

ISSN 2078-77-82

Теорія і практика

управління соціальними системами

***ФІЛОСОФІЯ
ПСИХОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
СОЦІОЛОГІЯ***

1'2011

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ: філософія, психологія, педагогіка, соціологія

Щоквартальний науково-практичний журнал 1'2011

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 НАПН України, д-р філос. наук, проф. (*голова*)
Товажнянський Л.Л., почесний. академік НАПН України, д-р техн. наук, проф. (*заступник голови*)
Зязюн І.А., академік НАПН України д-р філос. наук, проф. (*заступник голови*)
Романовський О.Г., член-кор. НАПН, д-р пед. наук, проф. (*головний редактор*)
Андрущенко В.П., академік НАПН України, д-р філос. наук, проф.
Биков В.Ю., академік НАПН України, д-р техн. наук, проф.
Луговий В.І., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Прокопенко І.Ф., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Коваленко О.Е., д-р пед. наук, проф.
Бабаєв В.М., д-р наук з держ. управл., проф.
Іліаш Н., д-р техн. наук, проф. (Румунія) почесний професор 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., член-кор. НАПН України, д-р пед. наук, проф. (*головний редактор*)
Мороз В.М., канд. наук з держ. управл., доц. (*відповідальний секретар*)
Балл Г.О., член-кор. НАПН України, д-р психол. наук, проф.
Бех І.Д., академік НАПН України, д-р психол. наук, проф.
Бочарова С.П., д-р психол. наук, проф.
Воробйова Є.В., канд. пед. наук, доц.
Гончаренко С.У., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Князєв В.М., д-р філос. наук, проф.
Коваленко О.Е., д-р пед. наук, проф.
Конакчієв 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 НАПН України, д-р психол. наук, проф.
Нечепоренко Л.С., д-р пед. наук, проф.
Ничкало Н.Г., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Підбуцька Н.В., канд. пед. наук, доц.
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. НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Степаненко І.В., д-р філос. наук, проф.
Троцько Г.В., член-кор. НАПН 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

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

М.М. Козяр

Модернізація навчально-виховного процесу на основі використання єдиного інформаційного освітнього середовища.....3

М.Ю. Кадемія

Підвищення якості навчання у ВНЗ за допомогою інтерактивних засобів.....9

Т.П. Мізерна

Управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загально-освітньої школи.....14
ФІЛОСОФІЯ УПРАВЛІННЯ

О.С. Пономарьов

Філософія спілкування в контексті культури соціального управління.....24

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО- УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Р.С. Гуревич

Як визначити рівень професійної компетентності персоналу?.....32

О.В. Замлинська

Підвищення професійного рівня керівників сільських загально-освітніх шкіл.....39

Т.В. Гура

Дослідно-експериментальна перевірка моделі формування управлінської компетентності майбутніх фахівців електромашинобудівних спеціальностей.....47

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО- МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ: ДОСВІД ВИРІШЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

О.А. Ігнатюк

Особливості підготовки сучасних фахівців у системі вищої освіти США...57

І.М. Друзь

Педагогічна система підготовки фахівців в умовах Болонського процесу.....67

ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНА ЕЛІТА: ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ

С.И. Скубченко

Значение православной духовности в процессе формирования гуманитарно-технической элиты.....73

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ: ШКОЛА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Н.І. Завацька

Психологічна та соціальна підтримка uzалежнених від психотропних речовин на стадії ремісії.....77

D.Sheligevich-Urban

Integration of disabled children in the social environment.....86

НАШІ АВТОРИ.....93

СТОРІНКА РЕДКОЛЕГІЇ.....94

Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2011. – № 1. – 96 с.

Видається за рішеннями Вчених рад: Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, протокол №2 від 17.03.2011; Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, протокол № 4 від 29.10.2010; Української інженерно-педагогічної академії, протокол № 3 від 26.10.2010.

Журнал „Теорія і практика управління соціальними системами” затверджено Постановою №1-05/1 Президії ВАК України 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

УДК 378.016:004

М.М. Козяр

МОДЕРНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ЄДИНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Постановка проблеми. Основним аспектом економічного зростання будь-якої країни і визначення її ролі у світовій спільноті нині є інтелектуально-освітній потенціал. Тому одним із пріоритетних напрямів державної соціально-економічної політики є сучасна ефективна система освіти, яка здатна задовольнити соціальне замовлення суспільства на надання якісних освітніх послуг, що відповідають потребам інформаційного суспільства. Для забезпечення якісної освіти треба готувати вчителів нової формації, здатного ефективно працювати в інформаційному суспільстві, що постійно змінюється і вдосконалюється.

Становлення і розвиток інформаційного суспільства є характерною рисою ХХІ століття. Саме в інформаційному суспільстві набувають активного розвитку інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), створюються умови для ефективного використання знань у вирішенні різноманітних завдань, які постають перед суспільством. Характерними рисами інформаційного суспільства є:

- формування єдиного інформаційно-комунікаційного простору країни (ЄІКП) як частини світового інформаційного простору;
- становлення і домінування у різних сферах діяльності інформаційно-комунікаційних технологій;
- створення і розвиток ринку інформації та знань;
- підвищення рівня освіти.

Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також сучасні соціально-економічні процеси потребують суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави, особливо в освіті. Інформатизація освіти, як складова частина цього процесу, є системою методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою накопичення, оброблення, зберігання, розповсюдження та використання інформації в інтересах її споживачів. Можна виокремити такі цілі інформатизації суспільства:

- підвищення якості освіти через упровадження та використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес;
- забезпечення доступу до знань та даних для кожного члена суспільства;
- розвиток інтелектуальних і творчих здібностей на базі індивідуалізації освіти;
- забезпечення випереджувального навчання фахівців.

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні є необхідною умовою досягнення цілей інформатизації освіти. Пріоритетом для розвитку системи освіти нині є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, котрі забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості студентів щодо сприйняття складної інформації. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій здійснюється шляхом створення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, використання можливостей Internet, упровадження гнучких технологій дистанційної освіти, видання електронних підру-

чників тощо. Держава всебічно підтримує використання комп'ютерних технологій у системі оцінки знань, дистанційної освіти, сприяє забезпеченню навчальних закладів комп'ютерами, побудові міжвузівських інформаційно-освітніх мереж тощо.

Єдине інформаційне освітнє середовище (ЄІОС) поєднує широкий вибір навчального програмного забезпечення та мережних технологій, у тому числі електронну пошту, форуми, програмне забезпечення колективного використання, чати, відеоконференції, аудіо- та відеозаписи, та навчальні інструменти, що базуються на використанні веб-технологій.

Аналіз попередніх досліджень. Проблемі створення інформаційного освітнього середовища присвячені дослідження В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Захарової, І. Кухаренка, Ю. Машбиця, Є. Полат, С. Сисоєвої, П. Стефаненко та ін.

Ця тема висвітлена у багатьох публікаціях і дослідженнях знаних учених. Особливо активно вивчаються нині питання зосередження навчальних матеріалів та взаємодії підструктур для того, щоб безперешкодно забезпечити кожного студента навчальними матеріалами за допомогою традиційних або бездротових мереж [2, с. 6-7].

Мета статті полягає у розгляді створення єдиного інформаційного освітнього середовища навчального закладу, його завдань та пріоритетів у модернізації сучасної освіти України.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку українського освітнього простору характеризується його системним реформуванням, модернізацією, підтримкою інноваційного розвитку, переходом до багатогранності не тільки як до перспективного напрямку, а й як до зовсім нової якості.

Розвиткові суспільства сьогодні притаманний значний вплив комп'ютерних технологій, які проникають в усі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків, утворюючи глобальний інформаційний простір. Невід'ємною і важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти. Нині в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу, пов'язаними з внесенням коректив у зміст технологій навчання, які мають відповідати сучасним технічним можливостям та сприяти гармонійному входженню людини в інформаційне суспільство. Головна умова успіху інформатизації освіти – це нова позиція вчителя (знання прийомів роботи з новою комп'ютерною технікою і вміння ефективно використовувати ці знання для виконання педагогічних завдань).

Однією з необхідних умов успішної модернізації освіти на сучасному етапі є формування єдиного інформаційного освітнього середовища (ЄІОС) на всіх рівнях із забезпеченням їх інтеграції.

Першочергово значення в цьому процесі набуває створення ЄІОС у кожній освітній установі.

Інформатизація в навчальному закладі потребує не лише встановлення в ньому персональних комп'ютерів і навчання комп'ютерній грамотності – вона не відбуватиметься без перебудови всього процесу навчання на базі використання інформаційно-комунікаційних технологій, діяльності учнів і викладачів в умовах доступу до безмежного світу інформації.

Єдине інформаційно-освітнє середовище – програмно-комунікаційне середовище, що забезпечує навчальний процес, його інформаційну підтримку і документування в

середовищі Інтернет будь-якому числу навчальних закладів, незалежно від їх професійної спеціалізації і рівня освіти [1, с. 91].

Створення єдиного освітнього інформаційного середовища сприяє розвитку навчальної, педагогічної, управлінської й обслуговуючої діяльності навчального закладу, де провідну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології, що дозволяють підвищити якість і доступність навчального процесу. Крім того розвиваються здібності студентів, учнів, задовольняються їхні потреби, йде підготовка до майбутнього самостійного життя.

Перед навчальним закладом, у якому організовано єдиний навчальний простір, відкриваються такі можливості:

- 1) керівництву навчального закладу це дозволить:
 - створити єдине інформаційне освітнє середовище навчального закладу;
 - організувати розумний і раціональний документообіг у межах однієї установи, впровадити інформаційно-комунікаційні технології управління навчальним закладом;
 - впровадити систему збирання, переробки інформації з різних напрямів навчально-виховного процесу;
 - здійснити розгорнутий моніторинг навчальної діяльності закладу;
 - створити електронні бази даних педагогічних кадрів;
 - створити електронні бази даних студентського колективу;
 - підтримувати сайт навчального закладу, Web-сторінки навчальних проектів;
 - розширити інформаційну взаємодію з іншими навчальними закладами;
 - розвинути контакти соціального партнерства з іншими навчальними закладами;
- 2) педагогічним працівникам це дозволить:
 - організувати доступ до всієї нормативно-правової бази документів;
 - використовувати програмне середовище, що формує інформаційний простір навчального закладу;
 - здійснювати самостійне навчання;
 - підвищувати кваліфікацію, брати участь у професійних об'єднаннях, семінарах, майстер-класах тощо;
 - впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології і ресурси мережі Інтернет на різних етапах традиційної системи навчання;
 - створювати Інтернет-заняття, інтегровані уроки;
 - розробляти і використовувати власне програмне забезпечення і цифрові освітні ресурси, формувати, використовувати медіатеки та ін.;
- 3) студентам навчального закладу це дозволить:
 - використовувати Інтернет-технології в організації додаткової освіти;
 - використовувати комп'ютерні технології для підготовки до занять;
 - застосовувати тренувальне тестування;
 - брати участь в Інтернет-конкурсах і олімпіадах;
 - обговорювати актуальні проблеми на форумі, у Skype, на сайті навчального закладу;
 - інтелектуально і психологічно готуватися до подальшого продовження освіти;
 - навчитися працювати з інформацією, яка подана в різних формах, відбирати і систематизувати науковий матеріал, робити повідомлення, доповіді на задану тему, складати план і т. ін.
 - брати участь в телекомунікаційних проектах.

Єдиний інформаційний освітній простір навчального закладу – це система, в якій всі учасники навчально-виховного процесу (адміністрація, викладачі, студенти та їхні батьки) задіяні на інформаційному рівні і пов'язані між собою. Практично всі учасники навчально-виховного процесу поєднані між собою відповідними інформаційними потоками.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес викладання всіх предметів потребує підвищення інформаційної культури педагога, застосування нових методів навчання з використанням комп'ютерних технологій. Особливої уваги потребує формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагога і студента. Без цього неможливо здійснювати навчально-виховний процес в єдиному інформаційно-освітньому просторі. Саме викладач вирішує: як, у якому обсязі і для яких цілей можуть бути використані засоби ІКТ в навчальному процесі. Тобто викладач є одним з найбільш активних учасників створення єдиного інформаційного освітнього простору навчального закладу.

Крім того, єдине інформаційне освітнє середовище має забезпечувати такі функції:

- інформаційну, що надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інформаційного обміну;
- інтерактивну, що дозволяє реалізовувати внутрішні та системні зв'язки;
- комунікаційну, що дозволяє підтримувати зв'язки “всередині”, а також із “зовнішнім” інформаційним простором;
- координувальну, тобто фіксувати та представляти у взаємозв'язку зміст, який адресований різним суб'єктам;
- розвивальну: розвиток інтелекту, особистих творчих якостей;
- культуроформувальну, що пов'язана з інформаційною культурою;
- професійно орієнтовану, тобто орієнтовану на профіль майбутньої професійної діяльності.

Виходячи з мети, завдань і характерних особливостей здійснення освітньої діяльності в умовах ІОС, головними педагогічними принципами функціонування є:

▼ принцип комплексного підходу до проблеми інформатизації освіти, що передбачає:

- науково обґрунтоване визначення первинного вхідного стану процесу інформатизації;
- програмно-цільовий підхід до розвитку й управління цим процесом;
- кооперацію зацікавлених у проблемі інформатизації освіти суб'єктів;
- зміну традиційних поглядів на процес інформатизації освіти;

▼ принцип системної побудови ІОС, що потребує:

- створення нових організаційних структур, які забезпечують організацію та функціонування технологій;

- відкритість даної системи на всіх рівнях;
- наявність інформаційних обмінів.

Важливим інструментом створення єдиного інформаційного освітнього простору є впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Для цього у вищих навчальних закладах проводився моніторинг їхнього ефективного використання за такими критеріями:

- завантаженість комп'ютерних аудиторій;

- готовність педагогічних кадрів у галузі інформаційних технологій;
- використання можливостей корпоративної мережі в навчальному процесі та управлінській діяльності.

За результатами моніторингу було виявлено такі проблеми:

- педагоги не готові до активного використання інформаційних технологій у навчальному процесі;
- підструктури навчальних закладів мають різний рівень готовності до впровадження інформаційних технологій.

Зрозуміло, що без вирішення цих проблем неможливо якісно сформулювати ЄІОС.

Для цього, на нашу думку, необхідно виконати такі завдання:

1. Удосконалити модель ЄІОС навчального закладу.
2. Створити умови для активного використання сучасних інформаційних технологій у педагогічному процесі.
3. Надати педагогам можливість вивчення нових інформаційних технологій.
4. Забезпечити доступ до освітніх ресурсів і обміну інформацією для здійснення контактів і участі у проектах.
5. Надати можливість створення та публікації в електронному вигляді навчальних і методичних матеріалів.

На наш погляд, упровадження інформаційних технологій та підготовка педагогічних кадрів є найважливішими для виконання вищезазначених завдань. Ці процеси взаємопов'язані і мають відбуватися паралельно.

Як свідчить практика, для активного використання інформаційних технологій у навчальному процесі необхідні мережеві координатори – педагоги, які здійснюють управління цим процесом. Ці координатори створюють ЄІОС навчального закладу, надають консультації, запускають та наповнюють телекомунікаційні проекти.

Інше завдання – підготовка викладачів-предметників щодо застосування інформаційних технологій [2, с. 32-33].

Висновки. Для ефективного використання в навчальному процесі ЄІОС необхідно виконати завдання, які можна подати за трьома групами:

Управління навчальним процесом	Управлінська діяльність	Навчальний процес
• консолідація статистичних даних; • моніторинг освіти; • підтримка процедур атестації та акредитації; • фінансовий і бухгалтерський облік; • інформаційна підтримка; • забезпечення електронного документообігу; • забезпечення електронними навчально-методичними матеріалами	• аналіз даних; • збирання та опрацювання статистичних даних; • фінансовий і бухгалтерський облік; • інформаційна підтримка; • забезпечення електронного документообігу; • забезпечення електронними навчально-методичними матеріалами	• управління навчальним процесом; • управління адміністративно-господарською діяльністю; • використання системи електронного документообігу; • використання електронних навчально-методичних і тестових матеріалів у навчальному процесі

Основою освітньої системи є високоякісне та високотехнологічне ЄІОС, його створення та розвиток становлять технічно найбільш складне завдання. Проте тільки ЄІОС дозволяє системі освіти модернізувати свою технологічну базу, перейти до освітніх інформаційних технологій і здійснити прорив до відкритої освітньої системи, що відповідає вимогам постіндустріального суспільства.

Список літератури: 1. *Кадемія М. Ю.* Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Львів: Сполом, 2009. – 128 с. 2. Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу. Навч.-метод. посібник / [М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. В. Ткаченко, Л. С. Шевченко]. – Львів: СПОЛОМ, 2009. – 186 с. 3. *Захарова І. Г.* Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Захарова И. Г. – М.: Издат. центр “Академия”. – 2003. – 192 с. 4. *Роберт И. В.* Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации / И. В. Роберт // Информатика и образование. – 2008. – №5. – С. 3-15.

Bibliography (transliterated): 1. *Kademija M. Ju.* Informacijno-komunikacijni tehnologii navchannja: terminologichnij slovník / M. Ju. Kademija. – L'viv: Spolom, 2009. – 128 s. 2. Informacijne osvitne seredoviwe suchasnogo navchal'nogo zakladu. Navch.-metod. Posibnik / [M. Ju. Kademija, M. M. Kozjar, T. V. Tkachenko, L. S. Shevchenko]. – L'viv: SPOLOM, 2009. – 186 s. 3. *Zaharova I. G.* Informacionnye tehnologii v obrazovanii: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / Zaharova I. G. – M.: Izdat. centr “Akademija”. – 2003. – 192 s. 4. *Robert I. V.* Teoreticheskie osnovy razvitija informatizacii obrazovanija v sovremennyh uslovijah informacionnogo obwestva massovoj global'noj kommunikacii / I. V. Robert // Informatika i obrazovanie. – 2008. – №5. – S. 3-15.

М.М. Козяр

МОДЕРНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЕДИНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассмотрено создание единого информационного образовательного пространства учебного заведения, требования к нему, организация учебно-воспитательного процесса на его основе и деятельности всех звеньев работы учебного заведения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, единая информационная образовательная среда, модернизация образования, информационно-коммуникационная компетентность, информатизация образования.

М. Kozjar

MODERNIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS ON THE BASIS OF UNIFIED INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT USAGE

The article deals with an informational educational environment of the institution, the requirements for it, the educational process at its base, the organization of all parts of the schools.

Key words: information educational environment, modernization of education, information and expertise, information education.

Стаття надійшла до редакційної колегії 25.01.2011

УДК [378:005.6]:004

М.Ю. Кадемія

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер його соціального і духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

В умовах інформатизації суспільства особливого значення набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті. З метою підняття освіти на якісно новий рівень необхідно посилити ефективність праці викладача. Нині в проведенні навчальних занять все більшого значення набуває вибір різноманітних прийомів, форм і засобів представлення навчального матеріалу. Тому значна увага приділяється методам інтерактивного навчання із застосуванням комп'ютерних програм, що реалізують діяльнісний підхід до навчання. Засобами реалізації зазначеного підходу слугують комплекси програмно-апаратних засобів (комп'ютер, мультимедійний проектор, сенсорна дошка, web-камера, графічний планшет тощо), за допомогою яких організують навчально-пізнавальну діяльність учасників інтерактивного навчання.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемам якості вищої освіти присвячені дослідження В. Андрушенка, М. Жалдака, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, О. Коваленко, М. Шута та ін.; переходу від репродуктивної до активної парадигми засвоєння знань, до освіти, заснованої на спільній діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу – праці А. Андрєєва, М. Скаткіна, В. Солдаткіна, Г. Троян та ін.; проблемі інтенсивного навчання – роботи Н. Апатова, Л. Гейхман, Ю. Машбиця, І. Роберта, О. Пехоти, С. Сисоєвої та ін.

Мета статті полягає в розгляді як інтерактивних засобів навчання, що використовуються для підвищення якості й ефективності навчального процесу у ВНЗ, так і комплексного використання інтерактивних технологій у підготовці фахівців.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо інтерактивні технології як технології організації процесу навчання, в якому студенту або учню неможливо не брати участі в колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання [1, с. 6].

Методи інтерактивного навчання цікаві студентам, пробуджують у них інтерес та стимулюють мотивацію, навчають самостійності в розумовій діяльності.

Сучасні методи навчання потребують відповідних засобів їх реалізації в навчальному середовищі. Обов'язковим складником навчального середовища є сучасні інтерактивні засоби навчання.

Інтерактивні засоби навчання дозволяють внести до навчального процесу інтерактивний складник. Використання їх у процесі навчання дозволяє значно підвищити рівень взаємодії викладача і студентів.

Комплекс апаратних засобів, необхідних для забезпечення інтерактивного навчання, як правило, складається з комп'ютера, інтерактивної дошки, мультимедійного проектора та пристроїв зв'язку (web-камера, система передачі даних, адаптер тощо). До

складу комплексу може також входити пристрій тактильного введення даних (інтерактивний бездротовий планшет; інтерактивний рідиннокристалічний дисплей (інтерактивна графічна панель), що поєднує в собі функції монітора і цифрового планшета; система інтерактивного опитування – пульти, бездротові мікрофонні системи) і система звукового супроводу (рисунок).



Комплекс інтерактивних засобів навчання

Викладач, стоячи біля інтерактивної дошки, може задавати свої запитання, а студенти за допомогою інтерактивних бездротових планшетів можуть відповідати на запитання викладача, ставити свої запитання, брати участь у процесі обговорення. Таким чином, між викладачем і студентами виникає інтерактивний діалог, що значно підвищує рівень сприйняття і розуміння навчальних матеріалів. Якщо студент працює біля дошки, то викладач може вільно переміщатись аудиторією і вносити корективи за допомогою бездротового планшета [2, с. 7].

Технології, що використовуються в інтерактивних дошках, підрозділяються на чотири основні типи:

- сенсорна аналогово-резистивна;
- електромагнітна;
- ультразвукова (інфрачервона);
- лазерна.

Перше завдання, яке дозволяють розв'язати інтерактивні дошки – відійти від презентаційної форми подання матеріалу. Ця форма може використовуватись у процесі

введення до теми, первинного знайомства з навчальним матеріалом. Більш глибокого засвоєння потребує інтерактивна взаємодія з комп'ютером. Особливо корисним є використання комп'ютерних і віртуальних тренажерів.

Друге завдання інтерактивних дошок – економія часу на заняттях завдяки частковій відмові від конспектування, малювання схем, діаграм.. Студенти наприкінці занять одержують файл із записами і мають змогу після заняття продивитися їх на комп'ютері за окремими кроками. Недоліки використання інтерактивних дошок полягають у повній відмові від конспектування, що погіршує засвоєння навчального матеріалу, виключаючи моторну пам'ять, знижуючи мотивацію, увагу на занятті. Тому викладачеві необхідно більше уваги приділяти вправам з перевірки засвоєння матеріалу.

Третє завдання інтерактивних дошок – підвищення ефективності подання матеріалу. Проектор виводить на інтерактивну дошку підібрані фонові слайди, акустичні системи, що створюють в аудиторії потрібний фоновий звук, а викладач представляє змістовну частину матеріалу.

Четверте завдання інтерактивної дошки – організація групової роботи, навички якої нині принципово важливі для успішної діяльності в багатьох галузях. У даному випадку потрібне гнучке програмне забезпечення, бажано мати інтерактивну дошку на аналогово-резистивній технології для того, щоб студенти мали можливість писати та малювати пальцем.

Використання інтерактивних дошок має певні переваги, проте потребує зміни методичних підходів до викладання.

Для великих за площею аудиторій зручно застосовувати інтерактивний рідкокристалічний дисплей, який поєднує в собі функції монітора і цифрового планшета. Зображення проектується за допомогою мультимедійного проектора на великий екран. Викладач, стоячи обличчям до аудиторії, за допомогою спеціальної ручки пише безпосередньо на екрані рідкокристалічного дисплея. Студенти можуть вносити на екрані свої зміни за допомогою бездротових планшетів.

Для контролю знань зручно використовувати бездротові пульти. Під час заняття викладач ставить запитання, а студенти відповідають на них простим натисканням на кнопки пульта. Результати опитування зберігаються та відображаються в режимі реального часу. Після закінчення заняття результати опитування можна експортувати в MS Excel або інший програмний продукт і проводити аналіз.

Використання бездротових мікрофонних систем дозволяє студентам чути викладача, що сприяє концентрації їх уваги на занятті, підвищує ефективність процесу навчання.

Усі компоненти, що входять до складу комплексу апаратних засобів, можуть працювати і як єдине ціле, і незалежно один від іншого. Навчальні заклади відповідно до освітніх завдань, які необхідно вирішити, можуть підібрати собі будь-який комплект.

Сьогодні створено сучасний широкоформатний мультимедійний комплекс на основі інтерактивної дошки SMART Board 690 та проектора Mitsubishi WL639U.

Переваги цього комплексу:

- широкий формат, зображення високої чіткості (HD);
- High Definition:
 - HD ready – 1280x720 пікс;
 - WXGA – 1280x768 пікс;

- швидке розповсюдження широкоформатних ноутбуків;
- розвиток HD-плеєрів і камер;
- ергономічність і звичність до широкого формату.

Інтерактивна дошка SMART Board 690 з широкоформатним WXGA-проектором стає великим інтерактивним екраном, дотиком до якого здійснюється відкриття будь-якого комп'ютерного додатку або сторінки в Інтернеті, що надає можливість демонструвати необхідну інформацію. Крім того, будь-який малюнок або написане на дошці він дозволяє зберігати в комп'ютерному файлі, роздруковувати або зберігати у вигляді web-сторінки, розміщувати в Інтернеті. Окрім цього, на дошку можна виводити два вікна разом.

Педагогічно доцільним, дидактично обґрунтованим є застосування сучасних засобів навчання тільки тоді, коли викладач знає особливості засобу навчання, має навички управління цим засобом. Кожний викладач завжди був творцем своїх занять, в інформаційному суспільстві він ним і залишається, а всі засоби інформаційно-комунікаційних технологій є тільки допомогою в його діяльності.

В інтерактивному навчанні якісне апаратне забезпечення має важливе, проте не визначне місце. З метою продуктивного впровадження інтерактивних дошок у навчальний процес необхідна добре побудована методика, яка підтримана методичними матеріалами, якісним програмним забезпеченням, курсами підвищення кваліфікації викладачів.

Як свідчать дослідження та практика використання інтерактивних дошок, нині стало питання щодо здійснення спеціальної підготовки педагогів із впровадження інтерактивних засобів навчання. Із цією метою виробники інтерактивних дошок проводять семінари, презентації, виставки тощо. Завдання педагогічної науки – розроблення методичних рекомендацій і підвищення кваліфікації викладачів щодо використання інтерактивних дошок.

Виділімо основні етапи використання інтерактивних технологій навчання:

1. Вибір типу інтерактивної дошки. Визначається не фінансовими можливостями, а необхідністю вибирати між інтерактивною взаємодією, стаціонарним розміщенням або обов'язковою мобільністю.

2. Підготовка матеріалу до проведення занять. Кваліфікація навіть кращих викладачів не дозволяє, на жаль, готувати ролики у форматі Macromedia Flash, а тому їх необхідно готувати у Microsoft PowerPoint, або шукати нові готові навчальні продукти.

3. Інтерактивна взаємодія. Залежно від вирішення першого питання викладач має визначити, яким чином використовувати інтерактивну дошку: повністю відмовитись від крейди або використовувати лише для лекцій. Крім цього, матеріали, які пишуться маркерами на дошці, можуть зберігатись і роздруковуватись, залишаючи в пам'яті студентів певні образи.

4. Перевірка ефективності інтерактивної технології. Зважаючи на те, що в процесі перегляду презентацій студенти більше спостерігають, ніж записують, тому мають місце деякі проблеми із засвоєнням навчального матеріалу [3, с. 64].

Висновок. Однією з умов підвищення якості й ефективності навчального процесу вищого навчального закладу, якості знань студентів є вдосконалення його змісту з урахуванням комплексного використання різноманітних дидактичних, методичних, технічних інтерактивних засобів навчання в процесі реалізації підготовки фахівців.

Список літератури: 1. *Кадемія М. Ю.* Інтерактивні засоби навчання: навчально-методичний посібник / М. Ю. Кадемія, О. А. Сисоєва. – Вінниця: ТОВ “Планер”, 2010. – 217 с. 2. *Каратузов А. В.* Інтерактивні засоби навчання в освітньому процесі / А. В. Каратузов // Ярославський педагогічний вестник. – 2009. - № 3. – С. 61-64. 3. Робота з мультимедійною дошкою / [упоряд. В. Лапінський] – К.: Шкільний світ, 2008. – 112 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).

Bibliography (transliterated): 1. Kademija M. Ju. Interaktivni zasobi navchannja: navchal'no-metodichnij posibnik / M. Ju. Kademija, O. A. Sisoeva. – Vinnicja: TOV “Planer”, 2010. – 217 s. 2. Karatuzov A. V. Interaktivnye sredstva obuchenija v obrazovatel'nom processe / A. V. Karatuzov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2009. - № 3. –S. 61-64. 3. Robota z mul'timedijnoju doshkoju / [uporjad. V. Lapins'kij] – K.: Shkil'nij svit, 2008. – 112 s. – (Biblioteka “Shkil'nogo svitu”).

М. Е. Кадемия

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ

В статье рассматривается одно из условий повышения эффективности учебного процесса в вузе, качества образования – совершенствование его содержательной составляющей в условиях реализации интерактивного обучения. Освещено использование современных средств наглядности и развития визуального представления учебного материала посредством интерактивных досок.

Ключевые слова: интерактивная доска, интерактивное обучения, качество образования, средства наглядности, эффективность обучения.

М. Kademija

INCREASE OF THE QUALITY OF TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT USING WITH INTERACTIVE TOOLS

Considered one of the conditions of efficiency of educational process in high school, the quality of education - the improvement of its substantial component in the implementation of online learning. The use of modern means of visualization and visual presentation of scientific material by means of interactive whiteboards.

Keywords: interactive whiteboard, training and quality of education, means the visibility, effectiveness of training.

Стаття надійшла до редакційної колегії 1.02.2011

Т.П. Мізерна

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Однією з проблем сучасної системи загальної середньої освіти є питання якості. Сьогодні якість як категорія, що має міждисциплінарний характер, є невід'ємним складником освітньої галузі.

Модернізація системи освіти, нові завдання щодо якості мовної освіти в Україні визначили вивчення однієї або декількох іноземних мов та створення єдиних, наближених до загальноєвропейських вимог стандартів пріоритетним напрямом шкільної освіти [1]. Рекомендації Ради Європи щодо мовної освіти знайшли своє відображення в Державному стандарті загальної середньої освіти, у Програмі з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів ЗНЗ. У даному контексті особливо актуальним постає питання відповідності якості тих послуг, що надає загальноосвітній навчальний заклад у напрямі підготовки учнів з іноземної, мови існуючим освітнім вимогам та створення системи управління якістю у загальноосвітній школі.

У педагогічній літературі значну увагу дослідженню питань якості освіти, управління якістю освіти приділяють вітчизняні та зарубіжні вчені: А. Аветисов, В. Беспалько, І. Булах, В. Гуменюк, Г. Єльнікова, Ю. Жук, В. Кальней, Є. Коротков, В. Кремень, О. Локшина, О. Ляшенко, Т. Лукіна, О. Овчарук, В. Панасюк, М. Поташник, Н. Селезнева, І. Субетто, П. Третьяков, Т. Шамова, С. Шишов та інші.

У науковій літературі широко представлені теоретичні і методичні дослідження різних аспектів навчання іноземній мові: Л. Бех, І. Бім, М. Брейгіна, Л. Біркун, І. Верещагіна, Н. Галькова, Н. Гез, І. Зимня, Г. Китайгородська, В. Коккота, М. Ляховицький, О. Миролубов, Р. Мільруд, Є. Маслико, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, О. Петрашук, О. Поляков, І. Рапопорт, В. Плахотник, Г. Рогова, В. Скалкін, В. Слободчиков, А. Старков, С. Фолонкіна та інші.

Проте проблема управління якістю підготовки з іноземної мови учнів у ЗНЗ не є дослідженою. Основною **метою** даної статті є дослідження сутності управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи.

Сучасні дослідження з проблеми в основному орієнтовані на створення загальної системи управління якістю освіти, яка визначає управління процесами на підставі їх оцінювання за визначеними показниками та з урахуванням факторів впливів. Різні акценти в трактуванні якості освіти визначають різні підходи: інтуїтивно-емпіричний, формально-звітний, психологічний, педагогічний, комплексний, методологічний, соціальний, кваліметричний тощо [2; 3]. В. Гуменюк, досліджуючи проблему управління якістю освіти, вказує на необхідність розглядати якість освіти і як процес, і як результат [4, с. 64]. Реалізація концепції якості освіти сьогодні, на думку Н. Єфремової та інших, визначає необхідність побудови системи оцінки досягнень усіх учасників освітнього процесу [5, с. 10]. Так, В. Беспалько, розглядаючи проблему якості освітнього процесу, наголошує на важливості розробки й вживання об'єктивних показників якості процесу навчання та якості освіти в цілому [6, с. 165]. Вчені виокремлюють різні підхо-

ди до визначення показників якості, такі як системний, результативний тощо [7, с.152 - 153].

Провідним чинником у досягненні якості є управління. У становленні теорії управління соціальними організаціями виділяють такі підходи до управління якістю:

- виділення шкіл в управлінні;
- процесний;
- системний;
- програмно-цільовий;
- ситуаційний [8].

Аналіз педагогічної літератури дозволив виявити різні трактування поняття „управління якістю освіти”: цілеспрямований, комплексний, скоординований вплив як на даний процес у цілому, так і на його основні елементи (В. Панасюк) [9]; організоване і спрямоване управління на досягнення визначених, прогнозованих результатів (М. Поташник) [10, с. 185]; процес взаємодії керуючої і керованої підсистем з досягнення запрограмованого результату (П. Третьяков, Т. Шамова) [11]; поетапне спостереження за процесом отримання продукту (С. Шишов, В. Кальней) [12, с. 175-176]; опосередковане управління через стимулювання та мотивацію діяльності директора, вчителів, учнів і організацію їхньої діяльності через прийняття управлінських рішень (Ю. Жук) [13, с. 63- 64].

Управління якістю підготовки з іноземної мови учнів в ЗНЗ має будуватися, на нашу думку, на сучасних принципах менеджменту якості, сформульованих у міжнародних стандартах ISO, які визначають основні положення щодо менеджменту якості. Сьогодні вітчизняні та зарубіжні вчені пов'язують управління якістю з концепцією Загального менеджменту якості (TQM – Total Quality Management), яка спрямована на підвищення якості всіх організаційних процесів. Головною метою застосування положень концепції Загального менеджменту якості в освіті (Total Quality Education) є досягнення більш високої якості освіти [15].

Якість підготовки з іноземної мови учнів ЗНЗ реалізується в освітньому процесі. Поняття „процес” у стандартах ISO визначається як сукупність взаємопов'язаних ресурсів (кадрових, матеріально-технічних тощо) та діяльності, що впливає на результат як на вході, так і на виході. Освітній процес є визначальним у системі підготовки з іноземної мови, і його бажаним результатом є готовність учнів до іншомовного спілкування, сформований рівень іншомовної комунікативної компетенції. Останнім часом компетенція розглядається як результат освітньої діяльності. Згідно з вимогами стандартів ISO, ефективний менеджмент якості в освіті має розглядатися в контексті процесного підходу, де управління навчальним закладом базується на управлінні процесами, що визначають якість результату. Тому, на нашу думку, сутність управління якістю підготовки з іноземної мови учнів ЗНЗ слід розглядати як певний процес приведення системи складників якості у відповідність до вимог або стандартів. Для управління якістю підготовки учнів з іноземної мови необхідно створити систему управління якістю в ЗНЗ з метою досягнення визначених компонентів якості, при цьому дана система має бути одним зі складників загальної системи управління якістю. Згідно із стандартами серії ISO, система управління якістю - це частина системи управління організацією, яка спрямована на досягнення результатів відповідно до цілей у сфері якості і на задоволення потреб, оцінювань або вимог зацікавлених сторін [16].

