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

Щоквартальний науково-практичний журнал ***2'2009***

Засновники видання: Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут", Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, Українська інженерно-педагогічна академія.
Видання засновано у 2000 р.

Держвидання

Свідоцтво: **КВ №5212 від 18.06.2001 р.**

КООРДИНАЦІЙНА РАДА:

Кремень В.Г., *академік НАН і АПН України, д-р філос. наук, проф.* ***(голова)***
Товажнянський Л.Л., *д-р техн. наук, проф.* ***(заступник голови)***
Зязюн І.А., *академік АПН України д-р філос. наук, проф.* ***(заступник голови)***
Романовський О.Г., *д-р пед. наук, проф.* ***(головний редактор)***
Андрущенко В.П., *академік АПН України, д-р філос. наук, проф.*
Биков В.Ю., *чл.-кор. АПН України, д-р техн наук, проф.*
Луговий В.І., *академік АПН України, д-р пед. наук, проф.*
Прокопенко І.Ф., *академік АПН України, д-р пед. наук, проф.*
Коваленко О.Е., *д-р пед. наук, проф.*
Бабаєв В.М., *д-р держ. упр., проф.*
Іліаш Н., *д-р техн. наук, проф. (Румунія) почесний д-р НТУ "ХПІ"*
Левовицький Т., *д-р пед. наук, проф.* (*Польща)*
Нєдялкова А., *д-р наук, проф. (Болгарія)*
Мамаліс А.Г., *академік, проф. (Греція)*
Фютен М., *д-р наук, проф. (Франція), почесний професор НТУ "ХПІ"*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Романовський О.Г., д-р пед. наук, проф. (**головний редактор**)
Пономарьов О.С., канд. техн. наук, проф. **(відповідальний секретар)**
Балл Г.О., член-кор. АПН України, д-р психол. наук, проф.
Бех І.Д., академік АПН України, д-р психол. наук, проф.
Бочарова С.П., д-р психол. наук, проф.
Гончаренко С.У., академік АПН України, д-р пед. наук, проф.
Князєв В.М., д-р філос. наук, проф.
Конакчієв Д., д-р наук, проф.
Лозовой В.О., д-р філос. наук, проф.
Моляко В.О., академік АПН України, д-р психол. наук, проф.
Нечепоренко Л.С., д-р пед. наук, проф.
Ничкало Н.Г., академік АПН України, д-р пед. наук, проф.
Побірченко Н.А., д-р психол. наук, проф.
Рибалка В.В., д-р психол. наук, проф.
Сисоєва С.О., член-кор. АПН України, д-р пед. наук, проф.
Троцко Г.В., чл.-кор. АПН України, д-р пед. наук, проф.

Адреса редколегії:
61002, Харків, вул. Фрунзе, 21.
Телефакс (057) 70-76-371
E-mail: aleksander@kharkiv.net

ЗМІСТ

ДО 125-РІЧЧЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ “ХПІ”

Л.Л. Товажнянський
Флагман вітчизняної інженерної освіти….3

О.Є. Тверитникова, Ю.Є. Демідова
Інтеграція досягнень науки і освіти в системі підготовки інженерів-електриків у Харківському електротехнічному інституті: історичні та методологічні аспекти……..9

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

А.Г. Романовский
Духовная составляющая как основной фактор формирования национальной гуманитарно-технической элиты……..…15

О.С. Пономарьов, Н.В. Підбуцька
Філософське осмислення конфліктності міжособистісного спілкування……..21

О.Ю. Панфілов
Методологічні засади реформування військової освіти в Україні…….....27

ФІЛОСОФІЯ СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ

И.В. Владленова
Социальное управление в информационном обществе как проблема управления знаниями……..32

С.А. Заветный, И.В. Карпенко
Взаимодействие социального управления и личностного самоуправления в координатах пространства-времени……...36

С.М. Пазиніч
Філософія духовно-ціннісної спрямованості розвитку особистості – основа соціально орієнтованого управління……..…..41

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Е.В. Шматков, Д.І. Шматков
Використання моделювання при навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів робітничим професіям…….....50

Є.А. Іванченко
Результати діагностики рівнів сформованості компетентності економіста……..…....55

Ю. Чебакова
Психолого-педагогическая подготовка как важный компонент профессионального образования студентов технических высших учебных заведений…….....62

О. Корносенко
Освітньо-педагогічна технологія професійної підготовки фахівців фізичної культури……...67

Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія
Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів трудового навчання (технологій)…….…..73

М.Ю. Юсупова
Аналіз результатів апробації та експлуатації програмних засобів інтерактивної системи навчання дисципліні “Нарисна геометрія”…….79

ДУХОВНІСТЬ І КУЛЬТУРА

С. Скубченко
Хрещення Русі – джерело України як нації……84

Ю.Б. Мельник
Моніторинг соціально-педагогічної системи формування культури здоров’я школярів……90

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

О.В. Тарасова
Специфіка професійного мислення робітників гірничого профілю…….....97

О.В. Ягупова
Вікові особливості розвитку показників практичного мислення майстрів виробничого навчання…….……...104

ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Є.А. Пінчук
Модернізація вищої школи України в умовах інтеграції в європейський освітній простір…..112

Л.А. Шеремет
Соціальна динаміка побудови загальноєвропейського освітнього простору……121

Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2009. – № 2. – 134 с.

Видається за рішеннями Вчених рад: Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, протокол № 5 від 29.05.2009; Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, протокол № 3 від 22.06.2009; Української інженерно-педагогічної академії, протокол № 11 від 26.05.2009.

Журнал „Теорія і практика управління соціальними системами” затверджено постановою Президії ВАК України як наукове фахове видання України з філософських, педагогічних і психологічних наук (Бюллетень ВАК України, №9, 2002)

© Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”, 2009
© Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2009
© Українська інженерно-педагогічна академія, 2009

УДК 378.014.15

Л.Л. Товажнянський

ФЛАГМАН ВІТЧИЗНЯНОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ

Ідучи назустріч знаменній даті в житті Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут" і всієї системи вищої освіти в Україні – 125-річчю від дня заснування нашого університету, – видається вкрай важливим ретроспективно оглянути його історичний шлях, його досягнення і здобутки, роль в соціально-економічному, науково-технічному і культурному житті країни. Це в першу чергу необхідно для того, щоб визначити перспективи й обрати ефективну стратегію розвитку.

Слід зазначити, що Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут" (НТУ "ХПІ") є одним з найстаріших вищих технічних навчальних закладів України. Його заснування було обумовлено нагальними потребами вітчизняної економіки в період її бурхливого зростання, у тому числі й завдяки освоєнню і використанню природних багатств Донбасу, Придніпров'я і всього Півдня тодішньої Російської імперії. Розвиток економіки, у свою чергу, вимагав відповідного висококваліфікованого кадрового забезпечення, насамперед підготовки фахівців з інженерних спеціальностей.

Принципове рішення про заснування вищого технічного навчального закладу в Харкові було затверджено державними інстанціями ще 1870 року. Однак через численні бюрократичні бар'єри та інші обставини шлях до практичної реалізації цього рішення виявився непростим і затягнувся на довгих 15 років. Тільки 16 квітня 1885 року царський уряд затвердив положення, відповідно до якого наш університет і почав функціонувати під назвою "Харківський практичний технологічний інститут". Його урочисте відкриття відбулось 15 вересня 1885 року.

Першим директором інституту було призначено видатного вченого у галузі механіки та опору матеріалів, талановитого організатора вищої освіти, 40-річного професора Віктора Львовича Кирпичова. Він же, до речі, дещо пізніше, у 1898 році став також засновником і першим директором Київського політехнічного інституту. Тому ми цілком справедливо віддаємо йому шану за дійсно видатну роль у формуванні системи вищої інженерної освіти в Україні. Більш того, видатний вчений і педагог, В.Л. Кирпичов фактично став також одним з фундаторів нової філософії інженерної освіти і методики викладання загальноінженерних дисциплін. Про здібності, знання й ерудицію В.Л. Кирпичова, широту наукового кругозору свідчить його практика підготовки й викладання студентам спеціальних технічних дисциплін з використанням матеріалу з інших галузей знань. Більш за все, починаючи ще зі студентських років, майбутнього вченого цікавили математика і механіка. Але він був всебічно освіченою людиною, цікавився природничими науками, чудово знав астрономію і ботаніку. Характерно, що проявами своїх глибоких, справді професійних знань з ботаніки він інколи викликав подив навіть з боку крупних фахівців-ботаніків.

І така людина з усією енергією й відданістю дорученій справі взялась за принципово нову для нього, досить складну і вкрай відповідальну справу з організації технологічного інституту в Харкові. Вона вимагала системного підходу і розв'язання безлічі складних завдань. Однак палка віра вченого в необхідність цього навчального закладу для кадрового забезпечення розвитку промисловості й усієї економічної системи великого, перспективного і багатого на природні ресурси регіону допомагала йому успішно долати численні організаційні, правові, економічні та інші труднощі.

Завдяки його зусиллям інститут почав нормально функціонувати та успішно здійснювати підготовку висококваліфікованих інженерів. І справді пророчими вияви-

лись слова В.Л. Кирпичова про те, що "Харківському технологічному інститутові доведеться ще довго розширятися й розвиватися, і життя його буде рахуватись не десятиліттями, а століттями, число ж випущених інженерів – десятками і сотнями тисяч".

Справедливість цього твердження була підтверджена самим життям. Нашому університету дійсно належить величезний вклад у формування і розвиток промисловості, економіки в цілому, науки і техніки, а також системи інженерної освіти не тільки України, а й усієї тодішньої Російської імперії, а згодом і колишнього Радянського Союзу. Тисячі його вчених і педагогів, сотні тисяч випускників стали активними учасниками і безпосередніми творцями науково-технічного і соціального прогресу, їх творчі здобутки помітно збагатили вітчизняну та світову науку й техніку, технологію і промисловість, культуру і вищу освіту.

Досить назвати імена таких уславлених педагогів нашого університету: Нобелівський лауреат академік Л.Д. Ландау, засновник фізичної хімії академік М.М. Бекетов, математик і механік зі світовим ім'ям академік О.М. Ляпунов, академіки Г.Ф. Проскура, П.П. Будников, А.К. Вальтер, К.Д. Синельников, С.С. Уразовський, А.П. Філіпов, В.І. Атрощенко, А.С. Бережний, А.М. Подгорний, Ю.М. Мацевитий. Далеко за межами України відомі блискучими результатами своїх фундаментальних досліджень і практичних розробок професори Б.Н. Тютюнников, Л.С. Палатник, Я.І. Шнєе, Я.М. Майєр, М.М. Глаголєв, Б.О. Носков, І.М. Глазман, М.Ф. Семко, В.М. Капінос, І.В. Рижков, Є.Г. Голоскоков, А.В. Дабагян, С.М. Куценко та інші. Почесними професорами нашого університету свого часу було обрано всесвітньо відомих вчених Д.І. Менделєєва та М.Є. Жуковського.

Літопис університету став цікавою сторінкою в історії інженерної освіти, яка гармонійно поєднала фундаментальну науку з виробництвом і своєчасно відгукувалась на виклики часу та запити життя. Десятки тисяч випускників університету, висококваліфікованих інженерів і керівників як окремих заводів, фабрик і лабораторій, так і цілих галузей, працювали і сьогодні плідно працюють у різних сферах національної економіки України і за кордоном. На випускників університету завжди був і зберігається високий попит з боку промислових підприємств, наукових установ і навчальних закладів. І вони гідно підтримують славний імідж своєї Alma-mater, із честю підтверджують авторитет диплома Харківського політехнічного.

Тому зовсім не випадково за великі заслуги у підготовці інженерних кадрів та розвитку наукових досліджень Харківський політехнічний інститут був удостоєний вищих нагород тодішньої країни: 1967 року – ордена Леніна, 1985-го – ордена Жовтневої революції. Крім того, за підготовку кадрів для народного господарства В'єтнаму в 1978 році указом президента цієї країни інститут був нагороджений в'єтнамським орденом "Дружба".

Виконуючи свою місію з кадрового забезпечення розвитку економіки, перш за все промисловості прилеглих регіонів, наш університет свого часу відкрив свої філії в Луганську, Сумах, Кіровограді, Кременчузі, Рубіжному та інших містах. Ми допомагали їм в організації навчально-виховного процесу, через аспірантуру і докторантуру здійснювали для них цільову підготовку кадрів вищої кваліфікації, допомагали в удосконаленні матеріально-технічної бази і навчально-методичного забезпечення процесу підготовки фахівців високої кваліфікації. Така вагома допомога базового інституту дозволила нашим філіям згодом перетворитися в потужні самостійні вищі навчальні заклади інженерного профілю. А в Луганську та Сумах на базі колишніх наших філій були навіть організовані класичні університети.

Закладений нашими славетними попередниками принцип гармонійного поєднання навчання, наукових досліджень і виробництва, належної реакції на виклики часу, сьогодні вже перетворився на норму діяльності кафедр і факультетів університету, його інститутів, лабораторій та інших наукових підрозділів. Керівництво університету чітко

відстежує логіку науково-технічного і соціального прогресу, динаміку й характер потреб суспільного виробництва у самому широкому його розумінні з урахуванням регіональних і галузевих особливостей. Відповідно до цих потреб реформується структура університету. В ньому відкриваються нові спеціальності та спеціалізації. Для забезпечення належної підготовки відповідних фахівців організуються нові кафедри, створюються нові факультети.

У надзвичайно складних умовах становлення і розвитку національної економіки України на ринкових принципах і незважаючи на глибоку світову фінансово-економічну кризу, вчені університету продовжують активно здійснювати фундаментальні та прикладні наукові дослідження і розробки. Ці роботи, як правило, спрямовані на ефективне розв'язання важливих науково-технічних проблем, задоволення потреб національної економіки, науки і культури, на підвищення якості інженерної освіти. Вони виконуються як на замовлення підприємств, фірм і організацій різної форми власності за господарськими договорами, так і за держбюджетні кошти, або навіть безоплатно в ініціативному порядку.

Свідченням високого наукового рівня, істотної практичної значущості та суспільного визнання результатів виконаних досліджень і розробок можемо зазначити той факт, що тільки протягом останніх років науковці університету отримали дев'ять Державних премій України. Серед лауреатів – професори Є.Є. Александров, А.В. Бойко, А.І. Грабченко, П.О. Качанов, В.І. Кравченко, А.Г. Любієв, Л.М. Любчик, А.П. Марченко, О.Г. Романовський, Л.Л. Товажнянський, А.Ф. Шеховцов та інші.

Велика увага в університеті приділяється ефективному розв'язанню проблем забезпечення якості освіти. З цією метою регулярно переглядаються навчальні плани і програми підготовки фахівців з урахуванням останніх досягнень науки і техніки, постійного підвищення рівня професійної кваліфікації та педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу. Активна робота відбувається у сфері вивчення і впровадження передового досвіду організації інженерної освіти, розробки і впровадження перспективних педагогічних технологій відповідно до провідних світових тенденцій. Іншими словами, університет робить все необхідне для реального забезпечення високої конкурентоспроможності випускників на внутрішньому і світовому ринках праці.

Добре відомо, що основними складовими частинами належної якості професійної підготовки фахівців у сучасній вищій школі є зміст освіти, професіоналізм та особистісні риси й якості викладача і застосовувані ним педагогічні технології, наукові школи і традиції навчального закладу та загальна морально-психологічна ситуації в ньому, а також матеріально-технічна база і методичне забезпечення навчально-виховного процесу.

Славу і престиж навчального закладу формують перш за все його науково-педагогічні кадри. Слава Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут", високий міжнародний авторитет його диплома також ґрунтується на плідній самовідданій праці багатьох видатних науковців і викладачів. Серед тих, хто своїм творчим горінням і справжньою любов'ю до студентів, своєю відданістю рідному університетові примножує його славу і традиції, з повним правом можна віднести десятки професорів і провідних доцентів. Їх любов до студентів виявляється у щирому бажанні не тільки передати певну систему знань, а й активно сприяти їх професійному та особистісному розвитку, прищепленню загальної і професійної культури, високих життєвих цілей та ідеалів, морально-етичних цінностей, принципів і переконань. Демократизм і доброзичливість відносин між педагогами та студентами стає важливою передумовою залучення студентів до науково-дослідної роботи, передумовою успішного формування і розвитку визнаних у світі наукових шкіл, спадковості у комплектуванні науково-педагогічного складу університету, коли досвідчені педагоги передають свої знання і секрети педагогічної майстерності молодим викладачам.

Важливою турботою ректорату, керівництва факультетів і кафедр нашого університету виступає і науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу. В університеті було розроблено і послідовно реалізовано цільову програму "Підручник". В процесі її виконання істотно оновлено навчально-методичну базу підготовки фахівців: вийшли друком десятки підручників і навчальних посібників з грифом Міністерства освіти і науки України, текстів лекцій, навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій. Успішний досвід виконання цієї програми дозволив більш системно підійти до розроблення та реалізації стратегії діяльності у цій сфері й прийняти оновлену програму "Підручник", яка має цілком задовольнити потреби студентів, аспірантів і викладачів у навчальній літературі, до того ж написаній на високому сучасному науковому і методичному рівні.

Значна увага в університеті приділяється забезпеченню цілісності й системності навчально-виховного процесу. Так, свого часу саме НТУ "ХПІ" став піонером впровадження ідей гуманізації та гуманітаризації інженерної освіти. Для практичної реалізації цих процесів у 1977 році було створено першу у вищих навчальних закладах технічного профілю кафедру етики, естетики та історії культури, організовано Національний центр гуманізації інженерної освіти та Інститут природознавства, техніки і людини. Істотну увагу було приділено формуванню моделі фахівця XXI століття, яку було покладено в основу розробки нового покоління навчальних планів. Основними завданнями цих розробок було подолання вузькофахового технократичного типу мислення наших випускників і забезпечення можливості гармонійного поєднання їх високої професійної компетенції з яскраво вираженою гуманістичною, моральною орієнтацією особистості; поглиблення знань у галузі фундаментальних природничо-наукових, інформаційних, економічних, соціально-гуманітарних і технічних дисциплін.

Важливим кроком у цьому напрямі стало створення в університеті у 2000 році кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами – першої і поки що єдиної в Україні кафедри з такою чіткою цільовою спрямованістю. Педагоги і науковці кафедри протягом відносно короткого часу підготували і прочитали майже двадцять авторських курсів, спрямованих на підвищення рівня психолого-педагогічної і управлінської компетенції випускників. За цей час ними підготовлено й видано цікаві оригінальні монографії, підручники і навчальні посібники. Було розроблено інноваційну педагогічну Концепцію формування національної гуманітарно-технічної управлінської еліти (автори – професори Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський та О.С. Пономарьов), яка успішно реалізується. Регулярно проводяться міжнародні наукові конференції за участю провідних вітчизняних та іноземних вчених – філософів, педагогів, психологів, фахівців з управління, керівників і викладачів інженерних кафедр. На базі кафедри видається щоквартальний часопис "Теорія і практика управління соціальними системами" і періодичний збірник наукових робіт "Проблеми та перспективи підготовки національної гуманітарно-технічної еліти".

Велику роль у забезпеченні наукових досліджень, навчально-виховного процесу, розвитку духовності й культури студентів відіграє науково-технічна бібліотека університету. Створена разом з університетом, бібліотека вносить вагомий вклад у підготовку висококваліфікованих фахівців. Її колектив прагне постійно вдосконалювати форми і методи роботи зі своїми читачами, впроваджувати сучасні інформаційні комп'ютерні технології. Бібліотека по праву пишається своїм величезним книжково-журнальним багатством, особливо фондом рідкісної книги, який складає понад 20 тисяч видань XVIII-XIX століть. Завершується спорудження нового корпусу, який спеціально призначений для розміщення бібліотеки. В ньому передбачені сучасні читальні зали, які оснащені комп'ютерною технікою.

Величезне значення для духовного виховання студентів, зокрема естетичного, відігравав і продовжує відігравати Палац студентів, який був вщент зруйнований під час

Великої Вітчизняної війни, а потім відбудований силами самих студентів. Він став справжнім духовно-культурним центром, в його численних гуртках і творчих колективах з великим задоволенням займаються сотні студентів. Їх виступи на святкових заходах, тематичних вечорах і вечорах відпочинку викликають захоплення глядачів і сприяють залученню до участі в колективах самодіяльності все нових і нових студентів.

Взагалі в нашому університеті є все для плідного навчання і цікавого відпочинку студентів, викладачів і співробітників. Гуртожитками забезпечені практично всі студенти денного відділення, аспіранти та іноземні громадяни. Виділено спеціальні кімнати для сімейних студентів. У гуртожитках створено належні умови для самостійної роботи та підготовки до занять, забезпечено можливість отримання необхідних побутових послуг, є комп'ютерна мережа з виходом в Інтернет. Тому на період навчання гуртожиток стає справжнім затишним домом для тисяч студентів-політехніків. Великого значення в їх особистісному розвитку набуває широка й активна участь в роботі органів системи студентського самоврядування та щорічні конкурси на кращий гуртожиток НТУ "ХПІ". Його переможці нагороджуються цінними призами і грошовими преміями.

У літній канікулярний період університет організує роботу двох спортивно-оздоровчих таборів – "Студентський" на березі Чорного моря поблизу м. Алушта і "Політехнік" у Фігуровці на мальовничому березі річки Сіверський Донець. Традиційно перший заїзд на базі цих таборів відводиться для оздоровлення дітей співробітників університету. Матеріальна база таборів дозволяє під час кожного заїзду організувати відпочинок більш як 600 осіб. При цьому путівки для студентів і співробітників університету реалізуються за пільговими цінами. Протягом навчального року студенти і співробітники мають можливість оздоровитись у санаторії-профілакторії "Політехнік". Він оснащений необхідним сучасним медичним обладнанням, там є кабінети лікарів-спеціалістів, маніпуляційні кабінети, інгаляторій, кабінет електросну, сауна, кабінети рефлексотерапії та лазеротерапії, відділення фізіотерапії.

У житті студентів і співробітників університету величезну роль відіграє сучасний навчально-спортивний комплекс, до якого входять манеж, 14 спортивних залів, два плавальних басейни, спеціалізовані зали для бокса, боротьби, гімнастики, важкої атлетики тощо. Унікальною є спеціалізована стіна "Скеля" для тренувань альпіністів та скелелазів. За цей комплекс група проектувальників і будівельників, у тому числі професори нашого університету Ю.Т. Костенко, О.Г. Романовський та А.Г. Любієв цілком заслужено стали лауреатами Державної премії України з архітектури.

Заняття в спортивному комплексі проводяться більш ніж по 25 видам спорту і формам рухової активності. Наявність прекрасної матеріальної бази і високопрофесійних педагогів-тренерів дає можливість студентам і співробітникам активно займатися спортом та показувати високі результати на змаганнях різного рівня, аж до Олімпійських ігор. Тому університет має висококласних спортсменів з різних видів спорту, у тому числі майстрів спорту міжнародного класу, чемпіонів України, Європи і світу.

Наш університет здійснює активну міжнародну діяльність. Встановлено партнерські відносини і плідно співпрацюємо з десятками вищих навчальних закладів і фірм багатьох країн світу, в тому числі США, Англії, Франції, Німеччини, Росії, Китаю, Австрії, Бельгії, Іспанії, Південної Кореї. Ми беремо активну участь у виконанні багатьох міжнародних проектів і програм. Особливо тісні зв'язки склалися з Клагенфуртським університетом (Австрія), з Магдебурзьким університетом, Дрезденським і Штутгартським технічними університетами (Німеччина), Мішкольцьким університетом важкої промисловості (Угорщина), Політехнічним університетом Бухареста і Петрошанським університетом (Румунія). Важливе місце в міжнародній діяльності посідає і підготовка іноземних студентів. Цю роботу університет розпочав практично відразу після війни. За цей час випущено тисячі висококваліфікованих інженерів для десятків країн світу, сотні іноземних фахі-

вців підготували і захистили у нас кандидатські і докторські дисертації. Це також сприяє підвищенню міжнародного авторитету нашого університету.

Принципово новий етап у житті всієї національної вищої школи, в тому числі й НТУ "ХПІ", розпочався з приєднанням України до Болонських угод та її курсом на входження в єдиний європейський освітній простір. Ми провели велику роботу з узгодження навчальних планів і програм з європейськими нормами і вимогами, впровадили дворівневу освітньо-кваліфікаційну систему з підготовкою бакалаврів і магістрів, модульно-рейтингову систему організації навчального процесу і європейську шкалу оцінки знань. Впевнений, що це сприятиме як успішному здійсненню загального курсу країни на європейську інтеграцію, так і підвищенню рівня і якості підготовки фахівців та забезпеченню їх конкурентоспроможності на європейському і світовому ринках праці.

Історія університету, одного з найстаріших вищих навчальних закладів України, поповнюється новими сторінками. Сьогодні йде активна підготовка до його 125-річного ювілею. Характерна риса цієї роботи полягає у її чіткій спрямованості не на милування славетним минулим, а на збагачення дійсно славетних і цінних традицій та на їх наповнення сучасним змістом, який відповідає реаліям постіндустріального суспільства, реаліям інформаційного етапу в історії розвитку людської цивілізації.

Мені б хотілось, щоб наш університет у XXI столітті досяг нових вершин свого розвитку й увійшов до числа елітарних університетів світу з високим рівнем підготовки фахівців, які б визнавались у всьому світі, з фундаментальною наукою, з обов'язковим збереженням славетних традицій, напрацьованих багатьма поколіннями політехніків, необхідних для розвитку та плідної реалізації креативних здібностей і особистісного потенціалу кожного студента, викладача і співробітника університету. Щиро сподіваюсь, що все це буде реалізовано, оскільки керівництво університету, його професорсько-викладацький склад і весь колектив працівників постійно прагне не тільки зберегти, а й примножити славетні здобутки наших попередників.

Л.Л. Товажнянский

ФЛАГМАН ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены некоторые факты из истории Национального технического университета "Харьковский политехнический институт". Приведены данные, характеризующие его сегодняшнее состояние и перспективы развития. Обоснована преемственность сложившихся традиций единения науки, учебы и производства, связи с жизнью. Показано, что славу университета составляют его ученые и педагоги.

L.L. Tovaznyansky

LEADER OF NATIONAL ENGINEERING EDUCATION

Some facts from history of the National technical university "Kharkov polytechnic institute" are considered. Data characterizing its today's state and prospects of development are resulted. The succession of the folded traditions of unity of science, study and production, communication with the life is grounded. It is shown, that glory of university is made by its scientists and teachers.

Стаття надійшла до редакції 15.05.2009

УДК 621.3 (09)+621.3 (477)

О.Є. Тверитникова, Ю.Є. Демідова

ІНТЕГРАЦІЯ ДОСЯГНЕНЬ НАУКИ І ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ЕЛЕКТРИКІВ У ХАРКІВСЬКОМУ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОМУ ІНСТИТУТІ: ІСТОРИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Постановка проблеми. Період, що включає кінець XX століття і початок третього тисячоліття, за масштабами трансформаційних змін називають переломним. Настає нова ера історії людства – інформаційне суспільство. Інформаційне суспільство – це не тільки виробництво, засноване на комп'ютерних технологіях, а і процес створення і поширення знань та інформації, що перетворюються на основні продуктивні сили суспільства. Саме від рівня інтелектуального розвитку людини більшою мірою залежатиме успіх не тільки виробничої діяльності, але й взагалі сфери діяльності. Одним із наслідків науково-технічної та "інформаційної" революцій і спричиненого ними зростання виробництва стало значне підвищення вимог до рівня освітньої та фахової підготовки. У країнах Європи пріоритетного значення набуває професійна підготовка науково-технічної еліти у спеціалізованих і політехнічних вищих навчальних закладах. В Україні також відбувається активний пошук оптимальних форм і моделей здобуття технічної освіти. Тому важливого значення набувають підсумки трансформації науково-освітнього і дослідницького комплексу впродовж 1920-50-х рр. в Україні, зокрема в Харківському технологічному (ХТІ) і електротехнічному інститутах (ХЕТІ). Чільне місце у розвитку електротехнічної галузі як складників електротехнічної промисловості і вищої електротехнічної освіти посідали наукові заклади Харкова, зокрема ХТІ і ХЕТІ, які наприкінці XIX – на початку XX ст. стали важливішими науковими і освітянськими центрами України.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми дозволяє стверджувати, що дослідники, які займались даною проблемою (Л.М. Бєсов, М.Ф. Дмитриченко, Б.І. Хорошун, О.М. Язвінська, В.Д. Данчук., В.І. Онопрієнко, Н.І. Жорнік та ін.), мало уваги приділяли формуванню системи підготовки інженерів-електриків. Їх роботи присвячені загальним проблемам історичних умов формування вищої технічної освіти в Україні. Тому **мета статті** – шляхом узагальнення архівних документів показати не тільки деякі аспекти особливості організації наукової роботи і навчального процесу в Харківському електротехнічному інституті у визначених хронологічних рамках, а і необхідність використання в багатоступеневій системі вищої освіти історичного досвіду вчених ХТІ і ХЕТІ у формуванні методичних підходів організації науково-дослідної роботи і навчального процесу системи фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Тридцятого року минулого століття відбувалась реорганізація ХПІ, яка мала за мету посилення підготовки фахівців за широким спектром спеціалізацій. Наказом Вищої ради народного господарства № 1240 від 17.04. 1930 р. було створено п'ять окремих інститутів. На базі електротехнічного факультету ХПІ організовано електротехнічний інститут, який підпорядковувався Всесоюзному електричному об'єднанню. Це був перший в Україні спеціалізований вищий навчальний заклад електротехнічного профілю. Його директором було призначено інженера М.М. Копеліовича. ХЕТІ розташувався у новому корпусі, де крім навчальних аудиторій було організовано шість лабораторій: електровимірювальну, електричних машин, високовольтну, фотометричну, радіолабораторію, кабінет електрифікації та енергетики. Початковий штат інституту складав 30 осіб. Відкриття першого в Україні спеціалізованого вищого електротехнічного закладу мало велике значення для розвитку

електроенергетики, електропромисловості і становлення електротехнічної освіти [2, ф. Р-1682, оп. 1, од. збер. 277, арк. 23, 25, 79, 231; оп. 1, спр. 193, арк. 486, 3].

Упродовж 1930-1934 рр. професорсько-викладацький склад інституту було посилено висококваліфікованими спеціалістами. За пропозицією П.П. Копняєва і В.М. Хрущова на посади викладачів кафедр було запрошено фахівців з виробництва, наукових співробітників науково-дослідних установ, зокрема Українського науково-дослідного інституту промислової енергетики (УНДІПЕ). Це сприяло становленню викладання фундаментальних і практичних дисциплін, зокрема, підвищенню якості викладання спеціалізованих курсів та дисциплін з технології процесів; зміцненню зв'язків між науково-дослідними кафедрами ХЕТІ та виробництвом; розвитку нових наукових напрямів і початку реформування в інституті наукової електротехнічної школи, зміцненню професорсько-викладацького потенціалу. У 1934 р. склад кафедр інституту налічував п'ять професорів, п'ятнадцять доцентів і тридцять п'ять асистентів [2, ф. Р-1682, оп. 1, од. збер. 277, арк. 28; 3, од. збер. 52, арк. 1].

Наявність потужного наукового потенціалу сприяла оптимізації структури інституту. Розвиток електротехніки на той час відбувався досить стрімко, що вимагало створення нових факультетів з диференційованими спеціальностями для підготовки фахівців за вузькою спеціалізацією і навчальними программами, які відрізнялись за змістом. Спочатку ХЕТІ мав у своєму складі три факультети і два відділення – денне та вечірнє; кафедри: "Передачі електричної енергії" – завідувач професор В.М. Хрущов; "Електричні станції" – професор С.Н. Берлін (доцент А.Л. Матвєєв) електротехнічного факультету; кафедри "Електричні апарати" – доцент Б.Ф. Вашура, "Електрифікація промисловості" – доцент Т.П. Губенко, "Електричні машини" – професор П.П. Копняєв електромашинобудівного факультету і кафедра "Електрична тяга" – завідувач професор О.О. Потебня факультету електричної тяги. Завдяки базі, що була сформована у попередні роки на електротехнічному факультеті професором П.П. Копняєвим, підготовка спеціалістів відбувалась за напрямами: електричні машини, електроапаратобудування, електрична тяга, центральні електростанції, передача і розподіл електричної енергії [2, ф. Р-1682, оп. 1, од. збер. 277, арк. 2].

Навчальні плани інституту формувались поступово. Період становлення характеризувався постійними змінами у навчальному процесі. Окремі дисципліни впроваджувались до навчального плану, а потім виключались. Професори і викладачі інституту звернули увагу на низку недоліків, які мала система підготовки інженерів на той час. Так, професором В.М. Хрущовим була висловлена пропозиція щодо впровадження спеціалізації, починаючи вже з першого курсу, і збільшення виробничої практики до 40 %. У зв'язку з цим відбулося корегування навчальних планів, зокрема фундаментальні курси розділили на декілька окремих. Але наприкінці навчального семестру з кожного курсу проводився іспит, що перевантажувало студентів і відповідно відбувалось зниження якості підготовки фахівців [2, ф. Р-1682, оп. 1, од. збер. 288, арк. 23].

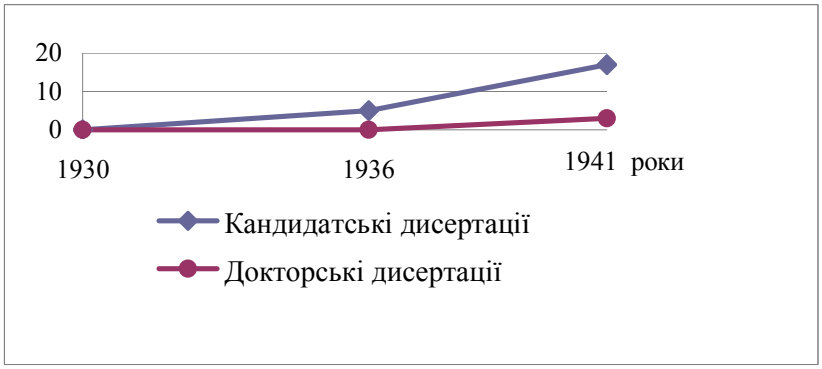
На вдосконалення навчального процесу впливала організація наукових досліджень. Розвиток науково-дослідної роботи вимагав удосконалення існуючих лабораторій і створення нових. Документи Державного архіву Харківської області містять звіти про тематику науково-дослідної роботи кафедр ХЕТІ. Якщо на 1933/34 навчальний рік було заплановано вісім наукових тем, то у 1935/36 навчальному році їх кількість збільшується до тридцяти двох. Розширювалась і тематика НДК, зокрема кафедра ПЕЕ почала розробку високоточної апаратури для вимірювання і реєстрації перенапруги; кафедра "Електроапаратобудування" розпочала комплексне дослідження індукційних систем реле [2, ф. Р-1682, оп. 1, од. збер. 288, арк. 23].

