове і діюче.
2. Напрямок розробки бізнес-плану: обґрунтування заходів щодо розширення підприємства, обґрунтування реалістичності й ринкової життєздатності інновації, обґрунтування доцільності проведення організаційних змін, обґрунтування антикризових заходів.
3. Сфера діяльності підприємства: виробництво продукції, торгівля продукцією, надання послуг.

Порівняння детальних структур різних видів бізнес-планів дозволило зробити висновок, що початкова умова розробки бізнес-плану відбивається на його структурі через певні змістовні елементи. Виділення цих елементів нами здійснювалося шляхом послідовного порівняння детальних структур бізнес-планів і зіставленням їх з відповідними початковими умовами.

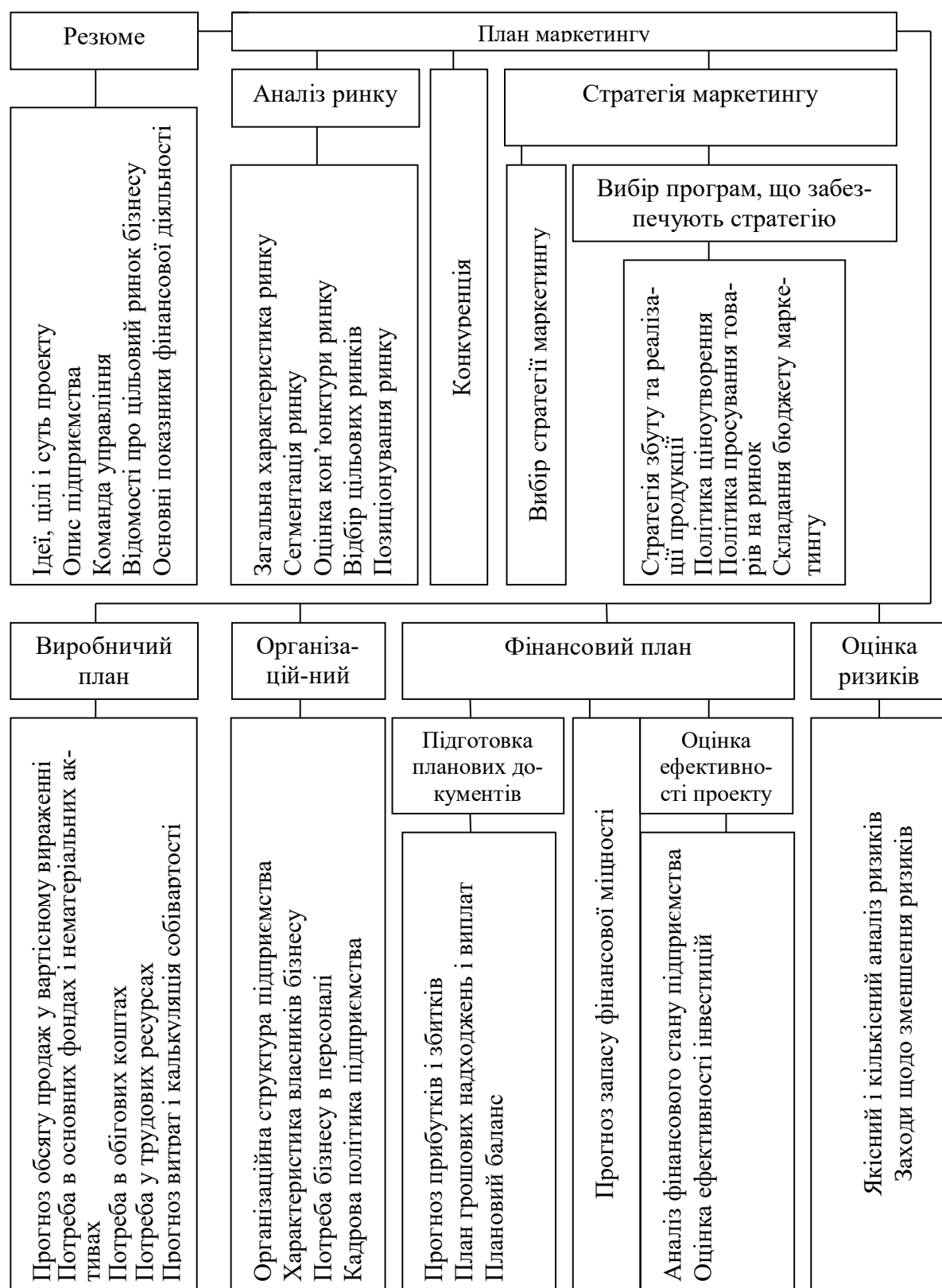


Рис. 1. Базовий інваріант бізнес-плану

Так, урахування такої початкової умови, „як нове підприємство” у структурі біз-

нес-плану наведено на рис. 2.

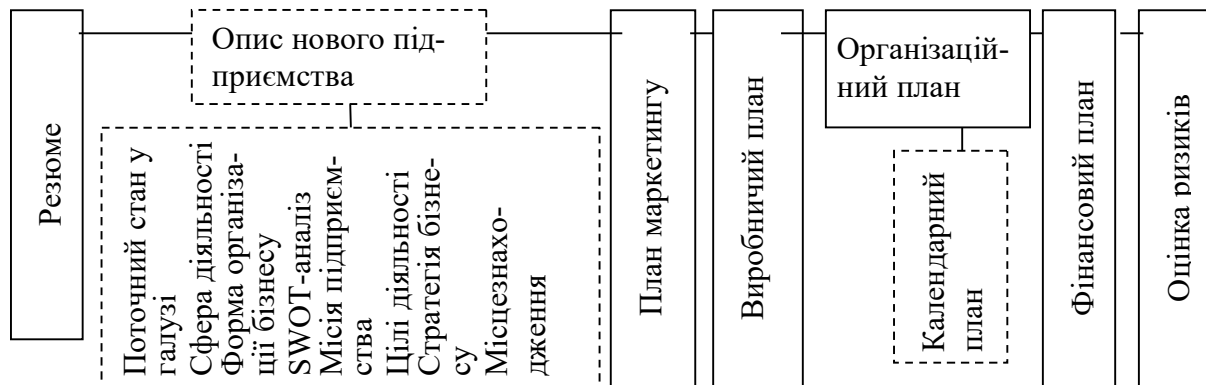


Рис. 2. Базовий інваріант і змістовні елементи початкової умови „нове підприємство”:
 ——— розділи базового інваріанту бізнес-плану;
 - - - - - змістовні елементи початкової умови розробки бізнес-плану.

Таким чином, було визначено, що при розробці бізнес-плану до базового інваріанту додається певна змінна частина відповідно до початкових умов його проектування, яка в подальшому отримала назву варіативної. Отже, під *варіативною частиною* ми розуміємо сукупність змістовних елементів бізнес-плану, обумовлених комбінацією початкових умов його розробки.

Отже, при визначенні структури бізнес-плану необхідно:

1. Провести аналіз початкових умов розробки бізнес-плану.
2. Виділити змістовні елементи кожної початкової умови.
3. Додати до базового інваріанта бізнес-плану відповідні змістовні елементи.

Змістовні елементи бізнес-плану, які є характерними для кожної початкової умови його розробки, наведено в таблиці.

Змістовні елементи початкових умов розробки бізнес-плану

№ з/п	Початкові умови розробки	Змінні компоненти бізнес-плану та їх склад	Примітки
1	2	3	4
1. Вид підприємства			
1.1	Нове підприємство	Розділ „Опис нового підприємства”: • поточний стан у галузі; • сфера діяльності; • форма організації бізнесу; • SWOT-аналіз; • місія підприємства; • цілі діяльності; • стратегія діяльності підприємства; • місцезнаходження підприємства	У зміст розділу „Організаційний план” додається складник „Календарний план”
1.2	Діюче підприємство	Розділ „Опис діючого підприємства”: • загальна характеристика підприємства;	У „Фінансовий план” -

		• місія підприємства; • цілі діяльності; • стратегія діяльності підприємства; • місцезнаходження підприємства	додається „Фінансово-економічні результати”
--	--	--	--

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
---	---	---	---

2. Сфера діяльності підприємства

2.1	Виробництво продукції	Розділ „Опис продукції, що виробляється”: • фізичний опис продукції; • потреби, що задовольняються товаром; • показники якості продукції; • порівняння з іншими товарами; • основні напрямки вдосконалення продукції	У „Виробничий план” – додається складова „Перелік основних виробничих операцій”
2.2	Торгівля продукцією	Розділ „Опис продукції, що реалізується”: • фізичний опис продукції; • потреби, що задовольняються товаром; • показники якості продукції; • порівняння з іншими товарами	-
2.3	Надання послуг	Розділ „Опис послуг, що надаються”: • перелік послуг, що надаються; • потреби, що задовольняються послугами; • порівняння з іншими аналогічними послугами, що надаються підприємствами-конкурентами	-

3. Напрямок розробки бізнес-плану

3.1	Обґрунтування заходів щодо розширення підприємства	Розділ „Основні параметри диверсифікації”: • аналіз фінансового стану підприємства; • обґрунтування вибору виду диверсифікації; • конкретні форми та направленість диверсифікації; • аналіз сумісності існуючих та нових сфер бізнесу	-
3.2	Обґрунтування реалістичності й ринкової життєздатності інновації	Розділ „Опис інновації”: • опис науково-технічного продукту; • галузі застосування продукту; • перспективи вдосконалення продукту; • правовий захист	-
3.3	Обґрунтування доцільності проведення організаційних змін	Розділ „Основні параметри реструктуризації”: • вибір й обґрунтування виду реструктуризації; • обґрунтування вибору варіанта реструктуризації; • обґрунтування форми її проведення	-
3.4	Обґрунтування	Розділ „Основні параметри фінансового	-

антикризових заходів	оздоровлення”: • обґрунтування концепції та форми санації; • заходи для відновлення платоспроможного попиту підприємства; • заходи для загальної підтримки ефективності діяльності об’єкта санації	
----------------------	---	--

Отже, при розробленні бізнес-плану на першому етапі виокремлюється комбінація початкових умов його проектування і відповідно до цього – його варіативна частина. Після визначення виду підприємства для діючого проектується розділи, обумовлені напрямом розробки бізнес-плану і сферою діяльності підприємства. Для нового підприємства здійснюється розроблення розділу, характерного для певної сфери його діяльності. У подальшому опрацьовується план маркетингу як розділ базового інваріанта бізнес-плану. Наступним проектується розділ „Опис підприємства”, зміст якого формується при врахуванні початкової умови – вид підприємства. Надалі реалізується встановлена послідовність розробки розділів базового інваріанта бізнес-плану: виробничий план, організаційний план, фінансовий план, оцінка ризиків, резюме. Цей алгоритм характеризує підхід щодо проектування бізнес-плану на основі виділення в його структурі базового інваріанта й варіативної частини.

Висновки. За результатами дослідницької роботи було оптимізовано зміст підготовки до бізнес-планування майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю шляхом виділення у структурі бізнес-плану базового інваріанта та варіативних частин, які визначаються на основі аналізу початкових умов реалізації процесу бізнес-планування. У межах подальшого наукового дослідження планується проведення дослідницької роботи щодо визначення організаційно-педагогічних умов організації підготовки до бізнес-планування майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю.

Список літератури: 1. *Баринов В.А.* Бизнес-планирование: Учебное пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2003. – 272 с. 2. *Бизнес-планирование: Учебник* / Под ред. В.М. Попова и С.И. Ляпунова. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 672 с. 3. *Бізнес-план: технологія розробки та обґрунтування: Навч. посібник* / С.Ф. Покропивний, С.М. Соболев, Г.О. Швиданенко, О.Г. Дерев’янка. – К.: КНЕУ, 2002. – 379 с. 4. *Кузнецов А.И., Омельченко И.Н.* Технология бизнес-планирования: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 192 с.

В.С. Кошелева

ОПТИМИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ К БИЗНЕС-ПЛАНИРОВАНИЮ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье представлены результаты оптимизации содержания подготовки к бизнес-планированию будущих инженеров-педагогов экономического профиля. Оптимизация предполагает выделение в структуре бизнес-плана его базового инварианта и вариативных частей.

V. Kosheleva

**OPTIMIZATION OF MAINTENANCE OF PREPARATION TO BUSINESS-
PLANNING OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS OF ECONOMIC TYPE**

In the article the results of optimization of maintenance of preparation to business-planning of future engineers-teachers of economic type are represented. Optimization supposes the selection in the structure of business plan of his base invariants and variety parts.

Стаття надійшла до редакційної колегії 5.04.2010

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНІХ МОДЕЛЕЙ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН З УРАХУВАННЯМ ВХОДЖЕННЯ В БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

Вступ. Підписавши Болонську декларацію, сторони взяли на себе зобов'язання реформувати свої національні системи вищої освіти, одночасно поважаючи фундаментальні принципи автономії та різноманітності вищих навчальних закладів, що становлять частину відповідної системи.

Болонська декларація запрошує пов'язану з вищою освітою громадськість по всій Європі зробити свій внесок у процес реформ і конвергенції, щоб зробити Європу більш привабливою і конкурентоспроможною.

Моделі вищої освіти. Існують класифікації, що відносно різняться між собою, університетів (моделі вищої освіти). Андріс Барблан підрозділяє європейські моделі університетів на чотири типи: 1) *гумбольдська модель* (дослідницький університет); 2) *французька (наполеонівська) модель* (інститут державної служби); 3) *англосаксонська модель* (університети, незалежні від Хартії); 4) *радянська модель* (фрагментарна система освітніх програм, реалізованих численними спеціалізованими вищими навчальними закладами).

Торстен Хюсен і Бен-Давід почали спробу класифікувати європейські й північноамериканські моделі університетів, які так чи інакше запозичені іншими країнами: 1) *гумбольдський* “дослідницький університет”; 2) *британська модель* інтернатного типу (модель Оксбріджа); 3) *французька модель* “великих шкіл” як символ меритократичного суспільства; 4) *чиказька модель* (розроблена Хатчінсом) з очевидною гуманітарною спрямованістю [175].

Осмо Ківінен і Рісто Рінне - дослідники з університету Турку - виділяють три моделі університетів (вищої освіти) з погляду взаємодії вищої школи, держави й ринку: 1) *американська модель* (крайня децентралізація; тверда конкуренція, ринкове управління, відкритість); 2) *західноєвропейська модель* (державне фінансування; державний контроль – “оціночна держава”; доступ у ВНЗ за допомогою вступних процедур); 3) *скандинавська модель* (державне фінансування; управління на основі розвиненого механізму законодавства; контрольована державою конкуренція; мінімальний приватний сектор).

Крім того, змінюються форми й моделі керування вищою школою, а реформи в цій сфері спрямовані на пошук оптимальної комбінації централізму й децентралізму. У країнах з децентралізованими системами керування вищою освітою (Великобританія) роль центральних органів управління підсилилася. У країнах із централізованим керуванням (Франція) було здійснено передачу частини повноважень урядових органів регіональним органам управління і ВНЗ. Загальною стала реалізація принципів виборності й паритетної участі в керуванні академічної та вузівської громадськості, зростання самостійності низових підрозділів ВНЗ.

За рівнем і формами керування державою освітньою сферою у світовій практиці можемо виокремити такі *стратегії*: активного втручання, децентралізовані й змішані.

Суттю *стратегії активного втручання* є визнання національними й державними пріоритетами науково-технічної й освітньої діяльності. Дана стратегія включає фінансові механізми підтримки вищої школи й фундаментальної науки, регулювання направленості їх розвитку, державну організацію інноваційних програм і проектів, у тому числі пов'язаних з перетвореннями цих сфер, соціальне замовлення на деякі категорії ви-

пускників (Франція).

Стратегія децентралізованого регулювання припускає більш різноманітну й гнучку політику держави і складні механізми його участі в освітній сфері. Держава створює умови для ефективної діяльності вищих навчальних закладів, наукових установ, фірм шляхом стимулювання інноваційної активності ВНЗ і наукових установ, державного фінансування нововведень на етапі їх розроблення й тиражування, надає податкові пільги (Великобританія).

Змішана стратегія містить компоненти обох вищенаведених стратегій, обумовлених особливостями системи національної освіти й політики держави, і використовується в тих країнах, де в економіці досить велика роль державного сектору. Стосовно державних ВНЗ вона (держава) використовує стратегію активного втручання, а до інших - децентралізованого регулювання (Швеція).

Жак Делор помітив, що “у дійсності національні системи вищої освіти відтепер настільки різноманітні й складні в тому, що стосується, зокрема, їх структур, програм, аудиторії й фінансування, що стало надзвичайно важко класифікувати їх по окремих категоріях”.

Коротко проаналізуємо структурні особливості й стан питань реалізації основних положень Болонського процесу систем освіти п'яти західноєвропейських країн: **Франції, Угорщини, Ірландії, Швеції, Великобританії.**

Здійснення цілей Болоньї

Франція. 4 жовтня 1999 р. Франція ратифікувала Конвенцію Ради Європи-ЮНЕСКО про визнання кваліфікацій вищої освіти в Європі, яку було підписано в Лісабоні 11 квітня 1997 р.

Угорщина. Були прийняті деякі заходи щодо приведення вищої освіти Угорщини у відповідність до вимог Болонської декларації на урядовому рівні й на рівні відповідальних за освіту органів і ВНЗ: Міністерство освіти розробило широкую законодавчу базу як наступний етап процесу модернізації й структурних реформ у вищій освіті Угорщини. У процесі підготовки цих реформ активну роль відіграли національні органи вищої освіти, серед яких Конференція угорських ректорів (MRK), Конференція директорів коледжів (FFK), Рада з вищої освіти й науки (FIT) і Угорська комісія з акредитації (МАВ). За участю вищезгаданих органів і Міністерства освіти (ОМ) восени 2002 року було сформовано Державний комітет з реалізації цілей Болонської декларації.

Ірландія. Для здійснення контролю над реалізацією Болонського процесу було створено національну групу спостерігачів, яку очолює Департамент освіти й науки. У неї входять представники Конференції глав ірландських університетів (КГІУ), Ради керівників технічних інститутів (РКТІ), Дублінського технічного інституту (ДТІ), Управління вищої освіти (УВО), Кваліфікаційної ради з вищої освіти (КРВО) і Національного кваліфікаційного управління Ірландії (НКУІ). Проведено національні конференції всіх ключових представників вищої освіти.

Швеція. 2000 року було створено неофіційну національну групу з реалізації заходів для досягнення цілей Болонської декларації. Вона складається із представників Міністерства освіти й науки, Національного агентства з вищої освіти, Асоціації вищої освіти Швеції (Конференція шведських ректорів) і Національного об'єднання студентів Швеції. У квітні 2002 року в Міністерстві освіти й науки було створено проектну групу, якій було доручено проаналізувати структуру ступенів, особливо рівень і статус ступеня магістра, визначити масштаб і сформулювати цілі програм, розглянути переклад назв ступенів і вивчити проблему адаптації кредитної й оцінної систем Швеції до Європейської системи перезаліку кредитів (the European Credit Transfer System (ECTS)).

Великобританія. Уряд Великобританії – через Департамент освіти й професійного знання (DFES) (він відповідає за політику у сфері вищої освіти) – відіграє визначальну роль у вирішенні Болонських питань: засновано спеціальний політичний форум високого рівня для сприяння погодженому обміну інформацією між урядом і зацікавленими сторонами Великобританії по Болонському процесу та іншим європейським питанням.

Представники європейських організацій та експерти Болонського процесу запрошуються для участі в цих заходах щодо відповідної тематики. Рада Великобританії по програмі SOCRATES-ERASMUS у вересні 2003 р. провела семінар з декількома засіданнями, присвяченими європейській системі нагромадження й перезаліку кредитів (ECST), Додатку до диплома й результатам Берлінської конференції міністрів.

У цілому напрям стратегій практики у Великобританії багато в чому відповідає Болонським цілям і пропозиціям.

Прийняття системи зрозумілих і порівнянних учених ступенів

Франція. Франція посиляється на Додаток до диплома, що представляється як описовий й широко використовується будь-яким студентом, який бажає виїхати за кордон (цей документ обов'язково буде додаватися до французького диплома про вищу освіту й диплома магістра “для забезпечення в рамках міжнародної мобільності розуміння пройденого навчання й отриманих кваліфікацій” (стаття 2 постанови № 2002-482 від 8 квітня 2002 р.)). Крім того, застосовується файл кандидата, що містить: описовий додаток до диплома й сертифікати, що підтверджують наявність кредитів, отриманих за кордоном, особливо при переїзді в іншу європейську країну; якщо йдеться про VAE (скорочення, яке означає підтвердження попередньої академічної або професійної освіти), виданому вищим навчальним закладом при присвоєнні національного вченого ступеня від імені держави, – офіційні документи про пройдене навчання й учений ступінь.

З метою сприяння широкому використанню додатка до диплома робоча група, сформована Міністерством у справах молоді, національної освіти й наукових досліджень (MJENR), розробила документ, що дозволяє підвищити сумісність міжнародних, професійних й університетських учених ступенів.

Розширений принцип підтвердження про здобуття академічної освіти, що вписаний у Кодекс освіти й закріплений у постанові від 16 квітня 2002 р., розширює право на підтвердження навчання за кордоном з боку вищого навчального закладу або організації, що належить до суспільного або приватного сектора, незалежно від того, якими були умови навчання та його тривалість.

Угорщина. 1993 року був заснований Угорський інформаційний центр, першорядними завданнями якого є визнання закордонних кваліфікаційних сертифікатів і вживання заходів щодо підвищення мобільності студентів і викладачів. Центр є членом асоціації Державних центрів з академічного визнання та інформації (NARIC – National Academic Recognition and Information Centre). Він брав активну участь у розробленні Додатка до диплома й. сприяв його введенню в Угорщині. Діючий Акт про вищу освіту дозволяє ВНЗ видавати додаток до диплома на прохання студентів іноземною мовою. 1997 року Угорщина підписала Лісабонську Конвенцію про визнання ступенів і дипломів у Європейській вищій освіті. Дана угода стала органічною правовою основою Акта 99 від 2001 р.

Гармонізація правової бази, що стала особливо актуальною після вступу Угорщини в Євросоюз, зажадала розв'язання проблеми визнання ступенів. Парламент прийняв Акт 100 від 2001 року про визнання закордонного навчання й дипломів, який набув чинності 1 січня 2002 року. Цей документ регулює процес визнання отриманих за

кордоном ступенів і професійних кваліфікацій відповідно до термінології Лісабонської Конвенції. В Акті визнається здобута за кордоном середня освіта, при цьому для вступу у вищий навчальний заклад потрібно закінчити щонайменше 11 класів, за умови, що сертифікат дає його власникові право одержання вищої освіти в даній країні; порушуються питання визнання окремих курсів і сертифікатів біженців; визнаються всі сертифікати про одержання початкової, середньої або вищої освіти, кваліфікації й наукові ступені, присвоєні в Євросоюзі або за його межами. У третій частині Акта говориться про визнання країн-членів Євросоюзу. Таким чином, стало можливим дотримання правових й організаційних рамок процедури визнання навчання й сертифікатів в Угорщині.

Ірландія. Досягнення впровадження легко розпізнаваних і порівнянних ступенів в основному пов'язане із введенням додатка до диплома. Департамент освіти й науки створив окрему робочу групу з введення додатків до диплома. До складу цієї групи (крім членів національної групи спостерігачів) входять координатор питань по додатках до диплома й Кваліфікаційна рада з Додаткової Освіти (КРДО). Такий склад обраний для того, щоб робота групи була пов'язана з додатками до сертифікатів ще й у сфері додаткової освіти. Це особливо важливо для ірландського випадку, у якому відбувається взаємодоповнюючий характер Болонського процесу й Копенгагенського процесу (по середній спеціальній освіті). Робоча група взаємодіє й з університетами, які створили власну групу, що складається з представників контрольно-реєстраційних установ кожного інституту, маючи на меті якнайшвидшого введення додатка до диплома в університетах.

Швеція. У законопроекті „Реформи вищої освіти – більш відкрита система” (2001/02:15) уряд сформулював положення про те, що Додаток до диплома має додаватися до всіх дипломів, випущених з 1 січня 2003 року, у якому повинен міститись опис програми ступенів та її місце в освітній системі. Згідно із цим положенням, у даний момент Додаток до диплома англійською мовою додається до всіх дипломів автоматично й безкоштовно. Додаток до диплома має по можливості містити дані про кредити. Швеція ратифікувала Лісабонську Конвенцію 23 серпня 2001 року.

Великобританія. На Національний центр визнання академічних кваліфікацій Великобританії урядом Великобританії покладена функція по оцінці порівнянності ступенів. Лісабонська Конвенція була ратифікована Урядом Великобританії 23 травня 2003 р. і набула чинності з 1 липня 2003 р. Великобританія впроваджує національні критерії для кваліфікацій у вищій освіті, розробивши дескриптори кваліфікацій, відповідні до принципу „зрозумілості й порівнянності”. Дана система була введена в дію на конференції Агентства із забезпечення якості у сфері вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education - QAA) “Бакалаври, Магістри й Болонья” у листопаді 2000 р. У вищій освіті Шотландії існує своя система критеріїв кваліфікацій, що відбиває особливості системи вищої освіти Шотландії з її традиційним чотирирічним Почесним ступенем (Honours Degree).

У рамках дослідження Лорда Дірінга у сфері вищої освіти Великобританії (1997 р.) були дані рекомендації всім вищим навчальним закладам ввести так званий *студентський персональний файл розвитку* (progress file), який повинен включати: *академічну довідку* або *виписку із залікової відомості* (transcript) і *персональний план розвитку* (PDP). Ці документи охоплюють практично ідентичні області даних і інформації, хоча трохи в різних форматах.

Визнання більш широкої освіти в процесі всього життя й цілей Болонської декларації, розвиток шотландської системи кредитів і кваліфікацій (SCQF) враховує необхідність гармонізації персональних файлів розвитку й академічних довідок для ступенів з іншими формами навчання. Незважаючи на те, що кінцеві результати цієї робо-

ти не будуть повністю ідентичні. Додатку до диплома, у них буде багато однакових категорій даних, і мета їх введення – перевершити очікування Болонської декларації в цьому питанні.

Прийняття системи, заснованої на двох циклах

Франція. Перші заходи були прийняті вже 1999 року шляхом створення, з одного боку, ступеня магістра (яка була додана до трьох існуючих ступенів: бакалавра, ліценціата – ступінь бакалавра й доктора), а з іншого – професійного ліценціата, що було зроблено для розширення трирічних програм навчання після середньої школи й означало здійснення погодженого в усіх європейських країнах принципу професійної орієнтації першого циклу.

Одним з найбільш значущих правових документів, опублікованих у квітні 2002 р., була постанова (№ 2002-482 від 8 квітня 2002 р.), що передбачала покладання на французьку систему вищої освіти обов'язки формування Європейського простору у сфері вищої освіти і створення чотириступінчастої структури вчених ступенів замість французьких 3-х: бакалаври, ліценціати, магістри (новий ступінь) і доктори. Звідси прийнята назва всієї реформи LMD (ліценціат, магістр, доктор); навчальних програм, що поділяються на семестри й модулі; системи перевідних кредитів ECTS; додатка до диплома для будь-якого студента, що бажає включитися в міжнародну мобільність.

Постанова (2002-481) від 8 квітня 2002 р. юридично вводить новий вид диплома – диплом магістра. Назва існуючого ступеня „*maitre*” модифікується й замінюється на „магістра” для гарантії його негайного визнання на міжнародному рівні; цей ступінь присуджувався державою ще 1999 року, надавав повні права власникам документів DEA (диплом 3-го циклу в системі університетської освіти, який свідчить про завершення першого етапу освіти в аспірантурі) або DESS (диплом 3-го циклу вищої освіти на завершальній стадії спеціалізації) і випускникам з дипломом інженера, виданим „акредитованими” установами (відтепер цей ступінь буде даватися також власникам диплома магістра й інших дипломів, присуджуваних від імені держави на такому ж рівні післяшкільної освіти й згаданих в офіційному списку).

Ступінь магістра будь-якого профілю („професійно орієнтований магістр” або „магістр, орієнтований на наукову працю”) потребує 120 оціночних пунктів після ступеня „ліценціата”, а всього 300 пунктів після ступеня бакалавра, що відповідає 5 рокам навчання.

Угорщина. Уже 1995 року при розробленні стратегії розвитку вищої освіти Парламент Угорщини поставив за мету побудову гнучкої системи, у якій кожний рівень ґрунтується на попередньому. Необхідна була структура, яка б відповідала мінливим потребам ринку праці, очікуванням суспільства й дотримувалася принципів Болонського процесу. Для досягнення цієї мети необхідно здійснювати поступову трансформацію існуючої двопланової освітньої системи (паралельно існуючі коледжі й університети) у дворівневу систему, що припускає послідовне одержання ступенів бакалавра й магістра (аспірантура існує вже кілька років).