На нашу думку, управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи – це процес планування, досягнення і постійного підвищення якості умов для здійснення освітнього процесу, його реалізації та якості результатів. У нашому дослідженні ми визначили такі складники якості підготовки з іноземної мови учнів ЗНЗ:

- якість умов для здійснення освітнього процесу з іноземної мови,
- якість освітнього процесу з іноземної мови,
- якість результату (рис. 1).

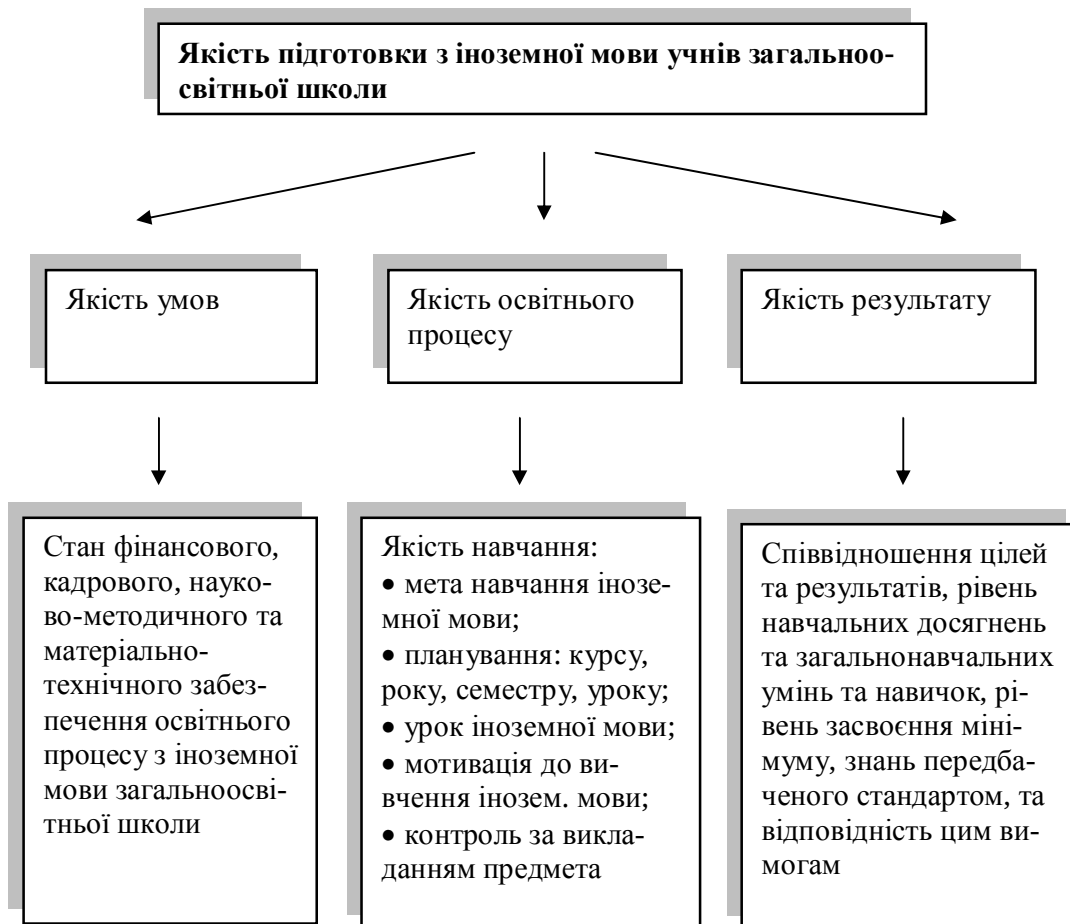


Рис. 1

В управлінні якістю виокремлюють такі функції: прогнозування і планування, організація функціонування системи управління якістю, контроль, регулювання, оцінка якості, визначення її рівня та можливостей підвищення, дослідження якості освіти, мотивація забезпечення та підвищення якості [17, с. 229-231]. Дані функції управління характеризують основні положення управління якістю освіти. Особливості об'єкта управління (якість підготовки з іноземної мови учнів) визначають специфічні функції управління якістю підготовки учнів з іноземної мови загальноосвітньої школи. (рис. 2):

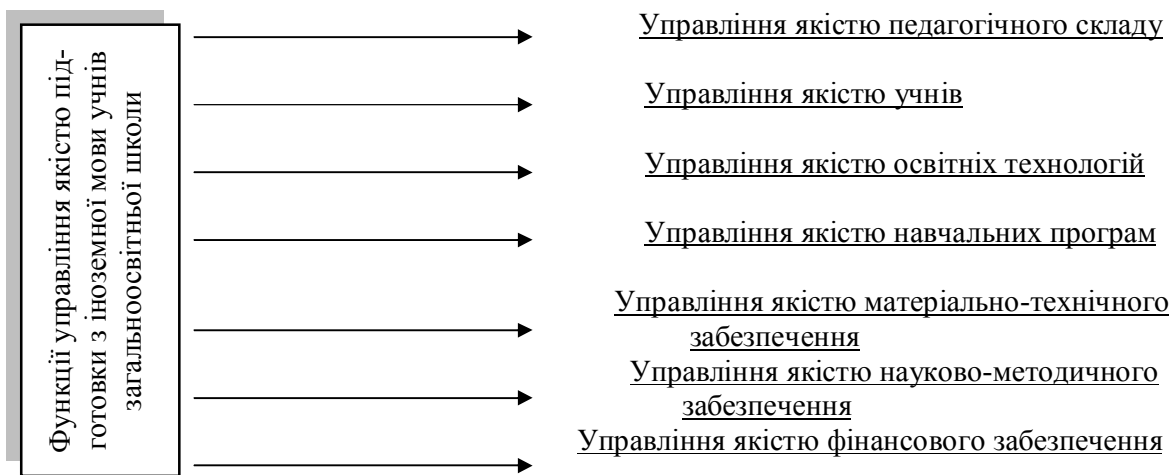


Рис. 2

- *Управління якістю педагогічного складу (вчителів іноземної мови).* Мається на увазі склад вчителів іноземної мови структуру, кваліфікаційний рівень, систему підвищення кваліфікації вчителів, організації роботи, мотивацію, оплату праці.
- *Управління якістю учнів.* Процес підготовки учнів з іноземної мови у ЗНЗ спрямовано на розвиток мотивації учнів до вивчення іноземної мови, формування вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності, загальнонавчальних вмінь та навичок.
- *Управління якістю освітніх технологій.* Дана функція визначається використанням освітніх технологій у процесі підготовки учнів з іноземної мови у ЗНЗ.
- *Управління якістю навчальних програм.* Документом, що регулює освітній процес у навчальному закладі, є навчальний план. Іноземна мова входить до переліку обов'язкових предметів державного компонента навчального плану. Кількість годин на вивчення іноземної мови передбачена Типовими навчальними планами. На основі Типових навчальних планів загальноосвітні школи складають робочі навчальні плани на кожен новий навчальний рік. Якість забезпечується через реалізацію інваріантної і варіативної частин навчального плану. Вивчення іноземної мови у ЗНЗ характеризується наявністю декількох навчальних програм.
- *Управління якістю матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу з іноземної мови.* Положення про загальноосвітній навчальний заклад, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 964, визначає матеріально-технічну базу загальноосвітнього навчального закладу, до якої належать будівлі, споруди, земля, комунікації, обладнання, транспортні засоби, службове житло, інші матеріальні цінності, вартість яких зазначається в самостійному балансі навчально-виховного закладу [18]. Матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу з іноземної мови характеризується наявністю спеціалізованого кабінету іноземної мови, комплектів навчально-методичних посібників для вчителя, учнів, комплектів навчального обладнання, технічних засобів навчання.
- *Управління якістю науково-методичного забезпечення освітнього процесу з іноземної мови* визначається організацією роботи методичного об'єднання або кафедри вчителів іноземної мови.

• *Управління якістю фінансового забезпечення освітнього процесу з іноземної мови.* Одним із складників якості підготовки учнів з іноземної мови загальноосвітньої школи є фінансове забезпечення. Обсяг фінансування визначає ефективність діяльності як навчального закладу в цілому, так і підготовки учнів з певного предмета. Доцільне використання фінансових ресурсів навчальним закладом створює якісні умови для здійснення освітнього процесу з іноземної мови і підготовки учнів. Для фінансового забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів в Україні розроблено нормативно-правову базу, яка визначає засади їх фінансово-господарської діяльності. Згідно із Законами України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Положенням про загальноосвітній навчальний заклад”, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 964 основним джерелом фінансового забезпечення визначені кошти державного та місцевих бюджетів [19; 20]. Бюджетний кодекс України визначає розподіл видатків на освіту між бюджетами. До складу видатків, що здійснюються з місцевих бюджетів, належать видатки на фінансування загальноосвітніх навчальних закладів [21]. Показник обсягу фінансування освіти залежить від обсягу фінансових ресурсів місцевих бюджетів, фінансової норми бюджетної забезпеченості одного учня та кількості учнів загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, з урахуванням коригувальних коефіцієнтів [22, с. 214]. Фінансування шкіл здійснюється за такими групами видатків, як поточні видатки та капітальні видатки [23, с. 179]. Основним фінансовим документом школи є кошторис. Кошторис загальноосвітньої школи складається на основі виробничих показників діяльності школи та чинного законодавства. За окремими видами видатків використовуються діючі нормативи. Основні статті поточних видатків кошторису загальноосвітньої школи складаються з фонду заробітної плати: заробітна плата вчителів, заробітна плата адміністрації школи, заробітна плата персоналу, який обслуговує; нарахування на заробітну плату; канцелярських та господарських витрат тощо [24]. Відповідно до нормативно-правовою бази, існують такі джерела фінансування освітнього процесу з іноземної мови: бюджетні кошти та позабюджетні кошти (рис.3).

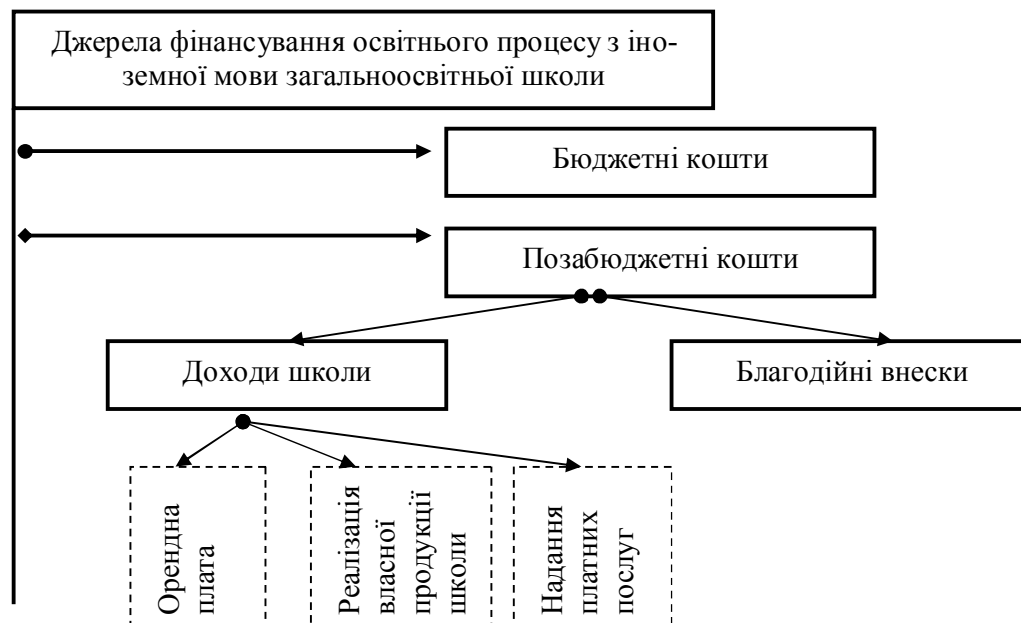


Рис. 3

Витрати на освітній процес з іноземної мови загальноосвітньої школи, на нашу думку, складаються:

- із заробітної плати вчителів іноземної мови (оплата навчальних годин, доплата за перевірку зошитів, додаткові доплати);
- нарахувань на заробітну плату;
- оплати комунальних послуг, витрачених під час навчання;
- придбання підручників, робочих зошитів та іншої навчально-методичної літератури;
- утримання кабінету іноземної мови;
- витрат на наукову і методичну роботу з предмета, інноваційну діяльність (рис. 4).



Рис. 4

Дані витрати не визначені окремими статтями видатків кошторису і входять до загального обсягу витрат. Фактично, відповідно до розподілу витрат кошторису загальноосвітньої школи, це лише заробітна плата вчителів іноземної мови, забезпечення необхідними підручниками та оплата комунальних послуг. Частиною кошторису загальноосвітньої школи є спеціальний фонд, на який надходять кошти з позабюджетних джерел. Ці кошти витрачаються згідно із чинним законодавством. Спеціальний фонд дозволяє забезпечити фінансування тих необхідних витрат школи на освітній процес з іноземної мови, які не фінансуються із загального фонду бюджету або фінансуються недостатньо. Цей фонд поповнюється завдяки коштам підприємств, установ і організацій, батьків, спонсорів та іншим добровільним внескам, матеріальним цінностям, одержаних від підприємств та організацій, окремих громадян. Позабюджетні кошти можуть бути отримані як плата за навчання. Це можуть бути платні курси іноземної мови, факультативні заняття, гуртки, робота яких не передбачена робочим навчальним планом

школи. При наданні загальноосвітньою школою платних послуг з іноземної мови важливим є укладення договору з фізичною або юридичною особою про порядок надання послуги, розмір та терміни оплати, розрахунок собівартості послуги, організація бухгалтерського обліку та звітності відповідно до законодавства, оформлення дозволу на ведення платних послуг, включення доходів від платних послуг до кошторису школи та затвердження цього кошторису.

Для досягнення цілей ЗНЗ з підготовки учнів з іноземної мови та функцій управління реалізується технологія управління якістю. В технології управління якістю виділяють такі етапи:

- планування або проектування;
- діагностика та моніторинг;
- аналіз отриманої інформації;
- підготовка і прийняття управлінського рішення [18, с. 23-24].

При цьому управління якістю має базуватися на принципах сучасного менеджменту якості, що мають бути реалізовані при виконанні завдань з підготовки учнів з іноземної мови в ЗНЗ:

1. *Орієнтація на споживача.* Діяльність організації, ЗНЗ залежить від споживачів (учнів, батьків, суспільства в цілому), тому ЗНЗ повинен враховувати і виконувати їхні вимоги щодо підготовки учнів з іноземної мови.

2. *Лідерство керівників.* Адміністрація ЗНЗ повинна визначати політику, цілі та завдання щодо якості підготовки учнів з іноземної мови в ЗНЗ.

3. *Участь співробітників.* Система якості ЗНЗ повинна спонукати працівників до постійного підвищення якості підготовки учнів з іноземної мови в ЗНЗ.

4. *Процесний підхід.* Стандарти серії ISO передбачають підхід до управління якістю в ЗНЗ як до управління сукупністю взаємопов'язаних процесів щодо підготовки учнів з іноземної мови.

5. *Системний підхід до управління.* Даний підхід у поєднанні з попереднім визначає управління процесами підготовки учнів з іноземної мови в ЗНЗ як системою.

6. *Постійне покращення.* Постійне покращення діяльності ЗНЗ щодо підготовки учнів з іноземної мови має розглядатись як мета. Якість підготовки учнів з іноземної мови визначається загальним розвитком та постійним поліпшенням умов (стану кадрового, фінансового та матеріально-технічного забезпечення) у ЗНЗ.

7. *Підхід до прийняття рішень на підставі фактів.* Реалізація даного принципу визначається вимірюванням та збиранням точної інформації щодо якості підготовки учнів з іноземної мови та її оцінки в ЗНЗ.

8. *Взаємовигідні стосунки з постачальниками.* Реалізація цього принципу визначається наявністю чітких, відкритих зв'язків й обміну інформацією між ЗНЗ та споживачем. При цьому підвищення конкурентоспроможності ЗНЗ визначається його здатністю задовольняти потреби та вимоги споживачів щодо підготовки учнів з іноземної мови.

Отже, у цій статті нами були проаналізовані різні підходи до проблеми управління якістю. Основним, на нашу думку, є підхід, визначений у стандартах якості ISO, що надає можливість розглядати підготовку з іноземної мови учнів у загальноосвітній школі як процес досягнення певних характеристик якості. При цьому управління якістю підготовки учнів з іноземної мови нами визначається як процес планування, досягнення і постійного підвищення якості умов для здійснення освітнього процесу з іноземної мови, його реалізації та якості результатів. Матеріал статті не вичерпує всіх теоре-

тичних аспектів розглянутого питання і передбачає подальше наукове дослідження даної проблеми.

Список літератури: 1. Коваленко О. Модернізація іншомовної освіти в Україні // Іноземні мови у навчальних закладах. – 2003. - №1. – С. 11-16. 2. Давыдова Л.Н. Различные подходы к определению качества образования // Качество. Инновации. Образование. - №2. – с.5-7. 3. Воротилов В. Анализ основных подходов к определению качества образования / Воротилов В., Шапоренкова Г. // Высшее образование в России. – 2006. - № 11. - С. 49-52. 4. Гуменюк В. Нетрадиційні ресурси управління якістю освіти // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. - №1. – С. 64-68. 5. Ефремова Н.Ф. Региональная система оценки качества образования / Н.Ф.Ефремова, И.Г. Маркова, Е.В. Стебкова // Педагогика. – 2007. - №7. – С. 10-16. 6. Беспалько В.П. Качество образовательного процесса // Школьные технологии. – 2007. - №3. – С. 164-177. 7. Ковалёва Г.С. Оценка качества образования // Школьные технологии. – 2006. - № 5. – С. 150-154. 8. Злобин Э.В. Управление качеством образовательной организации / Э.В. Злобин, С.В. Мищенко, Б.И. Герасимов // Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2004, 88с. 9. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.П. Панасюк. – СПб, 1998. - 49 с. 10. Управление качеством образования: Метод. пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. общество России, 2000. – 448 с. 11. Третьяков П.А. Управление качеством образования – основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы /П.А. Третьяков, Т.И. Шамова // Завуч. - 2002. - №7. С. 62-72 12. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе /С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Пед. общество России, 1999. – 320 с. 13. Жук Ю. Проблемы управління якістю освіти в загальноосвітніх навчальних закладах // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. - №4. – С. 61-63. 14. Стандарт ISO 9000:2000: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iso90002000.narod.ru> 15. ДСТУ ISO 9001:2009. Системи управління якістю. Вимоги. – К.: Держспоживстандарт України, 2009. 16. Коротков Э.М. Управление качеством образования: Учеб. пособие для вузов / Э.М. Коротков. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2007.–320 с. 17. Про затвердження Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000р. № 964 // Книга керівника навчально-виховного закладу: Довідково-методичне видання/ Упоряд. Б.М. Терещук, В.В. Скиба. – Харків: Торсінг Плюс, 2005. – 688 с. 18. Закон України „Про освіту”. - К.: Генеза, 1996. – 36 с. 19. Закон України „Про загальну середню освіту”// Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - К.: Педагогічна преса, 1999. - №15. - С.6-13. 20. Бюджетний кодекс України: за станом на 22 липня 2008 року: офіційне видання. - К.: Парламентське, 2008. – 68 с. 21. Алексеев И.В. Бюджетна система: Навч. посіб. / И.В. Алексеев, Н.Б. Ярошевич, А.М.Чушак-Голобородько. - К.: Хай-Тек Прес, 2008. – 376 с. 22. Державні фінанси. Навч. посіб./ За заг. ред. Базилевича В.Д. – К.: Атака, 2002. – 368 с. 23. Василик О.Д. Державні фінанси України / О.Д. Василик, К.В. Павлюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. - 608 с. 24. Хвостов Н. Управление качеством образования // Школьные технологии. – 2004. - № 6. – С. 23-27.

Bibliography (transliterated): 1. Kovalenko O. Modernizacija inshomovnoї osviti v Ukraїni // Inozemni movi u navchal'nih zakladah. – 2003. - №1. – S.11-16. 2. Davydova L.N. Razlichnye podhody k opredeleniju kachestva obrazovanija // Kachestvo. Innovacii. Obrazovanie. - №2. – s.5-7. 3. Vorotilov V. Analiz osnovnyh podhodov k

opredeleniju kachestva obrazovanija / Vorotilov V., Shaporenkova G. // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 11. – S. 49-52. 4. Gumenjuk V. Netradicijni resursi upravlinnja jakistju osviti // Direktor shkoli, liceju, gimnazii. – 2006. – №1. – S. 64-68. 5. Efremova N.F. Regional'naja sistema ocenki kachestva obrazovanija / N.F.Efremova, I.G. Markova, E.V. Stebkova // Pedagogika. – 2007. – №7. – S. 10-16. 6. Bepal'ko V.P. Kachestvo obrazovatel'nogo processa // Shkol'nye tehnologii. – 2007. – №3. – S. 164-177. 7. Kovaljova G.S. Ocenka kachestva obrazovanija // Shkol'nye tehnologii. – 2006. – № 5. – S. 150-154. 8. Zlobin Je.V. Upravlenie kachestvom obrazovatel'noj organizacii /Je.V. Zlobin, S.V. Miwenko, B.I. Gerasimov // Tambov: Izd-vo TGTU, 2004, 88s. 9. Panasjuk V.P. Pedagogicheskaja si-stema vnutrishkol'nogo upravlenija kachestvom obrazovatel'nogo processa: Avtoref. dis... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / V.P. Panasjuk. – SPb, 1998. – 49 s. 10. Upravlenie ka-chestvom obrazovanija: Metod. posobie / Pod red. M.M. Potashnika. – M.: Ped. obwest-vo Rossii, 2000. – 448 s. 11. Tret'jakov P.A .Upravlenie kachestvom obrazovanija – osno-vnoe napravlenie v razvitii sistemy: suwnost', podhody, problemy /P.A. Tret'jakov, T.I. Shamova // Zavuch. - 2002. - №7. S. 62-72 12. Shishov S.E. Monitoring kachestva ob-razovanija v shkole /S.E. Shishov, V.A. Kal'nej. – M.: Ped. obwestvo Rossii, 1999. – 320 s. 13. Zhuk Ju. Problemi upravlinnja jakistju osviti v zagal'noosvitnih navchal'nih za-kladah // Direktor shkoli, liceju, gimnazii. – 2007. – №4. – S. 61-63. 14. Standart ISO 9000:2000: [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://iso90002000.narod.ru> 15. DSTU ISO 9001:2009. Sistemi upravlinnja jakistju. Vimogi. – K.: Derzhspozhivstan-dart Ukraïni, 2009. 16. Korotkov Je.M. Upravlenie kachestvom obrazovanija: Ucheb. po-sob. dlja vuzov / Je.M. Korotkov. – 2-e izd. – M.: Akademicheskij proekt,2007.–320 s. 17. Pro zatverdzhennja Polozhennja pro serednij zagal'noosvitnij navchal'no-vihovnij za-klad. Postanova Kabinetu Ministriv Ukraïni vid 14 chervnja 2000r. № 964 // Kniga keriv-nika navchal'no-vihovnogo zakladu: Dovidkovo-metodichne vidannja/ Uporjad. B.M. Tere-wuk, V.V. Skiba. – Harkiv: Torsing Pljus, 2005. – 688 s. 18. Zakon Ukraïni „Pro osvitu”. - K.: Ėneza, 1996. – 36 s. 19. Zakon Ukraïni „Pro zagal'nu serednju osvitu”// Informa-cijnij zbirnik Ministerstva osviti Ukraïni. - K.: Pedagogichna presa, 1999. - №15. - S.6-13. 20. Bjudzhetnij kodeks Ukraïni: za stanom na 22 lipnja 2008 roku: oficijne vidannja. - K.: Parlaments'ke, 2008. – 68 s. 21. Alekseev I.V. Bjudzhetna sistema: Navch. posib. / I.V. Alekseev, N.B. Jaroshevich, A.M.Chushak-Goloborod'ko. - K.: Haj-Tek Pres, 2008. – 376 s. 22. Derzhavni finansi. Navch. posib./ Za zag. red. Bazilevicha V.D. – K.: Ataka, 2002. – 368 s. 23. Vasilik O.D. Derzhavni finansi Ukraïni / O.D. Vasilik, K.V. Pavljuk. – K.: Centr navchal'noï literaturi, 2004. - 608 s. 24. Hvostov N. Upravlenie kachestvom obra-zovanija // Shkol'nye tehnologii. – 2004. - № 6. – S. 23-27.

Т.П. Мизерная

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧЕНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме управления качеством подготовки по иностранному языку учеников в общеобразовательной школе. Проанализированы различные подходы к проблеме управления качеством, определено управление качеством подготовки по иностранному языку в общеобразовательной школе как процесс планирования, достижения и улучшения характеристик качества.

T. Mizerna

**QUALITY MANAGEMENT OF PUPILS SCHOOLING IN FOREIGN
LANGUAGE IN SCHOOL OF GENERAL EDUCATION**

This article is devoted to the problem of quality management of pupils' schooling in foreign language in school of general education. Different approaches to the problem of quality management are analyzed. Quality management of pupils' schooling in foreign language is determined as a process of planning, achievements and improvements of quality characteristics.

Стаття надійшла до редакційної колегії 18.11.2010

О.С. Пономарьов

**ФІЛОСОФІЯ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ
СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ**

Загальна постановка проблеми. Процеси глобалізації, становлення і розвитку постіндустріального суспільства, які визначають сутність сучасного етапу в історії людської цивілізації, виявилися суттєво більш складними та суперечливими, ніж це передбачали свого часу філософи і політологи, соціологи і футурологи. Безумовно позитивні інтеграційні тенденції в економічній, науково-технічній і духовно-культурній сферах суспільного життя супроводжуються, на жаль, посиленням ворожнечі, міжнаціональними і міжконфесійними конфліктами, проявами агресії і тероризму. Якщо додати до цього ще й поширення наркоманії, бездуховність, втрату моральних засад поведінки й орієнтирів діяльності, деформацію життєвих цінностей тощо, то стане зрозумілим, що науково-технічний прогрес істотно випереджає прогрес соціальний, випереджає духовно-культурний розвиток суспільства.

Така ситуація стає досить небезпечною, оскільки гігантські технічні можливості в руках аморальної людини, особливо коли вона знаходиться при владі, можуть завдати людям і суспільству в цілому величезної шкоди з масштабними руйнівними наслідками. Вся історія цивілізації дає переконливі підтвердження цієї тези численними прикладами. Тому сьогодні надзвичайно актуальними постають взаємопов'язані проблеми вибору і застосування адекватних вимогам часу методів і засобів управління людьми і їхньою спільною діяльністю та методів і педагогічних технологій навчання, виховання і особистісного розвитку підростаючих поколінь.

Їхня важливість і актуальність породжують необхідність філософського аналізу сутності самого феномену управління, чинників, які забезпечують його ефективність, зокрема культури управління, засобів та інструментарію, за допомогою яких досягається формування цієї культури та її успішного застосування. Одним із таких засобів, який до того ж виступає і однією з життєвих потреб людини, взагалі передумовою самого існування й розвитку суспільства, є розвинена система міжособистісного спілкування та взаємодії. Культура ж управління та його стиль можуть формуватися лише в умовах філософського осмислення керівником її сутності, цілей і характеру ділового спілкування з персоналом та взаємин у колективі взагалі.

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними питаннями зумовлений тим, що сьогодні, переважно під впливом науково-технічного прогресу, насамперед бурхливого розвитку телекомунікаційних засобів і технологій, відбувається істотна зміна самих цілей, характеру і форм спілкування. Воно поступово, але неухильно втрачає свою людяність та емоційне забарвлення, все більш обмежується функцією обміну інформацією.

На загальному тлі помітного падіння рівня духовності й культури, втрати, особливо представниками підростаючих поколінь, інтересу до книги, до високого мистецтва, які теж є своєрідними способами спілкування, хоча й рознесеного у просторі й часі, людей з авторами, митцями, що прагнули донести до потенційних читачів, глядачів і слухачів свої думки й ідеї, відчуття і переживання.

Таким чином, порушена проблема пов'язана з такими актуальними питаннями педагогічної теорії і практики, теорії і практики управління соціальними системами, як визначення їх цілей і змісту в нових суспільно-політичних, соціально-економічних і

духовно-культурних умовах, як адекватний вибір найдоцільніших засобів і форм здійснення управлінської діяльності. Крім того, проблема є однією з важливих ланок у системі сучасних напрямів прикладної філософії, спрямованих на усвідомлення та глибоке осмислення сутності складних і суперечливих процесів і явищ, що супроводжують суспільний розвиток і становлять його зміст. У системі цих напрямів чільне місце належить і філософії спілкування, зміна ролі, змісту й характеру якого впливає на особистісний розвиток людини, її духовність і культуру, ставлення до себе й до інших людей.

Результати аналізу наукових досліджень і публікацій з проблеми свідчать про глибоке розуміння науковою спільнотою її ролі і значення не тільки для філософського осмислення феномену спілкування, але також і для істотного підвищення культури управління, яка стає визначальним чинником забезпечення ефективної діяльності відповідних соціальних систем. Дійсно, в умовах демократизації суспільного життя, підвищення освітньо-культурного рівня та особистісного самоусвідомлення людей управління за допомогою методів силового тиску, яке було поширене ще зовсім недавно, сьогодні вже не спрацьовує. Важливим компонентом культури управління є ділове спілкування, володіння мистецтвом діалогу.

Відомий білоруський філософ А. А. Лазаревич спеціально підкреслює, що “найважливіша сутність діалогічної культури, а отже, і комунікації, яка будується на її основі, полягає у здібності, по-перше, слухати, по-друге – розуміти співрозмовника”. Причому, на його переконання, “число учасників комунікативного процесу і висловлювані ними репліки, повідомлення можуть бути різними і не є вже такими суттєвими порівняно з бажанням слухати і спів-розуміти, умінням відчувати “дух Цілого” і при цьому не нав’язувати свого бачення Істини. Головне, щоб співрозмовник, або суб’єкт комунікації, не уподібнювався ролі “іншого”, коли цей “інший” виявляється поза комунікативною інтенцією” [1, с. 58].

Проблеми ділового спілкування взагалі та його застосування в практиці управлінської діяльності стали предметом досліджень В. Г. Деркаченка, П. Друкера, В. Зігerta, П. Мітчича, А. Моріти, О. Г. Романовського, В. П. Третьякова та інших. При цьому велика увага дослідників приділяється питанням психології та етики ділового спілкування, яким присвячені роботи І. І. Амінова, О. М. Бандурки, С. П. Бочарової, А. Л. Журавльова, В. М. Лавриненка, В. О. Лозового, М. М. Обозова, О. П. Проценка, В. П. Ратникова, Г. Л. Чайки, В. П. Шейнова, інших вітчизняних та іноземних учених. Власне проблеми культури управління досліджуються В. Афанасьєвим, В. Бабаєвим, Д. Гвішиани, Л. Косторновою, В. Кудіним, Ю. Палехою, А. Радугіною, Ж. Тощенко, Г. Тульчинським та іншими. Вагомий внесок у розробку проблем культури управління належить роботам, в яких досліджуються особливості управління в конфліктних ситуаціях, в умовах невизначеності й ризику тощо.

Певного розвитку набуває і філософія самого управління, яка активно розробляється в дослідженнях В. В. Альохіна, В. П. Андрущенка, Б. П. Будзана, В. В. Буреги, С. О. Заветного, В. М. Князева, В. Г. Кременя, І. В. Муравйова, С. М. Пазиніча, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та інших фахівців.

Однак ще вкрай **недостатня увага**, на мій погляд, приділяється саме філософському аналізу культури управління, не тільки важливого системного утворення, а й передумови забезпечення ефективного функціонування і розвитку суспільства. Потребує уваги й філософське осмислення феномену міжособистісного спілкування в контексті його місця і ролі у забезпеченні професійної управлінської культури керівника як надзвичайно складного, важливого і багатоаспектного явища.

У той же час, тільки філософія спілкування може ставати надійною світоглядною і методологічною основою процесів формування, розвитку і цілеспрямованого

практичного застосування культури управління у складних суперечливих умовах сучасного мінливого світу. Тільки вона може давати чіткі орієнтири і напрямки плідного вдосконалення культури управління та значного підвищення його ефективності.

Мета даної статті у зв'язку з цим і полягає в дослідженні тих аспектів філософії людського спілкування, які безпосередньо впливають на культуру взаємин. При цьому акцент переноситься на взаємини у сфері управління, на культуру управління та характер управлінського спілкування як одного з визначальних чинників цієї культури і форми її прояву.

Передбачається розглянути онтологічні, гносеологічні та аксіологічні аспекти спілкування в контексті осмислення керівником сутності феномену управління, в контексті формування і розвитку його управлінської культури як важливої передумови забезпечення ефективної діяльності керованого ним колективу та успішного досягнення цілей цієї діяльності.

Виклад основного матеріалу. Суспільна природа людини зумовила ту обставину, що її нормальне існування можливе лише за умови участі у спільній з іншими людьми діяльності. А це потребує, по-перше, необхідності розвиненої системи взаємодії з ними, основним інструментом і способом якої виступає міжособистісне спілкування. По-друге, успішна організація спільної діяльності, розподіл функцій між виконавцями та координація їхніх дій потребує належного управління здійсненням цієї діяльності. Але однією з неодмінних умов ефективного управління, у свою чергу, знов-таки виступає можливість спілкування між тими, хто його здійснює, та виконавцями. Таким чином, управління соціальними системами є специфічною цілеспрямованою діяльністю людей, спеціально наділених відповідними повноваженнями, з метою забезпечення належного здійснення виконавцями певної кількості функцій у складі спільної діяльності різних груп, колективів та інших людських об'єднань, спрямованої на успішне досягнення системи заздалегідь визначених соціально значущих цілей.

Демократизація суспільного життя і зростання самосвідомості людей приводять до того, що колишні методи управління за допомогою силового тиску втрачають ефективність, поступаючись місцем культурі управління. Вона ґрунтується на філософському осмисленні сутності управління і повазі до особистості виконавця, на врахуванні його психологічних особливостей і вмінні керівника належним чином впливати на персонал та переконувати його. Видається цілком очевидним, що все це передбачає наявність певної культури спілкування, інструментом якої виступає мова. Вважається, що за допомогою мови людина може висловити свої думки і почуття, ставлення до своєї діяльності, до себе, інших людей, у тому числі й до керівника.

Проте в дійсності внутрішній світ людини виявляється багатшим за її мовні можливості. Невипадково Х. Ортега-і-Гассет вказував, що "мова – це лише одне із зусиль, здатне з найменшою приблизністю виявити те, що відбувається у нас всередині. Тільки і всього. Але ми звичайно не користуємося цими винятками. Навпаки, коли людина розкриває рота, вона робить це тому, що вірить, начебто може висловити все, що думає. Це ілюзія. Мова не дає нам такої можливості. Вона передає, більше чи менше, частину того, що ми думаємо, і ставить нездоланний бар'єр перед іншим" [2, с. 183]. Тому філософія спілкування, у тому числі й управлінського, виходить з того, що воно не може обмежуватися лише мовними засобами. І дійсно, культура управління передбачає також належне використання невербальних засобів спілкування, прагнення керівника розуміти емоційно-психологічний стан спів розмовника, який ці засоби відображають більш повно, ніж мова.