На початковому етапі існування ХЕТІ виникли проблеми в діяльності лабораторій для навчального процесу і науково-дослідної роботи. Більшість лабораторій мала лише навчальну спрямованість. Їх обладнання не відповідало вимо-

гам проведення наукових досліджень. Окремі лабораторії, які були організовані для проведення спеціальних науково-технічних робіт, навпаки слід було переорієнтувати на навчальний процес. Нові лабораторії будувались, ураховуючи також інноваційні напрями розвитку електротехнічної галузі. Наприклад, 1936 року було організовано лабораторію іонної та електронної апаратури, де передбачалося проводити лабораторний практикум з радіовимірювань, вивчати параметри іонної та електронної апаратури, проводити дослідження радіоприймачів і пристроїв передачи. Аналіз архівних фондів НТУ “ХПІ” дозволяє підрахувати, що за сім перших років діяльності ХЕТІ кількість лабораторій зросла втричі. У 1937 р. в ХЕТІ діють сімнадцять лабораторій: шість загальнотехнічного призначення і одинадцять спеціалізованих [3, од. збер. 3, арк. 5; 5, с. 29].

Удосконалення лабораторної і матеріально-технічної бази сприяло пожвавленню науково-дослідної роботи у другій половині 1930-х років. Це відбилось на рівні підготовки молодих науковців, і їх участь у наукових тематиках інституту посіла чільне місце у навчанні аспірантів. Додатковим чинником у системі підготовки стало впорядкування наукової роботи за допомогою розробки проекту положення про аспірантуру. При НДК інститутів було створено Інститут аспірантури, що надавало змогу готувати фахівців на базах інституту і виробничої практики під керівництвом професорів інституту. Встановлювався порядок отримання вчених ступенів і звань, затверджувався порядок захисту дисертаційних робіт [2, ф. Р-1682, од. збер. 258, арк. 81].

Створення Інституту аспірантури і умов для підготовки наукових кадрів, зокрема матеріально-технічної бази, сприяло зростанню загальної кількості аспірантів. Якщо у перший рік існування інституту до аспірантури було прийнято дві особи, то у 1941 р. контингент складався зі 101 аспіранта [5, ф. 5404, по. 2, од. збер. 48, арк. 61; 6, с. 71]. Також указані заходи мали вплив на якість підготовки аспірантів, що відбилось на кількості викладачів, які мали науковий ступінь. За архівними матеріалами ДАХО можна простежити, що протягом 1936-41 рр. відбулося збільшення кількості захищених дисертаційних робіт. Так, упродовж перших шести років (1930-1936 рр.) було захищено лише п’ять кандидатських, з них два випускники аспірантури ХЕТІ, то до 1941 р. захист кандидатських робіт збільшився майже втричі і, що важливо, з’явились докторські роботи. Протягом п’яти років відбувся захист докторських дисертацій викладачів інституту: О.Б. Брона, Б.Ф. Вашури, О.М. Ефроса, О.М. Данилевського, Р.Л. Аронова (рисунок).



Кількість дисертаційних робіт ХЕТІ за 1930-1941 рр.

Важливий вплив на розвиток науково-дослідної роботи кафедр ХЕТІ мала організація у 1933 р. науково-експериментальних майстерень. Базою для створення майстерень стали вимірювальна й еталонна лабораторії, започатковані професором П.П. Копняєвим. У майстернях було налагоджено виробництво тришлейфових і шестишлейфових осцилографів, що були призначені для реєстрації швидкоплинних процесів: механічних, звукових, електричних коливань тощо. Осцилографи широко ви-

користовувались у медицині, при вивченні дії струмів на нервову систему; у науково-дослідних лабораторіях, рухомих станціях. Зокрема, М.Ф. Семко використовував тришлейфовий осцилограф у своїх дослідженнях для точної реєстрації електрорушійної сили природної термопари [8, с. 116]. Раніше використовувались німецькі осцилографи фірми “Сіменс”. Також у майстернях було налагоджено виробництво потрібних для наукових експериментів приладів, які раніше імпортувалися з Німеччини, зокрема приладів високого класу точності, що призначались для повірки електричних лічильників, трансформаторів та інших електровимірювальних приладів; реєструючої апаратури; вольтметрів, амперметрів, ватметрів, як переносних, так і щитових. Постійно виконувались замовлення електричних станцій на виготовлення електровимірювальних приладів. Так, виконано на замовлення Харківського тракторного заводу (ХТЗ) диференційовані ватметри, пробні конструкції електричних моторів, переносні осцилографи. Матеріали ДАХО свідчать, що за довоєнні роки виробництво осцилографів зросло майже в десять разів, значний поштовх набуло виробництво реєструючої апаратури. Робочі майстерні ХЕТІ звільнили багато підприємств і інститутів України від залежності від закордонної вимірювальної апаратури [6, ф. 5404, оп. 2, од. збер. 12, арк. 47].

Друга половина 30-х рр. XX ст. характеризувалась реформуванням вищої спеціальної освіти. У 1936 р. вийшла постанова РНК СРСР, де було визначено основні напрями підготовки фахівців, затверджено навчальні програми і плани. Професорсько-викладацький склад ХЕТІ взяв активну участь у реформуванні та пошуках шляхів поліпшення якості підготовки фахівців. Кількість студентів істотно збільшувалась (табл. 1). Усе це вимагало оновлення змісту освіти. Цікаву полеміку викладачів ВНЗ з вирішення цих проблем було надруковано у журналі “Електрика”. Спираючись на попередній досвід підготовки інженерів, професор В.М. Хрущов висловив думку, що створення умов для розвитку кваліфікованого фахівця потребує приділяти більше уваги самостійній роботі студента. Було визначено, що головною метою є підготовка фахівця із загальною теоретичною базою, професійна спеціалізація повинна складатись на старших курсах і виробництві. Тому було переглянуто попередні пропозиції В.М. Хрущова щодо впровадження спеціалізації, починаючи з першого курсу [9, 10].

Таблиця 1

Контингент студентів ХЕТІ 1930-1950-х рр. денної та вечірньої форм навчання

Навчальні роки	Прийнято на перший курс	Усього навчалось	Отримали диплом
1930/31	–	145	–
1932/33	320	524	259
1940/41	дані відсутні	1200	170
1942/43	–	–	–
1943/44	168	156	26
1945/46	120	654	59
1946/47	360	740	69
1947/48	480	837	118
1948/49	520	925	231
1949/50	520	1172	158

П р и м і т к а: таблиця складена авторами за даними [5, ф. 5404, оп. 2, од. збер. 43, арк. 12; од. збер. 27, арк. 4; од. збер. 87, арк. 16; арк. 69].

Реформування стосувалось і системи підготовки молодих науковців. Викладання лише теоретичного матеріалу без практичного виробничого досвіду знижувало якість викладання. Тому велике значення приділялось практичному стажуванню не лише студентів, а й аспірантів. Для них було переглянуто програми виробничої практики. Важливе значення для посилення наукового потенціалу інституту мав перехід на штатну систему, що також сприяло зміцненню кадрового складу. У 1941 р. ХЕТІ мав у своєму складі двох академіків, сім докторів наук, тринадцять професорів, п'ятдесят чотири доценти (табл. 2). Варто підкреслити також, що основні положення про організацію навчального процесу та виробничих зв'язків, що були відпрацьовані впродовж 30-х років. XX ст., дістали розвиток і у другій половині XX ст. [6, ф. 5404, оп. 2, од. збер. 48, арк. 61; 2, р-1682, оп. 1, од. збер. 277, арк. 28].

Таблиця 2

Зміни складу ХЕТІ впродовж 1930-1950-х рр. XX ст.

Професорсько-викладацький склад	1924 р.*	1930 р.	1939/40 навчальний рік	1946/47 навчальний рік	1950/51 навчальний рік
Професор зав. кафедри	2	3	13	12	19
Професор кафедри	3	5	7	1	8
Доцент зав кафедри	–	3	2	12	6
Доцент кафедри	8	15	54	29	83
Викладачі і асистенти	14	35	82	65	105

П р и м і тка: таблиця складена авторами за архівними даними.
*Склад електротехнічного факультету ХТІ.

Таким чином, незважаючи на реорганізаційні заходи, у 1939 році ХЕТІ було посилено новими спеціальностями. Інститут мав у своєму складі три факультети і вісім спеціальностей, загальне технічне відділення і філію інституту на ХЕТЗ за спеціальностями "Електричні машини", "Електричні апарати", "Електричне обладнання". Порівняльний аналіз архівних даних свідчить, що протягом 1930-1941 рр. структура інституту істотно змінювалась. Базові факультети – електротехнічний і електроенергетичний – збільшили кількість напрямів підготовки фахівців, зокрема, набула розвитку спеціальність "Електричний привод". Склад інституту було посилено загальним технічним відділенням, що сприяло якості підготовки фахівців. Розпочав розвиватись новий напрям наукових досліджень – радіотехніка. Варто підкреслити, що у передвоєнні роки випуск інженерів за цією спеціальністю ще не відбувся. Відкриття філії на ХЕМЗі стало важливим чинником зміцнення зв'язків науковців ХЕТІ з виробництвом і надало можливість підготовки робітників. Необхідно відзначити, що випуск фахівців за деякими спеціальностями відбувався в Україні і в європейських країнах лише в ХЕТІ, зокрема за спеціальністю "Електропривод". Визначальною рисою власне для ХЕТІ стало те, що в організації навчального процесу поєднувався принцип вузької спеціалізації зі збереженням комплексної підготовки фахівців-електриків, тобто інститут не втратив профіль ВНЗ комплексної електротехніки [6, ф. 5404, од. збер. 9, арк. 9; од. збер 12, арк. 73].

Отже, за перше десятиріччя існування ХЕТІ було створено матеріально-технічну базу, збільшено кількість спеціалізованих лабораторій, які відповідали вимогам навчального процесу і наукових досліджень; відбулося поновлення кадрового складу інституту, що сприяло поліпшенню структури інституту і зміцненню зв'язків з виробничниками. Все це надало можливість збільшити контингент студентів, підняти рівень

підготовки інженерних та наукових кадрів. У 20-30-х рр. XX ст. було сформовано основні положення щодо практичної підготовки інженерів-електриків, які враховуються на сучасному етапі навчання. Важливим складником системи підготовки стала навчальна, виробнича і переддипломна практика. Система підготовки наукових та інженерних кадрів ХЕТІ базувалась на поєднанні навчального процесу і дослідної роботи, впровадженні нових дисциплін, на основі розробок науковців інституту, залученні до викладацької роботи фахівців із промисловості. Все це сприяло диференціації спеціальностей відповідно до потреб електротехнічної промисловості та підвищенню рівня якості фахової підготовки.

Список літератури: 1. *Вища освіта* і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / *М.Ф. Дмитриченко*, *Б.І. Хорошун*, *О.М. Язвінська*, *В.Д. Данчук* – К.: Знання України, 2006. – 440 с. 2. *Державний архів* Харківської області: фонд Харківського політехнічного інституту. 3. *Архів* Національного технічного університету "ХПІ". 4. *Балышева Е.* К истории создания электроэнергетического факультета // Політехнік. – 2006. – № 16. 5. *Милях А.Н.* Лаборатории Харьковского электротехнического института // Электричество. – 1937. – № 16. – С. 29-34. 6. *Державний архів* Харківської області: фонд Харківського електротехнічного інституту. 7. Харьковский политехнический институт. 1885-1985: история развития / Отв. ред. Н.Ф. Киркач. – Х.: Вища школа, – 1985. – 223 с. 8. *Жорнік Н.І.* Діяльність науково-технічної школи професора М.Ф. Семка у контексті розвитку науки про різання матеріалів в Україні: Дис… канд. техн. наук: 05.28.01. – Х., 2005. – 313 с. 9. *Елютин В.П.* Советская высшая электротехническая школа // Электричество. – № 12. – 1967. – С. 1-5. 10. *Хрущов В.М.* Главная задача высшей школы // Электричество. – 1940. – № 19. – С. 175-180. 11. *Оноприенко В.И., Щербань Т.А.* Становление высшего технического образования на Украине. – К.: Наук. думка, 1990. – 140 с.

Е.Е. Тверитникова, Ю.Е. Демидова

ИНТЕГРАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ЭЛЕКТРИКОВ ХАРЬКОВСКОГО ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА: ИСТОРИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

На основе архивных источников детально проанализован этап формирования системы подготовки инженеров-электриков в единственном в Украине специализированном высшем учебном заведении электротехнического профиля.

E. Tveritnikova, J. Demidova

INTEGRATION ACHIEVEMENT SCIENCE AND EDUCATION ESTABLISHMENT OF THEORETICAL ELECTRICAL ENGINEERING IN OF KHARKOV ENGINEERING AND ELECTRICAL INSTITUTES

Realization of detail analysis of establishment of theoretical electrical engineering. Illuminate the role of Ukrainian scientists in establishment of theoretical basics of electrical engineering.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2009

УДК 378: 37.032

А.Г. Романовский

ДУХОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГУМАНИТАРНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ

Постановка проблемы. Глубокие преобразования, происходящие во всех сферах украинского общества, со всей остротой поставили перед высшей школой проблему подготовки специалистов, способных к самостоятельной высококвалифицированной профессиональной деятельности. Изменившиеся условия учебы и труда, усиливающаяся взаимосвязь между обществом и личностью требуют адекватного изменения учебного процесса.

Высшее учебное заведение как можно полнее старается удовлетворить социальный заказ – дать образованного, сформировавшегося как личность, легко адаптирующегося в динамичном мире выпускника.

Актуальность. Центром формирования будущего является именно человек. Столетиями и тысячелетиями человек приспосабливался к природе и общественным изменениям. Но на сегодняшний день ми видим, что он стал заложником созданной информационным обществом и технологическим прогрессом второй природы.

Потому на первое место выходит духовность как возможность избежать полной деградации человечества и превращения его в простейший механизм. Такой механизм не сможет быть ни конкурентоспособным на рынке услуг, ни войти в состав элиты, способной управлять государством и представлять научно-экономический, политический и духовный потенциал нации.

Анализ актуальных исследований и публикаций. Проблеме исследований духовной составляющей были посвящены исследования многих украинских, русских и зарубежных ученых.

Исследования И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, С.В. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и других позволяют установить достаточно широкий спектр субъектных свойств преподавателя, определяющих эффективность его педагогической деятельности.

Проблеме особенностей профессиональных и духовных ориентаций студенческой молодежи, ее духовной составляющей были посвящены исследования А. Дмитриева, В. Добрининой, С. Иконниковой, И. Кона, О. Криштановської, Т. Кухтевич, А. Пономарева, В. Кудина, А. Андрущенко, Н. Ничкало. Основные тенденции изменений ценностных ориентаций студентов в процессе образования были проанализированы А. Ветошкиным, Л. Журавлевой, И. Ильинским, И. Калинкиной, А. Матуленисом, А. Овсянниковым и др. К проблеме проявления ценностных ориентаций обращались такие ученые, как Ю. Фролов и С. Молчанов.

Однако, на наш взгляд, недостаточно внимания было уделено духовной составляющей в контексте процесса формирования гуманитарно-технической элиты. А потому **целью** нашего исследования является необходимость конкретизировать значимость духовного фактора в процессе подготовки представителей национальной элиты к профессиональной деятельности, а также определить влияние этой составляющей на уровень качества формирования личности и роль образования в этом процессе.

На сегодняшний день перед человечеством остро стоит проблема выбора. На рубеже тысячелетий противоборствуют два Человека: человек как личностная целостность и человек как встроенность в контекст общественных отношений. Это контекст,

имеющий свое системное свершение где-то вне человека-личности, определяющий целостность, не только в производстве и воспроизводстве жизни, а, как показал XX век, и в потреблении, способном системно завершить всю экономическую активность и, таким образом, определяюще главенствовать в ней. *Условия системного глобального цивилизационного кризиса актуализировали проблемы устойчивого развития общества и гармоничного развития личности.*

Первая проблема состоит в лавинообразном нарастании общего объема научно-технических знаний, в существенном ускорении процессов обновления поколений техники и технологии при общем повышении ее интеллектоемкости и снижении затрат энергии, а также всех видов природных ресурсов на ее производство и эксплуатацию. Мы впервые оказались в условиях, когда, по словам В.Г. Кременя "идеи, знания и технологии изменяются намного быстрее, чем поколения людей" [4, с. 7].

Формирование нравственно здоровой, духовно богатой молодежи всегда было актуальной задачей общества. В современных условиях она приобретает особую значимость по известным всем причинам и, прежде всего – в силу развала экономики, отсутствия идеологии и падения жизненного уровня населения. Сколько бы ни говорилось о всевозрастающей тяге молодежи к образованности, следует осознать, что в условиях смены общественных отношений и социально-экономических условий миллионы детей в стране находятся вне школы и семьи, а семьи не могут дать своим детям полноценного образования. В связи с этим актуальной является задача постоянного совершенствования качества подготовки современных специалистов.

В ходе нескольких исследований удалось выяснить, какие способности необходимы будущим специалистам. По нашему мнению, для будущих инженеров и руководителей очень важны исследовательские, проективные, организаторские, предпринимательские способности и др. Очень важно сберечь принцип природосообразности в обучении, то есть максимально развивать те способности, которыми одарила человека природа.

Высшее образование – это единственная технологическая сфера формирования личности человека. Известный ученый и педагог профессор С.А. Сысоева отмечает, что "одним з основних завдань сучасної освіти є підготовка людини до морального і професійного самовизначення в ринковій системі суспільних відносин" [5, с. 46]. По своей сути оно работает всегда на будущее, предопределяя развитие общества. Поэтому его роль является определяющей.

Главным заданием, стоящим перед высшей школой является подготовка не просто специалистов, а профессионалов своего дела. Такие личности должны владеть профессиональными знаниями, высокой профессиональной компетентностью, высокой духовностью, морально-этическими убеждениями, общей культурой, инновационным характером мышления, системным подходом к анализу сложных производственных ситуаций. Эти личности должны быть способны к адаптации в сложных современных рыночных условиях и стремиться к совершенствованию себя, развитию и реализации личностного потенциала.

Ведущим аспектом формирования такой личности, на наш взгляд, должна служить именно духовная составляющая как неотъемлемая часть процесса саморазвития и самосовершенствования такого индивида. Известен тот факт, что именно славянская, и украинская в том числе, система образования всегда на первый план выдвигала не только усвоение знаний, но и воспитание высокодуховной, с высоким уровнем моральных качеств и стойкой системой нравственности личности.

Именно у В. Сухомлинского мы сталкиваемся с образовательной системой, которая представляется прежде всего как воспитательная, человекоформирующая [2]. Украинцы говорят об образовании как о деле "сердца" – становления высокой духовности, порядочности, человечности, а значит, и всех других качеств личности, в первую

очередь базовых – разума, чувств, воли – необходимых для самостоятельной жизни и деятельности. Философия сердца, духовность жизни отражают тот уникальный "украинский дух", который лежит в основе национальной культуры, образования и воспитания.

Образование – это культура души, 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.

Разворачиваясь на прочном фундаменте научного знания, национальная система образования воспитывает человека и гражданина, укрепляет семью, объединяет народ, утверждает веру, надежду, любовь как наиболее значимые фундаментальные общечеловеческие ценности. В этом и проявляется национальный характер украинского образования. Немецкая или английская система образования "сердце" детям отдать не способна [3, с. 7]. И только славянское образование в состоянии переломить негативные тенденции в духовной, нравственной сфере человечества, помочь в поисках смысла жизни, дать прогрессивные жизненные ориентиры.

Именно высшая школа должна дать целостное представление о современной научной картине мира, заложить научный фундамент для оценки последствий профессиональной деятельности, способствовать творческому развитию личности и правильному выбору индивидуальной программы жизни на базе познания особенностей, потребностей и возможностей человека.

Не менее значимым фактором современного педагогического процесса профессиональной подготовки является ускорение устаревания и обновления знаний. Сегодня, по авторитетным оценкам, цикл такого обновления не превышает пяти лет. Другими словами: то, что студент изучает на первом курсе, может устареть к моменту окончания им университета. Это создает источник еще одного противоречия, состоящего в том, что уровень профессиональной квалификации инженера в отдельных вопросах отстает от развития соответствующей отрасли знаний, а в силу определенной инерционности человеческой психики содержание преподаваемого материала своевременно не обновляется.

Противодействовать ускоренному устареванию приобретенных знаний можно путем введения в образовательный процесс гуманитарной подготовки. Основные цели гуманитаризации образования – достижение целостности знаний о человеке и ориентированности в системе гуманитарного знания, создание гуманитарных основ интеллегентности.

Гуманитарная подготовка способна дать человеку возможность понять сложность и многоуровневость бытия, углублять мышление людей, насыщая его целостным, системным видением мира. Такая подготовка помогает понять внутреннюю противоречивость и вместе с тем всеобъемлющее единство, учит мыслить, пользуясь такими критериями, как объективность, критичность, целеустремленность, диалектичность. Обладая подобной подготовкой, инженер-управленец приобретает навыки, необходимые для профессиональной адаптации в быстроменяющемся социуме.

Поэтому сегодня в системе инженерного образования складывается принципиально новая ситуация, когда знание закономерностей поведения человека, эффективных технологий управления совместной деятельностью больших групп людей становится неотъемлемой составной частью профессиональной компетенции инженера. В соответствии с этим вполне естественно возрастает роль психолого-педагогических и управленческих дисциплин в системе его профессиональной подготовки и всеобщем процессе фундаментализации образования.

Поскольку содержание и характер учебных дисциплин психолого-педагогического и управленческого циклов в значительной мере инвариантны относительно конкретных специальностей и в то же время носят фундаментальный характер, способствуя формированию общей и профессиональной культуры специалиста, его на-

учного мировоззрения и повышения уровня профессиональной компетенции, они с полным правом должны рассматриваться сегодня как элемент фундаментальной подготовки будущего инженера. На данном этапе эта подготовка осуществляется в общем контексте фундаментализации университетского образования, в котором фундаментальность, вместе с целостностью и направленностью на удовлетворение интересов личности, образует основные черты новой парадигмы образования.

Мы считаем, что образование является одной из наивысших ценностей, но при этом понимаем, что ценность образования состоит в развитии не только качеств личностных, но и общественных, и государственных. И только гармония этих качеств может решить вопрос о ценностном образовании, о воспитании высокодуховного профессионала с высоким уровнем адаптивных способностей. Именно через ментальные ориентиры, интегрирующие академические знания и духовные, нравственные ценности, можно сохранить развивающееся государство, а точнее его элитный потенциал.

С учетом того, что исторически в структуре управленческих кадров Украины, как и всех других постсоветских государств, сложилось явное доминирование людей с базовым инженерным образованием, мы можем говорить о необходимости формирования национальной гуманитарно-технической и управленческой элиты как одном из стратегических путей развития инженерного образования.

На основании результатов длительных научных исследований и обобщения достижений педагогической теории и преподавательской практики группой ученых Национального технического университета "ХПИ" (Л. Товажнянский, А. Романовский, А. Пономарьов) была разработана концепция формирования национальной гуманитарно-технической элиты – концепция инженерного образования, ориентированного на высокие условия профессиональной подготовки специалистов XXI века [6].

Особенность концепции заключается в том, что должна стать большинством, а в перспективе перед ней стоит задание быть основой и залогом процветания всей нации и государства. Речь идет о формировании особенной картины мира, в которой психолингвистическая составляющая объединена с реальными образами технических процессов и технологий, а также с деятельностью, активной подготовкой к творческому превращению усваиваемой информации.

Именно подготовка такой элиты представляется достаточно эффективным средством решения целого ряда исторически, психологически и социально назревших проблем нашего общества, его экономической, политической и духовной сферы.

Духовное формирование личности происходит путем присвоения ей общественно-исторического опыта человечества, норм социально-этических отношений и общечеловеческих гуманистических взаимоотношений в целом. Эти нормы зафиксированы в народных традициях, в религиозной культуре и выступают как образцы, где в концентрированном виде сосредоточены лучшие черты, качества личности, нравственные эталоны, принятые в социуме.

Духовные, нравственные факторы в борьбе созидательных и разрушительных сил всегда стоят на стороне созидательных. И если разрушительные силы в основном стихийны, то созидательные всегда целенаправленны и требуют огромных усилий не только энергетических, но и временных затрат.

Значит, необходимо все усилия воспитания направить не на реставрацию, а на созидание, которое должно способствовать решению главных задач: трансляции, обогащения и развития основополагающих духовных, мировоззренческих и культурных ценностей, определяющих менталитет социума. При этом речь идет не только о сугубо национальных и этнических особенностях тех или иных групп населения, а, прежде всего, о духовном наследии всего социума как гражданского общества, в основе которого лежат не столько национально-этнические признаки, сколько признаки принадлеж-

ности народа данному социуму, гражданскому обществу, государству.

Структура мировоззрения представляет собой систему из множества элементов, имеющих отношение к мировоззрению. Общую структуру мировоззрения можно представить в виде пирамиды, состоящей из нескольких пластов (рисунок).

Структура мировоззрения

Духовность является той большой по масштабу системой, частью которой человек и является и которая влияет на состояние духа человека. Это самый глубокий уровень, который управляет нашей жизнью и формирует ее. Любое изменение на этом уровне оказывает сильное воздействие на все остальные уровни. Нижний пласт пирамиды – это окружение, которое определяет внешние возможности либо ограничивающие факторы, на которые человек должен реагировать. Сенсорный опыт складывается из информации, которая поступает из внешнего окружения, воспринимается с помощью органов чувств и постоянно кодируется с помощью полученного знания. На основании знаний формируются убеждения, на основании знаний и убеждений – идеалы и ценности. В конце концов складываются жизненные принципы, согласно которым человек организует свою жизнедеятельность. Таким образом, мы видим, что мировоззрение выражается в наших представлениях о мире, взглядах, убеждениях, принципах, жизненных ценностях и поступках.

В настоящее время остро поставлен вопрос о выборе наиболее эффективной педагогической системы, которая бы соответствовала прогрессивному развитию нашего общества. И такой выбор сделан. Это личностно ориентированные педагогические модели развивающего обучения. Выбор этой модели влечет за собой разнообразие альтернативных технологий обучения, широкий круг внедрения эвристических методов, которые активизируют внутренний творческий потенциал личности студента.

Духовная составляющая обеспечивает самоопределение, самореализацию и саморазвитие личности будущего профессионала в динамичном, поликультурном социуме. Она способствует формированию его ценностно-смысловой позиции в отношении к будущей профессиональной сфере в процессе обучения, а также способности к гуманитарной экспертизе управленческих решений. Иначе говоря, формируется такой специалист, который может оценить морально-этические последствия своей профессиональной деятельности.

Система высшего профессионального образования призвана обеспечить условия для “выращивания” специалистов новой формации. Для них установка на саморазви-

тие, профессиональное мастерство и духовность выступают приоритетными жизненными стратегиями. Именно в процессе получения высшего образования осуществляется процесс приспособления студента – молодого специалиста к условиям жизни в обществе, осуществляется развитие и становление его личности.

И из всех показателей профессионализма только духовный фактор можно выделить как основной показатель самосовершенствования и саморазвития, без которых невозможно представить себе полноценную личность.

Список литературы: 1. *Морозова О.П.* Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя // Педагогика. – 2002. – №1. – С. 61-67. 2. *Сухомлинський В.* Батьківська педагогіка. – К., 1978. – С. 114. 3. *Андрющенко В.П.* "Педагогічна матриця" української освіти в Болонському та постболонському просторі // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2004. – № 4. – С. 3-11. 4. *Кремень В.Г.* Філософія освіти XXI століття // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1 (XXXVIII). – С. 6-16. 5. *Сисоєва С.О.* Професійна освіта в системі неперервної освіти // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2000. – №1. – С. 46-52. 6. Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ "ХПІ" та шляхи її реалізації: Навч.-метод. посіб. – Харків: НТУ "ХПІ", 2004. – 244 с.

О.Г. Романовський

ДУХОВНИЙ СКЛАДНИК ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ

Автор стверджує, що тільки гуманітарна підготовка здатна дати людині можливість зрозуміти складність і багаторівневість буття. У статті наголошується на необхідності конкретизувати значущість духовного чинника в процесі підготовки представників національної еліти до професійної діяльності, а також визначено вплив духовного складника на рівень якості формування особистості та роль освіти в цьому процесі.

A. Romanovskiy

SPIRITUAL CONSTITUENT AS BASIC FACTOR OF FORMING OF NATIONAL HUMANITARIAN-TECHNICAL ELITE

An author asserts that only humanitarian prepatoin is able to give possibility to understand complication and much-leveling existence to the man. A necessity to specify meaningfulness of spiritual factor in the process of readiness of representatives of national elite to professional activity was marked, and also influence of spiritual constituent is certain on the level of quality of forming of personality and role of education in this process.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2009

УДК 101:159

О.С. Пономарьов, Н.В. Підбуцька

ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ КОНФЛІКТНОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

Постановка проблеми. Значення спілкування в житті людини і суспільства та їх розвитку неможливо переоцінити, оскільки саме в процесі спілкування людина і цілі соціальні групи можуть сприйняти, усвідомити і засвоїти ті значні надбання матеріальної і духовної культури, що були накопичені попередніми поколіннями, сприйняти норми і правила поведінки в суспільстві. Адже без належного знання і розуміння цих норм, правил і обмежень людина не може орієнтуватись у складних ситуаціях і обирати доцільну лінію поведінки. Більш того, без спілкування людина взагалі не може брати участі у спільній діяльності, яка є однією з визначальних умов сучасного суспільного виробництва, оскільки сама ця діяльність передбачає необхідність постійної взаємодії та взаєморозуміння між її учасниками. Спілкування ж є основним інструментаріем забезпечення цієї взаємодії та взаєморозуміння.

Однак величезне розмаїття цілей, інтересів і прагнень учасників спільної діяльності, індивідуальних особливостей психіки та її проявів нерідко призводить до зіткнення різних, а то й прямо протилежних інтересів. Це може не тільки суттєво ускладнювати їх міжособистісне спілкування, а й надавати йому конфліктного характеру. Конфлікти часто вкрай негативно впливають не тільки на відносини між людьми, а й на якість здійснення ними спільної діяльності. Оскільки діяльність є однією з основних форм людського буття, філософське осмислення її сутності і таких її атрибутів, як спілкування і конфлікт, виступає сьогодні на рівні надзвичайно важливої й актуальної наукової і практичної проблеми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що спілкування як соціально-психологічна проблема міжособистісної взаємодії привертала і привертає увагу багатьох відомих дослідників. Так, її вивчали Г. Андрєєва, О. Бодальов, Б. Паригін, О. Леонтьєв та інші. Під спілкуванням звичайно вони розуміють складний і багатоплановий процес установлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності, що містить обмін інформацією, взаємовплив і взаємопереживання, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини.

Проблеми конфліктного спілкування були і є об’єктом дослідження представників соціологічного, психологічного та педагогічного напрямів. Серед них варто виділити Р. Дарендорфа, Л. Козера, Д. Скотта, Н. Гришину, А. Анцупова, А. Шипілова, О. Іонову, Г. Антонова та інших. Роботи цих авторів розкривають конфліктне спілкування як складний соціальний феномен, що характеризує якість взаємодії між людьми (або елементами внутрішньої структури особистості), який виявляється у протиборстві сторін заради досягнення своїх інтересів і цілей. Таким чином, конфлікт, передовсім, є складним і неоднозначним утворенням. Його психологія досить активно досліджується, розробляються практичні рекомендації з управління конфліктами. Однак його належне філософське осмислення ще не отримало належного відображення у науковій і навчально-методичній літературі. Тому **мета** цієї статті полягає в аналізі окремих аспектів конфлікту з позицій сучасної філософії спілкування.

Виклад основного матеріалу. Одне з основних положень соціальної філософії виходить з того, що суспільна природа людини зумовлює її потребу у спілкуванні з іншими людьми як одну з важливих життєвих потреб. Тому онтологічний статус самого феномену спілкування визначає його як одну з поширених форм індивідуального і суспільного буття людини та один з його проявів. Дійсно, через соціальну природу люди-

ни і суспільний характер її буття в процесі її взаємодії з іншими людьми виникає складна і суперечлива система взаємозв'язків і взаємозалежностей, які супроводжують процес життєдіяльності індивіда і визначають її сутність, зміст і характер.

У процесі взаємодії часто виявляється, що цілі, інтереси і прагнення різних людей істотно відрізняються між собою, а то й можуть бути прямо протилежними. Оскільки звичайно майже кожна людина вважає саме свої цілі, наміри та інтереси пріоритетними і найбільш важливими, їй хочеться, щоб партнери по взаємодії перш за все допомагали їй у досягненні цих цілей. Для успішного досягнення своїх цілей вона і прагне відповідним чином впливати на своїх партнерів, переконуючи їх у необхідності діяти в її інтересах. Однак партнери, у свою чергу, впевнені у тому, що, навпаки, саме їх цілі та інтереси є більш важливими і мають бути задоволені позачергово.

Така суперечливість цілей та інтересів людей є цілком природною і зумовлена тією обставиною, що кожна людина відрізняється індивідуальною неповторністю. Саме тому ця суперечливість здатна породжувати специфічні види відносин між людьми, які інколи полягають у їх істотному загостренні у разі зіткнення протилежних інтересів і мають назву конфліктів. Оскільки спілкування є одним з основних атрибутів буття людини, а конфлікт виникає в процесі спілкування, останнє цілком логічно вважати середовищем породження конфлікту та його прояву.

Іншими словами, конфлікт не слід вважати чимось екстраординарним. Він є цілком природним наслідком суспільної природи людини та широкого розмаїття цілей, прагнень та інтересів як цієї людини, так і тих, хто її оточує. Однак онтологічні аспекти спілкування і конфлікту потребують розгляду кожного з цих феноменів більш глибоко і детально, як окремо, так і в їх системній взаємодії. І відразу слід зазначити, що конфлікт не є лише міжособистісною суперечністю. Знов таки, виходячи із суспільної природи людини, положень і принципів соціальної філософії, необхідно підкреслити, що людина є складною, багатоаспектною суперечливою сутністю. Вона є водночас громадянином своєї країни, мешканцем певного міста або села, представником певної професійної групи, членом або прихильником якоїсь партії чи іншого політичного угрупування, прихильником певної релігійної конфесії, чоловіком або дружиною, батьком чи матір'ю своїх дітей та дитиною своїх батьків, працівником певної організації, установи, підприємства чи фірми тощо.

Така належність до кількох спільнот одночасно сама по собі вже створює певну суперечність. Та при цьому слід ще й зважити на те, що вона водночас зумовлює, крім існування суто індивідуальних цілей та цінностей, ще й появу у людини певної сукупності групових цілей, цінностей та інтересів. В результаті цілком можлива ситуація, що різним референтним групам, до яких належить ця людина, притаманні різні, а то й суперечливі цілі, цінності та ідеали. І в такій ситуації у людини виникає особлива дискомфортна психологічна ситуація, глибинну сутність якої можна назвати внутрішньоособистісним конфліктом. Звичайно він негативно позначається на емоційному й навіть на фізичному самопочутті людини та істотно знижує її життєву активність і продуктивність праці.

Крім того, оскільки структурно суспільство об'єктивно складається з величезної кількості соціальних груп як самостійних або підпорядкованих один одному суб'єктів суспільної діяльності, що беруть участь у забезпеченні процесів функціонування і розвитку суспільства, між ними також виникають суперечності, що зумовлені відмінністю їх власних цілей та різним розумінням ними суспільних цілей. Загострення суперечностей цілком може призвести до конфлікту. У зв'язку з цим людина, як учасник якоїсь із цих груп, хоче вона того чи ні, виявляється втягнутою у міжгрупові конфлікти.