До вересня 2006 року у ВНЗ Угорщини планувалося залишити тільки нові програми першого рівня.

Для оформлення правової основи було розпочато підготовку нового всебічного акта про вищу освіту з такими основними пріоритетами:

1. Дворівнева система (три рівні, включаючи докторантуру): переддипломний рівень (бакалавр) – нараховує близько 180 кредитів (щонайменше, 3 роки навчання), що й завершується здобуттям ступеня або професійної кваліфікації за всіма спеціалізаціями. Успішне завершення першого рівня є необхідною умовою переходу на другий

рівень (магістратура). Звичайна кількість предметів (на початкових етапах) обмежена 20-25-ма, при цьому наприкінці навчання вона досягає 60-80-ти у зв'язку з подальшою спеціалізацією. Короткострокові програми професійної вищої освіти не ведуть до здобуття ступеня. Для одержання диплома досить набрати 120 кредитів, при цьому за рішенням самих установ можливий їхній частковий перезалік на ступінь бакалавра. Завершення курсу професійного навчання дозволяє розпочати трудову діяльність або перейти на перший рівень завдяки перезаліку кредитів, набраних під час попереднього навчання.

2. Рівень „Магістра” потребує близько 120 кредитів (2 роки навчання). Перехід на цей рівень можливий після завершення першого рівня навчання. Успішне завершення магістратури дозволяє одержати ступінь, професійну кваліфікацію або вступити до аспірантури (3 рівень).

3. В аспірантурі (3 рівень) необхідно набрати 180 кредитів (3 роки навчання). Результатом навчання може стати наукова дисертація, яку необхідно захистити перед представниками професійного органу.

4. Сектор вищої освіти повинен органічно увійти в систему здобуття освіти в дорослому віці, що базується на взаємному перезаліку кредитів.

5. Доступ до вищої освіти (з урахуванням обмежень, що існують у самих установах) на першому рівні навчання надається всім, хто успішно здали іспит на одержання атестата зрілості.

6. Розробка й законодавче оформлення нової трирівневої державної структури кваліфікацій припускає зростання числа студентів, які одержують професійну вищу освіту або займаються дослідницькою діяльністю з метою одержання наукового ступеня.

7. Система акредитації припускає існування класичної акредитації (визнання), з одного боку, і системи оцінки й забезпечення якості – з іншої, за участі в процесі кінцевих бенефіціаріїв.

Угорські Конференція ректорів і Конференція директорів коледжів створили свої власні Болонські комітети, які провели різні аналізи й розробили рекомендації із введення багаторівневої системи в Угорщині.

Ірландія. У цілому Ірландія пристосувала свою систему під надзвичайно гнучку модель, установлену Болонською декларацією. Ключовою проблемою є питання про те, що саме розуміється під першим і другим циклом. Потрібне подальше опрацювання стандартів, асоційованих із цими циклами. У цьому випадку ставиться завдання остаточної реалізації різного роду ініціатив, які стосуються питань як про стандарти, так і про кредити. Також ставиться завдання реалізації на практиці висновків Гельсінської і Копенгагенської конференцій по Болонському процесу, що проходили 2003 р.

Дублінські програмні вимоги є результатом спільної роботи голландських, німецьких, фламандських, британських, ірландських, іспанських, датських, шведських і норвезьких установ, яка дістала назву Спільної ініціативи із забезпечення якості освіти.

Представники ірландської вищої освіти взяли участь у першій фазі проекту „Коректування освітніх структур у Європі”, яка фінансувалась ЄАУ і Європейською Комісією. Зокрема, у рамках проекту було визначено систему нормативів щодо обсягів знань із загальних і спеціальних дисциплін, як точних, так і гуманітарних, які повинні мати випускники першого й другого циклів.

Діяльність Національного кваліфікаційного управління Ірландії (НКУІ) у даному напрямі отримала серйозний розвиток.

Управлінням були визначені базові типи кваліфікацій для кожного з десяти рівнів кваліфікаційної структури, що наведена в таблиці.

Типи та рівні кваліфікаційної структури

Рівень	Тип кваліфікації, що присвоюється
10	Докторський ступінь
9	Магістерський ступінь і післядипломна кваліфікація
8	Бакалаврський ступінь із відзнакою та диплом про вищу освіту
7	Бакалаврський ступінь
6	Сертифікат просунутого етапу і Вищий сертифікат
5	Сертифікат п'ятого рівня
4/5	Випускний сертифікат
4	Сертифікат четвертого рівня
3	Сертифікат третього рівня й сертифікат про початкову - середню освіту
2	Сертифікат другого рівня
1	Сертифікат першого рівня

Управлінням також були визначені загальні вимоги до результатів навчання щодо кожного типу кваліфікацій, які повинні використовуватись обома Кваліфікаційними радами й Дублінським технічним інститутом при виробленні своїх кваліфікацій. Слід зазначити, що Управління не відіграє ніякої ролі у встановленні стандартів для тих кваліфікацій, які перебувають у віданні Департаменту освіти і науки та університетів.

Управління ухвалило рішення, згідно з яким кваліфікації від сьомого до десятого рівня й Вищий сертифікат будуть присвоюватися Кваліфікаційною радою з вищої освіти, Дублінським технічним інститутом й університетами. Що стосується шостого рівня, то присвоєння Сертифіката просунутого етапу буде у віданні Кваліфікаційної ради з додаткової освіти. Присвоєння кваліфікацій із третього до п'ятого рівні буде здійснюватися Департаментом освіти і науки (екзаменаційною комісією). Кваліфікаційна рада з додаткової освіти буде присвоювати кваліфікації третього рівня й нижче.

Дана структура не передбачає вимог до тривалості навчання. Скоріше, йдеться про вимоги до результатів навчання.

Швеція. Система ступенів Швеції складається із загальних і професійних ступенів. До загальних належать:

- “hogskoleexamen”: дворічне очне навчання, 80 кредитних пунктів (що відповідає 120 кредитам ECTS);

- “kandidatexamen”: трирічне очне академічне або професійно орієнтоване навчання, 120 кредитних пунктів (що відповідає 180 кредитам ECTS);

- “magisterexamen”: чотирирічне очне навчання, 160 кредитних пунктів (що відповідає 240 кредитам ECTS);

- “licentiatexamen”: дворічне очне навчання після завершення трирічного очного навчання;

- “doktorsexamen”: чотирирічне очне навчання після завершення щонайменше трирічного очного навчання.

Крім цього, існує більш п'ятдесяти *професійних ступенів* (у медицині, педагогіці, інженерії тощо), які характеризуються іншою структурою й виділяються тривалістю. Найбільш загальні академічні й професійні ступені відповідають формальним вимогам для доступу студентів до програм докторантури в рамках спеціальності.

Швеція підкреслює важливий внесок вищої освіти в побудову простору Європейського дослідження, що полягає в науковій і практичній підготовці молодих дослідників. Унаслідок цього вона вважає логічним включення третього рівня структури сту-

пенів (докторантура) у систему Європейської вищої освіти.

Великобританія. Дворівнева система (бакалавр / магістр (аспірант)) – це традиційна й невід'ємна частина системи вищої освіти Великобританії. Таким чином, країні немає ніякої необхідності міняти існуючу структурну схему, оскільки вона багато в чому відповідає Болонським рекомендаціям.

В Англії й Уельсі були введені базові дворічні професійні ступені, спрямовані на сприяння провайдерам освітніх послуг у забезпеченні ринку праці висококваліфікованими спеціалістами. Зробивши вищу освіту більш доступною і привабливою для більшого числа студентів, ці заходи розширяють коло бажаючих здобути вищу освіту й будуть стимулювати освіту протягом усього життя. Ці нові базові ступені дуже популярні серед молоді: восени 2003 року на ці курси було зараховано у два рази більше студентів. Національні посвідчення й дипломи про вищу освіту високо цінуються роботодавцями й вищими навчальними закладами як самостійні професійні кваліфікації і як єдині кваліфікації.

Базові ступені не еквівалентні Болонському ступеню бакалавра першого рівня. Однак студенти англійських і уельських університетів можуть перейти від базового ступеня до ступеня бакалавра, провчившись додатково максимум чотири семестри. Враховуючи характер такої кваліфікації, неможливо перейти прямо від базового ступеня до навчання в аспірантурі або магістратурі. Просування на другий рівень навчання, як і раніше, залежить від успішного завершення першого рівня навчання.

Хоча докторантура формально й не є частиною Болонського процесу, Великобританією схвалюється й заохочується розвиток широких і гнучких докторських програм через дослідницькі ради.

Висновки

1. Суть Болонського процесу – це створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору, побудованого на загальних принципах, що й припускають одержання досить конкретних відчутних результатів, у вигляді підвищення якості освіти і мобільності випускників, які дістають можливість працювати за отриманою спеціальністю практично в усіх країнах Європи.

2. Зміни в освіті почалися задовго до підписання Болонської декларації в руслі процесів європейської економічної й політичної інтеграції. Болонська декларація – одночасно й результат попередніх її ініціатив, і стимулятор процесу реформування вищої освіти. Роль європейських університетів у тому, щоб вони стали носіями європейського стилю і європейської свідомості. Саме тут криються джерела курсу на формування єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти та зближення його моделей.

Соціально-педагогічним орієнтиром для інтеграції української вищої школи є структурні особливості й напрями реалізації основних положень Болонського процесу в системах освіти європейських країн (у тому числі Франції, Угорщини, Ірландії, Швеції, Великобританії), що включають: прийняття системи зрозумілих і порівнянних учених ступенів; дворівневу систему підготовки фахівців; розвиток європейського співробітництва із забезпечення якості; створення системи кредитів; просування європейського виміру у сфері вищої освіти; здобуття освіти протягом усього життя, підвищення привабливості європейської освіти.

3. Найкращою для системи української вищої освіти видається модель, яка заснована на державному фінансуванні, контролі, доступі у ВНЗ за допомогою вступних процедур, що враховує стратегії активного втручання (Франція), децентралізованого регулювання (Великобританія) і змішану (Швеція), оптимальна комбінація яких сприяє успішному реформуванню вищої школи у сфері управління.

4. У процесі реалізації Болонських угод його ініціатори й активні учасники очікують: зростання конкурентоспроможності й престижності європейської вищої школи;

підвищення „прозорості” вищої освіти, що буде сприяти зростанню академічної й професійної мобільності; досягнення сумісності, порівнянності дипломів, ступенів і кваліфікацій; розширення диверсифікованості освітніх структур, програм, форм навчання, освоєння модульних технологій у вищій освіті.

Список літератури: 1. *Байденко В. И.* Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С. 14-19. 2. *Барблан Андрис.* Европейская система высшего образования: <www.unige.ch/cre>. 3. *Болонський процес:* Документи / Уклад. З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 170 с. 4. *Болонський процес у фактах і документах* / Уклад. М. Ф. Степко. – Тернопіль: Екон. думка, 2003. – 60 с. 5. *Доклад* международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО „Образование: сокровище”. – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1997. – 295 с. 6. *Журавський В.С., Згуровський М.З.* Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: Політехніка, 2003. – 200 с. 7. *Перспективы: вопросы образования.* „Досье. Высшее образование: состояние, проблемы, перспективы”. Ежекварт. издание ЮНЕСКО. – 1992 (78/79) № 3. 8. *Сбруєва А.* Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 18-21. 9. ECC: The Bologna Process of Higher Education Reform:<<http://culture.coe.fr/eng/bolognaprocess.htm>>.

М.М. Кудря

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН С УЧЕТОМ ВХОЖДЕНИЯ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

В статье анализируются образовательные модели и опыт включения в Болонский процесс различных европейских стран: Франции, Венгрии, Ирландии, Швеции и Великобритании; рассматриваются квалификации разных уровней и структура ученых степеней.

Ключевые слова: образовательные модели.

М. Kudrya

THE SYSTEM ANALYSIS OF EDUCATIONAL MODELS OF THE EUROPEAN COUNTRIES IN VIEW OF ENTRY IN BOLON PROCESS

In the article the author analyzes the educational models and the experience of joining the Bologna process of some European countries: France, Hungary, Ireland, Sweden and Great Britain, considers qualifications of different levels and the structure of educational grades.

Key words: educational models.

Стаття надійшла до редакційної колегії 30.04.2010

УДК: 37.02:372.8.(477)

О.М. Гомонюк

**СУЧАСНИЙ ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА / СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Постановка проблеми. Для сучасної педагогічної науки актуальним є вивчення тенденцій розвитку соціальної освіти в міжнародному освітньому просторі та їхній вплив на систему освіти України.

Аналіз останніх публікацій. Особливості загального реформування системи освіти, модернізації інфраструктури навчальних закладів, їхньої наукової, матеріально-технічної бази, зміст ступеневої підготовки соціальних працівників в Україні та за кордоном вивчають Н. Лавриненко, І. Курляк, О. Іванова, О. Бартош–Пічкара, Н. Видишко, К. Ливрінц, В. Поліщук, О. Пришляк.

Невирішені раніше частини проблеми. Аналіз вітчизняного й зарубіжного англomовного педагогічного тезауруса підтверджує наявність досить високого наукового інтересу у сфері опису, вивчення й оцінки діяльності соціальних педагогів. Однак жодний із термінів, що використовується зарубіжними вченими, не передає того змісту, що ми звикли вкладати в термін “професійно-педагогічна культура”.

Мета статті. У нашій статті ми розглянемо деякі аспекти формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога/соціального працівника в зарубіжних країнах.

Виклад основного матеріалу. Для оцінки діяльності педагога в англomовній зарубіжній літературі, опису його готовності до професійної праці зазвичай використовуються вирази: *teacher's talent* (педагогічний талант), *teacher's skills* (педагогічні навички, уміння); *teaching effectiveness* (ефективність викладання); *effective teacher* (ефективний учитель) і т.д. Дослідники в основному вживають ці вирази як синонімічні та відзначають високий рівень розвитку педагогічних навичок педагога [13, с. 198], уміння організовувати навчальну діяльність для досягнення бажаного результату [14, с. 161].

Найбільш загальним і комплексним серед словосполучень, що містять у собі оцінку діяльності педагога, є “ефективний учитель”. У вітчизняній літературі цей термін трапляється рідко. Він використовується при перекладі зарубіжних джерел, тому що знайти для нього адекватне значення досить складно.

У Росії під такою назвою видано оригінальний навчальний посібник А.Крупеніна [3], який побудовано на аналізі іноземної літератури.

Дискусії про те, кого можна назвати “ефективним учителем”, ведуться вже протягом декількох століть. На думку одних дослідників, ефективними педагогами називаються люди, яким удалося встановити ділову атмосферу в класі, що сповнена турботою про учня й сприяє його розвитку [11, с. 26]. Інші вважають, що тільки людина, яка має любов до викладання й володіє глибокими знаннями свого предмета, може вважатися сучасним учителем. А треті думають, що завдання вчителя полягає в мотивації учнів до участі в створенні більш справедливого й гуманного суспільства.

Отже, в англomовній педагогічній літературі “ефективний учитель”, як свого роду термінологічний еквівалент в обсязі значення поняття “професійно-педагогічна культура”, визначається на основі особистісного, діяльнісного й технологічного підходів. У цьому понятті увага акцентується на комплексі знань, умінь і навичок, якими володіє сам педагог, способами їх найбільш оптимальної передачі учням, що базуються на активізації

їхньої самостійної діяльності, інтересу до досліджуваного матеріалу й орієнтації на безперервне підвищення кваліфікації.

Проблема розвитку теоретичних засад соціальної роботи цікавить багатьох українських науковців, серед яких М. Лукашевич, І. Минович, В. Полтавець, Г. Попович, І. Грига.

Особливості загального реформування системи освіти, модернізації інфраструктури навчальних закладів, їхньої наукової, матеріально-технічної бази, зміст ступеневої підготовки соціальних працівників в Україні вивчають Н. Лавриненко, І. Курляк, О. Іванова.

Порівняльному аналізу моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери присвячено посібник В. Поліщук “Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід”, в якому розкриваються особливості американської моделі соціальної освіти, зміст і технології підготовки відповідних фахівців у західноєвропейських країнах, аналізуються особливості становлення й розвитку соціальної освіти в центральних та східноєвропейських країнах [5, с. 22].

Автор підкреслює, що в більшості країн світу, які входять у Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи, до кандидатів щодо навчання соціальній роботі висувається ціла система вимог. Найбільш поширеними серед них є певні вікові обмеження (у Швейцарії, Німеччині, Фінляндії, США, Канаді, Індонезії) та освітній рівень (у США, Канаді, Австралії, Коста-Риці). В Австралії, наприклад, до претендентів висувається вимога мати завершену університетську освіту або спеціальність типу “людина - людина”; у Коста-Риці – один рік навчання на гуманітарному факультеті. У таких країнах, як Австралія, Індонезія, Канада, Німеччина, Нова Гвінея, США, Швейцарії, до абітурієнтів ставиться вимога мати досвід практичної соціальної роботи [5, с. 45].

У своїй роботі “Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини” (2008 р.) О. Пришляк здійснила аналіз німецького досвіду підготовки соціальних педагогів, а також порівняла його з особливостями функціонування вітчизняної системи соціально-педагогічної освіти. На основі цього авторка зробила висновок про те, що детального вивчення заслуговують: подальший розвиток партнерських взаємин вищих навчальних закладів із соціальними/соціально-педагогічними установами; здійснення професійної підготовки соціальних педагогів в Україні відповідно до світових стандартів [6].

Дослідження особливостей соціальної роботи в Бельгії дозволило К. Ливрінц виокремити функції соціального працівника:

- ♦ сприяє дітям і дорослим, які потребують опіки і піклування;
- ♦ влаштовує у лікувальні та навчально-виховні заклади;
- ♦ організовує отримання матеріальної та соціально-побутової допомоги;
- ♦ співпрацює з неповнолітніми правопорушниками;
- ♦ у деяких випадках виступає в ролі суспільного захисника в суді;
- ♦ займається проблемами всиновлення, встановлення опіки, соціальної реабілітації;
- ♦ бере участь у роботі із створення центрів соціальної допомоги сім'ї, будинків для людей похилого віку; молодіжних, підліткових, дитячих центрів, клубів, асоціацій, об'єднань за інтересами тощо;
- ♦ організує й координує роботу з проблем соціальної адаптації та реабілітації осіб, які повернулися зі спеціальних навчально-виховних закладів та місць позбавлення волі [4, с. 67-68].

Отже, високий рівень володіння професійно-педагогічною культурою дозволить і зарубіжному, в даному випадку бельгійському, соціальному працівнику успішно виконати покладені на нього завдання.

Н. Видишко, вивчивши досвід підготовки фахівців із соціальної роботи в коледжах Канади, підкреслює, що важливою стороною соціальної роботи в Канаді є зростаюча кількість талановитих молодих соціальних працівників із високою мотивацією, прагнучих до кар'єри в соціальній роботі [2, с. 23]. На її думку, всі, хто задіяні в системі підготовки майбутніх соціальних працівників, зацікавлені в оптимальному складанні навчального плану й високому рівні викладання навчального матеріалу, оскільки канадські школи і факультети соціальної роботи активно залучають студентів з якісно високим рівнем знань [2, с. 23].

Авторка зазначає, що кожна професійна школа соціальної роботи повинна розробити реальний план, який визначає потреби в безперервній освіті соціальних працівників у своєму регіоні, і реалізовувати цей план самостійно або в співпраці з іншими професійними організаціями й установами. А освітні програми повинні гарантувати:

- ◆ знання в галузі гуманітарних предметів, соціальних наук про поведінку людини, включаючи базу знань про людську поведінку в навколишньому світі;
- ◆ критичний аналіз соціальної роботи й історії соціального добробуту, соціальної політики як соціальних інститутів і їх взаємозв'язок із соціальною роботою;
- ◆ практичні навички, що необхідні для аналізу ситуацій і подальшої професійної роботи з клієнтом;
- ◆ систематичне дослідження і критичне оцінювання теоретичних і концептуальних основ практики соціальної роботи;
- ◆ розуміння цілей, практики, етики, розвиток цінностей соціальної роботи й професійної думки;
- ◆ розвиток у студентів необхідності в постійному професійному вдосконаленні [2, с. 24].

Отже, канадський досвід підготовки фахівців соціальної сфери підтверджує нашу думку про те, що необхідно навчити майбутніх фахівців соціальної сфери прагнути до постійного професійного вдосконалення, тобто працювати над розвитком їх професійно-педагогічної культури.

О. Бартош–Пічка, розглянувши особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії, доходить висновку, що соціальні працівники відіграють провідну роль у захисті найбільш уразливої верстви населення – дітей. Тому необхідно, щоб програма підготовки спеціаліста соціальної роботи (honour degree in Social Work) у Великій Британії відповідно озброювала майбутніх професіоналів знаннями, уміннями та розумінням того, що їм доведеться вирішувати нагальні проблеми опіки над дітьми та їх захисту [1, с. 12]. Зокрема, британські вчені П. Редер та С. Дунган (P. Reder, S. Duncan) стверджують, що ключовою метою підготовки спеціалістів для соціальної сфери є “озброїти практиків знаннями, уміннями та можливостями мислити [1, с. 12]. Саме ці принципи є основою ключових вимог до професійної підготовки соціальних працівників у сфері опіки над дітьми та їх захисту (Key Capabilities in Child Care and Protection) і відображені в третьому розділі “Професійна компетентність та конфіденційність”. Другий та четвертий розділи цих вимог (“Знання та розуміння проблеми”, “Цінності та етика в практиці соціального працівника”) передбачають, що студенти займатимуться та цікавитимуться новітніми дослідженнями та літературою на всіх етапах їх академічної кар'єри, а особливо – практики [1, с. 14].

Проблема підготовки компетентного соціального педагога актуальна і для зарубіжних фахівців. Про це свідчать питання, що обговорюються ними на різних міжнародних конференціях, семінарах, у наукових статтях.

Так, Франц Гамбургер, голова кваліфікаційної комісії наукової роботи з соціальної педагогіки і соціальної роботи в Німеччині, висловив стурбованість у зв'язку з по-

ширеною роллю соціального педагога - ремісника. Це пов'язано з тим, що більшість з них - 60%, – збобувають підготовку в училищах, і лише 30% – в інститутах і 10% – в університетах. Важливість проблеми полягає в тому, відзначає професор з Німеччини, що немає чітко розробленої моделі професіоналізму фахівця. Вирішення проблеми німецький дослідник вбачає в розвитку у соціального педагога різного виду рефлексії та оволодінні комплексними методами дослідження [7, с. 97].

Професор університету Ростока Ханс-Уве Отто відзначає, що вища освіта повинна стимулювати загальний розвиток особистості, а для цього необхідний соціальний, громадський, індивідуальний розвиток людини як суб'єкта культури [7, с.97].

“У переважній більшості розвинутих країн світу сутність соціальної освіти обумовлюється вимогами до якості підготовки спеціалістів з боку держави і з боку громадян, для яких освіта виступає як умова виживання, особистого успіху, засіб реалізації особистісних і професійних планів”, - підкреслює доктор педагогічних наук, професор В. Поліщук [5, с. 6].

На думку автора, багаторічний досвід соціальної освіти у Швеції, ФРН, Великій Британії, Швейцарії та інших країнах свідчить, як важливо сформулювати відкритий освітній простір, для якого були б характерними такі аксіологічні та організаційні ідеї: варіативність програм підготовки, різноманітність термінів навчання, форм атестації, методів і технологій навчання [5, с. 6].

Переважна частина соціальних працівників у західних країнах вважають, що їхня професія ґрунтується на цінностях і переконаннях і реалізує принципи, які стверджують і підтримують працю та гідність людини. Це спонукає їхню професійну діяльність. Із цих позицій здавалося б нелогічно стверджувати, що людина залежна, що вона не вільна, що її поведінка “безпричинна”, тобто не визначається нею самою [7, с. 25].

Інші соціальні працівники вважають, що підвалиною будь-якої поведінки людини є зовнішній вплив, вплив родини, друзів і суспільства. Вони відкидають думку про істинно вільну й незалежну людину. Замість цього стверджується, що всі люди - результат впливу на них навколишнього світу. Тому, якщо в наші дні потрібно мати інший тип людини, то, кажуть вони, потрібно просто змінити оточуюче середовище, а людські істоти - не що інше, як сума впливів на їхнє життя з боку інших людей і речей. У цьому сенсі й майбутнє людини визначено [9, с. 34], [10, с. 61].

Противники подібних поглядів стверджують, що така позиція заперечує основний у соціальній роботі принцип - принцип цінності людини. Цінність людини, її значущість та гідність полягають саме в її здатності самостійно прагнути добра й справедливості та створювати таку мотивацію для інших.

На думку дослідника А. Щеклеїної, у західних країнах склалася загальноприйнята система цінностей соціального працівника, тобто “звичаї, етичні стандарти й принципи, суттєві для даної культури, групи людей або індивіда” [7, с. 26].

Специфічними цінностями соціальних працівників як професійної групи, що стали принципами їхньої діяльності, на думку вчених, є:

- прагнення до переваги індивіда відносно суспільства;
- повага конфіденційності у взаєминах із клієнтами;
- готовність відокремити особисті почуття й потреби від професійних стосунків;
- прагнення до соціальних змін, що відповідають соціально пізнаним потребам;
- прагнення до передачі знань та умінь іншим;
- повага до індивідуальних і групових розходжень, гідне їхнє оцінювання;
- прагнення до розвитку здатності підопічного допомагати собі самому;
- готовність діяти від імені підопічного, незважаючи на можливі фрустрації;
- прагнення до соціальної справедливості, до економічного, фізичного, розумового благополуччя для всіх членів соціуму;

• прагнення до високих стандартів особистої та професійної етики [10, с. 16], [7, с. 26].

Визнання цієї системи цінностей у загальноосвітньому масштабі є спільним, що об'єднує соціальну роботу як практичну діяльність та соціальну педагогіку, як її наукову основу.

У Великій Британії і США студенти вивчають соціальну роботу на двох рівнях: на рівні коледжу й агентства. Коледж основну увагу приділяє процесу навчання студентів і аналізу його результатів. Агентства забезпечують функціонування соціальних служб і контроль за якістю їхньої роботи.

У Німеччині та Росії соціальний педагог розглядається як професійно підготовлений фахівець у сфері педагогіки відносин у соціумі. У сім'ї та сімейно-сусідській спільноті, у сільській громаді, на вулиці й на підприємстві, у загальноосвітній і професійній школі, у лікарні, притулку, дитячому будинку або інтернаті для людей похилого віку, у виправній установі, у в'язниці – соціальний педагог впливає на формування вихованця, на розвиток гуманістичних, моральних і психологічно комфортних міжособистісних відносин у соціумі.

Незважаючи на те, що є багато спільного у функціях, принципах, методах, тенденціях розвитку, соціальна робота в кожній країні зберігає свою національну специфіку, обумовлену соціально-економічними та політичними умовами, історичними, духовно-моральними, культурними й етичними особливостями [7, с. 27].

Перспективи розвитку соціальної роботи фахівці вбачають у злитті національного досвіду та світової практики в цілому, подальшому розвитку й впровадженню інноваційних ідей, виведених з досягнень різних країн, в удосконаленні методики з урахуванням місцевих умов й оптимізації всіх напрямів соціальної діяльності [5, с. 84].

У міжнародній практиці обґрунтовано пріоритети в предметно-змістовній діяльності соціальних працівників різних країн, що поєднують їх та мають і велике значення для людей усього світу, і перспективи подальшого розвитку. Принаймні, це три основні напрями: гуманізм, мир і міжнародне громадянство [7, с. 26].

У світлі основних завдань, що обумовили особливу актуальність соціальної педагогіки в Німеччині, відбуваються істотні зміни й у її статусі, що у свою чергу визначає систему підготовки кадрів для соціальної педагогіки. Так, у даний момент майже повсюдно відбулася реорганізація більшості соціально-педагогічних закладів, що готують соціальних педагогів у спеціальні вищі школи. Крім того, збільшується попит на дипломованих соціальних педагогів для дошкільного виховання, загальноосвітніх шкіл, “соціальних клінік” та ін. Це сприяє створенню спеціалізованих факультетів соціальної педагогіки в деяких університетах. За даними прогнозів, цей попит буде весь час збільшуватися [7, с. 69].

Освоєння зарубіжного досвіду професійної підготовки вчителів і соціальних педагогів різних спеціалізацій потребує об'єктивної і всебічної оцінки, оскільки за ним стоять традиції, що відрізняються від українських.