Крім того, глобалізація посилює суперечну єдність між тенденціями міжкультурної комунікації та інтерференції культур й посиленням етнонаціональної самосвідомо-

сті та самоідентичності, вираженням якої стає прагнення зберегти і примножити свої культурно-історичні традиції і духовні надбання. Прояви такої суперечності спостерігаються переважно у сфері гуманітарної культури, але поступово вона посилюється і в управлінській сфері. Це особливо відчутно в Україні.

М. І. Михальченко впевнений у тому, що “зрозуміти, пізнати, а ще більше – відчувати національне в культурі (або, що те саме: відчувати культуру як національну сутність) непросто”. Він підкреслює, що “це не лежить на поверхні, а відкривається лише з пізнанням, сприйняттям і глибоким співпереживанням специфіки національних відносин” [3, с. 16]. Тому дуже важливі завдання постають перед системою освіти, яка повинна формувати у студентів не тільки суто професійну компетентність, а й давати систему гуманітарно-соціальних знань, прищеплювати повагу до державної мови й національної культури, які є потужними чинниками креативності.

У той же час цілком природно Л. Л. Товажнянський і А. О. Мамалуй, аналізуючи теоретичні і технологічні аспекти нової філософії та методології освіти, зазначають, що “відповідно до гуманістичної парадигми освіти вона повинна трансформуватися у пріоритетний фактор суспільного прогресу, формувати креативну особистість, всебічно розвинену, здатну до комунікативних міжкультурних контактів” [4, с. 8]. Отже, завданням і освіти, яка готує національну гуманітарно-технічну й управлінську еліту, і самого управління в мовних питаннях має бути збалансований розвиток і належне використання переваг міжкультурної комунікації та збереження духовності й національних культурно-історичних традицій. Така єдність і виступає одним з онтологічних аспектів сучасної філософії спілкування, який безпосередньо позначається на змісті та рівні розвитку культури управління.

Становить інтерес і ще один аспект взаємозв'язку проблем спілкування та культури управління, що полягає в необхідності логічності й обґрунтованості суджень і висловлювань, глибокого знання предмета, якого вони стосуються. Від цього значною мірою залежить рівень взаєморозуміння між партнерами по спілкуванню, а в разі спілкування між виконавцем та керівником – і якість виконання розпоряджень останнього. Доречно у зв'язку з цим навести слова І. Канта, що “ніколи не слід складати собі думку, якщо не *знаєш* принаймні чогось такого, за допомогою чого проблематичне само по собі судження ставиться у зв'язок з істиною, яка, хоча і не повна, тим не менш являє собою щось більше, ніж довільний вимисел. Крім того, закон такого зв'язку повинен бути достовірним” [5, с. 428].

Мені вже доводилося писати про те, що “в той час, як логіка науково-технічного і соціального прогресу зі всією необхідністю вимагає подолання технократичного типу мислення, олюднення як техніки, так і суспільних відносин, філософське осмислення сутності спілкування та можливостей підвищення його ролі в духовному й ціннісному відродженні соціального буття людини стає все більш очевидним і актуальним” [6, с. 29]. Без цього осмислення дуже важко, а часто і взагалі практично неможливо подолати численні міжособистісні, міжетнічні, міжконфесійні та інші суперечності, подолати агресивність і ворожнечу, різні конфлікти, що вносять дисонанс у відносини між людьми, ускладнюють їх спільну діяльність, функціонування та розвиток суспільства. Особливо небезпечним породженням суперечностей стає явище тероризму, яке набуває глобального характеру.

Подібну точку зору висловлює і В. О. Лозовой зі своїми співавторами, підкреслюючи, що “надмета спілкування – гармонізація буття людства, соціуму і людини”. Саме у такому контексті розуміння, на його думку, “спілкування постає не тільки як потреба, а й як одвічна цінність”. Вчений зазначає, що “спілкування є площиною, в якій відбувається взаємозбагачення людини у процесі взаємодії з іншими”. Таким чином, на

його думку, “спілкування є не тільки одним з проявів людської діяльності поряд з працею і пізнанням. Це одна з найвищих цінностей, яка дає людині можливість усвідомити саму себе й усвідомити себе у контексті соціуму” [7, с.23].

На моє глибоке переконання, саме таке ціннісне сприйняття людиною феномену спілкування як одне з важливих положень філософії спілкування і відкриває реальну можливість спокійного і толерантного, взаємозацікавленого обговорення учасниками будь-яких складних і суперечливих ситуацій, у тому числі й конфліктних, забезпечує умови для успішного їх розв’язання. Уміння керівника ефективно управляти конфліктами, знаходити необхідну аргументацію для переконання його учасників у безперспективності, а часто й безглуздості збереження стану ворожості є проявом високого рівня його професійної управлінської культури. Цей рівень може досягатися людиною завдяки глибокому філософському осмисленню сутності як феномену управління, так і феномену спілкування, що є одним із найпоширеніших інструментів управління і водночас чинників формування культури його здійснення. Отже, у кожного сучасного керівника повинна бути сформована чітка філософія управління, яка має допомагати йому успішно розв’язувати складні проблемні ситуації.

Невипадково В. І. Чуєшов образно пише, що “філософія як діяльність є академією аргументації і моделювання різних ситуацій міжособистісного спілкування” [8, с. 8]. Видається дуже важливим, щоб наша вища школа дійсно ставала такою “академією”, де б кожний випускник здобував не тільки високу професійну і соціальну компетентність, а й належний особистісний розвиток, високу загальну культуру, у тому числі перш за все культуру спілкування. Адже без цього не варто навіть сподіватися, що нам дійсно вдасться колись сформувати нову генерацію національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти.

Власний тривалий педагогічний досвід автора дозволяє стверджувати, що тільки висока культура спілкування зі студентами, поважне доброзичливе ставлення до них відкриває можливість успішного прищеплення їм тих рис і якостей, які мають бути притаманні представникам цієї еліти. Тому поряд з формуванням високої професійної компетентності – головного завдання вищої школи – надзвичайної важливості набуває прищеплення студентам почуття впевненості у собі й своїх можливостях та особистої відповідальності за можливі результати своїх дій і висловлювань. Успішне ж розв’язання завдань з їх прищеплення має ґрунтуватися на положеннях і принципах філософії спілкування та його культури і включає цілеспрямовану підготовку студентів до професійної діяльності, у тому числі й до виконання управлінських функцій, що потребує розвинених комунікативних здібностей.

Аналізуючи основні якості особистості випускника, який буде жити і працювати у XXI столітті, відома дослідниця проблем сучасної педагогіки С. О. Сисоєва виокремлює здатність “бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, вміти працювати спільно у різних галузях, передбачати конфліктні ситуації або уміло виходити з них” [9, с. 49]. Таким чином, сьогодні одними з найважливіших завдань системи освіти, пов’язаних з філософією спілкування, постають, по-перше, виховання в учнів і студентів прагнення до дотримання культури мовлення, доброзичливості, тактовності, ввічливості, коректності. По-друге, вкрай необхідно прищеплювати їм повагу до іншої людини та її особистісної гідності. Без цього спілкування втрачає свою глибинну цінність одного з джерел формування духовності, істотно ускладнюється можливість спільної діяльності та управління нею.

Ще одна цікава і надзвичайно складна проблема сучасної філософії управління, яка безпосередньо пов’язана з оцінкою рівня його культури і відповідальності, була яскраво висвітленою в процесі світової фінансово-економічної кризи. Вона полягає у пос-

тійному зростанні різноманітних боргів у багатьох країнах світу, серед яких, на жаль, слід назвати й Україну. Фактично ці борги виступають однією з форм нашого спілкування з прийдешніми поколіннями, перед якими ми розписуємось у неспроможності розв'язати власні проблеми й перекладаємо на них необхідність розв'язувати не тільки ті проблеми, які неминуче будуть виникати перед ними, а ще й цю нашу “спадщину”, яку ми списуємо на нову реальність, що начебто абсолютно не залежить від нас.

Засновник Давоського форуму і його незмінний керівник професор економіки Клаус Шваб чітко висловився з приводу цих ризиків “нової реальності” посткризової ситуації, зазначивши, що “насправді ми засвоїли не всі уроки кризи. Треба уважно стежити, щоб вона не перетворилася на кризу соціальну, що вже відбувається в окремих країнах. І щоб не стала кризою поколінь, оскільки спостерігається тенденція розв'язувати сучасні проблеми за рахунок майбутніх поколінь”. Елементарні норми культури і особливо етики управління та спілкування потребують якнайшвидше мінімізувати це ганебне “послання” нашим нащадкам, які не матимуть змоги гідно відповісти нам. Натомість слів про те, що вони думатимуть про нас, ми вже не почуємо.

Щоб наше “спілкування” з ними було нормальним і доброзичливим, необхідно кардинально міняти парадигму освіти, посилюючи питому вагу самостійної роботи учнів і студентів, привчати їх працювати в команді, наполегливо прищеплювати їм почуття відповідальності, етику спілкування і культуру мовлення. Це стає тим більш необхідним, що сьогодні людина, особливо керівник, все частіше відчуває дефіцит часу. Він постійно зайнятий безліччю справ, йому хронічно не вистачає ні часу, ні енергії, ні, на жаль, навіть бажання зупинитися, щоб подумати про сенс життя, про своє місце і призначення у цьому світі, про свої стосунки з іншими людьми.

Це почалося не сьогодні, проте в сучасних умовах стає все більш виразним. Дійсно, ще А. Швейцер свого часу наголошував на тому, що “та надзвичайна зайнятість сучасної людини у всіх верствах суспільства призводить до вмирання у ній духовного начала” [10, с. 42]. Наслідки такого “вмирання духовного начала” страшенні тим, що відкривають можливість розвитку найгірших людських інстинктів, зняття механізмів їх блокування. Тим більш, що сьогодні засоби масової інформації посилюють пропаганду культу насильства і всюдозволеності. За цих умов всі суспільні інститути, чий вплив на людей ще лишається достатньо сильним (перш за все освіта, релігія та управління), мають спрямувати свою діяльність на духовне відродження людини і суспільства. Основним засобом здійснення цієї діяльності знов-таки виступає спілкування. Саме тому філософія спілкування розглядає як його онтологічні, буттєві аспекти, так і гносеологічні (оскільки воно є одним з найпотужніших засобів пізнання) і аксіологічні, ціннісні аспекти.

Безумовно, кожен з цих аспектів відіграє важливу роль у формуванні культури управління керівника, у його професійному й особистісному розвитку та виробленні стилю управління і спілкування з підлеглими, з колегами та керівниками вищого рівня. Однак особлива роль належить аксіологічному аспекту спілкування, оскільки він сприяє формуванню ціннісного ставлення керівника до людей, з якими йому доводиться спілкуватися, до цілей і змісту його діяльності. Саме аксіологічний сенс спілкування допомагає осмисленню керівником феномену людської взаємодії та його значення для належного виконання спільної діяльності, здійсненням якої йому і доводиться керувати.

Необхідно підкреслити і такий важливий філософський момент, який пов'язує управлінську культуру з культурою спілкування, як їх значення для особистості самого керівника, для його підлеглих і для суспільства в цілому. Професійна культура керівника сприяє його особистісному розвитку, емоційно позитивному ставленню до життя

взагалі та відчуття його повноти, задоволенню своєю професійною діяльністю та її результатами. Цікаво, що проявом посилення відчуття людяності цієї діяльності є прагнення керівника приносити користь іншим людям та отримувати від цього задоволення.

Для персоналу роль культури управління і спілкування, яка притаманна керівникові, полягає у тому, що вона виступає визначальним чинником формування і дотримання сприятливого психологічного клімату в колективі та норм корпоративної культури, зростання доброзичливості у стосунках та міжособистісному спілкуванні, зменшення рівня їх конфліктності. Водночас підвищується повага до керівника та його авторитет, що істотно сприяє ефективності діяльності колективу та його згуртованості.

Для суспільства в цілому розвиток і поширення культури управління та спілкування також відіграє важливу позитивну роль, стимулюючи, по-перше, відновлення духовності і загальної культури населення, по-друге, посилення його довіри до влади та зумовлюючи зростання ефективності її діяльності, по-третє, зниження соціально-психологічної напруженості, формування й посилення соціального оптимізму. За цих умов підвищується громадянська активність людей та відповідальність за стан справ у державі, їх вимогливість до політиків і владних структур, що врешті-решт сприяє розвитку економіки й підвищенню добробуту населення.

Так філософія спілкування, яка, здавалося б, є теоретичною, навіть суто абстрактною науковою дисципліною, виявляється важливим чинником позитивного розвитку соціально-економічних відносин, суспільного життя і зростання рівня духовності й культури населення, загального підвищення ефективності управління соціальними системами завдяки її визначальному впливу на формування культури управління.

Висновки. Викладені в статті міркування, як і результати спеціальних досліджень і спостережень автора, дозволяють дійти таких висновків. По-перше, філософія спілкування є однією з потужних теоретичних і методологічних основ формування культури управління, її людяності й духовності особистості керівника. По-друге, отримання належного ефекту від застосування принципів і положень філософії спілкування можливе лише при цілеспрямованій діяльності системи освіти, управлінських структур та інших авторитетних суспільних інститутів з істотного підвищення загального духовно-культурного рівня населення. По-третє, посилення комунікативної культури на основі реалізації філософії спілкування сприяє якості управління шляхом зростання доброзичливості й взаємодопомоги та зниження конфліктності міжособистісних відносин.

Список літератури: 1. *Лазаревич А. А.* Коммуникативно-диалогические основы преодоления социальной деструктивности // *Філософія спілкування*. – 2010. – № 3. – С. 56-62. 2. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс: Пер. с исп. – М.: АСТ, – 509 с. 3. *Михальченко М. І.* Українська національна ідея як стрижень духовного і політичного життя української політичної нації // *Духовне життя українського суспільства: теоретико-методологічні та онтологічні проблеми розвитку*. – Київ-Дрогобич, 2009. – С. 12-45. 4. *Товажнянський Л. Л., Мамалуй А. О.* Гуманізація – стратегічний напрямок розвитку інженерної освіти XXI століття // *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. – 2009. – Вип. 23-24 (27-28). – С. 3-13. 5. *Кант И.* Критика чистого разума. – Симферополь: Реноме, 2003. – 464 с. 6. *Пономарьов О. С.* Логіка спілкування та його гносеологічні аспекти // *Філософія спілкування*. – 2009. – № 2. – С. 28-35. 7. *Лозовой В. О., Уманець О. В., Ценко М. Б.* Культура особистості та етика у діловому спілкуванні. – Харків: Регіон-інформ, 2006. – 140 с. 8. *Чуешов В. И.* Введение в современную философию. – Мн.: ТетраСистемс, 1998. – 128 с. 9. *Сисоева С. О.* Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія. – Хмель-

ницький: ХГПА, 2008. – 324 с. 10. Швейцер А. Культура и этика: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1973. – 344 с.

Bibliography (transliterated): 1. Lazarevich A. A. Kommunikativno-dialogicheskie osnovy preodolenija social'noj destruktivnosti // *Filosofija spilkuvannja*. – 2010. – № 3. – S. 56-62. 2. Ortega-i-Gasset H. Vosstanie mass: Per. s isp. – М.: AST, – 509 s. 3. Mihal'chenko M. I. Ukraïns'ka nacional'na ideja jak strizhen' duhovnogo i politichnogo zhittja ukraïns'koï politichnoï nacii // *Duhovne zhittja ukraïns'kogo suspil'stva: teoretiko-metodologichni ta ontologichni problemi rozvitku*. – Kiïv-Drogobich, 2009. – S. 12-45. 4. Tovazhnjans'kij L. L., Mamaluj A. O. Gumanizacija – strategichnij naprjamok rozvitku inzhenernoï osviti NHI stolittja // *Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noï gumanitarno-tehnichnoï eliti*. – 2009. – Vip. 23-24 (27-28). – S. 3-13. 5. Kant I. Kritika chistogo razuma. – Simferopol': Renome, 2003. – 464 s. 6. Pono-mar'ov O. S. Logika spilkuvannja ta jogo gnoseologichni aspekti // *Filosofija spilkuvannja*. – 2009. – № 2. – S. 28-35. 7. Lozovoj V. O., Umanec' O. V., Cenko M. B. Kul'tura osobistosti ta etika u dilovomu spilkuvanni. – Harkiv: Region-inform, 2006. – 140 s. 8. Chueshov V. I. Vvedenie v sovremennuju filosofiju. – Mn.: TetraSistems, 1998. – 128 s. 9. Sisoeva S. O. Osvita i osobistist' v umovah postindustrial'nogo svitu: Monografija. – Hmel'nic'kij: HGPA, 2008. – 324 s. 10. Shvejcer A. Kul'tura i jetika: Per. s nem. – М.: Progress, 1973. – 344 s.

А.С. Пономарев

ФИЛОСОФИЯ ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Показано значение философии общения как фактора формирования и развития культуры управления социальными системами. Раскрыта роль основных аспектов философии общения в повышении эффективности управления, в профессиональном и личностном развитии руководителя. Обоснована необходимость усиления духовно-культурного воспитания студентов в системе формирования новой генерации национальной элиты.

A. Ponomaryov

PHILOSOPHY OF INTERCOURSE IN CONTEXT OF CULTURE SOCIAL MANAGEMENT

The value of philosophy of intercourse as a factor of forming and development of management culture by the frames of society is shown. The role of basic aspects of philosophy of intercourse in the increase of efficiency of management is exposed, in development of leader professional and personality. The necessity of strengthening of spiritual-cultural education of students in the system of forming of a new generation of national elite is grounded.

Стаття надійшла до редакційної колегії 1.02.2011

УДК 047.22.37.07

Р.С. Гуревич

ЯК ВИЗНАЧИТИ РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРСОНАЛУ?

Постановка проблеми. На межі ХХ–ХХІ століть у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці посилюється інтерес до дослідження проблеми вдосконалення компетентності працівників у різних сферах діяльності. Соціальне замовлення на підвищення компетентності персоналу зумовлене передусім економічними потребами, що ініціюють інноваційний розвиток секторів макроекономіки. Практика показує, що економічна успішність сучасного суспільства можлива тільки в режимі інноваційного розвитку й економії ресурсів. У свою чергу, інноваційний розвиток економіки держави неможливий без відповідного рівня кваліфікації персоналу, що забезпечує створення інноваційних продуктів і безпечне функціонування галузей макроекономіки, тобто економію ресурсів.

Аналіз попередніх досліджень. Досвід оцінки компетентності діючого персоналу свідчить, що прийнята у рамках знанієво орієнтованого навчання система оцінки результатів, яка спрямована в першу чергу на перевірку ступеня запам'ятовування певного обсягу навчальної інформації, не повністю відповідає запитам професійної практики, орієнтованої на компетентного фахівця. При цьому, розглядаючи компетентність як інтегральну характеристику особистості, для нас є очевидною проблема об'єктивної оцінки рівня компетентності персоналу за допомогою застосування тільки кількісної (бальної) шкали оцінювання.

Проблема рівневої градації й оцінки професійної компетентності знайшла своє відображення в роботах українських і зарубіжних учених. Серед них Н.М. Бібік, О.Г. Овчарук, О.І. Пошетун, Є.М. Калицький, Н.М. Кошель, Т.М. Андрюхіна, В.М. Введенський, Н.М. Шкодкіна, О.Д. Ключова, А.В. Хуторський, R.E. Boyatzis, D.K. Castle, G. Elkin, A. Furnhara, B.P. Spellman, W.R. Tracey та ін.

Н.І. Шкодкіна визначає такі рівні професійної компетентності: початковий, елементарний, просунутий, високий і професійний. На її думку, початковий рівень – рівень узагальненого уявлення про вибрану професію; елементарний рівень – рівень сформованості окремих практичних навичок у вибраній професії; просунутий рівень – рівень наявності основоположних теоретичних і практичних навичок за фахом; високий рівень – рівень конкурентоздатного працівника, який усвідомлює важливість формування професійних компетентностей у становленні себе як фахівця; професійний рівень характеризується нею як рівень, при якому в об'єкта навчання є присутнім креативний менталітет і вміння аналізувати діяльність, пов'язану з розв'язанням професійних завдань у будь-яких ситуаціях [16, с. 44-45].

Т.М. Андрюхіна для оцінки компетентності майбутніх фахівців пропонує триступінчасту градацію рівня готовності студентів до професійної діяльності: „Перший рівень готовності – слабо сформована репродуктивна самостійна діяльність; другий рівень – готовність студентів до репродуктивної професійної діяльності, до використання відомих технічних рішень, виконання дій з наявними алгоритмами; третій рівень – готовність студентів до продуктивної професійної діяльності, до оцінки діяльності, що базується на застосуванні здобутих раніше знань, умінь і базових професійних компетенцій“ [2, с.64].

У Великобританії і США впродовж понад 30 років також діє трирівнева система оцінки компетентності персоналу: „Підготовчий, рівень практика і просунутого практика. Всі вони поділені на ділянки. Володіння компетенціями і навичками всіх ділянок одного рівня – необхідна умова для переходу на наступний рівень“ [9, с. 79].

Білоруські вчені Є.М. Калицький, М.В. Ільїн, Н.М. Сикорська обґрунтували чотириступінчасту оцінку рівнів засвоєння навчального матеріалу. „Рівень представлення характеризується загальною орієнтацією, розпізнаванням, розрізненням на основі очевидних ознак; розуміння - усвідомленням, осмисленням, установленням причинно-наслідкових зв'язків; застосування пов'язано з діяльністю в знайомій ситуації (за зразком, алгоритмом і т. п.); творчість (перенесення досвіду) характеризується діяльністю в незнайомій ситуації“ [14, с. 8]. Нам видається можливим екстраполювати рівні засвоєння навчального матеріалу на рівні компетентності персоналу, об'єднавши перші два рівні (рівень представлення і рівень розуміння) в один, а інші застосовувати в перероблений, наближений до професійної діяльності інтерпретації.

На нашу думку, представлені підходи до рівневої градації компетентності персоналу і учнів мають досить багато загальних позицій.

Зокрема, підготовчий рівень, початковий, елементарний, просунутий рівні, рівень слабо сформованої репродуктивної самостійної діяльності і рівні представлення і розуміння передбачають оволодіння системою знань, умінь і навичок щодо виконання типових видів професійної діяльності в усталених умовах. Рівень практика, високий рівень, рівень готовності студентів до репродуктивної професійної діяльності і рівень застосування корелюють між собою і дозволяють продуктивно застосовувати знання, вміння і досвід професійної діяльності в процесі здійснення посадових функцій. Щодо професійної діяльності, то, на наш погляд, цей рівень компетентності виявляється в здатності не лише виконувати типові завдання, а й вирішувати завдання децю підвищеного ступеня складності і невизначеності, управляти гнучкими, міждисциплінарними проектами. Рівень просунутого практика, професійний рівень, рівень готовності студентів до продуктивної професійної діяльності та рівень творчості (перенесення досвіду) також мають загальні смислові елементи і стосовно професійної діяльності характеризуються як рівень компетентності, що передбачає трансформацію професійної діяльності, вдосконалення її за допомогою творчої екстраполяції ефективних способів і методів, запозичених з інших сфер соціальної діяльності, і що дозволяє самостійно, шляхом аналізу позитивних і негативних аспектів діяльності синтезувати нові форми, методи та способи ефективної реалізації виробничих завдань і посадових функцій.

Так, стосовно професійної діяльності мають місце такі рівні компетентності і критерії їх сформованості:

1. *Базовий рівень* – рівень представлення, розуміння і початкової готовності до реалізації професійних функцій. Цей рівень корелює з рівнем компетентності випускника ВНЗ. *Критерієм сформованості* цього рівня є володіння фахівцем системою знань, умінь і навичок щодо виконання типових видів професійної діяльності в усталених умовах.

2. *Середній рівень* – рівень якісного виконання посадових обов'язків, що дозволяє продуктивно застосовувати знання, вміння і досвід професійної діяльності під час здійснення посадових функцій. *Критерієм сформованості* цього рівня виступає здатність не лише виконувати типові завдання, а й вирішувати завдання підвищеної складності і невизначеності, управляти гнучкими, міждисциплінарними проектами.

3. *Вищий рівень* – рівень креативної екстраполяції. *Критерієм сформованості* цього рівня є здатність до трансформації професійної діяльності, удосконалення її за допомогою творчої екстраполяції ефективних способів і методів, запозичених з інших сфер соціальної діяльності, а також здатність самостійно, шляхом аналізу позитивних і негативних аспектів діяльності синтезувати нові форми, методи і способи ефективної реалізації виробничих завдань і посадових функцій.

Визначивши та схарактеризувавши рівні компетентності (базовий, середній, вищий) і критерії їх досягнення, ми дістаємо можливість для постановки компетентнісно орієнтованих освітніх цілей і розроблення педагогічної моделі, орієнтованої на досягнення цих цілей (результатів навчання).

На думку О.В. Дехтяренка, компетентнісно орієнтоване навчання, на відміну від знанієво орієнтованого, „характеризується тим, що засвоєння абстрактних за своєю суттю теоретичних знань накладається на канву автентичної професійної діяльності, що забезпечує їх осмислення і засвоєння тими, хто навчається, як засоби її здійснення і регуляції“ [5, с. 17].

С.Г. Вершловський [4, с. 3] та О.А. Ільченко [8, с. 8] указують на істотні відмінності в цілях вищої і додаткової освіти. На їхню думку, у ВНЗ має здійснюватися формування стійких професійних знань і вмінь, як історично склалося, а інститути підвищення кваліфікації - відповідати за формування актуальних та інноваційних професійних компетентностей відповідно до потреб практики, що перманентно змінюються.

Отже, ми можемо констатувати, що для вищої освіти найбільш підходить апробована знанієво-академічна модель, яка, на думку К.К. Коліна [10, с. 66], дозволяє підготувати фахівця із широким науковим світоглядом, високим рівнем знань, які потенційно дозволяють фахівцеві продовжити навчання в магістратурі, аспірантурі (ад'юнктурі), що відповідає базовому рівню професійної компетентності (рівню представлення, розуміння і початкової готовності до реалізації професійних функцій). Формування рівнів компетентності: середнього рівня - якісного виконання - і вищого рівня - креативної екстраполяції, - на наш погляд, найефективніше здійснюватиметься вже на етапі включення в професійну діяльність за допомогою самостійної роботи і додаткової освіти в рамках галузевої системи підвищення кваліфікації.

На думку Є.М. Бондаренко [3, с. 60] і В.В. Краєвського [12, с. 9], компетентнісний підхід вирізняється тим, що об'єкт педагогічної системи в процесі навчання набуває не лише певного обсягу знань, умінь, навичок, а й здатності їх продуктивно реалізовувати в професійній діяльності.

Таким чином, цілями компетентнісно орієнтованого навчання є не лише знання, уміння, навички в їх класичному розумінні, а передусім інтегральна сукупність знань, умінь, навичок і компетентності об'єкта навчання в конкретному виді діяльності. При цьому мета навчання має відповідати потребам практики (змісту професійної діяльності) і визначати рівень професійної компетентності [6, с. 22].

Якісний параметр досягнення освітньої мети, виражений у відповідному результаті навчання, є об'єктом пильної уваги як педагогів, так і замовників освітнього продукту. Отже, результатом навчання є міра відповідності поставленої освітньої мети і оптимальності процесу її досягнення [3, с. 63]. А.С. Михальов трактує результат навчання як міру відповідності рівня знань, умінь і навичок, які студент добуває в процесі навчання у ВНЗ, тому рівню, який заданий у моделях фахівця [13, с. 58]. Г.М. Стайнов формулює результат як фіксований стан об'єкта, на який впливала система, і порівняння одержаних показників з показниками, визначеними цілями навчання [15, с. 38]. Отже, ми можемо зробити висновок, що стосовно компетентнісної педагогічної системи результатом навчання є досягнення, що відповідає меті рівня професійної компетентності.

Але ж яким чином зробити „порівняння одержаних показників з показниками, визначеними цілями навчання“? Відповідаючи на це запитання, Д.М. Ажибаєв указує на те, що традиційна (бальна) форма контролю результатів навчання має низку переваг і в той самий час не повністю відповідає сучасним вимогам. На його думку, вона за-

снована на суб'єктивній оцінці, дає недостатнє уявлення про результати засвоєння: засвоїв, не повністю засвоїв або не засвоїв навчальний матеріал) [7, с. 21].

Активний пошук шляхів подолання цих недоліків традиційного контролю сприяє розробці різноманітних інструментальних педагогічних засобів для оцінки компетентностей.

Так, І.М. Ажмухамедов і І.В. Сибікіна [1] роблять висновок про можливість оцінювання рівня компетентності за допомогою комплексу ділових ігор, адекватних основним процесуальним компонентам професійної діяльності. Вони наголошують, що ділова гра, окрім можливості оцінити рівень компетентності, має і дидактичний компонент, що дозволяє:

- розвинути вміння аналізувати власну діяльність;
- виокремити у своїй діяльності головні та другорядні моменти;
- актуалізувати свій потенціал;
- виробити індивідуальний стиль професійної діяльності;
- продемонструвати свої здібності, знання і вміння;
- відтворити різні аспекти професійної діяльності.

Під час оцінювання рівня компетентності учнів доцільно створити експертну комісію. У процесі проведення ділової гри за допомогою комп'ютерного інформаційного середовища результати можливо оцінювати автоматизованою експертною системою, заснованою на нечітких множинах.

На необхідність створення фонду функціонально орієнтованих засобів для оцінки компетентності вказує П.Г. Кравцов [11, с. 10].

На думку Д.М. Ажибаєва [7, с. 21], одним із найбільш технологічних, об'єктивних і ефективних методів педагогічного моніторингу є комп'ютерне тестування. До його переваг він відносить: оперативність під час підбиття підсумків і їх публікації, об'єктивність оцінок, меншу трудомісткість у процесі редакції, природну простоту і економічність їх тиражування, можливість самоконтролю, дистанційну взаємодію з тими, хто навчається тощо.

Нині у ВНЗ для оцінки знань, умінь і навичок широко використовується комп'ютерне тестування. Воно забезпечує індивідуальний контроль знань, регулярність його проведення, дозволяє перевірити міру підготовленості з більшості питань навчальних дисциплін, забезпечує досить високу надійність оцінки знань, звільняє викладачів від трудомісткої перевірки письмових робіт [7, с. 21]. Отже, комп'ютерне тестування дозволяє ефективно оцінювати базовий рівень компетентності – рівень представлення, розуміння і початкової готовності до реалізації професійних функцій.

Проте оцінити професійну компетентність рівня якісного виконання посадових функцій, що характеризується здатністю фахівця вирішувати завдання підвищеної складності, управляти гнучкими, міждисциплінарними проектами, і компетентність вищого рівня (рівня креативної екстраполяції), що передбачає творчу трансформацію професійної діяльності на основі досвіду професійної діяльності тільки за допомогою комп'ютерного тестування, дуже складно. Очевидно, для розв'язання цього педагогічного завдання потрібна експертна оцінка, що реалізується шляхом спостереження за діяльністю об'єкта навчання в професійному середовищі за допомогою розгляду продукту творчості об'єкта, яким може бути реферативний, дипломний або курсовий проект.

Отже, педагогічним інструментарієм оцінки ступеня досягнення результату в компетентнісній педагогічній системі є тестувальні програмні комплекси (у тому числі і віртуальної реальності), інтегровані практичні завдання та реферативні проекти.

Підсумовуючи розгляд проблеми градації рівнів професійної компетентності, постановки освітніх цілей і діагностики результатів, ми можемо сформулювати такі **висновки.**

По-перше, компетентнісно орієнтовані освітні цілі мають відповідати змісту діяльності фахівця, передбачати формування інтегральної сукупності знань, умінь, навичок і компетентності об'єкта навчання в конкретному виді діяльності; ставити за мету досягнення об'єктом навчання певного рівня компетентності; враховувати принцип системності й послідовності в навчанні та передбачати поетапне формування рівнів компетентності.

По-друге, компетентність персоналу виявляється на трьох рівнях: на рівні представлення і розуміння, коли працівник вже має знання, навички і вміння, але ще не має досвіду їх застосування; рівні якісного виконання посадових функцій, коли суб'єкт професійної діяльності має досвід реалізації покладених на нього завдань; рівні креативної екстраполяції, що дозволяє фахівцеві переносити ефективні способи і методи інших сфер соціальної діяльності на свою діяльність, а також синтезувати нові форми, методи і способи ефективної реалізації виробничих завдань і функцій.

По-третє, ефективна оцінка результатів формування професійної компетентності досягається за допомогою застосування педагогічного інструментарію, що відповідає рівням професійної компетентності:

- базовий рівень компетентності (рівень представлення, розуміння і початкової готовності до реалізації професійних функцій) оцінюється за допомогою тестування;
- середній рівень компетентності (рівень якісного виконання посадових функцій) визначається за допомогою спеціального практичного завдання;
- вищий рівень компетентності (рівень креативної екстраполяції) – за допомогою проектного дослідження за заданою темою й оформлення реферату.

Список літератури: 1. *Ажмухамедов И.М.* Оценка профессиональных компетенций специалиста в сфере информационной безопасности / И.М. Ажмухамедов, И.В. Сибикина // Вестн. АГТУ. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. – 2009. – №1. – С. 43-47. 2. *Андрюхина Т. И.* Система формирования профессиональных компетенций у студентов - будущих специалистов автомобильного транспорта/ Т.Н. Андрюхина, В.Н. Михелькевич // Казанский педагогический журнал – 2008. – № 7. – С. 57-65. 3. *Бондаренко Е.Н.* Профессионально-личностное развитие будущего учителя в условиях высшего педагогического образования в зарубежных странах / Е. П. Бондаренко // Кіраванне у адукації. – 2007. – № 6. – С. 59-63. 4. *Вершловский С. Г.* Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3-8. 5. *Дехтяренко О.В.* Контекстное обучение как педагогическая платформа повышения инновационной восприимчивости профессионального образования / О. В. Дехтяренко // Кіраванне у адукації. – 2007. – № 9. – С. 15-19. 6. *Жук О.Л.* Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О.Л. Жук // Высш. шк. – 2006. – №5. – С. 21-25. 7. Из опыта организации компьютерной диагностики знаний студентов / Д. М. Ажибаев [и др.] // Инновационные образовательные технологии. – 2006. – № 3. – С. 21-27. 8. *Ильченко О. А.* Компетентностный подход к формированию стандартов профессионального образования / О.А. Ильченко // Открытое образование. – 2004. – № 4. – С. 5-8. 9. *Клютова О. К.* Основные компетенции специалиста по управлению персоналом в Великобритании и США / О. К. Клютова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – №9. – С. 79-82. 10. *Колин К.К.* Инновационное развитие в информационном обществе и качество образования / К.К. Колин // Наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 63-72. 11. *Кравцов П.Г.* Дидактические условия форми-

рования профессиональных компетенций в системе функционально ориентированной подготовки специалистов / П.Г. Кравцов // Вестн. ОГУ. – 2005. – № 6. – С. 4-10. 12. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10. 13. Михалев А.С. Закон конкуренции, функционально-стоимостный анализ и рейтинги частных вузов / А. С. Михалев, Е. Л. Ткаченко // Инновационные образовательные технологии. – 2006. – № 3. – С. 56-64. 14. Разработка средств контроля учебной деятельности: метод. рекомендации / Э. М. Калицкий [и др.]. – Минск: РИПО, 2005. – 48 с. 15. Стайнов Г. Н. Педагогическая система преподавания общетехнических дисциплин / Г. Н. Стайнов. – М.: Педагогика-Пресс, 2002. – 200 с. 16. Шкодкина Н.И. Технология формирования профессиональных компетенций специалиста СПО / Н. И. Шкодкина // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 9. – С. 44-45.