Таким чином, спілкування як атрибут суспільного буття людини може породжувати конфлікти і ставати джерелом і їх середовищем.

Соціальна філософія виходить з того, що у повсякденному житті, у процесі вико-

нання спільної трудової діяльності люди вступають у взаємодію, яка є невід'ємною частиною цієї діяльності. Проявом і формою взаємодії виступає спілкування, результатом якого є пізнання однією людиною іншої, пізнання її життєвих цілей і цінностей, особистісних рис і якостей, життєвого досвіду. Спілкування є також одним з основних джерел постійного особистісного розвитку індивіда, оволодіння ним суспільним досвідом і професійною компетенцією, загальною і професійною культурою, а також прийнятими у даному суспільстві морально-етичними нормами життя і поведінки.

Результати спеціальних психолого-педагогічних досліджень свідчать, що від 50 до 70 % життєдіяльності людини припадає на спілкування. Спілкування ж створює і можливості оволодіння всім сукупним досвідом людства, усіма багатствами його матеріальної і духовної культури. Тому вважаємо, що загальнопсихологічна дефініція поняття "спілкування" є базовою для розкриття її сутності.

Академік С.У. Гончаренко в Українському педагогічному словнику вказує, що спілкування – це складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо [1, с. 317].

Інтерес онтології до спілкування, а оскільки воно є невід'ємним від інтелектуальних, емоційних і вольових проявів людської свідомості, як, до речі, і підсвідомих проявів психіки людей, що вступають у різні види відносин, цим не обмежується. У спілкуванні та через спілкування відкривається можливість знайомства з характером індивідуального і суспільного буття людини і процесами функціонування соціуму [2, с. 11].

В.А. Мижериков у своєму психолого-педагогічному словнику визначає спілкування як "взаємодію суб'єктів, у якій відбувається обмін раціональною та емоційною інформацією, діяльністю, досвідом, знаннями, навичками та уміннями, яка є необхідною умовою розвитку і формування особистостей і груп" [3, с. 287].

Отже, спілкування – це одна з форм діяльності людини у вигляді психічного контакту, яка надає можливості здійснювати інформаційний та емоційний обмін між людьми, взаємовплив однієї людини на інших і досягати розуміння між ними. При цьому характерним є й те, що водночас спілкування супроводжує практично всі інші види і форми людської діяльності, виступаючи їх невід'ємним атрибутом та складовою частиною, яка забезпечує саму можливість здійснення людьми тієї чи іншої спільної діяльності. У процесі спілкування між людьми виникає психічний контакт, який забезпечує виявлення і використання емпатійних здібностей, обмін почуттями, емоціями тощо.

Вважаємо за доцільне розкрити функції спілкування, оскільки їх зміст розкриває його конфліктну сутність. Отже, спілкування відносно до людини виконує таку сукупність конкретних функцій.

По-перше, *прагматична* функція спілкування полягає у забезпеченні можливості здійснення конкретних практичних завдань і реалізується в процесі міжособистісної взаємодії, сприяє ефективному функціонуванню мотиваційної сфери людини.

По-друге, *функція формування та розвитку* полягає в тім, що в процесі спілкування його учасники, або суб'єкти спілкування, отримують можливість засвоювати загальнолюдський досвід, суспільні норми та цінності, що сприяє їх повноцінному розвитку і соціалізації.

По-третє, *функція підтвердження* забезпечує людині спроможність пізнати саму себе через її відображення іншими людьми, самоствердитись та підтвердити себе як особистість.

По-четверте, *функція об'єднання-роз'єднання* відіграє важливу роль в процесах суспільного структурування. Дійсно, спілкування може одночасно як об'єднувати людей, що сприяє обміну важливої інформації між ними, так і роз'єднувати їх, диференціювати та ізолювати людей один від одного за певними ознаками чи принципами.

По-п'яте, *функція організації та підтримки міжособистісних відносин* є основним способом прояву цілісної єдності таких характерних складників спілкування, як

комунікативний, інтерактивний і перцептивний, і забезпечує можливість успішного досягнення цілей спілкування.

По-шосте, *внутрішньоособистісна функція* спілкування реалізується завдяки внутрішньому або зовнішньому діалогу людини із самою собою. Ця функція є формою рефлексії, за якої думки людини набувають мовленнєвої або словесної форми.

Аналізуючи функції спілкування, зазначимо, що саме завдяки йому формується і розвивається особистість, отримує можливість вступати в контакт з іншими людьми, реалізується та будує навколишній світ.

Таким чином, можна стверджувати, що міжособистісне спілкування є досить складним і суперечливим феноменом. Воно може використовуватись (і досить часто дійсно використовується) не тільки для досягнення спільних цілей і задоволення спільних інтересів його учасників, а й для спроб окремих з них примусити інших людей діяти виключно у своїх власних інтересах. Оскільки ж об'єктивно інтереси різних людей можуть бути не тільки різними, а й прямо протилежними, ці спроби неминуче стають потенційним джерелом конфліктів.

Вважаємо, що для усвідомлення та розуміння цього феномену недостатньо аналізу лише онтологічного аспекту. Важливо дослідити також його гносеологічні, аксіологічні та етичні аспекти. Це тим більш необхідно, оскільки життєва практика свідчить, що конфлікти можуть розростатись до значних масштабів, втягуючи величезну кількість людей, відволікаючи їх від продуктивної діяльності та витрачаючи енергію, час, емоціональні та інтелектуальні ресурси на беспліднi суперечки. Ще більш загрозливі наслідки можуть приносити міжнародні та міжцивілізаційні конфлікти. Їх подолання, усунення та попередження можливе лише при розумінні природи і причин, цілеспрямованого виховання толерантності, прагнення розуміти іншу людину, в тому числі представника іншого етносу, її ментальні особливості та соціокультурні цінності. Організація ж такого виховання також потребує знання і глибокого розуміння гносеологічних, аксіологічних та особливо етичних аспектів спілкування взагалі, в тому числі конфліктного спілкування.

Гносеологічні аспекти феномену спілкування пов'язані з пізнавальною його роллю і повинні розглядатись у двох основних напрямах. Перший з них пов'язаний з необхідністю пізнання, аналізу і з'ясування та поглибленого розуміння природи, змісту й сутності самого спілкування як складного і цікавого антропосоціального явища. І у цій якості воно видається найбільш дослідженим передусім з позицій етики і психології. Однак поки що, на жаль, значною мірою лишаються осторонь уваги дослідників проблеми логіки спілкування та його культури.

Другий гносеологічний аспект пов'язаний з тим, що спілкування само по собі є джерелом і водночас одним із важливих засобів з арсеналу інструментарію пізнавальної діяльності людей. Дійсно, сьогодні переважну частину знань і вмінь людина отримує в системі освіти саме через спілкування із вчителями та учнями у школі, з викладачами і студентами у вищій школі. Цілком можливо, на жаль, що організація цього спілкування часто не є раціональною через порушення вимог його логіки, тому результати спілкування не набувають бажаного рівня ефективності.

Конфліктна ж природа спілкування з гносеологічних позицій також може розглядатись, по-перше, як виявлення і пізнання сутності та змісту спілкування завдяки вивченню однієї з його характерних особливостей, коли це спілкування відбувається за умови недостатньої узгодженості позицій, цілей, прагнень та інтересів учасників спілкування. По-друге, сама конфліктна природа спілкування відкриває можливості кращого пізнання партнера, оскільки в конфліктних ситуаціях людина часто досить відверто висловлює свої думки і розкриває свою глибинну сутність. По-третє, конфлікт дає можливість краще сприйняти і глибше пізнати сутність і причини виникнення ситуації, що зумовила появу конфлікту і водночас відкриває можливості більш ефективно її подолати.

У цьому моменті відбувається певний перетин гносеологічних аспектів філософії спілкування та його конфліктного складника з його аксіологічними аспектами. Аксіологія як філософське вчення про цінності дійсно визнає спілкування однією з важливих суспільних цінностей, оскільки можливості спілкуватися задовольняють одну з суттєвих життєвих потреб людини, зумовлених її суспільною природою. Конфліктну природу спілкування, як це не здається на перший погляд парадоксальним, також можна вважати безсумнівною цінністю.

Ця цінність полягає, з одного боку, у тому, що конфлікт часто є рушійною силою здійснення перетворень, необхідність у яких вже назріла, а відсутність належного та своєчасного їх розв'язання і зумовлює можливість виникнення конфлікту. З іншого боку, знання природи конфлікту та його конкретних причин, а також вибір раціональної технології управління конфліктом сприяє не тільки ефективному його подоланню, а й істотному поліпшенню постконфліктної ситуації у міжособистісних відносинах.

Етичні аспекти спілкування також доцільно розглядати у двох різних напрямах. Перший з них пов'язаний з тим, що нормальне спілкування може бути ефективним і успішно досягати тих цілей, які ставлять його учасники, лише за умови дотримання ними певних морально-етичних норм. Тому досить часто феномен спілкування досліджується і вивчається саме з морально-психологічних позицій. Тільки такий підхід забезпечує можливість взаєморозуміння між партнерами, певного узгодження їх позицій та інтересів.

Другий важливий аспект етики спілкування полягає у тому, що саме в процесі цього спілкування людина дістає змогу ознайомитися з морально-етичними нормами і вимогами, прийнятими в даному конкретному соціумі. Іншими словами, завдяки спілкуванню вона засвоює, що і як слід говорити і що рекомендується робити в тих чи інших ситуаціях, а чого не слід робити та говорити. При цьому в процесі подальшого спілкування здійснюється своєрідна діагностика і самодіагностика міри відповідності висловлювань, вчинків і поведінки людини прийнятим нормам та їх корекція у разі появи суттєвих відхилень від цих норм.

Конфліктна сутність спілкування з етичних позицій полягає в тім, що необхідність дотримання норм поведінки і спілкування стримує учасників конфлікту і не дозволяє йому набути неприйнятних, занадто гострих форм, вимагає діяти у встановлених межах, формує культуру спілкування, зокрема культуру висловлювань під час дискусій. У будь-якому випадку філософія та етика спілкування, прийняті у даній організації, здатні певною мірою перешкодити відхиленню від предмета суперечки, переходу на особистості, можливості взаємних образ тощо. І тут етичні аспекти конфліктної природи феномену спілкування також перетинаються з аксіологічними.

Більш того, неважко простежити і її спільні позиції з онтологічними та гносеологічними аспектами. Все це є свідченням системної цілісності філософії спілкування, у тому числі й спілкування конфліктного, і визначає різноманітність арсеналу її засобів, що дозволяють всебічно досліджувати цей складний феномен, який є надзвичайно важливим з позицій забезпечення нормального функціонування і розвитку суспільства, кожної підсистеми у його структурі. Крім того, саме ця системна цілісність забезпечує можливість філософського осмислення конфлікту як специфічного соціального феномену і одного з атрибутів міжособистісного спілкування. Процес такого осмислення дозволяє визначити не тільки негативні, а й безсумнівні позитивні аспекти конфлікту, що відкриває можливості успішного їх використання для вдосконалення відносин між учасниками спільної діяльності, а отже, і процесу самої цієї діяльності та її очікуваних результатів.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Результати філософського осмислення сутності феномену конфліктності міжособистісного спілкування та дослідження його основних аспектів дозволяє стверджувати, що, по-перше,

конфліктне спілкування є особливим видом міжособистісної взаємодії, яка характеризується зіткненням різних цілей, поглядів, інтересів і дій окремих людей та соціальних груп. Інакше кажучи, в основу конфліктного спілкування покладено конфлікт. По-друге, конфліктне спілкування викликає не будь-яка суперечність, а лише така, в якій представлені найсуттєвіші потреби, прагнення, інтереси та цілі людей, статусно-рольові показники учасників взаємодії. По-третє, основна небезпека конфліктного спілкування полягає в тому, що воно супроводжується різкими негативними емоціями. Якщо конфліктна ситуація спілкування не вирішується своєчасно, це може призвести до деструктивних наслідків (хворобливих станів, стійкого розладу стосунків між людьми тощо). Тобто у конфліктного спілкування висока психологічна ціна. Нарешті, по-четверте. Важливо не забувати, що конфліктне спілкування в діловій сфері може викликати найрізноманітніші наслідки для організації і взаємин людей, які в ній працюють. Водночас спроба уникнути конфлікту може призвести до зниження ефективності праці й погіршення морально-психологічного клімату в групі, а часом і до деструктивних змін, якщо сутність можливого конфлікту полягала в боротьбі прогресивного зі старим, з різними пережитками, несправедливими діями.

Список літератури: 1. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. 2. *Завєтний С.О.* Філософські аспекти спілкування та його психології / С.О. Завєтний, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч, Н.І. Моїсєєва. – Х.: ХНТУСГ ім. Петра Василенка, 2008. – 41 с. 3. Психологічний словник [під ред. В. Войтко]. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с. 4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Авт.-сост. В.А. Мижериков. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с. 5. *Романовський О.Г.* Психологія управління: Навч. посібник / О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, А.О. Лаврентьєва. – Х.: НТУ "ХПІ", 2001. – 161 с.

А.С. Пономарев, Н.В. Подбуцкая

ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ КОНФЛИКТНОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассмотрены сущность общения, его функции. Акцентировано внимание на том, что общение представляет собой основной инструментарий обеспечения взаимодействия и взаимопонимания между людьми. Раскрыты философские аспекты конфликтного общения: гносеологический, онтологический и этический.

A. Ponomaryov, N. Podbutskaya

PHILOSOPHICAL COMPREHENSION OF CONFLICT OF INTERPERSONALITY INTERCOURSE

In the article the essence of intercourse, its function is considered. Attention on that intercourse is the basic tool of providing of co-operation and mutual understanding between people is accented. The philosophical aspects of conflict intercourse are exposed: gnosiological, ontological and ethics.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2009

УДК 140.1

О.Ю. Панфілов

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Актуальність теми. Сучасні зміни у світі спричинені низкою соціокультурних та політико-економічних обставин. Зокрема вони викликані переходом людства до нового типу цивілізації – інформаційного суспільства. Завдяки поширенню інформаційно-освітніх технологій змінюється характер усіх сфер соціального життя. Сучасна наукова картина світу свідчить про кризу раціоналістичного світогляду, який орієнтував людину на постійне перетворення світу у своїх інтересах за законом розуму. Сьогодні значення набуває інший світоглядний підхід: людина повинна впорядковувати своє індивідуальне буття за законами універсального порядку. Освіта як соціальний інститут відповідно реагує на всі зрушення, що відбуваються в суспільстві.

Дослідники освіти одностайні у визначенні її сьогоднішнього стану як кризового [1, 2, 3]. По-перше, тому, що вона є "підтримуючою освітою", переважно зорієнтованою на репродуктивне знання. Процес навчання зводиться до здобування знань, умінь, навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, до шаблонного його застосування у різних видах діяльності. Ця модель освіти орієнтована на дисциплінарне розмежування знань у вигляді відносно автономних, замкнутих систем інформації, котрим належить бути "вкладеним у голови учня". В нашій педагогічній практиці порушився зв'язок між освітою і наукою, окремими предметами, що виявилося у невідповідності освітнього процесу новій картині світу та стилю життя. Можливості використання та накопичення різних знань не завжди усвідомлюються на практиці. А за умов швидкого зростання інформації знання перетворюється на мертве, що суперечить соціальним вимогам до освіти.

По-друге, її раціонально-знаннєвий, технократичний характер суперечить потребам гуманізації, "олюднення" знання в сучасному суспільстві. Ситуація в освіті ускладнюється так званим "інформаційним бумом" і спричиненою ним інформаційною кризою. Чимало видатних вчених вважають, що ця інформаційна криза призвела до розпаду наших знань на неосяжну кількість тих своїх елементів, які погано пов'язані один з одним, і розглядають цю кризу як ще одну з найважливіших глобальних проблем сучасного людства.

По-третє, поряд із раціоналізмом, як однією з провідних засад класичної парадигми освіти, "великих втрат" зазнала ідея про універсальність європейських цінностей та форм життя. І головним чином під впливом глобалізації комунікативної практики людства. Якщо раніше інший досвід був чимось далеким, примарним й екзотичним, то сьогодні він раптом опинився зовсім поруч, на відстані протягнутої руки, виявився цілком реальним і життєвим. Можливість спілкування всупереч відстані і часу радикальним чином змінила сприйняття та ставлення до чужої точки зору, іншого соціокультурного досвіду. Він став "почутим". Європейський монолог усе більш перетворюється на планетарний діалог. Теперішня геокультурна та геополітична картина світу стає більш схожою на плюралістичний образ дискурсу різних цивілізацій із ціннісно рівнозначними історичними надбаннями, ніж на втілення ідеї загального руху всіх країн до єдиної суспільної довершеності.

По-четверте, пошук нових моделей освіти зумовлений необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу, а також зростанням розбіжності між відносно сталими пізнавальними можливостями і світом, що все більш ускладнюється.

Таким чином, обрана проблема є актуальною і потребує нового осмислення.

Дана **проблема пов'язана** з темою дослідження автора статті та науково-дослідною роботою кафедри філософії Харківського університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

Завданням даної статті є спроба обґрунтування методологічних засад реформування військової освіти в Україні.

З огляду на характер історичного розвитку нашої держави теза про те, що освіта в Україні потребує змін, не потребує якихось особливих аргументів. Сьогодні вже не викликає сумнівів, що трансформація української освіти неможлива без вирішення досить широкого кола проблем. Це передусім – радикальна гуманізація освіти, посилення особистісного виміру в педагогічній науці та практиці: орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти. У суспільстві дедалі більше утверджується розуміння, що як педагоги, так і учні – повноправні суб'єкти системи освіти, отже, основою навчання стає рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Нова демократична освітньо-педагогічна ідеологія передбачає переорієнтацію з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти.

Виходячи з цього, перед українською освітою постає низка стратегічних завдань, які необхідно вирішити у найближчій перспективі [4, с. 325–326].

Перша стратегічна мета полягає в модернізації освітянської діяльності – в тому, щоб готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у XXI столітті. Що робиться в цьому плані в Україні? По-перше, суттєво коригується спрямованість освітнього процесу. Зміна ідей, технологій, знань відбувається значно скоріше, ніж зміна поколінь людей. Звідси зрозуміло, що не тільки у школі, а й у найкращому університеті не можна навчити на все життя. Тому функція отримання і засвоєння знань об'єктивно не може бути єдиною, а тим більше основною. Поряд із цією функцією "проростає" інша – "навчання навчатися", тобто набуття вмінь і навичок оволодіння новою інформацією та її ефективного застосування на практиці впродовж усього життя. Освіта має готувати людину, що здатна сприймати змінність як суттєвий складник власного способу життя. Іншими словами, інноваційний характер сучасної цивілізації та сучасної економіки потребує такого типу людини, яку може виховати саме інноваційна за своєю сутністю освіта. І тому на вирішення цих проблем скеровані практичні зміни в освітянській діяльності.

Глобалізація світу, інформаційна багатоманітність обумовлюють включення людини в незрівнянно складнішу і масштабнішу систему відносин, що суттєво ускладнює життєву поведінку людини. Тому освіта повинна готувати розвинену, самостійну, самодостатню особистість, яка б керувалась у житті власними поглядами та переконаннями і була здатна на самостійні свідомі дії. У цьому й полягає сутність трансформації авторитарної педагогіки у педагогіку толерантності, де б шанувалась особистість кожного учня, а навчання і виховання здійснювались би відповідно до природних здібностей і психологічних особливостей кожної дитини. Це, власне кажучи, потрібно не так освіті, як суспільству, бо без такої особистості ми не матимемо ані стабільної демократичної ситуації в країні, ані ефективної ринкової економіки, яка потребує активної, дієвої, відповідальної людини.

Друга стратегічна мета полягає у переведенні матеріально-технічної бази навчального процесу на сучасний рівень. Навчальний заклад з класами, у яких розташовані тільки парти і дошки, а під час навчального процесу використовують лише підручники, відійшла в минуле. Сучасна школа неможлива без комп'ютерної техніки, сучасних спеціалізованих кабінетів.

Третя стратегічна мета передбачає здійснення мовного прориву в освіті, а згодом і в українському суспільстві загалом. Тут існують два важливі моменти. Перший:

забезпечення знання державної мови. Друга проблема в цьому контексті: в сучасному глобалізованому світі людина не може діяти максимально ефективно, не може підтримувати на високому рівні свою професійну компетентність без широкого спілкування зі світом [4].

З огляду на зміни, які відбуваються у світі, змінюється і статус вищої школи. Безумовно, за нею залишається функція підготовки спеціалістів для промисловості та інших сфер суспільної діяльності. Однак вища освіта розширює коло своїх завдань. Сьогодні вона дедалі активніше стає обов'язковим етапом розвитку особистості. Друга функція тісно пов'язана з першою і поглинає її. Вища освіта сьогодні готує суспільство до конкурентоспроможності, розвитку науково-інформаційних технологій, нарощування високого потенціалу нації. Людина з вищою освітою не тільки швидше знайде робоче місце і стане свідомим, демократично налаштованим громадянином держави, а й зможе реалізувати весь свій інтелектуальний і творчий потенціал [5].

У вищій освіті сьогодні надзвичайно важливим постає науковий складник, належний рівень якого покликані забезпечити науково-педагогічні кадри, поєднуючи навчально-виховний процес із науковою діяльністю. Таке поєднання безпосередньо впливатиме на якість навчального процесу, забезпечуватиме наукову співпрацю зі студентами, створення конкурентоспроможного інтелектуального продукту.

Стратегія модернізації освіти України насамперед диктується особливостями нових соціально-економічних реалій у державі. Саме демократизація суспільства, формування нових соціально-економічних структур, їх орієнтація на ринкові відносини зумовили виникнення концепції ступеневої вищої освіти. Ступенева освіта повинна забезпечити професійну кар'єру молодого покоління в умовах жорсткої конкуренції. За ступеневою освітою підготовка фахівців з вищої освіти орієнтована на мобільність і змінність соціальної та виробничої діяльності [6, 7].

Потрібно зазначити, що в Україні майже виконано одну з основних вимог для приєднання до Болонського процесу – впроваджено двоступеневу структуру вищої освіти (бакалавр – 3-4 роки і магістр – 2 роки). Проте, як і в усіх країнах Європи, потрібно знайти прийнятні для роботодавців диверсифікації програм підготовки бакалавра і магістра. Безумовне врахування вимог сфери праці дасть змогу Україні вирішити основне завдання Болонського процесу – підвищити можливість працевлаштування випускників ВНЗ, мобільність громадян і конкурентоспроможність національної вищої школи.

У контексті зазначеного в Україні сьогодні створюється система зрозумілих і порівнюваних освітніх рівнів: до чинної нормативно-правової бази, що регламентує діяльність системи вищої освіти, вносяться зміни та доповнення стосовно структури і назв освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів, відбувається процес розроблення й узгодження із західними країнами та країнами СНД процедур визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні.

Таким чином, освіта в Україні розглядається в комплексі як сфера людської діяльності, об'єднана за принципом “мета – засіб – результат”. Моделлю особистості в новій парадигмі української освіти стає інноваційна людина, яка розглядає оточуючий світ не як сталу, гармонійну структуру, до якої потрібно пристосуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно редукувати.

Система військової освіти є складником загальнодержавної системи вищої освіти. Відповідно, її подальший розвиток та реформування здійснюються в контексті нового етапу модернізації національної системи вищої освіти [8].

По-перше, це перехід до триступеневої структури вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії за фахом), що передбачає значну перебудову всієї системи військової освіти. Діючими донині нормативно-правовими актами, як відомо, передбачалась підготовка в наших ВВНЗ випускників-офіцерів тактичної ланки з ОКР “спеціаліст” і терміном навчання 4 або 5 років, офіцерів оперативно-тактичної ланки з ОКР

“магістр” і терміном навчання 1 рік, а також офіцерів оперативно-стратегічної ланки з ОКР “магістр” і терміном навчання 1 рік.

Структура ОКР фахівців “бакалавр – спеціаліст – магістр” не відповідала ступеням “бакалавр – магістр” фахівців у європейських країнах і суттєво відрізнялась за змістом та методами навчання. У зв'язку з цим, визначальним чинником забезпечення інтеграції вищої освіти України в єдиний європейський простір визнано адаптацію структури ступенів вищої освіти до європейських стандартів і введення європейської структури фахівців з вищою освітою: бакалавр, магістр.

По-друге, нагальною проблемою була розробка оновленого Переліку напрямів і спеціальностей підготовки з обов'язковим їх укрупненням, Переліку кваліфікацій фахівців та відповідних стандартів вищої освіти військових фахівців. Система військової освіти мусить пропонувати державі фахівців нового типу, сприяти подоланню вузької професійної спрямованості військових фахівців з вищою освітою та в сучасних соціально-економічних умовах вести їх підготовку. Формування вказаних Переліків з урахуванням принципів, які рекомендує європейська спільнота, для досягнення сумісності і порівнянності кваліфікацій фахівців з вищою освітою України і Європейського союзу на сьогодні відбулось.

По-третє, продовжується запровадження в усіх ВНЗ України, у тому числі у системі військової освіти, кредитно-модульного навчання. Така система є сучасною моделлю організації навчального процесу у ВНЗ. Вона передбачає структурований у кредитах навчальний план; модульну систему викладання дисциплін; рейтингову систему оцінювання за багатобальними шкалами, тобто об'єднує модульну технологію навчання і залікові кредити як одиниці вимірювання обсягу навчального матеріалу, що засвоєний курсантом.

Педагогічні технології в кредитно-модульній системі передбачають перехід від пасивних до активних форм навчання. При цьому в центрі навчання знаходиться курсант. Це реалізується через індивідуальний навчальний план; велику частку самостійної та індивідуальної роботи, яка контролюється; об'єктивні методи оцінювання успішності; прозору систему оцінювання тощо. Перехід на таку систему організації військово-навчального процесу у ВВНЗ потребує суттєвого оновлення науково-методичних і дидактичних підходів до його планування й організації, змін у педагогічних технологіях і методичному забезпеченні навчальних дисциплін, посилення ролі самостійної роботи курсантів (слухачів), зокрема шляхом розвитку електронних курсів та елементів технології дистанційного навчання, сучасних засобів діагностування та оцінювання досягнень курсантів, широкого використання Інтернету тощо.

По-четверте, відбувається впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і формування інформаційної культури через нові форми організації навчальних занять, нарощування парку ПЕОМ та програмного забезпечення, розроблення і впровадження нового покоління підручників, навчальних посібників і засобів навчання; створення умов для індивідуалізації процесу навчання та ефективної самостійної роботи курсантів, обов'язкове створення та використання у ВНЗ телекомунікаційних мереж.

По-п’яте, якість підготовки військових фахівців має підвищуватися шляхом впровадження системи комплексного управління й моніторингу якості та ефективності навчального процесу. Одночасно наголошується на підвищенні відповідальності науково-педагогічних працівників за якість освітньої діяльності, а курсантів – за якість вищої освіти, яку здобувають.

По-шосте, відбувається психолого-дидактична адаптація більшості науково-педагогічних працівників до процесу перебудови системи вищої освіти в контексті її гармонізації з моделлю, запропонованою як загальноєвропейська. Мається на увазі підвищення їх кваліфікації з новітніх форм організації та проведення навчального проце-

су; здійснення одночасних змін у філософії учіння та викладання, тобто перехід від стратегії викладання до стратегії навчальної діяльності курсантів (слухачів), до використання педагогічних технологій, спрямованих на їх заохочення до самостійного набуття знань та участі в наукових дослідженнях.

Висновки. Таким чином, розглянуті методологічні засади реформування військової освіти України є підставою гарантування якості підготовки військових фахівців, що відповідатиме державним та європейським стандартам освіти, гарантуватиме підтримку необхідного рівня воєнної безпеки держави і разом із цим є основою для здійснення педагогічної діяльності науково-педагогічними працівниками нашого університету.

Список літератури: 1. Філософські абриси сучасної освіти: Монографія / [*Предборська І.*, *Вишинська Г.*, *Гайденко В.* та ін.]; за заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2006. – 266 с. 2. *Романенко М.І.* Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М.І. Романенко // Практична філософія. – 2004. – №2. – С. 72-77. 3. *Зязюн Л.* Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 111-116. 4. *Бужикова Р.* Нові пріоритети розвитку сучасної освіти / Р.Бужикова // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 83-88. 5. *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. 6. *Кремень В.Г.* Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2 (51). – С. 17-30. 7. *Скотна Н.* Роль освіти в цивілізаційному вихованні молоді // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 114-118. 8. *Миленный О.А.* О некоторых проблемах военного образования / О.А. Миленный // Военная мысль. – 2005. – № 2.

А.Ю. Панфилов

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

С общих методологических позиций проанализированы проблемы современной системы образования. Сформулированы стратегические задачи, стоящие перед системой образования Украины. На основе анализа состояния военного образования в стране предложены методологические принципы его реформирования, гарантирующего качество подготовки офицеров.

A. Panfilov

METHODOLOGICAL BASES OF MILITARY EDUCATION REFORMATION IN UKRAINE

From general methodological positions the problems of the modern system of education are analyzed. The strategic tasks placed before the system of formation in Ukraine are formulated. On the basis of the military education state analysis methodological principles of its reformation guaranteing quality of preparation of officers are offered.

Стаття надійшла до редакції 4.06.2009

УДК 316.3

И.В. Владленова

СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ КАК ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ

Актуальность выбранной темы обусловлена радикальными изменениями, которые явились следствием научно-технической революции в современном обществе. Эти изменения затрагивают все сферы социальной структуры. Лозунг "Знание – сила!", предложенный философом Нового времени Ф. Бэконом, как никогда, отражает суть социальных изменений, свидетелями которых мы являемся. Основа современного общества – информация, ее объем и распространение – зависит не только от уровня достижений современных технических средств, но и от социального управления и контроля за этим ценным ресурсом. К сожалению, вопрос закономерности влияния, распространения и контроля за информацией изучен еще не достаточно глубоко.

Целью данного исследования является изучение социального управления в информационном обществе. Существуют различные методы и технологии социального управления, однако отсутствует общепризнанная социальная парадигма управления обществом. Проанализируем парадигму социального управления в контексте изменений, являющихся результатом развития информационного общества.

Степень разработанности проблемы. Среди авторов, работы которых посвящены информационному обществу, следует назвать Д. Белла, Э. Тоффлера, М. Пората, М. Маклюэна, Э. Гидденса, М. Кастельса. Представление социального управления как универсального средства отражено в трудах Х. Эмерсона, В.Г. Афанасьева, А.К. Белых, М. Маркова. Проблемой социального управления в рамках политико-правового подхода занимаются И.А. Василенко, И.Л. Бачило, Ю.М. Козлов. Экономическим аспектам социального управления посвящены работы О.А. Дейнеко, А.М. Ереминой; социально-психологическим – А.Л. Свенцицкого, Б.Ф. Ломовой, А.Л. Журавлевой, В.И. Михеевой и др. Особо следует отметить работы С.Ф. Клепко, который анализирует некоторые аспекты роли социального управления знаниями. На фоне обилия научных работ, посвященных проблематике управления, очевиден недостаток социально-философских исследований.

Что такое информация? И можно ли ее отождествлять с понятием "знание"? "Знание – селективная, упорядоченная, определенным способом (методом) полученная, в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленная информация, имеющая социальное значение и признаваемая в этом качестве определенными социальными субъектами и обществом в целом" [1, с. 392]. В.Л. Абушенко отмечает, что в современных теориях знания и образовательных (трансляционных) технологиях подвергнут критике принцип предметной фрагментации знания и его специализации по узким объектным областям. В современной науке ставится вопрос о релевантности знания как продукта проблемным полям и ориентациям действующих субъектов, акцентируются предзаданность продуцируемого знания, его динамичность и открытость в другие практики, возможность переинтерпретации. Иными становятся и представления о способах и механизмах изменения знаниевых систем (концепции Т. Куна о парадигмальной организации знания поставили под вопрос коммулятивную схему "накопления" знания); анализ логико-гносеолого-эпистемологических форм знания дополняется анализом интрасубъективных механизмов обеспечения присутствия знания в актуальном опыте (практиках) в мотивационном, операциональном, коммуникационном аспектах [1, с. 395].

Необходимо отметить, что доступ к информации может иметь как конструктивный, так деконструктивный характер (к примеру, ниспровержение принципов духовно-

сти). Поэтому существует настоятельная потребность в контроле за потоками информации. С.Ф. Клепко отмечает, что глобализация экономики обусловила появление нового научного и практического направления – управления знаниями (knowledge management). Управление знаниями – это дисциплина, которая обеспечивает интегрированный подход к созданию, сбору, организации и использованию информационных ресурсов организации и доступа к ним [3, с. 22]. Управление знаниями можно рассматривать также как формальный процесс, который состоит из оценивания организационных процедур, людей и технологий и создание системы, которая использует взаимосвязь между этими компонентами с целью представления нужной информации нужным людям в нужное время для повышения продуктивности [3, с. 22]. Третье определение управления знаниями содержит представление о технологии, которая включает комплекс формализованных методов, охватывающих:

- поиск и добывание знаний от живых и неживых объектов (носителей знания);
- структурирование и систематизацию знаний (для обеспечения их удобного сохранения и поиска);
- анализ знаний (выявление зависимостей и аналогий);
- восстановление (актуализацию) знаний;
- распространение знаний;
- генерацию новых знаний [3, с. 22].

Конечной целью социального управления знаниями должно быть упорядочение, гармонизация внутри элементов социальной структуры, которая манифестирует оптимальное функционирование и развитие социальной системы. Необходимо отметить, что основная проблема управления знаниями базируется на факте постоянного, экспоненциального развития информации, а потому традиционно сложившиеся на каком-то этапе методики в скором времени становятся неэффективными, а иногда и деконструктивными для социальной системы. Кроме механического увеличения объемов информации до масштабов, которые делают невозможным их непосредственную обработку, эта ситуация вызывает ряд специфических проблем, связанных с быстрым развитием информационных технологий (и действительно, полезной информации, скажем, в интернете, становится все больше, но найти ее все сложнее). Даже традиционные универсальные средства поиска информационных ресурсов, так называемые информационно-поисковые системы, не справляются со своей задачей.

Таким образом, налицо необходимость социального управления знаниями. Однако следует отметить, что воздействие должно быть направлено не только на отдельные элементы социальной структуры в зависимости от изначально решаемых задач на основе использования определенных методик и технологий, но и в целом на всю социальную систему (под социальной системой будем понимать сложноорганизованное, упорядоченное целое, включающее отдельных индивидов и социальные общности, объединенные разнообразными связями и взаимоотношениями, специфически социальными по своей природе; а под социальной структурой – совокупность элементов, находящихся во взаимодействии, как совокупность взаимосвязанных элементов. Понятия “система”, “элемент” и “структура” неразрывно связаны друг с другом: элемент – это структурная единица системы, структура – это способ связи элементов в системе, а система – это структурное единство образующих ее элементов).