Список літератури: 1. *Бартош–Пічкара О.* До питання про професійну підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії// Науковий вісник Ужгор. нац. ун-ту: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. - №15. – С.12. 2. *Видишко Н.В.* Основи підготовки фахівців із соціальної роботи в коледжах Канади// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наук. пр. – Вип. 22/ Редколег.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2009. – С.23. 3. *Крупенин А.Л., Крохина И.М.* Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. - Ростов н/Д: Феникс, 1995. - 480 с. 4. *Ливринц К.Е.* Особливості соціальної роботи в Бельгії// Науковий вісник

Ужгор. нац. ун-ту: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. - №11. – С.67-68. 5. *Поліщук В.А.* Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід: Посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 184 с. 6. *Пришляк О.Ю.* Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” /О.Ю.Пришляк. – Тернопіль, 2008. – 21 с. 7. *Щеклеина А.В.* Педагогические условия взаимодействия субъектов социальной работы в зарубежном опыте: дис... канд. пед. наук: 13.00.06 “Теория и методика воспитания (социальное воспитание)”/А.В. Щеклеина – М., 1999. – 165 с. 8. *Энциклопедия социальной работы.* – Т. 3. – Пер. с англ. – М.: Центр общечеловеческих ценностей. – М., 1993. – 286 с. 9. *Яркина Т.Ф.* Человек как объект социальной педагогики и социальной работы: теоретико-методический аспект (в контексте мирового опыта) - М., 1996. – С. 34. 10. *Яркина Т.Ф.* Социальная педагогика и социальная работа в контексте международного сотрудничества. - М.: АСОПиР, 1998. – 62 с. 11. *Guienne Veronique.* Le travail social piege // Logiques sociales, L’Harmattan. – 1990. 12. *Creative Classroom Activities* / Eds.: by T. Krai. Selected Articles from the English Teaching Forum 1989 - 1993. English Language Programs Division. United States Information Agency, 1995. - P.6-10. 13. *Reagan B.R.* Quality Assurance in Education: Borrowing a Lesson from Business // American Education. -1974. December. - P.198. 14. *White Paper "Teaching and Learning: Towards the Learning Society"* /Report of the European Commission. - United Europe Editorial House, 1999. – P. 161.

Е.М. Гомонюк

**СОВРЕМЕННЫЙ ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
У СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА / СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Для современной педагогической науки актуальным является изучение тенденций развития социального образования в международном образовательном пространстве и их влияние на систему образования Украины. Освоение зарубежного опыта профессиональной подготовки социальных работников/социальных педагогов требует объективной и всесторонней оценки, поскольку за ним стоят традиции, которые отличаются от украинских. Формированию профессионально-педагогической культуры будущих специалистов социальной сферы в разных странах мира посвящена наша статья.

Ключевые слова: профессиональное становление, самоопределение будущего специалиста, профессионально-педагогическая культура, будущий социальный педагог.

О. Gomon'yuk

**TODAY'S FOREIGN EXPERIENCE OF THE PROFESSIONAL-
PEDAGOGICAL CULTURE DEVELOPMENT
IN SOCIAL WORKER /SOCIAL PEDAGOGUE**

For today's pedagogies the problem of studying the social educational tendencies development in the international education sphere and their impact on the Ukrainian education system is urgent. The adaptation of the foreign experience in professional training for social worker /social pedagogue needs the objective and all - sided estimation because of is background traditions that differ from Ukrainian ones. Our article deals with the professional-pedagogical culture forming in future specialists of social sphere in different countries all over the world.

Key words. Of professional development process, self-realization of the future professional, professional pedagogical culture, of future social pedagogues.

Стаття надійшла до редакційної колегії 11.05.2010

**ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН
КОМП'ЮТЕРНОГО ЦИКЛУ**

Інтеграція країни в міжнародне освітнє та економічне співтовариство обумовлює нові, більш жорсткі вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх економістів. Одним з основних завдань професійної освіти стає підготовка конкурентоспроможного фахівця, який має високий рівень професійної компетентності. Це обумовило появу і впровадження у світові системи освіти компетентнісного підходу до організації освітнього процесу.

Формування професійної компетентності майбутніх економістів передбачає переорієнтацію традиційної освітньої парадигми з переважанням трансляції знань, формуванням умінь і навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій. Компетенції будемо характеризувати як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності, досвіду, ціннісних орієнтацій), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів та які необхідні для нормальної життєдіяльності економіста в суспільстві. Компетентність означає володіння комплексом відповідних компетенцій.

Різноманітні аспекти, пов'язані з упровадженням компетентнісного підходу, досліджують вітчизняні та зарубіжні вчені (Н. Кузьміна, Л. Петровська, А. Маркова, В. Шапкін, Н. Розов, І. Зимня, В. Лозова, А. Хуторський, Н. Баловсяк та ін.). У роботах В. Байденко, І. Зимньої, А. Хуторського та інших науковців розглянуто сутність компетентнісного підходу в освіті і взаємозв'язок його провідних конструктів. Окремим напрямом педагогічних досліджень є визначення видів компетенцій, їх ієрархії і структури та узгодження з рівнями професійної підготовки майбутніх фахівців.

Як показує аналіз досвіду європейських освітніх систем, ефективним механізмом упровадження компетентнісного підходу в професійну освіту майбутніх фахівців є оновлення змісту освіти в термінах компетенцій [1]. Незважаючи на ґрунтовність досліджень проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців, було виявлено відсутність загальноприйнятих основ виділення компетенцій, їх розмежування. Потребує розроблення перелік інформаційних компетенцій стосовно економічних спеціальностей, їх відображення в освітніх стандартах.

Компетентнісний підхід, проголошений як доктрина у сфері політики розвитку освіти, потребує установаження переліку компетенцій та їх змістовного наповнення, оскільки результати навчання мають бути представлені в термінах компетенцій. **Метою** статті є аналіз підходів до визначення видів професійних компетенцій, установаження переліку й формулювання компетенцій, що розвиваються в процесі вивчення майбутніми економістами дисциплін комп'ютерного циклу.

У науковій літературі існує багато різних авторських позицій щодо видів компетенцій майбутніх фахівців [2, 3]. У даному дослідженні будемо дотримуватися методології, що була запропонована вченими РДПУ ім. А.І. Герцена (В. Козиревим, Н. Радіоновою, А. Тряпичиною, О. Акуловою та ін.), згідно з якою професійна компетентність розглядається як володіння сукупністю таких груп компетенцій [4]:

- **ключові** компетенції – необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язані з професійним успіхом особистості у швидко мінливому сучасному суспільстві;

- *базові* компетенції є загальнопрофесійними, відбивають специфіку професійної діяльності майбутнього фахівця;
- *спеціальні* компетенції є професійно-профільними, відбивають специфіку конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності.

Ключові, базові та спеціальні компетенції взаємозалежні й розвиваються одночасно. Їх єдність забезпечує становлення професійної компетентності як певної цілісності, так й інтегративної особистісної характеристики [4]. Такий підхід є найбільш зручним в умовах наявності різних рівнів вищої професійної освіти. У проектах нових держстандартів передбачається закріпити однаковий набір ключових компетенцій для одного напрямку освіти, а набори базових і спеціальних компетенцій для бакалавра й магістра зробити різними за обсягом: кількість компетенцій зростає при переході на більш високий рівень освіти.

Одним з основних завдань формування складу компетенцій майбутніх економістів є виявлення набору найбільш значущих компетенцій: ключових, базових і спеціальних. Ключові компетенції є універсальними, надпрофесійними, забезпечують успішність майбутніх фахівців у конкурентному суспільстві. Серед науковців немає єдиного підходу до визначення узгодженого переліку ключових компетенцій. Узагальнюючи підходи різних науковців, зарубіжний досвід, було сформовано перелік ключових компетенцій майбутніх економістів:

- *особистісно-індивідуальні компетенції* – сукупність компетенцій, що відображають індивідуальні якості особистості майбутнього фахівця та визначають його поведінку в особистому та суспільному житті;
- *системно-інструментальні компетенції* – це компетенції, що відображають системні когнітивні та пізнавальні здібності майбутнього фахівця, які визначають успішність його діяльності в особистому та суспільному житті;
- *інформаційні компетенції* відображають здатність майбутнього фахівця отримувати й аналізувати інформацію в усіх її формах для вирішення поставлених завдань у професійній діяльності та повсякденному житті;
- *компетенції міжособистісної та соціальної взаємодії* – сукупність компетенцій, що відображають комунікативні й управлінські здібності майбутнього фахівця, які визначають успішність його існування в соціумі.

На сьогодні в педагогічній і методичній літературі немає однозначного переліку спеціальних і базових компетенцій, які мають бути сформовані під час навчання економістів у вищому навчальному закладі [5]. Їх виявлення потребує подальшого розроблення з залученням учених-педагогів, роботодавців та випускників економічних спеціальностей. У своєму дослідженні формування професійної компетентності майбутніх економістів ми розглядаємо в рамках вивчення дисциплін комп'ютерного циклу „Основи інформаційних технологій” та „Технологія комп'ютерних мереж”, які сприяють становленню професійної компетентності через формування ключових, базових і спеціальних інформаційних компетенцій, тісно пов'язаних з іншими видами ключових компетенцій.

Думки різних авторів з приводу класифікації інформаційних компетенцій дуже різняться, відсутні загальноприйняті основи виділення компетенцій, їх розмежування. Деякі науковці в сукупності інформаційних компетенцій виділяють такі групи: інформаційний блок, блок комп'ютерної та інформаційної техніки, блок операційної системи, блок прикладних програм [6, с. 97-98]. О. Кареліна класифікує компетенції у сфері інформаційних технологій за ознакою їх належності до роботи з такими компонентами: апаратним забезпеченням, програмним забезпеченням, умінням працювати з даними різних типів, умінням працювати з людьми в інформаційній системі [7, с.228-229]. Н. Баловсяк, представляючи інформаційну компетентність у вигляді двох компонент –

особистісної та професійно-інформаційної – виділяє в останній інформаційно-пошукову, комп'ютерно-технологічну та процесуально-діяльнісну компетенції [8, с. 83-101]. М. Головань в основу класифікації основних інформаційних компетенцій поклав види інформаційної діяльності [5].

Ми, як було зазначено, будемо розділяти інформаційні компетенції, які формуються в процесі вивчення дисциплін комп'ютерного циклу, на ключові, базові та спеціальні. Ключові інформаційні компетенції визначають здатність застосування інформаційних і комп'ютерних технологій при розв'язанні загальних завдань. Базові інформаційні компетенції визначають здатність майбутнього фахівця застосовувати сучасні інформаційні технології при розв'язанні загальнопрофесійних завдань, які є спільними для економістів різних спеціалізацій. Спеціальні інформаційні компетенції є професійно-профільними та вузькоспеціалізованими, визначають здатність до застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій у конкретній сфері діяльності економіста з урахуванням специфіки певної посади та передбачають застосування професійно орієнтованих інформаційних систем.

При формуванні переліку компетенцій, які визначають успішність професійної діяльності економіста, ми орієнтувалися на розуміння сучасної професійної діяльності, думку роботодавців та вчених-педагогів, аналіз зарубіжного досвіду оцінки компетентності працівників і випускників освітніх установ та наявних нормативних документів, що визначають зміст професійної освіти економістів. Кількість і характер компетенцій визначаються завданнями, які має вирішувати фахівець у своїй професійній діяльності та які дозволяють бути успішними на конкретній посаді. При установленні переліку та конструюванні базових інформаційних компетенцій доцільно виділити типові професійні завдання, які виконують економісти з використанням інформаційних технологій, займаючи різні посади, та сформулювати спільні посадові обов'язки у вигляді компетенцій.

Вивчення нормативних документів, які визначають зміст освіти, місце, роль і обсяг вивчення курсів у програмі підготовки фахівців та містять вимоги до професійної підготовки майбутніх економістів і їх компетентності (Державний класифікатор видів економічної діяльності ДК 009:2005, ОКХ - освітньо-кваліфікаційна характеристика, ОПП – освітньо-професійний план, навчальний план тощо), дозволило встановити, що обрані нами курси належать до першого етапу оволодіння інформаційними технологіями майбутніми економістами і дозволяють формувати ключові компетенції в контексті майбутньої професійної діяльності та базові інформаційні компетенції, які є загальнопрофесійними для цілого напрямку економічних спеціалізацій [9, 10].

Дисципліни комп'ютерного циклу, які вивчаються після них, пов'язані з ними, підтримують наступність у навчанні використання комп'ютера в професійній діяльності, передбачають продовження освіти у сфері інформаційних технологій як професійного навчання, диференційованого за обсягом і змістом залежно від обраної спеціальності та спрямованості професійної підготовки й дозволяють формувати спеціальні інформаційні компетенції в контексті майбутньої професійної діяльності. Існує поняття *компетентнісного модуля* – сукупності дисциплін, засвоєння яких приводить до формування компетенцій певного типу [11]. У цьому контексті сукупність усіх дисциплін комп'ютерного циклу, які вивчають економісти за час навчання у вищому навчальному закладі, становить компетентнісний модуль для інформаційної компетентності, оскільки їх засвоєння приводить до формування інформаційних ключових, базових і спеціальних компетенцій.

При визначенні компетенцій, які мають бути сформовані після вивчення обраних нами дисциплін, ми намагались уникнути як дефіциту компетенцій, так і їх розширених інтерпретацій [12]. Було враховано, що, згідно з європейським поглядом, голов-

ним в описі результатів вивчення дисципліни на мові компетенцій є ключове слово „здатен” (що містить „знаю”, „розумію”, „ціную”, „умію робити”) для кожної з п’яти абстракцій: знання й розуміння; застосування знань і розумінь; здатність до логічно обґрунтованих суджень; комунікативні навички; готовність до самостійного навчання [13]. Проектування згаданих у даному дослідженні компетенцій на рівень навчальних дисциплін здійснено з використанням технології, запропонованої А.В. Хуторським, яка опирається на рефлексивне виявлення компетентнісного змісту освіти [3].

Формування ключових компетенцій у професійній підготовці майбутніх фахівців стає все більш значущим та визначає їх готовність до майбутньої ролі в суспільстві, до того, щоб посісти гідне місце на ринку праці. Необхідно мати на увазі, що кожна ключова компетенція формується в процесі вивчення низки дисциплін та передбачає виконання певного посадового обов’язку. Здійснімо деталізацію визначених нами ключових компетенцій.

Особистісно-індивідуальні ключові компетенції визначають поведінку майбутнього фахівця в особистому та суспільному житті, відображають індивідуальні якості його особистості та містять такі *складники компетенції*: 1) впевненість у собі, ініціативність, прагнення до професійного успіху; 2) здатність до самовизначення в ситуаціях вибору на основі власних позицій; 3) здатність брати на себе відповідальність, приймати рішення; 4) здатність досягати поставленої мети при виконанні поставлених завдань; 5) здатність до неперервного професійного навчання впродовж усього життя; 6) здатність до самокритики, самооцінки, самоуправління; 7) мобільність, здатність адаптуватися у змінних умовах.

Особистісно-індивідуальні ключові компетенції передбачають наявність сукупності професійно спрямованих потреб, інтересів, мотивів, цінностей, переконань, вольових рис особистості, ціннісних орієнтирів стосовно об’єктів і сфер економічної діяльності та використання сучасних інформаційних технологій при цьому. Формування та розвиток даних компетенцій у процесі вивчення дисциплін комп’ютерного циклу забезпечується:

- професійним спрямуванням змісту, поданням його у формі типових та нестандартних професійно орієнтованих економічних завдань, що вирішуються з використанням сучасних офісних та мережових інформаційних технологій. Це сприяє виникненню й розвитку мотивації та інтересу до майбутньої професійної діяльності, прагнення до успіху та неперервного навчання протягом усього життя;

- використанням засобів сучасних інформаційних технологій, що впливають на мотиваційно-ціннісну сферу особистості майбутніх фахівців та сприяють формуванню потреб, інтересів, мотивів професійної діяльності з використанням сучасних інформаційних технологій при вирішенні поставлених завдань;

- використанням активних форм і методів навчання, які впливають на вольову та мотиваційно-ціннісну сфери особистості та сприяють формуванню вольових рис особистості майбутніх фахівців, впевненості, ініціативності, самостійності, мобільності, здатності брати на себе відповідальність.

Системно-інструментальні ключові компетенції визначають успішність діяльності майбутнього фахівця в особистому й суспільному житті, відображають його когнітивні та пізнавальні здатності та містять такі *складники компетенції*: 1) здатність до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; 2) здатність знаходити причинно-наслідкові зв’язки між явищами; 3) здатність виявляти гнучкість, системність мислення; 4) здатність до критичного мислення; 5) здатність до самоорганізації пізнавальної діяльності, навчання; 6) здатність ставити мету та організовувати її досягнення; 7) здатність розпізнавати проблеми та вирішувати їх; 8) здатність застосовувати знання на практиці; 9) креативність, здатність до творчості; 10) здатність до системного переносу знань та

інновацій у професійній діяльності; 11) здатність до впроваджень; 12) здатність до дослідницької діяльності; 13) здатність до розробки проектів; 14) здатність використовувати техніку.

Системно-інструментальні компетенції передбачають володіння знаннями та вміннями пізнавальної діяльності, методами пізнання, пошуку нового, організації своєї діяльності, у тому числі з використанням сучасних інформаційних технологій, досвідом сприйняття картини світу та розуміння надпрофесійних зв'язків, сукупністю базових знань, умінь, способів діяльності в різних галузях, загальних та за професією. Формування та розвиток системно-інструментальних компетенцій в процесі вивчення дисциплін комп'ютерного циклу забезпечується:

- наявністю трьох класів професійно орієнтованих економічних завдань, що розв'язуються з допомогою засобів інформаційних технологій: конкретно-практичних, інформаційно-пошукових, творчих. Це сприяє формуванню та розвитку логічного, критичного, креативного мислення, здатності до вирішення проблем у майбутній професійній діяльності, здатності використовувати комп'ютерну техніку й організовувати свою пізнавальну діяльність, застосовувати знання на практиці;
- орієнтацією в процесі навчання на самостійну роботу студентів, що сприяє формуванню здатності до самоорганізації в майбутній професійній та пізнавальній діяльності, розвитку самостійності як риси особистості майбутніх фахівців;
- використанням проектних, проблемних методів навчання, конструктивізму, які впливають на операційно-когнітивну та мотиваційно-ціннісну сфери особистості та сприяють формуванню здатності розв'язувати проблеми, ставити мету та досягати її, здатності до розробки проектів, впроваджень та дослідницької діяльності.

Інформаційні ключові компетенції відображають здатність майбутнього фахівця отримувати та аналізувати інформацію в усіх її формах для вирішення поставлених завдань у професійній економічній діяльності й повсякденному житті та містять такі *складники компетенції*: 1) здатність знаходити та відбирати необхідну інформацію з різних джерел, виділяти в ній головне; 2) здатність систематизувати, аналізувати, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати інформацію; 3) здатність використовувати комп'ютерні засоби при обробці інформації та спілкуванні.

Інформаційні ключові компетенції передбачають володіння сукупністю знань про інформацію, сучасні інформаційні технології, навички роботи з різними джерелами інформації, уміння використовувати інформаційні пристрої, комп'ютерну техніку, засоби мережевої комунікації, Інтернет. Формуванню та розвитку ключових інформаційних компетенцій у процесі вивчення дисциплін комп'ютерного циклу сприяє опанування навчального матеріалу в рамках вивчення дисциплін „Основи інформаційних технологій” і „Технологія комп'ютерних мереж” та використання в процесі професійного навчання сучасних освітніх інформаційних технологій і обумовлених ними мережевих форм і методів навчання.

Ключові компетенції міжособистісної та соціальної взаємодії визначають успішність існування майбутнього економіста в соціумі, відображають його комунікативні й управлінські здатності та містять такі *складники компетенції*: 1) здатність до міжособистісних відносин, соціальної взаємодії, комунікабельність; 2) здатність визначати своє місце в колективі, державі, оточуючому світі; 3) здатність діяти у сфері трудових професійних відносин відповідно до особистої та суспільної користі; 4) здатність до усного та письмового спілкування рідною та іноземними мовами; 6) здатність репрезентувати себе, свій колектив усно та письмово; 7) здатність до кооперації, урахування точок зору та інтересів інших, професійної роботи в команді; 8) здатність вести перемови, слухати, знаходити компроміс; 9) лідерство, організаційні здібності; 10) менеджмент конфліктів.

Компетенції міжособистісної та соціальної взаємодії передбачають володіння різними видами мовної діяльності, культурними нормами та традиціями, етикою трудових та громадянських відносин, знаннями нормативної та правової бази, знаннями та досвідом виконання типових соціальних ролей, способами спільної діяльності в групі, прийомами дій у щоденних ситуаціях спілкування особистої та професійної сфер.

Формування й розвиток компетенцій міжособистісної та соціальної взаємодії в процесі вивчення дисциплін комп'ютерного циклу з використанням засобів мережевої комунікації забезпечуються використанням колективних і групових методів навчання з оперттям на принципи соціального конструкціонізму, які сприяють формуванню й розвитку комунікативної мотивації, усного та мережевого письмового і невербального спілкування, комунікабельності, організаційних здібностей, здатності до міжособистісних відносин, соціальної взаємодії, інтерактивності, здатності до кооперації, урахування точок зору та інтересів інших, професійної роботи в команді.

У сукупності базових інформаційних компетенцій, які формуються та розвиваються в процесі вивчення дисциплін „Основи інформаційних технологій” і „Технологія комп'ютерних мереж”, виділимо такі складники компетенції: 1) здатність до автоматизації власного робочого місця з використанням сучасних офісних та мережевих інформаційних технологій; 2) здатність до оптимального вибору програмного продукту при вирішенні поставлених завдань; 3) комп'ютерна технічна грамотність; 4) здатність до самостійного підвищення кваліфікації із застосуванням комп'ютерних інформаційних технологій.

Базові інформаційні компетенції передбачають при вирішенні типових професійних економічних завдань володіння сучасними методами: роботи з електронними офісними документами різного рівня складності та типу (текстовими документами, розрахунковими таблицями, базами даних); електронного документообігу на основі організації розподіленої обробки даних в локальній та глобальній мережах; ведення електронної комерції та мережевої взаємодії з партнерами; створення гіпертекстових документів і розміщення їх в мережі Інтернет.

Здійснене в результаті проведеного дослідження виділення найбільш значущих для професійного становлення майбутніх економістів ключових компетенцій та установлення переліку інформаційних компетенцій, що формуються в процесі вивчення дисциплін комп'ютерного циклу, є одним із перших кроків в оновленні змісту освіти у термінах компетенцій. Подальшої розробки потребують змістовне наповнення виділених компетенцій, їх узгодження зі знаннями, уміннями, навичками, способами діяльності, засвоєння яких входить до дисциплін комп'ютерного циклу, та ефективні методи їх діагностики.

Список літератури: 1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с. 2. Глузман Н. А. Порівняльний аналіз підходів до розуміння компетентності та компетенції в професійній освіті / Н. А. Глузман // Науковий вісник Миколаївського державного університету: Зб. наук. пр. Вип. 23: Педагогічні науки. - Т. 2 / За заг ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. - Миколаїв: МДУ, 2008. – С. 67-79. 3. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Електронний ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос”. – 12.12.2005. – Режим доступу: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. 4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с. 5. Головань М.С. Компетентнісний підхід у навчанні інформатики і комп'ютерної техніки студентів економічного ВНЗ /

- М.С. Головань // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. - № 18-19. – С. 19-32. 6. Лебедева М.Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать / М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова // ИНФО. – 2004. – № 3. – С. 95-100. 7. Кареліна О.В. Класифікація практичних умінь майбутніх фахівців з інформаційних технологій / О.В. Кареліна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук.-метод. журнал. – 2004. – Вип. III-IV. – С. 226-231. 8. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Баловсяк Надія Василівна. – К., 2006. – 227 с. 9. Державний класифікатор видів економічної діяльності ДК 009:2005 [Електронний ресурс] // Ліга Закон. – 2006. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/ed_2009_02_02/FIN19567.html. 10. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання: Нормативний збірник / За ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К.: Форум, 2007. – Т. 1. – 798 с. 11. Артамонова М.В. Модуль компетенции – организационная единица образовательной программы (социально-личностные компетенции) / М.В. Артамонова [Електронний ресурс] // Корпоративний портал ГУ-ВШЭ. – Режим доступу: http://new.hse.ru/sites/umu_orazvitie/bolonski%20process/Forms/AllItems.aspx. 12. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособие / В.И. Байденко. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с. 13. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В.И. Байденко [2-е изд., испр. и доп.] – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.

Н.Н. Болюбаш

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН
КОМПЬЮТЕРНОГО ЦИКЛА**

В статье в рамках компетентностного подхода осуществлено выделение наиболее значимых для профессионального становления будущих экономистов ключевых компетенций и установлен перечень информационных компетенций, которые формируются в процессе изучения дисциплин компьютерного цикла.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, ключевые компетенции, базовые компетенции, информационные компетенции.

N. Bolubash

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
COMPETENCES OF THE FUTURE ECONOMISTS
AT STUDYING OF DISCIPLINES OF THE COMPUTER CYCLE**

The article is based on competence approach to vocational training the future economists. In article is allocated key competences and is established the list of information competences that are formed at studying of disciplines of the computer cycle.

Keywords: professional competence, competence, key competences, base competences, information competences.

Стаття надійшла до редакційної колегії 29.03.2010

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО СКЛАДНИКА
УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА- ЕЛЕКТРОМАШИНОБУ-
ДІВНИКА**

Постановка проблеми. Сучасний інженер-керівник може мати високий рівень інтелекту, досить великий обсяг знань, які постійно поновлює, але чи достатньо цього для того, щоб він працював успішно, а його підприємство було конкурентоспроможним на ринку? Сьогодні цінується не формальний рівень освіти, тобто інформованість, а здатність до створення нового, до творчої діяльності.

У зв'язку з цим загальною проблемою постає дослідження структури та особливостей цієї діяльності з урахуванням науково-технічного та соціального прогресу. Електромашинобудівна галузь посідає провідне місце в сучасному промисловому комплексі, тому при підготовці майбутніх інженерів визначальне значення має розвиток творчих здібностей у майбутнього керівника. Через це враховуючи сучасні тенденції, необхідно ще раз звернути увагу на творчість як необхідний складник компетентності сучасного інженера-керівника.

Аналіз стану досліджень і публікацій з проблеми. До творчого аспекту діяльності зверталось багато видатних вчених. Серед них Б. Г. Ананьєв, В. І. Ананьєв, В. І. Андрєєв, В. В. Андрієвська, Д. Б. Богоявленська, Р. М. Грановська, В. І. Загвязинський, А. З. Зак, В. В. Зеньковський, В. О. Кан-Калик, Н. В. Кичук, Г. С. Костюк, П. Ф. Кравчук, Л. Е. Кряжев, Н. В. Кузьміна, О. Н. Лук, П. П. Лямцев, В. С. Мерлін, В. О. Моляко, В. Ф. Моргун, К. К. Платонов, Я. О. Пономарьов, О. С. Пономарьов, М. М. Поташник, С. Л. Рубінштейн, О. Я. Савченко, Г. Л. Смірнова, С. О. Сисоєва, Н. Ф. Тализіна, Б. О. Федоришин, В. А. Цапок, Б. Д. Шадріков, Е. В. Шорохова та інші. У той же час недостатньо дослідженою залишається проблема формування творчого компонента управлінської компетентності у майбутніх інженерів у галузі електромашинобудування.

Інноваційний розвиток промисловості пов'язаний із компетентністю інженерів, технологів, які працюють у цій галузі. Причому сучасний інженер-керівник електромашинобудівного профілю повинен мати не одну, а кілька компетентностей, отже він повинен бути універсалом у своїй справі. Творчі здібності, за словами Уоррена Бенніса, не закладаються генетично, а є такими, які можна набути. Тому назріла потреба більш детальнішого розгляду творчого аспекту управлінської компетентності та формування творчих здібностей у майбутніх інженерів-електромашинобудівників. **Метою даної статті** є розкриття даної проблеми.

Виходячи з вищесказаного, **завданнями статті** є: дослідження теоретичних аспектів творчості й творчої діяльності як необхідних складників управлінської компетентності та формування творчих здібностей у майбутніх інженерів-електромашинобудівників в умовах технічного університету.

Виклад основного матеріалу. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється велика увага визначенню понять “творчість” і “творча діяльність”.

Так, О. В. Петровський вказує на те, що творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Коли вказують на творчість в діяльності керівника, то мають на увазі його здібності до виходу за межі заданих умов життєдіяльності – ініціативу, потяг до нового, уміння переборювати труднощі [2, с.380].

З точки зору педагогіки, творчість – це свідомо, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання й перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального й духовного життя суспільства.

С. Л. Рубінштейн вказує, що творчість – це діяльність зі створення нового, оригінального, що входить в історію розвитку не тільки самого творця, але й науки, мистецтва тощо.