Bibliography (transliterated): 1. Azhmuhamedov I.M. Ocenka professional'nyh kompetencij specialista v sfere informacionnoj bezopasnosti / I.M. Azhmuhamedov, I.V. Sibikina // Vestn. AGTU. Serija: Upravlenie, vychislitel'naja tehnika i informatika. – 2009. – №1. – S. 43-47. 2. Andriuhina T. I. Sistema formirovanija professional'nyh kompetencij u studentov - buduwich specialistov avtomobil'nogo transporta/ T.N. Andriuhina, V.N. Mihel'kevich // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal – 2008. – № 7. – S. 57-65. 3. Bondarenko E.N. Professional'no-lichnostnoe razvitie buduwego uchitelja v uslovijah vysshego pedagogicheskogo obrazovanija v zarubezhnyh stranah / E. P. Bondarenko // Kiravanne ý adukacyi. – 2007. – № 6. – S. 59-63. 4. Vershlovskij S. G. Vzroslyj kak sub#ekt obrazovanija / S. G. Vershlovskij // Pedagogika. – 2003. – № 8. – S. 3-8. 5. Dehtjarenko O.V. Kontekstnoe obuchenie kak pedagogicheskaja platforma povyshenija innovacionnoj vospriimchivosti professional'nogo obrazovanija / O. V. Dehtjarenko // Kiravanne ý adukacyi. – 2007. – № 9. – S. 15-19. 6. Zhuk O.L. Kompetentnostnyj podhod v standartah vysshego obrazovanija po ciklu social'no-gumanitarnyh disciplin / O.L. Zhuk // Vyssh. shk. – 2006. – №5. – S. 21-25. 7. Iz opyta organizacii komp'juternoj diagnostiki znanij studentov / D. M. Azhibaev [i dr.] // Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii. – 2006. – № 3. – S. 21-27. 8. Il'chenko O. A. Kompetentnostnyj podhod k formirovaniju standartov professional'nogo obrazovanija / O.A. Il'chenko // Otkrytoe obrazovanie. – 2004. – № 4. – S. 5-8. 9. Kljutova O. K. Osnovnye kompetencii specialista po upravleniju personalom v Velikobritanii i SSHa / O. K. Kljutova // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2008. – №9. – S. 79-82. 10. Kolin K.K. Innovacionnoe razvitie v informacionnom obvestve i kachestvo obrazovanija / K.K. Kolin // Nauka i obrazovanie. – 2009. – № 3. – S. 63-72. 11. Kravcov P.G. Didakticheskie uslovija formirovanija professional'nyh kompetencij v sisteme funkcional'no orientirovannoj podgotovki specialistov / P.G. Kravcov // Vestn. OGU. – 2005. – № 6. – S. 4-10. 12. Kraevskij V.V. Predmetnoe i obwepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah / V.V. Kraevskij, A.V. Hutorskoj // Pedagogika. – 2003. – № 2. – S. 3-10. 13. Mihalev A.S. Zakon konkurencii, funkcional'no-stoimostnyj analiz i rejtingi chastnyh vuzov / A. S. Mihalev, E. L. Tkachenko // Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii. – 2006. – № 3. – S. 56-64. 14. Razrabotka sredstv kontrolja uchebnoj dejatel'nosti: metod. rekomendacii / Je. M. Kalickij [i dr.]. – Minsk: RIPO, 2005. – 48 s. 15. Stajnov G. N. Pedagogicheskaja sistema prepodavanija obwetehnicheskikh disciplin / G. N. Stajnov. – M.: Pedagogika-Press, 2002. – 200 s. 16. Shkodkina N.I. Tehnologija formirovanija professional'nyh kompetencij specialista SPO / N. I. Shkodkina//Srednee professional'noe obrazovanie. – 2009. – № 9. – S. 44-45.

Р.С.Гуревич

КАК ОПРЕДЕЛИТЬ УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРСОНАЛА?

В статье рассматривается проблема градации уровней профессиональной компетентности и способов их оценки. Приводится анализ зарубежного и отечественного опыта. Представлен авторский подход к определению уровней профессиональной компетентности и критериев их сформированности. Обосновывается диагностический инструментарий, касающийся каждого уровня.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, персонал, уровни, критерии оценки, диагностический инструментарий.

R. Gurevych

HOW TO DEFINE THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PERSONNEL?

The article uncovers the problem of gradation levels of professional competence and the ways of their evaluation. An analysis of foreign and domestic experience is held. The author's approach to determining the level of professional competence and the criteria of formation is taken place. The diagnostic tools for each level of professional competence are considered.

Keywords: professional competence, personnel, levels, criterion valuing, diagnostic toolkit.

Стаття надійшла до редакційної колегії 1.02.2011

УДК 373.5:377.3 (477)

О.В. Замлинська

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ КЕРІВНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Постановка проблеми. Успіх інноваційних реформ у першу чергу залежить від керівника, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здатності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості. Саме тому в період реформування системи освіти гостро виникає потреба вдосконалення професійної педагогічної компетентності директора сільської загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх публікацій. Дослідженню деяких аспектів проблеми підвищення професійної компетентності керівників закладів присвячено наукові праці відомих сучасних вітчизняних і зарубіжних учених (С. Батишев, В. Лазарєв, Т. Афанасьєва, В. Маслов, Л. Калініна, Т. Браже, П. Щербань та ін.). Невирішені раніше частини проблеми. Нині керівники сільських загальноосвітніх закладів наражаються на певні труднощі в роботі: змінюються, розширюються їхні функції, ускладнюється їхня роль. Причину потрібно шукати у стані справ, коли школа як культурно-освітнянський центр села із закритої системи перетворюється в більш складну відкриту систему. Процес усвідомлення цих процесів і адаптації до них потребує терпіння і часу, а також підготовки професійного керівника, який є висококваліфікованим фахівцем і в галузі управління навчальним закладом, і в навчально-виховній роботі. Дане питання в наукових дослідженнях розкрито не в повному обсязі.

Мета статті. У статті здійснено спробу дослідити особливості підвищення професійного рівня керівників сільських загальноосвітніх шкіл. Виклад основного матеріалу. Динамічні зміни вітчизняної системи освіти в останні десятиліття висувають на перший план проблеми саморозвитку особистості директора загальноосвітньої школи як керівника і педагога, розкриття його творчого й професійного потенціалу.

Нині близько третини вчителів мають низький рівень професійної компетентності, більше половини – середній, і лише 10-15% – високий. Останні і здатні до реалізації інноваційної освітньої політики.

Основними причинами кризи є:

- невідповідність між швидкими змінами суспільної свідомості, зміною цінностей і пріоритетів суспільного життя та тяжінням професійної свідомості педагогів (у своїй більшості) до настанов. З одного боку, ми можемо спостерігати достатньо динамічне становлення в суспільній свідомості таких понять, як планетарне мислення, ринок, соціальна і професійна успішність, індивідуалізація мислення і діяльності, адаптивність поведінки, діалог і прагнення до укладення конвенції тощо. Проте, з іншого боку, наріжним каменем педагогічної традиції продовжує залишатися пріоритет колективного над індивідуальним, прийняття ідей професійної конкуренції, авторитаризму, невизнання особистої відповідальності, що призводить до збереження верховенства репродуктивно-монологічних методів навчання і виховання, відторгнення учнями особистості педагога;

- ізоляція педагогічної громадськості від кращих зразків світового педагогічного досвіду, яка й досі триває. У крайньому разі педагоги обізнані з цим досвідом на рівні теоретичних відомостей, що не дозволяє говорити про інтеграцію на практичному рівні та можливість реально використовувати світові досягнення;

- інерційність традиційної системи педагогічної освіти: зміни, що відбуваються в ній останнім часом, або мають характер “зміни вивісок”, або ж спрямовані на зміну змісту освіти за принципом відновлення навчальної інформації. Цей шлях традиційний і вже тому малопродуктивний. Нова навчальна інформація, Ураховуючи динамізм соціальних процесів, застаріває, як правило, на рівні розроблення навчальних програм.

Отже, професійна сфера сьогодні повинна працювати з іншими категоріями – компетенціями. У цьому розумінні професія дає відповідь на те, якою компетентністю повинна володіти людина або яка сфера її компетенції. Тому професійна сфера оперує компетенціями, а освіта – знаннями, уміннями, навичками. Коли ж педагогічний процес не охоплює своїх суб’єктів у продуктивній діяльності, то вони стають просто споживачами.

Починаючи з 90-х років XX століття, у педагогічній науці почали ефективно проводитися дослідження, пов’язані з осмисленням сутності перебудови в освіті: створення мережі нових типів навчальних закладів, впровадження ідей децентралізації і демократизації управління, інноваційних підходів у змісті і технологіях навчання, реалізація комп’ютерних систем в управлінні, перехід освіти до ринкових відносин, модернізації управлінських функцій керівника у зв’язку із соціально-економічними змінами тощо.

Саме в цей період почав розвиватись управлінсько-організаційний підхід до розуміння діяльності освітніх закладів, що відбилось у дослідженні таких проблем: розуміння школи як відкритої системи, розроблення концептуально-стратегічних і структурно-організаційних засад діяльності й розвитку школи, формування позитивного іміджу школи, реалізація командного принципу роботи.

Одним із механізмів попередження формалізму в діяльності директора загальноосвітньої сільської школи є підвищення його компетенції і фахової майстерності з одночасним формуванням загальної культури педагогічного колективу.

Проте складність функціонування сільських загальноосвітніх навчальних закладів посилюється наявними соціально-економічними умовами, в яких перебувають педагогічні працівники та керівники шкіл, що до певної міри знижує престиж педагогічної професії.

Зростання ролі і функцій освіти в суспільстві, зміна змісту та переходів до організації навчання й виховання в процесі реформування школи, модернізація розвитку освіти лише підвищують відповідальність директора сільської школи.

Управління школою постає як рухома система суб’єкт-об’єктних стосунків, що зумовлює специфічні труднощі в управлінні школою перехідного періоду, коли знаходять визнання принципово нові засади організації освіти [2, с..9].

Як у наукових, так і в публіцистичних вітчизняних дослідженнях часто використовуються поняття “майстерність викладача”, “професійно-педагогічна майстерність”, “педагогічний дар”, “педагогічний талант”, “кваліфікація викладача”, “професійна компетентність викладача”, “педагогічна (професійно-педагогічна) культура” та ін.

На думку Т. Корсакової, що дотримується конкретно-історичного підходу в цьому питанні, існує певна закономірність між використанням окремих понять для визначення професійної відповідності педагога й специфікою вимог, які конкретне суспільство вису-

вало до нього на певному історичному етапі розвитку [9, с.11]. В основі розмежування понять лежать три фундаментальних відношення будь-якого педагогічного процесу, описані в роботах О. Бондаревської, О. Газмана, С. Кульневича, К. Роджерса:

- ставлення вчителя до змісту навчання;
- ставлення вчителя до учня;
- ставлення вчителя до самого себе.

Як вважає Т. Корсакова, у педагогічному понятійному апараті 20-х - початку 80-х років ХХ століття переважав вираз “професійна майстерність”, тому що суспільство мало потребу в педагогах з комунікативною свідомістю, здатних у найкоротший термін навчити широкі верстви населення, підготувавши фахівців для виконання культурно-виробничих завдань у нових економічних умовах [9, с.11].

Період з кінця 80-х та 90-ті роки характеризувався посиленою увагою до створення умов для вільного розвитку учня, що вимагало педагогів-професіоналів з гуманістичним, творчим потенціалом. Тому наука звернулася до дослідження проблем становлення “професійної культури вчителя”. Педагог, що здійснює свою діяльність уже в новому столітті, розглядається тепер як “суб’єкт культури з гуманістичним культуродоцільним мисленням” (О. Бондаревська), тому широке впровадження терміна “педагогічна культура” відображає підвищений інтерес до можливостей творчого саморозвитку такого викладача, проявів у нього рефлексії, позитивного ставлення до себе та спрямованості на постійне вдосконалення [9, с.11].

Ця позиція відображає об’єктивні процеси в історії нашої держави. Отже, поняття “професійна майстерність”, “професійна культура”, “педагогічна культура” учителів/викладачів продовжують активно використовуватися й вивчатися в сучасному педагогічному категоріальному апараті (О. Бондаревська, В. Гриньова, І. Ісаєв, А. Коломієць та ін.). Додаткові дослідження вищезазначених категорій, що були проведені останніми роками, підтверджують їхню життєвість й актуальність при всебічному розгляді такого складного феномена, як сучасний “педагог - професіонал”, тому що в кожному з цих досліджень робиться спроба розкрити певні сторони його особистості й прояву діяльності, сучасні погляди на соціокультурну місію викладача. Дослідження в галузі розвитку інформаційного типу суспільства визначають необхідність введення нових понять для відображення специфіки діяльності педагога в умовах, що змінилися (“професійно-педагогічна компетенція”, “методична компетентність”, “комунікативна компетентність/компетенція”, “інформаційна культура/компетенція” та ін.) (В. Адольф, А. Коломієць, Т. Лапико, К. Махмурян, А. Ревенко, В. Сафонова, О. Соловова та ін.).

Поняття “професійна майстерність” використовується для відображення високого рівня володіння професійними методами, прийомами й технологіями, “мистецтва в передачі знань, умінь і навичок відповідно до встановлених програм” [9, с.11], ефективності педагогічних зусиль, що здобули заслужену суспільну оцінку. Майстерність викладача – це взаємозв’язок професійно значущих знань, умінь, творчих й особистісних якостей, а також набутого досвіду й позитивного ставлення до своєї професійної діяльності [5, с.117]; гнучкість використання засвоєних методів і наявність власного стилю роботи, підвищений рівень сформованості всіх професійно значущих якостей, що виникає на базі загальної культури педагога, його теоретичних знань і володіння педагогічною технікою та забезпечення самоорганізації професійної діяльності [3, с.47].

І. Зязюн характеризує педагогічну майстерність як “вияв педагогом свого “Я” у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня” [8, с.29].

С. Архангельський в основу цього поняття вкладає вміння моделювати навчальну ситуацію, студентську аудиторію, її інтереси, емоції тощо [1, с.106].

Для становлення педагогічної майстерності директору школи потрібні:

▼ наявність високої кваліфікації в конкретній галузі науки та особистий внесок в її розвиток;

▼ покликання до педагогічної діяльності, тобто обґрунтована захопленість справою й переконаність у значущості своєї професійної діяльності, потреба в її здійсненні, любов до педагогічного процесу, прагнення підвищувати свою майстерність;

▼ завзята праця при підготовці до занять, постійне наукове й педагогічне вдосконалювання;

▼ поповнення психолого-педагогічних знань, вміння їх використовувати в навчально-виховному процесі [1, с.330-331];

▼ усвідомлення відповідальності за виконувану діяльність;

▼ наявність діючої підтримки з боку оточення;

▼ певний ступінь соціальної автономії в прийнятті ключових рішень з питань навчання й виховання [14, с.82].

Іноді термін “майстерність” замінюється словом “кваліфікація”, як, наприклад, у відомому висловлюванні А. Макаренка: “Те, що ми називаємо високою кваліфікацією, упевнене й чітке знання, уміння, мистецтво, золоті руки, небагатослівність і повна відсутність фрази, постійна готовність до роботи - от що захоплює дітей найбільшою мірою” [11, с.189]. Однак “кваліфікація” є вужчим поняттям, ніж “майстерність”, що передбачає вільне володіння знаннями й уміннями у своїй професійній галузі, “багатобічну ерудицію, кругозір інтелігентної людини, широту її культури, філософську й політичну переконаність” [1, с.330], у той час як педагогічна майстерність викладача визначається вмінням наповнювати зміст освіти особистісним змістом й вибирати під час освітнього процесу такі методи й технології, які б мали індивідуально-розвивальний характер.

В узагальненому плані культура фахівця - це цілеспрямована активність індивіда й співтовариства, спрямована на вдосконалення його творчих можливостей у виконанні нестандартних завдань при здійсненні професійних ролей [10, с.61].

І хоча професійна культура трактується неоднозначно, і немає чіткої класифікації складових її компонентів, при визначенні цього поняття найчастіше називають особистісні властивості й професійні вміння в галузі культури поведінки, емоційної культури, культури мовлення й культури педагогічного спілкування.

Щодо професійної культури педагога дослідники відзначають її більш високий, інтегративний рівень порівняно з педагогічною майстерністю, що відображається в поєднанні “суб’єктивно значущого ставлення до педагогічної професії й володіння професійною діяльністю на індивідуально-творчому рівні” [12, с.3], у гуманістичному, творчому підході до вільного розвитку учня як “центра освітнього процесу” [9, с.11].

У вітчизняній соціально-педагогічній літературі поняття “педагогічна культура” з’явилося на початку 90-х рр. XX сторіччя (О. Бондаревська, В. Гриньова, В. Краєвський, В. Серіков та ін.).

У структурі організаторської діяльності керівника виділяють три взаємопов’язані компоненти: координаційно-регулюючий, мотиваційний, комунікативний. В управлінні школою кожний з них реалізується з відображенням професійної специфіки об’єкта (Н. Коломінський, Л. Карамушка, С. Москвичов). Зокрема, коли метою керівника є організація роботи на основах гуманістичної педагогіки, відповідну спрямованість професійної діяльності вчителів будуть обумовлювати:

- прийняття на когнітивному та емоційному рівнях гуманістичних цілей освіти;

• специфічна внутрішня організація особистості вчителя, яка сприяла б її самоактуалізації в процесі відповідного виконання своїх професійних обов'язків. Д. Дзвінчук на основі системного аналізу діяльності керівника соціальної сфери проаналізував види і типи основних компетентностей та визначив їхню специфіку. На думку автора, суб'єкту управління необхідні такі компетентності:

§ психологічна (здатність до використання психічних властивостей суб'єктів діяльності для вирішення ситуацій);

§ цілевизначальна (здатність до визначення пріоритетів у діяльності з метою формулювання формалізованих цілей, завдань);

§ мотиваційна (здатність до спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації);

§ технологічна (здатність до поєднання кваліфікаційних навичок, інших знань, необхідних для отримання бажаних перетворень в інформації або людях);

§ предметна (здатність до виділення за формою та змістом того, що має перетворюватися в діях, діяльності);

§ продуктивно-результативна (здатність до здобуття того продукту або психічного результату, який очікується);

§ аналітико-синтетична ситуативна (внутрішні умови, тобто здатність до врахування внутрішніх ситуативних чинників у процесі досягнення цілей організації);

§ аналітико-синтетична прогностична (здатність виявляти суттєві чинники, що оточують організацію, і пропонувати засоби реагування на зовнішні впливи) [7, с.47].

Ми погоджуємося з дослідником, що ці види компетентності мають місце в індивідуальній професійній діяльності.

Цінним, з нашої точки зору, є дисертаційне дослідження О. Яркового, в якому визначено суть поняття управлінської культури, її складові компоненти (аксіологічні, когнітивні, мотиваційні, операційні, комунікативні, особистісно-діяльнісні, оцінно-ціннісні), психолого-педагогічну, професійну та мовленнєву компетентності [5, с.9.]

Дослідження в єдності процесів підвищення управлінської компетентності, професійного й особистісного розвитку керівників закладів на основі реалізації їхнього творчого потенціалу, оцінки професійної діяльності з точки зору компетентнісного підходу, на думку Р. Вдовиченко, є проявом нового погляду на людські ресурси, від яких залежить ефективність функціонування освітніх систем і закладів і які потребують нових кваліфікацій та компетенцій й цілеспрямованої діяльності міського управління освіти [4, с.4–5].

Компетентність сучасного керівника (тобто обізнаність з якогось питання чи теорій; наявність у нього знань про сучасні наукові підходи до управління загальноосвітнім навчальним закладом, процесів виховання, навчання і розвитку учнів) Л. Даниленко розглядає як важливу передумову модернізації його управлінської діяльності [6, с.17]. Авторка дійшла висновку, що модернізація управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи на сучасному етапі розвитку суспільства залежить від його компетентності.

Вивчення професійної компетентності керівників закладів з позицій системного підходу було предметом дослідження П. Щербаня. Ми поділяємо його думку стосовно того, що “компонентами професійної компетентності є:

- знання державного законодавства про освіту і виховання молоді;
- обізнаність з наказами та інструкціями Міністерства освіти України;
- знання трудового законодавства, особливо щодо захисту дітей;
- глибокі знання з педагогіки, психології та основ педагогічної майстерності;

- знання змісту навчальних програм і підручників навчального закладу;
- досконале володіння мистецтвом управління і керівництвом;
- уміння визначати головні проблеми та концентрувати зусилля колективу на їх вирішенні;
- уміння заохочувати педагогів оволодівати мистецтвом навчання і виховання та передовим педагогічним досвідом;
- уміння створювати доброзичливий психологічний мікроклімат у педагогічному та учнівському колективах;
- обізнаність із сучасними науковими концепціями про школу і національне виховання молоді” [13, с.84].

Професійна компетентність у будь-якій сфері діяльності є необхідним компонентом залучення людини до культури. Гуманітарна, художня, економічна, технічна, екологічна, політична, правова культура (як педагогічна й управлінська) є вищим проявом освіченості та професійної компетентності особистості.

Для проведення занять “Школи кадрового резерву” методисти Хмельницького районного відділу освіти використовують:

- перевірку ведення шкільної документації;
- проведення атестації педагогічних кадрів;
- втілення технології розробки управлінського рішення;
- впровадження в практику роботи школи інноваційних технологій;
- управління сучасною школою в умовах гуманізації навчально-виховного процесу;
- організацію профільного навчання.

Ці методи і форми роботи сприяють підвищенню професійної компетентності майбутніх директорів сільських загальноосвітніх шкіл та сприяють розвитку їхнього професіоналізму.

Список літератури: 1. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособ. - М.: Высш. шк., 1980. - 368 с. 2. *Байрамуков М.И.* Психологічні особливості організаторської діяльності менеджера освіти в умовах Карачаєво-Черкеської республіки. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2001. — 19 с. 3. Введение в педагогическую культуру: Учеб. Пособ. / Под ред. Е.В. Бондаревской. - Ростов н/Д, РГПУ, 1995. - 172 с. 4. *Вдовиченко Р.П.* Наукові підходи до розкриття суті поняття “професійна компетентність” керівників шкіл // Директор школи (Шкільний світ). - 2004. - №37. - С.4–5. 5. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. - М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. 6. *Даниленко Л.І.* Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія. - К.: Логос, 1998. - 140 с. 7. *Дзвінчук Д.І.* Підвищення кваліфікації державних службовців: Дис... канд. Наук з держ. упр.: 25.00.05. - К., 1999. - С.47. 8. Педагогічна майстерність: Підручник/ І.А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. - К.: Вища шк., 1997. - 349 с. 9. *Корсакова Т.В.* Научно-педагогические основы организации интегрального методического пространства общеобразовательной школы: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Ростов н/Д, 2002. - 27 с. 10. *Котова К.Б., Шиянов Е.Н.* Педагог: профессия и личность. - Ростов на/Д: Изд-во Ростов с. пед. ун-та, 1997. - 144 с. 11. *Макаренко А.С.* Собр. соч. - Т. 1. - М., 1969. - С. 189. 12. *Новицкая Е.Н.* Системный подход к формированию профессиональной культуры студентов педвуза (на материале подготовки учителя музыки): Автореф. дис... канд. пед. наук. — Саратов, 2002. - 24 с.

13. Тонконогая Е.П., Кричевский В.Ю. Требование к деятельности и личности директора общеобразовательной школы /Директор школы в системе повышения квалификации: Сб. науч. тр. /Редколлег.: Тонконогая Е.П. и др. –М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – 92 с. 14. Седова Л.Н. Становление творческой личности в условиях развивающейся образовательной среды: Дис... д-ра. пед. наук. - Балашов, 2000. - 376 с. 15. Ярковой О.М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 /Харк. нац.ун-т ім. В.Н.Каразіна. — Харків, 2002. — 19 с.

Bibliography (transliterated): 1. Arhangel'skij S.I. Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody: Ucheb.-metod. posob. - M.: Vyssh. shk., 1980. - 368 s. 2. Bajramukov M.I. Psihologichni osoblivosti organizators'koї dijal'nosti menedzhera osviti v umovah Karachaevo-Cherkes'koї respubliki. Avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 19.00.05 / In-t psihologii im. G.S.Kostjuka APN Ukraїni. — K., 2001. — 19 s. 3. Vvedenie v pedagogicheskiju kul'turu: Ucheb. Posob. / Pod red. E.V. Bondarevskoj. - Rostov n/D, RGPU, 1995. - 172 s. 4. Vdovichenko R.P. Naukovi pidhodi do rozkrittja suti ponjattja “profesij-na kompetentnist” kerivnikov shkil // Direktor shkoli (Shkil'nij svit). – 2004. – №37. – S.4–5. 5. Gal'skova N.D. Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazy-kam. - M.: ARKTI-GLOSSA, 2000. 6. Danilenko L.I. Modernizacija zmistu, form ta me-todiv upravlins'koї dijal'nosti direktora zagal'noosvitn'oї shkoli: Monografija. – K.: Logos, 1998. – 140 s. 7. Dzvinchuk D.I. Pidviwennja kvalifikacii derzhavnih sluzhbovciv: Dis... kand. Nauk z derzh. upr.: 25.00.05. – K., 1999. – S.47. 8. Pedagogichna majsternist': Pidruchnik/ I.A. Zjazjun, L. V. Kramuvenko, I. F. Krivonos ta in.; Za red. I.A. Zjazjuna. – K.: Viwa shk., 1997. – 349 s. 9. Korsakova T.V. Nauchno-pedagogicheskie osnovy organizacii integral'nogo metodicheskogo prostranstva obweobrazovatel'noj shkoly: Avtoref. dis... kand. ped. nauk. - Rostov n/D, 2002. - 27 s. 10. Kotova K.B., Shijanov E.N. Pedagog: professija i lichnost'. – Rostov na/D: Izd-vo Rostov s. ped. un-ta, 1997. - 144 s. 11. Ma-karenko A.S. Sobr. soch. - T. 1. - M., 1969. - S. 189. 12. Novickaja E.N. Sistemnyj podhod k formirovaniju professional'noj kul'tury studentov pedvuza (na materiale podgo-tovki uchitelja muzyki): Avtoref. dis... kand. ped. nauk. — Saratov, 2002. - 24 s. 13. Tonkonogaja E.P., Krichevskij V.Ju. Trebovanie k dejatel'nosti i lichnosti direkto-ra obweobrazovatel'noj shkoly /Direktor shkoly v sisteme povyshenija kvalifikacii: Sb. nauch. tr. /Redkoleg.: Tonkonogaja E.P. i dr. –M.: Izd-vo APN SSSR, 1983. – 92 s. 14. Sedova L.N. Stanovlenie tvorcheskoj lichnosti v uslovijah razvivaju-wejsja obrazo-vatel'noj sredy: Dis... d-ra. ped. nauk. - Balashov, 2000. - 376 s. 15. Jarkovoj O.M. Pedagogichni zasadi rozvitku upravlins'koї kul'turi derzhavnih sluzhbovciv v umovah pisljadiplomnoї osviti: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.05 / Hark. nac. un-t im. V.N.Karazina. — Harkiv, 2002. — 19 s.

О. В. Замлинская

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СЕЛЬСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Управление общеобразовательным учебным заведением является самым массовым и в наибольшей степени учитывает все факторы влияния на школу, обеспечивает важнейшие характеристики современных переустройств в образовании. А это в свою очередь повышает значимость профессиональной компетентности директора школы,

его готовности к осуществлению управленческих функций с учетом социально-педагогических условий работы учебного заведения.

Ключевые слова: управление общеобразовательным учебным заведением, профессиональная компетентность, директор сельской школы.

O. Zamlyns'ka

PROFESSIONAL LEVEL IMPROVEMENT OF COMPREHENSIVE SCHOOL HEAD

She comprehensive school management is the most popular and more than other fakes into consideration all the factors of impact on school guarantees the most important features of today's changes in the education system. And this makes the professional competence of the school head significant; reveal the importance of head's readiness to execute the management functions including social-pedagogical work conditions of school.

Key words: professional level, professional competence, the management functions.

Стаття надійшла до редакційної колегії 18.11.2010

УДК 378

Т.В. Гура

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИПУСКНИКІВ ЕЛЕКТРОМАШИНОБУДІВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Процеси докорінної зміни соціально-виробничих відносин, що відбуваються в нашому суспільстві, не обминають і технічні університети. Суспільство вимагає від них підготовки компетентних фахівців у спеціальній і психолого-педагогічній галузях, зокрема сформованості управлінської компетентності. У зв'язку з цим загальною проблемою є формування управлінської компетентності у студентів електромашинобудівних спеціальностей технічних університетів.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що проблема привертає увагу дослідників. Питання навчання інженерній справі, що нерозривно пов'язано з особливостями цієї професії, цікавили багатьох відомих філософів, соціологів, педагогів та психологів. Як приклад можна навести роботи М.Д. Аптекаря, Г.З. Бедного, М.Є. Добрускіна, Б.Ф. Ломова, О.П. Семенова, Б.А. Смирнова, О.С. Пономарьова, С.К. Рамазанова, О.Г. Романовського, В.А. Ядова та інших. У той же час недостатньо дослідженим залишається вивчення особливостей формування моделі управлінської компетентності сучасного інженера-керівника в галузі електромашинобудування. Тому **мета даної статті** полягає в аналізі розкриття цієї проблеми.

Виходячи з вищесказаного, **завданням дослідження** є: аналіз результатів експериментальної перевірки впровадження моделі формування управлінської компетентності у студентів електромашинобудівного факультету технічного університету.

Виклад основного матеріалу. На думку багатьох фахівців, дослідження процесу навчання не можуть вважатися проведеними, якщо вони не підлягали експериментальній перевірці. Теоретико-методологічні принципи організації, проведення та обробки результатів педагогічного дослідження розкрито в роботах Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалька, Н.В. Кузьміної, І.П. Подласого, В.К. Сидоренка, С.О. Сисоєвої та інших.

Як зазначає С.О. Сисоєва, основна мета педагогічного експерименту – це перевірка теоретичних положень, підтвердження робочої гіпотези, всебічне вивчення теми дослідження [5, с. 64].

Тому організація нашої експериментальної роботи передбачала перевірку ефективності формування управлінської компетентності.

Експериментальна робота проводилася протягом 2006-2010 років. Основними завданнями її було визначення структурної моделі управлінської компетентності для інженерів-керівників електромашинобудування, моделі формування управлінської компетентності, критеріїв та рівнів її сформованості у майбутніх фахівців у галузі електромашинобудування, а також перевірка результативності впровадження моделі формування управлінської компетентності.

Основним методом педагогічного дослідження, що дозволяє цілеспрямовано вивчати динаміку досліджуваного процесу, є експеримент. На початковому етапі експериментальної роботи було проведено аналіз рівня управлінської підготовки інжене-

рів-керівників електромашинобудівного профілю та майбутніх випускників електромашинобудівного факультету в умовах традиційної системи організації навчального процесу. Метою констатувального експерименту було визначення основних складників управлінської компетентності та на його основі визначення моделі формування даної компетентності, рівнів та критеріїв її фактичної сформованості. Метою формувального експерименту було впровадження моделі формування управлінської компетентності у студентів електромашинобудівного факультету Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”. (НТУ “ХПІ”).

Методами дослідження були анкетування, спостереження, тестування, бесіди, метод експертних оцінок. В експерименті брали участь 460 студентів НТУ “ХПІ”, Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. П. Василенка, Харківського автомобільно-дорожнього університету, Української інженерно-педагогічної академії, а також 60 інженерів-керівників промислових підприємств м. Харкова.

Анкетування, опитування, тестування керівників та студентів, теоретичний аналіз літератури дозволили визначити основні структурні компоненти управлінської компетентності, що були віднесені до мотиваційно-ціннісного, інформаційно-перцептивного та операційно-дієвого компонентів. Було сформовано характеристики кожного з компонентів, що дозволило створити модель формування управлінської компетентності у майбутніх інженерів-електромашинобудівників. Відповідно до її структури та критеріїв було виділено чотири рівні сформованості управлінської компетентності.

Анкетування інженерів електромашинобудівного профілю під час констатувального експерименту підтвердило, що серед загально-ділових якостей у інженерів-керівників не останнє місце посідають організаційні та комунікативні здібності. Вся діяльність керівника промислового підприємства відбувається в контакт з людьми або через виробничі та адміністративні ланки. Дослідження організаційних та комунікативних відносин між людьми в промисловості [1, с.232-239] дозволили дійти висновків, що бригадир якостям комунікації відводить 17,24%, а організаційним – 16,74 % від його здібностей; майстер відводить комунікативності 17,8%, а організованості – 19,6% від його здібностей; начальник цеху відводить якостям комунікації 15,7%, а організаційним – 19,9% від його здібностей; директор промислового підприємства відводить якостям взаємин з підлеглими 16,7%, а організаційним – 17,8% від його здібностей (табл. 1).

Таблиця 1

**Основні переваги керівників промислового підприємства щодо якостей
інженерів-керівників (%)**

Групи якостей	Керівники промислового підприємства			
	бригадир	майстер	начальник цеху	директор
Професійні	30,3	32,3	26,4	27,7
Організаційно-адміністративні	16,74	19,6	19,9	17,8
Комунікаційні	17,24	14,9	15,7	16,7

Тому якості, пов'язані з розвитком комунікативності та організованості у бригадирів посідають 34%; у майстрів та директорів – 34,5%; у начальників цехів – 35,6% від якостей, притаманних цим категоріям керівників, що свідчить про неоднорідне значення цих якостей у різних представників керівного складу виробничого підприємства.

На підставі цього ми визнали за необхідне дослідити розвиток комунікативних та організаторських умінь у студентів 4 курсу електромашинобудівного факультету Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”. У дослідженні брали участь 120 студентів. Для експерименту було використано методику виявлення комунікативних та організаційних здібностей (КОС – 1), до якої ввійшли 40 питань. Проведені дослідження дозволили скласти шкалу комунікативних здібностей та шкалу організаторських здібностей студентів (табл. 2, 3).

Таблиця 2

Шкала оцінок комунікативних здібностей

Коефіцієнт комунікативності (К к)	Оцінка	Рівень прояву комунікативних здібностей	Студенти, визначені в процесі дослідження	
			чоловіків	%
0,1 -0,45	1	Низький	31	25
0,46 – 0,55	2	Нижче за середній	14	12
0,56 – 0,65	3	Середній	15	13
0,66 – 0,75	4	Високий	16	14
0,76 - 1	5	Дуже високий	44	36

Таблиця 3

Шкала оцінок організаторських здібностей

Коефіцієнт організованості (К о)	Оцінка	Рівень прояву організаторських здібностей	Студенти, визначені в процесі дослідження	
			чоловіків	%
0,2 -0,55	1	Низький	33	28
0,56 – 0,65	2	Нижче за середній	18	15
0,66 – 0,7	3	Середній	18	15
0,71 – 0,8	4	Високий	24	20
0,81 - 1	5	Дуже високий	27	22

На підставі аналізу даних таблиці 2 було зроблено висновок, що найбільша кількість студентів - 44 (36%) - мають дуже високий рівень прояву комунікативності, вони легко встановлюють контакти зі співрозмовниками, добирають стратегію комунікативної поведінки залежно від ситуації спілкування.