Наиболее эффективной методикой социального управления должна быть технология, основанная на дисциплинарном синтезе (философия, педагогика, социология, политология и т.д.). Это позволит применить комплексный подход, соотнести друг с другом разные теоретические и методологические принципы. В.В. Шкода в монографии “Оправдание многообразия (принцип полиморфизма в методологии науки)” отмечает, что весьма плодотворным является именно полифонический стиль мышления, который проявляется в виде концепции множественности эквивалентных описаний или

множественности теорий. Имеется в виду необычное, с точки зрения классической науки, положение, когда относительно одного и того же феномена выдвигается целый класс объяснительных схем. Необычность ситуации заключается в том, что все эти схемы принимаются в определенном отношении как равноправные, так что проблема выбора теряет смысл. Оказывается также, что концепция эквивалентных описаний обретает форму метода. Надежно установленное теоретическое положение исследователь сознательно стремится представить на основе различных и даже взаимоисключающих формулировок. В результате повышается эвристическая сила теоретического знания, появляется возможность обнаружить необычную точку зрения, выйти за пределы известного [5, с. 27]. Таким образом, принцип полиморфизма выступает когнитивной нормой и задает следующую стратегию: отказ от универсальной редукции, признание многообразия и независимости элементов знания.

Важный момент, который необходимо учитывать при разработке эффективной методики управления знаниями – борьба с фрагментаризацией. Существует необходимость учета взаимодействия и взаимовлияния различных социальных феноменов в их целостности. Фрагментаризация и экспоненциальный рост знания идут рука об руку в современном обществе. Все увеличивающиеся темпы роста объемов информации невозможно запомнить и зафиксировать отдельно взятому человеку. К примеру, несколько тысяч лет назад Аристотель мог не только усвоить, но переработать и систематизировать весь накопленный до него багаж знания. Сегодня даже ученые, работающие в одной области знания, в силу различной специализации могут не понимать друг друга. Тяжело и обывателю, который, погруженный в море информации, не всегда может из него выплыть. При таких условиях очень тяжело увидеть целостную картину.

Увеличение объема информации при ограничении времени на разъяснение и осознание проблемы приводит к “мозаичному” восприятию информации. Такое восприятие отражает суть массовой культуры. Человек уже не читает полные тексты, его жизнь заполнена фрагментами новообразованных культурных феноменов, где вне всякого смыслового стержня объединяются различные информационные блоки, при этом сознание ориентировано не на созерцательность и анализ, а на ускоренное получение информации. Такой подход взят на вооружение СМИ, посредством которых мы получаем поток обрывочных и случайных сведений, в результате чего, как правило, воспринимаем информацию без критического и вдумчивого осмысления. В наши дни средства массовой информации становятся той силой, которая формирует сознание и мышление. Поэтому организация, подход, сбор и подача информации в СМИ должны быть регулируемы социальными институтами.

Информационная структура общества осуществляет обмен идеями, информацией, ценностями. Что будет с социальной системой в случае ее изоляции? По законам физических систем в термодинамике: диссипация (рассеивание) энергии сопровождается нарастанием энтропии (беспорядка) в системе. Понятие энтропии широко используют не только в физике, но и в социогуманитарных дисциплинах, однако изначально оно было введено в науку Р. Клаузиусом и представляло одно из основных понятий классической физики [2, с. 15]. Энтропия выражает способность энергии к превращениям: чем больше энтропия системы, тем меньше заключенная в ней энергия способна к превращениям. С помощью понятия энтропии формулируется один из основных физических законов – второе начало термодинамики (закон возрастания энтропии), определяющее направление энергетических превращений: в замкнутой системе энтропия не может убывать. Достижение максимума энтропии характеризует наступление равновесного состояния, в котором уже невозможны дальнейшие энергетические превращения – вся энергия превратилась в теплоту и наступило состояние теплового равновесия. Применяя понятие энтропии к социальной системе, можно осознать тот факт, что отсутствие обратных связей внутри системы и по отношению к внешней среде лишает ее источни-

ка дополнительной энергии, приводит к износу, упрощению, дезорганизации системы, а решение проблем организации системы за счет ее структурного упрощения ведет к стагнации, упадку системы. Получается, что гибкой и сложной структуре легче адаптироваться к условиям неопределенной, изменчивой среды. В этой связи необходимо отметить позитивный момент Болонского процесса, который помогает выйти Украине на международное сотрудничество, а также осознать идею, что необходимо строить общество, основанное на знаниях. Поэтому первоочередным качеством, которое необходимо развить современному человеку, является мобильность и способность учиться на протяжении жизни ("Концепция LLL") [4, с. 22].

Заключение. Таким образом, управление знаниями в современном обществе – это прежде всего методики и технологии, обеспечивающие интегрированный подход к созданию, сбору, организации и использованию информационных ресурсов, организации и доступа к ним. Большинство проектов по социальному управлению знаниями могут потерпеть неудачу либо из-за недостаточного учета инноваций, либо из-за большого внимания к использованию информационных технологий. Самое трудное: выбрать "золотую середину". Однако необходимость реорганизации социальной системы не вызывает сомнений.

Список литературы: 1. *Абушенко В.Л.* Знание / В.Л. Абушенко // Новейший философский словарь; Сост. и гл. н. ред. А.А. Грицанов. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – С. 392-395. – ISBN 985-428-636-3. 2. *Кузнецова М.А.* Социальные системы и процессы: методология исследования: Учеб. пособ. для студентов гуманитарных факультетов / М.А. Кузнецова. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2004. – 96 с. – ISBN 5-85534-892-Х. 3. *Клепко С.Ф.* Наукова робота і управління знаннями: Навч. посіб. / С.Ф. Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2005. – 201 с. – ISBN 966-721 5-32-6. 4. *Степко М.Ф.* Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Товажнянський. – Х.: НТУ "ХПІ", 2004. – 111 с. 5. *Шкода В.В.* Оправдание многообразия (Принцип полиморфизма в методологии науки) / В.В. Шкода. – Х.: Основа, 1990. – 174 с.

І.В. Владленова

СОЦІАЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ЯК ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ ЗНАННЯМИ

У статті аналізується проблема управління знаннями в інформаційному суспільстві. Показано, що на тлі експоненціального зростання інформації виявляють свою неефективність традиційні методи соціального управління. Необхідно будувати методи соціального управління знаннями, ґрунтуючись на міждисциплінарному синтезі.

I. Vladlenova

SOCIAL MANAGEMENT IN INFORMATIVE SOCIETY AS PROBLEM OF MANAGEMENT KNOWLEDGES

In the article the problem of management of knowledges is analysed in informative society. Information grows quickly. The traditional methods of social management are not effective. It is necessary to build the methods of social management knowledges, based on a synthesis of different areas of science.

Стаття надійшла до редакції 1.04.2009

УДК 141.7

С.А. Заветный, И.В. Карпенко

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ И ЛИЧНОСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В КООРДИНАТАХ ПРОСТРАНСТВА-ВРЕМЕНИ

Общая постановка проблемы. В условиях возрастающей необходимости гармонизации отношений между личностью и обществом все актуальнее становится проблема взаимодействия социального управления и личностного самоуправления в различных аспектах. Однако остается недостаточно проясненной ситуация воздействия пространственно-временных факторов на это взаимодействие. Поэтому анализ специфики и путей повышения эффективности взаимодействия социального управления и личностного самоуправления в пространственно-временном континиууме представляет собой важную и интересную проблему.

Целью данной статьи является исследование этой специфики и определение условий эффективности взаимодействия социального управления и личностного самоуправления с учетом влияния на них пространственно-временных факторов.

Изложение основного материала. Оба указанных вида управления – и социальное управление, и личностное самоуправление индивида – относятся к субъектно-субъектным отношениям. Поэтому характер их взаимодействия и его результаты зависят также от субъективного восприятия конкретным индивидом времени и пространства.

Общеизвестно, что для человека преклонных лет неделя в большинстве случаев воспринимается как один день, время как бы сокращается. В то же время для молодого человека, как правило, календарный год тянется очень долго, он для него – целая жизнь. В ожидании приятных событий время для человека как бы удлиняется, а накануне тревожных моментов время словно сжимается, секунды стремительно исчезают.

Для личности, живущей полноценной, насыщенной жизнью, время буквально летит, для человека же, который не знает, куда себя деть, праздного, отягченного бездельем, время буквально ползет. Если в первом случае личностное самоуправление находится в состоянии дефицита времени, то во втором оно почти отсутствует.

Таким образом, активная, динамичная личность вынуждена принимать быстрые решения, больше полагаться на интуицию, искусство управления. Поэтому социальное управление для такой категории людей должно играть роль как бы социального страхования, основным содержанием которого должно стать стремление уберечь их от ошибок, придать их социальным действиям соразмерность, направить в конструктивное русло, по достоинству оценить и поощрить. Для большей же части населения, которая, по сути, является пассивной, проблема состоит в ином: как возбудить интерес к управлению самим собою, как вывести себя из инертного состояния. В данном случае социальное управление должно играть роль катализатора личной и социальной активности.

Что касается личностного самоуправления, качество которого зависит от уровня самосознания самой личности, специфика воздействия его на социальное управление является иной. Особенность этого воздействия состоит в том, что в лице активной части населения, воспринимающей время как главный ресурс человеческого бытия, личностное самоуправление обогащает социальное управление, а в лице пассивной части населения, воспринимающей время как бремя, – ослабляет социальное управление.

Смысл и цель взаимодействия этих двух видов управления, таким образом, состоит в создании условий для культивирования личностного самоуправления, придания ему общественно значимой ценности, в понимании того, что умение управлять собой – это не только богатство личности, но и общественное благо.

Одной из сложностей анализируемого взаимодействия является возникшее в последние столетия ускорение социального времени, когда формирование личности, а вме-

сте с ней и умение управлять самим собой, отстают от динамики социальных изменений. В этих условиях умаляется значение, происходит инфляция таких относительно устойчивых констант, как традиции, обычаи, мораль; личность не успевает полноценно усваивать духовное наследие старших поколений. Возникает задача синхронизации социальных изменений с ритмом, темпом становления и взросления подрастающего поколения. В первом приближении можно сказать, что не следует и дальше ускорять ход социального времени.

С другой стороны, меняется соотношение социального управления и личностного самоуправления в течение человеческой жизни. В начальный период жизни большее значение имеет (и большее место занимает) социальное управление, особенно воспитание и образование; в средний период жизни, когда человек находится в расцвете сил, возрастает значение и эффективность личностного самоуправления по сравнению с социальным управлением, личность как бы возвращает обществу ранее полученное от него; в заключительный период жизни снова возрастает значение социального управления, ибо общество берет на себя заботу о пожилых людях.

Таким образом, при рассмотрении указанного взаимодействия более весомым является социальное управление.

Взаимодействие социального управления и личностного самоуправления имеет также и другую специфику, вытекающую из пространственных характеристик и того и другого. Для социального управления большое значение имеет социальное пространство. Сложность и характер его зависят от объекта управления, а им может быть и многомиллионный мегаполис, и небольшое островное общество с населением в несколько десятков тысяч человек. Конечно, во втором случае социальное управление является более влиятельным: здесь почти каждый человек на виду, а на пути прохождения управляющих сигналов мало помех по сравнению с урбанизированными гигантами. Поэтому типичным явлением для больших социальных образований типа империй есть состояние неуправляемости и, в частности, постоянно существует угроза распада, когда в “теле” социального управления, его управляющей и управляемой системах возникают большие разрывы и управление не в состоянии обеспечить целостность общественного объединения. Большое значение также имеет степень взаимозависимости между членами той или иной социальной общности или то, насколько она “сжата”.

Что же касается личностного самоуправления, то для него большее значение имеет духовное пространство, важнейшей характеристикой которого является свобода, в том числе и свобода действий по отношению к самому себе, которая тем больше расширяется, чем больше мы себя познаем.

Таким образом, если расширение социального пространства для социального управления чревато усложнением и связанными с этим погрешностями, то для личностного управления увеличение духовного пространства способствует повышению его эффективности. В этом состоит преимущество личностного самоуправления, хотя личность не может не учитывать характер социального окружения, а социальное управление не может быть эффективным, не опираясь на духовность членов общества. При этом надо иметь в виду, что духовное пространство общества имеет тенденцию к расширению, благодаря прежде всего средствам массовой информации, коммуникации, в то время как духовное пространство, благодаря все большему проникновению искусства и науки во внутренний мир человека, – к углублению.

Важным является также то, что духовный мир человека относительно замкнут, так как считается неприличным, и человек не позволяет посторонним вмешиваться в сугубо личные, интимные сферы личностного бытия, что, естественно, ограничивает возможности социального управления, в то время как социальное пространство в целом носит более “прозрачный” характер и личность не встречает в нем особых ограничений. Что же касается физического пространства, роли географического и биологического факторов в этом взаимодействии, то они также имеют значение, но не столь большое, как выше анализируемые.

Новые аспекты взаимодействия социального управления и личностного самоуправления открываются тогда, когда возникает необходимость проанализировать его с точки зрения такой характеристики пространства, как направленность. В то время как социальное управление в основном направлено на всех и каждого, личностное самоуправление в большинстве своем сосредоточено на себе. Хотя точнее будет утверждать, что личностное самоуправление имеет противоположную направленность: внутрь себя и вовне. Причем это тот редкий случай, когда векторы направленности не ослабляют друг друга, ибо чем лучше личность управляет собой, тем благодатнее ее воздействие на общество. Что касается социального управления, то здесь также наблюдается эта особенность: чем лучше организовано социальное управление, следовательно, чем лучше обустроено общество, тем лучше общество воздействует на личность.

Следовательно, общество и личность лишь относительно обособлены друг от друга, так как человеческой природе чужда полная изолированность, разделенность, поэтому чрезмерные устремления к автономности противоестественны, но и чрезмерные усилия к унификации тоже нежелательны, ибо природа не терпит однообразия.

Пульсация взаимодействия социального управления и личностного самоуправления связана также с тем, что временами общество то сильнее, то слабее втягивает личность в сферу своего влияния. С другой стороны, сама личность временами испытывает то больший, то меньший интерес к обществу. Задача состоит в том, чтобы эта пульсация не приобретала крайних значений, чтобы не возникало отчуждения, когда общество и личность отстраняются друг от друга, когда общество не интересуется личностью, а личность – обществом, когда социальное управление и личностное самоуправление приобретают замкнутую, направленную на себя устремленность. Нельзя, видимо, согласиться и с чрезмерным взаимным тяготением, когда личность как бы растворяется в обществе, а общество теряет из виду интегральные и стратегические задачи.

Следовательно, должна быть какая-то оптимальная “дистанция” между социальным управлением и личностным самоуправлением, сущностью которой, видимо, должна стать взаимопомощь, позволяющая сохранять достоинство и самоценность каждой инстанции, ибо чтобы оказывать помощь, надо обладать собственным, накопленным ресурсом.

При этом в осуществлении взаимопомощи существует своя диалектика. Чем больше личность получает от общества благ, тем совершеннее она становится. Но во многом эффективность помощи зависит от характера указанного процесса. Если блага достаются ей легко, без напряжения физических и духовных сил, то это вредно, так как она перестает дорожить ими и, следовательно, обществом. Если же для их получения личность должна трудиться, преодолевать трудности, то тем самым эти блага становятся значимыми, и личность в таком случае ценит себя и общество. Таким же образом, если общество безвозмездно отбирает у личности какие-то ценности, то этим самым общество обесценивает себя.

Вместе с тем взаимодействие социального управления и личностного самоуправления происходит в поле межличностных отношений, которые существуют прежде всего благодаря необходимости оказывать друг другу помощь. Поэтому основной целью социального управления является создание условий для обеспечения взаимопомощи между людьми, и общество может не только стимулировать оказание помощи, создавать соответствующий всеобщий настрой, направленный на это, но может и само оказывать ее в необходимых ситуациях (больные, престарелые, сироты и т.п.). Однако здесь существует опасность. С одной стороны, превращение стремления общества к росту в таком случае общественного богатства в самоцель может породить отчуждение между личностью и обществом. С другой стороны, у личности может возникнуть привычка рассчитывать и постоянно пользоваться помощью общества, а необходимость помогать друг другу может уйти в “тень”, на задний план и породить разобщенность.

Однако помощь друг другу как непосредственная помощь является более ценной, чем общественная как опосредованная, обезличенная, так как адресуется не всегда кон-

кретно отдельно взятому человеку, а какой-либо категории людей, исходит от общества, его органов, лишенных человеческой индивидуальности, в какой-то мере анонимной.

Поэтому социальное управление должно не подменять собой гуманные межличностные отношения, а усиливать их.

Во многом эффективность взаимодействия социального управления и личностного самоуправления зависит от степени их открытости и заинтересованности друг в друге. Изначально личность, понимая и чувствуя важность общества для собственного существования, пытается приносить ему как можно больше пользы. Однако если общество остается индифферетным к этому, не одобряет ее стараний и усилий, личность становится пассивной, ухудшается ее отношение к обществу.

Вместе с тем социальное управление и общество как субъект управления имеют дополнительные значительные возможности воздействия на человека, связанные с рядом социальных эффектов, таких, как открытая и зафиксированная М. Хайдеггером анонимная сила das Man, "мир вещей", влияние которого хорошо описал Ж.П. Сартр, людская молва у Сократа, которой он постоянно опасался, дополнительное синергетическое возрастание энергии сообщества, народная мудрость и т.п. При этом надо учитывать, что личность является создателем, носителем и преемником этих социальных феноменов. Она, создавая, получает их обратно в преображенном виде, несущем в себе как положительные, так и отрицательные последствия.

Поэтому чрезмерное или недостаточное внимание общества к человеку может отрицательно повлиять на его становление.

С другой стороны, ослабление личностной активности может возникать не только в области взаимопомощи, но и в области борьбы с негативными явлениями, когда граждане, полагаясь в большей мере на государство, терпят коррупцию, терроризм, наркоманию и т.п., несмотря на то, что носители этих порочных явлений живут среди них и не встречают осуждения со стороны общественного окружения. В противовес этому чрезмерное, усиленное занятие общественными делами может привести личность к потере самой себя, своей уникальности.

И в данном случае чрезмерное или недостаточное внимание личности к обществу может также негативно повлиять на его становление.

Следовательно, должны существовать пределы воздействия личности на общество и общества на личность. Критерием же взаимодействия социального управления и личностного самоуправления может быть уровень взаимных притязаний, когда взаимные ожидания обоснованы и оправдываются, а также уровень взаимопомощи, когда есть, что отдать, и есть, что получить.

Одной из замечательных особенностей рассматриваемого взаимодействия является то, что общество как субъект управления может воздействовать на личность явно и неявно. Явно – через руководящие указания своих институтов (государство, партии и т.п.), неявно – через формы общественного сознания (общественное мнение, общественное настроение, мораль и т.п.). Однако общество по сравнению с отдельно взятой личностью носит некоторые черты размытости, оно везде и нигде, выступает скорее как абстракция, вместе с тем в сопоставлении с обычными абстракциями как более чувственно-ценностная. Общество как бы имеет видимую и невидимую натуры. И если воздействие видимой части носит осознанный, целенаправленный характер, то воздействие невидимой части бесцельно и сила его воздействия зависит не столько от него самого, сколько от отношения самой личности к обществу. Это удивительная особенность общественного управления, когда его эффективность определяется заинтересованностью личности в самом обществе.

Таким образом, социальное управление, проявляя свою заинтересованность или незаинтересованность в том, какое положение занимает личность в обществе, оказывает неоднозначное воздействие на личностное самоуправление. Иногда возникает парадоксальный эффект: чем больше социальное управление демонстрирует свое безразличие к

проблемам управления человека самим собой, тем больше управляющий человек заинтересован во внимании к себе со стороны общества.

Вместе с тем личностное самоуправление имеет в своем составе также явную, осознанную, и неявную, неосознанную, части. Осознанное управление имеет место, когда личность сознательно определяет цели своего развития, находит необходимые для этого средства, определяет порядок и систему действий, корректирует свое поведение. Но есть такое управление, которое не осознается, когда человек действует инстинктивно, по велению совести, интуитивно. Последние занимают большее место в формировании общественного мнения, общественного настроения, то есть там, где проявляются такие духовные явления, которые, хотя и не осознаются, но суммируются и, как правило, превращаются в большую повелительную силу, возвращаются к человеку в видоизмененном, обогащенном состоянии.

Важно во взаимодействии социального управления и личностного самоуправления различать должное, реальное и возможное. Понимая должное как идеал, реальное – как конкретную действительность и возможное – как осуществимое, которое в данных условиях можно превратить в реальность, делаем вывод, что реальное поднимается к идеалу по ступенькам возможного. Игнорирование возможного может привести к утопическим построениям и действиям, в одном случае, или к насильственному разрушению существующих реалий – в другом. Преимущественная ориентация на возможное позволяет социальному управлению сохранять щадящий характер по отношению к личности, а личностному самоуправлению формировать бережное отношение к общественному состоянию. Это нацеливает и позволяет сохранять указанному взаимодействию последовательность, поступательность, преемственность, оберегает его от резких, экстремальных вмешательств, сохраняет стабильность. Как в физическом мире есть постоянная Планка, так и в социальном мире должно быть равновесие между социальным управлением и личностным самоуправлением в таких пределах и рамках, когда нарушение их границ грозит разрушением.

Выводы. Изложенные результаты анализа поставленной проблемы позволяют сделать вывод, что взаимодействие социального управления и личностного самоуправления должно носить уравновешенный характер.

К тому же несовершенство или ущербность одного вида управления с неизбежностью вызывает или обусловливает недостатки в другом типе управления. И наоборот – достижения одного вида управления автоматически вызывают прогресс другого. При этом большое значение имеет понимание специфики каждого из них.

С.О. Завєтний, І.В. Карпенко

ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ТА ОСОБИСТІСНОГО САМОУПРАВЛІННЯ В КООРДИНАТАХ ПРОСТОРУ-ЧАСУ

Розглянуто специфіку впливу простору і часу на соціальне управління та особистісне самоуправління, їх взаємодія. Визначено умови ефективності впливу соціального управління та особистісного самоуправління з боку просторово-часових чинників.

S. Zavetniy, I. Karpenko

THE INTERACTION OF THE SOCIAL MANAGEMENT AND SELF-MANAGEMENT ON THE BASE OF SPACE AND TIME

The article is dedicated to analysis of space and time influence on the social management and self-management. The conditions of effective interaction of the social management and self-management on the base of space and time factors are determined.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2009

УДК 101.2: 124.5

С. М. Пазиніч

ФІЛОСОФІЯ ДУХОВНО-ЦІННІСНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ – ОСНОВА СОЦІАЛЬНО ОРІЄНТОВАНОГО УПРАВЛІННЯ

У кожної окремо узятої людини є вибір.
Чи є реальний вибір у всього людства?

Постановка проблеми та її актуальність. Зростання інтересу до проблем духовно-ціннісної орієнтації особистості значною мірою зумовлене тими визначальними змінами, які переживають суспільство і системи його управління. Невипадково, що актуальності набуває формування нового підходу до аналізу сучасних проблем в умовах глобалізаційних відносин. Духовно-естетичним і моральним проблемам присвячено чимало робіт, що свідчить не тільки про інтерес дослідників до них, а й про безумовну їх актуальність у вирішенні складних питань сьогодення.

Це дає вагомі підстави вважати, що без глибокої філософської рефлексії духовно-естетичних і моральних проблем неможливо чітко визначити нові стратегічні цілі, які б максимальною мірою мали відповідати потребам новітньої економічної цивілізації і перспективам її всебічного розвитку.

Слід зазначити, що сьогодні не існує єдиного підходу до розуміння цієї проблеми. Результати дослідження окремих її аспектів містять роботи В.П. Андрущенка, В.М. Бабаєва, В.В. Ільїна, С.О. Завєтного, В.Г. Кременя, В.О. Лозового, М.І. Михальченка, О.С. Пономарьова, О.Г. Романовського, Л.Л. Товажнянського, А.О. Ручки та інших. А цілісний аналіз видається вкрай необхідним у зв'язку з реаліями українського суспільства, соціальними умовами і потребами його модернізації. Можна стверджувати, що сьогодні відбувається активний процес становлення і творчого розвитку філософського аспекту зазначеної проблеми.

У той же час поза межами досліджень залишаються *невирішеними такі питання*: структура і динамізм процесу системного пізнання проблеми, роль і місце духовно-морального спрямування як окремих складників у системі управління суспільним розвитком.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності самого феномену духовно-морального орієнтування розвитку особистості в гармонійному його поєднанні з нагальними проблемами сучасного управління, оскільки саме від філософського розуміння цієї проблеми багато в чому залежить сталий розвиток нашого суспільства і, за великим рахунком, цивілізації в цілому.

Виклад основного матеріалу. В умовах поглиблених зрушень у житті цивілізації і потужних змін у соціокультурному житті, а в душі кожної людини виникають коливання з приводу вибору нових адаптаційних орієнтирів, етично-духовні ідеали східнослов'янської культури мають, як ніколи раніше, неперевершене значення в саморозвитку особистості.

Сьогодні культура постмодерну піддала всі традиційні теоретико-пізнавальні, етичні, політичні уявлення критичній реконструкції. Більше того, негативне і навіть певною мірою брутально зневажливе ставлення до традицій стало нормою для культури постмодерну. Свідоцтвом є те, що створювана сторіччями гуманістична і раціоналістична культура з позицій постмодерністів раптом стала непотрібною, штучно незапитаною. Одвічні людські цінності, на думку реформаторів, перестали бути орієнтиром для особи, і виникла необхідність їх переоцінки і трансформації, заміни на "суперсучасні".

Якщо це так, то людина постмодерну втрачає інтерес до цілей не тільки піднесених, а навіть і до менш скромних у своїй повсякденності. Втрачається віра в існування якихось загальних моральних принципів і законів, довіра до владних структур, більш того, інколи втрачається довіра навіть до самого людського розуму. Стає незрозумілим, у чому істина і де обман. Сама категорія істини, якою колись пишався здоровий людський глузд, розчиняється, втрачає свій первісний, ціннісний сенс.

Наше сьогодення все чіткіше виявляється в зіставленні бажаного і дійсного. Неузгодженість дій індивіда і суспільства є підвалиною численних суперечностей сфери духовності. З особливою гостротою ці розбіжності виявляються в умовах кволої соціальної незавершеності, етико-морального "міжбуття", у пограничній ситуації моралі і совісті, трансформації звичного устрою життя в абсолютно нові форми соціального і особистого буття. У звичних, "спокійних" соціальних умовах людська поведінка більшменш адекватна засвоєним нормам моралі, особистим переконанням та ідеалам. А за умов кризи духовних цінностей втрачаються колишні етичні імперативи і, як наслідок, поведінка людини стає непередбачуваною. Ця загроза все виразніше виявляється сьогодні, коли активно пропагуються ідеї глобалізації і уніфікації культури, відбувається переоцінка традиційних цінностей, квінтесенція яких ставиться під сумнів, нав'язуються нові істини й ідеали.

Як забезпечити стійкість світоглядних позицій і не уярмити себе? Як не потрапити на дорогу до хаосу, знайти опору відчуттям в їх етико-етнічному розвитку? Як сублімувати думки й відчуття та не виявити покірність нескінченній спокусі легкого життя без будь-якої моральної відповідальності, без напруження душевних сил? Невипадково, що сьогодні ці проблеми турбують більшість розсудливих людей у нашій країні.

З історії відомо, що в кризові епохи завжди виявляється втрата людьми етичної чутливості до розрізнення таких понять, як істина і хибність, краса і неподобство, добро і зло. І це тоді, коли украй необхідно, щоб мотиваційна сфера індивідуума була коректно визначеною, а емоційні критерії і потреби були чітко сформульовані, адже вони конче важливі у формуванні доброї волі і прояву соціальної активності в творенні гуманістичного суспільства.

Нині в суспільстві "царюють" духовна інертність, прояви жорстокості, грубості і навіть розлючена поведінка людей. Як їх утримати від примітивного духовного життя, від культу сили, жорстокості, всесильного ритму сучасної техніки? Адже така атмосфера продукує у людей холодний раціоналізм і корисно-вимірювальне ставлення до інших. Відносно ж природи ідеалом стає сповнена гордині мета – панування над її законами і багатствами. Позбавлена духовності, втративши віру і любов, культура трансформується в цивілізацію, демонструє оголену технічну майстерність, і, як наслідок, у людини замість серця – "полум'яний мотор". Люди змушені шукати сенс життя і все частіше в цих пошуках приходять до слов'янської ідеї, яскраво вираженої Ф. Достоєвським, В. Соловйовим, І. Франком, Т. Шевченком, Л. Українкою та іншими. Ці пошуки приводять до розуміння особливої цінності духовного розвитку людства, до того, що душа в людині – найвище і найголовніше і що розквіт її можливий тільки на шляху розкриття її здібностей. Саме з цієї точки зору слов'янська культура і душа мають всесвітньо-історичне значення, бо "східнослов'янська культура, як ніяка інша, заснована на цінностях православ'я, зберегла душу, щиросердність, духовність і естетично витончений смак людини до життя" [1, с. 263].

У цьому контексті доречно з'ясувати сутність *духовності*, бо останнім часом у її простір потрапило майже все, що не пов'язане безпосередньо з виробничою сферою: наука, культура, мистецтво, філософія тощо. Тлумачать інколи духовність як мислення, але скажемо відверто: розум ніколи не буде *достовірно* вільним виявленням особистості, бо він є початок природний. А духовний розвиток приносить у природу щось таке,

чого в ній раніше не бувало, а саме людяність. Це – ніжне, уклінне ставлення до всього і насамперед це усвідомлена турбота про ближніх, незгасиме бажання творити для них добро і красу, тобто це дар своєї душі, який створює ставлення душевності. *Саме дар своєї душі справами своїми.* Ця самовіддана праця і безкорислива творчість особливо виявляються в діях вчителя, *що вкладає любов*, тепло душі у справи свої. При цьому важлива не фізична дія сама в собі, а людське джерельно-чисте ставлення до неї. Адже творіння повинна зробити саме душа людини. Іншими словами, це можливість дарувати свою безкорисливу любов і в цьому стверджувати родову сутність ЛЮДИНИ. Оскільки у такому випадку ***Я*** не просто сію, байдуже розкидую зерна – ***Я*** творю себе через дар своєї душі іншій людині. Важко знайти в природі подібний за напругою емоційний стан, коли моє внутрішнє світло переливається в інших ***Я***, утілюючись у плоті прекрасного, заради щастя і спокою іншої душі.

Саме в таких життєвих миттєвостях мистецтво може допомогти відчути, а можливо і *продовжити*, *своє життя* через тисячі відчутих життів людей інших епох і через їх досвід збудувати свої відносини із самим собою і сучасним світом. Отже, особистість має навчитися творити себе за законами краси, тоді і ставлення до інших у неї шикуватимуться за імперативом прекрасного. Але мистецтво має бути джерельної чистоти, душевної вроди. В ньому мусить бути мета, що творить людину променистою. Такі творіння спроможні формувати морально-естетичних людей, заохочувати їх креативність. Через мистецтво формується відчуття краси у ставленні до всього: до людини, тварини, природи, а через цю причетність з'являється і відчуття духовності.

Звідси духовність є розкриття і розвиток душі з її здібностями любити творити добро. Тому достеменний шлях людства, на наше переконання, може бути пов'язаний тільки з духовністю. Якщо так, то лише духовність містить справжній сенс буття. Інші шляхи людства просто поглинають природу або поглинаються нею. Отже, високий рівень системності духовних відносин може стати початком доби відродження модернізму на новітній основі, епохи небувалого розквіту творчої особистості східнослов'янської культури.

Але для цього належить людям зробити дуже багато, щоб відносини набули системного, сталого у своєму розвитку характеру. Зокрема, ми повинні збагачувати один одного, навчати один одного саме своїми різноманітними за формою і унікальними за змістом твореннями. Адже кожна людина унікальна за своєю природою і такою мірою талановита, якщо талант розуміти як сукупність природних задатків і нахилів. Всі ми індивідуальні, і лише всі разом можемо створювати унікальне, духовно багате соціально-просторове середовище для повноцінного життя. Тому мистецтво слід високо поставити у вихованні естетичного ставлення людини до навколишнього середовища, до себе як HOMO SAPIENS I HOMO PULCHER.

Краса, яку ми спостерігаємо, має певні закономірності. До них потрібно додати лише свій внутрішній світ, свої відчуття, і з'явиться індивідуальність, життєвий твір, в який завжди хочеться вірити. Тому, якщо людина виходить на рівень творення прекрасного, вона зобов'язана бути духовно потужною і унікальною у своїх естетичних смаках. Тільки тоді її дух, який все більше розквітає на шляху творення, здатний максимально втілюватися в її творіння і благотворно, доброчинно позначатися на долях багатьох людей.

Шкода, але сьогодні у свідомості більшості людей змішані всі критерії, цінності та історичні поняття. Настав час свідомої дегероїзації, що всесильно панує в сучасному мистецтві, особливо в літературі постмодерну. Тут нічого дивовижного немає, адже він є дзеркальним відображенням нашої дійсності, оскільки його головною рисою є відсутність літературного героя, який, власне, повинен допомогти суспільству і всім нам вижити у буремний час. Але якщо немає героя у творах, то швидко зникають герої і в ре-

альності. А у відсутності героя людина стає тотально самотньою. Отже, *герой майже зник з життя, мистецтва і літератури, як наслідок – повільно зникають одвічні ціннісні орієнтири суспільного життя і усвідомленого сенсу життя особистості. Виникла криза духовних орієнтирів у розвитку суспільства і його управлінні.*

У цій ситуації, не знайшовши героя сьогоднішнього, історики кинулися його шукати в минулому. Але це проблеми і завдання попередньої доби. Питання і відповіді на них такі, якими потребами вони збуджувалися і в яких умовах вирішувалися. Адже в історії головне – відчуття часу. Того, що було 200 років, рік тому, навіть день тому, цього вже немає. Час – це як вічність, як всесвіт, це колосальна таємниця. Перш ніж увійти до цієї скарбниці, ми повинні перевтілитися самі згідно із життєвими принципами цієї таємниці. І тоді наша історична оповідь буде дійсно величною, виважено спокійною і толерантною у відносно минулих поколінь нашого народу.

Основою культури суспільства завжди було дослідження історії свого народу. У ключі цієї теми слід сказати декілька слів про те, що і чим сьогодні є наша історична наука і чого ми від неї чекаємо. Адже її, грішну, сьогодні проклинають усі – справа наліво і зліва направо. Одні – за консерватизм, інші за лібералізм і радикалізм тощо. Ми ж, прості смертні, маємо право чекати від істориків розповідей про події, а головне, ми очікуємо від них певного ставлення до цих подій, певної філософії історії. Ми глибоко переконані, що історія завжди має бути пронизана філософією у викладі подій. Тільки тоді стає великою історія, коли вона духовно, етично і естетично навчає повноцінному життю людину. У цьому її мета, адже яка нам різниця, що там сказав чи зробив Мазепа або Хмельницький. Але сенс вивчення історії саме в тому, щоб знайти щось для себе, що особисто мені допоможе жити в цій приголомшливій соціально-політичній ситуації.

У цьому сенсі герої минулих часів були героями своєї доби. Безумовно, вони були іншими, не схожими на нас. Час був інший. Так, Богдан Хмельницький був руйнівником, він ставив завдання реформувати певні цінності існуючого тоді порядку. І не нам, напевно, судити, наскільки він мав рацію у цьому руйнівному пориві. Адже будь-який рух складається з руйнування і творення. Це дві діалектично взаємодіючі сторони одного процесу – не зруйнувавши чогось, не створиш нового. Питання тільки в заходах, в пропорціях, що, скільки і як руйнувати. Зрозуміло, Богдан Хмельницький вважав, ймовірно, що він творить необхідну справу, руйнуючи певну систему цінностей.