В. О. Моляко стверджує, що творчість – це процес створення нового, відкриття нового, що раніше для певного конкретного суб'єкта було невідомим.

Представники гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Роджерс вважають, що творчість – це необхідна для повноцінного життя людини форма її існування. Пошук сенсу життя невід'ємно пов'язаний із творчим ставленням людини до дійсності [3, с.92].

На думку Д. Макгрегора, Д. Адаїра, творчість – це робота, пов'язана зі служінням людям. Тому, на відміну від праці, творчість є вищим і досконалішим типом діяльності. Творчість та її розвиток наповнюють діяльність людини новим змістом. Її спонукальний мотив пов'язаний із внутрішніми потребами людини, прагненням до самореалізації, до примноження своїх здібностей, талантів, можливостей і знань. А сама творчість як найпоширеніша форма діяльності, є основним нематеріальним складником постеконіомічної революції. К Нордстрем та Й. Ріддерстрале у книзі “Бізнес у стилі фанк” підкреслюють, що знання нетривалі, а конкурентоспроможними в сучасних умовах можуть бути ті організації, керівники яких не просто здобувають нові знання, а завдяки яким вони розвивають творчість і талановитість своїх працівників. У сучасних умовах залучення й утримання творчих особистостей є стратегічним завданням організації, про що свідчить досвід найуспішніших компаній світу [5, с.278-281].

Творча діяльність, як вказує С. О. Сисоєва, є засібом реалізації творчих можливостей.

В. С. Швирєв стверджує, що творча діяльність – це зміна зовнішньої діяльності, перетворення внутрішнього світу людини, розкриття й реалізація її прихованих потенцій у процесі розвитку відносин із зовнішнім світом, який розуміється не обов'язково тільки як сукупність речей. Таке перетворення власного світу включає спілкування, “розуміння”, “діалог” із зовнішнім світом тощо [3, с.93-94].

Творча діяльність людини може виявитися в будь-якій сфері діяльності – виробничій, управлінській, науковій, побутовій тощо.

Механізм творчості містить: відображення і пізнання проблеми, усвідомлення протиріччя і проблемної ситуації; визначення завдяки інтуїції властивості свідомості й засоба творчості, шляхів вирішення проблеми; систематизацію існуючих знань і накопиченого досвіду, побудову “стартового алгоритму”; висунення гіпотез за допомогою знань і виявлення помилок; відбір переконливих гіпотез і стверджень як програми практичної дії; розв'язання проблеми шляхом творчої діяльності, що виступає критерієм творчого процесу [4, с. 494-495].

Творча індивідуальність – фундаментальна категорія соціального управління, особливо її інноваційного складника. Без творчості, без неординарних рішень не може бути ефективного управління. Творча індивідуальність – це творіння людей і самої людини, це розвинений, відшліфований талант, який оволодіває культурою людства.

Але водночас багато керівників зазначають, що працювати з талановитими людьми досить складно. Тому необхідно ширше впроваджувати дисципліни психолого-педагогічного циклу в навчальні плани бакалаврів, спеціалістів та магістрів. Ці дисципліни сприяють формуванню у студентів – майбутніх керівників – творчих здібностей.

При цьому вони допоможуть знайти “спільну мову” з різними проявами поведінки творчих особистостей.

Викладачі кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ “ХП” постійно проводять дослідження, пов’язані з вивченням компонентів управлінської компетентності у майбутніх інженерів-електромашинобудівників. На основі проведених досліджень і на підставі їх вивчення встановлено, що серед якостей, які характеризують сучасних керівників електромашинобудування, є і творчість керівника, яка полягає в його здатності стратегічно мислити та мати практичний розум для розв’язання важливих питань.

Здібності до фахового сприйняття, отже, і до належної фахової підготовки були визначені насамперед тому, що на сучасному етапі розвитку економіки України назріла потреба більше уваги звертати не тільки на особливості машинобудівного виробництва як методу реалізації в першу чергу економічних інтересів й удосконалення часткових виробничих процесів електромашинобудівного комплексу, але і на людський потенціал, з яким працює керівник. Назріла необхідність до використання гуманістично спрямованих стилів управління, які виступають суттєвим чинником удосконалення економічних відносин між підприємствами. Зауважимо, що можна мати прогресивну техніку, але при невисокому рівні організації виконання виробничих процесів потенційні можливості техніки, кваліфікований і професійний рівень кадрів не будуть використані повністю. Внаслідок цього економічний інтерес учасників виробництва, який виявляється в бажанні підвищити свій рівень достатку, не буде повністю реалізований [1, с.129-139].

Стратегічне мислення та практичний розум – ці здібності керівника вказують, що компетентність сучасного інженера залежить від його навичок, вмінь та необхідних практичних навичок у сфері стратегічного управління. Тому проведені дослідження складників управлінської компетентності підтверджують, що творчість – життєво необхідний складник особистості сучасного інженера-керівника. І формуванню таких умінь найбільшою мірою сприяють дисципліни гуманітарного циклу, такі, як “Психологія і педагогіка”, “Управління розвитком соціально-економічних систем”, “Психологія життєвого успіху”, що впроваджуються в навчально-виховний процес Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” викладачами кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами. Зауважимо, що, враховуючи вищезазначене та перехід технічних університетів до викладання в умовах Болонського процесу, не слід зменшувати кількість годин на вивчення дисциплін гуманітарного циклу, що стало останнім часом характерною тенденцією факультетів технічних ВНЗ.

Таким чином, фахова компетентність, стратегічне мислення та практичний розум є обов’язковими якостями сучасного інженера-керівника електромашинобудівного виробництва. При формуванні його управлінської компетентності необхідно розвивати навички, що пов’язані із цими здібностями.

Інженер-управлінець як ніхто інший, повинен не тільки мати творчі здібності й удосконалювати їх, але й постійно працювати над розвитком цих здібностей у виробничому колективі. Тому в технічному університеті особлива увага повинна приділятися формуванню творчих здібностей у майбутніх інженерів. Зауважимо, що формування – це педагогічне управління індивідуальним становленням людської особистості. Процес формування творчої особистості студента як суб’єкта творчих соціальних відносин і продуктивної діяльності за своєю суттю є педагогічним управлінням розвитком потенційних творчих можливостей студента, які забезпечують успішність у творчій діяльності, індивідуальне становлення особистості студента як суспільно активної. Формування – це подальший розвиток або становлення особистості, обумовлене

зовнішніми чинниками, що сприяють виникненню протиріч як рушійної сили розвитку. На думку С. О. Сисоєвої, формування творчої особистості в навчально-виховному процесі слід розглядати як процес фасилітації, тобто створення умов з метою полегшення, сприяння, стимулювання, активізації розвитку творчих можливостей студентів [3, с. 154-155].

Психолого-педагогічними умовами формування творчої особистості в технічному університеті, які сприяють активізації творчої діяльності та розвитку творчих здібностей у студентів електромашинобудівного факультету під час навчально-виховного процесу, вважаємо:

- створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в студентському колективі через утвердження принципів педагогіки співробітництва;
- демократичний стиль спілкування викладача зі студентами, свобода творчих дискусій, обмін думками;
- розвиток культури спілкування в педагогічному та студентському колективах;
- своєчасна доброзичлива оцінка творчої навчальної діяльності студентів, позитивних зрушень в їхньому розвитку, схвалення результатів;
- об'єктивне оцінювання знань, умінь і навичок студентів за системою Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS);
- уміння викладача помічати й цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного студента.

Закономірності творчого процесу накладають певні вимоги до проектування викладання навчальної дисципліни, які забезпечують підвищення результативності розвитку творчих можливостей студентів. Тому в першу чергу необхідно розглянути вимоги до навчальних програм. Вони мають ураховувати детальне й поглиблене вивчення найбільш важливих вузлових проблем, ідей і тем, що сприяють розвитку пошуково-перетворюючого стилю мислення в майбутнього інженера-електромашинобудівника; викладання навчальної дисципліни має забезпечити якісне засвоєння базових знань, умінь і навичок; воно повинно передбачати розвиток дивергентного мислення і навичок практичного застосування, що дозволяє переосмислити здобуті знання та генерувати нові ідеї; викладач повинен працювати над тим, як викликати інтерес до своєї дисципліни, заохочувати ініціативу і самостійність студентів під час вивчення дисципліни, приділяти особливу увагу діяльності з розвитку у студентів здатності до творчості й управлінської діяльності; сприяти в процесі викладання дисциплін розвитку свідомості й самосвідомості студентів, розумінню ними своїх зв'язків з іншими людьми; оцінювання викладання повинно здійснюватися відповідно до висунутих вимог.

Зазначимо, що необхідною умовою формування творчих здібностей у майбутніх керівників під час викладання дисциплін психолого-педагогічного змісту в технічному університеті є методи та прийоми стимулювання творчої активності студентів. Викладачами кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ “ХПІ” використовуються такі:

1. *Стимулювання зацікавленості, творчого інтересу студентів.* Так, під час вивчення дисципліни “Психологія” на електромашинобудівному факультеті викладачі використовують цікаві приклади з історії психології, дослідів з зоопсихології, які викликають зацікавленість студентів. Тим самим підкреслюється думка В. О. Сухомлинського, що мислення починається зі здивування.

2. *Цікаві аналогії.* Вони стимулюють інтерес студентів до самостійного навчання, творчого пошуку. Наприклад, пізнавальну активність студентів під час вивчення теми

“Психологія особистості” стимулюють аналогії між поняттями “особистіст” у теоріях різних напрямів психології.

3. *Створення ситуацій емоційного переживання.* Цей прийом полягає у створенні ефекту здивування, захоплення, недовіри. Виникненню емоційних переживань сприяють незвичність наведеного факту, несподіваність цифрових даних. Тому викладач повинен постійно слідкувати за новинками у сфері сучасної науки і техніки та ширше їх використовувати під час занять.

4. *Розвивальні ігри.* Вони передбачають стимулювання до розвитку творчого мислення та незалежність поглядів у студентів-електромашинобудівників. Рольові ігри відносять до активних методів навчання, які допомагають моделювати сам творчий процес. Ці ігри спираються, на відміну від традиційних форм і методів навчання, на операції мислення – аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, абстрагування, систематизацію тощо. Кожна рольова гра повинна бути обумовлена змістом навчального матеріалу. Вона повинна містити завдання різного рівня складності, які студенти розв’язують за допомогою різноманітного розвивального матеріалу. Розвивальні ігри надають можливість складати нові варіанти завдань та забезпечують можливість кожному студенту піднятися до оптимального рівня свого розвитку. Створення атмосфери співтворчості, співробітництва – центральне завдання у процесі формування творчості студента-електромашинобудівника. Так, під час семінарських занять з теми: „Емоційно-вольова сфера регуляції діяльності поведінки людини” використовуються різноманітні вправи, серед яких є вправа „Покажи емоцію”, яка активізує творчу діяльність студентів, сприяє розвитку в них самостійного мислення, розкриває його творчі здібності.

5. *Метод відкриття та створення ситуацій з можливістю вибору.* Під час семінарів викладачі використовують різноманітні тести для визначення рис особистості та їхню корегування, які стимулюють активну дослідницьку діяльність студентів, підвищують їхню зацікавленість у навчальному процесі, сприяють розвитку дослідницьких нахилів, стимулюють їх інтелектуальну діяльність, закріплюють впевненість студентів у своїх можливостях, виховують незалежність поглядів. Зауважимо, що компетентність викладача допомагає студентам активізувати ініціативу студентів.

6. *Використання запитань, що стимулюють процеси мислення вищого рівня.* Цей метод передбачає метод вирішення проблемних ситуацій, які виникають під час керування виробничим процесом в електромашинобудуванні. Студенти вчаться робити власний вибір, перевіряти його, а викладач виконує роль помічника.

Таким чином, формування творчої особистості студента в технічному університеті – процес складний, неперервний, цікавий, але він значною мірою сприяє створенню умов для реалізації та самореалізації творчих можливостей студента.

Виконане дослідження дає підстави дійти таких **висновків**:

1. Творчість сприяє ефективному управлінню, розвитку компетенцій інженера в галузі управлінської діяльності.
2. Інженер-управлінець повинен уміти стратегічно мислити, критично аналізувати й оцінювати зміст і характер своєї діяльності, уміти виділити свої сильні й слабкі сторони, свої досягнення і поразки, а це можливо за умови розвитку в нього творчих здібностей.
3. Психолого-педагогічні умови сприяють активізації творчої діяльності та розвитку творчих здібностей у студентів електромашинобудівного факультету.
4. Викладач технічного університету має досконало володіти сучасними педагогічними технологіями, які сприяють розвитку креативних здібностей студентів.
5. Формуванню творчих здібностей студента електромашинобудівника сприяють методи й прийоми стимулювання творчої активності.

6. Дисципліни психолого-педагогічного циклу сприяють формуванню ціннісного сприйняття у студентів, що є запорукою успішної управлінської діяльності.

Таким чином, все це потребує належного відображення в системі підготовки майбутніх керівників, а також удосконалення управлінської підготовки інженерів-електромашинобудівників.

Перспективою подальших розробок авторка вважає продовження досліджень з метою формування в умовах технічного вищого навчального закладу мотиваційного складника управлінської компетентності.

Список літератури: 1. *Гура Т. В.* Модель професійної діяльності інженера-керівника електромашинобудівної галузі: психолого-педагогічний аспект / Т. В. Гура // Проблеми формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб.наук. праць. – Вип.22(26). - Харків: НТУ „ХПІ”. - 2009. – С.129-139. 2. Краткий психологический словарь / Ред. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 512 с. 3. *Сисоєва С. О.* Основы педагогической творчости: Підручник / Сисоєва С. О. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. 4. Теория управления: социально-технологический подход. Энцикл. словарь [Под. ред. Иванова В. Н., Патрушева В. И.; Акад. наук социал. технологий и местного самоуправления] – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Муниципальный мир, 2004. – 672 с. 5. *Чайка Г. Л.* Організація праці менеджера: Навч. посіб. / Г. Л. Чайка. – К.: Знання, 2007. – 420 с.

Т. В. Гура

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА – ЭЛЕКТРОМАШИНОСТРОИТЕЛЯ

В статье представлен анализ исследований теоретических аспектов творчества и творческой деятельности как необходимых составляющих управленческой компетентности. Особенное внимание уделено формированию творческих способностей у будущих инженеров-электромашиностроителей в условиях технического университета.

T. Gura

FORMATION OF CREATIVE MAKING UPRALENCHESKY COMPETENCE OF THE ENGINEER - THE ELECTROMACHINE ENGINEER

In article the analysis of researches of theoretical aspects of creativity and creative activity as necessary components of administrative competence is presented. The especial attention is given formation of creative abilities at the future engineers-electromachine engineers in the conditions of technical university.

Стаття надійшла до редакційної колегії 19.05.2010

**РОЛЬ І МІСЦЕ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.

На сьогодні при підготовці фахівців з вищою освітою на перший план висуваються питання компетенції студентів. Це пов'язано з тим, що саме вона дає змогу визначити, чи відповідає випускник ВНЗ умовам сучасного ринку праці.

Дискусії з приводу того, як забезпечити студентів належними знаннями, вміннями й навичками, тривають на міжнародному рівні з моменту створення перших вищих навчальних закладів. Ці проблеми існували протягом століть й існуватимуть завжди. Сьогодні відомі організації (ЮНЕСКО, Рада Європи, Організація європейського співробітництва, Міжнародний департамент стандартів та інші) вивчають проблеми компетентнісного підходу до сучасної освіти. Необхідно відзначити, що чітке розуміння цього поняття викладачами технічних вищих навчальних закладів освіти, в яких готують фахівців з технічного перекладу, дозволить оптимізувати навчальний процес, зніме всі питання стосовно того, що саме необхідно формувати у сучасного перекладача науково-технічної літератури.

З точки зору педагогіки, зокрема педагогічних досліджень компетентності перекладачів, яких готують на кафедрі „Ділова іноземна мова та переклад” в НТУ „ХП”, компетенція – це коло лінгвістичних питань, стосовно яких перекладачі є обізнаними при виконанні певних завдань, що постають перед ними в процесі перекладацької діяльності.

Ураховуючи це, вважаємо за доцільне у рамках поняття компетенції перекладача виокремити такий її складник, як комунікативна компетенція. Вивчаючи іноземну мову, майбутній перекладач повинен досягти такого рівня комунікативної компетенції, який дозволяє йому вільно спілкуватися: розуміти мову (аудіювання, читання), говорити нею, висловлювати свою думку в письмовій формі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблеми комунікативної компетенції присвячені роботи таких зарубіжних і вітчизняних педагогів-дослідників: Г.Д. Брауна, Ю.М. Ємельянова, Д.І. Ізаренкова, В.О. Кан-Калика, В.І. Карабан, О.В. Киричука, Я.Л. Коломийського, І.В. Корунець, Н.В. Кузьміної, Л.О. Петровської, В.О. Семиченко, В.Л. Скалкина, Т.О. Снегуровой, М.М. Тарасевича, О.М. Щукіна, Т.С. Яценко й ін.

Мета статті – проаналізувати існуючі в психолого-педагогічній літературі підходи до поняття „комунікативна компетенція” та виокремити її основні складники.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У психолого-педагогічній літературі існує багато тлумачень поняття комунікативної компетенції. Так, на думку Н.І. Гез, комунікативна компетенція передбачає володіння лінгвістичною компетенцією (знання відомостей про мову), наявність умінь співвідносити мовні засоби із завданнями й умовами спілкування, розуміння відносин між комунікантами, уміння організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної доцільності висловлювання [1].

Д.І. Ізаренков термін „комунікативна компетенція” розуміє як здатність людини спілкуватися в трудовій чи навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні запити. Він виділяє три основні компоненти комунікативної компетенції: мовну, предметну та прагматичну. Мовна компетенція передбачає володіння мовною системою (знання всіх її рівнів, уміння вільно використовувати їх в процесі комунікації для адекватної передачі інформації); предметна компетенція пов’язана з наявністю достатньої інформаційної бази мовлення (уміння відшукати, відібрати та інтерпретувати інформацію, що стає предметом мовлення); прагматична компетенція має на увазі наявність спеціальних комунікативних умінь. Тобто комунікативну компетенцію складають знання, якими володіє носій мови і які стосуються не тільки формального коду, але й соціальних наслідків мовного вибору, що доступний йому в процесі використання мови протягом його життя, коли він виступає як учасник мовних подій, що утворюють важливий елемент людського суспільства [2].

В.Л. Скалкін поняття комунікативної компетенції трактує як складну, суто людську багатоваріантну за структурою здатність до змістово-кодуючої/декодуючої діяльності та адаптивно-інформаційного орієнтування в ситуації спілкування, яка ґрунтується на комплексі різноаспектних і різнорівневих знань, умінь і навичок і яка передбачає як свідомий вибір – конструювання нового, опору на правило чи аналогію, – так і автоматизм, кліше, відтворення нового, повторюваного елемента національної мови, що раніше траплявся і зберігається в пам’яті. У комунікативній компетенції він виділяє два аспекти – комунікативний і лінгвістичний [3].

Ю.М. Ємельянов визначає комунікативну компетенцію як засновану на знаннях і чуттєвому досвіді здатність орієнтуватися в ситуаціях спілкування. Він передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчання спілкуванню. На відміну від компетенції в інших сферах діяльності, яка добувається людиною шляхом засвоєння тих чи інших текстів, комунікативна компетенція, на думку дослідника, добувається в соціальному контексті. У той же час підкреслюється, що комунікативну компетенцію не можна подавати як замкнений індивідуальний досвід, ігноруючи громадський характер даного соціально-психологічної якості. Основними джерелами набуття людиною комунікативної компетенції Ю.М. Ємельянов називає життєвий досвід, мистецтво, загальну ерудицію людини, спеціальні наукові методи [4].

Л.А. Петровська зазначає, що реальне спілкування завжди є складним і суперечливим переплетенням комунікативних, інтерактивних і перцептивних компонентів; спілкування репродуктивного і продуктивного, глибинного і поверхневого; суб’єкт-об’єктної та суб’єкт-суб’єктної форм взаємодії [5].

Комунікативна компетенція, на думку Л.А. Петровської, передбачає розвиток адекватної орієнтації людини в самій собі – у власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, ситуації та завданні. Для розвитку комунікативної компетенції, слід розрізняти службово-ділове й інтимно-особистісне спілкування, адже ці види спілкування розрізняються психологічною дистанцією між партнерами.

Т.О. Снегурова вимірює рівень комунікативної компетенції через адекватність, ефективність і аутентичність спілкування. Про адекватний рівень говорить здатність учня сформулювати власні комунікативні наміри й реалізувати вербальні тактики їх досягнення. Ступінь оволодіння іноземною мовою вважається ефективною, якщо учні вміють застосувати відому тактику спілкування до нового комунікативного завдання шляхом рекомбінації відомих мовних дій або володіють декількома способами вирішення стандартних завдань спілкування. Аутентичне володіння мовою виникає, коли мовленнєва поведінка учня під час вирішення завдань схожа з поведінкою середнього носія мови [6].

На думку Г.Д. Брауна, комунікативна компетенція є багаторівневою структурою, верхні яруси якої посідає компетенція трьох видів: 1) лінгвістична (організація мовленнєвого акту та прагматика), 2) стратегічна (з точки зору постановки та реалізації цілей у мовному контакті), 3) психомоторна (навички мови, комбінаторика звуків) [7].

Американський вчений Д. Хаймс визначає комунікативну компетенцію таким чином: це те, що потрібно знати мовцеві для здійснення комунікації в культурних обставинах [8].

Цікаве трактування терміну „комунікативна компетенція” дає Р.Г. Белл у роботі „Соціолінгвістика”. На його думку, до моделі комунікативної компетенції слід включати широкий діапазон комунікативних каналів і зміст, який є у носія мови, і його здатність на основі цього змісту та своїх намірів вибирати зі своїх мовних і соціальних навичок відповідний засіб передачі значень. Під комунікативною компетенцією він розуміє роз’яснення базисної системи правил, за допомогою яких мовець може оперувати всіма цими елементами так, щоб бути спроможним породжувати мовні акти, які відповідають мовним подіям, до яких він залучений [9].

Оцінка мовлення у співвідношенні до соціальної ситуації, на думку Р.Г. Белл, має залежати від таких моментів:

1. Чи є щось і до якої міри формально можливим. У лінгвістичних термінах „формально можливе” означає, безумовно, „граматичне”, але це можна застосувати і до рівня культури. Таким чином, доцільно ставити питання, чи є деякий акт формально можливим у межах норм конкретної культури.

2. Чи є щось і до якої міри здійсненним. Абсолютно чи до деякої міри неможливі висловлювання, в яких діють психологічні чинники, що пов’язані з обмеженістю пам’яті, сприйняття і т.п., вони перетворюють такі речення на „хімерні” і недосяжні „миттєвому порозумінню без аналізу за допомогою паперу та олівця”.

3. Чи є щось і до якої міри допустимим. Цей аспект стосується, наприклад, „інтонаційних і стилістичних чинників”, тобто такі чинники хоч і включаються у „виконання”, насамперед мають передумовою „правила говоріння” та судження про допустимість, що повинно стосуватися взаємозв’язків між сценами, учасниками, каналами та мовними формами.

О.М. Щукін виділяє в комунікативній компетенції такі компоненти: лінгвістичний, мовний, соціокультурний, соціальний (прагматичний), стратегічний (компенсаторний), предметний та дискурсивний [10]. Лінгвістичний компонент – це володіння знаннями про систему мови; мовний компонент відповідає за обізнаність у сфері формування та формулювання думок певною мовою; соціокультурний – має на увазі знання національно-культурних особливостей соціальної та мовної поведінки носіїв мови; соціальний (прагматичний) виявляється в бажанні і спроможності вступити в комунікацію з іншими людьми, у здатності орієнтуватися в ситуації спілкування і будувати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця та ситуації; стратегічний (компенсаторний) – дозволяє студенту заповнити прогалини в знаннях мови, а також у мовному та соціальному досвіді спілкування в іншомовному середовищі; предметний компонент надає здатності орієнтуватись у змісті спілкування у певній сфері людської діяльності; дискурсивний – означає спроможність студента запроваджувати певні стратегії для конструювання та інтерпретації тексту.

Формування комунікативної компетенції, на думку С.О. Сисосвої, передбачає входження в спеціальність, оволодіння нормами професійної діяльності й професійного спілкування, досягнення її високих рівнів, розвиток творчості, що виявляється тільки в органічній єдності з глибокою особистісною зацікавленістю людини в конкретному виді діяльності незалежно від галузі, наявності у людини високого рівня ініціативи, готовності аналізувати соціальні наслідки власних дій [11].

Показниками комунікативної компетенції є: комунікативна взаємодія, комунікативні й організаторські вміння, комунікативні якості особистості, комунікативні процеси; комунікативний самоконтроль, уміння запобігати конфліктним ситуаціям або продуктивно їх вирішувати; вміння комунікативного мовлення, емпатія.

Проаналізувавши різні підходи до визначення комунікативної компетенції, ми сформулювати поняття комунікативної компетенції перекладача. Отже, під терміном „**комунікативна компетенція перекладача**” ми розуміємо знання, уміння, навички та комунікативний досвід, необхідний перекладачу для продукування власних програм мовленнєвої поведінки, а також ефективної та адекватної взаємодії з об'єктами навколишнього світу (носіями мови) та його інформаційними потоками.

На нашу думку, комунікативна компетенція перекладача є сумою таких компетенцій: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, прагматичної, дискурсивної, стратегічної (компенсаторної) та предметної (рисунок 1).



Складники комунікативної компетенції перекладача

Так, мовна компетенція містить знання мови на лексичному, граматичному, фонетичному й орфографічному рівнях. Вона передбачає володіння перекладачем знаннями про систему мови, закони функціонування одиниць мови і мовлення, а також здатність розуміти чужі думки і висловлювати свої в усній та письмовій формах.

Мовленнєва компетенція ґрунтується на чотирьох видах компетенцій: аудіювання, говоріння, читання та письмо. Вона обумовлює здатність перекладача організувати й реалізувати комунікативний намір. Компетенція в аудіюванні потребує від перекладача можливості ефективно скористатися фонетичними знаннями та виробити певні мовленнєві слухо-вимовні навички, що сприяють адекватній вимові іноземних одиниць, а також адекватному сприйняттю певної інформації. Компетенція в говорінні міс-

тять компетенцію в діалогічному й монологічному мовленнях. Компетенція в читанні – знання лексичних одиниць та володіння мовленнєвими лексичними навичками. Компетенція в письмі – можливість ефективно висловлювати свою думку в письмовій формі, спираючись на граматичні знання й норми побудови висловлювань, що притаманні конкретній мові.

Соціокультурна компетенція складається з країнознавчого та лінгвокраїнознавчого компонентів. Країнознавча компетенція – це знання перекладачем історії, культури, традицій, обрядів, свят, етикету, економічної та політичної ситуації у певній країні, соціальних стереотипів та державного устрою. Лінгвокраїнознавча компетенція враховує знання про особливості мовленнєвої поведінки носіїв мови, нюансів вживання мови залежно від регіону проживання, наявності діалектів, сленгів і т.п.

Прагматична компетенція обумовлює наявність у перекладача спеціальних комунікативних умінь, що дозволяє йому ефективно вибирати найточніший спосіб вираження думок залежно від умов комунікації, тобто прогнозувати мовний вибір заздалегідь.

Дискурсивна компетенція – це знання особливостей, притаманних різним типам дискурсів (доповідь, обговорення, повідомлення), можливість породжувати дискурси в процесі спілкування, застосовуючи адекватні мовні кліше.

Стратегічна компетенція передбачає ефективне розв'язання проблемних ситуацій або завдань, що виникають у перекладача при усному або письмовому мовленні, уміння здогадатися про значення незнайомих слів у тексті, спираючись на контекст, спростити або перефразувати незнайомі слова або структури, вибрати правильне значення слова у словнику, а також здатність до самовдосконалення, уміння адекватно оцінювати себе та інших.

Предметна компетенція надає змогу перекладачу відфільтровувати необхідну інформацію, зробити її вдалу інтерпретацію в конкретній ситуації спілкування.

Щодо формування комунікативної компетенції майбутнього перекладача, то ми повністю згодні з М.М. Карпетовою, що воно відбувається за такими трьома напрямками: а) зміни в діяльності, їхніх функціях та ієрархічній будові (формування навичок, набуття специфічних засобів виконання діяльності); б) зміни в особистості (моторика, мовлення, форми спілкування, емоційність, увага, пам'ять, емоційно-вольова сфера); в) зміни відносно суб'єкта до об'єкта діяльності (інтерес до об'єкта, відчуття його значущості, пізнання власних можливостей впливу на об'єкт) [12].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що на сьогоднішній день у психолого-педагогічній літературі існує багато тлумачень поняття „комунікативна компетенція”, кожне з яких розкриває певні грані цього поняття. Теоретичний аналіз різних підходів до поняття комунікативної компетенції дозволив нам виокремити її основні складники. На жаль, ця тема ще й досі є малодослідженою в сучасній науковій літературі й тому потребує подальших наукових розвідок, особливо в напрямі підготовки перекладачів науково-технічної літератури.