Порівняння даних таблиці 3 дозволило зробити висновки, що на першому місці серед студентів переважає низький рівень розвитку організаторських здібностей – 33 студенти (28%), на другому місці виявився дуже високий рівень таких здібностей – 27 студентів (22%). Отже, прояв ініціативи в суспільній діяльності та самостійності прийняття рішень ще недостатній, він – занижений. Але такі здібності у студентів виявлені, тому є потенціал для їхнього подальшого розвитку. Назріває необхідність планомірної роботи, спрямованої на формування та розвиток цих здібностей серед студентів факультету [2].

Тому ми вважали за необхідне виявити кореляційний зв'язок між ознаками комунікації та організованості у цих студентів [4, с.40-47, 281-367]. Для цього було визначено коефіцієнт кореляції. Він виявився значущим на рівні значущості $p < 0,01$, тому що дорівнює 0,4, що свідчить про прямий частковий зв'язок між комунікативними та організаційними здібностями.

Результати анкетування студентів щодо рівня сформованості управлінської компетентності показали її низький рівень розвитку (кожен другий студент демонстрував низький рівень управлінської підготовки). Тому аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив припущення про те, що існуюча система навчання на електромашинобудівному факультеті ВТНЗ недостатньо ефективна для формування управлінської компетентності у майбутніх інженерів. Слабка підготовка студентів до практичного здійснення управлінських функцій визначила необхідність цілеспрямованої роботи з формування управлінської компетентності.

Наступним етапом констатувального експерименту було обґрунтування й розроблення моделі формування управлінської компетентності у студентів електромашинобудівного факультету НТУ “ХПІ”.

На підставі аналізу психолого-педагогічних особливостей формування управлінської компетентності та засвоєння навчального матеріалу було виділено та обґрунтовано основні психолого-педагогічні умови й етапи її формування. Етапи формування включають усвідомлення мети й способів виконання діяльності, відпрацьовування окремих прийомів, операцій, елементів, самостійне, творче виконання діяльності.

Для кожного етапу було підготовлено комплекс вправ, практичних ситуацій, ділових ігор. Зміст практичних завдань був спрямований на розвиток кожного компонента структури управлінської компетентності (мотиваційного, комунікативного та організаторського) і відповідав їхній характеристиці. Форми та методи роботи забезпечували зацікавленість і активність студентів у процесі формування управлінської компетентності.

Під час експерименту авторами підготовлені методичні вказівки “Психологія управлінського спілкування” [3]. Ці завдання можуть бути використані в процесі викладання психолого-педагогічних та управлінських дисциплін у технічних навчальних закладах.

Перевірка ефективності моделі формування управлінської компетентності дала можливість реалізувати на практиці визначені педагогічні умови серед студентів технічних університетів.

З цією метою для формувального експерименту були обрані експериментальна (120 чол.) і контрольна (120 чол.) групи, із приблизно однаковим рівнем розвитку управлінської компетентності (табл. 4).

Таблиця 4

**Рівень розвитку управлінської компетентності
в експериментальній і контрольній групах на початку
формувального експерименту**

Рівень	Групи			
	експериментальна		контрольна	
	кількість	%	кількість	%
Високий	-	-	-	-
Достатній	15	12,5	15	12,5
Середній	31	25,8	30	25
Низький	74	61,7	75	62,5

На підготовчому етапі формувального експерименту було вивчено рівень розвитку кожного складника структури управлінської компетентності (мотиваційного, комунікативного та організаторського), проведено комплексне оцінювання рівня розвитку управлінської компетентності, самооцінку студентами рівня розвитку управлінської компетентності. Формування управлінської компетентності у майбутніх інженерів відбувалося протягом вивчення різних дисциплін психолого-педагогічного та управлінського циклів. Щоб виключити вплив такого чинника, як особа викладача, проведення занять у контрольних групах також здійснювалось автором, але навчання було організоване за традиційними методиками. Зокрема, семінарські заняття в контрольній групі проходили у формі семінарів, з відповідями студентів на запитання, обговоренням тем, що вивчались, виступами студентів з підготовлених окремих питань.

Після проведення формувального експерименту було проведено порівняння результатів навчання в експериментальній та контрольній групах з метою оцінювання ефективності моделі, розробленої та реалізованої в навчальному процесі технічного університету.

Оцінювання результатів експериментальної роботи проводилося відповідно до визначених критеріїв. Основним із них був рівень розвитку управлінських умінь і навичок в експериментальній і контрольній групі до та після експерименту. Вірогідність отриманих даних підтверджується застосуванням взаємодоповнюючих методів дослідження, відповідністю отриманих результатів теоретичним припущенням, застосуванням методів математичної обробки результатів.

Розглянемо деякі методи, які були використані в дослідженні. У процесі анкетування в респондентів створювалася позитивна установка, пояснювалися цілі опитування, проводилось інструктування. У деяких опитуваннях для одержання достовірних результатів студентам не повідомлялася справжня мета дослідження, а під час їх інструктування автор обмежувалася більш загальними цілями, наприклад, які стосуються вдосконалення інженерної освіти.

Самооцінка впливає на поведінку, професійну діяльність, взаємини людини з іншими людьми, тому цей метод також був використаний нами в експерименті. У процесі самооцінки особлива увага приділялася розумінню студентами змісту й характеристик тих критеріїв, відповідно до яких студенти себе оцінювали, а також значень бальних оцінок.

Також був використаний метод групових експертних оцінок, у якому група спеціально відібраних експертів на підставі свого досвіду, знань та інтуїції дає висновок, виражений у кількісній формі щодо досліджуваного педагогічного явища. У нашому дослідженні група експертів оцінювала рівень розвитку управлінської компетентності у студентів за 4-бальною шкалою. Цей метод заснований на твердженні, що колективна думка експертів дає більш точний результат, ніж індивідуальна оцінка. Вірогідність експертних оцінок залежить від кількості експертів, індивідуальних особливостей фахівців і їх компетентності з досліджуваного питання. Відповідно до розрахунків В.С. Черепанова щодо чисельності експертної групи, для педагогічних досліджень було визначено 5 експертів. При формуванні групи експертів важливим критерієм була їх професійна компетентність [6, с.52]. Всі експерти, що брали участь в експерименті, не тільки мають значний педагогічний стаж роботи у вищому технічному навчальному закладі, але й, що особливо важливо для предмета нашого дослідження, викладають у студентів інженерних спеціальностей дисципліни управлінського циклу.

Все це, а також позитивне ставлення викладачів до експертизи й розуміння ними принципів використання експертних методів у педагогіці дозволяє стверджувати, що колективне оцінювання експертною групою рівня управлінської компетентності студентів є досить надійним. Процедура експертного оцінювання передбачала також пояснення цілей і завдань дослідження, докладні інструкції для експертів, оформлення одержуваних оцінок за допомогою спеціальних бланків. Після проведення педагогічної експертизи проводилась обробка отриманих результатів та їх інтерпретація.

Комплексне оцінювання рівня розвитку управлінської компетентності визначалося на підставі бальної оцінки мотиваційного, комунікативного та організаційного компонентів управлінської компетентності виходячи з їх коефіцієнтів значущості.

Одним із ключових питань оцінювання експериментальної роботи є аналіз критеріїв ефективності запропонованих нами умов формування управлінських умінь і навичок. Критеріями оцінювання були: 1) рівень сформованості управлінської компетентності; 2) рівень розвитку складників структури управлінської компетентності – мотиваційної, комунікативної та організаторської складників; 3) усвідомлення студентами управління як необхідного складника професійної діяльності інженера; 4) результати самооцінки студентами рівня розвитку управлінської компетентності; 5) рівень знань теоретичних основ управлінської діяльності.

За результатами анкетного опитування, кількість студентів, що усвідомлюють значущість управлінської діяльності у структурі професійних функцій інженера, у контрольній групі збільшилася майже у 2 рази, а в експериментальній – більш ніж у 3 рази. Таким чином, можна стверджувати, що модель формування управлінської компетентності сприяє кращому усвідомленню студентами управління як необхідного складника професійної діяльності, а отже, і важливості управлінської підготовки для ефективного виконання інженером своїх професійних функцій.

Рівень управлінської підготовки є не тільки основним показником якості засвоєння студентами навчального матеріалу у процесі навчання у вищому навчальному закладі, але й одним із головних критеріїв оцінювання фахівця з погляду його професійної майстерності на робочому місці. Тому діагностика управлінських знань, умінь і навичок студентів залишається одним із головних і необхідних критеріїв оцінювання результативності процесу навчання. Знання є основою формування вмінь і навичок, а також однією з основних цілей навчального процесу. Якість вищої освіти неможливо визначити без цього важливого чинника готовності людини до професійної

діяльності. У процесі аналізу результатів експериментальної роботи ми також оцінювали рівень засвоєння студентами теоретичних знань за 5-бальною шкалою. Результати рівня знань студентів було зведено в табл. 5.

Таблиця 5

**Рівень знань в експериментальній і контрольній групах
після проведення експерименту**

Бали	Групи	
	ЕГ, кількість	КГ, кількість
5	18	-
4	58	10
3	44	61
2	-	49
1	-	-
Усього	120	120

Одним із показників ефективності використаної технології був результат самооцінки студентів. Самооцінка, як метод діагностики рівня розвитку управлінської компетентності, має значну частку суб'єктивізму й тому не може застосовуватись як основний критерій. Як було встановлено в процесі констатувального експерименту, студенти, як правило, виявляють значний інтерес до управлінської діяльності й оптимістично оцінюють свої можливості як успішних і вмілих керівників, здатних до ефективного здійснення управлінських функцій. Самооцінки студентів зазвичай значно завищені.

У той же час, як непрямий критерій ефективності використаної технології, самооцінка студентів може бути корисною для аналізу того, наскільки самі респонденти відчувають, чи відбулися зміни в рівні розвитку в них управлінських умінь і навичок після експериментальної роботи. Адже оцінюючи зміни в знаннях, уміннях і навичках людини, не можна не брати до уваги внутрішній складник цих утворень. Самооцінка значно впливає на прийняті рішення, оцінку своїх можливостей, поведінку людини. Метод самооцінки було використано як до початку, так і після проведення формувального експерименту. Метод самооцінки показав, що кількість студентів експериментальної групи, які оцінюють рівень розвитку управлінської компетентності у себе як високий, зросла в 4 рази, у той же час ніхто зі студентів не зазначив у себе низький рівень. У контрольній групі показники самооцінки також зросли: кількість студентів, які вважають, що рівень розвитку управлінської компетентності у них високий, збільшилась у 2 рази; незначною мірою змінилась самооцінка студентів з низьким рівнем управлінської компетентності.

Таким чином, студенти експериментальної групи помітили в себе значно більше зростання рівня розвитку управлінської компетентності. Це означає, що вони вважають свою здатність до практичного виконання управлінських функцій більш високою.

Проте самооцінка дозволяє зробити лише попередні висновки. Визначення змін у рівні розвитку управлінської компетентності в експериментальній і контрольній групах потребує подальшої перевірки. Як ми вже зазначали, для підвищення об'єктивності діагностики рівня розвитку управлінської компетентності у студентів нами було використано метод експертних оцінок. Група експертів оцінювала рівень розвитку організаторських, комунікативних знань та мотиваційної спрямованості кожного сту-

дента експериментальної та контрольної груп за 4-бальною шкалою. Перш ніж провести якісний аналіз динаміки рівня розвитку управлінської компетентності, необхідно встановити, чи є розбіжність у рівні їх розвитку у студентів експериментальної та контрольної груп статистично значущою.

Методами статистики необхідно було встановити, як вплинула експериментальна робота на формування управлінської компетентності у майбутніх інженерів-електромашинобудівників. Для достовірності нашої методики ми використали багатофункціональний статистичний критерій – критерій Фішера. Він оцінює вірогідність двох вибірок за частотою їх зустрічей. Дані, одримані за допомогою математичної статистики, підтвердили, що гіпотеза була на рівні значущості $p \leq 0,01$, що свідчить про результативність впровадженої моделі формування управлінської компетентності.

Закономірним є питання, чи потрібно для підвищення ефективності формування управлінської компетентності звертати увагу на глибоке теоретичне засвоєння й розуміння студентами навчального матеріалу. Для того щоб встановити, чи існує взаємозв'язок між рівнем розвитку управлінської компетентності і теоретичним засвоєнням навчального матеріалу, необхідно звернутися до кореляційного аналізу.

Кореляційний аналіз показав, що рівень знань і рівень управлінської компетентності статистично вірогідно корелюють один з одним. Отже, спрямованість навчального процесу на розуміння, критичне осмислення, узагальнення студентами навчального матеріалу істотно впливає на формування управлінської компетентності.

Проте найбільшою мірою модель вплинула на розвиток у студентів організаторських умінь і навичок. Якщо до початку експерименту жоден студент не показав високого рівня організаторських умінь і навичок, то після експерименту таких студентів виявилось вже 4, також більш ніж на 20 % збільшилася кількість студентів, рівень організаторських умінь і навичок яких було оцінено як достатній. Студенти значно підвищили свої вміння формулювати глобальні й поточні цілі діяльності, планувати, інструктувати виконавців, мотивувати та здійснювати контроль та корекцію діяльності. За результатами констатувального експерименту було встановлено, що організаторські вміння й навички є найбільш значущими, але найменш розвиненими в студентів, саме їх формуванню необхідно приділяти особливу увагу. Тому в організації навчального процесу підкреслювалась необхідність розвитку організаторських умінь і навичок.

Значні зміни в розвитку організаторських умінь і навичок у майбутніх інженерів можна пояснити тим, що в моделі формування управлінської компетентності велика увага приділялася саме вмінню студентів організовувати діяльність людей.

У той же час після проведення експериментальної роботи відбулися значні зміни в розвитку комунікативних умінь і навичок у студентів. Майже в 2 рази збільшилася кількість студентів, рівень розвитку комунікативних умінь і навичок яких був оцінений як достатній, і в 1,5 рази зменшилася кількість студентів із низьким рівнем розвитку цих умінь і навичок.

У контрольній групі кількість студентів з достатнім рівнем розвитку комунікативних умінь і навичок збільшилась у 2 рази. Порівняння цих даних дозволяє зробити висновок, що застосована модель здійснює досить ефективний вплив на розвиток комунікативних здібностей студентів.

Таким чином, у процесі експериментальної роботи формування всіх складників управлінської компетентності (мотиваційного, комунікативного та організаційного компонентів) відбувалося паралельно і кожний із цих груп умінь приділялася значна увага. Аналіз результатів експериментальної роботи показав, що в рівнях

сформованості управлінської компетентності студентів відбулися значні зміни. Однак динаміка розвитку різних елементів структури управлінської компетентності у майбутніх інженерів-електромашинобудівників не однакова.

Найбільш істотні зміни відбулись у рівні розвитку мотиваційно-ціннісного, потім – інформаційно-перцептивного, а вже потім – операційно-дієвого компонента.

Таким чином, і якісний аналіз результатів експериментальної роботи, і використання методів математичної статистики свідчать про істотні розбіжності між студентами експериментальної та контрольної груп. У студентів експериментальної групи формування управлінської компетентності відбулося на значно більш високому рівні.

Виконане дослідження дозволило дійти таких **висновків**:

1. Рівень формування управлінської компетентності в експериментальній і контрольній групі після проведення експерименту має статистично значущі розбіжності. У студентів експериментальної групи формування управлінської компетентності відбулося на значно більш високому рівні. Кількість студентів з високим рівнем управлінських умінь і навичок збільшилась на 4 %, а з достатнім - на 30 %, у той же час кількість студентів з низьким рівнем управлінської компетентності скоротилася в 2 рази. При цьому найбільші зміни спостерігалися в рівні розвитку мотиваційної спрямованості й комунікативних знань і вмінь.

2. Рівень знань і рівень управлінської компетентності студентів статистично вірогідно корелюють один з одним. Отже, спрямованість навчального процесу на глибоке осмислення студентами навчального матеріалу істотно впливає на формування управлінської компетентності в цілому.

3. Аналіз результатів експериментальної роботи дозволяє стверджувати, що модель формування управлінської компетентності у майбутніх інженерів-електромашинобудівників є ефективною.

Перспективою подальших розробок вважаємо продовження впровадження інноваційних педагогічних методів та форм під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу для подальшого формування управлінської компетентності у студентів технічних університетів інших факультетів.

Список літератури: 1. *Генов Ф.* Психология управления: основные проблемы /Ф. Генов/. – М.: Прогресс. – 1982. – 341 с. 2. *Гура Т.В.* Розвиток комунікативних та організаційних здібностей студентів електромашинобудівних спеціальностей в умовах НТУ “ХПІ” / Гура Т.В. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. - Запоріжжя. – 2007. - Вип. 44. – С.154-158. 3. *Романовський О.Г.* Методичні рекомендації до самостійної роботи студентів з вивчення теми „Психологія управлінського спілкування” з курсу “Психологія та педагогіка” для студентів інженерних та економічних спеціальностей / О.Г. Романовський, Т.В. Гура /.. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2008. – 36 с. 4. *Плохинский Н.А.* Биометрия / Н.А.Плохинский/. – М.: Изд-во Московск. ун-та. – 1970. – 367 с. 5. *Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є.* Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти:[навч.-метод. посіб.]. – Львів: ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2009. – 460 с. 6. *Черепанов В. С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов/. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

Bibliography (transliterated): 1. Henov F. Psykhologhiya upravleniyya: osnovnyye problemy /F. Henov/. – M.: Prohress. – 1982. – 341 s. 2. Hura T.V. Rozvytok komunikatyvnykh ta orhanizatsiynykh zdibnostey studentiv elektromashynobudivnykh spetsial'nostey v umovakh

NTU “KhPI” / Hura T.V. // Pedahohika i psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti: problemy i poshuky: Zb. nauk. pr. - Zaporizhzhya. – 2007. - Vyp. 44. – S. 154-158.
3. Romanovs'kyi O.H. Metodychni rekomendatsiyi do samostiynoyi roboty studentiv z vyvchennya temy „Psykhohiya upravlins'koho spilkuvannya” z kursu “Psykhohiya ta pedahohika” dlya studentiv inzhenernykh ta ekonomichnykh spetsial'nostey / O.H. Romanovs'kyi, T.V. Hura /. – Kharkiv: NTU “KhPI”, 2008. – 36 s.
4. Plokhynskyy N.A. Byometrya / N.A.Plokhynskyy/. – M.: Yzd-vo Moskovs. un-ta. – 1970. – 367 s.
5. Sysoyeva S. O., Krystopchuk T. Ye. Pedahohichnyy eksperyment u naukovykh doslidzhennyakh neperervnoyi profesiynoyi osvity:[navch.-metod. posib.]. – L'viv: VAT “Volyns'ka oblasna drukarnya”, 2009. – 460 s.
6. Cherepanov V. S. Jekspertnye otsenky v pedahohycheskykh yssledovanyakh / V. S. Cherepanov/. – M.: Pedahohyka, 1989. – 152 s.

Т. В. Гура

**ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ
ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У
ВЫПУСКНИКОВ ЭЛЕКТРОМАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье представлен анализ констатирующего и формирующего экспериментов, проведенных среди студентов и инженеров-руководителей электромашиностроительной отрасли. Особенное внимание уделено формированию управленческой компетентности у студентов электромашиностроительного факультета.

T. Gura

**EXPERIMENTAL VERIFICATION OF INTRODUCTION OF MODEL
OF FORMING OF ADMINISTRATIVE COMPETENCE FOR GRADUATING
STUDENTS OF THE ELECTROMACHINE SPECIALITIES**

The analysis of establishing and forming the experiments conducted among students and engineers-leaders of of the electromachine industry is presented In the article. The special attention is spared to forming of administrative competence for the students of of the electro-machine faculty.

УДК 378

О.А. Ігнатюк

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ США

Постановка проблеми й актуальність дослідження. Сьогодні світова спільнота все частіше наголошує на загостренні конкурентної боротьби, яка відбувається за місце на світовому ринку освітніх послуг. Так, А. Слепухін і Л. Костюченко в роботі [12] відзначають, що за економічними характеристиками США належить до високорозвинутих країн: ВВП – \$10,95 трлн, ВВП на душу населення (2004 р.) – \$41400 (п'яте місце серед країн світу). Частка ВВП, що інвестується в освіту (2002 р.), – 5,6 %. Ці показники є красномовним підтвердженням того, що за нинішніх умов на цьому ринку домінують США із щорічним прибутком у 12–14 млрд доларів: освіта посідає п'яте місце за значущістю експорту американської економіки.

Найважливішою рисою сучасного навчання є його спрямованість на те, щоб вчити не лише “приспосовуватися до життя”, але й активно засвоювати ситуації соціальних змін. Ці освітні орієнтири на початку 90-х років дістали міжнародне визнання як робочі в програмах ЮНЕСКО [19].

Дж. Боткін (J.W. Botkin), М. Елмандра (M. Elmandra), М. Малітца (M. Malitza) – автори доповіді “Немає меж навчанню”, що набула світового визнання, – сформулювали положення про основні типи навчання в широкому розумінні слова – як процесу нагромадження досвіду, індивідуального та соціокультурного [6]. До цих видів навчання належить “підтримуюче навчання” та “інноваційне навчання”. Підтримуюче навчання (maintenance learning) – це процес і результат навчальної діяльності, спрямованої на підтримку відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи. Інноваційне навчання (innovative learning) – процес і результат навчальної та освітньої діяльності, яка стимулює внесення інноваційних змін до існуючої культури та соціального середовища, а також викликає відгук на окремі ситуації, що виникають як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Підтримуюче навчання пов'язано з ретрансляцією, відтворенням соціального досвіду, інноваційне – з творчим пошуком на основі існуючого досвіду, та його збагаченням.

У цілому освітні реформи початку ХХІ ст. характеризуються зростанням вимогливості суспільства до результатів роботи освітньої системи, прагненням підвищити рівень відповідальності кожного за якість своєї праці. Студенти повинні вміти критично самостійно мислити, викладати точки зору різних авторів та робити власні висновки. Висловлюючи свій погляд на розвиток професійної освіти в зарубіжних країнах, Н.Г. Ничкало, В.О. Кудін та їхні колеги зазначають, що протягом останніх десятиріч зміни характеру навчання відбуваються в контексті глобальних освітніх тенденцій, що дістали назву “мегатенденції”. Вони характеризуються: *по-перше*, масовим характером освіти та її неперервністю; *по-друге*, значущістю освіти як для особистості, так і для суспільних вимог; *по-третє*, орієнтацією на засвоєння людиною способів активної пізнавальної діяльності; *по-четверте*, орієнтацією освітнього процесу на запити та потреби особистості [6].

Аналіз стану досліджень і публікацій свідчить як про актуальність і важливість проблеми, так і про вкрай недостатню вивченість та систематизованість. Отже, **мета** статті полягає у розкритті стану системи професійної освіти США і виявленні особли-

востей та інноваційних тенденцій, які мають місце в підготовці сучасних фахівців в американській вищій школі.

Основна частина роботи. Управління освіти в США є децентралізованим, оскільки здійснюється на рівні штатів та не регламентується Конституцією країни. Система освіти США включає такі ланки: дошкільну, початкову, молодшу та старшу середню, вищу (всі форми після середньої освіти). До вищих навчальних закладів за американськими стандартами відносять будь-яку форму після середньої освіти: одно-, дво- та трирічні технічні інститути, дворічні коледжі гуманітарних наук, незалежні (автономні від університетів) професійні школи, учительські коледжі, школи мистецтв, семінарії тощо; університети, політехнічні та технологічні інститути. За рівнем освіти всі вони розподілені на три категорії: I – дворічні коледжі; II – коледжі гуманітарних та природничих наук і професійні школи; III – аспірантські та вищі професійні школи коледжів та університетів. Більшість ВНЗ – приватні, однак у них навчаються лише 23 % від загальної кількості студентів [2, с. 869].

В.О. Кудін [3], Н.Г. Ничкало [4], С.М. Романова [8] та інші дослідники [1, 5] наголошують, що можливість оволодіння науковими знаннями, масовість і пріоритет професійної орієнтації є складниками сутності сучасної системи освіти США. Вища школа базується на основі єдності функцій навчання і дослідження, що є рушійним механізмом її саморозвитку, забезпечує роль у суспільстві, яка зростає. Ця роль не обмежується лише підготовкою висококваліфікованих кадрів для освіти, науки, виробництва, інших галузей суспільного життя, а й впливає на розвиток різних соціальних інститутів. Природа сучасного знання не дозволяє розділити освіту лише на три напрями: гуманітарний, природничо-науковий та технічний. Певною мірою поділ є умовним, а вузька спеціалізація сьогодні стає все більш неприйнятною. Тому виховання висококваліфікованих спеціалістів для наукомістких галузей господарства зумовлює необхідність введення особливих програм підготовки, що базуються на міждисциплінарному принципі навчання і потребують для своєї реалізації об'єднання зусиль двох і більше вищих навчальних закладів. Це сприяє інтеграції ВНЗ, створенню нових структурних одиниць, модифікації старих, що забезпечує *міждисциплінарний підхід до навчання*.

Міждисциплінарний підхід у навчанні спрямований на виховання у студентів розширення світогляду, нестандартності мислення, здатності вирішувати загальні проблеми, що виникають на межі різних галузей (охорона довкілля, проблеми великих міст), бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень, технологій і потреб виробництва, на вміння оцінити ефективність того чи іншого нововведення, організувати його практичну реалізацію. Такий підхід сприяє формуванню вміння не лише вирішувати, але й формулювати проблеми, що стоять перед сучасним суспільством, оцінювати складну ситуацію з різних точок зору, передбачати соціальні наслідки науково-технічної революції. У студентів повинні сформуватися навички самостійного засвоєння знань, прагнення до їх постійного оновлення.

Слід зазначити два основні типи міждисциплінарних програм: перші – такі, що розробляються і впроваджуються з метою вирішення соціально-економічних проблем; другі – створюються на основі врахування об'єктивного розширення обсягу знань. Уже сьогодні реалізуються міждисциплінарні програми з підготовки таких “суперспеціалістів”, як біоматематики або астрогеографи. Впровадження подібних міждисциплінарних програм є найважливішим нововведенням у системі вищої освіти США за останні роки.

Комплексна природа знань зумовлює необхідність переходу американської вищої школи на міждисциплінарну основу підготовки студентів, що неминує викликає структурні зміни в самих ВНЗ. Це знайшло відображення у руйнуванні чітких меж фа-

культетів і кафедр, у створенні нових підрозділів у структурі ВНЗ – міждисциплінарних департаментів, що характеризуються значною гнучкістю і свободою елементів, які до нього входять. Однопрофільні факультети університетів все більш інтенсивно набувають поліпрофільного характеру. Поряд із реорганізацією структурних ланок в американських вищих закладах освіти створюються й нові підрозділи та центри.

Аналізуючи зарубіжний досвід підготовки управлінських кадрів, О.Г. Романовський [9], В.І. Свистун [11], М.В. Фоміна [13] та інші зазначають, що корінної перебудови, наприклад, зазнала підготовка управлінських кадрів у таких престижних університетах, як Стенфордський, Каліфорнійський, Колумбійський, Гарвардський, Чиказький та ін. У цих же і багатьох інших університетах з'явилися нові департаменти – біохімії, молекулярної біології, біофізики, цивільної інженерії, соціальної психології, науки про довкілля та ін. Організуються центри з вивчення освіти, що координують і концентрують дослідницьку та практичну діяльність департаментів університетів у галузі розроблення і застосування на практиці нових засобів і методів навчання.

В умовах інтеграції знання, а також його диверсифікації традиційний у структурі факультет, що охоплює одну галузь професійної підготовки, стає гальмом на шляху розвитку сучасного комплексу знань. Створення нових структурних підрозділів у ВНЗ, і передусім міждисциплінарних департаментів, найбільш повно відповідає завданням сучасної вищої школи. Це забезпечує більшу свободу студентам у виборі дисциплін для навчання, а також об'єднує зусилля професорсько-викладацького складу, таким чином створюються відповідні умови для забезпечення необхідної багатопрофільної підготовки студентів, більш широкої і різнобічної їх освіченості.

Водночас слід зазначити, що *введення міждисциплінарних програм* суперечить усталеному принципу елективності в американській вищій школі, згідно з яким на перших двох курсах студентам надається певна свобода щодо вибору навчальних дисциплін, а на двох останніх курсах вони зобов'язані оволодіти основними дисциплінами, які є професійно спрямованими. Як показав аналіз джерел при вивченні цього питання [17,18 та ін.], введення міждисциплінарних курсів зустрічає опір з боку викладачів. Це пояснюється тим, що міждисциплінарні програми об'єктивно зумовлюють необхідність додаткових знань, високого рівня професійної майстерності.

Багато американських авторів - М.Новак (Mark Novak), С. Коле (Susan A.Cole), М. Каннінгем (M. Cunningham) та інші - вважають, що добре розроблені міждисциплінарні програми – досить рідкісне явище і лише невелику кількість викладачів можна визнати провідними спеціалістами у цій галузі. На думку вчених, міждисциплінарні програми можуть розробляти і впроваджувати лише ті викладачі, які відчують себе в безпеці в професійному та особистому плані, оскільки багато хто з них побоюється, що їхнє професійне зростання сповільниться, якщо вони будуть працювати в нетрадиційних відділеннях [5]. Таким чином, міждисциплінарні програми – це прогресивне нововведення в американській вищій школі, але їх широке впровадження планується на перспективу.

Особливої уваги заслуговує досвід провідних навчальних закладів США у створенні належних умов *двопрофільної підготовки студентів*. Зокрема, у Массачусетському технологічному інституті розроблено двопрофільну програму підготовки з присуттям ступеня бакалавра гуманітарних і технічних наук або гуманітарних і природничих наук, що об'єднує гуманітарну підготовку з науково-технічною, забезпечує в цілому збалансовану підготовку спеціалістів [18].

Одну частину цієї програми становить набір дисциплін дипломного рівня природничо-наукової кафедри або інженерної, погоджений із викладачем – спеціалістом відповідної галузі. Іншу частину – предмети з певних гуманітарних галузей, обраних студентом за допомогою консультанта з відповідного гуманітарного факультету. У межах цієї програми пропонуються такі гуманітарні курси: антропологія (археологія); іноземні мова і література (французька, німецька, російська або іспанська); історія; література; музика; письмо (творче, розвивальне, наукова журналістика або технічна комунікація); американські проблеми; проблеми Латинської Америки; проблеми Росії; наука, техніка і суспільство (гуманітарний цикл).

Окремий курс може бути об'єднаний з будь-яким природничо-науковим або інженерним навчальним предметом, на основі чого може бути визначено галузь спеціалізації. Деякі комбінації курсів допомагають не лише краще розуміти кожен галузь, але й сприяють формуванню цілісного сприйняття міжгалузевих взаємозв'язків. (Скажімо, інженер, який у гуманітарній галузі спеціалізується з наукової журналістики або технічної комунікації). При цьому він вивчає чотири предмети з письма (у тому числі наукову журналістику, відвідує семінар з науково-технічної літератури, проходить практику в органах масової інформації Бостона та вивчає основи риторики), а також три предмети з відповідного навчального плану (у тому числі для наукової журналістики – предмети з історії та соціального змісту науки і техніки, для технічної комунікації – вступ до психології, семінар з графічних засобів зв'язку і предмет з організаційної структури бізнесу), а також виконує курсову роботу.

Завдяки цьому суспільство отримує інженера, який здатний висловлювати свою думку письмово й усно, ознайомлений із соціальним змістом своєї професії, може грамотно виступити із науковим повідомленням, обізнаний в основах психології та організаційної структури бізнесу, що позитивно впливає на його майбутню роботу в колективі. Водночас зазначимо, що суспільство отримує технічно грамотного журналіста, який може в засобах масової інформації висвітлювати роботу складних наукових семінарів, аналізувати наукові досягнення, промислові аварії, екологічні катастрофи тощо. Людина, яка володіє двома спеціальностями, є не лише більш обізнаною, але й більш гнучкою, мобільною для пристосування до нової роботи, до праці в нових умовах. Цим пояснюється зацікавленість роботодавців у наймі на роботу саме таких спеціалістів.

Іншим напрямом розвитку професійної освіти у США є **розробка та впровадження різних моделей модульної структури навчання**, згідно з якою зміст курсу поділяється на відносно незалежні один від одного частини – одиниці та модулі. Кількість модулів, що входять до одного курсу, розрахованого для вивчення протягом одного семестру, коливається від 5 до 12. Для кожного модуля розробляються конкретні завдання, інструкції з вивчення, вправи та списки літератури. Модулі можуть вільно комбінуватися в програмі підготовки. В той же час поєднання курсів, що входять до програми, повинно забезпечувати необхідну підготовку до майбутньої професійної діяльності. Тому однією з обов'язкових умов у процесі розробки програм є включення одного або декількох модулів, що містять елементи професійної підготовки [16,18].

Введення *модульної структури курсів* означає новий підхід не лише до побудови програм професійного навчання, але й співвідношення фундаментальної та спеціальної підготовки щодо обсягу знань. Під час складання таких програм з'являється можливість комбінувати курси з різних галузей наукового знання відповідно до нових запитів економіки. Отже, введення *модульної структури організації професійного навчання для університетів* фактично означає здійснення більш цілеспрямованої підготовки сту-

дентів з урахуванням ринку праці. Модульна система застосовується в основному для підготовки спеціалістів вузького профілю, які задовольняють потреби приватних фірм.

Слід також підкреслити важливу роль індивідуалізації навчання. У ВНЗ США поширеною є **методика індивідуального навчання з урахуванням таких особливостей**: відсутність жорстких рамок у часі, що дозволяє студенту вивчати матеріал з такою швидкістю, що відповідає рівню його підготовки та здібностям; можливість переходу до вивчення нового матеріалу тільки після засвоєння попереднього; складання програми навчання самим студентом за допомогою комп'ютера; використання лекцій як спрямовуючої форми у навчанні, а не як основного засобу передачі інформації; підвищення ролі письмових робіт; багаторазова перевірка знань, що дає змогу викладачеві постійно орієнтуватись у реальному стані навчальної діяльності студента і керувати нею. У зв'язку зі зміною точки зору на місце лекції у навчальному процесі та спробою зберегти цей традиційний метод навчання у ВНЗ були висунуті *дві концепції викладання курсового матеріалу: холізм та редукціонізм*. Холізм – це викладання загальних, доступних курсів, що розглядають спеціальні питання через призму загальнонаукових, а деколи й загальнофілософських проблем. Під тиском спеціалізації значення холізму все більше поступається *редукціонізму* – орієнтації на читання спеціалізованих установчих лекцій, в яких докладно розглядаються окремі проблеми, насичені складними термінами й такі, що потребують належної підготовки для їх розуміння. Незважаючи на те що в усіх випадках студенти перед початком заняття одержують конспекти лекції, що, безперечно, економить час і сприяє більшому зосередженню під час занять, редукціонізм потребує значної самостійної роботи. Ця концепція передбачає підвищення рівня науково-теоретичних знань студента у відповідній галузі, набуття необхідних у майбутньому навичок самостійного навчання.