Але зараз, вже з погляду нашого часу і запитів сучасності, ми дивимося на це інакше, тому що це, можливо, єдине наше багатство, яке залишилося і яке нам ніколи не зрадить. Ми повинні його плекати і зберігати: наших великих людей, їх подвиги і великі діяння. Тому слід саме зараз цю скарбницю зберігати й прагнути якомога більше розповідати про неї людям. У цьому сьогодні, як ніколи раніше, привілей і професійний обов'язок педагога.

Вимальовується ще один орієнтир у життєдіяльності особи в сучасних умовах, він стосується моральних цінностей. Мимоволі виникає питання – що освоює суспільна людина за допомогою моралі? Яким чином вона це робить? Для чого їй потрібний такий специфічний спосіб освоєння дійсності?

Мораль традиційно посідає особливе місце в суспільному розвитку, вирішує своєрідні завдання з опосередкованого управління соціальними процесами. Моральна свідомість – надбання кожного і використовується у всіх аспектах життєдіяльності. У будь-якому вчинку присутній моральний мотиватор. Це наводить на думку, що мораль причетна до глибинних механізмів суспільного розвитку, які виявляють себе в конкретному просторі-часі. Суперечності, що викликають до життя мораль, зумовлені, перш за все, загальними характеристиками діяльності людини, які пов’язані з історичною творчістю, місцем і значенням людини в соціальній дійсності.

Будь-яка теорія суспільства не може ігнорувати очевидний факт, що люди ціле-

спрямовано і активно діють. Проте його визнання недостатньо, щоб вважати людину суб'єктом суспільного процесу: в її діяльності є моменти адаптації до існуючих умов і моменти будівничі, що перетворюють наявну дійсність. Якщо особистість цілком визначена соціальною дійсністю і залишається в існуючих межах, вона не спроможна творити нове. Якщо так, то справжня "суб'єктивність" особи пов'язана зі здатністю підноситися над пануючими аспектами життєдіяльності суспільства.

Здатність особи піднестися над наявним соціальним простором реалізується в умовах, коли вона сама по собі є об'єктом, що побутує на тлі її ж строгої заданості, визначеності цими обставинами. Очевидно, що суперечність між об'єктивними обставинами і суб'єктивним чинником припускає існування специфічних соціальних механізмів, які спроможні вирішити нагальні проблеми. Одним з них можна вважати свідомість. Будучи сама продуктом даних обставин, вона "виводить" особу з-під впливу безпосередньої даності, висуваючи перед нею ідеальні орієнтири для педагогів. У таких ситуаціях мораль має свій особливий "вимір" суперечностей суб'єктивності особи, свої способи їх зняття і навіть надання своєрідної допомоги суспільній людині в її діяльності. Скрупульозний аналіз особливостей моралі не входить в наше завдання, тому вкажемо на деякі її особливості, що роблять її способом подолання соціальних суперечностей.

По-перше, мораль "працює" над тим, що можна назвати життєвою позицією особистості. Вона забезпечує особливу детермінацію, психологічно орієнтує людину на щось інше, ніж відтворення існуючого. Іншими словами, вона стимулює активність, не нав'язану тиском безпосередньої ситуації.

По-друге, моральна свідомість "виводить" помисли людини за рамки життєвих міркувань, які викликаються безпосередніми умовами і вузько особистісними прагматичними, меркантильними інтересами.

По-третє, моральний спосіб освоєння дійсності відрізняється від інших модусів суспільної свідомості тим, що він явно "відлучає" людину від наявного, орієнтуючи її на "належне", на майбутнє. Отже, мораль "виводить" людину з-під впливу тривіальної життєвої "необхідності", примушуючи прислухатися до голосу іншої необхідності – необхідності постійної перебудови життя у плоті прекрасного.

По-четверте, в моралі відбувається осмислення дійсності в категоріях "добра" і "зла" і у такий спосіб виявляється ще одне "вимірювання" світу, важливе для життєдіяльності особи в умовах глобалізації.

Отже, наша будь-яка дія зумовлена ставленням до того, що існує, обґрунтовується його оцінкою. Самі ж обставини, інтерпретовані в моральному ключі, спонукають особу до їх подолання, і людина, як продукт обставин, за допомогою моралі стає вищою за них. Отже, моральна свідомість спонукає людину до напруження сил в ім'я піднесення помислів і справ. Вона є інструментом вдосконалення не тільки дійсності, але і самої людини, і неодмінно згідно із законами прекрасного.

Таким чином, мораль завжди спрямована на подолання чогось стійкого, що суперечить динамічній дійсності: усунення негативних обставин і народження в цьому дійстві "життєвих" міркувань, подолання власної обмеженості і відсталості, вузькості своїх інтересів і прагнень. Тому моральність є духовною опорою особистості, ідеальним орієнтиром, який забезпечує підйом відчуттів, концентрацію душевної енергії, без чого неможлива її справжня суб'єктивність. Іншими словами, мораль не тільки "працює" над забезпеченням вільної діяльності, вона одночасно виступає способом духовного існування людини як суб'єкта свободи.

У контексті заявленої теми варто звернути увагу на те, що останнім часом людські цінності виявилися несподівано підпорядкованими цінностям так званих точних наук. Але чи можуть "точні" науки відповісти людині на головні і животрепетні питання: хто вона, навіщо вона і в якому напрямку вона йде? Адже саме відповіді на ці пи-

тання і визначають кардинально всі наші життєві задуми, повсякденні дії й орієнтованість у майбутнє.

Особливістю ж наукового пізнання є те, що математичні, технічні, природничі дисципліни, пізнаючи світ, його розчленовують. Цілісний образ світу створюють лише філософські науки. Але їх знання по-справжньому зрозуміле тільки людям, що глибоко вивчають ці науки, тобто професіоналам. Проте є вид людської діяльності, який також створює цілісну картину світу в системі емоційних образів, а не природничих законів. Саме цим і займається *мистецтво*. Такий шлях цілісного усвідомлення життя загальнодоступний кожній людині, він здатний ушляхетнити її цілі і вчинки. Якщо так, то слід усвідомити, що кваліфікаційна науково-технічна підготовка без відповідного морально-естетичного розвитку людини призводить її до професійної вузькості, прагматизму, до етичного цинізму і навіть до *"професіонального кретинізму"* (М. Амосов). Оскільки будь-яке суспільство розвивається на основі творчого потенціалу окремих людей, основним важелем творчості яких є розвинена уява, то вищою формою відображення дійсності, безумовно, є образне мислення. Абсолютизація логіко-математичного мислення за рахунок емоційно естетичного сприйняття дійсності позначається негативно на світоглядному, духовному і навіть на професійному розвитку особи.

Раніше, за радянських часів, школа, вищі навчальні заклади, ЗМІ і література, всі разом займалися формуванням радянської людини. А що маємо сьогодні? У школі вчителі намагаються говорити одне, включивши телевізор, дитина бачить інше, виходить на вулицю – бачить третє тощо. Складається враження, що наша юнь виховується в атмосфері якоїсь духовної та етичної шизофренії. Сьогодні масова культура кидає виклик саме ідеалу, який є підвалиною нашого позитивного героя. Цей герой чомусь катастрофічно зникає з екранів кінотеатрів і TV, а також із літературних творів.

Нині ми чуємо і бачимо, який величезний вплив телебачення й інші засоби масової інформації мають на масову свідомість людей, на їх мораль. Впевнено можна констатувати, що сьогодні відбувається цілеспрямована нахабна і цинічна руйнація зібраного впродовж багатьох століть гуманістичного, світського, православного й етичного *ідеалу героя*.

Створюється враження, що все суспільство немовби працює на знищення цього ідеалу. Нам пропонується рецепт найбільш радикального вирішення нагальних соціальних проблем через застосування насильства. І все це від каналу до каналу, від години до години безцеремонно проштовхується у свідомість людей. То навіщо, в такому випадку, молодій людині напружувати моральні сили у вирішенні будь-яких повсякденних проблем?

Останнім часом церква намагається робити те, що вона завжди робила – проповідувати. Але не кожна проповідь переконлива з багатьох причин. По-перше, була зруйнована традиція богословської освіти. По-друге, в церкву прийшло дуже багато вчорашніх неофітів, які нашвидку чомусь навчилися і відразу стали святіші за всіх святих. І це не дивно, оскільки такі крайнощі завжди притаманні початку будь-якого нового шляху, чи то в науці, чи в соціальних трансформаціях.

Є і інші спокуси на кшталт повторення культурних і богословських ідей та штампів минулих століть, таке собі фольклорне відтворення Православ'я, яке розвиває у людини сусальне ставлення до цього образу, як до якогось музейного експоната. Але музей – це не життя. Безумовно, такий підхід у XXI столітті не здатний допомогти нашому народу зрозуміти життєвість, актуальність, важливість того духовного ідеалу, який покликана проповідувати Церква. Це зовсім не означає, що потрібно йти шляхом суєтного і мирського оновлення якихось зовнішніх форм. Сутність в іншому, а саме: постійно звертатися до Православ'я, духовно оновлювати свою свідомість, совість і своє серце. Сьогодні Церква, на наше глибоке переконання, дуже потребує зображення

позитивного героя, нашого сучасника, що живе православною вірою, відповідає на виклики сучасності, виходячи зі своїх православних моральних переконань [2].

У нинішньому буянні технологічної цивілізації педагог і священик (недаремно вони стоять в одному ряду) можуть і повинні нести слово правди і жити згідно із душевною правотою. Жити так, щоб це привертало увагу інших людей, так, щоб це дійсно було привабливо і допомагало б зрозуміти нашим сучасникам, що морально-естетичний ідеал – це не ідеал далекого минулого, а вічно живий ідеал, особливо для нашого народу.

Треба сказати, що естетична компонента для православної людини дуже важлива і навіть сутнісна для передавання істини, оскільки божественна істина не може приймати потворні форми. "Краса – переконлива сила істини" [3, с. 126], тому велич православного богослужіння не є інсценуванням, це вираз народного духу. Моральна обумовленість краси, співвідношення етичного й естетичного стали для православної людини проблемами філософськими. Вустами свого героя в романі "Біси" Ф.М. Достоєвський стверджує, що "без однієї тільки краси прожити людині неможливо". Він вважає, що втілення ідеалу, можливість його здійснення в історичній реальності гарантується наявністю у світі краси. Для письменника, філософа також очевидна етична двозначність краси: "Тут диявол з Богом бореться, а поле битви - серце людини" [4, с. 163]. Але це не означає дискредитації самого эстетизма, оскільки зло красою прикривається, а добру краса атрибутивно притаманна. Більшості ж віруючим істина православна передавалася через зовнішні знаки, символи (архітектура, іконопис, фреска тощо), а також через красу божественної літургії. Проте церкву не можна сприймати як фольклорно-національний заповідник, як придаток до системи виховання цнотливості. Якщо для іудея релігія – спосіб життя, для західного європейця – привід для дії, то для східнослов'янської людини – це перш за все образ мислення.

Саме в такому контексті буде доречним звернути увагу на особливе місце і роль в ієрархії орієнтирів сучасного суспільства на такі цінності, як свобода і справедливість. Чи знаходяться свобода і справедливість у необхідній суперечності одна до одної, чи не протистоять вони в контрарності одна відносно іншої? Отже, "Свобода або справедливість", чи "свобода і справедливість"?

Традиційно термін "свобода" вживається в двох основних значеннях: незалежність, відсутність обмежень ("свобода від"); можливість людини діяти відповідно до своїх цілей ("свобода для"). "Свобода від" при цьому розглядається як умова "свободи для". В історії філософії збереглися дві традиції в трактуванні свободи: раціоналістична, тобто свобода як пізнана необхідність, і гуманістично-натуралістична, тобто свобода як можливість самореалізації суб'єкта, як інструмент і умова розкриття природних нахилів людини. У першому випадку свобода найчастіше набуває фаталістичного характеру. Для другої традиції суб'єктом свободи є особа. А оскільки способом самореалізації особи є творчість, то свободу можна стисло визначити як наявність розуму для творчості або, як мінімум, відсутність обставин, що перешкоджають йому реалізувати себе. В такому випадку свобода – це здібність людини до цілепокладання, здібність до творчості, прагнення здійснити свій вибір і втілити його в життя. Таким чином, світ творчості є найголовнішим чинником у житті людини, оскільки вона формується і розвивається у творчості. До цього прагне кожна психосоматична здорова людина, а не тільки професійний художник і науковець. Творити – означає створювати найкращі дії, які дозволяють благотворно формуватись і постійно розвиватись особистості.

У цьому контексті варто розглянути питання справедливості, до якої протягом віків прагнули люди, але кожна особа розуміла її по-різному. Розбіжність у розумінні поняття "справедливість" можна пояснити перш за все тим, що вона має два основні значення: по-перше, підпорядкування закону, звичаю, сталому загальноприйнятому по-

рядку; по-друге, соціальну рівність. Проте слід урахувати, що існують і два типи порядку, які розрізняються за рівнем організованості – "порядок клітин" і "порядок кристала" [5, с. 274]. Порядок як "складність" (високоорганізований) і порядок як "простота" (низькоорганізований). Нагадаємо, що є і два види рівності – рівність як уніфікація і рівність прав і можливостей.

Принцип рівності органічно пов'язаний з принципом колективізму, але колективізм теж буває різний: гіпертрофований, такий, що пригнічує особисту ініціативу в людині, і братерство як дійсний колективізм. Останній, неможливий без піднесеного, тобто того, що максимально розкриває творчу душу дійсного, істинного індивідуалізму, будується на принципах паритетних відносин. У зв'язку з цим особливий інтерес становить аналіз соціально-історичної динаміки співвідношення свободи і справедливості у людській історії двох протилежних тенденцій (динамічної і статичної) і двох співіснуючих типів соціуму, що змагаються один з одним (динамічної техногенної цивілізації і статичного традиційного суспільства). Як же складається співвідношення свободи і справедливості в цих типах соціуму?

Справедливість, як ціннісна орієнтація людини в традиційному суспільстві, трактується як підкорення встановленому порядку: "Будь як усі, і всім буде добре". Це простий, низькоорганізований, але ефективний у забезпеченні самовлади соціуму порядок. "Рабські ланцюги традиційних правил максимально обмежують свободу як можливість реалізації творчого потенціалу особи" [6, с. 168], забезпечуючи тим самим стабільність соціуму. Стабільність як спокійний соціальний стан (разом з рівністю) є базисною орієнтацією традиційного суспільства.

Сучасна техногенна цивілізація є локальним підвищенням рівня соціальної організації людей при мінімальному обмеженні рівня їх свободи. Тут стверджується новий, високоорганізований порядок, підкорення якому сприймається як справедливість. Це існуюча справедливість як дійсність свободи, оскільки цей порядок протистоїть традиційним правилам, як таким, що сковує свободу особи, забезпечуючи тим самим можливість самореалізації особи. Рівність тут не протистоїть свободі. Як своєрідний рубікон свободи кожної людини розглядається свобода іншої людини. Визнання прав і свобод людини сприяє якнайповнішому розкриттю унікального, творчого потенціалу в кожній людині, що стимулює розвиток техногенної цивілізації, оскільки темпи суспільного розвитку безпосередньо залежать від рівня свободи. А як же колективізм? Він формується як добровільне об'єднання вільних особистостей на базі рівності прав і різноманітних можливостей.

Таким чином, в одному типі соціуму свобода протистоїть справедливості, в іншому – свобода і справедливість діалектично поєднані між собою: справедливість неможлива без свободи, а свобода і є справедливістю. Отже, в будь-якому реальному суспільстві є елементи як традиційного, так і нового порядку, а якщо так, то мають місце обидва типи відношення між свободою і справедливістю: "свобода або справедливість", і "свобода і справедливість". Адже свобода особи обмежена в будь-якому суспільстві, оскільки існування суспільства реалізується тільки ціною більшого або меншого обмеження свободи індивідів, але масштабність і рівень цього обмеження бувають різними. Всі народи прагнуть жити "по правді" (тобто відповідно до порядку, заснованому на справедливості), тільки у кожного народу своя правда, своє розуміння справедливості. А відповідно і своя міра свободи, і свій рівень життя. Кожному своє? А як у цьому питанні бути з цивілізацією?

Таким чином, виконане дослідження дає вагомі підстави дійти таких **висновків:** *по-перше*, без глибокої філософської рефлексії тем, пов'язаних з духовно-естетичними і моральними проблемами, неможливо: визначити нові стратегічні цілі, сформувати новітню парадигму управління та методологію управлінської діяльності; *по-друге*, від фі-

лософського розуміння досліджуваної проблеми та включення духовно-моральних чинників у систему соціально орієнтованого управління буде залежати сталий розвиток нашого суспільства, а якщо за великим рахунком – то цивілізації в цілому.

Список літератури: 1. *Шестун Е.* Православная педагогика. – М., 2001. – 368 с. 2. *Пазиніч С.М.* Самопізнання й самосвідомість в системі сучасного і перспективного національного буття // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Зб.наук. праць. – Вип. 15-16. - Харків, НТУ "ХПІ", 2007.- С. 33-42. 3. *Платон.* Критон. Соч. в 3-х томах. – Том 1. – М.: Мысль, 1968. 4. *Достоевский Ф.М.* Бесы. Собр. Соч. в 12-ти томах. – Т. 8. – М., 1982. 5. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. – М.: АЙРИС ПРЕС, 2008. – 348 с. 6. *Маркс К.* Капітал. – Т. 4. – К., Твори / К. Маркс, Ф.Енгельс. – Т. 26. – Ч.2.

С.Н. Пазынич

ФИЛОСОФИЯ ДУХОВНО-ЦЕННОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ – ОСНОВА СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ

Анализируется философская проблема формирования новой управленческой парадигмы с учетом включения духовно-нравственного аспекта в систему соціально ориентированного управления. Рассмотрены основные проблемы, с которыми встречается сегодня социальное познание и философия управления.

S. Pazynich

PHILOSOPHY SPIRITUALLY TO THE VALUED ORIENTATION OF DEVELOPMENT PERSONALITY IS SOCIALLY ORIENTED GOVERNMENT BASE

Analysed philosophical problem of forming of new administrative paradigm taking into account plugging of духовнонравственного aspect in the system of the socially-oriented management. Osnovne problems are considered, with which meets today social познане and management philosophy.

Стаття надійшла до редакції 7.05.2009

УДК 378.02

Е.В. Шматков, Д.І. Шматков

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ НАВЧАННІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РОБІТНИЧИМ ПРОФЕСІЯМ

Постановка проблеми. Інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому середовищі, потребують пошуку нових засобів інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Майбутній інженер-педагог, який може виконувати функції майстра виробничого навчання, повинен володіти однією із сучасних технологій навчання, що побудована на використанні модельного підходу при формуванні професійних знань, вмінь та навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання модельного підходу до пізнавальної діяльності за останні роки набуває поширення через його універсальні дидактичні можливості. За думкою авторів [1], під моделлю слід розуміти систему об'єктів або знаків, що відтворюють найбільш суттєві властивості та елементи оригінала, оперування з якими дає змогу одержати нову інформацію. Моделі можуть бути матеріальними або матеріалізованими (фізичними, графічними, математичними, словесними тощо). Вони також бувають ідеальними (тобто існуючими тільки в уяві того, хто навчається) або віртуальними (створеними за допомогою комп'ютера).

Дидактичні можливості моделей і моделювання:

- вони дозволяють відокремлювати суттєві ознаки і якості об'єктів та явищ і одночасно відкидати другорядні, які тільки ускладнюють загальну картину;
- дозволяють стиснути навчальну інформацію шляхом використання умовних зображень або графічних побудов, що дозволяє перейти до більш крупних одиниць змісту;
- виявляють приховані внутрішні зв'язки та відносини і стають засобами формування узагальненого аналізу та синтезу;
- є інструментом організації і самих пізнавальних процесів;
- виступають як мнемотехнічні засоби.

Завдяки широким дидактичним можливостям, модельний підхід широко використовується у пізнавальній діяльності та педагогічних дослідженнях.

В роботі [2] підкреслюється, що моделювання може стосуватися як змісту і структури процесу пізнання, так і взаємодії окремих складників педагогічної системи, а також зародження, становлення і розвитку освітніх процесів у їх динаміці.

Автори [3] використовують принцип моделювання при створенні системних процедур, які входять до складу навчального процесу. При цьому розроблена ними модель має словесний опис і представлена у вигляді пунктів, підпунктів і т. ін.

Модель вікових змін при сприйнятті людиною часу наведена в дослідженнях [4]. Вона представлена у вигляді системи математичних залежностей, в яких функціональними параметрами виступають вік індивіда і час, що минув після події, яка сталася.

Скибіцький Є.Г. та Шабанов А.Г. [5] використали модельний підхід при розробленні концептуальної моделі підготовки фахівця і створенні процесно-орієнтованої моделі внутрішньовузівської системи освіти.

Теоретична модель конкурентоспроможного фахівця у вигляді таблиці наведена в дослідженнях Н.Ф. Фоміна [6].

Викликає інтерес стаття А.Н. Алексеева [7], в якій ідеться, яким чином можна створювати віртуальні комп'ютерні моделі і використовувати їх в інженерній підготовці.

З наведеного виходить, що модельний підхід у пізнавальній діяльності надає широкі можливості системно узагальнити і візуально або розумово представити сутність

складних теоретичних процесів, які повинні засвоїти майбутні фахівців різного напряму.

Метою статті є вияв можливостей використання методів моделювання при підготовці майбутніх інженерів-педагогів до проведення професійно-практичного навчання в ПТНЗ та інших професійних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. При здійсненні професійно-практичного навчання з учнями ПТНЗ інженер-педагог, виконуючи функції майстра виробничого навчання, зобов'язаний підготувати з них робітників високої кваліфікації. Тому забезпечення засвоєння учнями на кожному уроці конкретних трудових рухів, прийомів, операцій або видів робіт є обов'язковим компонентом його педагогічної діяльності.

Відомо, що в процесі проведення уроку виробничого (практичного) навчання вступний інструктаж повинен обов'язково супроводжуватися демонстрацією і детальним словесним поясненням змісту тих робочих прийомів і операцій, які засвоюють учні при виконанні чи здійсненні навчально-виробничих робіт.

Дослідженням [8] встановлено, що свідоме засвоєння таких дій можливо лише в тому випадку, коли кожний учень попередньо сформує у своїй розумовій уяві модель їх виконання.

У протилежному випадку при зовнішній правильності виконання навчальних дій реально відбувається не свідоме їх засвоювання, а механічне повторювання рухів, які продемонстрував майстер виробничого навчання.

Завдяки попередньому створенню у свідомості учнів моделі дій, що засвоюються, моторні (рухові) вміння формуються не наосліп у вигляді бездумного повторення тільки зорового боку рухів, а за послідовно усвідомленою матеріалізацією створеної розумової моделі.

В усіх підручниках і навчальних посібниках з професійно-практичної підготовки учнів з робітничої професії багаторазово підкреслюється, що засвоєння будь-яких робочих прийомів або трудових операцій супроводжується обов'язковим потрійним їх демонструванням: у звичайному темпі, потім у сповільненому із зупинками і одночасно фіксацією положення тулуба і рук, і, насамкінець, показом у звичайному темпі.

Кваліфікований майстер виробничого навчання, який добре розуміє важливість цього елемента, навіть і на цьому не зупиниться. Він обов'язково запросить окремих учнів уголос відтворити зміст і послідовність тих дій, які тільки-но продемонстрував, а найбільш підготовлених – спробувати практично виконати це перед усіма присутніми.

І тільки після зорового і слухового сприйняття, а також декілька раз повторених дій в учнів починає формуватися мисленнєва модель майбутніх дій.

Ця модель дещо нагадує орієнтовану основу дії (ООД), яку можна розкласти на відомі складники: предмет, засоби, результат (продукт).

Але, на наш погляд, це не буде адекватним тлумаченням створеної розумової моделі дій, яка є більш складною та багатокомпонентною.

Пов'язано це з тим, що будь-яка моторна (рухова) дія характеризується просторовими, часовими та енергетичними параметрами. До першого належать сприйняття напряму руху, радіусу дії, його амплітуди; до другого – швидкість, тривалість і синхронність виконання, ритм і темп; до третього – витрата розумової та фізичної енергії. Тобто модель дій – це складна просторова уява, яка, як мінімум, має тристоронню систему координат.

Безумовно, в розумі учня вона з'являється не одразу і не в повному обсязі. Спочатку це двокомпонентна система, яка фіксує тільки правильність виконання окремих рухів та їх послідовність. Повнота створення навіть такої спрощеної моделі суттєво індивідуальна для кожного з учнів і залежить від психофізіологічних його особливостей: схильності до рухових дій, рівня сформованості просторового уявлення, навченості, інтелектуального розвитку тощо.

У літературі з виробничого (практичного) навчання цей етап зветься початковим етапом формування умінь. По мірі того як учні засвоюють правильність виконання

окремих рухів і трудових прийомів, поєднуючи їх у трудові операції, розумова модель поступово ускладнюється, удосконалюється, з'являються ті характеристики, які згадувалися вище (напрямок, швидкість, темп та ін.).

З метою полегшення створення у учнів розумових моделей трудових дій, що потребують засвоєння, у навчально-методичній літературі з професійно-практичного навчання ці уявні моделі часто матеріалізуються у вигляді серій малюнків, на кожному з яких наводяться напрямки рухів, показуються положення рук, голови, тулуба при засвоєнні окремих дій. Це також стосується хватки інструменту, сили і напряму переміщення напилка, наприклад при слюсарній обробці заготовки, використання контрольного інструменту тощо.

Одночасно кожний малюнок супроводжується детальним словесним поясненням змісту і характеру цих дій, що полегшує процес навчання, але не завжди сприяє формуванню і розвитку в учнів розумового моделювання і просторового мислення. Це може розглядатися лише як початковий етап їх професійної діяльності. Якщо учень не сформував вміння здійснювати розумове рухове моделювання при виконанні окремих операцій та трудових прийомів, то це стає на заваді зростанню його майбутньої майстерності.

Виникає логічне запитання: чи постійно існує ця уявна модель у розумі кваліфікованого працівника?

Наша відповідь: так, постійно. Але вона суттєво відрізняється від первісної: є інтегрованою, максимально згорнутою і одночасно багатокомпонентною. Уявна модель існує у підсвідомості стільки часу, скільки триває професійна діяльність такого працівника.

У разі, коли діючий робітник підвищує кваліфікацію і одержує більш високий розряд, ця модель "витягується" із підсвідомості і постійно збагачується та поглиблюється.

Суттєву роль відіграє моделювання змісту трудових дій і операцій при здійсненні *трансферу*, тобто перенесенні раніш засвоєних знань та вмінь на суміжну спеціальність, яка є спорідненою з попередньою: наприклад, токар-універсал засвоює роботи, пов'язані з професіями "токар-розточувальник" або "токар-револьверник".

Особливого значення моделювання набуває при засвоєнні інтегральних робітничих професій, серед яких найбільш поширеною є професія "верстатник широкого профілю". Вона передбачає оволодіння учнем ПТНЗ токарною, фрезерною і свердлувальною справами послідовно (шліфувальні роботи у нових навчальних планах відсутні).

На рисунку показано модель змісту підготовки з цієї професії у загальному вигляді.

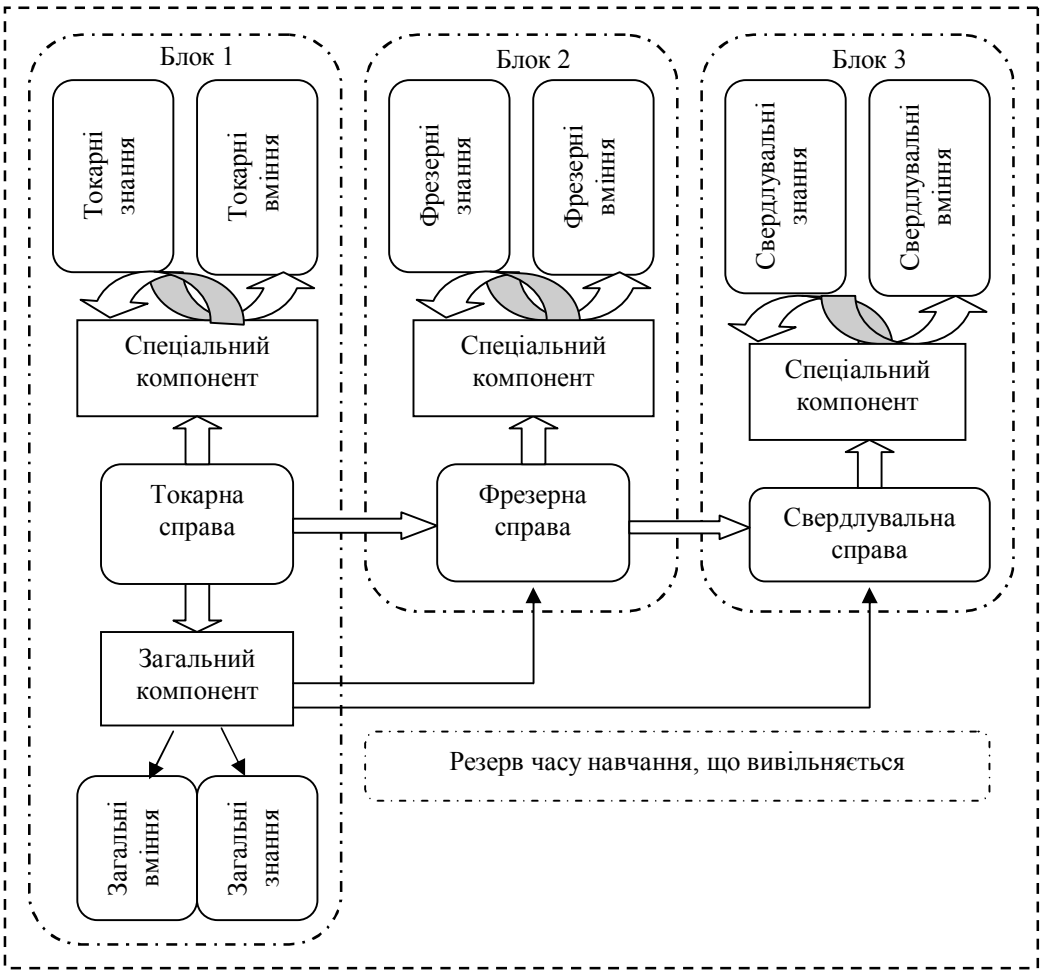
Вона складається з трьох відносно самостійних і одночасно пов'язаних між собою блоків. *Блок 1* стосується засвоєння токарної справи і містить знання і вміння, які необхідні для професійної діяльності токаря. Одночасно при засвоєнні цієї професії формуються знання і вміння, які є загальними для всіх трьох видів робіт.

Загальні знання і вміння – це такі, які необхідні при роботі на будь якому металорізальному верстаті. Ці вміння є спільними як для токарної, так і для фрезерної або свердлувальної обробок. Різниця полягає тільки в тому, що на токарному верстаті виготовляються деталі, які мають форму тіл обертання, на фрезерному – площинні поверхні, а на свердлувальному утворюються отвори різних розмірів та квалітетів точності.

Одночасно при засвоєнні токарної справи існують вміння, які притаманні саме цьому виду робіт, серед яких:

- обробка внутрішніх та зовнішніх поверхонь заготовок типу тіл обертання;
- володіння способами обробки конусних та фасонних поверхонь;
- нарізання різьби різцями та за допомогою вихорових головок тощо.

Засвоївши у повному обсязі токарну справу, що складає до 50 % загального часу навчання, учні переходять до фрезерної справи (*блок 2*).



Модель змісту підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ
з професії "верстатник широкого профілю"

Маючи сформовані загальні верстатні знання і вміння, учні далі засвоюють тільки спеціальні компоненти підготовки – фрезерні знання і вміння.

При цьому використовується сформований загальний алгоритм вивчення технічного і технологічного матеріалу. Так, устрій токарних, фрезерних і свердлувальних верстатів здійснюється за такою типовою схемою:

- загальна розмірна характеристика;
- окремі вузли та їх призначення;
- їх конструктивні особливості;
- експлуатаційні характеристики: точність, продуктивність тощо;
- режим роботи: послідовність налагодження й експлуатації, режим холостого та робочого циклу тощо;
- сфера використання та умови експлуатації.

Аналогічний вигляд має алгоритм засвоєння технологічних знань і вмінь, що стосується різних видів фрезерування: уступів, пазів, коновок; установка і обробка заготовок за допомогою ділильного пристосування тощо.

Обсяг засвоєння фрезерувальної справи складає майже 30 % загального часу.

І наприкінці. Майже 20 % часу дається вивченню свердлувальної справи. Цей обсяг є достатнім для засвоєння операцій і робіт, пов'язаних з виконанням свердлувальних операцій.

Програми спеціальної технології і виробничого навчання з професії "верстатник широкого профілю" побудовані таким чином, що навчально-виробничі вправи опановуються

послідовним нарощуванням операцій, тобто на завершальному етапі навчання здійснюється обробка таких заготовок, які містять одночасно токарні, фрезерні та свердлувальні роботи.

Завдяки цьому в розумовій уяві учнів формується узагальнений розумовий образ виконання трудових прийомів та операцій, які формують професію "верстатник широкого профілю".

Висновки:

1. Використання моделювання при засвоєнні учнями ПТНЗ робітничих професій забезпечує міцне і усвідомлене сприйняття змісту і послідовності виконання рухових дій, які складають основу професійних знань і вмінь.
2. Демонстрація (показ) майстром виробничого навчання змісту і послідовності засвоєння окремих прийомів і трудових операцій забезпечує створення в учнів розумової моделі дій і потребує спеціальної підготовки.
3. Моделювання структури і змісту інтегрованих робітничих професій дозволяє визначати спільні знання та вміння, які складають основу професійної підготовки кваліфікованих робітників, і тим самим оптимізувати витрати часу на теоретичне і практичне навчання.

Перспективи подальших досліджень. Проблема використання модельного підходу у професійно-технічній освіті розроблена недостатньо і тому потребує подальших досліджень.

Список літератури: 1. *Сыромятников И.В.*, *Ожерельев И.Г.* Развитие мышления офицеров как субъектов учебной деятельности в условиях модельного представления содержания обучения //Инновации в образовании. – 2004. – №4. – С. 41-67. 2. *Уман А.Н.*, *Федорова М.А.* Модели процесса обучения: от догматической до личностно-стратегической //Инновации в образовании. – 2008. – №4. – С. 119-129. 3. *Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Никитина Е.П.* Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ). – М.: МГУ, 1965. – С. 16. 4. *Гарпенко М.Н.*, *Умыхова Е.В.*, *Теренин А.Т.* Модель возрастного восприятия времени //Инновации в образовании. – 2008. – №7. – С. 67-77. 5. *Скибицкий Э.Г.*, *Шатанов А.Г.* Обобщенная модель процесса обучения //Инновации в образовании. – 2004. – №1. – С. 61-70. 6. *Фомин Н.В.* Теоретическая модель конкурентоспособности специалиста //Инновации в образовании. – 2004. – №3. – С. 74 -79. 7. *Алексеев А.Н.* Объемные виртуальные модели в образовании //Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2008. – №21. – С. 122-127. 8. *Навацкий Тадеуш.* Основы дидактики профессионального обучения: Пер. с польс. – М.: Высш. шк. 1979. – С. 226.