Список літератури: 1. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранный язык в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24. 2. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов – нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-60. 3. Скалкин В.Л. Основы теории обучения устной речевой коммуникативной деятельности: Дис... д-ра пед. наук. – М., 1986. – 539 с. 4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 78 с. 5. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-

психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с. 6. *Снегурова Т.А.* Эмоциональный фактор в обучении иноязычному речевому общению // Материалы Междунар. конф. – К. – 1999. – С. 87-93. 7. *Brown G.* Principles of Language and Teaching. – 2nd ed. – San Francisco: San Francisco State University, 1987. – 277 p. 8. *Хаймс Д.* Этнография речи // Новое в лингвистике. – 1975. – Вып. VII. – С. 13-16. 9. *Белл Р.Г.* Социолингвистика. Цели, методы и проблемы: Пер. с англ. – М., 1980. – 124 с. 10. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с. 11. *Сисоєва С.О.* Педагогічні технології: вивчення, структура, проблеми впровадження // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць. – К. – 2002. – Випуск 4 (8). – С. 12-17. 12. *Карпетова М.Н.* Формирование педагогической компетентности преподавателя образовательного учреждения: Дис... канд. пед. наук. – М., 2000. – 192 с.

Ю.В. Дышлевая

**РОЛЬ И МЕСТО КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье проанализированы существующие в психолого–педагогической литературе подходы к понятию “коммуникативная компетенция”. Дано определение понятию “коммуникативная компетенция переводчика” и выделены его компоненты.

Yu. Dyshleva

**THE ROLE AND THE PLACE OF COMMUNICATION COMPETENCE IN
TEACHING
FUTURE TRANSLATORS OF THE ENGLISH LANGUAGE**

The article deals with The analysis of The approaches to The notion «communicative competence» in literature on psychology and pedagogies. The definition of communicative competence of The translator and its competent are given.

Стаття надійшла до редакційної колегії 22.04.2010

**СТРУКТУРА І ЗМІСТ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ**

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до підприємств України, кардинальні соціально-економічні реформи в країні суттєво змінили сутність і функції інженера на транспорті, призвели до виникнення та розширення його управлінських завдань, сприяли зростанню значущості його управлінської діяльності [1, 2, 3]. Ці зміни спонукають по-іншому проаналізувати сутність і значущість функцій управління на сучасному автотранспортному підприємстві, роль, місце й управлінські характеристики інженера, які необхідні йому для ефективного управління сучасним виробництвом.

Актуальність дослідження. Серед вимог до сучасного фахівця-інженера відзначається здатність ефективно управляти персоналом, взаємодіяти з підлеглими й колегами в колективі співробітників підприємства при вирішенні складних управлінських та виробничих завдань. А спостереження й спеціально проведена діагностика рівня розвитку професійно важливих якостей працівників інженерних спеціальностей підприємств м. Кременчука показують, що на багатьох автотранспортних підприємствах інженерами виявляється стереотипність у вирішенні професійних й управлінських ситуацій, що означає недостатній рівень сформованості управлінської компетентності під час навчання у ВНЗ, відсутність прагнення до професійного й особистісного вдосконалення у цій сфері, досягнення більш високих результатів у праці, а також обумовлює плінність кадрів на підприємствах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема управлінської діяльності належить до категорії міждисциплінарних наукових проблем. Багатьма вченими виділяються такі аспекти цієї діяльності: *філософський* аспект (П.К. Анохін, І.А. Зязюн, І.І. Смоликов, Г.П. Щедровицький та ін.), *соціально-економічний* (А.Л. Ємельянов та ін.); *психологічний* (А.М. Бандурка, Л.М. Карамушка, О.І. Кульчицька, В.В. Рибалка та ін.); *педагогічний* (Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. Романовський, О.С. Пономаренко тощо) та менеджмент освіти (В.І. Луговий, В.І. Маслов, В.С. Пікельна, Т.М. Сорочан та ін.).

В останні десятиріччя в Україні захистили дисертації з проблем управління: В.В. Діуліна, Н.М. Ковальська, Л.І. Паращенко, Л.М. Сергєєва, Н.С. Солоненко, Т.В. Становська, В.І. Свістун, С.М. Тарасова та ін. Пропозиції щодо проблем підвищення кваліфікації керівників різних галузей суспільного виробництва розроблялися в наукових працях В.К. Мельник, Л.А. Пермінової, М.В. Руденка, Т.М. Сорочан, Л.О. Троєльнікової, О.М. Ярового.

Мета публікації полягає в обґрунтуванні проблеми та розробленні напрямів формування управлінської компетентності майбутніх інженерів автомобільного транспорту (АТ) у ВНЗ, визначенні структури та змісту такої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Історичним коренем слова інженер є латинське слово *ingenium* – природні схильності, винахідливість, знання. У зв'язку з розвитком промисловості, транспорту, сільського господарства, перетворенням науки в безпосередню продуктивну силу суспільства роль інженерної праці зростає [6].

У сучасному розумінні *інженер* - це фахівець, який спирається на теоретичні знання, професійні навички, ділові якості та забезпечує на основі аналізу, розрахунків й інших методів створення, перетворення або підтримку в працездатному стані технічних, технологічних й інших систем із заданими параметрами їхнього функціонування.

Інженер є основним носієм науково-технічного прогресу, що перетворює його ідеї і закони в конкретні конструктивно-технологічні форми й рішення.

Виходячи зі специфіки виробництва, характеру й методів рішення виробничих завдань, весь інженерний корпус можна розділити на такі групи:

- конструювання і проектування;
- промислового виготовлення нових виробів і систем;
- пошукових та дослідницьких робіт;
- експлуатації виробів, споруд і систем.

Остання група, до якої відносяться й інженери АТ, є найбільш чисельною. Саме від цієї категорії інженерного персоналу, а також і їх підлеглих – експлуатаційного персоналу, залежить фактична віддача, тобто реалізація в народному господарстві потенційних властивостей нових виробів, споруджень або систем, що створені машинобудівним і будівельним комплексами народного господарства.

Як свідчить аналіз наукової літератури, діяльність інженера автотранспорту пов'язана як із забезпеченням технологічного процесу на транспорті, так і з організацією міжособистісних взаємодій і стосунків, від яких суттєво залежить функціонування всього колективу відділу або підприємства. “Діяльність управлінська в системі “людина – людина” полягає в реалізації керівником аналітико-конструктивних, діяльнісно-регулятивних, комунікативних і оціночно-корегувальних функцій, які забезпечують ефективний вплив на персонал для гарантованого вирішення завдань спільної діяльності” [5].

Проведений аналіз досліджень та підходів до управлінських функцій інженера АТ, сутності й визначення структури компетентності фахівців у різних видах професійної діяльності, врахування особливостей формування та вияву компетентності в умовах поліфункціональної діяльності інженерів АТ дозволяють нам дати визначення *сутності* та навести *структуру їх управлінської компетентності*.

Управлінська компетентність інженера АТ – це рівень опанування ним компетентії менеджера (управлінця) процесу забезпечення надійної роботи автомобільного парку при оптимальній витраті трудових і матеріальних ресурсів і скороченні негативного впливу автомобілів на населення, персонал і довкілля.

При формулюванні визначення управлінської компетентності інженерів АТ враховувались також такі аспекти:

- інженери АТ щодня забезпечують функціонування й розвиток підприємства, спираючись на основні функції управління, принципи, закономірності, механізми виробничої сфери;
- управлінський вид діяльності зумовлює необхідність міцного знання загальної теорії і практики управління, основ управлінської діяльності, культуру та основні стилі управління тощо;
- інженер АТ здійснює поряд з іншими функціями, що розглянуті нами вище, взаємодію з іншими фахівцями, тому вони мають знати психологію управління, наукові основи ефективної комунікації та взаємодії між людьми.

На нашу думку, *структурно управлінська компетентність інженера АТ* складається з таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового та суб'єктного.

Зміст структурних складників управлінської компетентності інженера АТ наведено в табл. 1.

При цьому структура *суб'єктних властивостей* компетентного фахівця може бути представлена такими блоками характеристик, що наведено на основі підходу А.К. Маркової [4]:

*Таблиця 1***Зміст структурних складників управлінської компетентності інженера АТ**

Компоненти	Зміст
Мотиваційно-ціннісний	Професійні мотиви, сформовані соціальні установки та розвинуті ціннісні орієнтації щодо управлінської діяльності, наявність стійкого інтересу до управлінської діяльності, задоволення від роботи, спілкування з людьми, потреба кар'єрного зростання, бажання підвищувати кваліфікацію
Когнітивний	Знання й об'єктивні уявлення про особливості управлінської діяльності, знання про її зміст, методи, форми та технологію; цілепокладання, прогнозування, діагностику та корегування управлінської діяльності всіх суб'єктів
Операційно-діяльнісний	Володіння способами, прийомами, вміннями щодо процесу аналізу, синтезу, узагальнення і порівняння отриманої управлінської інформації; володіння управлінськими вміннями і навичками; планування й організація заходів у всіх видах професійної діяльності; застосування оптимального стилю управління в ситуаціях, що різко змінюються (комплекс спеціальних умінь і навичок, які виявляються і формуються перш за все в діяльності і спілкуванні; іншомовний компонент)
Емоційно-вольовий	Самоконтроль, урівноваженість, стійкість, надійність, твердість у реалізації управлінських функцій, управління своїми діями й станом під час впливу на своїх підлеглих у реальних управлінських ситуаціях
Суб'єктний	Адекватна самооцінка своїх дій, впливів, поведінки, думок, висловлювань, прийнятих управлінських рішень, власної управлінської компетентності

1. *Об'єктивні характеристики:* предметно-професійні знання, навички, уміння; професійно-управлінські знання, навички, уміння.

2. *Суб'єктивні характеристики:* професійні, психологічні позиції, настанови; особливості особистості майбутніх інженерів АТ.

Суб'єкт професійної комунікації та взаємодії в управлінських ситуаціях (інженер) є носієм активного, діяльного, творчого начала, комунікативно освіченою особистістю, здатною свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на партнерів, сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст висловлювань, має розвинений емоційний інтелект, володіє комунікативними вміннями, навичками, досвідом, має адекватну самооцінку своїх дій, впливів, поведінки, думок, висловлювань, прийнятих управлінських рішень, власної управлінської компетентності.

Об'єкт професійної комунікації та взаємодії в управлінських ситуаціях становить спільна діяльність суб'єктів комунікації (керівництва підприємства, інженерів, інших працівників), результатом якої є поглиблення їх інформованості, підвищення якості ко-

мунікативної діяльності, розвиток комунікативних умінь, збагачення комунікативного досвіду з метою підвищення ефективності вирішення управлінських і виробничих завдань та взаємодії в колективі.

Інженери АТ під час опитування (50 інженерів автопідприємств м. Кременчука) вказали причини *суб'єктивного характеру*, що зумовлюють проблеми в організації їх управлінської діяльності:

- ◇ недостатнє стимулювання праці на виробництві;
- ◇ наявність проблем з розподілом посадових обов'язків;
- ◇ відсутність або слабкість системи інформаційного забезпечення праці інженерів;
- ◇ часте порушення плану, наявність «авралів», негнучкий темп праці;
- ◇ непостійність персоналу на виробництві та наявність конфліктів;
- ◇ різні формулювання цілей та визначення технологій управлінської діяльності;
- ◇ нераціональне використання робочого часу працівників;
- ◇ відсутність наукової бази при організації процесу управління.

Для визначення наявного рівня управлінської компетентності інженерів АТ при традиційному змісті, методах і формах їхньої підготовки у ВНЗ ми розкрили зміст кожного компонента та провели оцінювання ступеня їх розвитку.

Результати анкетування респондентів з питань виникнення найбільших труднощів при виконанні управлінських дій та операцій наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Результати аналізу відповідей респондентів на запитання “При виконанні яких управлінських дій та операцій у Вас виникає найбільше труднощів?”

Управлінські дії та операції	Кількість відповідей, %
Прогнозування	22
Планування	16
Прийняття рішення	18
Мотивування	24
Дисциплінарна	22
Організація виконання	24
Оперативне управління	26
Арбітражна	24
Контролювання	12
Інноваційна	28
Представницька	24
Експертно-консультативна	18
Стабілізаційна	12
Виховна	26
Комунікаційна	32
Інтеграційна	22
Матеріально-технічне забезпечення	36
Іншомовне спілкування та взаємодія з іноземними колегами	78

Анкетування респондентів також дозволило з'ясувати основні перешкоди, що виникають при виконанні управлінських функцій на автопідприємствах. На запитання “Які управлінські проблеми завдають найбільшого клопоту?”, відповіді були такі:

- мотивування підлеглих до досягнення цілей без урахування чинника матеріального заохочення – 35 %;
- підтримання власного авторитету – 25%;
- розумне співвідношення моральних і матеріальних стимулів – 25%;
- організація трудового процесу – 23%;
- труднощі у відносинах з вищими керівниками – 18 %;
- труднощі або хвилювання через необхідність публічного виступу - 16%;
- проблема ефективного розподілу робочого часу – 15%;
- низька культура ділового спілкування колег – 12%;
- міжособистісні конфлікти – 10 %;
- нездоровий морально-психологічний клімат – 10%.

Проведений аналіз стану управлінської компетентності інженерів АТ підтвердив припущення про об'єктивну необхідність змін у наявній управлінській підготовці майбутніх інженерів АТ у ВНЗ з орієнтацією її на компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний підходи та на основі нових інформаційних технологій, що забезпечуються мультимедійними дидактичними засобами.

Як підсумок та висновок даної роботи нами пропонуються основні напрями перебудови та зміни такого становища:

- управлінська компетентність майбутніх інженерів АТ повинна розглядатись як пріоритетна мета їх підготовки у ВНЗ, професійна підготовка має бути спрямована на формування в них основних компонентів управлінської компетентності: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діялісного, емоційно-вольового та суб'єктного компонентів;

- уся система дисциплін, що забезпечують формування управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ повинна базуватися на останніх досягненнях психології та педагогіки, менеджменту та інноваційних технологіях;

- моделювання процесу формування управлінської компетентності необхідно здійснювати на основі побудови конкретних навчальних курсів, наприклад інтегрованого курсу “Основи формування управлінської компетентності майбутніх інженерів автотранспорту”;

- найбільш ефективне формування управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ буде здійснюватися в процесі виконання комунікативних вправ, проведення ділових ігор, рішення управлінських завдань, що аналогічні взаємодії інженерів у професійних ситуаціях на виробництві та розвивають інтелектуальні можливості студентів;

- поетапне формування управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ повинно забезпечуватися системою дидактичних засобів, серед яких основну роль необхідно відводити сучасним мультимедійним дидактичним засобам;

- особливий акцент у навчально-виховному процесі ВНЗ повинен ставитись на необхідності формування й розвитку лідерських якостей майбутніх інженерів АТ;

- цілеспрямовано формувати у студентів основи управлінської культури як майбутніх керівників на виробництві.

У подальшому планується розробити технологію формування управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ у ВНЗ.

Список літератури: 1. Вектори розвитку вітчизняного автомобільного транспорту //Урядовий кур'єр. – 2005. – №62. – С.8. 2. Гаркума А. Транзитний міст України має бути надійним: [Україна в світовому транзитному бізнесі] //Урядовий кур'єр. – 2002. –

№40 – С.3. 3. *Кремень В.Г.* Майбутнє – за активно мислячими особистостями, які зможуть вмонтуватися у системи штучного інтелекту / Василь Григорович Кремень // Дзеркало тижня. – 2007. – 23 червня. – с.14. 4. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / Маркова А.К. – М.: МГФ „Знание”, 1996. – 308 с. 5. Психология и педагогика: [учеб. пособ. / науч. ред. В.И. Жуков и др.]. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 585 с. 6. *Романовский А.Г.* Теоретические и методологические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности: дис. ...доктора пед. наук: 13.00.04 / Романовский Александр Георгиевич. – К., 2000. – 490 с.

Т.В. Днепровская

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ АВТОМОБИЛЬНОГО ТРАНСПОРТА

В статье анализируется проблема формирования управленческой компетентности будущих инженеров автомобильного транспорта, обосновывается ее актуальность в современных условиях, рассматриваются направления ее решения, содержание и компоненты управленческой компетентности инженера АТ.

Т. Dneprovskaya

STRUCTURE AND THE CONTENTS OF ADMINISTRATIVE COMPETENCE THE FUTURE ENGINEERS OF MOTOR TRANSPORT

In article the problem of formation of administrative competence of the future engineers of motor transport is analyzed, its urgency in modern conditions is proved, directions of its decision, the contents and components of administrative competence of the engineer are considered.

Стаття надійшла до редакційної колегії 15.01.2010

СУЧАСНА ПАРАДИГМА В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ЧЕРЕЗ ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Актуальною **проблемою** сучасної вищої школи є удосконалення підготовки майбутніх фахівців у технічних вищих навчальних закладах у тих аспектах, які знайшли своє відображення в програмі ЮНЕСКО “Освіта для ХХІ століття”, Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”, Національній доктрині розвитку освіти, офіційних документах МОН України. Нові питання, висунуті суспільством, кризою і станом економіки, зумовлюють безпосередній зв’язок **указаної проблеми з важливими теоретичними і практичними завданнями** забезпечення високої якості освіти, відродження економічної міцності держави, входження вітчизняних технічних університетів до європейського освітнього простору.

Результати **аналізу останніх досліджень і публікацій** з поставленої проблеми свідчать про значний інтерес до неї як у загальному плані (В.П. Андрущенко, В.Г. Кремень, І.М. Предборська та ін.), так і до окремих її аспектів (О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та ін.).

Свого часу США були надто стурбовані своїм відставанням у стратегічно важливих галузях техніки і технології після запуску в космос першого штучного супутника Землі. Соціально-економічні успіхи держави визначаються освіченістю громадян. Цілком логічно, що причини шукали в системі освіти. Після видання відомої доповіді комісії з вивчення проблем якості освіти кращі вчені країни намагалися виробити певну педагогічну доктрину. У будь-якому дослідженні значну роль відіграє парадигма, якою користуються

В Україні “у новому тисячолітті прогнозують появу нових соціально-економічних передумов для зміни освітньої парадигми, усвідомлення необхідності якої поки що не відбулось повною мірою навіть у розвинених країнах світу, які мають для цього достатній матеріально-технічний потенціал, - зауважує Е.Л. Носенко. - Проте проблема сама заявляє про себе, причому в досить несподіваних формах” [1].

Формування національної гуманітарно-технічної еліти як нової парадигми інженерної освіти розкрито в [2]. У цій статті проведено детальний аналіз цілей і завдань концепції формування національної гуманітарно-технічної і управлінської еліти. Саму концепцію запропоновано групою науковців Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” [3].

У праці [4] досліджено основні логіко-методологічні аспекти розробки перспективної парадигми інженерної освіти, йдеться про необхідність формування нової філософії професійної освіти. Вчені дійшли висновку, що нова парадигма інженерної освіти має орієнтуватись:

- ◆ на задоволення перспективних суспільних потреб у фахівцях і на забезпечення їх відповідності мінливим постійно зростаючим вимогам до професійної компетентності, що постійно підвищуються, загальної культури й особистісних якостей інженерів нової формації (у функціональному відношенні);

- ◆ бурхливе зростання обсягу науково-технічної інформації, на прискорення процесу старіння й оновлення конкретних технологічних знань (у змістовному відношенні);

◆ прищеплення майбутнім інженерам високих морально-етичних принципів і переконань, чітких життєвих цінностей та ідеалів (у морально-етичному й життєво ціннісному відношенні);

◆ забезпечення єдності цілісного навчально-виховного процесу і всебічний розвиток особистості шляхом формування національної гуманітарно-технічної й управлінської еліти (у педагогічному відношенні).

Приймаючи отримані науковцями результати, пропонуємо дещо конкретизувати й одночасно розширити орієнтацію в педагогічному відношенні та зробити акцент на педагогічних технологіях. У науковій літературі **невирішеною залишається проблема** розроблення парадигми в контексті підготовки інженерів саме через релевантні технології. Зокрема, недостатньо висвітленим є аналіз вибору високоефективних технологій під час підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей. До віддалених наслідків розв'язання зазначеної проблеми віднесемо сприяння усуненню термінологічної неоднозначності, яка існує в науковій літературі. Причина (щоправда, не єдина) безлічі дефініцій “педагогічна технологія”, “особистість”, “дистанційне навчання” та інших криється в неприйнятті однієї парадигми. Відсутність загальноприйнятої класифікації педагогічних технологій теж пов'язуємо з педагогічною парадигмою.

Мета статті – розкрити наукові засади педагогічної парадигми в контексті підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей у технічних вищих навчальних закладах та обґрунтувати вибір відповідних інноваційних технологій з урахуванням специфіки інженерної діяльності.

Парадигма – теорія (або концептуальна схема), яку прийнято за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством [5].

Історично з розвитком суспільства спостерігалась поетапна зміна загальнонаукових парадигм. Антична парадигма, яка формувалась у Греції до нашої ери, змінилась під час феодалізму середньовічною. Під час формування капіталізму виникає індустріальна парадигма. Створена Я.А. Коменським система освіти з несуттєвими змінами проіснувала до кінця другого тисячоліття. Вона сприяла розвитку наук завдяки предметній організації, а також технологізації освіти. Навчання організовувалось навколо об'єктивного знання, яке постійно поповнювалось і, у той же час, відокремлювалось від особистості педагога. Традиційна педагогічна парадигма формувалась не лише під впливом ідей, сформульованих не лише Я.А. Коменським, а і Й.Г. Песталоцці, Дж. Дьюї та іншими мислителями. Упродовж історії вона постійно збагачувалась інноваціями.

Основними характеристиками традиційної (науково-технократичної, або раціональної) парадигми є:

- лінійний характер навчання (без можливості повернутися назад і розглянути ту саму проблему, але на вищому рівні);
- орієнтація на досягнення якнайшвидших результатів (оцінки та рейтинги є самоціллю, не використовуються для прогнозування й передбачення навчальних досягнень);
- створення ситуацій, коли вміння аргументувати власні думки фактично заперечуються регламентацією діяльності того, кого навчають (студента розглядають як об'єкт впливу, яким можна керувати за допомогою зовнішніх стандартів і нормативів);
- логічний розподіл і послідовність у викладенні окремих предметів (предметоцентризм), догматизація знань;
- централізований контроль над ресурсами (навчальними планами й програмами, методикою та тривалістю навчання);

• авторитарний тип мислення і відносин (у системі “педагог – студент” існує нерівність; фактично не визначено пізнавальну ініціативу з боку учнів, а їхні безпосередні живі інтереси розглядають як прояви стихійності та дезорганізованості) [6].

Ф. Кумбс проаналізував практику функціонування систем освіти кількох країн світу та одним із перших дійшов висновку, що традиційне навчання вичерпало свої можливості. Між тим, як зазначають О.В. Долженко і В.А. Шатуновський, криза освіти має значні креативні можливості. Процес розвитку не є одностороннім, не є лінійним накопиченням нових і нових якостей. Криза з’являється, наприклад, тоді, коли існує розбіжність між реальним і очікуваним. Кризовий стан закінчується визнанням наявності нової якості, яка раніше не враховувалась. Визначення цієї якості потребує перебудувати свідомість, привести її у відповідність з тією новою реальністю, у рамках якої розгортається практика людини. В історії відомі випадки, коли криза чи економічні й соціокультурні зміни в суспільстві зумовили кардинальні зрушення в існуючих системах освіти. Так було в Спарті, СРСР. І навпаки, країни через освіту знаходили вихід із кризової ситуації. Так було і після Великої французької революції, і після другої світової війни у США і Японії. Так може бути і в Україні після нинішньої світової кризи.

У сучасній Україні традиційна парадигма перебуває в кризовому стані і не завжди відповідає вимогам суспільства з багатьох причин. По-перше, навчання зводиться до здобування знань, умінь, навичок і в основному, до шаблонного його застосування. Тому накопичений значний обсяг знань молодий фахівець не може застосувати на практиці, адже вони “застаріли” за умов швидкого зростання кількості інформації.

По-друге, стало очевидним, що функція освіти не зводиться до знаннявого насичення майбутнього фахівця.

По-третє, традиційна парадигма вступає в протиріччя з інтеграційними процесами до міжнародного освітнього простору. Можливість вільного спілкування, незважаючи на відстань і час, сприяла зміні світогляду, ставлення до чужої точки зору, іншого соціокультурного досвіду.

По-четверте, її технократичний характер суперечить процесу гуманізації, що розпочався в Україні на межі тисячоліть. Гуманізм є одним зі складників формування національної системи освіти. Його основу становить визнання цінності людини як особистості, її прав на вільний розвиток і самореалізацію. “Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу” [7, с. 232].

Кризу традиційної парадигми зумовили соціокультурні й економічні зміни в суспільстві. У праці [8] зазначено, що вплив сучасних суспільних тенденцій на систему освіти виявляється:

- у посиленні її ролі як джерела ідей, нового знання, технології, інформації;
- усвідомленні імперативу виживання і глобальної відповідальності за свої дії, що визначається мірою духовного в кожній людині;
- урізноманітненні соціальних укладів суспільства, що зумовлює потребу в гнучкості мислення, сприйнятті світу та діалозі культур.

К.О. Вовк, М.О. Герасименко, М.В. Гриньова та інші науковці зазначають, що взаємодія учасників педагогічного процесу може здійснюватись в активних формах, але будується за принципом інформаційного повідомлення. Технології, притаманні традиційній парадигмі, досить різноманітні – від репродуктивних до інтерактивних. У них є загальний підхід: з найбільшою точністю “ввести” нормативний зміст у свідомість і поведінку вихованця й забезпечити його найбільш точне і повне засвоєння та відтворення

на момент оцінювання з урахуванням готовності чи неготовності виконувати певну соціальну функцію.

Шляхи вдосконалення традиційного навчання, розроблення і реалізації нових педагогічних технологій часто розглядаються через призму історії. З'ясуємо характерні особливості інженерної діяльності із самого початку підготовки інженерів в Україні – з XIX ст. Навчальний процес в усіх вищих технічних навчальних закладах підросійської України ми порівнювали нами в [9] на основі архівних матеріалів.

Добре відомо, що характерною рисою такої діяльності приблизно до Великої Вітчизняної війни була націленість на створення технічних об'єктів на основі можливостей технічного знання того часу. В цей період теоретична база технічної діяльності була відносно слабо розвинена. У своїй роботі інженер змушений був обмежуватись емпіричними фактами доти, доки наука не надасть йому потрібних знань. Активність інженерів реалізовувалась, як правило, у винахідництві та раціоналізаторстві через створення різновидів одних і тих самих машин, приладів, конструкцій. Інженерна діяльність була, з одного боку, предметно-практичною, її основу складали природничі знання, а з іншого – пов'язаною з задоволенням попиту людей, тобто мала соціальний характер. Таким чином, можна зробити висновок, що зі змінами потреб суспільства змінюється зміст діяльності інженера.

Перед кожним наступним поколінням інженерів виникали все складніші завдання. Поступово в інженерній праці виокремлювалися самостійні види діяльності, що привело до систематизації інженерного досвіду. Науковці все частіше схилиються до розв'язування практичних інженерних завдань. Завдяки цьому по-новому усвідомлюється прикладне значення науки.

З другої половини XX ст. фундаментальна наука й інженерна практика взаємодіють все активніше, розвиваються не окремо одна від одної, а синтезуються. Науковці все більшою мірою стають залежними від апаратури, приладів, а інженери потребують наукових знань для проектування, конструювання досить складних технічних об'єктів. Інженерна діяльність поступово набуває інженерно-наукового характеру, а наукова – науково-інженерного. У вищих навчальних закладах відбуваються зміни у змісті навчання, з'являються нові інженерні та прикладні спеціальності.

Через кілька десятиліть потреби суспільства суттєво змінюються. До синтезу наукового й технічного знання приєднуються знання соціального та гуманітарного характеру.

Широке розповсюдження комп'ютерної техніки в Україні, доступність Інтернет, сучасні зміни, які спричинені низкою соціокультурних та політико-економічних обставин, потребують коригування в діяльності інженера. Знання набуває статусу духовного пошуку і з частково вузькопрофесійної діяльності перетворюється на смисложиттєву орієнтацію. Освіта як соціальний інститут має відповідно реагувати на всі ці зрушення. Один із напрямів – розроблення інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців інженерних спеціальностей. Специфіка підготовки інженерів відрізняється від технологій підготовки, наприклад, вчителів (хто і як готує).