У США поширеним є *вимір та використання коефіцієнта інтелекту людини – IQ*. Інтелект визначається швидкістю розумових процесів; унікальні тести для його виміру дозволяють робити відповідні висновки передусім щодо гнучкості інтелекту. Проте IQ – це сумарний показник рівня розвитку різних здібностей – пам'яті, уваги, уяви, розуміння слів, здібності до аналізу та синтезу, наполегливості та ін. Американці вже багато років використовують ці тести як для дорослих при прийомі на роботу, так і для студентів при вступі до вищих навчальних закладів та для школярів при переході з класу в клас. Причому ця система тестування настільки широко розвинена, що виявлений IQ здебільшого є визначальним чинником кар'єри. Враховуючи це, важливо переоцінити значення *розвитку творчого, або критичного, мислення у студентів*. Багато дослідників проблеми навчання у вищій школі США роблять висновки про певні недоліки в процесі навчання саме щодо розвитку творчого мислення студентів. Зокрема, С.Хук наголошує: “Мій особистий висновок щодо процесу навчання полягає у тому, що його основним недоліком є відсутність розвиваючого та інтелектуального впливу на учнів”, адже “не так важливе здобуте знання, як розвиток здібності мислення” [17]. Тому одним із завдань сучасної вищої школи США є *знаходження таких ефективних методів навчання, які б сприяли максимальної активізації мислення студента, змусили б його проявити гнучкість суджень, уяву, вплинули б на його прагнення генерувати ідеї, шукати альтернативні рішення тощо*.

В.О. Кудін, на підставі багаторічного досвіду викладання в багатьох вищих навчальних закладах США, зазначає, що там все ще багато уваги приділяється механічному вивченню студентами навчального матеріалу замість глибокого засвоєння ними знань. Таким чином стимулюється не довгострокова пам'ять, а короткострокова. Короткострокова пам'ять має певну цінність для успішного складання іспитів, але її недо-

статньо для розвитку інтелектуальних здібностей студентів. Тому актуальним питанням сучасного навчання є *розвиток у студентів довгострокової пам'яті та інтелектуальних здібностей*. Це досягається за допомогою нетрадиційного підходу до навчання шляхом використання активних методів навчання. При розвиваючому навчанні учні набувають навичок глибокого засвоєння знань, у них з'являється інтерес до самостійного вивчення предмета, розвивається активне мислення.

С.М. Романова [8], досліджуючи проблему гуманізації професійної освіти у вищих навчальних закладах технічного профілю США, зазначає, що досить сталою в системі американської вищої школи сьогодні є тенденція до *об'єднання ВНЗ для виконання освітніх завдань*. При об'єднанні ВНЗ за принципом кооперування зберігається їх самостійність. Дослідник підкреслює, що завдяки спільному органу управління вони тісно взаємодіють. Це здійснюється за умови спільного бажання двох спеціалізованих коледжів розширити програму підготовки своїх студентів і проводити навчальні заняття за двома спеціальностями. У такому випадку протягом трьох років навчання в гуманітарному ВНЗ студент, наприклад, може здобути ступінь бакалавра гуманітарних наук і протягом двох років додаткового навчання у технічному коледжі – ступінь бакалавра технічних наук. Таке поєднання пропонують Корнельський коледж (штат Айова), Сіверський інститут Вашингтонського університету (м. Сент-Луїс, штат Міссурі), коледж Хелі Кросс та Уорчестерський політехнічний інститут [16].

Наведені приклади свідчать про те, що вузівське інтегрування та кооперування не забезпечують самостійності та спеціалізації супутників, які входять у це об'єднання. Більш того, вони передбачають збереження та поглиблення диференціації їх навчально-педагогічної та наукової діяльності. Такий підхід є втіленням однієї з найактуальніших тенденцій сучасного навчання – *гуманітаризації технічної та технізації гуманітарної освіти*. Кооперування у США розглядається як проміжний етап на шляху інтегрування діяльності вищих навчальних закладів. Цей аспект передбачає створення єдиного навчального закладу із централізованою системою управління і загальними програмами з різних дисциплін [9, 13]. Подібний процес здійснюється у США з особливою інтенсивністю, оскільки значною мірою відповідає основній вимозі НТР – міждисциплінарному підходу до освіти. Крім того, інтеграція сприяє включенню до системи вищої школи навчальних закладів доуніверситетського рівня, створенню нових типів навчальних закладів, а також чіткому поділу підготовки студентів на етапи або цикли. Послідовна *реалізація принципів інтегрування* є прогресивним напрямом розвитку американської вищої школи, оскільки вони сприяють створенню єдиних програм навчання, єдиних вимог у всіх ВНЗ країни. Це має важливе значення для складної американської системи освіти, що формувалася стихійно, особливо на перших етапах свого розвитку [8, 15 та ін.].

Як *приклад інтеграції* різних типів вищих навчальних закладів можна навести структуру Стенфордського університету, до якого входять Школа бізнесу, Харчовий науково-дослідний інститут, Медичний коледж та Юридичний інститут. Як правило, великі університети створюють ВНЗ–супутники для апробації різних нововведень. Той же Стенфордський університет створив коледж проблем освіти, що розробляє програми та готує спеціалістів з теорії та практики організації вищої освіти.

Однією з основних тенденцій розвитку вищої професійної освіти, особливо технічної, є *постійне зближення навчальних закладів з підприємствами*. Найбільш ефективною формою, що наближує навчання у ВНЗ до практичних завдань виробництва, є “коопероване навчання” або кооперативні форми навчання. Згідно з підрахунками майже третина ВНЗ пропонують програми кооперованого навчання. До цієї групи, як

правило, входять дворічні та чотирирічні коледжі (державні та приватні). Найширша програма кооперованого навчання пропонується у Північно-Східному університеті [6].

Як зазначають А.А. Сбруєва [10], Д. Пузанков та його колеги – І. Федоров і В. Шадріков [7], А. Слепухін, Л. Костюченко [12] та інші дослідники, за прогнозами спеціалістів, ця організаційна форма професійного навчання найближчим часом не буде поширеною через необхідність значних фінансових витрат. Цьому також не сприяє ускладнення управління навчальним процесом, що зумовлює часткові зміни у розкладі занять та ін. А.А. Сбруєва вказує, що головною перешкодою на шляху розвитку цієї форми професійного навчання спеціалісти вважають необхідність надання значної кількості робочих місць (до 3 млн) для студентів, додаткових коштів для оплати їх праці, труднощі, що пов'язані з урахуванням контрактів з фірмами та ін. Тому у фінансуванні навіть державних ВНЗ, що практикують коопероване навчання, бере активну участь приватний сектор [10].

Отже, слід зазначити, що, навчаючись у коледжі, студенти переконуються у необхідності набуття тих чи інших якостей для своєї спеціальності завдяки *тісному співробітництву навчальних закладів професійної освіти з виробництвом*. Таке співробітництво має на меті практично спрямовувати професійне навчання студентів. Стажування розкриває перед студентом не лише технічні напрями діяльності підприємства, дає змогу не тільки вивчати технологічні процеси, але й стимулює розвиток комунікативних навичок майбутнього спеціаліста, сприяє розвитку професійного творчого мислення, ознайомленню з професійним етикетом, переконує в необхідності вивчення тих чи інших дисциплін, розвиває навички лідерства, ініціативи, роботи в колективі, співробітництва, прийняття рішень, оцінки результатів своєї діяльності тощо. Таке співробітництво підприємств із навчальними закладами набуває державної ваги, що зростає. В університетах США застосовується модульна система навчання, де певні розділи навчальної програми закріплюються роботою на підприємстві. Результатом такого тісного співробітництва ВНЗ із підприємствами з точки зору виховання є формування вмінь і навичок, необхідних для роботи в колективі: ініціатива, співробітництво, комунікація, колективізм, особиста відповідальність за загальну справу та інше, що є практичною основою гуманітаризації технічної освіти [15].

Американські вчені Дж. Старк (J.S. Stark), М. Лоутер (M.A. Lowther), Б. Хагерт (B.M.K. Hagerty) та К. Орзік (C. Oreyzik) розробили *концептуальну схему аналізу програм професійної підготовки в коледжах та університетах*. Автори вважають, що всі програми професійної підготовки студентів відрізняються цілями навчання, очікуваним кінцевим результатом, методами, обсягом часу на самостійну і практичну роботу, рівнем навчання. Вченими пропонується концептуальна структура, що полегшує виявлення спільного та відмінностей між програмами підготовки. Обґрунтовуючи цю структуру, автори керувалися принципами, відповідно до яких вона повинна: 1) відображати всі категорії, притаманні кожній підпрограмі підготовки; 2) враховувати механізм фіксування змін у часі в системі внутрішніх і зовнішніх чинників; 3) оперувати досить широкими поняттями, що полегшує порівняння програм [6]. Навчальний процес включає мету навчання, структуру і кінцевий результат професійної підготовки. Основний акцент, на думку авторів цієї концепції, повинен бути спрямований на кінцевий результат, тобто на оволодіння знаннями і формування вмінь, розуміння свого місця як спеціаліста у структурі суспільства, на особистісні якості спеціаліста, що сприяють його успішній професійній діяльності, на можливість продовження навчання з метою подальшого професійного зростання, підготовленість до проведення наукових досліджень у відповідній галузі.

А.І. Чучалін [15], здійснивши порівняльний аналіз компетенцій американської та Болонської моделі інженера, зазначає, що результатом професійної підготовки є професійна компетентність та професійне становлення спеціаліста. Дослідник підкреслює, що “професійна компетентність передбачає сформованість теоретичної бази, основних умінь і навичок, здатність до узагальнення, вибору, розуміння соціальних і економічних умов, в яких здійснюється професійна діяльність, здатність адаптуватися до нових умов” [15, с.85–86]. Отже, оскільки професійна діяльність має динамічний характер, підготовка спеціаліста повинна мати проблемну спрямованість, що включає уміння передбачати, бути підготовленим до будь-яких змін, доносити свої ідеї до інших. У професійному становленні студент реалізує свої можливості з обраної галузі діяльності, оволодіває професійною етикою, прагненням до професійного зростання, тобто стає конкурентоздатним.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Необхідно зазначити, що у США оперативно вивчають і оцінюють як стан нинішньої освіти та її ефективність, так і працюють над тим, щоб своєчасно корегувати упущення. Для цього регулярно здійснюються дослідження з вивчення ефективності підготовки спеціалістів, аналізуються причини упущень, помилок. Спираючись на проведені дослідження, вносяться корективи до навчальних планів, предмети, вилучається застаріле і вводиться те нове, потреба в якому продиктована самим життям. Виявлені інноваційні тенденції в розвитку американської вищої школи будуть корисними для аналізу набутого досвіду та проектування й впровадження шляхів ефективного розвитку вітчизняної системи вищої освіти, виконання стратегічних завдань сучасного її розвитку.

Список літератури: 1. Высшее техническое образование: мировые тенденции развития, образовательные программы, качество подготовки специалистов, инженерная педагогика: [под ред. В. М. Жураковского]. – М., 1998. – 190 с. 2. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 3. Кудін В. О. Освіта в інформаційному суспільстві / В. О. Кудін. – К.: Телепрескорпорація „Республіка“, 1998. – 152 с. 4. Ничкало Н. Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід / Н. Г. Ничкало // *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз*. – К.: Наук. думка, 2003. – С. 350–351. 5. Ольвійський форум-2009: стратегії України в геополітичному просторі: Міжнарод. наук.-прак.конф.: 11-14 червня 2009: р.: тези. – Ялта: Чорномор. держ. ун-т ім. П. Могили, 2009. – Ч.3. – 258 с. 6. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с. 7. Пузанков Д. Взгляд на развитие системы высшего профессионального образования / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков // *Высшее образование в России*. – 2004. – № 9. – С. 14–18. 8. Романова С. М. Гуманітаризація професійної освіти у вищих навчальних закладах технічного профілю США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. М. Романова. – К., 1996. – 24, [1] с. 9. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: [монографія] / О. Г. Романовський. – Харків: Основа, 2001. – 324 с. 10. Сбруєва А. А. США / А. А. Сбруєва // *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 868–870. 11. Свистун В. І. Психолого-педагогічні умови удосконалення економічної підготовки студентів вищих аграрних закладів освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Свистун Валентина Іванівна. – К., 1999. – 287 с. 12. Слепухин А. І. Инженерное образование в свете Болонского процесса / А. Слепухин, Л. Костюченко // *Высшее образова-*

ние в России. – 2006. – № 6. – С.56–64. 13. Фоміна М.В. Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Фоміна Марина Василівна. – Харків, 2004. – 229 с. 14. Чинаева Т. Студенческая мобильность: мировые тенденции / Т.Чинаева// Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 93–99. 15. Чучалин А.И. Американская и Болонская модели инженера: сравнительный анализ компетенций / А.И.Чучалин // Вопросы образования. – 2007. – №1. – С. 84 – 93. 16. <http://www.aacu.org> //Сайт Ассоциации американских колледжей и университетов. 17. <http://www.aaup.org> //Сайт Американской ассоциации университетских профессоров. 18. <http://www.web.mit.edu> //Сайт Массачусетского технологического университета. 19. <http://www.culture.coe.fr> //Сайт ЮНЕСКО.

Bibliography (transliterated): 1. Vysshee tehnikeskoe obrazovanie: mirovye tendencii razvitiya, obrazovatel'nye programmy, kachestvo podgotovki specialistov, inzhenernaya pedagogika: [pod red. V. M. Zhurakovskogo]. – M., 1998. – 190 s. 2. Enciklopediya osviti / Akad. ped. nauk Ukraïni; golovnij red. V. G. Kremen'. – K.: Jurinkom Inter, 2008. – 1040 s. 3. Kudin V. O. Osvita v informacijnomu suspil'stvi / V. O. Kudin. – K.: Telepreskorporacija „Respublika“, 1998. – 152 s. 4. Nichkalo N. G. Suchasni problemi rozvitku sistemi neperervnoï profesijnoï osviti: vitchiznjanij i zarubizhnij dosvid / N. G. Nichkalo // Neperervna profesijna osvita: filosofija, pedagogichni paradigmi, prognoz. – K.: Nauk. dumka, 2003. – S. 350–351. 5. Ol'vijs'kij forum-2009: strategii Ukraïni v geopolitichnomu prostori: Mizhnarod. nauk.-prak.konf.: 11-14 chervnja 2009: r.: tezi. – Jalta: Chornomor. derzh. un-t im. P. Mogili, 2009. – Ch.3. – 258 s. 6. Profesijna osvita v zarubizhnih kraïnah: porivnjal'nij analiz: [monografija] / za red. N. G. Nichkalo, V.O. Kudina. – Cherkasi: Vibir, 2002. – 322 s. 7. Puzankov D. Vzgljad na razvitie sistemy vysshego professional'nogo obrazovanija / D. Puzankov, I. Fedorov, V. Shadrikov // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 9. – S. 14–18. 8. Romanova S. M. Gumanitarizacija profesijnoï osviti u viwih navchal'nih zakladah tehničnogo profilju SSHA: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk: 13.00.04 “Teorija i metodika profesijnoï osviti”/ C. M. Romanova. – K., 1996. – 24, [1] s. 9. Romanovs'kij O. G. Pidgotovka majbutnih inzheneriv do upravlins'koï dijal'nosti: [monografija] / O. G. Romanovs'kij. – Harkiv: Osnova, 2001. – 324 s. 10. Sbrueva A.A. SSHA / A. A. Sbrueva // Enciklopedija osviti / Akad. ped. nauk Ukraïni; golovnij red. V. G. Kremen'. – K.: Jurinkom Inter, 2008. – S.868–870. 11. Svistun V. I. Psihologo-pedagogichni umovi udoskonalennja ekonomichnoï pidgotovki studentiv viwih agrarnih zakladiv osviti: dis. kand. ped. nauk: 13.00.02 / Svistun Valentina Ivanivna. – K., 1999. – 287 s. 12. Slepuhin A.I. Inzhenerne obrazovanie v svete Bolonskogo processa / A.Slepuhin, L. Kostjuchenko // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 6. – S.56–64. 13. Fomina M.V. Strukturuvannja zmistu psihologo-pedagogichnoï pidgotovki majbutnih inzheneriv mashinobudivnogo profilju: dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Fomina Marina Vasilivna. – Harkiv, 2004. – 229 s. 14. Chinaeva T. Studencheskaja mobil'nost': mirovye tendencii / T.Chinaeva// Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2002. – № 3. – S. 93–99. 15. Chuchalin A.I. Amerikanskaja i Bolonskaja modeli inzhenera: sravnitel'nyj analiz kompetencij / A.I.Chuchalin // Voprosy obrazovanija. – 2007. – №1. – S. 84 – 93. 16. <http://www.aacu.org> //Sajt Asociacii amerikanskih kolledzhej i universitetov. 17. <http://www.aaup.org> //Sajt Amerikanskoj asociacii universitetskih professorov. 18. <http://www.web.mit.edu> //Sajt Massachusets'kogo tehnologichnogo universitetu. 19. <http://www.culture.coe.fr> //Sajt JuNESKO.

О.А. Игнатюк

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ США**

Статья посвящена особенностям подготовки специалистов в высшей школе США. В центре внимания находятся важнейшие нововведения в системе высшего образования США: междисциплинарный подход в обучении, введение междисциплинарных программ, создание надлежащих условий двухпрофильной подготовки студентов, разработка и внедрение различных модулей структуры обучения, методика индивидуального обучения, гуманитаризация технического образования и технизация гуманитарного. Обсуждаются вопросы вузовского интегрирования и кооперирования, которые предусматривают сохранение и углубление дифференциации их учебно-педагогической и научной деятельности.

O. Ignatyuk

**FEATURES OF PREPARATION OF THE MODERN EXPERTS
IN SYSTEM OF MAXIMUM VOCATIONAL TRAINING OF USA**

The article is devoted to features of preparation of the experts in a higher school of USA. At the centre of attention there are major innovations to system of maximum education of USA: between discipline a campaign in training, introduction the programs of between discipline, creation of appropriate conditions of two-profile preparation of the students, development and introduction of various modules of structure of training, technique of individual training, humanitarization of technical education and technization humanitarian. The questions of high school integration and cooperation are discussed which provide preservation and deepening of differentiation them education-pedagogical and scientific activity.

Стаття надійшла до редакційної колегії 27.01.2011

УДК 378

І.М. Друзь

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір, перехід до ринку, конкурентоспроможність виробництва в ринкових умовах, нові вимоги до працевлаштування потребують не тільки організаційно-структурних змін у підготовці фахівців, а й насамперед чіткого визначення педагогічної системи формування сучасного фахівця, що у свою чергу викличе необхідність модернізації змісту вищої освіти.

Наша країна належить до держав із високим науковим рівнем, має вагомі теоретичні та практичні досягнення в різних сферах життєдіяльності, тому важливо визначити таку педагогічну систему, яка б забезпечувала можливість формування сучасного фахівця відповідно до європейських стандартів.

У контексті загальноєвропейських підходів до побудови вітчизняної системи освіти особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх фахівців, що визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури відповідно до Болонського процесу.

Сучасні процеси реформування вітчизняної вищої освіти неможливі без визначення основних аспектів педагогічної системи, що стосуються формування сучасного фахівця, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє своєю професією.

Особливо гострою виявилась необхідність такого аналізу у сфері підготовки майбутніх фахівців вищих навчальних закладів України.

Життя і практика довели, що в підготовці фахівців об'єктивно визріли умови і необхідність рішучих змін і перетворень. Але освіта, як відомо, це така ланка людської культури, де найбільш концентровано зосереджені традиції народу, і яка тією чи іншою мірою стосується кожної людини. Більш того, ці перетворення мають відповідати економічним і соціальним запитам суспільства та потребам і перспективам галузей економіки, особливо тих, що становлять основу державності.

Освіті необхідні реформи, що зумовлені як потребами суспільства, так і європейсько-інтеграційними тенденціями. Однією з головних є суперечність між сферою вищої освіти і ринком праці. Серйозною проблемою є також невідповідність змісту і якості професійної освіти сучасним вимогам [4].

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і практичними питаннями. Безумовно, дослідження з порушеної проблеми має важливе теоретичне значення, оскільки настає можливість для плідного теоретичного опрацювання низки актуальних питань педагогіки вищої школи. Результати дослідження мають тенденцію бути не тільки плідним внеском у педагогічну теорію, а й певним орієнтиром для реальної педагогічної практики. Щоб зробити роз'яснення актуальних теоретичних питань, необхідно провести аналіз кращих здобутків практики, що, у свою чергу, допоможе сформувати ефективну педагогічну систему, яка дозволить істотно підвищити якість професійної підготовки фахівців. Пошук шляхів вирішення цієї проблеми породжує діалектичну єдність теоретичних і прикладних її аспектів.

Аналіз досліджень і наукових публікацій з проблеми. Проблеми та перспективи інтеграції України в освітній простір європейських країн, переваги та ризики, пов'язані з реформуванням вищої освіти, досліджуються у працях вітчизняних науковців. Зокрема, аспекти національної ідентифікації у контексті глобалізаційних процесів аналізують Д. Табачник, В. Бондар, О. Вишневський, О.Демянчук, К. Корсак; питання модернізації педагогічної освіти – В. Андрущенко, І. Зязюн, О. Романовський, Н. Побірченко, О. Ігнатюк; науково-методичне забезпечення навчального процесу – В.Буряк, В.Грубінко; методологічні аспекти досліджуваної проблеми – І. Бабин, В. Журавський, М. Згуровський; проблему модульного навчання, рейтингу та системи залікових одиниць – Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, А. Алексюк, В. Бондар, В. Галузинський, М. Євтух, В. Огнев'юк; питання розвитку вищої освіти - Л. Безчасний, Д. Богиня, Є. Бондаревська, С. Змєєв, В. Каган; соціально-економічні проблеми підготовки кваліфікованих трудових ресурсів у системі функціонування ринку праці – М. Долішний, С. Алушко; проблеми дидактики вищої освіти - В. Афанасьєв, Т. Боголіб, Г. Дмитренко, В. Луговий та інші. Недостатня розробленість вищезазначених напрямів зумовила нас дослідити актуальне питання - формування сучасного фахівця.

Метою статті є визначення шляхів подальшого вдосконалення педагогічної системи вищої освіти та формування сучасного фахівця, який відповідає європейським стандартам.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з означеної вище мети цієї статті, доцільно розпочати виклад з того, що сьогодні розуміння структури професійної діяльності майбутнього фахівця не може вважатись однозначним і тому не отримало належного відображення в існуючій педагогічній системі його фахової підготовки у ВНЗ.

Ми стверджуємо, що якісну підготовку студентів вищих навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності може забезпечити педагогічна система, яка ґрунтується на інтегрованому підході, що включає вивчення як фахових, так і психолого-педагогічних та управлінських дисциплін.

Беззаперечним є твердження щодо необхідності принципової перебудови і вдосконалення організації навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти на користь тих форм навчання, які формують знання і навички, що створюють умови для формування у студентів здатності до самостійного прийняття рішень, розв'язання нестандартних і нетипових завдань, високої професійної мобільності, яка характеризується в першу чергу здатністю самостійно здобувати необхідні знання, постійно і самостійно вчитися [1].

Ефективність професійного розвитку майбутнього фахівця, розвиток і реалізація його особистісного потенціалу пов'язані з формуванням здібностей студентів до саморозвитку, самоосвіти, самоорганізації та самоствердження.

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується системним підходом до вирішення завдань Болонського процесу.

Виходячи зі світових тенденцій та вимог Болонського процесу, вища освіта розглядається як процес перетворення засвоєного у навчанні досвіду на особистісно та соціально значущі психічні властивості людини за умов, що знання й цінності визначають світосприйняття, стають переконаннями та формують спрямованість особистості, обсяг знань стає ерудицією та компетентністю, навички й уміння доводяться до майстерності.

У системі освіти мають бути сформовані такі педагогічні умови, які б сприяли постійному самовдосконаленню та самореалізації майбутнього фахівця, діагностиці його потенційних можливостей, умінь та навичок.

Педагогічна система підготовки студента до майбутньої професійної діяльності, розвитку та реалізації особистісного потенціалу має орієнтуватися на зростання профе-

сійної мобільності й формування внутрішньої потреби у безперервній освіті і забезпеченні конкурентної спроможності на сучасному ринку праці.

Педагогічна система повинна базуватися на основі вимог Болонського процесу і мати на меті підготовку компетентних фахівців.

Ми схильні стверджувати, що професійна діяльність має динамічний характер, тому підготовка фахівців повинна мати проблемну спрямованість, що сприятиме оволодінню навичками бути підготовленими до будь-яких змін, умінням передбачати, доносити свої ідеї до інших.

Реалізація програми подальшого вдосконалення системи підготовки фахівців потребує змін у структурі вищої освіти і приведення її до умов європейського освітнього простору, визначеного Болонськими домовленостями. Ці процеси у вітчизняній освіті мають бути здійснені з максимальним збереженням накопиченого досвіду і національних традицій. У той же час, слід активно поширювати досвід новітніх освітніх технологій.

Підготовка фахівців у вищому технічному закладі освіти має ґрунтуватися на особистісному, діяльнісному та цільовому підходах і враховувати специфіку майбутньої професійної діяльності, істотним чинником якої є підготовка фахівця – лідера, мобільного, спроможного адаптуватися на сучасному ринку праці.

Основою підготовки студентів до майбутньої діяльності мають бути положення інтеграції науки, освіти і виробництва, моніторингу ринку праці та взаємодії з потенційними роботодавцями.

Педагогічний досвід минулих сторіч визначив основні принципи, яким має відповідати освіта – гуманізація та індивідуалізація процесу навчання й виховання. Особливо важливі ці принципи в організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, тому що всебічний розвиток студента як особистості – необхідна умова його становлення як професіонала [3].

В основі педагогічної системи повинні знаходитися ще й такі основні принципи: взаємодії теорії і практики; варіативності індивідуальної і колективної роботи; навчання із застосуванням інноваційних методів; самоосвіти впродовж життя; формування комунікативних властивостей тощо.

Таким чином, упровадження таких принципів у навчальний процес базується на основі інтеграції науки і виробництва, орієнтованості навчання на особисті якості студентів, розвитку досвіду самоосвітньої діяльності, професійно-творчої спрямованості навчання майбутнього фахівця.

Розробляючи нові напрями формування сучасного фахівця обов'язково треба мати на увазі, що Болонський процес в Україні є необхідним не тільки, і навіть не тільки, для внутрішнього використання, а і для широкої міжнародної співпраці сьогодні й у майбутньому.

Європейський процес, завдяки видатним досягненням останніх років, став все більш конкретною та суттєвою реальністю для Європейського Союзу та його громадян. Перспективи розширення разом з розвитком відносин з іншими європейськими країнами забезпечують поглиблення цього процесу, тому навчальна технологія, як частка педагогічної системи, має бути близькою до реальної проектно-конструкторської і аналітичної роботи студента в майбутньому. Постановка проблеми професійної спрямованості повинна порівнюватися з навчальними можливостями студента і рівнем вимог, які передбачаються освітньо-професійною характеристикою фахівця відповідного профілю.

У рамках гуманістичної парадигми розвитку освіти потрібно створити педагогічне середовище, що сприятиме активізації особистісного потенціалу студента.

Аналіз практики роботи вищих навчальних закладів з підготовки майбутніх інженерів свідчить про те, що в основному навчальний процес орієнтований на підвищення компетентності майбутнього професіонала, при цьому недостатньо враховується індивідуальна своєрідність професійного розвитку студента протягом усього періоду його навчання.

Тому вища освіта потребує пошуку нових, ефективних шляхів, засобів і педагогічних технологій, які б забезпечували якісну підготовку фахівців відповідно до мінливих вимог суспільства. Виходячи з цього, потрібно визначити структуру професійного потенціалу, професійно важливі якості, потреби, навички студентів, що дозволить істотно скоротити час їх становлення і розвитку як професіоналів, максимально сприяти розвитку і реалізації їх особистісного потенціалу.

У сучасних умовах особливу увагу варто зосередити на питанні виховання фахової еліти, спроможної творчо вирішувати складні проблеми, людей високо ґрунтованих і компетентних.

Одне з основних завдань педагогіки передбачає глибоке усвідомлення партнерами своїх цілей, завдань, взаємної відповідальності за якісне їх виконання. При цьому самі завдання випливають з необхідності поєднання у цілісній системі цілей освіти як соціальних потреб у кадрах певних спеціальностей і рівнів підготовки, так і освітніх потреб самого студента.

Завдання також обумовлює і постійне прагнення викладача до підвищення рівня професійної компетенції і педагогічної майстерності, оволодіння положеннями сучасної вищої освіти, принципами логіки й методології педагогічної діяльності, розробки й удосконалення ефективних педагогічних технологій [2].

Неможливо раз і назавжди підготувати з фахівця професіонала, необхідно сформувати в нього бажання і здатність до постійного самовдосконалення та потребу в навчанні протягом усього життя. Виникає необхідність не тільки пошуку, але й впровадження новітніх педагогічних технологій у навчальний процес, які б були спрямовані на розвиток творчих здібностей сучасних фахівців.

Педагогічні технології – це не застигла схема навчального процесу, не готові шаблони і стереотипи, а система психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням їх здібностей, спрямованих на проектування й реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання, що відповідають цілям освіти, змісту майбутньої діяльності і вимогам до професійно важливих якостей фахівців.

Концепція навчання впродовж життя важлива для реформ, які здійснюються в усіх країнах з перехідною економікою, у тому числі і нашій. В Україні таке навчання дозволяє надати підтримку суспільству, заснованому на знаннях, що формуються, допомогти громадянам адаптуватися до змін в економіці і суспільстві та сприяє розвитку культури навчання. Вся діяльність з навчання, яка здійснюється протягом життя, має на меті розширення знань, удосконалення умінь і компетенцій як в інтересах особистісного, громадянського і соціального розвитку, так і для того, щоб втримати роботу.

Завдання вищої освіти в умовах реформування полягає в тому, щоб не просто дати майбутньому фахівцю певний комплекс необхідних теоретичних знань та навичок, але і сприяти розвитку його особистісних якостей, закласти основи для подальшого професійного самовдосконалення [5].

Стверджуючи, що студент – це суб'єкт своєї діяльності, вважаємо, що він повинен вміти цілеспрямовано перетворювати об'єктивну діяльність, відчувати сформовану потребу до творчої самореалізації та готовність до професійного самовдосконалення, здійснювати творче самоуправління й особистісно-професійний саморозвиток.

Висновки. Дослідження та аналіз педагогічної системи, в основу якої покладено Болонську реформу, дозволили визначити, що підготовка фахівців різного освітньо-кваліфікаційного рівня потребує змін у структурі вищої освіти і приведення її до умов європейського освітнього простору.

У зв'язку з тим що педагогічна система ставить за мету створення умов, за якими більша кількість фахівців, скориставшись усіма цінностями і здобутками національних систем освіти і науки, зможе бути мобільними на європейському ринку праці, необхідно остаточно впровадити в дію двоступеневу структуру вищої освіти, систему кредитів, визнання бакалавра як рівня вищої освіти, що надасть особі кваліфікацію та право продовжувати навчання за програмами магістра.

Виходячи з вимог Болонського процесу педагогічна система потребує переосмислення підходів до формування сучасного фахівця, що в свою чергу має здійснюватись з максимальним збереженням накопиченого досвіду, національних традицій, систем і методів організації навчального процесу та організаційних форм навчання.

Педагогічна система підготовки студента до майбутньої професійної діяльності, розвитку й реалізації особистісного потенціалу має орієнтуватися на зростання професійної мобільності та формування внутрішньої потреби в безперервній освіті і забезпеченні конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Сьогодні розуміння структури професійної діяльності інженера не може вважатись однозначним, і тому не дістало належного відображення в існуючій системі його фахової підготовки в навчальних закладах вищої технічної школи. Хоча цілком зрозуміло, що вирішення цих проблем набуває великого значення для інформаційного психолого-педагогічного забезпечення управління фаховим самовизначенням, фаховою підготовкою, вихованням і самовдосконаленням майбутніх інженерів - професіоналів.

На наш погляд, проектування педагогічної системи слід здійснювати виходячи з того, що освіта фахівця є своєрідним відображенням майбутньої професійної діяльності на навчально-виховний процес і має за мету підготовку фахівців-лідерів високого рівня освіченості, духовності та моралі.

Перспективи досліджень з порушеної проблеми полягають у тому, що вони дають можливість формувати конкретні наукові програми та розробляти рекомендації щодо формування педагогічної системи підготовки сучасного фахівця, який відповідає вимогам Болонського процесу.

Список літератури: 1. Проблеми економічної підготовки інженерних спеціальностей // Труди I Всеукраїнської науково-практичної конференції 8-9 квітня 2010 р. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2010.- 48 с. 2. Романовський О.Г. Якість підготовки фахівців і формування національної еліти як проблеми філософії освіти // Теорія і практика управління соціальними системами. - 2009. - №1.- С.3-15. 3. Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ „ХПІ” та шляхи її реалізації. - Харків: НТУ „ХПІ”, 2004. – 416 с. 4. Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити.- Харків: НТУ „ХПІ”, 2004. – 24 с. 5. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика [Текст]: монографія / О.А. Ігнатюк. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2009. - 432 с.

Bibliography (transliterated): 1. Problemy ekonomichnoyi pidhotovky inzhenernykh spetsial'nostey // Trudy I Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi 8-9 kvitnya 2010 r. – Kharkiv: NTU „KhPI”, 2010.- 48 s. 2. Romanovs'kyu O.H. Yakist' pidhotovky

fakhivtsiv i formuvannya natsional'noyi elity yak problemy filosofiyi osvity // *Teoriya i praktyka upravlinnya sotsia-l'nymy systemamy.* - 2009. - #1.- S.3-15.
3. *Tovazhnyans'kyi L.L., Romanovs'kyi O.H., Ponomar'ov O.S. Kontseptsiya formuvannya humanitarno-tekhnichnoyi elity v NTU „KhPI” ta shlyakhy yiyi realizatsiyi.* - Kharkiv: NTU „KhPI”, 2004. – 416 s. 4. *Tovazhnyans'kyi L.L., Sokol Ye.I., Klymenko B.V. Bolons'kyi protses: tsykly, stupeni, kredyty.*- Kharkiv: NTU „KhPI”, 2004. – 24 s. 5. *Formuvannya hotovnosti maybutn'oho inzhenera do profesiynoho samov-doskonalennya: teoriya i praktyka [Tekst]: monohrafiya / O.A. Ihnatyuk.* – Kharkiv: NTU „KhPI”, 2009. - 432 s.

И.Н. Друзь

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В ходе анализа современного положения педагогической системы подготовки специалиста в высших учебных заведениях выявлены проблемы, связанные с выполнением условий Болонского процесса. Большинство процессов педагогической системы, которые касаются формирования современного специалиста, не в полной мере соответствует требованиям Болонской реформы. В статье сформулированы предложения по усовершенствованию педагогической системы подготовки специалистов, обоснована необходимость создания условий, с помощью которых многие специалисты, воспользовавшиеся всеми ценностями и достижениями национальных систем образования и науки, смогут быть мобильным и на европейском рынке труда.

I. Druz

EDUCATIONAL SYSTEM OF TRAINING SPECIALIST IN THE BOLOGNA PROCESS

In analyzing the state of the art educational system of specialist training at higher education institutions to identify problems related to compliance with the terms of the Bologna process. Most of the pedagogical system that relate to the formation of the modern specialist, does not fully comply with the requirements of the Bologna reforms. The paper makes proposals for improving teacher training system, the necessity of creating conditions in which many specialists, using all values and achievements of national systems of education and science, can be mobile and the European labor market.

Стаття надійшла до редакційної колегії 1.02.2011

УДК 241.13

Протоиерей Сергей Скубченко

ЗНАЧЕНИЕ ПРАВОСЛАВНОЙ ДУХОВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ

Когда мы рассуждаем о таком понятии, как "элита", то подразумеваем некую категорию людей, чье положение в обществе дает им возможность принимать важные решения, влияющие на развитие тех отраслей, на которые направлена их деятельность [8, с. 386-387].