Е.В. Шматков, Д.И. Шматков

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РАБОЧИМ ПРОФЕССИЯМ

Показана возможность модельного подхода к усвоению учащимися ПТУЗов отдельных приемов и трудовых операций рабочих профессий металлообрабатывающего профиля. Приведены примеры, каким образом этот подход может быть использован при овладении интегральной рабочей профессией "станочник широкого профиля".

Y. Shmatkov, D. Shmatkov

USING OF DESIGN FOR TEACHING STUDENT PTUZOV TO THE WORKINGS PROFESSIONS

Possibility of the model going is rotined near mastering student Ptuzov of separate receptions and labour operations of workings professions of metal-working type. Examples are resulted, how this approach can be used for a capture an integral working profession "machine-operator of wide type".

Стаття надійшла до редакції 21.04.2009

УДК 378.013 (330)

Є. А. Іванченко

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЕКОНОМІСТА

Постановка проблеми. Орієнтація суспільства на ринкову економіку, основою якої є конкуренція, підприємництво, різноманітні форми власності, потребує відмови від стереотипів у професійній підготовці економістів та зміщення акцентів з опанування ними знань, умінь і навичок на формування компетентності.

Підготовка компетентного економіста, який відповідає вимогам сьогодення, має якості, знання та вміння, що необхідні для конкурентоспроможності та життєздатності, неможлива без побудови відповідної системи економічної освіти. Для підвищення якості навчання фахівців у галузі економіки і фінансів пропонуємо створити систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів (СІПП ME), що інтегрує існуючі вітчизняні та закордонні концепції навчання економістів і визначена нами як динамічна, цілеспрямована, нерівноважна, відкрита, нелінійна система, яка може бути як керованою, так і самоорганізуючою; відповідна попитам сучасного ринку праці, здатна мобільно реагувати на зміни в політичній, економічній та соціальній ситуації, на зміни в освіті, передбачати перспективний розвиток спеціальності. Метою СІПП ME є формування компетентності економіста як професіонала й особистості.

Розробка названої системи включає створення методики оцінювання результатів її функціонування, тобто визначення рівнів сформованості компетентності економіста та отримання даних первинної діагностики задля підтвердження або корекції теоретичних досліджень щодо побудови СІПП ME.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз науково-практичної літератури з питань професійної підготовки економістів та її результатів (О.А. Булавенко [1], О.М. Гончарова [2], Л.М. Дибкова [3], Ю.О. Семенчик [5] та ін.) засвідчив наявність досліджень з визначення та формування окремих складників компетентності економіста: інформатичних компетентностей, лексичної компетенції, професійної компетентності тощо та методів діагностування відповідних компетентностей. Разом з тим, методиці діагностування компетентності економіста (як її розуміємо в межах нашого дослідження) достатньої уваги приділено не було. Натомість проведений аналіз разом із дослідженнями ринку освітніх послуг та ринку праці фахівців у галузі економіки та фінансів дав нам змогу визначити критерії (сформованість ключових компетенцій, сформованість професіоналізму, сформованість соціальної компетентності) та рівні сформованості компетентності економіста (елементарно-інтегративний (Е-І), достатньо-інтегративний (Д-І) та високо-інтегративний (В-І)).

Метою статті є виклад результатів діагностики рівнів сформованості компетентності економіста у студентів-бакалаврів, які ми отримали при проведенні первинної діагностики студентів вищих навчальних закладів Міністерства фінансів України.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення вихідних рівнів сформованості компетентності економіста було проведене діагностування, в якому взяли участь студенти ІІІ курсу Одеського інституту фінансів Українського державного університету економіки і фінансів загальною кількістю 120 осіб (експериментальна група), які здобули кваліфікацію "Молодший спеціаліст" та за результатами тестування продовжили навчання для отримання кваліфікації "Бакалавр", та 120 осіб з вищих навчальних закладів Міністерства фінансів України (контрольна група).

Для діагностики вихідних рівнів сформованості компетентності економіста нами

використовувалися різноманітні методики за критеріями цієї якості, а також спостереження, метод компетентних суддів та самооцінки студентів згідно із "Методикою оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів" [4].

Результати досліджень будемо наводити відповідно до розподілу студентів на дві групи: контрольну та експериментальну.

Діагностика за критерієм "***сформованість ключових компетенцій"***.

Результати розподілу студентів за рівнями сформованості ключових компетенцій наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Показники вихідного рівня сформованості ключових компетенцій *($ІК_{кк}$)* студентів-економістів (%)

Оцінки	$ІК_{КП}$		$ІК_{КБС}$		$ІК_{КУПК}$		$ІК_{КІ}$		$ІК_{КВВЖ}$			$ІК_{КК}$	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	Рівень	ЕГ	КГ
$0{,}90 \le ІК \le 1$	0	0	0	0	2	3	22	30	0	0	В-І	0	0
$0{,}70 \le ІК < 0{,}90$	43	30	42	42	68	73	54	47	12	13	Д-І	53	55
$0 \le ІК < 0{,}70$	58	70	58	58	31	25	24	23	88	87	Е-І	48	45
в тому числі $0{,}60 \le ІК < 0{,}70$	29	39	45	47	15	13	15	16	33	38		38	37

Дані таблиці свідчать, що необхідно спрямувати зусилля студентів на оволодіння політичними компетенція ми. Це дозволить їм дотримуватися прав і обов'язків громадянина, бути вільними та відповідальними, впевненими у собі, вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом, підтримувати демократичні інститути тощо.

Стосовно компетенцій, пов'язаних із життям у багатокультурному суспільстві, результати виявились такими: значення інтегративного показника ($ІК_{КБС}$) від 0,9 до 1 не діагностовано в жодного студента, оцінку від 0,7 до 0,9 виявлено в однакової кількості респондентів ЕГ та КГ – 42 %, також однакова кількість оцінок $ІК_{КБС}$ опитуваних ЕГ та КГ потрапила у проміжок від 0 до 0,7, а саме: 58 %, у тому числі оцінку більшу за 0,6 отримали 45 % респондентів ЕГ та 47 % КГ. Отже, студенти КГ мають дещо сильніші можливості щодо підвищення сформованості компетенцій, пов'язаних із життям в багатокультурному суспільстві. Аналіз одержаних результатів демонструє недостатність сформованості зазначених компетенцій, що неприпустимо в полікультурному світі, та обмежує можливості працевлаштування та просування кар'єрними сходами.

Щодо компетенцій, пов'язаних із володінням усною та письмовою комунікацією, то значення інтегративного показника ($ІК_{КУПК}$) від 0,9 до 1 діагностовано в 2 % опитуваних ЕГ та 3 % КГ, від 0,7 до 0,9 – у 68 % студентів ЕГ та 73 % КГ, від 0 до 0,7 – у 31 % респондентів ЕГ та 25 % КГ, у тому числі у 15 % опитуваних ЕГ та 13 % КГ виявлено потенційні можливості переміститись на більш високий рівень сформованості компетенцій, пов'язаних із володінням усною та письмовою комунікацією.

Наступний інтегративний коефіцієнт ($ІК_{КІ}$) діагностував сформованість компетенцій, пов'язаних зі зростанням інформатизації суспільства, та виявив такі значення: від 0,9 до 1 діагностовано в 22 % опитуваних ЕГ та 30 % КГ, від 0,7 до 0,9 – у 54 % студентів ЕГ та 47 % КГ, від 0 до 0,7 – у 24 % респондентів ЕГ та 23 % КГ, у тому числі

у 15 % опитуваних ЕГ та 16 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6; отже, компетенції, що пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства, і в цьому разі сформовані у студентів найкращим чином порівняно з іншими складниками ключових компетенцій.

Останній складник ключових компетенцій пов'язаний зі здатністю вчитися впродовж життя. Значення інтегративного коефіцієнта ($ІК_{КВВЖ}$) виявились такими: від 0,9 до 1 не діагностовано, від 0,7 до 0,9 виявлено у 12 % студентів ЕГ та 13 % КГ, від 0 до 0,7 – у 88 % респондентів ЕГ та 87 % КГ, у тому числі в 33 % опитуваних ЕГ та 38 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6. Отже, показники сформованості здатності вчитися впродовж життя відповідають тенденціям, виявленим при пілотажному дослідженні, та потребують суттєвої корекції.

Зібравши дані за всіма показниками критерію "сформованість ключових компетенцій", ми змогли обчислити його інтегративний коефіцієнт – $ІК_{КК}$ – для кожного студента. Розподіл оцінок критерію "сформованість ключових компетенцій" для студентів ЕГ і КГ наведено в табл. 1, дані якої свідчать: інтеграційні коефіцієнти ($ІК_{КК}$) від 0,9 до 1, що відповідає високо-інтегративному рівню, не виявлено в жодного респондента ЕГ та КГ, від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) діагностовано в 53 % студентів ЕГ та 55 % КГ та від 0 до 0,7 (елементарно-інтегративному) – 48 % опитуваних ЕГ та 45 % КГ, у тому числі 38 % респондентів ЕГ та 37 % КГ виявили потенційні можливості щодо розвитку ключових компетенцій.

Можна відзначити, що інтегративні коефіцієнти сформованості ключових компетенцій кращі у студентів-економістів контрольної групи, хоча окремі складники (зокрема, політичні компетенції) сформовані краще в респондентів ЕГ.

Діагностика за критерієм ***"сформованість професіоналізму"***. Одержані результати наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Показники вихідного рівня сформованості професіоналізму *($ІК_{КК}$)* студентів-економістів (%)

Оцінки	$ІК_{ПС}$		$ІК_{ПК}$		$ІК_{ПВ}$		$ІК_{ПМ}$		Рівень	$ІК_{П}$	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
$0{,}90 \le ІК \le 1$	0	0	43	40	0	0	0	0	В-І	0	0
$0{,}70 \le ІК < 0{,}90$	37	32	42	46	8	5	12	13	Д-І	32	31
$0 \le ІК < 0{,}70$	63	68	16	14	93	95	88	87	Е-І	68	69
в тому числі $0{,}60 \le ІК < 0{,}70$	40	51	6	4	73	71	24	26		52	55

Як видно з таблиці, інтегративний показник сформованості професійної спрямованості ($ІК_{ПС}$) у студентів-економістів виявився таким: від 0,9 до 1 не діагностовано, від 0,7 до 0,9 виявлено в 37 % студентів ЕГ та 32 % КГ, від 0 до 0,7 – у 63 % респондентів ЕГ та 68 % КГ, у тому числі в 40 % опитуваних ЕГ та 51 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6. Такі дані відповідають тенденціям пілотажного дослідження, але можуть бути скореговані в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів завдяки правильному формуванню критеріїв відбору студентів та постійній роботі кураторів, тьюторів та викладачів спеціальних дисциплін у цьому напрямі.

Результати діагностування професійної компетентності засвідчили, що значення інтегративного показника ($ІК_{ПК}$) від 0,9 до 1 виявлено в 43 % студентів ЕГ та 40 % КГ, від 0,7 до 0,9 виявлено в 42 % студентів-економістів ЕГ та 46 % КГ, від 0 до 0,7 – у 16 % респондентів ЕГ та 16 % КГ, у тому числі в 6 % опитуваних ЕГ та 4 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6, тобто, оцінки в межах предметів циклу професійної підготовки у студентів досить добрі, що підтверджує наші прагнення зберегати традиційні види навчання в СІПП ME.

Стосовно професійної відповідальності значення інтегративного показника ($ІК_{ПВ}$) від 0,9 до 1 не діагностовано, від 0,7 до 0,9 виявлено в 8 % студентів ЕГ та 5 % КГ, від 0 до 0,7 – у 93 % респондентів ЕГ та 95 % КГ, у тому числі у 73 % опитуваних ЕГ та 71 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6. Результати діагностики свідчать, що такі показники практично унеможливлюють професійну діяльність майбутніх економістів, адже жоден керівник не погодиться взяти на роботу випускника, позбавленого здатності передбачати результати власної професійної діяльності, відповідальності за якість виконаної роботи та за збереження конфіденційної інформації, психологічної готовності нести відповідальність за результати власної професійної діяльності та діяльності в ситуації ризику, отже, зазначена якість потребує суттєвого покращення.

Розподіл оцінок діагностики професійної мобільності студентів, наведений в табл. 2, засвідчує такі значення інтегративного коефіцієнта ($ІК_{ПМ}$): від 0,9 до 1 не діагностовано в жодного респондента, від 0,7 до 0,9 виявлено у 12 % опитуваних ЕГ та 13 % КГ, від 0 до 0,7 – у 88 % респондентів ЕГ та 87 % КГ, в тому числі у 24 % студентів ЕГ та 24 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6. Такі показники демонструють низькі рівні здатностей змінювати кваліфікацію, спеціалізацію та сферу діяльності, практичну відсутність інтегративності знань та нелінійності мислення, а також психологічної готовності до зміни фаху, що звісно призведе до ускладнення адаптації випускників до умов сучасного ринку праці та умов соціального життя із кризовими тенденціями.

Остаточні результати дали нам змогу обчислити інтеграційні коефіцієнти за критерієм „сформованість професіоналізму" – $ІК_{П}$ – кожного з досліджуваних. Розподіл оцінок сформованості професіоналізму, який нами розглядався як критерій компетентності економіста, наведено в табл. 2.

Одержані дані свідчать, що інтеграційні коефіцієнти ($ІК_{П}$) від 0,9 до 1, що відповідає високо-інтегративному рівню, не виявлено в жодного респондента, від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) діагностовано у 32 % опитуваних ЕГ та 31 % КГ, від 0 до 0,7 (елементарно-інтегративному) – у 68 % респондентів ЕГ та 69 % КГ, у тому числі у 52 % студентів ЕГ та 55 % КГ, діагностованих на елементарно-інтегративному рівні, показник сформованості професіоналізму піднявся за позначку 0,6. Таким чином, результати діагностики продемонстрували недостатню сформованість професіоналізму студентів-економістів: не зважаючи на досить добрі оцінки з предметів циклу професійної підготовки, такі важливі якості, як професійна спрямованість, професійна відповідальність та професійна мобільність, лишились поза увагою як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається. Отже, формування професіоналізму має стати першочерговим завданням, якщо ми прагнемо випускати компетентного економіста, конкурентоспроможного на ринку праці.

Результати діагностики за критерієм ***"сформованості соціальної компетентності"*** наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Показники вихідного рівня сформованості соціальної компетентності *(ІК$_{СК}$)* студентів-економістів (%)

Оцінки	$ІК_{Я-К}$		$ІК_{Л-Л}$		$ІК_{Л-С}$		$ІК_{Л-Д}$		Рівень	$ІК_{СК}$	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
$0{,}90 \le ІК \le 1$	0	0	0	0	0	0	3	3	В-І	0	0
$0{,}70 \le ІК < 0{,}90$	2	3	2	1	21	21	62	63	Д-І	7	5
$0 \le ІК < 0{,}70$	98	97	98	99	79	79	35	34	Е-І	93	95
у тому числі $0{,}60 \le ІК < 0{,}70$	53	53	31	31	44	42	27	28		66	62

Дані таблиці свідчать, що інтегративний показник сформованості позитивного самовідношення (Я-концепція) ($ІК_{Я-К}$) студентів-бакалаврів виявився таким: практично всі респонденти ЕГ та КГ (98 % та 97 % відповідно) отримали оцінку від 0 до 0,7, у тому числі в 53 % студентів у кожній групі виявлено оцінку не меншу ніж 0,6, 0 % опитуваних обох груп – в межах від 0,9 до 1,2 % опитуваних ЕГ та 3 % КГ – від 0,7 до 0,9. Такі результати підтверджують тенденції пілотажного дослідження та потребують корекції сформованості позитивного самовідношення (Я-концепція) економіста під час реалізації СІПП ME.

Аналіз результатів сформованості ЗУН та досвіду вибудовування відносин "людина-людина" засвідчив, що значення інтегративного показника ($ІК_{Л-Л}$) від 0,9 до 1 не виявлено в жодного студента, від 0,7 до 0,9 виявлено в 2 % опитуваних ЕГ та 1 % КГ, від 0 до 0,7 – у 98 % респондентів ЕГ та 99 % КГ, у тому числі в 31 % студентів в кожній групі виявлено оцінку не меншу ніж 0,6. Такі результати свідчать про неприпустимо низький рівень сформованості навичок міжособистісних відносин, здатності встановлювати доцільні контакти з рідними, близькими, друзями, колегами по роботі, вмінь працювати у команді, здатності до критики, праці в міждисциплінарній команді, спілкування з фахівцями з інших галузей, що суттєво знижує можливість працевлаштування в умовах європейської та світової інтеграції та глобалізації суспільства.

Наступний інтегративний коефіцієнт ($ІК_{Л-С}$) демонстрував сформованість ЗУН та досвіду вибудовування відносин "людина-суспільство". Дані діагностики свідчать, що в більшості респондентів ЕГ та КГ (79 % в кожній групі) виявлено значення коефіцієнта від 0 до 0,7, у тому числі в 44 % студентів ЕГ та 42 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6; значення від 0,9 до 1 не діагностовано в жодного респондента, від 0,7 до 0,9 виявлено в 21 % опитуваних в обох групах. Таким чином, нами підтверджено тенденції пілотажного дослідження та необхідність урахування в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів можливостей набуття студентами ЗУН та досвіду вибудовування відносин "людина-суспільство".

Останній складник соціальної компетентності пов'язаний із ЗУН та досвідом вибудовування відносин "людина-довкілля". Значення інтегративного коефіцієнта ($ІК_{Л-Д}$) виявились такими: від 0,9 до 1 діагностовано однакову кількість респондентів ЕГ та КГ – 3 %, від 0,7 до 0,9 виявлено в 62 % опитуваних ЕГ та 63 % КГ, від 0 до 0,7 – у 35 % респондентів ЕГ та 34 % КГ, у тому числі у 27 % студентів ЕГ та 28 % КГ виявлено оцінку не меншу ніж 0,6. Результати діагностики демонструють, що дана компе-

тенція сформована досить добре порівняно з іншими складника соціальної компетентності.

Одержані дані дозволили визначити інтегративний коефіцієнт за критерієм "сформованість соціальної компетентності" $ІК_{СК}$ для кожного із студентів. Розподіл оцінок критерію "сформованість соціальної компетентності" наведено в табл. 3.

Аналіз результатів засвідчив: інтеграційні коефіцієнти ($ІК_{СК}$) від 0,9 до 1, що відповідає високо-інтегративному рівню, не виявлено в жодного респондента, від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) діагностовано в 7 % опитуваних ЕГ та 5 % КГ, від 0 до 0,7 (елементарно-інтегративному) – у 93 % респондентів ЕГ та 95 % КГ, у тому числі в 66 % студентів ЕГ та 62 % КГ, діагностованих на елементарно-інтегративному рівні, показник сформованості соціальної компетентності піднявся за позначку 0,6.

Таким чином, результати діагностики продемонстрували: соціальна компетентність є найбільш "незахищеною" з боку існуючої системи професійної підготовки майбутніх економістів, що звісно не сприяє ефективній соціалізації особистості в сучасних умовах. Навпаки, СІПП ME містить педагогічно адаптований соціальний досвід розв'язання пізнавальних, світоглядних, етичних, політичних та інших проблем завдяки специфічним стратегіям і методам спілкування.

У такий спосіб діагностувальний матеріал дав змогу визначити вихідні рівні компетентності економіста за її критеріями: сформованість ключових компетенцій; сформованість професіоналізму; сформованість соціальної компетентності. Спираючись на оцінку експертів, викладачів, результати самооцінки студентів, а також дослідницькі методи та методики, що були використані, вдалось одержати дані, що відображають результати діагностики компетентності економістів на констатувальному етапі експерименту (табл. 4).

Таблиця 4

Показники вихідного рівня сформованості компетентності економіста *($ІК_{КЕ}$)* студентів-економістів (%)

Рівні сформованості компетентності економіста	ЕГ	КГ
Високо-інтегративний	0	0
Достатньо-інтегративний	24	28
Елементарно-інтегративний	76	72
у тому числі $0{,}60 \le ІК < 0{,}70$	62	62

На високо-інтегративному рівні не було діагностовано жодного студента. На достатньо-інтегративному рівні було виявлено в експериментальній групі 24 % студентів та 28 % у контрольній групі. На елементарно-інтегративному рівні було діагностовано 76 % респондентів експериментальної групи та 72 % контрольної, у тому числі в 62 % студентів обох груп, діагностованих на елементарно-інтегративному рівні, показник сформованості компетентності економіста піднявся за позначку 0,6.

Треба підкреслити, що відсоткові показники порівняно з контрольними й експериментальними групами за рівнями були майже однаковими. Незначні відхилення в кращий бік спостерігались у контрольній групі.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Аналіз одержаних результатів дозволив стверджувати, що формування компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів потребує серйозної роботи щодо корегування виявлених недоліків професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців галу-

зі економіки і фінансів, що ми пов'язуємо з необхідністю впровадження запропонованої нами системи та відповідних педагогічних умов формування компетентності економіста.

Зважаючи на викладене, ми дійшли висновку, що подальшу роботу в аспекті формування компетентності економіста ми вбачаємо в побудові та реалізації експериментальної моделі системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Список літератури:1. *Булавенко О. А.* Проектирование содержания и технологии непрерывного экономического образования в профессиональных учебных заведениях : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / О. А. Булавенко. – Брянск, 2007. – 42 с. 2. *Гончарова О. М.* Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (інформатика)" / О. М. Гончарова. – К., 2007. – 40 с. 3. *Дибкова Л. М.* Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти" / Л. М. Дибкова. – Київ, 2006. – 20 с. 4. *Іванченко Є. А.* Методика оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів: Навч.-метод. посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. – Одеса : "Поліграф", 2008. – 130 с. 5. *Семенчук Ю. О.* Формування англомовної лексичної компетентнції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання: германські мови" / Ю. О. Семенчук. – Київ, 2007. – 27 с.

Е. А. Иванченко

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТА

Статья посвящена описанию результатов первичной диагностики уровней сформированности компетентности экономиста студентов высших учебных заведений Министерства финансов Украины согласно методики оценивания компетентности экономиста в системе интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов.

Y. Ivanchenko

RESULTS OF DIAGNOSTICS LEVELS OF FORMED OF ECONOMIST'S COMPETENCE

The article presented description of primary diagnostic's results levels of formed of economist's competence of students of higher educational establishments of Ministry of finance of Ukraine in obedience to the method of evaluation of economist's competence in the system of integrativ professional preparation of future economists.

Стаття надійшла до редакції 29.04 2009

УДК 378.4:371.132

Ю.Г. Чебакова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Постановка проблемы и ее связь с важными научными и практическими задачами. Изменения, происходящие сегодня в характере общественных отношений, предопределяют изменение требований к качеству профессиональной подготовки и воспитания специалистов и, соответственно, требуют от национальной образовательной системы разработки на концептуальном уровне новой парадигмы профессионального образования и его эффективной реализации. Основной задачей такой концепции должно быть обеспечение соответствия качества подготовки как современным, так и перспективным нуждам общества. Прежде всего это касается инженерного образования.

В Национальном техническом университете "Харьковский политехнический институт" (НТУ "ХПИ") на основе результатов длительных научных исследований была разработана новая философия инженерного образования, учитывающая определяющие мировые тенденции общественного развития, основные направления развития техники и технологий, достижения теории и практики управления социальными системами и т.д. Разработаны новые учебные планы, в которых найдено оптимальное единство гуманитарных, естественно-математических и технических знаний специалистов.

В рамках новой философии образования коллективом кафедры педагогики и психологии управления социальными системами НТУ "ХПИ" была разработана модель интегрированной подготовки инженеров, которая учитывает такие современные социальные процессы и тенденции их развития, как повышение роли личностного фактора в обеспечении эффективности производства и осознание обществом необходимости учета и использования этого факта; изменение целей и содержания профессиональной деятельности инженера, ее структуры за счет роста части организационно-управленческих функций в общей структуре профессиональной деятельности инженера. Особенность предложенной модели заключается в гармоническом соединении профессиональной, управленческой, психолого-педагогической, фундаментальной и общекультурной подготовки. Логическим продолжением организации интегрированной подготовки является разработка Концепции формирования национальной гуманитарно-технической элиты. Как отмечают авторы Концепции, основными ее задачами являются "создание и научное обоснование методологии формирования национальной гуманитарно-технической элиты, разработка надежного психолого-педагогического инструментария и реальных методов, средств и технологий выявления, профессионального обучения и воспитания будущих лидеров, подготовка профессиональных руководителей; обеспечение им широкой и всесторонней общекультурной, политической, правовой, экономической, экологической, психолого-педагогической, информационной и управленческой подготовки на уровне, который не уступает фундаментальному образованию по выбранной инженерной специальности" [5, с. 35]. В статье уделяется внимание психолого-педагогической подготовке студентов технических высших учебных заведений.

Анализ исследований и публикаций по проблеме. Сегодня в педагогической теории и практике вопросам особенностей педагогической подготовки специалистов, в том числе инженеров, отводится большое внимание. Опубликован ряд научных работ, в частности работы В.П. Андрущенко, С.Ф. Артюха, М.З. Згуровского, Ю.Ф. Зиньковского, А.Э. Коваленко, А.Г. Романовского, Л.Л. Товажнянского и др. Однако их анализ свидетельствует, что проблема психолого-педагогической подготовки студентов в технических вузах еще недостаточно исследована в теоретическом и практическом аспектах. К ним можно отнести и вопросы формирования мотивации обучения психолого-педагогическим

дисциплинам у будущих инженеров, и педагогические условия эффективной реализации психолого-педагогической подготовки.

Постановка задачи. При подготовке статьи нами были поставлены следующие задачи: проанализировать особенности педагогической подготовки в техническом высшем учебном заведении, продемонстрировать ее значение для будущей профессиональной деятельности студентов.

Изложение основного материала исследования и обоснование полученных научных результатов. В педагогике известно много теорий содержания образования, актуальных для разных времен, курсов и этапов развития государства. Определяя требования к отбору содержания образования, И.Я. Лернер [2] и В.В. Краевский [1] утверждали, что согласно логике системного педагогического процесса наиболее важным является требование соответствия содержания образования его целям, потребностям развития общества, науки, культуры и личности. Этот принцип отражается на всех уровнях построения содержания образования и проявляется в тех знаниях, умениях и навыках, которые соответствуют современному уровню развития социума, научного знания, культурной жизни и обеспечивает возможности личностного роста.

Необходимость педагогической подготовки студентов в высшем техническом учебном заведении связана прежде всего с полученными результатами проведенного кафедрой педагогики и психологии управления социальными системами НТУ “ХПИ” исследования представителей руководящего состава предприятий и фирм г. Харькова. Почти все руководители подчеркивали в качестве одного из важных недостатков национальной образовательной системы отсутствие управленческой подготовки во время профессионального обучения и указывали на необходимость расширения составляющей человеческого фактора. Прежде всего они указывали на необходимость увеличения психолого-педагогической подготовки как одной из самых главных предпосылок обеспечения эффективности будущей профессиональной деятельности инженера, тем более руководителя. Они подчеркнули необходимость изучения студентами таких дисциплин, как психология межличностного общения, конфликтология, методы психологического влияния на людей и т.д. [5].

Необходимость психолого-педагогической подготовки будущих инженеров связана также, как отмечает А.Г. Романовский [4], с такими современными тенденциями, которые существуют как на промышленном производстве, так и в обществе в целом: 1) изменение характера и целей общественного производства и его ориентация на человека; 2) рост роли человеческого фактора, который обуславливает эффективность управления только с учетом индивидуальных особенностей личности каждого человека; 3) значительную часть своего рабочего времени специалист тратит на разные виды общения, в том числе на управленческое. Поэтому овладение культурой и знаниями закономерностей психологии межличностного общения становится неотъемлемым и важным элементом формирования инженера; 4) эффективность общей деятельности больших групп людей главным образом определяется психологическим климатом в коллективе и психологическим “комфортом” каждого человека; 5) каждому специалисту в процессе профессиональной деятельности постоянно приходится выполнять значительный объем работы, связанной с большими физическими и эмоционально-психологическими нагрузками. В связи с этим в процессе обучения возникает необходимость формирования и развития у студентов эмоционально-волевой сферы и жизнестойкости к стрессовым ситуациям; 6) каждому специалисту важно сознавать свои способности, возможности и ограничение, раскрывать свои внутренние психологические резервы для того, чтобы ставить для себя максимально возможные цели и успешно организовывать общую работу больших групп людей по их достижению. Для этого ему нужно знать методы и средства самосовершенствования и самоактуализации, которыми может вооружить именно психология и педагогика; 7) деятельность инженера связана с необходимостью обучения и воспитания людей, с которыми он работает, и, как показывает статистика, большую часть времени они тратят именно на их организацию и проведение. Этим обстоятельством обусловлено то, что профессиональная управленческая

деятельность содержит определенную совокупность педагогических функций; 8) необходимо не забывать, что важной социальной функцией специалиста является также создание семьи и воспитание детей, требующие соответствующих психолого-педагогических знаний.

По нашему мнению, интересны высказывания И.П. Подласого в своей книге [3] относительно педагогики: во-первых, это наука чрезвычайно сложная, можно сказать, что почти самая сложная из всех известных наук. Доказывать очевидное нет необходимости: предметом исследования этой науки является человек, а он – высшее достижение природы, ее венец. Во-вторых, она очень противоречива, не однозначна, диалектична: каждый человек имеет свое мнение о воспитании и обучении и может опровергнуть любое утверждение другого человека, приведя "противоположные" примеры, и будет по-своему прав. Кстати, и среди больших мыслителей нет единства в оценках этой стороны человеческой жизни. Сотни противоположных утверждений встречаются в работах педагогов, психологов, философов, общественных деятелей и других специалистов, которые пожелали оставить свои работы истории. В-третьих, педагогика – наука необъятная и это без доказательств вытекает из предыдущих пунктов. Огромное количество педагогических книг уже написано, а необходимость изучать проблемы воспитания и обучения осталась. И, в конце концов, эта наука очень интересная. И интересная она не только предметом изучения, но и историей развития, с ее не только прозрениями и открытиями, но и драмами человеческих судеб, бесчисленными ошибками и тупиками. Считаем, что это высказывание касается также и психологии. И в связи с этим можно сказать, что все это подходит также и для всех дисциплин психолого-педагогического цикла.

Действительно, дисциплины психолого-педагогического цикла одновременно является и сложными, и противоречивыми, и интересными. И каждый студент-будущий инженер должен понять и осознать, что именно они могут стать залогом успеха его будущей профессиональной деятельности.

Поэтому, по нашему мнению, в системе профессиональной подготовки будущих инженеров значительное место должно отводиться именно дисциплинам психолого-педагогического цикла.

Их эффективность в значительной мере должна обеспечиваться содержанием, научным уровнем и целевой направленностью лекционного материала и четко спланированными и организованными практическими и семинарскими занятиями с использованием современных технологий обучения и воспитания. Как отмечает А.Г. Романовский [4], психолого-педагогические знания должны рассматриваться как важный элемент фундаментальной подготовки, поскольку они формируют необходимые представления о человеке и природе его поведения в обществе. Учебный материал может и должен быть подготовлен в соответствии с типичной программой по основам психологии и педагогики и рассчитан на студентов, которые учатся за всеми степенями образования в пределах блока социально-гуманитарных дисциплин. При разработке и упорядочении учебных программ по дисциплинам психолого-педагогического цикла можно и необходимо использовать тот факт, что они могут быть существенным образом распространены за счет просмотра дисциплин, которые излагаются согласно учебному плану, из него можно удалить "лишние", "ненужные" дисциплины. Это позволит внедрять в систему профессиональной подготовки студентов новые дисциплины психолого-педагогического цикла. Примером этих дисциплин могут быть "Психология лидерства", "Психология общения", "Психология поведения руководителя в экстремальных ситуациях" и т.п.

На сегодняшний день кафедрой педагогики и психологии управления социальными системами НТУ "ХПИ" разработаны и уже активно внедряются в учебно-воспитательный процесс университета такие оригинальные дисциплины психолого-педагогического цикла:

- "Управление развитием социально-экономических систем" (читается на энергомашиностроительном, транспортного машиностроения, электромашиностроительном, органическом факультетах на 5 курсе);

- “Теория и практика управления социальными системами” (читается на механико-технологическом факультете на 3 курсе);
- “Современные управленческие технологии” (читается на машиностроительном факультете на 3 курсе);
- “Психолого-педагогические основы управленческой деятельности инженера” (читается на механико-технологическом факультете на 3 курсе) и т.п.

Так, задачей курса “Управление развитием социально-экономических систем” является ознакомление студентов с основополагающими понятиями динамического характера функционирования социально-экономических систем, с порядком разработки и реализации стратегии их развития, особенностями управления этим развитием. Он формирует у студентов умения и навыки эффективного управления предприятием, его продукцией и кадровым потенциалом с обязательным учетом динамики изменения и развития не только конкретного рынка, но и внешней среды в целом. В курсе “Теория и практика управления социальными системами” раскрываются психологические аспекты управленческой деятельности, нормы и правила эффективного межличностного общения, прежде всего управленческого, методы эффективного влияния на людей, особенности формирования и поддержки благоприятного психологического климата в коллективе и т.п. Изучение современных управленческих технологий направлено на вооружение будущего инженера знаниями не только основных принципов и функций управления, но и технологическими приемами эффективного их выполнения. Этот курс позволяет привить студентам навыки умения достижения поставленной цели, распределения задач между работниками, организации и контроля их выполнения в рамках целостного технологического процесса производства. Целью курса “Психолого-педагогические основы управленческой деятельности инженера” является раскрытие студентам необходимости и важности знаний из области психологии и педагогики в процессе профессиональной деятельности инженера, в частности ее управленческой составляющей.

Кроме того, кафедрой педагогики и психологии управления социальными системами на всех факультетах НТУ “ХПИ” читается стандартный курс “Основы педагогики и психологии”.

Считаем, что целью всех психолого-педагогических дисциплин является формирование у студентов стойкого, искреннего интереса к психологической, педагогической и управленческой наукам как действенного инструментального средства эффективного осуществления их будущей деятельности.

Специальным образом организованная психолого-педагогическая подготовка даст возможность:

- выявить у студентов с помощью психолого-педагогического диагностирования и развить необходимые способности и качества (требовательность к себе, дисциплинированность, уверенность, организаторские способности, коммуникативные способности и др.);
- быть глубоко осведомленным в области теории и практики управления социальными системами, современных и перспективных управленческих технологий и уметь успешно их применять в своей профессиональной деятельности;
- научиться студентам понимать себя, управлять своими эмоциями и поведением, учитывать психологические особенности каждого работника и т.п.;
- овладеть студентам знаниями закономерностей психологии межличностных отношений и управленческого общения, приемами психической саморегуляции, знаниями особенностей педагогической деятельности, в частности обучения взрослых и производственной педагогики, закономерностями и принципами профессионального обучения, воспитания и др.;
- сформировать у студентов умения диагностировать собственное психологическое состояние и психологическое состояние конкретной личности, умение формировать и поддерживать благоприятный психологический климат в коллективе, умение ориентиро-

ваться в сложной обстановке и быстро принимать правильные решения, умение общаться с людьми, сформировать привычки и склонность к воспитанию и обучению людей и т.п.;

- привить студентам стремление и внутренние потребности в непрерывном образовании, самообразовании и самовоспитании на протяжении всей активной трудовой жизни с целью постоянного самосовершенствования, привить стремление читать и анализировать литературу по психологии и педагогике, постоянно самостоятельно пополнять знания по вопросам, которые его интересуют или возникают во время выполнения профессиональной деятельности и т.п.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Анализируя все вышеизложенное, можно сделать вывод, что студентам технических высших учебных заведений в рамках дисциплин психолого-педагогического цикла необходимо давать целостное представление о системе психолого-педагогических знаний, прививать привычки ориентации в них, показывать место и значение в системе профессиональной подготовки, раскрывать связь с другими дисциплинами.