У зв'язку з інтеграційними процесами в міжнародному освітньому просторі, підписанням Болонської декларації, на нашу думку, доцільно використовувати визначення ЮНЕСКО: педагогічна технологія – системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [5]. Такої думки дотримуються В.І. Бондар, С.У. Гончаренко та інші вчені.

У практичній діяльності вищих навчальних закладів України нині використовуються всі відомі педагогічні технології. Домінування однієї конкретної технології залежить від типу навчального закладу (технічні, педагогічні), мети підготовки фахівців

певних спеціальностей, схильності викладачів до певної педагогічної концепції тощо. У вищих технічних навчальних закладах панує традиційне навчання. Причина багато в чому полягає у відсутності домінування єдиної педагогічної парадигми, а також обґрунтування вибору інноваційних технологій у підготовці, наприклад, майбутніх фахівців інженерних спеціальностей.

Розвиток інноваційних педагогічних технологій в Україні та Європі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій, до яких належать:

- значущість освіти для суспільства і людини з орієнтацією на активне освоєння нею способів пізнавальної діяльності;
- масовий характер освіти, її неперервність та спрямованість на навчання впродовж усього трудового життя;
- адаптація педагогічного процесу до потреб і запитів особистості, забезпечення можливостей її саморозкриття та саморозвитку.

У світі нині спостерігається тенденція одержання прибутків від упровадження інноваційних технологій і використання людських, а не природних ресурсів. Оскільки в індустріальному суспільстві безпосереднім ланцюгом виробничого процесу є технічні вищі навчальні заклади, то без вектора гуманізму не можна обійтись під час реалізації технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей. Отже, важливою функцією освіти є розвиток людини. Реалізація інноваційних педагогічних технологій має забезпечити кожному широкі можливості для цього:

♦ досвід комунікативної, емоційної, розумової, трудової діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, організаційних, трудових умінь і навичок, необхідних для суспільного виробництва, продовження освіти та самоосвіти;

♦ досвід творчої діяльності, що дає поштовх для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в нових умовах;

♦ досвід особистісних відносин, які готують майбутнього фахівця до „іспитів” на виробництві, активної участі в житті країни на основі моральних цінностей сучасного суспільства.

Гуманістичні педагогічні технології пов’язані з необхідністю забезпечити розвиток особистості студентів, їхніх професійно важливих якостей, диференційованим та індивідуальним підходами.

Свідоме застосування гуманістичних технологій у навчально-виховному процесі потребує психологічних знань і знайомства з психологічними концепціями. В руслі гуманізму виокремлюються технології з підґрунтям неоекзистенціалізму та неопрагматизму, що сприяють виробленню умінь ефективно працювати у виробничому колективі завдяки раціональному співвідношенню індивідуального та колективного.

Найвідоміший представник гуманістичного напрямку в психології Карл Роджерс серед основних принципів виділив такі:

- індивід знаходиться в центрі світу. Звідси робиться висновок, що для кожного індивіда власний світ сприйняття оточення є значущим, і цей світ не може бути пізнаний до кінця ніким зовні;
- людина сприймає оточення крізь призму власного ставлення і розуміння;
- індивід прагне самопізнання й самореалізації, має внутрішню потребу самовдосконалюватись;
- взаєморозуміння, яке необхідне для розвитку особистості, може досягатися лише в результаті спілкування;
- самовдосконалення, розвиток відбуваються на основі взаємодії з іншими людьми. Зовнішня оцінка досить суттєва для людини, її самопізнання.

Гуманістична спрямованість є головним принципом технології співробітництва і взагалі особистісно орієнтованої педагогіки, на якому будується її система теоретичних

знань і практичних умінь. Чимало поглядів К. Роджерса покладено в основу такої педагогіки. Особистісно орієнтована технологія базується на принципі варіативності, а її цілі полягають у тому, щоб

- визначити життєвий досвід кожного вихованця, їхні пізнавальні здібності, інтереси, які спочатку треба виявити, а потім узгодити зі змістом освіти та розвинути в навчальному процесі;

- надати механізми адаптації, саморегуляції, самовиховання необхідних для становлення самобутньої сучасної людини.

Особистісно орієнтованою технологією передбачається “посвідчення навчання (як нормативної діяльності суспільства) і вчиння (як діяльності, в якій бере участь кожна конкретна дитина та досвід здійснення якої має значення для окремого школяра). Зміст, методи та прийоми даної технології спрямовані на формування особистісно значущих способів пізнання шляхом організації цілісної навчальної (пізнавальної) діяльності” [10, с. 52]. І.Д. Бех обґрунтував психолого-педагогічні засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій, наголосив на розв’язанні соціально-моральних завдань, спрямованих на духовне зростання людини. Ідеї такого виховання, безперечно, збагачують теорію і практику виховання особистості. Але слід зауважити, що реалізація особистісно орієнтованих технологій має свої обмеження. Особистість у цій технології виступає пріоритетним суб’єктом, метою, а не засобом досягнення абстрактної мети; йдуть не від навчального предмета до людини, а від людини до навчального предмета, що приводить до зміни навчальної програми. Саме цей факт унеможливорює практичну реалізацію технології у підготовці фахівців інженерних спеціальностей у багатьох вищих навчальних закладах України, де, по суті залишилася незмінною їхня структура. Навіть незважаючи на отримання ними широкої автономії. При цьому не можна ігнорувати формування знань, умінь і навичок за предметами. Якщо дозволити всім студентам засвоювати знання в тому темпі, який визначається їхніми пізнавальними здібностями, то виникне неминуче проблема засвоєння деякими, наприклад тими, хто навчається за контрактом, обов’язкового мінімуму знань. Можлива поява протиріччя з навчальною програмою та змістом кваліфікаційної характеристики.

Саме на здобуття знань, умінь і навичок, розвиток способів розумових дій спрямовані розвивальні технології. До основних їхніх концептуальних положень слід віднести такі:

- ◆ цілеспрямований розвиток на основі комплексної розвивальної системи;
- ◆ системність і цілісність змісту;
- ◆ провідна роль теоретичних знань;
- ◆ на високому рівні складності;
- ◆ усвідомлення цінності процесу навчання;
- ◆ проблематизація змісту;
- ◆ варіативність процесу навчання, індивідуальний підхід.

Процесуальна цільова спрямованість розвивальних технологій характеризується навчанням способом мислення, прийомам навчально-пізнавальної діяльності, процедурам пошукової роботи. У студентів стимулюється потреба долати протиріччя між новими навчальними завданнями і попередніми знаннями й уміннями.

Майбутні фахівці інженерних спеціальностей мають вирізнятися і знаннями, і розвитком саморегулювальних механізмів, творчих здібностей, і дієво-практичною сферою. Крім відповідного фаху, високої кваліфікації вони повинні володіти певними якостями особистості, наприклад:

- самостійно мислити, бачити майбутні труднощі та шукати шляхи їх раціонального подолання;

- свідомо здобувати компетентності, усвідомлювати, яким чином і де їх можна застосувати;

- адаптуватися до швидкоплинних життєвих ситуацій, бути здатними генерувати нові ідеї, самостійно здобувати нові знання й уміло застосовувати їх практично для вирішення будь-яких проблем;

- бути комунікабельним;

- продуктивно працювати з інформацією, уміло її знаходити, аналізувати, зіставляти з аналогічною, висувати гіпотези, робити узагальнення, висновки.

Таким чином, для підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей бажаною є гуманістична технологія, спрямована на розвиток усіх цих компетентностей. Більше того, існує потреба посилити роботу підготовки фахівців як майбутніх членів трудових колективів. Тон взаємозв'язків особистості з оточуючими значною мірою визначає як характер її трудової діяльності, так і вміння будувати стосунки з людьми, організовувати свою працю, нести відповідальність. Вибираємо технологію, яка б забезпечувала менш важкий перехід інженера з колективу студентського в колектив трудовий. На спеціалісті, молодій людині, в усій повноті лежить і юридична відповідальність за доручену ланку роботи. Для підготовки майбутніх інженерів бажаною є інноваційна педагогічна технологія, яка сприятиме забезпеченню взаємозв'язків з однокурсниками в студентській групі, наближених до виробничих стосунків між колегами, постійному цілеспрямованому спілкуванню, розумінню свого громадянського обов'язку, виробленню власного стилю поведінки, який вплине на адаптацію до нового оточення та визначатиметься правилами і нормами нової трудової діяльності. Педагогічну технологію, яку задовольняє всі зазначені критерії, створено, і вона називається студактивною [11].

Для розв'язання проблеми вибору інноваційних педагогічних технологій ми спиралися на парадигму, яка враховує культурно-освітні традиції України.

Зауважимо, що за кордоном домінують такі основні напрями:

- емпірико-аналітичний (І. Шеффлер, А. Фішер, В. Брезинка, Р. Пітерс та ін.) продовжує традиції позитивізму. Його представники особливу увагу приділяють структурі педагогічного знання, статусу педагогічної науки, застосуванню інструментарію лінгвістичного аналізу до широкого спектру освітніх концептів;

- діалогічний (М. Бубер, Ф. Розенцвейг та ін.) абсолютизує роль діалогу в міжлюдських стосунках, визнає його як засадовий принцип побудови освітнього процесу. Досліджуються питання про взаємозв'язок суб'єктів освіти в ситуації їх зустрічі, комунікативну природу навчання;

- екзистенційно-герменевтичний, педагогічна антропологія (Г. Рот, О. Больнов, М. Лангвілд та ін.) центрується на виявленні сенсу освіти, на осмисленні й формуванні нового образу людини в контексті реалій її існування. Педагогічна антропологія порушила проблему сутності людини як суб'єкта освіти;

- гуманітарно-педагогічний (Г. Ноль, Т. Літт, Е. Венігер та ін.) акцентує увагу на гуманітарній спрямованості педагогіки;

- постмодерністський (Ж. Дерріда, Ж. Бодрійар, Ж.-Ф. Ліотар та ін.) спрямований на переоцінку суб'єкт-суб'єктних відносин, подолання ієрархій та владних відносин;

- феміністський (Дж. Батлер, Б. Хукс, М. Беленкі та ін.) спростовує владні відносини як такі, що підтримують домінування чоловіків над жінками в різних сферах життєдіяльності. Існують марксистський, радикальний, постмодерністський та інші феміністські напрями.

Зрозуміло, що жодний з напрямів не може бути цілком перенесений для підготовки в Україні майбутніх фахівців інженерних спеціальностей, але може враховуватись.

Очевидно, що сучасна парадигма має бути гуманістично спрямованою. В Україні створено об'єктивні передумови для розбудови освітньої системи на засадах гуманізму.

Сучасна людина підкорена соціальним законам, і розвиток соціальних відносин визначає розвиток особистості. Все змінюється, але мало що зникає. “На жаль, за дужками залишаються досить важливі, на нашу думку, для модернізації української системи освіти питання, серед яких: підвищення престижу знання, повага гідності суб'єктів освітнього процесу, рівномірне поєднання обов'язкових та вибіркових курсів, повага до інтелектуальної власності, демократизм, можливість індивідуальної роботи із студентами (шляхом зменшення кількості студентів на одного викладача), методичне та інформаційне забезпечення, гнучкість навчального плану, диференціювання матеріальної винагороди викладача в залежності від його реальних здобутків, створення умов для наукової роботи та ін.” [8, с. 10].

Плин часу, його незворотний рух сприймається і відображається студентами не в традиційній манері, а ширше – в просторі, і глибше – в часі. “Відомо, що людина перебуває в світі не лише як суб'єкт діяльності, агент виробництва, функціонер суспільства, вона живе і діє в ньому як індивід, який страждає, сподівається, жахається, розуміє, радіє, тобто є індивідно неповторним. В цій площині слушним є питання про суперечність між індивідом і соціальною системою, яка, зміцнюючи себе, посилює тиск на індивіда, нівелюючи його неповторність. Вважається, що однією із складових особистісної кризи є втрата соціальної ідентичності свого “Я” з певними соціальними об'єктами – орієнтирами: суспільством, професією, способом життя, мовою, національністю, політичною спрямованістю” [8, с. 60].

Підготовка майбутніх фахівців інженерних спеціальностей не можлива без урахування ціннісно-смыслового простору освіти і виміру внутрішнього стану індивіда. Сприйняття лежить в основі індивідуального, пізнавального розвитку людини. Сприйняття – відображення у свідомості людини предметів, явищ, цілісних ситуацій об'єктивного світу. Багато студентів побоюються мудрованих слів. Їхнє нерозуміння не тільки не змушує звернутися до довідкової літератури, а навпаки – викликає негативні емоції. З аналогічної причини обмежено використання вже розроблених технологій. Освітнянський простір, насичений критичним аналізом і теоретичними порадами, а практична, результативна реалізація нових ідей освіти, пов'язаних з професійною освітою майбутніх інженерів, потребує значно більшого. Цей факт відображається у новій парадигмі.

Велика кількість останніх ідей, відкриттів вимагає не тільки навичок самостійного пізнання, аналізу нововведень, а й необхідності закріплення основоположних знань, тому методологічно важливо пов'язати знання, які здобуті в загальноосвітньому навчальному закладі, з першим курсом технічного вищого навчального закладу, педагогічний процес першого курсу – з наступним і т.д.

Входження поколінь в активне соціальне життя, адаптацію їх до мінливого світу має сформувати університетська освіта. “Університетська освіта для нас – це реально й постійно існуюче відтворення “висококультурної особистості”, громадянина і патріота. У той же час, це висока і конкурентоспроможна професійна підготовка, яка дає можливість множити і транслювати цінності сучасної культури. Уже сьогодні завдання підготовки молоді до вільного входження в самостійне життя в полікультурному світі є одним з пріоритетних для розвитку освіти в Україні. Це прямо погоджується з вимогами рекомендацій ООН і відповідних документів, зокрема ЮНЕСКО, Ради Європи” [12, с. 30].

Сучасна парадигма враховує домінування соціальних чинників: суспільне життя, взаємини між людьми, працю, мову, свідомість тощо. Саме свідомість скеровує прак-

тичне життя людини, визначає постановку новоявлених цілей і завдань на основі засвоєних знань, сприяє креативному і когнітивному розвитку майбутнього фахівця інженерної спеціальності. Інженер повинен відповідати за свої дії, що визначається потребою у нових знаннях, самооцінкою дій, гнучкістю мислення, визнанням себе індивідуальністю, особистістю.

Важливе місце у парадигмі посідає турбота про здоров'я людини, її оптимальна працездатність і соціальна активність при максимальному збереженні спроможності до повноцінного виконання основних соціальних функцій, нормальної і різнобічної життєдіяльності. Однією з стежин у цьому напрямі є позитивні емоції, що ґрунтуються на ідеї залучення майбутнього фахівця інженерної спеціальності до самовдосконалення, духовного саморозвитку, взаємозв'язку між людьми та світом. Емоції – це переживання людиною свого ставлення до навколишньої дійсності та до самої себе. Вони виконують функцію оцінки діяльності та її результатів. Позитивні емоції сприяють кращому розумінню один одного, баченню шляхів вирішення поставленого завдання, задоволенню від спільної діяльності та спілкування, активному процесу відкриттів, креативності, дають сигнал мозку продовжувати задуману дію аж до одержання бажаного результату. Сильний, абсолютно домінуючий позитивний емоційний стан скеровує всі думки і діяльність людини на формування глибоких професійних навичок, постійного самонавчання, самозмінення.

Якщо освіта фокусує увагу на стані здоров'я людини, її психологічному і соціальному компонентах, забезпечує індивідуальний творчий розвиток, професійне зростання, гуманність, соціальні й екологічні цінності, культуру, то це і є освіта для людини.

Перехід від індустріального до інформаційного суспільства, у якому вже сьогодні наукові знання й інформація в цілому подвоюються швидше, ніж тривалість підготовки спеціалістів у технічних вищих навчальних закладах, потребує від людини постійного відновлення знань, самонавчання, самовдосконалення. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти “мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і *навчатися протягом життя...* (курсив наш. – В.О.)” [7]. Виходячи з цього, чимало науковців підтримують думку стосовно необхідності виховання майбутнього інженера здатного навчатись упродовж життя.

Таким чином, пропонується педагогічна парадигма, для якої характерні, по суті, протилежні традиційній парадигмі ідеї та принципи. А саме:

- підготовка людини як майбутнього інженера, включаючи становлення його особистості;
- урахування ціннісно-смиислового простору освіти і внутрішнього стану індивіда;
- залучення майбутнього інженера до процесу пошуку (особливого значення набуває індивідуальне, суб'єктивне знання, яке має свого автора);
- навчання стає частиною всього життя майбутніх фахівців інженерних спеціальностей;
- цінність співпраці (навчально-виховний процес будується як діалог або полілог і багатий на імпровізації);
- орієнтація на педагогічний процес (важливі не тільки результати, а й процес досягнення цих результатів);
- рівність і довіра до пізнавальних можливостей усіх студентів, віра в їхні творчі можливості (атрибутом професіоналізму стає любов до студента; створюються умови для успішного його розвитку);

- нова модель керування освітнім процесом завдяки допомозі і забезпеченню лідерства та передбачливості (відчуття радості у процесі співпраці та постійного самовдосконалення);

- чотирирівмірне навчання (широкий світогляд, глибина знань, постійне їх оновлення, пізнання себе);

- студенти є продуктом своєї власної діяльності, розширюючи коло своїх інтересів, розвиваючи свої здібності та характер, допомагаючи іншим робити те саме;

- викладач виступає як лідер, студент – як працівник, займаючи активну позицію;

- домінування соціальних чинників з урахуванням соціальної ідентичності індивіда;

- спрямованість на практичну результативну реалізацію нових ідей, доступне і зрозуміле їх викладення;

- турбота про здоров'я майбутніх фахівців, їхній духовний розвиток.

За такої парадигми відбувається перехід від навчання з примусу до самонавчання, переорієнтація психології педагога. Технології, притаманні сучасній парадигмі, допоможуть молодій людині повірити в себе, нівелювати деструктивні якості особистості, її девіантну поведінку тощо, а також, спрямовані на створення умов, за яких студент не зможе вчитися погано.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямі є вироблення єдиного загальноприйнятого термінологічного апарату з урахуванням дослідженої парадигми.

Список літератури: 1. *Носенко Е.Л.* Соціально-психологічні передумови й напрями зміни освітньої парадигми / Е.Л. Носенко // Дистанційне навчання – основа нової освітньої парадигми: тези доповіді на міжнар. наук.-метод. конф., 8-9 жовт. 2002 р. – Дніпропетровськ, 2002. – С. 4-7. 2. *Товажнянський Л.Л.* Формування національної гуманітарно-технічної еліти як нова парадигма інженерної освіти / Л.Л. Товажнянський // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2002. – Ч. 1. – С. 6-11. 3. *Товажнянський Л.Л.* Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті „Харківський політехнічний інститут” / Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2002. – 160 с. 4. *Товажнянський Л.Л.* Логіко-методологічні аспекти розробки перспективної парадигми інженерної освіти / Л.Л. Товажнянський, О.С. Пономарьов // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2003. – № 4. – С. 23-31. 5. *Енциклопедичний словник з дистанційного навчання* / [авт.-уклад. Олексенко В.М.]. – Харків: КП Друкарня № 13, 2004. – 164 с. 6. *Рожнятовська І.* Сучасні шкільні технології. Ч. 1 / І. Рожнятовська, В. Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 111 с. 7. *Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання* / За заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. – К.: ФОРУМ, 2003. – 950 с. 8. *Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія* / [І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденок та ін.]; за заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД „Університетська книга”, 2006. – 226 с. 9. *Олексенко В.М.* Лінійна алгебра та аналітична геометрія: підруч. [для студ. вищ. техн. навч. закл.] / В.М. Олексенко. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2006. – 372 с. 10. *Шарко В.Д.* Сучасний урок: технологічний аспект / В.Д. Шарко. – К.: Фенікс, 2006. – 220 с. 11. *Олексенко В.М.* Реалізація інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців у вищих технічних навчальних закладах: теорія і практика: Монографія / В.М. Олексенко. – Харків: КП Друкарня № 13, 2007. – 280 с. 12. *Белова Л.О.* Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики: Монографія / Л.О. Белова. – Харків: Вид-во НУА, 2004. – 263 с.

В.М. Олексенко

**СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ
ИНЖЕНЕРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

На основе исследования характерных особенностей профессиональной деятельности с истоков возникновения инженерных специальностей в Украине определена специфика подготовки инженеров, что послужило фундаментом для обоснования выбора инновационных технологий. Раскрыты научные основы парадигмы в контексте подготовки инженеров с использованием педагогических технологий.

V. Oleksenko

**MODERN PARADIGM IN THE CONTEXT OF TRAINING ENGINEERS WITH
THE HELP OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES**

On the basis of research of characteristic peculiarities of professional activity from the outset of engineer specialities in Ukraine the specificity of training engineers is defined, that gave basis for grounding the choice of innovative technologies. Scientific foundations of the paradigm in the context of training engineers with the help of pedagogical technologies are revealed.

Стаття надійшла до редакційної колегії 18.03.2010

МОДЕЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНО-ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СФЕРІ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ

Постановка проблеми. Перед нашою державою, яка прагне до всебічного стимулювання найбільш прогресивних тенденцій у своєму розвитку, стоять важливі і соціально значущі завдання. Пошук шляхів зниження процесу зростання злочинців серед молоді та підвищення ефективності профілактики злочинності – це одні з найактуальніших завдань у розв'язанні проблеми попередження правопорушень. Необхідність швидкого вирішення цього завдання обумовлена не тільки тим, що в країні продовжує зберігатися достатньо складна криміногенна ситуація, але й тим, що до сфери організованої злочинності втягується велика кількість неповнолітніх; кримінальними угрупованнями, що створили підлітки, скоюються злочини, і кількість їх неухильно зростає. У цілому можна зазначити, що злочинність молодшає та набирає стійкого рецидивного характеру. Як наслідок, така криміналізація молодіжного середовища позбавляє суспільство перспектив щодо встановлення в недалекому майбутньому соціальної рівноваги і благополуччя. Очевидно, що збереження стабільної тенденції в зростанні кількості скоєних правопорушень неповнолітніми свідчить, з одного боку, про складну соціальну ситуацію, з іншого – про недостатню профілактичну роботу з боку суспільних і державних установ.

Провідна роль у вирішенні цієї проблеми належить соціальній педагогіці, а вирішення її можливо тільки із залученням усіх сил суспільства. Очевидно, що інтеграція зусиль суспільства може здійснюватися лише в рамках науково обґрунтованої, забезпеченої ефективними технологіями соціально-педагогічної системи перевиховання особи неповнолітнього за допомогою послідовних педагогічних і виховально-профілактичних дій, що забезпечують формування особи з твердими й правильними життєвими установками.

Ми вважаємо, що при зовнішній очевидності значущості проблеми, можна відзначити недостатню розробку соціально-педагогічних методик індивідуально-групової роботи, що дозволяють ефективно проводити ранню профілактику правопорушень.

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними й практичними завданнями визначається вимогами керівництва держави щодо покращення криміногенної ситуації в країні та покращення системи профілактики правопорушень. Зокрема, на підставі розпорядження Кабінету Міністрів України (від 19.03.10) схвалено Концепцію Державної програми профілактики правопорушень на 2010-2015 роки, в якій відзначено, що за роки незалежності України в державі було запроваджено відповідну систему комплексних профілактичних програмних заходів, спрямованих на викорінення причин й умов учинення правопорушень. Завдяки їх реалізації в криміногенній ситуації в країні намітилися позитивні тенденції, зокрема зменшилась кількість зареєстрованих злочинів (у тому числі загальнокримінальної спрямованості), найбільш суспільно небезпечних і резонансних злочинів та злочинів, учинених у сфері оподаткування.

Проте невирішеність окремих проблем у сфері профілактики правопорушень, пов'язаних значною мірою з відсутністю необхідних коштів, а також кризові процеси, що відбуваються в економіці та соціальній сфері країни, - виникнення нових форм господарської діяльності, зміни у сфері зайнятості тощо – сприяли появі низки негативних соціальних явищ, які у свою чергу вплинули на зміну стану злочинності й правопорушень, їх структуру, форми та способи протиправної діяльності. Масштабність цих зло-

чинів негативно позначається на міжнародному іміджі України, підриває економічні основи держави, блокує надходження іноземних інвестицій, нівелює довіру населення до державних інститутів, зменшує консолідацію українського суспільства. Такий стан правопорядку потребує прийняття системних різнопланових профілактичних заходів як соціального характеру, спрямованих на усунення причин учинення правопорушень, так і спеціально-профілактичного характеру, спрямованих на зменшення можливостей і засобів їх учинення.

Проблему організації профілактики правопорушень передбачається розв'язувати шляхом здійснення комплексу економічних, соціальних, правових, організаційно-управлінських, інформаційно-пропагандистських та культурно-виховних заходів, спрямованих на усунення або послаблення дії причин, що породжують правопорушення у різних сферах суспільного життя, та умов, які сприяють їх учиненню.

На соціально-педагогічні служби покладається виконання одного з напрямків цієї програми, а саме виховних та інформаційно-пропагандистських заходів.

Аналіз досліджень з проблеми. Сучасні стратегії соціальної політики все більше орієнтуються не на боротьбу з наслідками, а на подолання причин, що породжують проблеми, які в цілому обумовлюють спрямованість соціальної роботи на своєчасне виявлення й ефективне вирішення проблем, що виникають у конкретної особи, сім'ї, та соціальних проблем у цілому.

Різні аспекти організації профілактичної діяльності розглядалися у багатьох авторів (М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, Н.І. Никітіна, М.Ф. Глухова, Л.В. Мардахасєв та ін.) які відзначають, що організація соціально-профілактичної діяльності зводиться до організації заходів, які спрямовані на соціально-профілактичну та індивідуально-профілактичну роботу [1, 2]. Соціально-профілактичний напрям ґрунтується на твердженнях, що загальне вдосконалення різних сфер суспільства сприятливо впливає на нейтралізацію зростання правопорушень. Індивідуально-профілактичний напрям містить соціальні запобіжні засоби, які здійснюються на користь попередження правопорушень [3].

З розвитком у країні соціально-психологічної служби укріпилась як найбільш результативна модель комплексної профілактики й реабілітації дітей, яка включає діяльність педагогів, психологів, соціальних педагогів, районних (міських) інститутів соціального виховання та передбачає їх взаємодію з органами охорони здоров'я, внутрішніх справ, соціального забезпечення, з комісіями у справах неповнолітніх тощо. Особливу роль у профілактиці правопорушень належить соціальному педагогові, до функцій якого входить: організація системи профілактичних заходів щодо попередження девіантної, делінквентної поведінки неповнолітніх; виявлення, діагностика та корекція дітей групи ризику з різними формами психічної та соціальної дезадаптації, що виявляється в поведінці, яка суперечить нормам і вимогам найближчого оточення; формування етично-правової стійкості; організація системи заходів щодо соціального оздоровлення сім'ї; своєчасне надання соціально-правової та іншої допомоги сім'ям і дітям груп соціального ризику.

На наш погляд, однією з умов ефективної діяльності соціального педагога є забезпечення його діючим інструментарієм, що дозволяє проводити роботу з профілактики правопорушень більш ефективно.

Мета статті - на підставі аналізу різноманітних підходів щодо процесу організації поведінки людини визначити компоненти діяльності соціального педагога у сфері профілактики правопорушень.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психології під поведінкою розуміється властива живим істотам взаємодія з навколишнім середовищем, опосередкована їх зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психічною) активністю. Поведінка людини є

природно та соціально обумовленою, опосередкованою мовою та іншими знаково-смысловими системами діяльністю. Спонукальними причинами діяльності є мотиви, які виступають у сукупності із зовнішніми та внутрішніми умовами, що викликають активність суб'єкта і визначають спрямованість його діяльності [4].

Поведінка людини обумовлюється фізіологічними і психологічними чинниками. З одного боку, це безумовно-рефлекторні й умовно-рефлекторні реакції, що визначають активність людини, а з іншого – довільне управління, пов'язане не тільки з фізіологічними, але і з психологічними механізмами. Неоднозначність поведінкової активності людини відображена в його мові та мовній активності.

П.К. Анохін [5] та К.В. Судаков [6] з позиції теорії функціональних систем показують, що поведінка направлена перш за все на отримання корисного адаптивного результату. Із системних позицій поведінка людини, так само як і її гомеостатичні функції, будується на основі функціональних систем. Як правило, поведінка ініціюється внутрішніми потребами живих істот, але своїми внутрішніми механізмами саморегуляції багато функціональних систем гомеостатичного рівня не можуть надійно задовольнити їх початкові потреби. Для цього необхідно споживання із зовнішнього середовища або, навпаки, – виділення в нього певних речовин. Саме цю роль виконує зовнішня поведінкова ланка цих функціональних систем, за рахунок якої живі організми активно взаємодіють із навколишнім середовищем.