Во все времена элита играла значительную роль в формировании ценностей, на основе которых происходили существенные сдвиги в развитии духовности, культуры, науки и творчества. Словом, элита была тем фундаментом, на котором формировались сознание и идеалы государства. Безусловно, понятие элиты не монолитно, в разных научных дисциплинах оно имеет свое определение, тем не менее в разных понятиях есть то, что их объединяет - ответственность, возлагаемая на элиту.

В идеале положение элитарности заключается не в превосходстве над прочими, а в том, чтобы быть для других образцом, на который можно было бы ориентироваться. К сожалению, желаемое не всегда совпадает с действительностью. "Очень часто, - замечает О.В. Ищенко, - в нашем обществе лидеры-руководители прежде всего стремятся властвовать, править и управлять. Власть, точнее, неправильное пользование ею или даже злоупотребление, является причиной очень многих социальных катастроф. Единственный приемлемый способ их предотвращения - это создание духовной системы, которая предполагает в первую очередь воспитание и духовное развитие" [4, с. 126]. Руководствуясь соответствующими выводами, мы неизбежно и всецело вступаем в область педагогики и нравственного богословия.

Если есть необходимость в примере, значит, есть место и для наставника, способного передать свое мирозерцание другим. В данном случае мы имеем дело не с одними лишь внешними данными, но с внутренним побуждением, которое формирует личность с соответствующим типом мышления - интеллигента [1, с. 34-35]. "Образование - это культура души, - пишет А.Г. Романовский, - то есть обработка, бережное отношение, уважение. В результате культивирования души имеем самодостаточную, индивидуальную форму, которая направляет все проявления жизни и поведение людей, форму, в пределах которой проходит свободная духовная деятельность" [9, с. 17].

Следует заметить, что генератором подлинной интеллигентности является среда, с многолетними устоявшимися культурными традициями, где решающую роль играет духовность [4, с. 126]. Именно духовность стимулирует уравновешенность и порядок, поскольку она есть целостность и гармоничность человека с Богом и людьми, а значит, и глубокое осознание своего предназначения и ответственности. Таким образом, для нормального развития гуманитарно-техническая элита нуждается в духовности. Но о какой духовности идет речь? Отражает ли сегодняшнее, прочно закрепившееся понятие духовности все приоритеты, требующие для создания благоприятных условий, в которых бы эти элиты могли нормально формироваться? К сожалению, не совсем. Современное понятие духовности уводит нас прежде всего в сферу культурологии и социологии.

Так, в социологии духовность понимается как исторически развивающаяся система созданных человеком ценностей. В культурологии - всего лишь как часть сложного общественного феномена, обозначаемого как культура [5, с. 102-103], а иногда и прямо -

"духовная культура, так же как и материальная, – это то, что создано человеком" [6, с. 45]. Но может ли одной лишь такой культурой ограничиться общество?

Под влиянием стереотипов, унаследованных от советской эпохи, духовные качества, касающиеся внутреннего, или психического, устройства личности, мы привыкли измерять материальными атрибутами. Немало этому сегодня способствует господствующая в психологии практика психоанализа, где мотивы и побуждения человека исследуются в границах его животного происхождения.

Не отрицая важности научных взглядов в указанных дисциплинах, хотелось бы отметить недостаточность этих позиций, так как кроме физиологии в человеке есть нечто большее – нравственный закон. "Истинный источник закона нравственного, так же как и прочих законов нашей природы, вне нас, он - в той высочайшей природе, которой мы обязаны своим существованием, – в Боге. О независимом от человека происхождении нравственного закона говорит как психологический опыт, указывающий на существование в нас этого закона прежде и независимо от каких-либо определений нашего разума и воли, вызывавших его появление, так и идеальный характер этого закона, необъяснимый из данного состояния человеческой природы" [7, с. 53-54]. Нравственность есть главный регулятор духовности. Без этой компоненты духовность становится выхолощенной, рафинированной, отправленной в область права и этикета.

Конечно, человек нуждается в соблюдении последовательности и единства своих мыслей и действий внешне, но при определении предметов деятельности и выборе средств он не может довольствоваться лишь условными соображениями, не может соизмерить по масштабу качества и достоинства вещи, которые сами по себе имеют ценность только в соотношении с другими; он должен искать конечную цель, единый и абсолютный масштаб, и таковой должен находиться в тесном и непосредственном родстве с его внутренней природой, а без Бога это невозможно. Чтобы добро в человеке стало онтологичным, ему необходимо задать перспективу в Боге. Лишь в Боге добро в человеке способно актуализироваться, без Бога же добродетельность человека выветривается, выхолащивается, утрачивает ценность или же просто окунается в эгоистическую сферу потребления и корысти, согласно Евангельскому слову – "и грешники любящих их любят..." (Лк. 6:32).

Бесспорно, совершенно неправильно было бы отрицать необходимость внешних проявлений духовности в сфере деятельности человека – культуре, так как человек – существо психофизическое. Однако важно понять, что сама деятельность есть результат внутренних побуждений, или их реализация. Иными словами, как будет сформирована элита, что вложит современная высшая школа в ее сознание, то и будет спроецировано на социальной среде.

Православная духовность - не абстракция, не есть проявление душевных качеств. Очень часто под духовностью понимаются развитые умственные способности ученого, художника, поэта, актера, однако духовный тот, кто внутри своего сердца пребывает в союзе с Богом [2, с. 8-9].

Разумеется, с такой мыслью некоторые могут не согласиться, сославшись на то, что в этой перспективе духовность приобретает сугубо метафизическую окраску, однако важен сам принцип. В недавнем прошлом общество столкнулось с целой системой нередко искусственно моделируемых ценностей, на которые должны были ориентироваться граждане СССР. Казалось бы, была и мораль, и нравственность, за годы существования сложились и традиции, однако в отличие от прочих цивилизаций (православная Византийская империя просуществовала 1123 года) на фундаменте материализма и атеизма Советский Союз не продержался и больше семидесяти лет. Можно, конечно,

ссылаться на политические мотивы, социальные аспекты и экономические ошибки политбюро, тем не менее факт остается фактом: когда общество разочаровывается в идеологии, система обречена на крах.

На вопрос "кто виноват?" пусть отвечают политологи и социологи, для нас важно следующее – с развалом СССР общество стало духовно лихорадить. Все вдруг, как по команде, ринулись на поиски "опиума для народа", и, что еще хуже, вместо здорового учения стали потреблять эзотерику и оккультные псевдознания. Отказавшись от системности, общество очутилось в хаотическом мире, в котором очень трудно было отыскать ориентиры.

Необходимо оставить ложную стыдливость перед здоровым учением православия, которое предлагает Церковь, и начать называть вещи своими именами. Без православной нравственности нельзя сформировать здоровое поколение молодежи, из которой составляется интеллигентствующая, т. е. знающая, честная, порядочная и ответственная элита, способная занять ведущие позиции в государстве не только ради собственной выгоды, но и для благосостояния страны, как это и происходит в процветающих странах.

Без идеалов невозможно воспитание. Не секрет, что поток информации, который обрушивается на нас с легкой руки средств массовой информации, в Америке, например, строго контролируется, потому что их элита понимает: нравственность – залог жизнеспособности и дееспособности государства.

Несомненно, и раньше существовали субкультуры, а в школах отличное поведение было не у каждого, однако такого количества желающих жить ярко и "красиво", не прилагая к достижению этого ни малейших усилий, никогда не было. И СМИ этому способствуют. Некогда кинематографическое "кто не работает, тот ест" стало реальностью. Но в этом-то и заключается проблема, ведь образ не занятого в трудовой деятельности ассоциируется с безнравственностью, а желание оправдать себя влечет за собой развитие социальной деструктивности.

По мнению И. С. Аксакова, "общество – это та среда, в которой совершается сознательная, умственная деятельность народа, которая создается всеми духовными силами народными, разрабатывающими народное самосознание" [10, с. 149]. Сегодня внимание должно быть обращено на тех, кто не утратил чувства патриотизма и желания повлиять на ситуацию.

"Для истинного патриотизма, – пишет И.А. Ильин, – характерна не простая приверженность к внешней обстановке и к формальным признакам быта, но любовь к духу, укрывающемуся в них и являющемуся через них, к духу, который наложил на них свою печать. Важно не "внешнее", само по себе, а "внутреннее", не видимость, а сокровенная и явленная сущность" [3, с. 247-248].

Только собственными силами государство не способно изменить ситуацию в области нравственности и морали к лучшему, да и сама Православная Церковь нуждается в поддержке со стороны мыслящих и заботящихся о будущем страны ученых. Лишь совместно и личным примером мы способны показать, что существуют другие категории мышления, другой взгляд на происходящее, и постепенно выработать подлинные духовно-нравственные тенденции в современном обществе.

Список литературы: 1. Зязюн І.А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадянськість // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Вип. 1 (5). – Харків: НТУ "ХПІ", 2003. – 636 с. 2. *Иерофей Влахос* митрополит. Православная духовность: Пер. с новогр. - Свято-Троїцкая Сергієва Лавра, 1998. 3. *Ильин А. И.* Путь духовного обновления. - М.: Альта-Принт, 2006. 4. *Ищенко О.В.* Духовное развитие личности руководителя как фактор эффективного социального прогресс-

са общества // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Вип. 1 (5). – Харків: НТУ "ХПІ", 2003. 5. Культурология: Учеб. пособ. / Под ред. Г.В. Драча. – М.: Альфа-М, 2003. – 432 с. 6. Культурология: Учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 608 с. 7. *Осипов А.И.* Основное богословие. – М., 1994. – 138 с. 8. Политология: Учеб. пособ. для вузов. – Харьков: Фолио, 2001. – 831 с. 9. *Романовский А.Г.* Духовная составляющая как основной фактор формирования национальной гуманитарно-технической элиты // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків: НТУ "ХПІ", 2009. – № 2. – 134 с. 10. *Смирнов В.Н.* Славянофилы и евразийцы (вторая половина XIX – начало XX вв.): Учеб. пособ. – Харьков: Парус, 2007. – 360 с.

Bibliography (transliterated): 1. Zjazjun I.A. Duhovna elita u suspil'stvi: inteligentnist' i gromadjans'kist' // Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noi humanitarno-tehnichnoi eliti. – Vip. 1 (5). – Harkiv: NTU "HPI", 2003. – 636 s. 2. Ierofej Vlahos mitropolit. Pravoslavnaia duhovnost': Per. s novogr. - Svjato-Troickaja Sergieva Lavra, 1998. 3. Il'in A. I. Put' duhovnogo obnovenija. – M.: Al'ta-Print, 2006. 4. Iwenko O.V. Duhovnoe razvitie lichnosti rukovoditelja kak faktor jeffektivnogo social'nogo progressa obwestva // Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noi humanitarno-tehnichnoi eliti. – Vip. 1 (5). – Harkiv: NTU "HPI", 2003. 5. Kul'turologija: Ucheb. Posob. / Pod red. G.V. Dracha. – M.: Al'fa-M, 2003. – 432 s. 6. Kul'turologija: Ucheb. Posob. dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. – Rostov n/D: Feniks, 2002. – 608 s. 7. Osipov A.I. Osnovnoe bogoslovie. – M., 1994. – 138 s. 8. Politologija: Ucheb. posob. dlja vuzov. – Har'kov: Folio, 2001. – 831 s. 9. Romanovskij A.G. Duhovnaja sostavljajuwaja kak osnovnoj faktor formirovanija nacional'noj humanitarno-tehnicheskoi jelity // Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami. – Harkiv: NTU "HPI", 2009. – № 2. – 134 s. 10. Smirnov V.N. Slavjanofily i evrazijcy (vtoraja polovina XIX – nachalo HH vv.): Ucheb. posob. – Har'kov: Parus, 2007. – 360 s.

Протоієрей Сергій Скубченко

ЗНАЧЕННЯ ПРАВОСЛАВНОЇ ДУХОВНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ

Розглянуто поняття "духовність". Прослідковано спроби зміщення цього поняття в суто матеріальну сферу. Розкрито значення духовності в конкретному релігійному сенсі. Показано неможливість формування гуманітарно-технічної еліти без цього важливого чинника.

Archpriest Sergiy Skubchenko

THE IMPORTANCE OF ORTHODOX SPIRITUALITY IN THE FORMATION OF THE HUMANITIES-TECHNICAL ELITE

The notion of "spirituality" was examined. The author focused on the attempts of abstracting of this notion and its shift into a purely material sphere. The sense of spirituality was described in a concrete religious meaning. The impossibility of the formation of humanitarian-technical elite without this important factor was highlighted.

Стаття надійшла до редакційної колегії 2.02.2011

УДК 316.6:159.922.62

Н. Є. Завацька

ПСИХОЛОГІЧНА ТА СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА УЗАЛЕЖНЕНИХ ВІД ПСИХОТРОПНИХ РЕЧОВИН НА СТАДІЇ РЕМІСІЇ

Актуальність вирішення проблеми психологічної та соціальної підтримки осіб, узялених від психотропних речовин, зумовлена численними перешкодами в разі кардинальної зміни життєвої ситуації, зокрема на стадії ремісії. Якщо вплив таких змін перевищує наявні адаптивні можливості особистості і цей процес блокується чи відбувається невдало, виникає необхідність у психологічній та соціальній підтримці. Недостатня ефективність заходів, спрямованих на соціальну реадaptaцію зазначених осіб зрілого віку, пояснюється як відсутністю системного підходу, так і тим, що ці заходи не розкривають дійсних соціально-психологічних причин реадaptaції. Психологічний аспект вирішення означеної проблеми стосується самої її сутності, оскільки базується на визначенні особистісних особливостей реадaptантів, які проходять процес вторинної соціалізації. Необхідність дослідження саме психологічних основ соціальної реадaptaції полягає у тому, що цей підхід дає можливість розробити систему соціальної реадaptaції осіб зрілого віку відповідно до їх адаптаційного потенціалу.

Можна констатувати, що проблема соціальної реадaptaції осіб у зрілому віці і в теоретико-методологічному, і в практично-впроваджувальному аспектах розроблена недостатньо. Дослідження з цієї проблематики майже виключно були пов'язані з медико-соціальною реабілітацією осіб з алкогольною або наркотичною залежністю (В.Ю. Зав'ялов, І.М. П'ятницька, І.І. Шуригіна та ін.). Лише недавно вчені почали досліджувати особливості соціально-психологічної реабілітації хворих на алкоголізм чи наркоманію, які перебувають у стадії ремісії (Б.С. Братусь, О.М. Грязнов, Ф.С. Мжельський, І.А. Новиков, О.П. Тимофєєва). При цьому процес реадaptaції здебільшого розуміють як заходи, пов'язані або з корінною перебудовою функціональних систем організму в цілому при екстраординарних обставинах, або зі змінами в особистості у зв'язку з новими життєвими обставинами, що відрізняються від попередніх умов життя й діяльності. Отже, при такому підході поза увагою вчених залишається такий чинник соціальної реадaptaції, як адаптаційний потенціал особистості, відсутність якого може зробити заходи, що спрямовані на оптимізацію психофізіологічних станів чи соціально-психологічного складника неефективними. Слід відзначити також відсутність чітких критеріїв, за якими можна було б оцінити рівень соціально-психологічної деформації дезадаптованої особистості та її оточення, а відтак, і розробити ефективну систему соціальної реадaptaції. Тому наукова проблема психологічної та соціальної підтримки осіб, узялених від психотропних речовин, є актуальною як з соціальної, так і з наукової точки зору.

Мета дослідження – розкрити особливості психологічної та соціальної підтримки осіб, які мають узялення від психотропних речовин, та перебувають у стадії ремісії.

Вибірка була представлена досліджуваними, які позбулися залежності від психотропних речовин та перебувають у стадії ремісії – 132 особи із них: 90 досліджуваних позбулися адикції від алкоголю і 42 – від наркотичних речовин. Вибірка була представлена чоловіками, адже вони становлять переважну більшість серед осіб, які мають залежність від психотропних речовин та перебувають у стадії ремісії. Формування вибірки здійснювалося на підставі таких критеріїв: змістовного – відбір груп визначався предметом і гіпотезами дослідження; критерію еквівалентності досліджуваних – результати дослідження вибірки поширюються на кожного її члена; критерію репрезентативності, для забезпе-

чення якого при формуванні вибірки використовувався метод наближеного моделювання, тобто вибірка є моделлю популяції, а саме – осіб зрілого віку з різним ступенем соціальної адаптації, і результати дослідження поширюються на соціально дезадаптованих осіб зрілого віку.

Методика емпіричного дослідження була побудована таким чином, що стало можливим вивчити ті параметри, які, за нашим припущенням, впливають на рівень адаптаційного потенціалу особистості. Так, для вивчення показників інтраперсональних складників адаптаційного потенціалу досліджуваних, зокрема: а) для визначення особливостей сфери самосвідомості: методика діагностики самооцінки (С.А. Будассі), методика діагностики локусу контролю (Дж. Роттера), методика діагностики інтраперсональних відносин (Т. Лірі); б) для визначення особливостей індивідуально-типологічного та емоційно-вольового складників адаптаційного потенціалу: опитувальник Леонгарда-Шмішека, опитувальник 16 PF (Р. Кеттелла), тест фрустраційної толерантності (С. Розенцвейга), методика кольорового вибору (М. Люшера), тест Е. Вагнера; в) для визначення особливостей змістовного аспекту мотиваційно-ціннісної сфери: методика вивчення ціннісних орієнтацій (співвідношення “цінності” та “доступності” в різних життєвих сферах) О.Б. Фанталової, динамічних аспектів мотивації: мотиваційний тест (Х. Хекхаузена). Для вивчення показників інтерперсонального складника адаптаційного потенціалу досліджуваних, зокрема: а) для визначення особливостей емоційної та інструментальної підтримки, соціальної інтеграції: опитувальник соціальної підтримки F-SOZU-22 (G. Sommer і T. Fydrich) в адаптації А.Б. Холмогорової та співавторів; б) для виявлення наявних джерел підтримки, обсягу і характеру соціальних контактів, а також верифікації даних опитувальника соціальної підтримки відносно рівня емоційної та інструментальної підтримки використовувався: “Інтегративний опитувальник соціальної мережі”, розроблений Т.В. Довженко.

Ураховуючи показники самооцінки, локусу контролю, характерологічні особливості, рівень агресивності, рівень фрустраційної напруженості та емоційної стійкості, індикатор ефективності адаптації, напрям і тип реакції у ситуації фрустрації, коефіцієнт соціальної адаптації (CGR), показники функціонування мотиваційно-ціннісної сфери, а також параметри соціальної підтримки, було проведено диференціацію рівня адаптаційного потенціалу досліджуваних. Це дозволило виокремити високий, середній, низький та дуже низький рівень адаптаційного потенціалу у досліджуваних.

Особи з високим адаптаційним потенціалом (6,1%) мають адекватну самооцінку з тенденцією до завищення, а також значущий позитивний зв'язок між Я реальним та Я ідеальним ($r=0,79$; $p\leq 0,05$). Стійка і разом з тим досить гнучка самооцінка цих досліджуваних, яка за необхідності змінюється під впливом нової інформації, набутого досвіду, оцінок інших людей, є оптимальною як для особистісного зростання, так і для продуктивної діяльності. У досліджуваних переважає інтернальний локус контролю ($p\leq 0,05$). Показники рівня агресивності виявилися низькими - у межах $-0,64\pm 0,7$ балів. Високий індикатор ефективності адаптації ($0,4\pm 0,75$ балів) вказує на низьку фрустраційну напруженість та високу емоційну стійкість ($p< 0,01$). Осіб з високим адаптаційним потенціалом відрізняє відсутність явних акцентуацій характеру та психопатій ($\phi=2,08$; $p\leq 0,01$). У ситуації фрустрації переважно інтропунітивні реакції необхідно-наполегливого типу ($p\leq 0,05$). В осіб з цим рівнем адаптаційного потенціалу високий коефіцієнт соціальної адаптації CGR – $55\pm 4,5\%$ ($\phi=1,61$; $p\leq 0,05$). Щодо змістовного та динамічного аспектів мотивації, то співвідношення цінностей у різних життєвих сферах і доступності щодо їх досягнення відповідає нормативним показникам ($33,0\pm 0,4$) і вказує на певне задоволення життєвою ситуацією та перевагу мотивації досягнення ($p\leq 0,01$).

Особи з високим адаптаційним потенціалом мають високий рівень соціальної інтеграції та розвинуту соціальну мережу підтримки; відзначається висока емоційна та інструментальна підтримка ($\phi=1,56$; $p\leq 0,05$).

Досліджувані (37,1%) з показниками адаптаційного потенціалу середнього рівня мають неадекватну самооцінку, а коефіцієнт кореляції ($r=0,41$; $p\leq 0,05$) свідчить про слабкий незначний зв'язок між уявленнями осіб про якість свого ідеалу та про свої реальні якості. Локус суб'єктивного контролю переважно екстернальний ($p\leq 0,05$). Осіб відрізняють виражені ($15\pm 2,2$ бали) акцентуації характеру (за збудливістю, циклотимністю, застряванням) ($\phi=1,61$; $p\leq 0,05$). Рівень агресивності досліджуваних підвищений ($1,23\pm 0,4$ бали). У ситуації фрустрації спрямованість реакцій представлена як екстрапунітивними, так і інтрапунітивними реакціями переважно з фіксацією на перешкоді ($p\leq 0,01$). Зниженими є коефіцієнт соціальної адаптації на рівні $45\pm 3,5\%$ (при нормі $\geq 60\%$). Середній показник індикатора ефективності адаптації ($1,05\pm 0,5$ балів) вказує на середню фрустраційну напруженість та вищу за середню емоційну стійкість ($p< 0,01$). Дані функціонування мотиваційно-ціннісної сфери виявили середній рівень ($42,4\pm 1,7$) між цінністю та доступністю в різних життєвих сферах, що вказує на те, що бажання переважають над можливостями їх досягнення. Низькими є показники мотивації досягнення (6 ± 2 бали) ($p\leq 0,05$). Соціальна мережа підтримки виявилася обмеженою, з низьким рівнем емоційної підтримки ($\phi=1,56$; $p\leq 0,05$).

Особи з низьким рівнем адаптаційного потенціалу (38,6%) мають неадекватну та нестійку самооцінку, що змінюється за найменших впливів, та нечітке, недиференційоване уявлення про своє Я-ідеальне та Я-реальне ($r=0,36$; $p\leq 0,05$). Переважає екстернальний локус контролю ($p\leq 0,01$). Досліджуваних з низьким рівнем адаптаційного потенціалу вирізняють виражені акцентуації характеру (21 ± 3 бали) та наявність психопатій ($\phi=1,61$; $p\leq 0,05$). Вищий за середній рівень агресивності ($1,85\pm 0,8$ балів) вказує на нестриманість у поведінці, низький контроль агресивних тенденцій. У ситуації фрустрації переважають екстрапунітивні реакції з фіксацією на перешкоді та самозахисті ($p\leq 0,05$). У досліджуваних майже вдвічі знижений коефіцієнт соціальної адаптації CGR – на рівні $32\pm 4,6\%$ ($\phi=2,16$; $p\leq 0,01$). У цих осіб вища за середню фрустраційна напруга та низька емоційна стійкість, що впливає на низький індикатор ефективності їх адаптації ($2,01\pm 0,47$ балів) ($p< 0,01$). Дані змістовного аспекту мотивації вказують на стан фрустрації і наявність значних труднощів у досягненні ціннісних об'єктів. Значно підвищений ($56,2\pm 1,2$) коефіцієнт дезінтеграції в мотиваційно-ціннісній сфері ($p\leq 0,05$). Дані динамічного аспекту мотивації вказують на перевагу унікаючої мотивації натомість мотивації досягнення ($p\leq 0,01$). Є порушення міжособистісних стосунків, значно обмежена соціальна мережа підтримки. Спостерігається дефіцит близьких довірливих зв'язків, низький рівень емоційної підтримки та соціальної інтеграції ($\phi=1,62$; $p\leq 0,05$).

Досліджувані з дуже низьким адаптаційним потенціалом (18,2%) мають неадекватну та надто нестійку самооцінку ($r=0,36$; $p\leq 0,05$). Осіб вирізняє екстернальний локус суб'єктивного контролю ($\phi=2,07$; $p\leq 0,01$). Виражені мозаїчні акцентуації характеру, психопатії виявляються в стійкій дезадаптивній поведінці. Високий рівень агресивності ($2,82\pm 0,3$) свідчить про емоційну нестабільність, погано інтегровану поведінку. У ситуації фрустрації переважають екстрапунітивні реакції (переважно з фіксацією на самозахисті) через значне зниження інтрапунітивних реакцій ($p\leq 0,05$). Суттєве зниження коефіцієнта соціальної адаптації ($23\pm 3,5\%$) вказує на низький рівень адаптивних можливостей і несприятливий прогноз соціальної реадaptaції досліджуваних ($\phi=2,28$; $p\leq 0,01$). Переважає висока фрустраційна напруга та низька емоційна стійкість, які зумовлюють низький індикатор ефективності адаптації ($3,25\pm 0,25$ балів) ($p< 0,01$). Показники функціонування

мотиваційно-ціннісної сфери (індекс розходження між цінністю та доступністю – $66,3 \pm 2,1$) вказують на стійкий, глибокий внутрішній конфлікт; або стан внутрішнього вакууму, внутрішньої спустошеності, зниження потягу до діяльності. При заниженій мотивації досягнення – високі (8 ± 2 бали) показники мотивації запобігання невдач. У досліджуваних виражені порушення соціальної інтеграції, майже відсутня соціальна підтримка (як емоційна, так і інструментальна) ($\varphi=1,57$; $p \leq 0,05$).

Аналіз розподілу досліджуваних за рівнем адаптаційного потенціалу наведено у таблиці.

Групи досліджуваних	Кількість досліджуваних відповідно до рівня адаптаційного потенціалу									
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Дуже низький рівень		Усього	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Особи у стадії ремісії від алкогольної залежності	8	6,1	37	28,0	32	24,2	13	9,9	90	68,2
Особи у стадії ремісії від наркотичної залежності	-	-	12	9,1	19	14,4	11	8,3	42	31,8
Усього	8	6,1	49	37,1	51	38,6	24	18,2	132	100

Як видно з таблиці, високий рівень адаптаційного потенціалу можна пояснити високим ступенем соціальної адаптації цих досліджуваних. Середній та низький рівень адаптаційного потенціалу – в осіб, які позбулись алкогольної чи наркотичної залежності і знаходяться у стадії ремісії, що, на нашу думку, і надало їм можливості позбутись адикції від психотропних речовин, незважаючи на тотальний ступінь соціальної дезадаптації у більшості з них в минулому. Щодо осіб, які знаходяться у стадії ремісії і показали дуже низький рівень адаптаційного потенціалу, то, на нашу думку, це пов'язано з деструктивним ступенем їх соціальної дезадаптації.

Таке співвідношення між рівнем адаптаційного потенціалу та ступенем соціальної адаптації осіб ми врахували при відборі досліджуваних до психокорекційних груп.

Побудова програми соціальної реадaptaції потребує розгляду двох сторін (аспектів) адаптаційного потенціалу: внутрішньоособистісних складників адаптаційного потенціалу і особливостей міжособистісної взаємодії, які часто спотворюють процес соціальної реадaptaції, та конкретизації методів психокорекційної роботи залежно від специфіки проблем, пов'язаних як з кризою зрілості, так і з іншими чинниками.

Упровадження програми соціальної реадaptaції в практику соціальної роботи з особами, які страждають на залежність від психоактивних речовин та знаходяться у стадії ремісії, показало, що груповий метод дозволяв краще будувати соціальні мережі, регулювати відносини з середовищем, виводити клієнта із ситуації соціальної ізоляції. У процесі групової роботи формувався позитивний образ клієнта — від “алкоголіка” до “добросовісного громадянина”. В результаті можна зазначити позитивну ідентифікацію клієнтів, поліпшення соціального функціонування, міжгрупових відносин.

Група виступала своєрідною лабораторією, де відновлювалися втрачені навички позитивної соціальної взаємодії, відбувалося навчання активному спілкуванню. Корек-

ційна спрямованість груп виявлялася в тому, що вона забезпечувала процес реадaptaції, дозволяла клієнтам адаптуватися до умов середовища, яке змінюється.

Особливості впровадження програми соціальної реадaptaції полягають у тому, що практика психосоціальної групової роботи з цим контингентом повинна виходити з таких психокорекційних компонентів, які забезпечують ефективний процес соціальної реадaptaції: інформація – щодо концепцій алкоголізму, поведінкових альтернатив та інших форм доступної допомоги; надія – позитивні очікування, сформовані в процесі групової роботи і спрямовані на те, що проблеми можуть бути вирішені; універсальність – клієнти усвідомлюють, що їх випадок не унікальний, він має рішення, а відчуття і тривоги, які його турбують, може зрозуміти і прийняти оточення; катарсис – клієнти дізнаються, що будь-які відчуття можуть бути виражені, осмислені й обговорені конструктивним способом, а не сублимовані в страх, тривогу, агресію; альтруїзм – взаємодопомога і взаємодптримка розкривають ціннісне значення людських відносин; вивчення нових соціальних навичок – модель практики клієнтів, що освоюють нові стратегії поведінки; солідарність – набуття ідентичності, знаходження нових взаємин у групі, що здійснює турботу й увагу, орієнтує на позитивні зміни – життя без алкоголю; міжгрупові зв'язки – у процесі складання і з'ясування відносин у групі клієнти стають більш відповідальними не тільки за свої вчинки, але і за вчинки членів групи.

Особливості впровадження програми в практику соціальної роботи полягають і в необхідності створення відповідних моделей групової роботи з особами, залежними від алкоголю. Серед достатньо великої кількості даних груп ефективними виявилися гештальтгрупи, у центрі уваги яких зростання, розуміння і незалежність. Практика роботи показала ефективність цієї групи, оскільки вона дозволяє забезпечувати зворотний зв'язок, клієнтам надається можливість експериментувати і знаходити варіанти виходу з ситуацій, обумовлених алкогольною залежністю. Робота ведеться в позитивному напрямі, заохочується діалог, робота з фантазіями менш актуальна, ніж це можна спостерігати, наприклад у психодрамі. Цей метод – психодрама – виявляється ефективним. Як метод групової роботи він дозволяє клієнтам більш ефективно досягти катарсису, ніж в інших вербальних терапіях, вийти з ізоляції спілкування, допомагає розслабитися, дає можливість поділитися своїми відчуттями, відрефлексувати важкі життєві ситуації, зумовлені алкогольною залежністю. У групах раціональної терапії робота спрямована на навчання клієнтів принципам раціонального мислення. В групі через систему дій клієнту надають можливість навчитися управляти своїми відчуттями, розуміти свій стан. Цьому сприяють такі форми роботи, як система письмових завдань, переструктурування поведінки, аналіз позитивних образів. У груповій роботі використовують відеозаписи, які є матеріалом для раціональних дискусій, застосовують поведінкові методи роботи, що дозволяють змінювати негативні образи клієнтів. У групах орієнтацій вживання робота може проводитися протягом як невеликого проміжку часу, так і більш тривалого. В основі діяльності даних груп є інформація, планування й оцінка ситуації клієнта. Членами групи можуть бути як самі клієнти, яким пропонується оцінити ступінь своєї алкогольної залежності, так і близькі родичі. Можливі варіанти, коли клієнти обговорюють свої проблеми, пов'язані з алкоголізмом, зі спеціалістом-консультантом. Основне завдання таких груп – діагностика випадку, ступеня алкогольної залежності.

Сімейний конфлікт, пов'язаний з поведінкою людини, яка зловживає алкоголем, – один з найпоширеніших конфліктів. Концептуальний підхід у групах сімейних пар побудований на активній участі подружжя у вирішенні проблем алкогольної поведінки, особливо на етапі реадaptaції клієнта. Група звичайно складається з п'яти подружніх пар. Зміст роботи будується на вираженні почуттів, модернізації подружніх конфронтацій,

вирішенні проблем домінуючого члена подружжя. Група збирається з періодичністю один – два рази на тиждень протягом трьох – дванадцяти місяців. Періодично проводиться індивідуальна робота з клієнтом, що має алкогольну залежність, поза групою. Різновид цього групового методу – групи підтримки подружжя, де основні підходи пов'язані з обговоренням досвіду підтримки, стратегії допомоги, підтримки. У групах поведінкових пар робота здійснюється з парами, що мають алкогольну залежність. Тут проводиться робота на основі укладення контракту про надання підтримки та навчання навичкам вирішення проблем. Демонструються типи взаємодій, що ідентифікують алкогольну поведінку, яка призводить до руйнування сімейних пар. Велику роль відіграють освітні відеострічки, де показано алкогольну залежність у динаміці, відображено сімейні конфлікти. Група в процесі обговорення шукає раціональні варіанти поведінки. Значне місце в роботі відводиться телефонним контактам психолога чи соціального працівника і клієнта. Останній інформує про свою ситуацію. Така робота на першій стадії здійснюється щодня протягом десяти днів. Просуванню пар у вирішенні проблем сприяє істотна підтримка оточення, а їхня робота стає матеріалом для обговорення в групах. Кожна пара укладає угоду, фіксуючи, як вона повинна щодня справлятися з даною проблемою. У зв'язку з цим в групі обговорюються проблеми планування вільного часу і стратегій виходу із ситуації алкогольної поведінки.

Особливості впровадження програми реадaptaції в практику соціальної роботи з групою наркозалежних клієнтів, які знаходяться у стадії ремісії, полягають у тому, що в роботі застосовують міждисциплінарний підхід, що включає зусилля психолога, соціального працівника, і нарколога, які здійснюються паралельно і одночасно.

Соціальна робота з наркозалежними клієнтами на стадії ремісії складається з декількох етапів: оцінка, відбір засобів втручання, робота з клієнтами вибраним методом. Після з'ясування картини наркотичної залежності планується втручання в ситуацію клієнта. Дослідження показало ефективність інсайт-орієнтованих, поведінкових підходів і підходів, заснованих на самодопомозі. Інсайт-орієнтовані підходи спрямовані на роботу з клієнтами, які проходять курс дезінтоксикації. У цей період можливі різні моделі допомоги, наприклад клієнт-центрована терапія. Одним із видів такої терапії є модель прояснення цінностей, яка запропонована Рефсом і Харменом. В її основі – розуміння, що людина має потенційну нагоду робити ціннісні допущення. Цінності пов'язуються з досвідом, і вони не є жорсткими і постійними, що дозволяє клієнту включати вільний набір цінностей, виходячи з можливостей і ситуації. Це зрештою знімає ціннісне замішання, що є супутником інтоксикації. Ефективним виявився і поведінковий підхід, заснований на зміні негативної або формуванні позитивної поведінки клієнта. Як приклад можна навести біхевіористський метод, запропонований Е. Томасом. Він заснований на вивченні поведінки клієнта, контрольованої стимулами. Класифікація поведінки ґрунтується на її оцінці, визначаються основні лінії поведінки в соціумі, уточнюються стимули, що передували зміні поведінки, оцінюються наслідки, в результаті чого здійснюється втручання. Групи самодопомоги створюються на основі взаємопідтримки людей, що мають схожі проблеми. Група організується на принципах взаємної підтримки і демократичної участі. Люди із загальними проблемами краще можуть зрозуміти і допомогти один одному. Крім того, група – ефективне середовище, де надається допомога в самостійному вирішенні проблем, унаслідок чого відбувається формування відчуття власної гідності. Сумісне вирішення проблем надає впевненості у своїх силах. Члени групи в процесі програвання проблем формують необхідні ролі для успішного функціонування. Емпатичне спілкування в групі сприяє самодопомозі. При цьому основні стратегії групи самодопомоги можна представити в такій послідовності: ухвалення групової приналежності; забезпечення аде-

кватного розуміння членами групи проблеми або стану; надання можливості для всіх обговорювати проблеми, поділяти почуття, шукати вирішення поставлених завдань; домовленість про загальну групову відповідальність; забезпечення можливості поширювати групи самопомогі на найближче оточення. Таким чином, соціальна робота з групою соціально дезадаптованих клієнтів має широкий спектр форм і моделей. Основні завдання групової роботи стосовно практики соціальної допомоги можна звести до такого: допомога клієнту у взаємодіях з іншими людьми, вирішення проблем із спілкуванням і взаємодією, соціальний розвиток і зміна навколишнього соціального середовища.