Полученные студентами знания и сформированные умения и навыки в специально организованной целенаправленной психолого-педагогической подготовке позволят ему в будущей профессиональной деятельности успешно решать психологические, культурные, социальные, производственные и другие проблемы, находить общественно приемлемые эффективные пути их решения.

Список литературы: 1. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения /В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 255с. – (Методологический анализ). 2. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 188 с. 3. *Подласый И.П.* Педагогика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. / Подласый И.П. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. 4. *Романовський О.Г.* Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності / О.Г. Романовський – Харків: Основа, 2001. – 312 с. 5. *Товажнянський Л.Л.* Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті "Харківський політехнічний інститут": Навчальний посібник / Товажнянский Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С. – Харків: НТУ "ХПІ", 2002. – 160 с.

Ю.Г. Чебакова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Автор аналізує особливості психолого-педагогічної підготовки у технічному вищому навчальному закладі. За допомогою цієї підготовки студент зможе успішно розв'язувати психологічні, виробничі та інші проблеми у майбутній професійній діяльності та створювати навколо себе сприятливі умови для праці.

Y. Chebakova

PSIHOLOGO-PEDAGOGICAL PREPARATION AS THE IMPORTANT COMPONENT OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The author analyzes features of psihologo-pedagogical preparation in a technical higher educational institution. By means of this preparation the student can successfully solve psychological, industrial and other problems in future professional work and create round itself favorable conditions for work.

Стаття надійшла до редакції 24.04.2009

УДК 378.1 (477)

О. Корносенко

ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Ефективність навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти педагогічного профілю визначається чіткою системою цілеспрямованого впливу на студентів. Значення фізичної культури для дітей і учнівської молоді підвищує роль фахівців фізичної культури, які здатні на належному рівні проводити роботу з учнями, високий рівень здоров`я та різнобічний розвиток яких – запорука успішної реалізації сучасних соціально-економічних перетворень нашого суспільства [2]. Однією з вирішальних умов успішного функціонування педагогічної системи є конструювання, що містить аналіз, діагностику, прогноз та розробку проекту структурної побудови цілісного навчального процесу [3].

Вживання поняття “технологія” у широкому розумінні пов'язується з сукупністю операцій, які здійснюються певним способом у визначеній послідовності для досягнення поставленої мети. Це слово прийшло в педагогіку з промислового виробництва, де воно означало процес виготовлення продукції найбільш ефективним і економічним способом.

Поняття “педагогічна технологія”, відоме з 20-х років XX ст., знаходимо в працях В. Бехтєрєва, І. Павлова, А. Ухтомського, С. Шацького. Вже тоді воно трактувалося по-різному. В одному випадку – як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку ефективну організацію навчальних занять, що нагадує виробничу технологію; в іншому – як уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники. У подальшому сутність поняття досліджували В. Безпалько, В Бухвалов, Б. Горячов, В. Гузєєв, В. Євдокимов, Т. Ільїна, М. Кларін, А. Кушнір, І. Лернер, В. Монахов, Т. Назарова, В. Паламарчук, О. Пєхота, Л. Прессман, І. Прокопенко, Г. Селевко, М. Сибірська, С. Сисоєва, О. Філатов, Д. Чернілєвський, М. Чошанов, С. Шаповаленко та ін.

Сьогодні педагогічну технологію розуміють як послідовну взаємопов’язану систему дій педагога, спрямовану на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу [3].

Н.Ф. Тализіна вважає, що сутністю сучасної технології навчання є визначення найбільш раціональних способів досягнення поставлених цілей. При цьому навчальний процес розглядається як система, що потребує дослідження взаємозалежних її складників. Звідси виникає потреба використання результатів пошуку, отриманих у різних галузях знань, зокрема соціології, психології, кібернетики, математики та інших.

На думку В.П. Безпалька, “педагогічна технологія – проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці” [1].

Освітньо-педагогічна технологія – це сукупність прийомів і водночас галузь педагогічного знання, що відображає характеристики глибинних процесів педагогічної діяльності, особливості їх взаємодії, управління якими забезпечує необхідну ефективність навчально-виховного процесу.

Проаналізувавши останні дослідження у галузі професійно-педагогічної підготовки, можна зробити висновок, що вони зосереджені переважно на пошуках нових освітніх технологій підготовки фахівців гуманітарного, технічного, фізико-математичного та природничого профілю. Фахова підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання ґрунтується переважно на традиційних технологіях навчання, що є

безумовним протиріччям щодо нових освітніх пріоритетів.

Метою нашого дослідження є створення освітньо-педагогічної технології професійної підготовки фахівців фізичної культури, яка б відповідала параметрам якості освіти, закладеним Законом України "Про вищу освіту" та нормативно-правовими документами, що окреслюють основні вимоги до професіоналізму вчителя. В основі конструювання освітньо-педагогічних технологій лежать такі положення:

- застосування особистісно орієнтованого, системного та діяльнісного підходів у навчанні, що дозволяє перейти від пасивних методів навчання до творчих, активних;
- розробка програм навчальної діяльності відповідно до кваліфікаційної характеристики, яка відображає особистісні, спеціальні та професійні вимоги до підготовки фахівців нового покоління;
- поєднання жорстких вимог до результатів функціонування окремих систем і підсистем, які входять у структуру педагогічної технології, з гнучкістю їх змісту і методів реалізації;
- обумовленість і обґрунтованість диференціації та інтеграції окремих елементів, що складають педагогічну технологію;
- обґрунтування паритетності структурних компонентів цієї технології;
- єдність цільових установок у діяльності всіх суб'єктів, що беруть участь у процесі втілення освітньо-педагогічної технології;
- систематичність і неперервність технологічного процесу на всіх рівнях, етапах навчання і професійного становлення студентів [1].

У вітчизняній педагогічній літературі педагогічний процес розглядається як організований навчально-виховний процес, що охоплює діяльність педагогів і вихованців, тих, хто навчає, і тих, хто навчається, а також організаційно-матеріальні умови, в яких ця діяльність реалізується. Виходячи з цієї дефініції, ми визначаємо складники педагогічної технології.

Основними складниками педагогічної технології є мета і завдання. В педагогічній системі мета представлена у вигляді моделі випускника ВНЗ, яка регламентується кваліфікаційною характеристикою і державним стандартом. Завдання навчально-виховного процесу визначають і конкретизують його зміст, який регламентується навчальними планами та програмами. Типові завдання діяльності та вміння, якими повинен оволодіти випускник вищого навчального закладу фізкультурно-педагогічного спрямування, затверджені державним стандартом. До них відносять: 1) формування системи знань про фізичну культуру в процесі фізичного виховання; 2) навчання руховій дії в процесі заняття фізичними вправами; 3) раціональне формування індивідуального фонду рухових умінь і навичок у багаторічному процесі фізичного виховання; 4) навчання осіб, що займаються фізичними вправами, використовувати набуті знання, вміння та навички в повсякденному житті з метою самовдосконалення; 5) формування в навчально-виховному процесі ідейних основ раціональної поведінки, естетичних норм і навичок; 6) сприяння трудовому, інтелектуальному, естетичному вихованню школярів у процесі занять фізичною культурою; 7) формування основ самовиховання особистості в процесі фізичного виховання; 8) організація процесу фізичного виховання школярів у режимі навчального дня школи та позакласних занять фізичними вправами; 9) організація діяльності учнів на уроці фізичного виховання; 10) забезпечення дотримання правил техніки безпеки під час занять фізичними вправами; 11) вдосконалення рухових якостей у процесі фізичного виховання; 12) збереження і зміцнення здоров'я школярів у процесі фізичного виховання; 13) планування навчально-виховного процесу з фізичної культури в школі та позаурочної роботи; 14) здійснення різних видів контролю в процесі заняття фізичними вправами; 15) встановлення ділових і неформальних особистих стосунків з учнями в процесі фізичного виховання; 16) вивчення віко-

вих та індивідуальних особливостей учнів; 17) вивчення особливостей процесу фізичного виховання і результатів власної діяльності тощо.

Вирішення цих завдань багато в чому залежить від ефективності процесу навчання, що забезпечується оптимізацією умов функціонування навчального процесу. Умови навчання визначаються як форма організації навчального процесу, що є зовнішнім вираженням узгодженої діяльності педагога і студента і проводиться у встановленому порядку та режимі.

Зрозуміти сутність навчального процесу можна, якщо визначити його компоненти. За зовнішніми ознаками його можна охарактеризувати як спільну діяльність викладача і студента, тобто компонентами навчального процесу є викладання і навчання. Оскільки навчальний процес, як і будь який інший вид діяльності, завжди має предмет, то третій компонент – це зміст освіти. Під змістом освіти розуміють певний обсяг і характер систематичних наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими має оволодіти людина, в даному випадку – студент у процесі навчання. В. Луговий під змістом освіти розуміє упорядковану, цільну сукупність елементів і процесів, що утворюють освітню систему.

І.Я. Лернер обґрунтовує чотири основні елементи змісту освіти:

1. Інформація, яка підлягає засвоєнню. Знання, що накопичені людством (основні ідеї, концепції, теорії, поняття науки). Знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій.

2. Способи діяльності – уміння, навички.

3. Досвід емоційно-ціннісного ставлення до знань.

4. Досвід творчої діяльності (перенесення знань, варіативність, комбінування).

У доборі змісту педагогічної освіти існують різні підходи: політехнізм (Україна); прагматизм (США); енциклопедизм (Франція); екзистенціоналізм (Англія). Сучасна освіта розвивається в різних напрямах: гуманітаризації, диверсифікації, фундаменталізації, інформатизації, індивідуалізації.

Зміст освіти визначається державними документами – навчальними планами та навчальними програмами. Навчальний план – це державний нормативний документ, який визначає навчальне навантаження студентів, його розподіл за семестрами, відділеннями, спеціальностями, тобто встановлює перелік навчальних предметів, кількість годин, відведених на кожний предмет, кінець і початок навчального року. Навчальна програма –державний документ, в якому розкривається зміст освіти з кожного предмету і визначається система наукових знань, світоглядних і морально-етичних ідей, практичних умінь і навичок, якими необхідно оволодіти студентам. Існує кілька способів побудови навчальних програм: а) лінійний; б) концентричний; в) модульний (при такому способі зміст кожної навчальної теми групується за такими напрямами: орієнтаційним, методологічним, змістовим, операційно-діяльнісним, контрольно-перевірочним) [1].

Характеристика змісту освіти – обґрунтування принципів відбору змісту навчання, його структурування з урахуванням вимог концепції вищої професійної освіти, спеціальності, професійної готовності; цілісності і вірогідності та відповідності стандартам. Методичне оснащення змісту освіти містить методи структурування навчальних елементів, визначення характеристик на рівні дисциплін навчального плану. В основі його формування лежить модель фахівця, яка дозволяє визначитися в підборі наукової та навчальної інформації, засвоєння якої в процесі навчання буде достатнім для здійснення певного виду професійної діяльності на відповідному кваліфікаційному рівні. Основним фактором змісту освіти є вимоги суспільства до розвитку фізичної культури та спорту. Зміст освіти має бути спрямований на реалізацію основної ідеї вищої освіти – професійної підготовки фахівця, зокрема з фізичної культури, конкурентоспроможного на ринку праці і здатного ініціативно, творчо, компетентно вирішувати завдання фі-

зичного виховання дітей з розвитку рухової діяльності в різних організаційно-педагогічних формах [3].

Ще одним компонентом є організація навчального процесу, що обумовлює створення певних умов для його функціонування. У словниках з філософії поняття "умова" визначається як категорія, що виражає відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких вона не може існувати. Таке його трактування потребує педагогічного переосмислення. Ми розглядаємо окремо педагогічні та організаційно-матеріальні умови, як середовище, від якого залежить процес формування компетентного фахівця.

Організаційно-матеріальні умови ми поділяємо на організаційно-методичне забезпечення, організаційні умови навчання і організаційні форми навчання. Єдність визначених умов педагогічного процесу забезпечує вирішення поставлених завдань.

Поряд з організаційно-матеріальними умовами функціонування навчального процесу виступають і педагогічні умови, які виявляються в практичній реалізації сучасних принципів навчально-виховного процесу у вищій школі:

1. Співвідношення змісту професійної освіти з особливостями професійної діяльності.

2. Оптимальне поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу, створення умов для самостійної роботи студентів.

3. Раціональне застосування активних методів і доцільних засобів навчання на різних етапах професійної підготовки.

4. Співвіднесення результатів підготовки спеціалістів з вимогами соціального замовлення до якості підготовки спеціалістів певного профілю.

5. Формування у студентів знань, умінь, здібностей та компетенцій, необхідних для реалізації інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту.

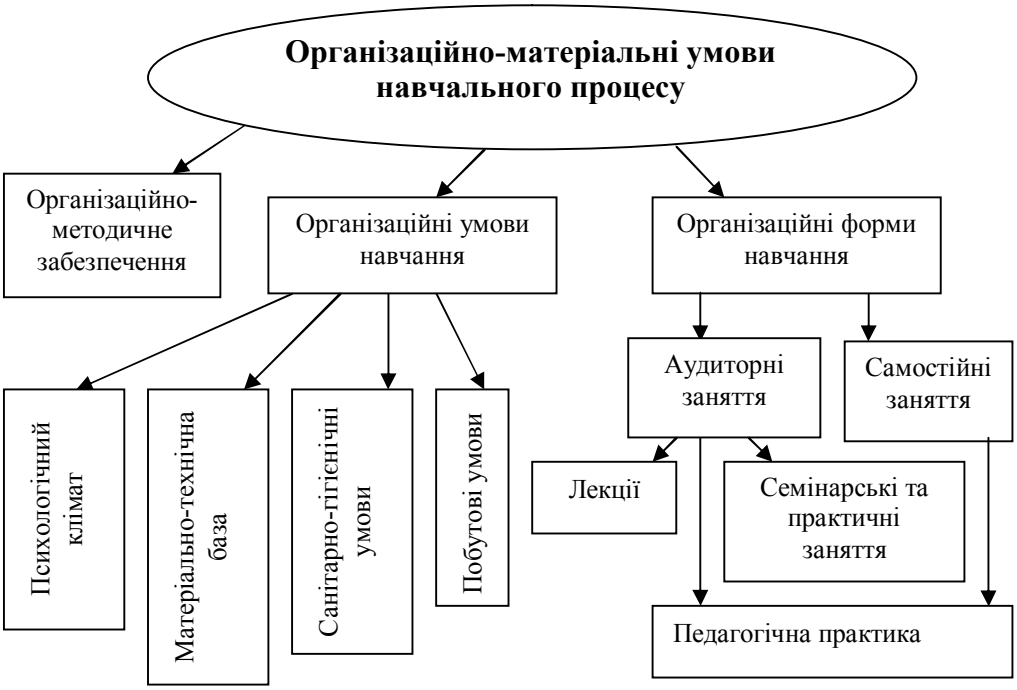
Отже, лише при комплексній практичній реалізації визначених умов можна вирішити проблему підготовки компетентного спеціаліста в галузі фізичного виховання. Але найбільш значущою детермінантою педагогічної технології є взаємодія учасників навчального процесу. Її зміст має на увазі психолого-педагогічне обґрунтування різних алгоритмів функціонування знань та мотиваційну підтримку освітнього процесу. Методичне оснащення – методика вибору і реалізації алгоритмів, їх зв'язок з метою освіти, розвитку мотиваційної основи навчання. Отже, передача навчальної інформації відбувається за допомогою засобів та методів навчання [3].

Засоби навчання і виховання, як складник навчального процесу, є сукупністю предметів, що містять навчальну інформацію або розвиваючі, освітні чи виховні функції, спрямовані на формування у студентів знань, умінь та навичок, необхідних у професійній діяльності.

У педагогічній літературі виділяють різні засоби навчання. Їх можна умовно класифікувати за формою організації пізнавальної діяльності студента на засоби: для індивідуальної роботи і для фронтальної; за функціями, що виконуються: на інформаційні, контролюючі та тренуючі.

На вибір засобів викладача орієнтує класифікація за сукупністю двох ознак: поставленим дидактичним завданням і шляхами її реалізації. Відповідно до визначених ознак виділяють такі групи засобів навчання, розвитку і виховання: навчально-наочні посібники на різних носіях інформації, вербальні засоби, дидактичні матеріали, спеціальне обладнання, технічні засоби.

Специфічними засобами навчання у фізичній культурі є фізичні вправи, що містять: змагальні, загальнопідготовчі та спеціальнопідготовчі вправи. Для оптимізації їх впливу на організм використовують тренажерні прилади, які є також засобами фізичної культури.



Структура організаційно-матеріальних умов навчального процесу

Серед методів навчання отримали поширення методи, що активізують пізнавальну діяльність студентів. Перш за все маються на увазі нові форми, методи і засоби навчання, що отримали звання активних. До них ми відносимо: проблемне, контекстне та проектне навчання, проблемні лекції, семінари-дискусії, розбір конкретних педагогічних ситуацій тощо.

Так, проблемне навчання є одним з поширених і визнаних методів навчання в сучасній педагогіці, тому що передбачає створення в навчальному процесі умов, за яких студент не може залишатися байдужим і активно включається в розумову діяльність дослідницького характеру. Проблемне навчання належить до розвиваючого типу і найефективніше діє на активізацію розумової діяльності студентів, на формування в них нестандартних підходів до розв'язання проблем, на розвиток творчого мислення.

Основними в теорії проблемного навчання є такі поняття: проблемна ситуація, навчальна проблема, проблемне питання. Проблемна ситуація є важливим мотиваційним та емоційним засобом у процесі навчання. Ефективність проблемного навчання переконливо доведена в роботах вітчизняних і зарубіжних учених (Д.В. Вількеєв, О.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, Дж. Дьюї, В. Оконь та ін.), а також безпосередньо на практиці.

Мета функціонування педагогічної технології представляється як досягнення відповідності результату навчання створеної моделі фахівця. Отже, наступним складником педагогічної технології є результат навчання. В аспекті, що досліджується мета навчання безпосередньо зорієнтована на результат, який становить послідовне якісне перетворення особистості, що проходить етапи свого професійного становлення, тобто досягає професійної компетентності. Даний компонент є не просто рейтингом, що відрізняє одного студента від іншого, а і характеристикою підготовленості випускника, яка містить такі показники:

- оволодіння загальними і ключовими компетентностями (знання, вміння і навички, які необхідні фахівцю у професійній діяльності);
- сформованість індивідуального стилю викладання;
- оволодіння професійною культурою мови;
- оволодіння творчими, конструктивними, проектувальними здібностями, здібностями керівника та організатора;
- загальна ерудиція.

Отже, наша педагогічна технологія включає такі детермінанти: 1) мета; 2) завдання; 3) зміст освіти; 4) умови функціонування; 5) взаємодію учасників навчального процесу; 6) результат навчання.

Таким чином, створена нами освітньо-педагогічна технологія професійної підготовки фахівців фізичної культури відповідає параметрам якості вищої освіти, закладеним у Законі України "Про вищу освіту", та нормативно-правовим документам, що окреслюють основні вимоги до професіоналізму вчителя і передбачає:

♦ гармонізацію науково-предметних, світоглядно-методологічних, дидактичних і психологічних знань;

♦ оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості дитини;

♦ уміння організовувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до життєтворчості;

♦ оволодіння культурою і загальнолюдськими цінностями;

♦ залучення до перспективних моделей педагогічного досвіду і набуття власного у різноманітній практиці;

♦ здатність до творчого пошуку, саморозвитку;

♦ засвоєння та впровадження нових інформаційних технологій;

♦ конкурентоспроможність на ринку праці;

♦ високі моральні якості;

♦ фізичний та психологічний стан здоров'я, що дає можливість виконувати службові обов'язки.

Список літератури: 1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М: Педагогика, 1989. 2. *Кремень В.Г.* Підвищення ефективності вищої освіти розвитку та інтеграції // Освіта України. – 2004. – 2 березня. 3. *Курдюков Б.Ф.* Теория и методология модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования: Дис… д-ра пед. наук. – Краснодар, 2004. – 303 с. 4. *Махмутов М.И.* Принцип проблемности в обучении // Вопр. психологии. – 1984. – № 5. – С. 30-36. 5. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.

О. Корносенко

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Рассмотрены образовательно-педагогическая технология профессиональной подготовки специалистов физической культуры, условия и принципы ее создания. Определены типовые задачи деятельности и умения, которыми должен овладеть выпускник высшего учебного заведения физкультурно-педагогического направления. Предложена структура организационно-материальных условий учебного процесса в вузе.

O. Kornosenko

EDUCATIONALLY-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY PROFESSIONAL PREPARATION OF SPECIALISTS PHYSICAL CULTURE

The educational-pedagogical technology of professional training specialists of physical culture, the terms and principles its creating are researched. The typical tasks of activity and ability, by which a graduate student of athletic-pedagogical direction of a higher educational establishment must have, are determined. The development of structure of organizational-material conditions of educational process in an institute of higher education is offered.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2009

УДК 004:378.14

Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ (ТЕХНОЛОГІЙ)

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні реалії українського суспільства характеризуються широким впровадженням інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) у різних сферах діяльності людини. Актуальність досліджуваної проблеми підтверджується увагою держави, керівництва до інформатизації суспільства. Реалізація цього напряму містить низку цільових державних і регіональних програм. У цих документах визначаються загальні концептуальні положення розвитку інформаційно-комунікаційних технологій як одного з основних напрямів соціально-економічного розвитку країни.

Прогрес у галузі інформаційно-комунікаційних технологій висуває перед суспільством, освітою нові завдання, забезпечують доступ до інформації й обмін нею, але збільшується розрив між розвиненими країнами і країнами, що розвиваються у доступі до ІКТ та їх використання.

ІКТ відкривають нові можливості й одночасно висувають перед викладачами нові завдання, який з розповсюджувача інформації стає консультантом, за допомогою ІКТ доповнює традиційну методику викладання. Таким чином, за допомогою ІКТ формується творча атмосфера, в якій студенти мають змогу здійснювати самоосвіту, неперервне навчання, співпрацю і т. ін.

Визначним фактором ефективного використання ІКТ постають знання та навички викладачів у впровадженні, використанні цих технологій у навчальний процес, готовність студентів у їх використанні. Враховуючи швидкий розвиток сучасних ІКТ необхідно передбачати не тільки уміння використовувати ІКТ, але й адаптувати і вдосконалювати їх у майбутній професійній діяльності.

Нині ІКТ активно використовуються для індивідуалізації й диференціації процесу навчання, а також з метою здійснення контролю знань. У цих умовах сучасній школі необхідні вчителі, які володіють знаннями й уміннями компетентного використання інформаційних і комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності. У зв'язку з цим професійна компетентність сучасного вчителя будь-якого предмета неможлива без спеціальних знань і вмінь збирання, пошуку, накопичення, зберігання, продукування, обробки, передавання і використання інформації, що здійснюються на основі сучасних засобів мікропроцесорної й обчислювальної техніки, а також розроблених засобів інформаційного процесу. Зміни в освіті, зумовлені впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій, зумовили проблему підготовки вчителів до використання ІКТ у професійній діяльності, а також необхідність застосування підходу до самої підготовки вчителя, формуванню в нього інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК), щоб учитель міг виступати не тільки в ролі носія знань, а також у ролі організатора навчально-пізнавальної, навчально-пошукової, проектної, продуктивної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; у ролі тренера, контролера, диспетчера і т. п.

Зазначимо, що компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неперервної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [1, с. 408].

Нині комп'ютер – доступний і мобільний пристрій як для педагога, так і для студентів.

Відбувається його активне впровадження в сферу вищої педагогічної освіти в усі сфери життєдіяльності людини. Проте значним бар'єром стала інформаційно-комунікаційна компетентність самого шкільного педагога, а точніше її відсутність – повна чи часткова.

Аналіз попередніх досліджень. Проблемою запровадження компетентнісного підходу в освіті займалися: Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Савченко, О. Овчарук, Л. Паращенко, В. Петрук, О. Пометун, С. Трубачова, Л. Тархан, А. Хуторський та ін.

У вирішенні проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагога є серйозні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (В. Алейников, Е. Купріна, З. Новікова, С. Сивих, А. Молокова, Г. Бордовський, Н. Гендіна і ін.).

Мета статті полягає у розгляді проблеми формування ІКК студентів – майбутніх вчителів трудового навчання (технологій) в умовах інформаційно-комунікаційного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Підготовка студентів – майбутніх вчителів трудового навчання (технологій) у педагогічному ВНЗ спрямована на оволодіння новими інформаційними технологіями, проте це не головне; важлива не сама техніка, а вміння її ефективно використовувати для вирішення дидактичних завдань. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях розглядаються поняття "інформаційні", "комунікаційні", "інформаційно-комунікаційні" компетенції, технології. Ми дотримуємося погляду тих учених, які інформаційні і комунікаційні технології не розглядають роздільно. Ми вважаємо за доцільне розглядати їх як єдине ціле, оскільки їх взаємозв'язок і взаємозумовленість виявляються в їх сутнісній значущості. Поняття "інформаційно-комунікаційна компетентність" розглядається нами як значуще, важливе, актуальне для нинішнього часу. Професійне надбання педагога в області інформаційно-комунікаційних технологій, які він ефективно використовує в педагогічній діяльності – це володіння інформаційно-комунікаційними компетенціями. У свою чергу, інформаційно-комунікаційні компетенції ми розуміємо як усвідомлення педагогом зростаючої ролі інформатизації суспільства; володіння інформаційно-комунікаційними технологіями; прийом, перероблення, видачу інформації, її перетворення; усвідомлення її сильних і слабких сторін; ефективне використання інформації для комунікаційного обміну [2, с. 132].

Проте, як і раніше, актуальною залишається проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності студента – майбутнього вчителя трудового навчання (технологій), про що свідчать такі суперечності:

- між потребою в підготовці фахівця, який володіє професійною компетентністю, і неврегульованим включенням компонентів формування змісту інформаційно-комунікаційної компетентності;
- між тими вимогами, що ставляться сучасним суспільством щодо використання вчителями трудового навчання (технологій) інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності і недостатнім рівнем розробленості умов їх підготовки до використання ІКТ на етапі навчання у ВНЗ.

Зусиллями групи вчених і викладачів Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського здійснюється багаторічна науково-практична діяльність у напрямі формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів – майбутніх вчителів трудового навчання (технологій), проміжні результати якої були неодноразово широко представлені педагогічній громадськості на конференціях, семінарах.

В основу вирішення цих суперечностей нами покладено створення інформаційно-комунікаційного освітнього середовища, яке ми розглядаємо як особливим чином організований простір, що сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності студентів – майбутніх вчителів трудового навчання (технологій) [3, с. 64].

У свою чергу, інформаційно-комунікаційному освітньому простору властиві де-

які особливості, що сприяють формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності студентів – майбутніх вчителів трудового навчання (технологій). Серед них такі:

- безперервність інформаційно-комунікаційної підготовки студентів;
- інтегративність різних рівнів системи освіти щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності;
- відкритість змісту і процесу формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів;
- адаптивність процесу формування компетентності;
- оцінка результативності формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів – майбутніх вчителів трудового навчання (технологій).

Ми також розробили й апробували організаційно-педагогічні умови формування ІКК студентів, майбутніх учителів трудового навчання (технологій), реалізація яких на практиці сприяє результативному формуванню ІКТ. Ці умови наведено в таблиці.

Організаційно-педагогічні умови формування ІКТ у майбутніх учителів трудового навчання (технологій)

	Науково-технічні засоби	Методичні засоби	Інструментальні засоби
1	2	3	3
Інформаційно-освітній простір	• локальні та глобальні мережі зв'язку; • електронні бібліотеки; • комп'ютерна навчальна система; • комп'ютерна система контролю знань; • мультимедіатехнології; • гіпермедіатехнології; • Інтернет	• комп'ютерні електронні підручники (КЕП); • підручник "Інформатика та інформаційні технології"; • методичні рекомендації до навчальних програм інформаційно-навчального характеру; • методичні рекомендації до КЕП; • методичні рекомендації щодо вивчення інформатики	• лекції з використанням КЕП; • практикуми з використанням КЕП; • семінари з використанням КЕП; • бази даних; • засоби телекомунікацій; • електронна пошта; • телеконференції; • електронний каталог
Програмний простір	• комп'ютерні програми; • локальні мережі зв'язку; • глобальні мережі зв'язку; • мережі обміну даними	Комп'ютерні програми: • "ЕОМ в навчанні", • "Алгоритми", • "Інформація" • "Досвід та перспективи" тощо	• семінари; • практикуми; • майстер-класи; • бази даних; • електронна пошта; • телеконференції; • практика

Продовження табл.

1	2	3	4
Проектно-дослідний простір	• Інтернет; • електронні бібліотеки; • мережі обміну даних; • гіпермедіатехнології; • мультимедіатехнології	• методичні рекомендації щодо проектування, дослідницької діяльності на основі інформаційно-комунікаційних технологій	• бази даних; • телеконференції; • електронний каталог; • семінари; • практикум з самостійної підготовки студентів; • електронні дидактичні матеріали; • конкурси проектів
Комунікаційний простір	• електронні бібліотеки; • глобальні мережі; • локальні мережі; • мережі обміну даних	• методичні рекомендації з використання навчальних телекомунікацій і дистанційного навчання	• електронні каталоги; • бази даних; • електронна пошта; • телеконференції; • консультації
Проектно-орієнтований простір	• електронні бібліотеки; • глобальні мережі зв’язку; • локальні мережі зв’язку; • мережі обміну даних	• комп'ютерний задачник; • комп'ютерний тренажер; • методичні рекомендації з формування дидактичних знань щодо використання технічних засобів і комп'ютерних технологій для комплексного вирішення професійних завдань	• засоби і прийоми програмування; • прийоми обчислювальної техніки; • електронний каталог; • маршрутні й операційні карти; • консультації
Професійно-адаптуючий простір	• комп'ютерний тренажер; • комп'ютерний задачник; • локальні мережі зв'язку; • глобальні мережі зв'язку; • мережі обміну даних	• спецкурс “Педагогічні технології навчання”	• практикуми з оволодіння прийомами роботи на основі ІКТ; • практикуми з оволодіння прийомами роботи з • комп'ютерами, аудіо-, відеопристроями; • електронні каталоги; • телеконференції; • бази даних; • електронна пошта; • консультації

Продовження табл.

1	2	3	4
Комунікаційний простір	• локальні мережі; • глобальні мережі; • мережі обміну даних; • соціальні мережі	• методичні рекомендації щодо використання ІКТ для комунікативних зв'язків	• телеконференція; • бази даних; • електронна пошта; • консультації
Організаційно-технічний простір	• електронні бібліотеки; • мультимедіатехнології; • гіпермедіатехнології; • КЕП; • комп'ютерна навчальна система; • комп'ютерні системи контролю знань; • комп'ютерний задачник; • комп'ютерний тренажер; • мультимедійна апаратура; • інтерактивна дошка	• методичні рекомендації щодо використання засобів інформатизації системи початкової освіти	• практикуми; • консультації; • телеконференції; • бази даних; • електронна пошта

У процесі дослідницької діяльності нами були розроблені критерії і показники рівня сформованості ІКК студентів. Як критерії ми виокремили:

- мотиваційно-необхідний;
- операційно-діяльнісний;
- пізнавально-когнітивний;
- контрольно-коректуючий;
- предметно-змістовний;
- прогностичний для рефлексії.

Показниками рівня сформованості ІКК студентів є знання, вміння, способи діяльності відповідно до конкретного критерію.

Висновок. Нами встановлено, що системотвірним чинником формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів – майбутніх вчителів трудового навчання (технологій) є підготовка якісно нового типу фахівця, узагальнена модель якого описана у вимогах державного стандарту та враховує завдання розвитку освіти, які є такими:

- ♦ підготовка кадрів, здатних використовувати ІКТ;
- ♦ аналіз рівнів доцільного застосування ІКТ для різних напрямів підготовки фахівців;
- ♦ розроблення нових принципів і методів подання, обробки даних і знань;
- ♦ створення єдиного інформаційного освітньо-наукового простору для навчальних закладів різних типів;
- ♦ створення єдиного телекомунікаційного мережного простору в освіті;
- ♦ розвиток єдиної системи баз даних та інформаційних ресурсів в освіті;
- ♦ забезпечення доступу всіх бажаючих до єдиної системи баз даних й освітніх

інформаційних ресурсів.

Впровадження ІКТ у навчальний процес закладів освіти дозволить вирішити такі питання:

- доступ до більшого обсягу навчальної інформації;
- образна наочна форма представлення навчального матеріалу;
- підтримка активних методів навчання;
- побудова навчального матеріалу на модульній основі;
- підтримка ІТ відповідним навчальним і методичним матеріалом.

Список літератури: 1. *Енциклопедія* освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008 . – 1040 с. 2. *Інноваційні* педагогічні технології у трудовому навчанні: Навч.-метод. посібник / За заг. ред. О.М. Коберника, Г.В. Терещука. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 212 с. 3. *Кадемія М.Ю.* Термінологічний словник з інноваційних методик навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій / За заг. ред. Р.С. Гуревича. – Вінниця: ТОВ "Ландо ЛТД", 2009. – 173 с.

Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемия

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ (ТЕХНОЛОГИЙ)

В статье рассматривается формирование информационно-коммуникационной компетентности как благоприятствующего объектно-субъектного пространства, которое актуализирует интеллектуальные, моральные и коммуникативные взаимности личности, обеспечивающие комфортную интеграцию в профессиональной среде, оптимальную профессиональную адаптацию будущих учителей трудового обучения (технологий).

R. Gurevych, M. Kademiya

THE INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TAECHERS OF LABOR DISCIPLINE (TECHNOLOGIES)

The article deals with the formation of the information-communicative competence as favorable object-subject space which actualizes intellectual, moral and communicative possibilities of a person ensuring the comfortable integration in the professional environment, optimal professional adaptation of future teachers of labor discipline (technologies).

Стаття надійшла до редакції 20.05.2009

УДК 371.3:681.142.37+744

М.Ф. Юсупова

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ АПРОБАЦІЇ ТА ЕКСПЛУАТАЦІЇ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ ІНТЕРАКТИВНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНІ "НАРИСНА ГЕОМЕТРІЯ"

Постановка проблеми. Ефективне застосування комп'ютерів у навчальному процесі цілком залежить від якості та концептуальної основи програм, що закладаються в ЕОМ. Апробація програмних засобів будь-якого напряму ставить за мету визначення їх працездатності в реальних умовах експлуатації.