Вітчизняні (С.Л. Рубінштейн, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьєв, В.Д. Шадриков, А.А. Файзуллаєв) і зарубіжні психологи (Д. Мадсен, Ж. Готфруа, Х. Хекхаузен, Р. Вудвордс, Б. Скіннер), незважаючи на певні відмінності теоретичних диспозицій, у своїх роботах основну роль в організації поведінки надають мотивації. На їх думку, поведінка обумовлена зовнішніми умовами та обставинами й внутрішніми умовами – потребами, установками, інтересами, потягами, бажаннями.

При вивченні основоположної ролі мотивації в організації поведінки людини вітчизняні й зарубіжні психологи показують роль волі як психічного процесу в організації адекватної поведінки. Думки вітчизняних і зарубіжних психологів у визначенні вольових процесів розійшлися. Так, Д.М. Узнадзе вважає, що джерелом поведінки є не імпульс актуальної потреби, а наявність настанови на дію. За вольовими настановами приховуються потреби людини, які лежать в основі ухвалення рішення про дію, причому у виробленні такого рішення беруть участь також процеси уяви та мислення. М.Я. Басов, В.І. Селіванов, Л.М. Веккер, Р. Мей, В.К. Калін, Л.С. Виготський у своїх роботах стверджують, що воля є особистою формою психічної регуляції поведінки. У. Джеймс вважає, що в організації поведінки, за наявності у свідомості двох або більш ідей, основну роль в ухваленні рішення про дію відіграє воля. Є.П. Ільїн об'єднує крайні точки зору на роль волі в організації поведінки, яка дозволяє людині свідомо управляти своєю поведінкою. Вольове управління поведінкою містить два основні компоненти. З одного боку, воля пов'язана зі свідомою цілеспрямованістю людини, з навмисністю його вчинків і дій, тобто з мотивацією, із самоініціацією дій і самоврядуванням при їх здійсненні. З іншого боку, найбільш яскраво вияв волі спостерігається при подоланні труднощів [7].

Ф.Б. Березін [8] при розгляді проблеми формування поведінки людини виділяє три функціональні рівні: фізіологічний, психологічний і соціальний. Він показує, що процес формування поведінки на цих трьох рівнях забезпечується певними фізіологічними й психічними механізмами, які взаємопов'язані між собою найтіснішим чином, здійснюють один на одного безпосередній вплив і визначають інтегральну характеристику загального рівня функціонування всіх систем організму.

З погляду В.О. Артем'єва, М.С. Журова, В.В. Криводерева, регулювання поведінки потребує наявності можливості посилити або загальмувати ту або іншу відповід-

ну реакцію. На їх думку, процес регулювання поведінки необхідно розглядати в рамках дихотомічної системи організації дій, що дозволить найбільш точно відобразити індивідуальні особливості поведінки. Форма активної поведінки може бути систематизована в дихотомічній структурі відносин „досягнення–уникнення”. Вони вважають, що формування адаптивної поведінки залежить від індивідуальних можливостей людини, в яких забезпечення пристосовних процесів через механізми збудження та гальмування повинні змінюватися за їх співвідношенням один до одного в таких характеристиках, як сила, швидкість і поширення. Остання характеристика визначає складність поведінки й пов'язана низкою нервових центрів, що беруть участь в організації поведінки й можливою варіативністю вибору з низки ймовірних форм. Наявність певного вибору завжди спричиняє необхідність оцінки переваги, а кінцевий вибір завжди залежить від переваги в домінуванні стереотипів поведінки [5].

У цілому аналіз сучасних уявлень про процес формування поведінки (С.Л. Рубінштейн, К.К. Платонов, О.М. Леонтьєв, Д.М. Узнадзе, П.К. Анохін, К.В. Судаков, Ф.Б. Березін, В.Д. Шадриков, А.А. Файзуллаєв і ін.) показує, що формування поведінки є складним динамічним процесом, який має розгорнені тимчасові характеристики, визначається індивідуально-психологічними особливостями особи та складається з чотирьох основних етапів: 1) оцінки наявної ситуації; 2) програмування діяльності; 3) ухвалення рішення; 4) ініціації програми діяльності. Проходження кожного етапу супроводжується системною взаємодією структурно-функціональних компонентів і подоланням внутрішніх конфліктів та зовнішніх перешкод [4, 5, 10].

Основною ланкою, що визначає зміст процесу формування правоприйнятної поведінки є процес оцінки наявної ситуації. Наявна ситуація, з позицій кримінологічної науки, має потенційні можливості для стимулювання протиправної дії через формування кримінального мотиву задоволення виниклих потреб. Метою оцінки наявної ситуації, з профілактичної точки зору, є поява „профілактичного ефекту”. Під „профілактичним ефектом” розуміється зміна в результаті оцінки наявної ситуації психоемоційного стану суб'єкта, який характеризується появою внутрішньоособистісного мотиваційного конфлікту, що детермінуватиме подальший процес формування паттернів планованої правослухняної поведінки. Проведені нами дослідження показують такі чинники появи профілактичного ефекту: 1) наявність суб'єктивного досвіду, що дозволяє провести суб'єктивну категоризацію конструктів зовнішнього середовища як протиправних; 2) наявність суб'єктивного досвіду про наслідки здійснених протиправних дій; 3) наявність моральних і соціальних настанов, які сприяють виникненню внутрішньоособистісного конфлікту при оцінці наявної протиправної ситуації.

Процес формування „профілактичного ефекту” складається з декількох етапів. Спочатку здійснюється сприйняття змісту зовнішнього світу (предметів, об'єктів, ситуацій тощо), а також стану внутрішнього середовища, що виявляється в переживанні набутих потреб (біологічних, соціальних та ін.). На другому етапі на підставі аналізу станів зовнішнього середовища актуалізуються нові потреби. Ураховуючи те, що поява нових потреб обумовлена особливістю функціонування асоціативного мислення людини, при якій актуалізується суб'єктивний досвід різної модальності, результати взаємодії „фіксуються” у вигляді появи наміру або абстрактної мети. Указаний процес взаємодії обумовлений здатністю психіки людини до випереджаючого віддзеркалення, яке в науці розглядається як „імовірнісне прогнозування” (П.К. Анохін, М.О. Бернштейн, І.М. Фейгенберг, У. Олдс, Ф. Олпорт та ін.), а також „антиципація” (Б.Ф. Ломов, Е.М. Бабаков, А.К. Осницький і ін.) [4, 10, 11]. Кінцевий результат імовірнісного прогнозування на даному етапі виявлятиметься через зміну наявного психоемоційного фону, при цьому: 1) відсутні зміни емоційного фону, у разі „байдужого” ставлення до майбутніх подій (у даному випадку існує імовірність здійснення людиною правопорушення,

зважаючи на відсутність можливості передбачати наслідки реалізації програмованих дій у майбутньому); 2) з'являються „позитивні” емоції у разі ймовірного прогнозування позитивного результату передбачуваної діяльності; 3) з'являються негативні емоції (тривожність, страх, невпевненість, презирство, огида, сором, сором'язливість тощо) як результат внутрішньоособистісного мотиваційного конфлікту. Очевидно, що для ослаблення суперечності людині доведеться планувати свою діяльність з урахуванням задоволення всіх типів потреб, відокремлюючи з них найбільш значущу. У будь-якому випадку, людина діятиме не імпульсивно чи стереотипно, а свідомо. У цілому це характеризуватиме вияв власне „профілактичного ефекту”.

Ураховуючи вищесказане, нами була розроблена модель діяльності соціального педагога у сфері профілактики правопорушень. Ця модель складатиметься з трьох етапів і дозволяє забезпечити формування у дітей умов появи «профілактичного ефекту».

Перший етап – підготовчий, спрямований на проведення організаційних заходів щодо безпосередньої профілактичної дії. До організаційних заходів належать: 1) визначення об'єкта профілактичної дії; 2) підбір методів і засобів профілактичної дії; 3) розробка програми профілактичної дії.

На другому етапі здійснюються практичні профілактичні заходи щодо логіки дій, що забезпечує формування умов появи „профілактичного ефекту”. Другий етап реалізується в послідовному проходженні декількох кроків: 1-й крок – правова освіта, яка спрямована на формування в суб'єкта здатності розпізнавати правопорушення в зовнішньому середовищі, а також умінні його класифікувати. 2-й крок – актуалізація емоційно значущих і референтних осіб (батьки, брати, сестри, друзі, подруги й ін.), соціально значущих явищ в онтогенезі; 3-й крок – формування негативного емоційного ставлення до правопорушення як явища; 4-й крок – інформування про особливості покарання за здійснення правопорушення, що дозволить сформулювати суб'єктивні уявлення про невідворотність покарання за здійснення правопорушення; 5-й крок – формування вміння передбачати наслідки здійснення правопорушення в логіці: „дізнаюся про правопорушення” - „згадую наслідки” - „розраховую втрати (емоційні, соціальні, біологічні)” - „роблю умовиводи”.

Третій етап завершальний, на якому здійснюється перевірка результативності виконаної роботи.

Висновки. Розроблена модель профілактичної діяльності дозволяє сформулювати у неповнолітніх умови щодо появи „профілактичного ефекту”, а саме: 1) наявність суб'єктивного досвіду, що дозволяє провести суб'єктивну категоризацію конструктів зовнішнього середовища як протиправних; 2) наявність суб'єктивного досвіду про наслідки здійснення протиправних дій; 3) наявність моральних і соціальних установок, які сприяють виникненню внутрішньо особистісного конфлікту при оцінюванні наявної протиправної ситуації.

Список літератури: 1. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. В.А. Сластенина – 4-е изд., доп. – М.: Изд. центр „Академия”, 2003. – 200 с. 2. Никитина Н.И. Методика и технологии работы социального педагога / Никитина Н.И., Глухова М.Ф. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 399 с. 3. Методика и технологии работы социального педагога / Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Изд. центр „Академия”, 2004. – 192 с. 4. Маклаков А.Г. Общая психология / Маклаков А.Г. – СПб.: Питер, 2002. – 582 с. 5. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем: избранные труды / под ред. К.В. Судакова. Сост. В.А. Макаров. – Медицина, 1996. – 400 с. 6. Нормальная физиология: Курс физиологии функциональных систем / Под ред. К.В. Судакова. – М.: Медицинское информационное агентство, 1999. – 718 с. 7. Ильин Е.П. Психология воли / Ильин Е.П. – СПб: Питер,

2000 – 288 с. 8. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Березин Ф.Б. – Л.: Наука, 1988. – 248 с. 9. *Артемьев В.А.* Страх как показатель профессиональной пригодности и методы его классификации / Артемьев В.А., Журов М.С., Криводерев В.В. – Симферополь: Бланк-экспресс, 2003. – 56 с. 10. *Ломов Б.Ф.* Антиципация в структуре деятельности / Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. – М.: Наука, 1980. – 256 с. 11. *Фейгенберг И.М.* Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям / Фейгенберг И.М., Иванников В.А. – М.: Наука, 1987. – 138 с.

М.А. Чуносков

МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СФЕРЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

В статье раскрываются особенности появления профилактического эффекта, обосновываются факторы, влияющие на процесс оценки сложившейся ситуации, показана модель деятельности социального педагога в сфере профилактики правонарушений. Ключевые слова: профилактика правонарушений, профилактический эффект, вероятностное прогнозирование, социальный педагог, модель деятельности.

M. Chunosov

MODEL OF ACTIVITY OF SOCIAL TEACHER IN THE FIELD OF PROPHYLAXIS OF CRIMES

The features of appearance of prophylactic effect open up in the article, factors, influencing on the process of estimation of the folded situation, are grounded, the model of activity of social teacher is rotined in the field of prophylaxis of offences

Keywords: prophylaxis of crimes, prophylactic effect, probabilistic prediction, social teacher, model of activity.

Стаття надійшла до редакційної колегії 22.04.2010

УДК 373.211.21

З.І. Гирич, В.М. Прасол

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти в Україні постійно оновлюється зміст науково-методичної роботи (НМР) у дошкільних навчальних закладах, її організаційні форми. Тому особливого значення набуває проблема вдосконалення практики управління системою науково-методичної роботи у дошкільних навчальних закладах (ДНЗ). Педагоги дошкільних навчальних закладів, що здійснюють цілісний розвиток особистості дитини дошкільного віку, повинні постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію, удосконалювати професійну майстерність, забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень проведення занять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання змісту й організації методичної і науково-методичної роботи знайшли відображення в працях М.О. Аралової, К.Ю. Білої, Р.С. Гуревича, Г.С. Данилової, А.М. Єрмоли, К.Л. Крутій, О.А. Сафоновой, Л.Л. Сушенцової та ін., в яких приділено увагу обґрунтуванню організаційних і педагогічних умов підвищення результативності навчально-виховного процесу в різних навчальних закладах, зокрема в дошкільних. Потрібно зазначити, що набагато більше в наукових дослідженнях приділено уваги проблемі подальшого вдосконалення системи науково-методичної роботи у вищих навчальних закладах і значно менше - у дошкільних.

Актуальність розроблення структурно-функціональної моделі системи науково-методичної роботи й організаційної моделі оперативного управління нею в дошкільному навчальному закладі зумовлюється необхідністю постійного підвищення кваліфікації педагогів без відриву від основної діяльності, а також необхідністю систематизації, упорядкування методичної праці.

Постановка завдання. Метою статті є розгляд розробленої та обґрунтованої структурно-функціональної моделі системи науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо мету, завдання, зміст та форми науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі.

Методична діяльність є специфічним різновидом освітньо-управлінської діяльності. *Науково-методична робота* – це заснована на досягненнях науки і передового досвіду система взаємопов'язаних заходів, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності педагога, розвиток його творчого потенціалу і, зрештою, – на зростання рівня освіченості, вихованості й розвитку вихованців. Головне в науково-методичній роботі дошкільного навчального закладу – надання систематичної, своєчасної і достатньо практичної допомоги вихователю. Це є головним завданням і обов'язком керівника й вихователя-методиста закладу [1].

Метою науково-методичної роботи є науково-методичне забезпечення завдань концепції навчального закладу, що реалізується через постійне вдосконалення навчально-виховного процесу, задоволення освітніх потреб педагогів дошкільного закладу, створення умов щодо їх професійної діяльності та особистісної самореалізації, оволодіння ними сучасним змістом і технологіями навчання й виховання, методами наукового аналізу власної педагогічної діяльності, засобами вирішення педагогічних завдань, спрямованих на розвиток особистості дошкільників, їх соціалізації [2].

Принципами науково-методичної роботи є: науковість; практична спрямованість; оперативність, мобільність; прогностичність, випереджальний характер; оптимальне поєднання індивідуальних, групових та масових форм методичної роботи.

Завданнями науково-методичного забезпечення системи дошкільної освіти є:

- розроблення та впровадження програмно-методичної бази дошкільної освіти;
- створення навчально-виховних програм, навчально-методичних та навчально-наочних посібників;
- узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду;
- організація співпраці з іншими навчальними закладами для підвищення ефективності програмно-методичного забезпечення;
- аналіз стану освітньої роботи та рівня розвитку дитини відповідно до завдань дошкільної освіти, базового компонента дошкільної освіти;
- підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи дошкільної освіти;
- пропаганда просвітницької діяльності у засобах масової інформації [3].

Зміст науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі має комплексний характер і включає такі напрями:

1. Методологічна й теоретична підготовка педагогів (знання про закони розвитку природи, суспільства, осмислення програмних положень у галузі розбудови національної освіти, орієнтування в соціальній економічній політиці).
2. Підготовка педагогів за окремими методиками (вивчення нових програм, підвищення кваліфікації).
3. Педагогічна підготовка (знання з дидактики та виховання, опанування й застосування методів і прийомів активізації навчальної діяльності дошкільників, формування у них наукового світогляду).
4. Психологічна підготовка (використання психологічних знань для впливу на стан навчання й виховання дитячої особистості).
5. Загальнокультурна підготовка (обізнаність з питань етики та загальна культура спілкування, формування цілісних орієнтирів) [4].

Педагогічними працівниками дошкільного навчального закладу є: керівник (завідувач дошкільного закладу), вихователь-методист, практичний психолог, дефектолог, логопед, музичний керівник, інструктор з фізичної культури, вихователі, керівники гуртків.

Відомо, що в ДНЗ (як і в інших навчальних закладах) використовуються три групи форм організації науково-методичної роботи: колективні, групові та індивідуальні.

Колективні форми науково-методичної роботи мають сприяти виробленню єдиної педагогічної позиції і підходів до важливих педагогічних проблем. Для них характерні наявність постійного складу педагогів, плановість і періодичність у роботі. До цих форм належать: педагогічні ради, педагогічні читання, науково-практичні конференції, семінари, виставки тощо.

Групові форми роботи об'єднують педагогів за інтересами, однією мікропроблемою чи окремим напрямом. Вони максимально враховують потреби, інтереси, компетентність і рівень фахової підготовки з проблем дошкільного виховання. Це такі форми, як методичні об'єднання, школи передового досвіду, школи молодого вихователя, наставництво, ініціативні групи та ін.

Індивідуальні форми спрямовані на методичне самовдосконалення і відіграють важливу роль у підвищенні культурно-професійного рівня вихователя. До них належать: самоосвіта, стажування, консультації тощо [4].

Складність завдань науково-методичної роботи в сучасному ДНЗ, різнобічний,

постійно оновлювальний характер її змісту, а також конкретні особливості того чи іншого навчального закладу передбачають постійне збагачення й підвищення ефективності традиційних форм науково-методичної роботи, пошук нових форм педагогічної діяльності.

До традиційних форм науково-методичної роботи належать: інструктивно-методичні наради, методичні об'єднання, семінари-практикуми, конкурси педагогічної майстерності, індивідуальні методичні консультації, школи передового педагогічного досвіду, дні ініціативи і творчості, науково-практичні конференції тощо [4].

Семінари (теоретичні, практичні) дозволяють педагогам ознайомитись із сучасними методиками в навчально-виховній діяльності, оперативно реагувати на актуальні проблеми навчання й виховання.

Методичні об'єднання педагогів дошкільних навчальних закладів традиційно є однією з найбільш поширених форм організації НМР. Зміст їх діяльності включає розробку навчальних планів і програм, встановлення міжпредметних зв'язків, обговорення відкритих занять і окремих методичних питань.

Активно діють районні та міські методичні об'єднання педагогічних працівників: вихователів, музичних керівників, практичних психологів, дефектологів, методистів, завідувачів. За наслідками роботи методичних об'єднань приймаються рекомендації, узагальнюється інформація про передовий педагогічний досвід (інформаційні картки, адреси передового педагогічного досвіду) і доводяться до колективів ДНЗ з метою впровадження в навчально-виховні процеси [4].

Відомо, що науково-методична робота має певну структуру управління і вона повинна вдосконалюватися. Управління науково-методичною роботою як системою передусім передбачає забезпечення її ефективного функціонування з позитивним рівнем результативності. Ця система функціонує за допомогою внутрішнього управління (самоврядування) та зовнішнього – державного управління. *Управління науково-методичною роботою* – це цілеспрямована діяльність з планування, організації, мотивації та контролю процесу науково-методичної роботи з метою досягнення потрібного результату [5].

Система науково-методичної роботи в сучасному дошкільному навчальному закладі складається з керуючої та керованої підсистем.

Керуюча підсистема – педагогічна рада, адміністративний орган управління (завідувач ДНЗ), методичний кабінет.

Керована підсистема – вихователь-методист, відділення (за спеціальностями), предметні комісії, тимчасові комісії з питань методичної роботи, атестаційна комісія. Всі вони взаємопов'язані й виконують особливі функції, а також використовують у своїй діяльності різні форми організації науково-методичної роботи, які націлені на підвищення професійної кваліфікації і педагогічної майстерності педагогів ДНЗ.

За результатами теоретичного дослідження та вивчення практичного досвіду організації науково-методичної роботи було узагальнено зміст і форми організації науково-методичної роботи в дошкільних навчальних закладах, визначено організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективність її функціонування. Розроблення сучасної, обґрунтованої моделі системи науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі є однією з найголовніших організаційних умов успішного управління нею.

Відповідно до системного підходу заклад розглядається як цілісна система, що складається із взаємопов'язаних частин, кожна з яких вносить свій вклад у характеристику всієї системи. Водночас, моделювання науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі потребує першочергового усвідомлення таких понять, як „система” та „модель” [6]. В перекладі з грецької „система” означає ціле, складене із частин.

Системний підхід до управління передбачає розгляд моделей, що створюються під час управління, як відбитків реальних систем.

Відомо, що будь-яка система – це модель [7]. Теорія розглядає не реальні об'єкти, а їх ідеалізовані моделі – певну форму зображення реальності, спосіб пізнання педагогічної діяльності. Характерною ознакою методу моделювання „є кількісна подібність властивості моделі із властивостями оригіналу” [8, с.42]. Процес моделювання полегшує розуміння складностей реальності, адже модель – „де оптимізоване, спрощене та раціональне відображення у вигляді схеми, формули чи дослідного прикладу основних параметрів та характеристик об'єкта, що виступає як предмет дослідження” [9, с.92].

Ми врахували різні підходи науковців-практиків до моделювання системи науково-методичної роботи в загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладах, їх недоліки та переваги. Проте система науково-методичної роботи в ДНЗ має свої особливості. Зміни в завданнях, змісті, формах організації, поява нових методичних служб потребують удосконалення процесу управління системою науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі.

Моделювання системи науково-методичної роботи в ДНЗ об'єднало всі її головні елементи, а саме: цілі і завдання, учасників педагогічного процесу, організаційні структури, зміст і форми, педагогічні технології. Взаємозв'язок між усіма компонентами системи науково-методичної роботи впливає на успішне її функціонування.

Розроблення моделі системи науково-методичної роботи виконувалась нами послідовно:

- по-перше, нами було проаналізовано різні варіанти моделей з урахуванням напрямів у змісті науково-методичної роботи та доцільності введення їх елементів у структурно-функціональну модель системи науково-методичної роботи дошкільного навчального закладу;

- по-друге, були виявлені прямі та зворотні зв'язки між підструктурними елементами системи науково-методичної роботи;

- по-третє, було доведено необхідність співіснування традиційних та інноваційних форм організації науково-методичної роботи і доцільність їх введення в модель.

Успішність діяльності всієї системи НМР у дошкільному навчальному закладі залежить від конкретизації змісту роботи кожного структурного підрозділу, створення умов для творчого зростання та підвищення професійної майстерності педагогів, впровадження нових інформаційних технологій, оперативного усунення розбіжностей між моделлю і реаліями педагогічної практики, наявності сучасної матеріально-технічної бази.

При розробленні структурно-функціональної моделі системи науково-методичної роботи в ДНЗ ми виходили з положення, що вона має бути мобільною відповідно до змін і розвитку всієї системи навчального закладу та відображати взаємозв'язки та підпорядкованість підрозділів, що виконують певні функції управління.

Запропонована нами структурно-функціональна модель системи науково-методичної роботи – це система, що підпорядкована змісту і завданням науково-методичної роботи в дошкільному закладі. Ця робоча модель відображає головне призначення системи науково-методичної роботи – сприяє успішному здійсненню підвищення професійної кваліфікації і вдосконаленню педагогічної майстерності педагогів дошкільного закладу.

Структурно-функціональна модель системи науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі містить такі підсистеми: педагогічна рада, адміністративний орган управління (завідувач ДНЗ); відділення (за спеціальностями), предметні

комісії; методичний кабінет, атестаційні комісії, тимчасові комісії з питань організації науково-методичної роботи, а також нами введено такі необхідні компоненти системи науково-методичної роботи, як науково-методичний центр, інформаційно-аналітичний та координаційний відділи, експертні групи, підсистема "Традиційні та інноваційні форми організації науково-методичної роботи".

Вищою координаційною ланкою в моделі є педагогічна рада. Педагогічна рада – колективний орган управління освітнім процесом у дошкільному навчальному закладі. Саме вона в структурі НМР реалізує функції управління, здійснює взаємозв'язки, аналізує і визначає ефективність науково-методичної роботи та шляхи її подальшого вдосконалення, упровадження в практику роботи сучасних досягнень науки і перспективного педагогічного досвіду, підвищення кваліфікації педагогів тощо.

Адміністративний орган управління. Головним в ефективному та успішному управлінні системою науково-методичної роботи дошкільного закладу є професіоналізм і компетентність його керівника - завідувача. Саме його вміння здійснювати аналітичну роботу, планувати, визначати перспективні завдання та цілі розвитку закладу, формувати й підтримувати соціально-педагогічний клімат у колективі, вивчати та впроваджувати інновації, контролювати виконання рішень, своєчасно корегувати науково-методичну роботу сприяють успішному розвитку педагогічного колективу та досягненню достатнього рівня здійснення науково-методичної роботи.

Створення методичних служб у ДНЗ (методичного кабінету, Науково-методичного центру) має на меті перш за все надання методичної допомоги педагогам. На нашу думку, в сучасних ДНЗ актуальним є створення такого підрозділу, як Науково-методичний центр (НМЦ), завдяки якому має виконуватись відповідна робота з формування рівня педагогічної культури, психолого-педагогічної компетентності кожного педагога дошкільного закладу в цілому, проводиться діагностування діяльності педагогічних працівників. Вважаємо за доцільне введення штатної посади керівника НМЦ. Він повинен знаходитись у тісній співпраці, організовувати роботу методичного кабінету, інформаційно-аналітичного відділу, координаційного відділу. До роботи в центрі можуть залучатися досвідчені педагоги, науковці, керівники інших підрозділів. Керівник Науково-методичного центру співпрацює з вихователем-методистом, якому підпорядкована діяльність тимчасових комісій з питань НМР, атестаційних комісій, експертних груп, що періодично, користуючись різними методами педагогічних досліджень, вивчають стан науково-методичної роботи педагогів дошкільного закладу і його вплив на якість та результативність навчально-виховного процесу. Зазначена діяльність тісно пов'язана із завданнями функціонування в системі НМР методичного кабінету ДНЗ.

В моделі знайшла відображення роль методичного кабінету, який перш за все надає методичну допомогу педагогові дошкільного закладу. Саме в методичному кабінеті педагоги мають змогу ознайомитися з досягненнями педагогічної науки і передового педагогічного досвіду. Основними завданнями функціонування методкабінету є: пропаганда, розповсюдження, обмін і використання передового педагогічного досвіду, організація методичних заходів у ДНЗ, накопичення й систематизація навчально-методичної, наукової літератури, нормативних матеріалів та ін.

Розв'язати багатопланові завдання підвищення кваліфікації педагогічних кадрів можна шляхом створення на базі методичних кабінетів оптимальної системи методичних заходів і забезпечення умов для вільного вибору вихователями тих форм підвищення кваліфікації, які максимально враховують їх потреби, запити та інтереси.

Останнім часом спостерігається поступова трансформація методкабінетів дошкільного закладу в науково-методичні, інформаційно-методичні центри, здатні на належному науково-методичному та організаційному рівні вирішувати складні сучасні про-

блеми реформування національної системи освіти, успішно реалізувати державні програми в освітній галузі, підвищувати кваліфікацію педагогічних працівників, вести під керівництвом обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти наукові пошуки та експериментальні дослідження.

Суттєву роль в управлінні відіграє вихователь-методист як заступник завідувача з НМР, який здійснює роботу за такими напрямками:

- організація методичних об'єднань (самоосвіта, курсова перепідготовка, методичні тижні, атестація, участь у семінарах, участь у роботі творчих груп);
- робота методичного кабінету (інформування, методичні бюлетені, методичні оперативки, обмін досвідом, семінари, педагогічні читання, конференції, виставка науково-методичної літератури, тематичні виставки, тематичні дні книг, педагогічні читання);
- робота творчих мікрогруп (вивчення нових педагогічних ідей, участь у семінарах);
- апробація нових форм і методів навчання (аукціон педагогічних ідей, організація конференцій).

Професійна компетентність методиста дошкільного закладу впливає на якість і успішність організації НМР.

Педагог постійно працює з інформацією, тому дуже важливо створити в кожному ДНЗ таку структуру, як інформаційно-аналітичний відділ, у розпорядженні якого будуть сучасні носії електронної інформації, програмне забезпечення. Робота з інформацією, її своєчасна обробка і прийняття відповідних рішень для подальшого втілення в життя мають велике значення в процесі управління.