Критерії зниження адаптаційного потенціалу осіб зрілого віку містять такі показники інтраперсональних складників: неадекватність самооцінки, незбалансованість локусу контролю, підвищену агресивність, фрустраційну напруженість, емоційну нестійкість, перевагу егозахисного типу реакцій на ситуацію фрустрації в поєднанні з екстрапунітивною спрямованістю, дезінтеграцію між потребою в досягненні головних життєвих цінностей та можливістю їх досягнення в реальності, перевагу уникаючої мотивації, наявність акцентуацій характеру або психопатії. Показниками інтерперсональних складників, які знижують адаптаційний потенціал особистості, є недостатність психологічної (емоційної, когнітивної) та інструментальної підтримки, обмежена соціальна мережа підтримки, низький рівень соціальної інтеграції. Показники цих критеріїв дозволяють виокремити рівні адаптаційного потенціалу осіб зрілого віку з різним ступенем соціальної адаптації.

Таким чином, переважна більшість соціально адаптованих досліджуваних мають високий рівень адаптаційного потенціалу. Ці особи не потребують спеціальної корекційної роботи, оскільки вони самі здатні адаптуватися у суспільстві. Найбільша кількість досліджуваних з частковою соціальною адаптацією мають середній рівень адаптаційного потенціалу. Зрозуміло, що наявність часткової соціальної адаптації цих осіб зумовлена тим, що рівень їх адаптаційного потенціалу лише середній. Отже, підвищення адаптаційного потенціалу на більш високий рівень дасть можливість успішної соціальної реадaptaції цих осіб. Більшість досліджуваних з тотальним та з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації мають відповідно низький та дуже низький рівень адаптаційного потенціалу. Найбільше занепокоєння мають викликати у соціальних служб особи з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації та дуже низьким адаптаційним потенціалом, оскільки їх особистісні риси та соціальне оточення перешкоджають соціальній реадaptaції. Отже, не виключено, що вони потребують спеціальних умов перебування, наприклад таких, що передбачають постійний контроль, організацію побуту і необхідність виконувати певні вимоги і правила, які встановлені суспільством, а також обов'язкову соціально корисну працю. Стосовно осіб з тотальною соціальною дезадаптацією та низьким адаптаційним потенціалом, то, зважаючи на те, що їх рівень соціальної підтримки вищий, ніж у досліджуваних з деструктивним ступенем дезадаптації, вони потребують насамперед психотерапевтичного впливу.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні чинників та психологічних механізмів, які визначають динаміку і спрямованість процесу соціальної реадaptaції осіб, uzалежнених від психотропних речовин, відповідно до гендерного аспекту.

Список літератури: 1. *Заханевич В.* Соціально-психологічний тренінг як складова соціальної роботи з різними категоріями населення / В. Занахевич // Наук. вісник ун-ту "Львівський Ставропігійон" : Серія психолого-педагогічна. – Львів : Вид-во ун-ту "Львівський Ставропігійон", 2005. – Вип. II. – С. 31–39. 2. *Карцева Т. Б.* Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен / Т. Б. Карцева // Психологический журнал. – 1988. – № 5. – С. 120–128. 3. *Максимова Н. Ю.* Безпека життєдіяльності: соціально-психологічні аспекти алкоголізму та наркоманії / Н. Ю. Максимова. – К.: Либідь, 2006. – 328 с. 4. *Меновицков В. Ю.* Психологи-

ческое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями / В. Ю. Меновщиков. – М.: Смысл, 2002. – 182 с. 5. Наркомания / Под ред. А. Н. Горанского. – М.: Лаборатория базовых знаний. – 2000. – 384 с. 6. Орбан-Лембрик Л. Е. Вплив кризових і стабільних періодів життя людини на процес її соціалізації у суспільстві / Л. Е. Орбан-Лембрик // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 55–65. 7. Осницкий А. В. Проблемы психического здоровья и адаптации личности / А. В. Осницкий. – М.: Серебряный век, 2004. – 384 с. 8. Психологические модели зависимых расстройств / А. С. Кочарян, В. В. Коровицкая, М. Е. Жидко, И. А. Кочарян // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. К. Каразіна. – 2004. – № 616. – С. 123–126. – (Серія: Психологія). 8. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / [Корольчук М. С., Крайнюк В. М., Косенко А. Ф., Кочергіна Т. І.]; за заг. ред. М. С. Корольчука. – К.: Інкос, 2002. – 272 с. 9. Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С. Даулинга. – М.: Класс, 200. – 240 с. 10. Психология социальной работы / [О. Н. Александрова, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева и др.]; под ред. М. А. Гулиной. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с. 11. Холмогорова А. Б. Социальная поддержка как предмет научного изучения и ее нарушения у больных с расстройствами аффективного спектра / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Г. А. Петрова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – № 2. – С. 15–23. 12. Швалб Ю. М. Теоретические проблемы структурирования сфер жизнедеятельности личности / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2007. – Т. 7. – Вип. 10. – С. 439–450. 13. Яссман Л. В. Психология отклоняющегося поведения / Л. В. Яссман. – Хабаровск: ДВГУПС, 2003. – 176 с.

Bibliography (transliterated): 1. Zahanevich V. Social'no-psihologichnij trening jak skladova social'noї roboti z rizmimi kategorijami naselennja / V. Zanahevich // Nauk. visnik un-tu "L'vivskij Stavropigion": Serija psihologo-pedagogichna. – L'viv: Vid-vo un-tu "L'vivskij Stavropigion", 2005. – Vip. II. – S. 31–39. 2. Karceva T. B. Lichnostnye izmenenija v situacijah zhiznennyh peremen / T. B. Karceva // Psihologicheskij zhurnal. – 1988. – № 5. – S. 120–128. 3. Maksimova N. Ju. Bezpeka zhittedijal'nosti: social'no-psihologichni aspekti alkogolizmu ta narkomanii / N. Ju. Maksimova. – K.: Libid', 2006. – 328 s. 4. Menovnikov V. Ju. Psihologicheskoe konsultirovanie: rabota s krizisnymi i problemnymi situacijami / V. Ju. Menovnikov. – M.: Smysl, 2002. – 182 s. 5. Narkomanija / Pod red. A. N. Goranskogo. – M.: Laboratorija bazovyh znanij. – 2000. – 384 s. 6. Orban-Lembrik L. E. Vpliv krizovyh i stabil'nyh periodiv zhittja ljudini na proces її socializacii u suspil'stvi / L. E. Orban-Lembrik // Psihologija i suspil'stvo. – 2003. – № 2. – S. 55–65. 7. Osnickij A. V. Problemy psihicheskogo zdorov'ja i adaptacii lichnosti / A. V. Osnickij. – M.: Serebrjanyj vek, 2004. – 384 s. 8. Psihologicheskie modeli zavisimyh rasstrojstv / A. S. Kocharjan, V. V. Korovickaja, M. E. Zhidko, I. A. Kocharjan // Visnik Harkivs'kogo nac. un-tu im. V. K. Karazina. – 2004. – № 616. – S. 123–126. – (Serija: Psihologija). 8. Psihologichne zabezpečennja psihichnogo i fizichnogo zdorov'ja / [Korol'chuk M. S., Krajnjuk V. M., Kosenko A. F., Kochergina T. I.]; za zag. red. M. S. Korol'chuka. – K.: Inkos, 2002. – 272 s. 9. Psihologija i lechenie zavisimogo povedenija / Pod red. S. Daulinga. – M.: Klass, 200. – 240 s. 10. Psihologija social'noj raboty / [O. N. Aleksandrova, O. N. Bogoljubova, N. L. Vasil'eva i dr.]; pod red. M. A. Gulinoj. – SPb.: Piter, 2002. – 352 s. 11. Holmogorova A. B. Social'naja podderzhka kak predmet nauchnogo izuchenija i ee narushenija u bol'nyh s rasstrojstvami affektivnogo spektra / A. B. Holmogorova, N. G. Garanjan, G. A. Petrova // Social'naja i klinicheskaja psihiatrija. – 2003. – № 2. – S. 15–23. 12. Shvalb Ju. M. Teoreticheskie problemy strukturirovanija sfer zhiznedejatel'nosti lichnosti / Ju. M. Shvalb // Aktual'ni problemi psihologii: Zb. nauk. prac' In-tu psihol. im. G. S. Kostjuka APN Ukraïni / Za red. S. D. Maksimenka. – K.: Milenium, 2007. – T. 7. – Vip. 10. – S. 439–450. 13. Jassman L. V. Psihologija otklonjajuwegosja povedenija / L. V. Jassman. – Habarovsk: DVGUPS, 2003. – 176 s.

Н.Е. Завацкая

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ЗАВИСИМЫХ ОТ
ПСИХОТРОПНЫХ ВЕЩЕСТВ НА СТАДИИ РЕМИССИИ**

В статье представлен анализ результатов исследования особенностей психологической и социальной поддержки лицам, имеющим зависимость от психотропных веществ и находящимся в стадии ремиссии.

Ключевые слова: личность, зависимость, психотропные вещества, ремиссия, психологическая помощь, социальная поддержка.

N. Zavacka

**PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL SUPPORT FROM
ADDICTED PSICHOTROPIC SUBSTANCES IN THE REMISSION STAGE**

The analysis results of the study characteristics of the psychological and social support for persons with substance dependence and are in remission.

Key words: personality, dependence, psychotropic substances, remission, psychosocial support, social support.

Стаття надійшла до редакційної колегії 8.02.2011

УДК 376.2

Danuta Sheligevich-Urban

INTEGRATION DISABLED CHILD IN A SOCIAL ENVIRONMENT

The concept of **integration** is a key category of modern European thinking about people with disabilities. The very term, however, is not clear semantically. In a narrow sense, integration comes to guaranteeing people with disabilities the right to learn, if possible, together with other, healthy people. Simultaneously in a broader sense, integration means preparing people with disabilities to live in a society of people without disabilities and, at the same time, teaching healthy people to accept the disabled. According to K. Barłóg¹ "integration expresses itself in such a mutual relationship of the fully able people with the disabled in which everyone has the same rights, everyone shares the same values, and this provides the two groups with identical conditions for a maximal, comprehensive development."

Notion of integration is also a legal category. In the Polish Act on Social Welfare², it is stated that "disabled people who have limited mobility or limited communication skills are to be offered assistance in the framework of social welfare to enable them to perform socially active role and integrate with the environment."

The main objective of social integration of the disabled, in particular via special inclusive schools, is to create a natural environment and good conditions for the disabled and their development, learning, work and leisure. A. Hulek³ recognizes this goal as enabling the disabled to lead a normal life: to participate in educational process at all its levels, to draw from cultural achievements and widely available forms of active free time spending.

W. Dykcik⁴ treats social integration as "a social and educational movement" and attributes it quite grandiloquent goals such as:

- combating segregation,
- counteracting isolation,
- fighting stigmatization,
- overcoming intolerance, and
- liquidation of discrimination against people with disabilities.

Social integration of persons with disabilities constitutes a basis for normalization of their status in the natural social environment. As M. Adamczyk and A. Ładyżyński⁵ assert, this state of normalization can be achieved only when all the factors in the setting of everyday life of the disabled are put in such interrelations which allow for perceiving disability as a natural phenomenon (simply a difference) and for believing that we all have the right to be different. So, for instance the teacher should create such conditions in the classroom which include all the students in functioning of the group so that equal rights are respected and nobody has a sense of isolation.

The social integration of people with disabilities is a humanistic trend that opposes isolation and discrimination. This tradition was born, and was already popular, in the sixties

¹ Barłóg: Zintegrowana edukacja w szkole, Edukacja i dialog, 1996, p.39-43

² A.Nowak: Wybrane edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności, Kraków, Impuls, 1999, p.5

³ A. Hulek: Pedagogika rewalidacyjna, Warszawa, PWN, 1980, p.493

⁴ W. Dykcik (ed.): Pedagogika Specjalna, Poznań, 2001, Wyd. Nauk. Uniwersytetu im. A. Mickiewicza,

⁵ M.Adamczyk, A. Ładyżyński; Edukacja w krajach rozwiniętych, Stalowa Wola, Ofic. Wyd. Fundacji Uniwersyteckiej, 1999

in Denmark and Scandinavia, and came to Poland in the early seventies. A leading proponent of this thought was Alexander Hulek.

The idea of integration, despite various barriers it faced, gained wide acceptance and has produced many positive changes in the lives of people with disabilities. These changes concern, especially, children with disabilities, bringing them special forms of assistance from the very first days of life, allowing for their growing up in their families, and creating appropriate conditions for their development and education.

In today's world we seek to join education and upbringing of children physically and intellectually fit and variously disabled children. This phenomenon takes the name of **inclusive education**.⁶ Already in the seventies A. Hulek spread the notion of "an inclusive educational system", which consists in maximal integration of all children and teenagers (healthy ones and those with health problems) in ordinary schools and other educational institutions in order to enable the disadvantaged (to every possible extent) to grow up in a peer group.

In Silesian regions of Poland (where I work) we can also see the development of inclusive education. In public schools, integration groups are being created. Such classes are composed of both healthy pupils and pupils with disabilities of varying degrees.

According to M. Zaorska and A. Pasymowski⁷ inclusive education better prepares for a normal life within the society. Through contacts with non-disabled peers, by playing together, by same recreation, hobbies and through other joint activities it better stimulates growth, activates and strengthens compensatory mechanisms and, consequently, improves the quality of life of the disabled.

Based on the Convention on the Rights of the Child (1989) and on the World Declaration on Education For All (1990) we have an obligation to ensure that every child in Poland has access to education at an appropriate level. In this context, educational needs of disabled children require special care and attention. This is due to deficits that can be noticed in the process of their development in various areas, namely: physical, motor, mental, motivational and numerous aspects of the area of social adaptability.

According to the decree of the Minister of National Education in Poland (1993), today, we have three organizational forms of education for children with disabilities:

- ü full and natural integration - segmental integration in mainstream schools or inclusive school integration, in which all classes are integral,
- ü partial integration - pre-school special classes, special school classes, and
- ü educational streaming in special schools.

Selecting forms of training and education should be based on the psychophysical abilities of the child, on the results of the analysis of diagnostic tests, and on pedagogical, psychological, social and medical findings. Such thorough research, as R. Kościelak⁸ mentions, is necessary to decide which form of education creates favourable conditions for the adequate development of a disabled child.

The Education Act in Poland creates the possibility for children with disabilities to participate in public education and inclusive educational settings. Under that law the admission of a child to an inclusive class is based on the opinion of Guidance and Counseling Centre, which determines the abilities of the child and points out the ways and methods for its further development. Additional basis for admission to the inclusive class is the finding of disability of qualified specialists in the field of special education.

⁶ A Hulek, as before, p.439

⁷ M.Zaorska, A.Pasymoski: Integracyjny system kształcenia i wychowania „za” i „przeciw” integracji. In: W. Dykcik(ed.) Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych, Poznań 1996, ERUDITUS

⁸ R.Kościelak: Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo, Warszawa, 1996, WSiP

A. Florek⁹ presents three models of integration:

• **MODEL 1: Creating of integrative-inclusive groups through:**

- reduction of the number of non-disabled children in the group,
- increasing of the number of teachers,
- including in so formed group of several children with disabilities.

According to these assumptions the class should have between 15 and 20 children, among whom 25-35% of children are the ones with disabilities. The didactic process is then entrusted to two teachers: general (subject) teacher and assisting teacher. Integration facilities are converted from regular units or from the beginning created as inclusive.

• **MODEL 2: Teaching children with disabilities in the inclusive class:**

A student in the classroom is supported by the assisting teachers. The integrative class has two assisting teachers: one for humanities and one for sciences. The student also receives advice from the school psychologist and specialists in the specific type of disability. If there is such need, additional revalidation classes are assigned to a student, where (s)he has a chance to compensate for deficiencies and learning difficulties. This task is completed by a teacher specializing in the education of children with a specific type of disability.

• **MODEL 3: Integration of the disabled child to the class (group) in the regular school.**

In the model discussed earlier, the environment adapts to the needs of the child. In this case the child has to cope with demands of the environment, such demands often being the same for regular and disabled children. Usually within this model only children with minor disabilities (who have good intellectual capabilities, mobility and sufficiently well developed senses) may be educated. While in the previous models the success of integration lies primarily with the institutions, here the child is fully responsible for successful integration.

The range of different forms of inclusive education increases every year. In the last decade, inclusive institutions provide new learning opportunities for children with disabilities. J. Bogucka¹⁰ reports: "According to data compiled by the Methodological Centre for Psychological and Pedagogical Assistance (MEN) - number of such institutions is growing. Their most dynamic development occurred between 1994 and 1997, when local governments were taking over educational institutions, showing a great concern for their proper development." The changes mentioned in the quotation above, J. Bogucka presents in the following table:

Type of institution	Number of institutions with inclusive classes					
	1989-1990	1999-1991	1993-1994	1996-1997	1998-1999	2000-2002
Kindergartens	1	12	58	105	160	196
Schools	-	2	26	162	295	368

Bogucka draws attention to the fact that most of these establishments are institutions of the inclusive type.

Inclusive schools which opt for full integration attempt to include children with various disabilities in all classes. According to a study by J. Popławska and B. Sierpińska¹¹ the largest group of integrated children are pupils disabled intellectually. Great majority among them are children with borderline impairment, mildly disabled and moderately disabled.

⁹ A.Florek: Różne modele integracji, Dyrektor szkoły 2, 1999, p.12-13

¹⁰ J.Bogucka: Szkoła dla wszystkich. X lecie integracji w Polsce, Warszawa, CMPP-P MEN,2000, p. 38

¹¹ J.Popławska, B.Sierpińska: *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej*, Warszawa, WSiP, 2001,

Second group, as far as the size is concerned, are children with physical disabilities. The final group consists of children with reduced sensory performance or senses impairments and children with chronic illnesses. Integrating of children with so many types of disability can be seen as a evidence for "changes in the social attitudes towards the disabled and the transition to a higher stage of understanding their needs in everyday life."¹²

While working as a teacher in an inclusive class I dealt with many disabilities, most of them of the intellectual kind (rather mild) and physical kind (various movement impairments). The classes created for integration are structured in such a way that the curriculum involves education without any tasks possibly antagonizing relations between children, e.g. there is no competition for grades. This way, children may, quoting after J. Bogucka¹³: grow in an atmosphere of tolerance and acceptance. Grow in humanity with the motivation to enhance knowledge and improve their personal skills, all according to the old principle of Pestalozzi according to which they have to overcome their personal weaknesses.

Analyzing the results of a research by A. Firkowa-Mankiewicz¹⁴ on the integration of disabled children we can see that "a need for **inclusive education** is emerging". By "inclusive" we mean such a system of education where students with special needs (arising from their disability) are subjected to education in public schools located near their place of residence together with their healthy peers.

Such education:

- ü promotes positive attitudes,
- ü deals with the development of both student and teacher, and of their relationship
- ü means a commitment to each child
- ü benefits the society by creating more flexible schools better equipped to satisfy the needs of all students.

Having analyzed plenty of the applications from parents seeking to enroll a child to the inclusive class, I can say that the choice of the class and the school is never accidental. Primarily, parents are guided in this choice by the location of the school: it must be near their place of residence.

Evolution towards inclusive education in schools must be focused on improvement and development. This applies to improving teachers' skills, making curricula and teaching methods more flexible, in order to stimulate the development of the competence of teachers and disseminate such an atmosphere that will allow for more and more flexibility in responding to the needs of all children of the community.¹⁵

This may be possible only through continuous raising of the qualifications of teachers who are already working and with introduction of new models for training of the new staff. Teachers who are successful in teaching children with disabilities in regular schools emphasize the "importance of sense" - they ensure that what the child has learned has meaning for it. Such teachers also appoint ambitious but feasible goals and ascertain whether students are progressing in their learning. Moreover they give students choices, have high expectations of them, create positive atmosphere, are consistent, encourage students to collaborate. Finally, they, too, monitor pupils' progress and their health, and provide them with feedback on a regular basis.

¹² J. Popławska, as before,

¹³ J. Bogucka: *Odpowiedzialna integracja*. Światło i cienie, no1, 1996, p.4

¹⁴ A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca – zadaniem na dziś polskiej szkoły*, VII Forum Inicjatyw Oświatowych, 2000

¹⁵ A. Firkowska-Mankiewicz, as before

A well-prepared team of educators and teachers should be able to use in their work multi-media communications, computer technologies, the internet, various picture technologies (videos, DVDs, etc.). K. Ostrowska¹⁶ reminds us that technological developments used in educating and bringing up children with disabilities allow us to overcome the existing static model of education and progressing towards a more dynamic model - the one that allows to perform the functions of activating children and stimulating their further development.

The study of J. Popławska and B. Sierpińska¹⁷ shows that educating children with disabilities together with children without disabilities is possible, and always brings mutual benefits - both in the spheres of learning and of teaching alike. Thanks to the creation and development of inclusive education, children with disabilities are being prepared for independence, self-determination and effective struggle against the restrictions caused by their disability.

According to Z. Brańka and M. Jachym¹⁸, "healthy children learn from those with disabilities that not everyone has the same abilities and skills, they learn to recognize these differences, but they do not antagonize them. Furthermore, they become aware that their disabled peers are just like them: children who want to learn, play and take part in the same kind of life as anyone their age."

Putting healthy and disabled children in one class makes it necessary for the teacher to have an understanding, empathy and tact in his pedagogical work. At the same time, in such class students learn tolerance and acceptance.

K.J. Zablocki¹⁹ highlights the value of integration with the peer group, which is a necessary condition for the cognitive and social-emotional development of disabled children, which, in turn, also affects their self-esteem. As a teacher in an integrated class, organizing classes and teaching through fun I have the experience that we (teachers) aim at integrating children of different abilities by stimulating their intellectual development and, simultaneously, we teach tolerance and acceptance.

According to R. Koscielak²⁰, in the conditions of integration and inclusiveness students with disabilities acquire the skills necessary for successful social interaction. At the same time, all other students learn tolerance for diversity, free themselves from prejudices towards their disabled peers and get a chance to provide them with assistance. They are often happy to give their support to their disabled classmates: they help them in studying and doing homework, they help at the time of illness and absence from the classroom, e.g. by visiting their friends at home or by discussing school issues by telephone.

Implementation of integration translates into development of individual mental processes, especially processes of cognitive, emotional or motivational nature, and the ones associated with personality and social behaviour. "Upbringing and educating disabled children together with their healthy peers is both rational and useful by all means."²¹

For inclusive education to have a chance to bring tangible benefits to all students, it should become one of the fundamental aspects of the child's development at all its stages, from preschool through elementary school, middle school - to higher education. Therefore, the creation of the proper conditions for the integration requires organizational care and special-educational treatment.

¹⁶ K.Ostrowska: *Edukacja osób niepełnosprawnych w świetle reform oświaty*, Warszawa: CMPP-P MEN, 2000,

¹⁷ J. Popławska, B. Sierpińska, *Zaczniemy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej*, Warszawa, WSiP, 2001,

¹⁸ Z. Brańka, M. Jachym: *Integracja-optimalny model edukacji*, Auxilium Socjale, p.170-176

¹⁹ K.Zabłocki: *Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina i edukacja*, Warszawa, Żak, 1999 „

²⁰ R.Kościełak: *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, Warszawa WSiP, 1996,

²¹ E.Minczakiewicz: *Dlaczego szkoły nie lubią integracji?*, *Edukacja i Dialog* no 8, 2000, p.35-38

Many authors²² have mentioned factors constituting to the effectiveness of an inclusive educational system. In my work, I adopted the factors mentioned by A. Nowak:

- arousing of public awareness and shaping a positive attitude of society towards persons with disabilities;

- elimination of architectural barriers and urban planning;

- preparation of highly specialized teaching staff;

- preparation of parents for the difficulties in upbringing;

- preparation of a disabled child for everyday life, a comprehensive improvement and mastery of the child's instrumental skills that help them in interpersonal relationships;

- preparation of healthy, regular students for acceptance of peers with disabilities in the class, education of all children in the understanding and tolerance for "otherness" of people with disabilities;

- appropriate choice of the integration groups types and the number of groups;

- creating friendly atmosphere at school;

- preparation of relevant teaching aids;

- co-operation of schools with specialized institutions;

- repeal of laws restricting the social functioning of persons with disabilities.

E. Minczakiewicz²³ also notes that there is an urgent need to extend the pedagogical study of new directions for preparing special educators and teachers of public institutions operating in the reformed system of education to enable them to undertake the difficult tasks of education and teaching in an inclusive educational system. As K. Barłóg²⁴ reminds us, inclusive education is a fair, forward-looking idea but it requires responsibility, in-depth knowledge of conditions and attitudes existing in the real world.

The analysis of literature and research of inclusive education carried out by A. Maciarz²⁵ makes it clear that social attitudes towards children with disabilities are a very important element of integration. They impact the objectives and organization of the system, rehabilitation of the disabled and direct us in where we place such people in the society, what rights, duties and citizen privileges are granted to those persons in social life.

In the end we need to remember that social attitudes are a significant factor in the process of shaping of the concept of a disabled man in the public consciousness. And without acceptance there can be no real inclusion into the society. A properly organized inclusive education can play a major role in the shaping of right attitudes.

Bibliography: 1. Aronson E. Psychologia społeczna, Serce i umysł. - Poznań, 1997, Zysk i S-ka. 2. Bańka W. Wybrane zagadnienia psychologii społecznej. - Płock, 1999, Wyd. Nauk. Novum. 3. Barłóg K. Edukacja i Dialog no 6, 1996. 4. Bogucka J. Szkoła dla wszystkich. X-lecie integracji w Polsce. - Warszawa, 2000, CMPP-P MEN. 5. Borkowska J. Przyjaciół dziecka 7-9, 2000. 6. Dykcik W. (ed.). Pedagogika specjalna. - Poznań, 2001, Wyd. Nauk. Uniwersytetu im. A. Mickiewicza. 7. Firkowska-Mankiewicz A. Edukacja włączająca-zadanie na dziś polskiej szkoły, VII Forum Inicjatyw Oświatowych. 8. Florek A. Różne modele integracji, 1999, Dyrektor szkoły 2. 9. Hulek A. Pedagogika rewalidacyjna. - Warszawa, 1980, PWN. 10. Kossewska J. Uwarunkowania postaw. - Kraków, 2000, Wyd. Nauk. Akademii Pedagogicznej. 11. Kościelak R. Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo. - Warszawa 1996, WsiP. 12. Książek W. Szkolnictwo specjalne-integracyjne,

²² E.g. M. Marchwicka: *Razem czy osobno*, Edukacja i Dialog no 6, 1996, p.44-49

²³ E. Minczakiewicz: *Dlaczego szkoły nie lubią integracji?*, Edukacja i Dialog no 8, 2000, p.35-38

²⁴ K. Barłóg: *Zintegrowana edukacja w szkole*, Edukacja i Dialog no 6, 1996, p.39-43

²⁵ A. Maciarz: *Z teorii badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków, Impuls, 1999, p.25

Dyrektor Szkoły 2, 1999. 13. *Larkowa H.* Postawy otoczenia wobec osób z odchyleniem od normy, 1980. 14. *Larkowa H.* Człowiek niepełnosprawny. Problemy psychologiczne. - Warszawa, 1987, PWN. 15. *Łobocki M.* Metody i techniki badań pedagogicznych. - Kraków, 2000, Impuls. 16. *Łobocki M.* Metody badań pedagogicznych. - Warszawa, 1982, PWN. 17. *Maciarz A.* Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej. - Warszawa, 1992, WsiP. 18. *Maciarz A.* Z teorii badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. - Kraków, 1999, Impuls. 19. *Majewski T.* Psychologiczna koncepcja niepełnosprawności, Szkoła specjalna 3, 1999. 20. *Minczakiewicz E.* Postawy społeczne uczniów szkół podstawowych wobec niepełnosprawnych rówieśników, Kultura i Edukacja 3. 21. *Minczakiewicz E.* Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych, Poznań, 1996, Wyd. Studiów Edukacyjnych. 22. *Minczakiewicz E.* Dlaczego szkoły nie lubią integracji? Edukacja i Dialog no 8, 2000. 23. *Nowak A.* Wybrane edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności. - Kraków, 1999, Impuls. 24. *Nowak S.* Teorie postaw. - Warszawa, 1973, PWN. 25. *Ostrowska A.* Postawy społeczeństwa polskiego wobec niepełnej sprawności. - Warszawa, 1981, OBOP i SP Wyd. R.I.T. 26. *Ostrowska A.* Upośledzenie w społecznym zwierciadle. - Warszawa, 1997, ŻAK. 27. *Ostrowska K.* Edukacja osób niepełnosprawnych w świetle reform oświaty. - Warszawa, 2000, CMPP-P MEN. 28. *Sękowski A.* Optymalizacja integracji w procesie usprawniania osób z dysfunkcjami fizycznymi i psychicznymi. - Poznań, 1989, UAM. 29. *Sękowski A.* Badania nad niepełnosprawnością w Polsce. - Warszawa, 1994, Wyd.PAN. 30. *Sowa J.* Pedagogika specjalna w zarysie. - Rzeszów, 1998, Fosze. 31. *Zabłocki K.* Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina i edukacja. - Warszawa, 1999, ŻAK.

Данута Шелігевич-Урбан

ІНТЕГРАЦІЯ ДИТИНИ-ІНВАЛІДА В СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

У статті розкрито особливості інтеграції дітей з обмеженими можливостями із суспільством, цілі соціальної інтеграції таких дітей, які включають створення природного середовища для розвитку, освіти, роботи та відпочинку. Автор звертається до гуманістичного підходу, підкреслюючи тим не менш значущість проблеми ізоляції і дискримінації людей-інвалідів сьогодні. Викладено цілі та завдання інклюзивної освіти, зазначено його важливість і необхідність. Наведено конкретні моделі інтеграції дітей-інвалідів у навчальний процес.

Ключові слова: інтеграція, інклюзивна освіта, інтегративна освіта.

Данута Шелігевич-Урбан

ИНТЕГРАЦИЯ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА В СОЦИАЛЬНУЮ СРЕДУ

В статье раскрыты особенности интеграции детей с ограниченными возможностями с обществом, цели социальной интеграции таких детей, которые включают создание естественной среды для развития, образования, работы и отдыха. Автор обращается к гуманистическому подходу, подчеркивая тем не менее значимость проблемы изоляции и дискриминации людей-инвалидов сегодня. Изложены цели и задачи инклюзивного образования, указаны его важность и необходимость. Приведены конкретные модели интеграции детей-инвалидов в учебный процесс.

Ключевые слова: интеграция, инклюзивное образование, интегративное образование.

Стаття надійшла до редакційної колегії 10.03.2011

НАШІ АВТОРИ

Гура Тетяна Віталіївна – старший викладач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, заступник декана з методичної роботи факультету інформатики і управління Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут”

Гуревич Роман Семенович – член-кореспондент Національної академії педагогічних наук, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту математики, фізики і технологічної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Друзь Ірина Миколаївна – здобувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут”

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені В. Даля, м. Луганськ

Замлинська О.В. – аспірантка Хмельницького національного університету

Ігнатюк Ольга Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Козяр Михайло Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Львівського державного університету безпеки життєдіяльності МНС України, заслужений працівник освіти

Мізерна Тетяна Петрівна – аспірантка кафедри державної служби та управління Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Пономарьов Олександр Семенович – кандидат технічних наук, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Скубченко Сергій – доктор богослов'я, викладач Харківської духовної семінарії, виконувач обов'язків доцента кафедри Теоретичного богослов'я та історії церкви Ужгородської богословської академії, дійсний член європейської Академії природничих наук, викладач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Шелігевич-Урбан Данута – кандидат наук, Вища гуманістична школа, м. Сосновець, Польща

СТОРІНКА РЕДКОЛЕГІЇ

Щоквартальний науково-практичний журнал “Теорія і практика управління соціальними системами” затверджено Постановою №1-05/1 Президії ВАК України від 10.02.2010 як наукове фахове видання України з філософських, педагогічних і психологічних наук.

Головна мета видання – надати можливість опублікувати наукові праці та статті викладачам, науковим співробітникам, аспірантам і здобувачам наукового ступеня, а також поширити можливості обміну науково-практичною інформацією з філософії, психології, педагогіки та соціології в Україні та за її межами.

До друку приймаються статті за такими науковими напрямками:

- теорія та практика управління соціальними системами;
- філософські, психолого-педагогічні та соціологічні основи управління;
- методологія досліджень та моделювання соціальних систем;
- філософія професійної освіти та підготовки керівників третього тисячоліття;
- формування творчої особистості; еліти та лідерства;
- соціальне середовище як фактор управління;
- особистісний фактор в управлінні.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

- розмір аркуша – А-4 (210 x 297 мм);
- ліве, верхнє, праве та нижнє поля – 25 мм;
- рекомендований шрифт – Times New Roman Сут;
- розмір шрифту – 12;
- міжрядковий інтервал – 1.

Обов’язково потрібно вказати УДК статті, відомості про автора (науковий ступінь, учене звання, де працює та яку посаду обіймає), а також адресу та контактний телефон, факс і E-mail, а також надати анотації українською, російською й англійською мовами.

До статей, що надсилаються до друку, повинні додаватись: експертний висновок від навчальної чи наукової організації автора за затвердженою формою та рекомендація (рецензія).

Статті, що рекомендовані до друку членами координаційної ради та редколегії, рекомендації (рецензії) не потребують. Решта проходять рецензування.

Адреса:

Україна, 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21, НТУ “ХПІ”, редколегія журналу “Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія”, головному редакторові проф. О.Г. Романовському.

Телефон: (057) 70-04-025, (057) 70-76-417

Телефакс (057) 70-76-371

E-mail: serdechenko_n_i@mail.ru

Про прийняття рішення щодо публікації статті та умови оплати автора буде поінформовано

Статті, оформлені з порушеннями Правил, редколегією не розглядаються.

Передплатити журнал можна в поштових відділеннях України.

Передплатний індекс 23958

Наукове видання

Щоквартальний науково-практичний журнал

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ:
ФІЛОСОФІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІОЛОГІЯ**

1'2011

Редактор *Н.І. Верлока*
Комп'ютерна верстка *О.М. Грінченко, К.В. Лазарєва*

Свідоцтво Державного комітету інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України: Серія КВ №5212 від 18.06.2001 р.

Підп. до друку р. Формат 60x84 1/8. Папір Кут Лух.
Друк – різнографія. Ум. друк. арк . Обл.-вид. арк. .
Наклад 300 прим. 1-й завод – 100. Зам. № . Ціна договірна.

Видавничий центр НТУ “ХПІ”.
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК№3657 від 24.12.2009 р.
61002, Харків, вул. Фрунзе, 21

Друкарня НТУ “ХПІ”. 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21.