З метою підвищення ефективності науково-методичної роботи здійснюється функція контролю. Крім того, педагоги повинні усвідомлювати, що на всіх етапах процесу управління НМР важливе значення має здійснення функції педагогічного аналізу, який передбачає вивчення й оцінку результатів діяльності. На основі аналізу робиться відповідна корекція змісту, форм і методів науково-методичної діяльності. Таким чином, науково-методична діяльність потребує певного коригування. З цією метою в системі НМР дошкільного закладу доцільно, на нашу думку, створити спеціальний відділ (або сектор) – координаційний відділ, у функціональні завдання якого входило б узгодження дій педагогічних працівників, що працюють у різних підрозділах і безпосередньо один з одним не пов'язані.

До координаційного відділу можуть входити як окремі педагогічні працівники, так і вихователь-методист, завідувач. Координатором науково-методичної роботи дошкільного закладу виступає методист, який здійснює керування роботою тимчасової комісії, атестаційної комісії, експертної групи, а також відділеннями (за спеціальностями), предметними комісіями.

Одним з важливих напрямів діяльності координаційного відділу є робота з тимчасовими комісіями з питань НМР, до яких входять і творчі групи. Необхідність створення тимчасових комісій зумовлена тим, що всьому педагогічному колективу важко відразу перебудувати свою роботу в напрямі запровадження в практику досягнень педагогічної науки. Потрібно, щоб хтось прокладав шлях, розробляв й апробовував на практиці рекомендації, в яких було б чітко вказано, що і як слід робити.

Відомо, що робота творчих груп, спрямованих на вирішення складних проблемних питань науково-методичної роботи, є інноваційною формою її організації. Саме тому для цілеспрямованості дій підвищення результативності роботи творчих груп із числа висококваліфікованих педагогічних працівників призначається фахівець-координатор. Це пов'язано з тим, що до складу творчих груп можуть входити педагогічні працівники і спеціалісти з різних структурних підрозділів, що будуть

працювати над визначеною проблемою певний час. Робота творчих груп – це невеличка науково-дослідницька лабораторія, що розробляє і досліджує окремі проекти.

Необхідно зазначити, що творча група не дублює роботу дошкільного методичного кабінету чи методичного об'єднання, які сприяють підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів за всіма напрямками. Творча група зосереджується на глибокому і всебічному випереджальному вивченні досягнень педагогічної науки з однієї науково-педагогічної проблеми і стає провідником її впровадження у практику. Робота творчої групи над однією якоюсь проблемою дає змогу її членам поглиблено вивчати рекомендації педагогічної науки, апробувати їх, вносити необхідні корективи, створювати досвід їх реалізації, цілеспрямовано впливати на навчально-виховний процес.

Творча група створюється на добровільних засадах з найбільш досвідчених і теоретично підготовлених педагогів, які виявили інтерес і бажання вести роботу над відповідною науково-педагогічною проблемою. Виправдовує себе й невеликий склад творчої групи (3-9 чол.), оскільки при цьому необхідно забезпечити контактність, постійний обмін думками, мобільність її учасників. Керівництво творчою групою в дошкільному закладі здійснює вихователь-методист.

Атестація педагогічних працівників проводиться атестаційними комісіями, кількість і персональний склад яких визначається і затверджується наказом їх керівника за погодженням з радою та комітетом профспілки дошкільного закладу. Атестаційна комісія створюється у складі: голови (керівника – завідувача ДНЗ), його заступника, секретаря, членів комісії. Атестаційна комісія узагальнює результати вивчення професійної діяльності, підвищення фахової компетентності та загальної культури педагогічного працівника, який атестується, забезпечує об'єктивність експертних оцінок, дотримання основних принципів атестації педпрацівників, а також атестує і приймає рішення про відповідність педагога посаді, яку він обіймає, встановлює, підтверджує (або не підтверджує) одну із кваліфікаційних категорій: „спеціаліст”, „спеціаліст 2 категорії”, „спеціаліст 1 категорії”, визначає відповідний посадовий оклад.

У структурно-функціональній моделі системи НМР ми виокремили такі підсистеми, до складу яких входять:

1. Тимчасові комісії - творчі групи.
2. Експертні групи - ініціативні групи з підготовки до педрад, мікрогрупи.

Мікрогрупи створюються в педагогічному колективі на виключно добровільних засадах, коли необхідно освоїти певну концепцію, теорію, методику, ідею. Кожен член групи спочатку самостійно вивчає певну розробку або її фрагмент, потім доповідає про це своїм колегам, які його доповнюють, коригують, дискутують, обмінюються думками і, врешті-решт, реалізують ідею у своїй практиці, організовуючи взаємовідвідування занять і навчально-виховних заходів. Після освоєння нової ідеї мікрогрупа розпадається. Подальша реалізація ідеї здійснюється за традиційними формами науково-методичної роботи.

У період підготовки педагогічної ради або проведення інших організаційних або підсумкових заходів ініціативна група педагогів вивчає стан актуальних проблем навчально-виховної та науково-методичної роботи, відвідує заняття й навчально-виховні заходи, проводить бесіди з педагогами, а також акцентує, узагальнює думки та висловлює побажання щодо вдосконалення організаційно-методичних заходів.

3. Відділення за спеціальностями – музичні керівники, вчитель-дефектолог, практичний психолог, інструктор з фізичної культури, вихователі ясельних груп, вихователі дошкільних груп.

4. Предметні комісії – керівники гуртків англійської мови, хореографії, навчання читання за авторською методикою М.Зайцева, образотворчої діяльності.

Окрім описаних нами раніше традиційних форм НМР ми ввели нетрадиційні, тобто інноваційні форми організації НМР, яким притаманний більш активізуючий характер, а саме: панорама методичних знахідок, клуби, літературні світлиці, педагогічні консилиуми, "мозкові атаки", конкурс "Вихователь року", педагогічні КВК, методичні аукціони, проблемні столи, творчі звіти педагогічних колективів, портрет творчого вихователя, освітянські вечорниці, методичний фестиваль та інші. Цінність цих форм роботи в тому, що вони забезпечують зворотний зв'язок, обмін думками, дають змогу аналізувати конкретні ситуації, приймати рішення, вчать культури дискусій, об'єднують колектив, підвищують рівень відповідальності кожного педагога. Система науково-методичної роботи поєднує в собі всі форми її організації: індивідуальні, групові, колективні.

Структурно-функціональна модель системи НМР у дошкільному навчальному закладі цілком спрацьовує на особистість педагога. Педагоги дошкільного закладу мають змогу постійно обмінюватись досвідом творчої педагогічної діяльності, застосовувати на практиці нові знання, навички наукової діяльності, організаторські здібності, самовдосконалюватись.

Керівники повинні зосереджувати особливу увагу на усуненні розбіжностей між моделлю і реаліями педагогічної практики. Використання запропонованої моделі дає змогу керівнику перейти на системно-адаптивний рівень управління, коли в процесі підготовки і прийняття управлінського рішення можуть визначатися суттєві проблеми, на яких концентруватиметься увага, прийматимуться творчі рішення щодо роботи педагогічних працівників. Подолання цього рівня дає змогу перейти на наступний рівень – рівень інноваційних рішень та нестандартних способів їх виконання.

Висновки.

1. Розробка структурно-функціональної моделі системи науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі ґрунтується на використанні наукових знань з теорії управління.

2. Система науково-методичної роботи працює ефективно тільки за умови встановлення тісного взаємозв'язку і взаємодії між її підсистемами, усіма структурними елементами на основі реалізації повного циклу управлінських функцій.

3. Запровадження структурно-функціональної моделі системи науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі забезпечить цілісність відображення змісту і форм методичної роботи, наочність і взаємопов'язаність всіх ланок науково-методичної роботи, загальну направленість у науково-методичній діяльності, взаємозв'язок функцій управління, доступність сприйняття.

Перспективу подальших досліджень проблеми вбачаємо в розробці та обґрунтуванні організаційної моделі оперативного управління системою науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі.

Список літератури: 1. *Корогод Н.П.* Управління як необхідна умова вдосконалення науково-методичної роботи в навчальних закладах // *Рідна школа*. – 2005. – №4. – С.44-46. 2. *Жерносек І.П.* Організація науково-методичної роботи в школі. – Харків: Основа, 2006. – 128 с. 3. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / Упоряд. К. Л. Крутій, Н. В. Погрібняк. – Запоріжжя, 2005. 4. Методична робота в ДНЗ / Упоряд. Л.А. Швайка. – Харків: Основа, 2007. – 288 с. 5. *Хриков Є.М.* Управління навчальним закладом: навч. посіб. – К: Знання, 2006. – 365 с. 6. *Пікельна В.С.* Новітні підходи до управління навчальними закладами // *Управління школою*. – 2003. – №11. – С.8-14. 7. *Конаржевский Ю.А.* Совершенствование функций внутришкольного управ-

лення. - Челябинск: ЧГППИ, 1988. - 133 с. 8. *Гуревич Р. С.* Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 1998. — 415 с. 9. *Пикельная В.С.* Организация методической работы заместителя директора по учебно-производственной работе в среднем профтехучилище: Методические рекомендации / Всесоюзный научно-методический центр профессионально-технического обучения молодежи. — М.: Высшая школа, 1979. — 29 с.

З.И. Гирич, В.М. Прасол

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассмотрены цель, задачи, содержание и формы научно-методической работы в дошкольном учебном заведении. Выделены этапы разработки структурно-функциональной модели системы научно-методической работы в дошкольном учебном заведении. Раскрыты взаимосвязь и взаимодействие между подсистемами научно-методической работы, всеми ее структурными элементами на основе реализации полного цикла управленческих функций.

Z. Girich, V. Prasol

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF SYSTEM OF SCIENTIFICALLY METHODICAL WORK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

In the article a purpose, tasks, maintenance and forms, is considered scientifically-methodical work in preschool educational establishment. Design times are selected structurally – to the functional model of the system scientifically-methodical work in preschool educational establishment. Intercommunication and co-operation is exposed between subsystems scientifically-methodical work, all of its structural elements on the basis of realization of complete cycle of administrative functions.

Стаття надійшла до редакційної колегії 13.04.2010

УДК 159.9.072:623

Ю.І. Панфілов

**ВПЛИВ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ОПЕРАТОРІВ БОЙОВИХ
РОЗРАХУНКІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗАЛЕЖНО ВІД ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУМІСНОСТІ**

Під час дослідження аналізувалася дія психічних станів операторів на ефективність їх спільної діяльності. Аналіз психологічних досліджень [1; 4; 5; 10; 16; 17; 18; 19] показав, що психічні стани операторів багато в чому залежать від психологічної сумісності членів малих груп і можуть впливати, як позитивно, так і негативно, на її розвиток.

Питання про необхідність цілеспрямованого вивчення психічних станів суб'єктів діяльності одним із перших поставив М.Д. Левітов. Він визначав психічні стани як характеристику психічної діяльності суб'єкта за певний період часу, що показує своєрідність функціонування психічних процесів і властивостей залежно від предметів і явищ, що сприймаються, попереднього стану і психічних властивостей особи [6].

Останнім часом дослідниками робиться спроба визначити, як психічний стан людини відображає його ставлення до діяльності [1; 2; 4; 5; 6; 7; 10; 11; 16; 17; 18].

Так, М.І. Дьяченко і Л.О. Кандилович [19] розглядають психічні стани як цілісні, тимчасові й динамічні характеристики психічної діяльності, які, закріплюючись, можуть переходити в стійкі риси людей, що спільно діють.

Ю.М. Забродін і Д.М. Заволошин [10; 16] вважають, що психічні стани – це особливий феномен, який об'єднує різні психічні явища і характеризує поведінку особи в різних ситуаціях. Вони розглядають їх як єдність переживань і діяльності людини впродовж певного проміжку часу.

Н. Коупленд [11] ототожнює поняття „психічний стан” і „моральний дух”. Високий психічний стан військ він називає найважливішим засобом, здатним перетворити поразку на перемогу. Армія боєздатна доти, доки у свідомість солдата не *проникло* відчуття поразки, оскільки поразка – це висновок розуму, а не фізичний стан.

В.В. Ягупов [22] визначає психічні стани як цілісну й конкретну реакцію особи на внутрішні і зовнішні стимули, що є проміжною ланкою між психічними процесами й психічними властивостями, безпосередньо пов'язані з ними, мають певні часові межі та характеризують своєрідність психологічної діяльності особи.

Таким чином, з аналізу робіт психологів випливає, що психічні стани – це конкретна реакція психіки людини на конкретну ситуацію, що складається довкола нього. Вони характеризуються впродовж певного часу цілісністю, стійкістю, ситуативністю, єдністю переживань і поведінки, зв'язком з особистими якостями й психічними процесами людей та впливають на ефективність спільної діяльності.

Під час дослідження вирішувалось завдання визначення впливу психічних станів на дії операторів у процесі бойового чергування. Методами спостережень й опитів встановлено, що оператори можуть знаходитися в станах: тривожності (ситуативний стан занепокоєння особи, схильної до переживання тривоги); напруженості (стан, обумовлений очікуванням несприятливого для суб'єкта розвитку подій); стомлення (тимчасове зниження працездатності під впливом тривалого навантаження), монотонності (стан зниженої психічної активності), перенапруження, фрустрації (психічний стан, викликаний непереборними труднощами на шляху до досягнення мети). Результати дослідження наведено в таблиці.

Психічні стани операторів, що несуть бойове чергування

Психічні стани	Число операторів, що відчують вплив психічних станів (%)
Тривожність	78
Напруженість	72
Стомлення	52
Монотонність	48
Фрустрації	20
Перенапруження	15

З таблиці видно, що 78% операторів при виконанні завдань на бойовому чергуванні відчують тривожність, напруженість – 72%, стомлення – 52%, монотонність – 48%, фрустрацію – 20%, перенапруження – 15%.

Дослідження показало, що стан тривожності й напруженості під час несення бойового чергування найчастіше спостерігається як реакція на небезпеку, реальну або уявну. На цей факт указують М.С. Корольчук і В.М. Крайнюк [12], які вважають, що джерелом виникнення тривоги є ситуація загрози, яка не може вирішитися в поведінковому акті, або конфлікт, який суб'єкт не усвідомлює або не в змозі вирішити без підтримки своїх товаришів.

Опити операторів, керівників груп свідчать, що стан тривожності в операторів негативно впливає на функціонування їхніх психічних пізнавальних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мови). У таких випадках у 15 – 20% операторів спостерігається зниження спостережливості, гальмування активності мислення, з'являється скутість дій. У цьому стані реакції операторів мають дезадаптивний характер. Дезадаптивні реакції часто спричиняють до порушення взаємодії, взаєморозуміння, послаблюють соціальні зв'язки особи з тими, хто оточують, провокують незадоволення спільною діяльністю, породжують ознаки несумісності.

Залежність тривожності людей від міри значущості ситуації і психологічної сумісності в групі виявили Г.В. Ложкін і В.О. Становов [14]. У їх роботах наголошується, що тривожність може викликати істотні зміни поведінки людини, а це найсерйознішим чином може вплинути на ефективність спільної діяльності, особливо за відсутності психологічної сумісності операторів.

Зарубіжні психологи М.А. Робер і Ф. Тільман [21] вказують на те, що психологічна тривога, як наслідок високої відповідальності, потребує від людей високої згуртованості, пов'язує індивідів у соціальні об'єднання, де вони шукають підтримки, взаєморозуміння, психологічного захисту. А це об'єктивно потребує психологічної сумісності в групах операторів, що виконують спільні завдання.

Одним із психічних станів на бойовому чергуванні може бути психічна напруженість. Опитані командири малих груп вважають, що вона виникає тоді, коли ситуація, обстановка сприймається й оцінюється операторами як важка і небезпечна.

Опит досвідчених керівників груп операторів показав, що психічний стан напруженості обумовлений високими вимогами до їх постійної бойової готовності, складністю вирішуваних завдань, усвідомленням високої особистої відповідальності за їх виконання. Респонденти стверджували, що за таких умов в операторів порушується емоційна рівноваженість, підвищується нервозність, трапляються головні болі, спостерігаються зміни виразу обличчя, розгубленість погляду, тремор кінцівок, невпевненість голосу тощо. Спостереження за ними свідчать, що такі стани, як правило, трапляються за відсутності необхідної психологічної сумісності, взаєморозуміння, взаємо-

допомоги серед членів групи і призводять до неточного сприйняття та невчасного виконання команд, невпевненості, порушення встановлених форм спілкування, зниження задоволеності самим процесом спільної діяльності.

Аналіз документів, у яких фіксуються помилки, допущені в роботі операторами, показав, що найчастіше вони трапляються в складній обстановці. Одна з причин їх виникнення – психічна напруженість, викликана дією несприятливих чинників, низьким рівнем взаємопідтримки і адаптації, недостатньою психологічною підготовкою операторів до одночасного прийняття команд і оперативної обробки великої кількості інформації. Розуміння того, що помилка одного члена чергового розрахунку, зміни негайно спричиняє неточності в наданні інформації іншими, підвищує напруженість, що ставить під загрозу своєчасність виконання групових завдань і знижує ефективність спільної діяльності операторів. Помилки в роботі, на думку командирів, швидше усуваються, якщо в малій групі відлагоджена спільна діяльність і є достатній рівень психологічної сумісності операторів.

Аналіз матеріалів щодо підбиття підсумків несення бойового чергування дозволив встановити основні види помилок, що допускалися. Так, психічна напруженість призводить до невчасного виконання дій у 28% випадків, до порушення послідовності у виконанні дій – у 22%, невиконання необхідної дії – у 18%, до неправильного виконання дій – 16%, виконання зайвих дій – 16% випадків. Як правило, це веде до помилок у роботі партнера. У той же час, недосягнення або зниження кінцевого результату через дії окремих операторів викликає незадоволення спільною діяльністю у 72% військово-службовців. Це є реальною передумовою появи психологічної несумісності в даній групі.

Під час дослідження дій операторів на бойовому чергуванні вивчався стан стомлення, яке спричинялися специфічними умовами виконання дій (шуми, висока температура, вібрації, обмеженість простору), циклічністю роботи, особливим режимом дій, а також підвищеною мірою відповідальності. Через це оператори відчують великі фізичні і психічні навантаження, які нерідко викликають стан стомлення, що виявляється у втомі, млявості, пасивності, тимчасовому зниженні їх працездатності. Так, командири груп вважають, що при фізичній втомі в операторів знижуються активність, витривалість, швидкість і точність рухів.

На думку Б.О. Душкова, О.В. Корольова, Б.Ф. Ломова, В.Ф. Рубахіна, Б.О. Смирнова [7; 8; 9], психічне стомлення – це стомлення центральної нервової системи, при якому порушується координація діяльності нервової системи, виникають процеси гальмування, що викликають зміни в периферійній нервовій системі організму, які відіграють захисну роль і оберігають її від швидкого виснаження. Воно виявляється, як правило, у зниженні пам'яті, уваги, уповільненні процесів мислення тощо. На думку психологів, висока міра стомлення організму людиною сприймається як втома. Стомлення є наслідком внутрішнього стану напруженості, що виникає через низький рівень професіоналізму, міжособових стосунків, психологічної сумісності. Стомлення на бойовому чергуванні – це психічний стан, що перешкоджає успішному вирішенню завдань.

Це підтверджується дослідженнями О.М. Бандурки, С.П. Бочарової, О.В. Землянської [2], які вважають, що психічні й фізіологічні ознаки стомлення мало корелюють з тривалістю активної діяльності. Вони підкреслюють, що при напруженій роботі відчуття стомлення деякий час може бути відсутнім, а ефективність діяльності операторів може бути вище. А ось відсутність психологічної сумісності безпосередньо сприяє виникненню і розвитку стомлення.

На думку В.О. Бодрова і О.В. Третьякова [3], залежно від особливостей діяльності й особових якостей операторів може виникати стан монотонності. Монотонність – це стан зниженої психічної активності, який виникає при тривалій, одноманітній ро-

боті, що не потребує не вимагаючої особистої ініціативи. Вона характеризується такими симптомами: відчуттям втоми, сонливістю в поєднанні з легким відчуттям незадоволення і розумової тупості, зниженням рівня уважності, зміною швидкості реакцій і здатності орієнтуватися, зниженням дієздатності. У фізіологічному плані зменшується частота пульсу, рівень вжитку кисню, знижується кров'яний тиск, м'язовий тонус, змінюється ЕКГ.

До особливостей операторської діяльності, що викликає монотонність, належать: операції, що повторюються, одноманітність, тривале заняття однією операцією, обмежена рухливість при виконанні завдань, відсутність свободи дій, особливості робочого середовища – напівтемрява на робочому місці, нестача колірних подразників, наявність одноманітних ритмічних тонів, звуків, шумів. Цьому можуть сприяти і соціальні особливості групи: сталі взаємозв'язки між людьми, ставлення операторів до діяльності, трудова мораль, що склалася.

Психологи підкреслюють [9; 13; 16], що вказані особливості є визначальними чинниками монотонності, інші чинники можна розглядати лише як супутні. При цьому основну причину слід шукати в особистих якостях та індивідуальних характеристиках. До них належать: вік, освіта, тип особи, розумовий розвиток. Молоді оператори переносять монотонність важче, ніж літні. Чим вище рівень освіти й інтелектуального розвитку операторів, тим вони чутливіші до монотонності. Екстраверти чутливіші до неї, ніж інтроверти.

На думку дослідників [4; 5; 12], стану монотонності можуть сприяти і порушені міжособові стосунки, відсутність психологічної сумісності. Якщо в операторів немає бажання спілкуватися, якщо вони не бажають поділитися своїми думками, враженнями зі своїми товаришами, це підсилює стан монотонності.

Під час виконання завдань бойового чергування в операторів, як показало дослідження, може виникати стан перенапруження, який трапляється, коли від них потрібні результати, що перевищують їх можливості. Чинниками, які сприяють перенапруженню, є, як правило, відсутність взаєморозуміння, взаємопідтримки, товариських взаємин, належної міри узгодженості дій, єдності в розумінні шляхів досягнення цілей. Перенапруження незрідка спостерігається як прояв агресивності, необдуманих реакцій і вчинків, втрата вольового контролю за поведінкою, зростання помилкових дій, зниження ефективності діяльності. У поведінці виникають симптоми внутрішньої дисгармонії, концентруються останні резерви дієздатності.

Ознаки напруги, тривожності, монотонності, стомлення і перевтоми частіше спостерігались у тих операторів, які працювали в розрахунках і змінах з низьким рівнем психологічної сумісності. Аналіз їхньої спільної діяльності показав, що в них у цих випадках відсутні взаємопідтримка, взаєморозуміння, узгодженість при спільному вирішенні завдань, не завжди враховувалося те, що тривале цілодобове чергування з нерівномірними фізичними і психологічними навантаженнями підсилювало дію негативних стрес-чинників.

Дослідження показало, що складна спільна діяльність військовослужбовців на бойовому чергуванні потребує, аби малі групи були єдиним, добре злагодженим і сумісним організмом, здатним працювати ефективно, з підвищеною відповідальністю.

Спостереження за роботою розрахунків і змін на бойовому чергуванні, опити суб'єктів керівництва дозволили встановити ситуації, коли в результаті дії перешкод або інших негативних чинників операторам важко виявити повітряну ціль, визначити точно її координати або своєчасно усунути виниклу аварійну ситуацію. У таких ситуаціях у деяких операторів виникає стан фрустрації – стан, викликаний об'єктивно непереборними перешкодами.

У роботах В.І. Лебедєва і О.А. Леонова [13; 14] вказується, що стан фрустрації супроводжується різними негативними переживаннями: розчаруванням, роздратуванням, тривогою і часто стресом. Бесіди з військовослужбовцями після виконання ними завдань бойового чергування підтвердили, що 18% з них інколи відчували стан фрустрації. Високий рівень фрустрації призводить до дезорганізації діяльності і зниження її ефективності. Це не може не позначитися на міжособових стосунках. Фрустрація як психічний стан внутрішньої напруги, що наростає і яка пов'язана з невдачею при досягненні поставленої мети, потребує своєчасного зняття. Якщо цього не відбувається, то вона досягає рівня, при якому не забезпечується ефективна діяльність. На думку командирів, стан фрустрації спостерігається значно менше в психологічно сумісних групах.

Таким чином, проаналізувавши комплекс психологічних чинників, що впливають на поведінку і спільну діяльність операторів, слід зробити такі **висновки**:

1. При виконанні складних завдань бойового чергування на операторів впливає комплекс зовнішніх і внутрішніх стрес-чинників, що викликають негативні психічні стани, які помітно впливають на їх поведінку і знижують ефективність спільної діяльності. Їхня негативна дія виявляється сильніше за відсутності психологічної сумісності між операторами.

2. Дія стрес-чинників викликає негативні психічні стани напруженості, тривожності, стомлення, монотонності, фрустрації та ін., що потребують від операторів максимальної мобілізації інтелектуальних, моральних, психічних і фізичних сил, які швидше компенсуються товариською взаємодопомогою, узгодженими діями, співпереживанням, загальною атмосферою психологічної сумісності.

3. Необхідність зниження негативних наслідків дії стрес-чинників потребує цілеспрямованого розвитку психологічної сумісності операторів, мобілізації їх на ефективну спільну діяльність.

Список літератури: 1. Антипов В.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с. 2. Бандурка А.М. Психология управления / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков: ООО „Фортуна – пресс”, 1998. – 464 с. 3. Бодров В.А., Третьяков А.В. Оценка психологической совместности летных экипажей // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 3 4. Гримак Л.П., Пономаренко В.А. Психические состояния и надежность оператора // Вопросы кибернетики. Эффективность деятельности оператора. – М.: Наука, 1982. – С. 145–156. 5. Дикая Л.Г. Психические состояния и эффективность деятельности // Психологический журнал. – 1984. – Т.3, №6. – С. 103–114. 6. Дикая Л.Г. Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к особым условиям // Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М.: Наука, 1985. – 231 с. 7. Душков Б.А. Основы инженерной психологии / Б.А. Душков, Б.Ф. Ломов, В.Ф. Рубахин. – М.: Высш. шк., 1986. – 448 с. 8. Душков Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности / Б.А. Душков, А.С. Королёв, В.А. Смирнов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 848 с. 9. Душков Б.А. Основы инженерной психологии / Б.А. Душков, А.С. Королёв, В.А. Смирнов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 576 с. 10. Заволошин Д.Н. Деятельность оператора в условиях дефицита времени. Инженерная психология. Теория. Методология. Практическое применение. – М.: Наука, 1977. – 496 с. 11. Коупленд Н. Психология и солдат. – М.: Воениздат, 1985. – 96 с. 12. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / Міністерство освіти і науки України. – К.: Ніка-центр, 2006. – 576 с. 13. Лебедев В.И. Экстремальная психология. Психическая

деятельность в технических и экологически замкнутых системах.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.–431 с. 14. *Леонов А.А., Лебедев В.И.* К проблеме психологической совместимости в межпланетном полете // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 14–27. 15. *Ложкин Г.В., Становов В.А.* Расстановка операторов АСУ по рабочим местам с учетом психологического фактора // Кибернетика и военная техника. – 1982. – Вып. 57. – С. 98–101. 16. Психические состояния и эффективность деятельности: Сб. статей под ред. Ю.М. Забродина. – М.: АН СССР, 1983. – 168 с. 17. Психологические основы обучения человека-оператора готовностям к действиям в экстремальных условиях // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 57–61. 18. Психологические проблемы деятельности в особых условиях: Сб. АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1985, – 232 с. 19. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск.: БГУ, 1976. – 246 с. 20. Психические состояния и эффективность деятельности: Сб. статей – М.: АН СССР, 1983. – 168 с. 21. *Робер М.А., Тильман Ф.* Психология индивида и группы: Пер. с франц. – М.: Прогресс, 1988. – 256 с. 22. *Ягунов В.В.* Військова психологія / Міністерство освіти і науки України. – К.: Тандем, 2004. – 656 с.

Ю.И. Панфилов

**ВЛИЯНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ОПЕРАТОРОВ БОЕВЫХ
РАСЧЕТОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В
ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОВМЕСТИМОСТИ**

В статье рассматривается влияние психических состояний операторов на эффективность совместной деятельности в зависимости от их психологической совместимости. Автор показывает, что воздействие стресс-факторов на операторов вызывает негативные состояния напряжения, тревожности, утомления, монотонности, фрустрации и т.д. Развитие психологической совместимости операторов является одним из условий снижения негативных последствий воздействия стресс-факторов.

Yu. Panfilov

**INFLUENCE OF MENTAL CONDITIONS OF OPERATORS MILITARI
PAYMENTS ON EFFICIENCY OF JOINT ACTIVITY IN DEPENDENCE ON THEIR
PSYCHOLOGICAL COMPATIBILITY**

In the article influence of mental conditions of operators is examined on efficiency of joint activity depending on their psychological compatibility. An author shows that influence on operators stressors causes the negative states of tension, anxiety, fatigue, monotony, фрустрации et cetera. Development of psychological compatibility of operators is one of terms of decline of negative consequences of influence of stressors.

Стаття надійшла до редакційної колегії 23.05.2010