Мета статті полягає в розробленні програмного забезпечення, що відповідає дидактичності обґрунтування технології навчання дисципліни "Нарисна геометрія".

Виклад матеріалу. Незважаючи на те, що матеріал, який буде викладено в цієї роботі, може більше зацікавити фахівців з програмного забезпечення, вважаємо за доцільне і необхідне розглянути проголошену в назві роботи тему і з позицій дидактики. Можлива ситуація, при якій розробники програмних засобів зробили продукт корисним з точки зору засвоєння будь-якого навчального матеріалу, але який не відповідає методам навчання, які запропонував педагог – ідеолог системи навчання, де ці засоби використовуються.

Метою апробації програмних засобів будь-якого напряму є визначення їх працездатності в реальних умовах експлуатації, можливих недоліків, які не були виявлені на етапі розроблення і тестування програмних засобів, оптимальних режимів функціонування, оптимізації діалогу користувача з цими програмними засобами тощо. Стосовно програмних засобів, що використовуються у навчальному процесі, додатково до вказаних цілей у процесі апробації необхідно визначити, наскільки вони зручні з погляду користувачів (студентів і викладачів) в експлуатації, з'ясувати шляхи оптимізації взаємного функціонування програмних засобів, що мають працювати в комплексі.

Від ретельності збору результатів функціонування апробованих програмних засобів, якісного і своєчасного їх аналізу та прийняття відповідних заходів щодо усунення виявлених недоліків з урахуванням пропозицій користувачів стосовно поліпшення функціонування залежить ефективність їх подальшого використання в навчальному процесі.

Джерелами інформації, необхідної для формування результатів апробації спеціалізованих програмних комплексів, що застосовуються в інтерактивній системі навчання (ІСН), були спочатку викладачі кафедри, які перші взяли на себе весь тягар з освоєння їх ще до прийняття рішення про впровадження у навчальний процес. Другим джерелом були студенти, точніше, та їх частина, яка самостійно, без будь-якого втручання викладачів здійснювала тестування програмного комплексу автоматизованого контролю в режимі "самоконтроль". Ще одне джерело інформації – адміністратори класів, в яких були встановлені програмні комплекси ІСН, що супроводжували їх функціонування в цих класах. Останнім джерелом були самі розробники програмних комплексів. Без допомоги викладачів кафедри, студентів і працівників інформаційно-обчислювального центру було б неможливим досягнення того рівня функціонування програмних комплексів, який є у даний час.

Обробка зауважень і пропозицій з поліпшення функціонування програмних комплексів ІСН дозволила згрупувати їх у шість категорій. Розглянемо сутність кожної з них, їх вплив на якість навчального процесу і заходи, прийняті для усунення недоліків і реалізації пропозицій.

1. *Аварійне завершення функціонування програмного засобу.* В процесі функціонування програмних засобів ІСН, особливо ПК АКЗ НГ, у режимі контролю практичних навичок часто виникали ситуації, коли комп'ютерна програма виводила повідомлення про ту чи іншу помилку (наприклад, ділення на нуль), внаслідок якої подальше функціонування програми стає неможливим, і вона завершувала своє функціонування.

Проблеми, через які з'являються помилки подібного типу, призводять до того, що користувач, який працює в режимі "Контроль" або "Модуль", повністю позбавляється результатів, які він одержав на момент появи помилки, тобто студент не зміг досягти мети поставленого перед ним педагогічного завдання – не пройшов контроль із зазначеної викладачем теми у відведений для цього час.

Усунення проблем, що призводять до появи подібних помилок, – це справа розробників програми, які повинні аналізувати ситуацію, що була на момент появи кожної з подібного типу помилок, та корегувати програму з урахуванням цих ситуацій. Як правило, реакція розробників на помилки цього типу повинна бути миттєвою, для того щоб забезпечити якісний навчальний процес.

2. *Неправильний результат роботи функцій, закладених у програмні засоби.* Подібні помилки є наслідком неякісної розробки програмного продукту. При їх появі програма продовжує функціонувати, але залежно від міри впливу результатів, отриманих внаслідок неправильного функціонування, користувач у ході подальшої роботи може отримати результат, який він очікує.

Помилки цієї категорії є найбільш небезпечними як з позицій впливу на користувачів, що займаються самонавчанням, так і викладачів, які вперше працюють з програмами адміністрування. Виправлення цих помилок повинно здійснюватися відразу, як тільки вони виявляються.

3. *Вдосконалення текстів завдань.* Помилки цього типу виникають внаслідок неуважності формування текстів завдань. Крім того, в процесі експлуатації програми контролю у спеціалістів виникають пропозиції з викладу завдань у більш доступній для користувача формі та внесення нових завдань, доцільність введення яких обумовлюється методикою викладання тем з дисципліни, що контролюється.

У даному випадку вплив такого типу помилок на навчальний процес мінімальний, хоча і не бажаний, тому розробникам програми слід враховувати їх при генерації нової версії комп'ютерної програми.

4. *Вдосконалення проведення контролю.* Після першого року експлуатації програмного комплексу АКЗ НГ з'ясувалось, що принцип автоматизованого контролю, закладений у програмному комплексі (ПК), не зовсім задовольняє педагогічним потребам викладачів щодо обсягу і частоти проведення контролю. Наприклад, тема "Точка" опрацьовується 3 практичні заняття, на кожному з яких освоюються визначені положення, правила та методи виконання побудов, а в ПК АКЗ НГ з теми „Точка" передбачено тільки по одному етапу контролю з теорії і практики. Для забезпечення постійного контролю на кожному практичному занятті викладачі мусять проводити його у режимі "Самоконтроль", вказуючи кожному студенту з групи номери завдань, які вони повинні виконати, а після завершення контролю обходити всіх студентів і переписувати оцінки, які ті одержали. Такий підхід до вирішення проблеми не відповідає ідеям, закладеним при розробленні програми, не полегшує, а навпаки, ускладнює роботу викладача. Крім того, не зовсім добросовісні студенти могли собі дозволити виконувати одні й ті ж завдання стільки раз, скільки завдань вони отримали від викладача, а викладач фізично не спроможний перевіряти дії кожного студента в групі.

Вирішення цієї проблеми призвело до того, що в період між двома навчальними роками розробники ПК АКЗ НГ практично докорінно змінили принцип його функціонування. Після доробки стало можливим розбивати кожну тему контролю як по теорії, так і по практиці на проміжні етапи контролю (до 3-х проміжних плюс остаточний).

Крім того, при доробці програми було враховано такий факт, як видача одному і тому ж студенту завдань одного типу з іншими початковими умовами. Для цього було здійснено групування таких завдань, і якщо на початок експлуатації ПК АКЗ НГ з теми, наприклад, "Точка", нараховувалось більш ніж 80 завдань, то після їх групування таких завдань залишилось близько 20, але кожне з цих завдань містить до 8 варіантів початкових умов.

5. *Спрощення діалогу між користувачем і програмним засобом.* Розробники програмних комплексів, що входять до інтерактивної системи навчання, намагалися найбільш повно інформувати користувача про стан функціонування ПК, порядок виконання тієї чи іншої операції, обмеження, які накладаються на можливості використання і т.д. Все це, на думку розробників, повинно було, з одного боку, допомогти користувачеві в найбільш ефективному використанні ПК, а з іншого – забезпечити нормальне їх функціонування.

Наприклад, у першій версії ПК АКЗ НГ було закладено принцип реєстрації користувачів, який полягав у тому, що при першому запуску цього комплексу в режимі "Контроль" або "Модуль" користувач повинен був, після вибору запропонованих програмою факультету, спеціальності та групи, самостійно ввести своє прізвище, ім'я та по-батькові. На практиці з'ясувалося, що більшість студентів не здатні виконати швидко і без помилок ці досить прості дії. В результаті витрачався додатковий час для корегування помилок, допущених користувачами. Більш того, найбільш кмітливі студенти реєструвались кілька разів для покращення результатів контролю, змінюючи тільки пароль входу. Таким чином у списку групи з'являлося декілька записів одного і того ж студента, що призводило до неможливості виявлення фактичних результатів контролю. У новій версії ПК АКЗ НГ, що почала експлуатуватися з початку 2006 року, передбачено формування списків студентів у групах викладачем у вигляді текстового файлу та його підключення програмою адміністратора класу до бази даних ПК АКЗ НГ. Студенти в цьому випадку повинні знайти себе в списку групи, яку вони обрали в процесі реєстрації, та ввести свій пароль.

Інший приклад, що яскраво демонструє погіршення умов експлуатації програмних засобів, використовуваних у навчальному процесі: після виводу завдання з виконання практичних завдань графічний редактор постійно повідомляв користувачу про кількість команд, що зостались у його розпорядженні для виконання поточного завдання. Користувач після ознайомлення з цим повідомленням має закрити його, на що витрачається певний час без будь-якого педагогічного обґрунтування на це.

Спрощення діалогу між користувачем і програмним засобом помітно скоротило час, що витрачається на ознайомлення і реакцію на запити програмного засобу.

6. *Обмеження прав експлуатації програмних засобів при визначених режимах роботи та покращення параметрів експлуатації програмних засобів.* Необхідність прийняття заходів щодо обмеження прав експлуатації програмних засобів і покращення параметрів їх експлуатації з'ясувалась при спостереженні процесу їх експлуатації в реальних умовах, тобто в процесі підготовки до здійснення контролю та безпосередньо при його проведенні. В результаті виявилось таке.

- Значна кількість студентів замість того, щоб зосередити себе на виконанні завдань в процесі контролю, втрачають багато часу на пошук можливостей, які, на їх думку, дозволять їм довести неспроможність програмного засобу забезпечити цей контроль. Для цього вони використовують будь-які способи, що призводять до "аварійного" завершення функціонування програмного засобу, звинувачуючи розробників програми у неякісній розробці, а насправді проблема полягає в тім, що студент неспроможний виконати поставлене перед ним завдання. Для вирішення цієї проблеми розробники програми реалізували систему, при якій у будь-якому випадку „нецивілізованого" завершення функціонування програми в режимах "Контроль" або "Модуль" зберігаєть-

ся вся інформація, необхідна для відновлення користувачем, що виконував контроль, для продовження його виконання, починаючи із завдання, при виконанні якого здійснився аварійний вихід. Крім цього, у новій версії ПК АКЗ НГ впроваджено заходи, які забороняють використовувати "хрестик", розташований у правому верхньому куту будь-якої програми, що функціонує за принципом операційної системи Windows. Таким чином, користувач, що не володіє тонкощами роботи на комп'ютері (а таких студентів на першому курсі навчання більшість у групі) не може скористатися нецивілізованим завершенням своєї роботи.

♦ Другий засіб запобігання можливостей, які використовували найбільш „кмітливі" студенти в процесі контролю, – це застосування інтерактивного навчального курсу "Нарисна геометрія".

Справа в тім, що цей інтерактивний курс надає можливість студентам, які не якісно підготувалися до проведення контролю, отримати відповідь на завдання, одержане в процесі контролю. Для отримання інформації, потрібної для вирішення того чи іншого завдання, достатньо ще раз активізувати ПК АКЗ НГ, замовити режим роботи "Самоконтроль" і через нього увійти в інтерактивний курс навчання "Нарисна геометрія". Заходи, здійснені розробниками нової версії ПК АКЗ НГ, зробили неможливою одночасну роботу двох екземплярів ПрК на одному комп'ютері.

Аналогічні заходи прийняті до програм-адміністраторів, бо керування процесом функціонування ПК АКЗ НГ в одному і тому ж класі рівноцінне керуванню автомобілем двома особами. І в першому, і в другому випадку наслідки такого керування можуть бути непередбаченими.

♦ Поліпшення функціонування програмних засобів як на окремих комп'ютерах, так і у комплексі з локальною мережею.

Необхідність доробки програмних засобів у цьому випадку зумовлюється тим, що технічна реалізація комп'ютерних класів, не зважаючи на те, що в даний час помітна тенденція укомплектовування комп'ютерних класів обладнанням, яке відповідає вимогам сьогодення, все ж таки запізнюється порівняно з темпами ускладнення інформаційних технологій. У зв'язку з цим виникає суперечність між апаратурними можливостями конкретного комп'ютерного класу і програмними засобами, що мають функціонувати в ньому. Комп'ютери, що надані розробникам програмних засобів для їх розробки, значно потужніші за комп'ютери в класах, тому тестування на них програмних засобів не виявляє ніяких "підводних каменів" щодо якості їх роботи. І навпаки, аналогічне тестування на менш потужних комп'ютерах показує слабкі сторони розроблюваних програмних засобів. Тому розробники програм повинні враховувати технічне забезпечення комп'ютерних класів, де планується їх експлуатація, а воно на практиці є таким, що, принаймні, на кілька років відстає від технічного рівня сьогодення. Урахування умов реального технічного забезпечення навчального процесу є запорукою того, що розроблювані нові програмні засоби навчання в будь-якому випадку дозволять якісно забезпечити навчальний процес.

Висновки і перспективи. З першого разу неможливо отримати програмний продукт, що відповідає призначенню, без ретельного його тестування в реальних умовах експлуатації. Для забезпечення досконалості програмних засобів навчального призначення необхідно кілька років їх експериментальної експлуатації, виявлення недоліків та їх усунення.

Список літератури: 1. *Кислицкая И.С.* Экспериментальное исследование эффективности применения в учебном процессе педвуза компьютерных контрольно-обучающих программ интерактивного типа / И.С. Кислицкая, Ю.Д. Кислицкий // Межвуз. сб. "Информационные технологии в процессе подготовки современного специалиста". – Липецк: ЛГПИ, 1998. – Вып. 1. – С. 63-70. 2. *Коренев Л.П.* Дидактико-методические ком-

плексы в системе дистанционного обучения / Л.П. Коренев // Науч.-мет. сб. тез. док. Междунар. конференции-выставки “Информационные технологии в образовании”. – М.: МИФИ, 1998. – С. 61-62. 3. *Кравец В.В.* Пути повышения эффективности использования новых информационных технологий в образовании / В.В. Кравец // Межвуз. сб. “Информационные технологии в процессе подготовки современного специалиста” – Липецк: ЛГПИ, 1998. – Вып. 1. – С. 73-76. 4. *Леонтьев Б.П.* Модель для оценки эффективности американских образовательных программ в России / Б.П. Леонтьев // Материалы междунар. конф. участников американских программ научных обменов между Россией и США “Россия и США на рубеже XX-XXI вв.: Состояние, проблемы, перспективы”.– Екатеринбург: УГПУ, 1999. – С. 62-64.

М.Ф. Юсупова

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АПРОБАЦИИ И ЭКСПЛУАТАЦИИ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ ИНТЕРАКТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ “НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ”

Изложен анализ результатов апробации первого года эксплуатации программных средств интерактивной системы обучения.

M. Yusuphova

AN ANALYSIS OF RESULTS OF APPROBATION AND EXPLOITATION OF PROGRAMMATIC FACILITIES OF INTERACTIVE APPLICATION OF TEACHING DISCIPLINE IS “DESCRIPTIVE GEOMETRY”

The analysis of results of approbation of the first year of exploitation of programmatic facilities of interactive application of teaching is expounded.

Стаття надійшла до редакції 10.06.2009

УДК 265.1 (477)

С. Скубченко

ХРЕЩЕННЯ РУСІ – ДЖЕРЕЛО УКРАЇНИ ЯК НАЦІЇ

Melius est petere fontes, quam sectari rivulos
Краще шукати витоки, ніж прямувати за течією струмків

Сьогодні Україна, як ніколи, потребує самоідентифікувати себе не тільки в межах суто територіального характеру, а насамперед позначити себе у просторі інших держав як нація. Цьому аспекту є суттєве пояснення.

В умовах сучасного загальносвітового простору Україна, як ми бачимо, ще й досі не мислиться у свідомості багатьох її громадян цілковито як особиста Батьківщина, яку потрібно не тільки цінувати, а ще й любити. Беззаперечно, ми маємо закони, конституцію, механізми управління та інше, але, на превеликий жаль, не маємо тієї єдності, до якої прагнуть всі ті закони та статути. Статут – одне, а суспільство – інше, хоча і суспільство без закону не може бути таким за своїм значенням.

Якщо декілька десятиріч назад ми бачили загальне бажання незалежності, то сьогодні можемо констатувати іншу картину, коли не без впливу політичної ситуації іноді на поверхню української ідеї вилазять навіть федеративні настрої. Чому перед нами постає така проблема, звідки її витоки, в чому шукати провину? Невже вичахло прагнення до свободи, невже не має в Україні її вірних синів та доньок? Безумовно є, та часи вже не ті, коли боролися за ідею Тарас Шевченко, Іван Франко та Леся Українка. Різниця в тому, що тоді не було самостійної Держави та було прагнення духу, патріотизм, а сьогодні Держава територіально позначена, та чи є той дух? Напевно відповідна проблема повинна розглядатися в іншому ракурсі, потрібно визначити, що сьогодні затьмарює те шевченківське прагнення духу, що саме впливає на свідомість сучасного українця?

Порівняно з минулим, сучасне покоління живе у глобалізаційному та інтерактивному просторі, а тому як культура, так і людство в цілому опинилися в зовсім нових умовах життя. Більшість соціологів, а також політичних аналітиків визнають, що людство вступає в принципово нову епоху так званого постіндустрійного суспільства, епоху постмодерна.

Таке існування може оцінюватися не безумовно, у нього є свої плюси та мінуси, проте перед Україною постає головне питання, яким чином зберегти самосвідомість Українця, не дати йому розчинитись у загальносвітовій американізації та європеїзації, не втратити цілісність та свій особливий менталітет, не допустити зміни психології на загальносоціальному рівні. Для цього існує єдиний вихід – відчути себе нацією. Та що ж воно таке – нація, звідки вона веде свої корені, яким чином ми можемо позначити її межі, якими принципами вона керується? На всі ці питання відповіді повинно шукати, як не дивно, у Хрещенні Русі.

“Ніщо не буває настільки новим, як сива давнина”, – говорить народна мудрість, – тому, щоб зрозуміти, що коїться сьогодні, необхідно постійно використовувати досвід свого історичного минулого. Тільки тоді, коли воно цінується та аналізується суспільством, тільки тоді в останнього може бути нормальне, духовно здорове майбутнє.

Яку ж роль може відігравати, як може впливати на сучасність наше минуле? Багато хто знайомий зі сторінок історії з тим, як святий князь Володимир хрестив Русь. На цю тему існує велика кількість джерел та досліджень. А чи замислювалися ми над

іншим аспектом цієї великої події: як вона вплинула на свідомість суспільства свого часу і яку роль відіграла на весь подальший хід історії. Чому так відносно легко наші пращури погодилися відмовитися від своєї рідної, звичної язичницької віри й культури та прийняти чужу, незнайому? Чому саме християнська віра стала загальнонаціональною? Всі ці питання не марні, бо саме вони обумовлюють відповіді на особливості нашого східнослов'янського менталітету із самобутньою, не схожою ні на яку іншу цивілізацією.

Якщо поглянути на цю подію у площині лише суто історичного виміру, може здатися, що слов'яно-руське язичництво прийняло православну віру тільки з політично-стратегічних міркувань, бо вже не в змозі було боротися ні з однією з оточуючих її релігій: мусульманством болгар, іудейством хазар, католицтвом Заходу, ні тим більше з православ'ям греків. Беззаперечно, всі ці релігії, без сумніву, чинили на язичництво великий тиск, але це тільки зовнішня сторона [1, с. 14-45]. Якщо проаналізувати язичницькі вірування слов'ян, цілком очевидно, що поклоніння ідолам відбувалось не за своєю суттю. Іншою мовою, вклонялись ідолу не як божеству за своєю природою, а як метафізичному символу тієї чи іншої чесноти. Язичництво для наших пращурів – швидше система духовно-етичних понять, аніж релігія. В основі поклоніння були відтворюючі сили природи, які для руської людини суть благо, добро и красота. Обожнюється все, що пов'язане з добротою та благом, тому руська людина відчувала кровний зв'язок з язичницькими божествами, які втілювали добро. Вона вважала їх своїми пращурами [2, с. 48]. Пізніше у свідомості давньоруської людини вищі (моральні) сили висловлювались в уявленні про Рід. Це був не просто Бог, а скоріше ідея всесвіту, яка містила всі вищі і життєво важливі поняття існування руської людини. З ім'ям Роду пов'язане найширше коло понять і слів, в якому коренем є "рід": природа, народжувати, уродилося, родина, народ, родичі. Таким чином, в народній свідомості рід, народ, родина, природа, врожай втілюються в єдиному символі. Уявлення про рід та пошана до нього збереглася й з прийняттям християнства, але вже в новому світлі [3, с. 48].

Тому коли на слов'янські землі прийшла нова віра, суспільство було майже готове прийняти нові для нього цінності, і хоча з одного боку деякі його верстви ще довго не бажали християнізуватися, в цілому була чітко позначена тенденція до загальної християнізації – це був незворотний шлях. Навіть у негативному факті ототожнення язичницьких свят з церковними можемо вгледіти і позитивний елемент: нові свята, які принесла з собою православна візантійська культура, не здавалися язичницьким слов'янам чужими і далекими, а близькими до свого духу і менталітету.

Водночас, з ускладненням соціальної структури суспільства та утворенням етнічно неоднорідної держави язичництво як релігійна система поступово ставало неспроможним ідеологічно обґрунтувати нову загальноідеологічну зміну, а тим більше об'єднати суспільство. В той час, коли влада і суспільство набували ранньофеодального характеру, духовні і моральні стосунки продовжували будуватись відповідно до родоплемінних. Спочатку Володимир намагався подолати це протиріччя в межах старої релігії. Наприклад, Володимирова реформа 980 року мала своїм завданням реорганізувати язичництво з метою надання йому більш широкого суспільно-політичного наголосу. Затвердження ж загальноруського культу "дружинного бога" Перуна, першого серед збережених за реформою "ідолів", повинно було посилити ідеї політичної централізації та цілісності держави, які могли б бути протиставленими традиціям племінного сепаратизму.

Проти київський князь дуже швидко відмовився від реформи, визнавши несумісність старої релігії з поставленими цілями, бо язичництво в першу чергу регулювало стосунки людини з природою, однак не регулювало їх з владою. Замало було просто

висунути на перший план тих язичницьких богів, які виконували "пріоритетні" соціальні функції. Це не могло бути підставою, на основі якої відбувся б перегляд усієї системи політичних вірувань й обрядів. Подібне реформування не перетворювало язичництво в соціальний інтегратор і регулятор громадських взаємостосунків, в якому мало потребу суспільство з язичницькою ідеологією. Язичество було позбавлене універсалізму, притаманного християнству, тому вибір пав саме на нього [4, с. 91-92].

Хоча, за думкою багатьох істориків, оповідання про те, що до Князя Володимира приходили посли, пропонуючи кожен свою віру, історично не досить достовірне. На погляд В.О. Карташева, "сам фон подій беззаперечно реалістичний…У цьому фольклорі, – продовжує професор, відбивається той складний факт, що таємничий і центральний пункт звернення самого Володимира до Христа не міг не спричинити для нього, як мудрого правителя, більшого і складного питання: яким чином, після всього періоду його язичницького божевілля, йому найбільш доцільно перевести в цю, ще вчора гноблену ним, віру, весь свій народ? Тут набувають сенс і складні переговори, і посольства" [5, с. 62]. Так чи інакше вибір Володимира був не безпідставний, а, більше того, з Провидіння Божого.

Затвердження християнства на Русі як державної релігії – подія великого історичного значення. Воно сприяло тому, що давньоруська держава зміцнила свої економічні, політичні, династичні й культурні зв'язки з Візантією та Західною Європою, подолала ізоляціонізм, викликаний віросповідальною неоднаковістю. Київська Русь стала християнською державою, інтегруючою в сім'ю християнських народів і держав. Ще більше значення християнство отримало для затвердження нової громадської системи. Прискорилось об'єднання місцевих, племінних утворень, що сприяло етнічній консолідації.

З Хрещення Русі починається історія руської культури. Прийняття хрещення від Візантії відразу визначило її історичну долю, її культурно-історичний шлях. "Хрещення було спонукою руського духа, – пише прот. Г. Флоровський, – закликом від "поетичної" мрійливості до духовної тверезості і роздумливості" [6, с. 4-5]. Без хрещення не було б розвитку ні на загальному, ні на індивідуальному рівні. Християнізація – не штучна подія 988 року, сконструйована безвихідною ситуацією, у якій опинилася язичницька еліта, а поступовий процес, що розпочався ще до Володимира [7, с. 350]. Язичницьке суспільство намагалося набути цивілізаційного характеру, та тільки християнство змогло сформувати та скерувати вірним шляхом цей процес.

Хоча слов'яни, за словами В.О. Ключевського, і були народом "не войовничим, не жорстоким, та м'яким" [8, с. 139], хоча й прагнули до добра, та поруч із християнською моральністю і культурно-історичним, майже тисячолітнім, досвідом їх язичницька духовно-етична система мала примітивний вигляд з обмеженими моральними поняттями. В основі відносин у давньоруському язичницькому суспільстві було право сильнішого. В народі панувала безсоромність, про яку, за виразом літописця, "*не леть есть и глаголати*" [5, с. 244-245]. Ніщо не може бути різкіше тієї протилежності, яку Церква внесла в коло морально несформованих, а подекуди й аморальних ідей руського язичника. Церква відкрила для нього поняття правди и Божественного закону, де на місце принципу безжалісного егоїзму поставила християнські принципи справедливості та любові. Проповіддю добра і справедливості Церква набула в подвигу святих найвищій авторитет, якому підкорилися різноманітні сфери народного та громадського життя Давньої Русі. Християнство сформувало особливий руський менталітет, підняло на більш високий рівень не тільки політичне становище вже сформованої на той час Київської Русі, а й вдосконалило законодавчу систему, завдяки чому на тлі загального розвитку стала поступово формуватися Православна східнослов'янська цивілізація [9, с. 211-215].

Mens vertitur cum fortuna
Образ думок змінюється зі зміною становища

Прийняття християнства від Візантії залучило Київську Русь до самого центру світової цивілізації того часу. Духовний та культурний зв'язок з державою, яка зберігала у своїх надрах плоди античної цивілізації, надала давньоруському суспільству багате джерело знань і просвіти. Кардинально змінилося навіть саме поняття про право та його витоки. По-новому стало визначатися положення державної та релігійної влади. Іншою мовою, з прийняттям Руссю християнства відкрилася нова сторінка в культурному, громадському та релігійному житті давньоруського народу. Київська Русь, яка довгий час була зашкарублою в язичницькому невігластві і культурній відсталості, вийшла на широкий простір світової історії. Закликана княжою владою до співпраці, в громадському законодавстві та "устрої землі Руської", Церква привнесла в життя всі ті тенденції, що облагороджують, які й тепер є беззаперечним доказом здійснення нею свого громадського покликання [10, с. 58].

Першочерговим завданням Руської Церкви у сфері законодавства було влаштовування давньоруської сім'ї на новому рівні. Підлегле дохристиянське становище жінки було перепоною для затвердження християнських устоїв сімейного життя [11, с. 73]. В боротьбі з упередженнями руських людей проти особистих прав жінки Церква внесла в законодавство про шлюб і сім'ю низку вагомих постанов. Насамперед виявила людське достоїнство жінки, заборонивши язичницьке право "умикати" жінок і замінивши його вільним договором, який закріплювався зарученням. На шляху до перебудови старого укладу життя було те, що Церква знищила багатоженство і взялася за устрій становища жінки як матері згідно з духом християнської сім'ї. Таким чином, Церква суттєво сприяла підвищенню жінки як повноправної особистості [5, с. 249-251], тим самим облагороджуючи моральну атмосферу всього сімейного укладу життя, яке одержало перемогу "над відживаючим родовим ладом з його язичництвом" [12, с. 32].

За порівняно короткий початковий Київський період свого існування Церква зуміла не тільки запровадити в громадське законодавство декілька позитивних норм, а й послабити і переробити згідно із своїм духом негативні постанови руського права, що міцно зрослися з підвалинами державного та громадського життя. Церква вела боротьбу проти темних явищ громадського життя, підкреслюючи рівноправність всіх людей перед Богом.

Влаштування Церкви супроводжувалося поширенням просвіти. Це було не випадковим явищем впливу Церкви на становище давньоруського суспільства. Сам святий князь Володимир, запроваджуючи християнство на Русі, піклувався і про культурне виховання свого народу. Запроваджена князем систематична шкільна освіта пояснює закономірність появи в домонгольську епоху такого видатного твору, як "Слово про закон та благодать" Іларіона, Митрополита Київського, який за своїм достоїнством може бути порівняний лише зі "Словом о полку Ігоровому".

Від XI ст. до нас дійшла велика кількість давньоруських церковних книг грецького походження, а також слів та повчань [12, с. 272].

Літературний спадок руських середньовічних авторів та діячів книжкової культури має понад дві тисячі найменувань, а кількість знайдених книжкових цінностей того часу все збільшується [13, с. 4].

Хрещення Русі та запровадження християнства мало виключно важливе значення для руської нації, яке обумовлювалось не тільки тим, що християнство усувало хаос звичаїв різних племен, єднаючи їх ланцюгом духовної єдності, – Руська Православна Церква найрішучіше сприяла збереженню національної єдності руської землі, а коли Русь стала багатонаціональною державою, сприяла єднанню різних народів, що входи-

ли до її складу. Таким чином, поступово у площині християнізованого культурного простору формувалася Свята Русь – нація.

Mores cuique sui fingit fortunam
Доля наша залежить від натури нашої

Необхідно берегти нашу історію та культуру – вони особливі. Для християнського досвіду історія священна, бо в ній діє Божий Промисел, що направляє весь світ і кожну людину до єдиної для всіх мети, спасіння творіння і його єднання з Богом. "Історія – це колективна пам'ять народу. Втрата історичної пам'яті руйнує громадську свідомість, робить життя варварським та не маючим сенсу. Вбити пам'ять народу – значить, вбити й сам народ, перетворити його на раба, – пише професор історичного факультету МГПУ Е.І. Хаванов. Без історії неможливе існування жодного народу. Погляньте, як прагматичні американці чіпляються за кожен клаптик своєї історії… і, до речі заздрять, що нам пощастило мати таку історію" [14, с. 16].

Сьогодні, коли ми переживаємо небачену ніколи раніше в історії нашої країни кризу: коли жахливій ерозії піддався інститут сім'ї, коли люди в значній частині збиті з толку і духовно дезорієнтовані, ми не повинні продовжувати вдавати, що нічого особливого не відбувається і все продовжує йти своєю чергою. Криза нашого суспільства має не скільки економічний, скільки культурний і духовний характер. Серед теперішнього економічного хаосу, беззаконня засобів масової інформації, аморфності суспільного життя саме культурна проблема набула найгострішого характеру. Тим більше, що неабиякою мірою й інші проблеми часто породжені втратою людьми своєї ідентичності і пов'язаних з нею високих ідеалів. "Розм'якшення" моралі – важливий етап у руйнуванні всього культурного ядра суспільства і знятті психологічних захистів проти маніпуляції. Тому і говорять – устої.

Велику небезпеку в цьому ракурсі становлять сучасні тенденції глобалізму. Створена у другій половині XX століття відповідна ідеологія на основі ліберальних цінностей насаджує у свідомості молодих людей духовний індиферентизм та відносність етичних норм. З тих, хто повинні зростати патріотами своєї країни, трудівниками і захисниками своєї Батьківщини, вона робить "громадян світу", які втрачають зв'язок із вітчизняною культурою і державністю. Інтереси своєї Батьківщини для них чужі, вони не здатні працювати заради її блага, віддавати свої сили і знання на творення її могутності і забезпечення обороноздатності.

Якщо й далі молодь ростиме поза цінностей Православної культури, то, знаходячись під впливом загальнодоступної інформації, вона легко втратить зв'язок і з рідною культурою, і з Батьківщиною. Культура в контексті історії творилася не однією людиною. Вона є надбанням багатьох людей, духовно з'єднаних між собою. Двоє друзів утворюють у своєму спілкуванні певний культурний рівень і створюють певний культурний зміст. Так відбувається в кожній сім'ї, в кожному суспільстві і у кожного народу. Люди не випадково об'єднуються один з одним, їх вабить один до одного схожість матеріальних і духовних інтересів, з цієї схожості виникає спілкування; тривале спілкування збільшує взаємну подібність і, якщо спілкування має творчий характер, то зростає і взаємний потяг, міцніє зв'язок. Цей зв'язок закріплюється традицією, що передається з покоління в покоління. Так поступово виникає єдина і загальна культура. Саме таким чином виникла та формувалась на основі Православної віри наша культура. Найглибше єднання людей виникає з їх духовної однорідності, з початкового душевно-духовного устрою, зі схожої любові до єдиного загального, з єдиної долі, яка пов'язує людей в житті і смерті, з однакового споглядання, з єдиної мови, з однорідної віри і з суспільної молитви. Саме таке національне єднання людей. Національне відчуття не тільки не суперечить християнству, але одержує від нього своє вище значення і підставу; бо воно створює єднання людей в дусі й любові і прикріплює серця до

вищого на землі – до дарів Святого Духу, дарованих кожному народу і по-своєму втілюваних кожним з них в історії і в культурній творчості. От чому християнська культура здійснюється на землі саме як культура національна [15, с. 54], ця мета нескінченно перевершує найвідчайдушніші мріяння світської культури і є для неї абсолютним мірилом і орієнтиром [16, с. 6].

Список літератури: 1. *Знаменский П.В.* История Русской Церкви. – М.: Крутицкое Патриahitt Подворье, 1996. 2. *Афанасьев А.Н.* Древо жизни. – М., 1983. 3. *Рыбаков Б.А.* Язычество Древней Руси. – М., 1988. 4. *Михайлов Г.* Нравственний образ истории. – СПб.: Издательский дом "Русская симфония", 2006. 5. *Карташев А.В.* Очерки по истории Русской Церкви. – Париж, 1959. 6. *Флоровский Г.* (прот.) Пути Русского Богословия. – Изд. 3-е. – Париж: YMCA-PRESS, 1983. 7. *Шмеман А.* (прот.) Исторический Путь Православия. – М.: Паломник, 2007. 8. *Ключевский В.О.* Соч.: В 9 т. – Т. 1. Курс русской истории. – Ч. 1. – М.: Мысль, 1987. 9. Столкновение цивилизаций / *С. Хантингтон*; Пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова. – М: ООО "Издательство АСТ", 2003. – (Philosophy). 10. *Дымша С.* (прот.) // Церковь и Государство в Киевской Руси. – 1990. – № 6. 11. *Царевский А.А.* Значение Православия в жизни и исторической судьбе России. – Казань, 1898. 12. *Тихомиров М.Н.* Древняя Русь. – М., 1975. 13. *Буланин Д.М.* Из опыта работы над Словарем книжников и книжности Древней Руси. Труды отдела древнерусской литературы. – Л., 1985. – Т. XXXIX. 14. Уроки гражданской истории. – М.: МГПУ, 2002. 15. *Ильин И.* Основы Христианской Культуры. – СПб., 2004. 16. *Медушевский В.В.* Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе: концепция. – М., 2001.

С. Скубченко

КРЕЩЕНИЕ РУСИ – ИСТОЧНИК УКРАИНЫ КАК НАЦИИ

Проанализированы политические, экономические, духовно-культурные и нравственные предпосылки крещения Руси князем Владимиром. Показана роль этого события в формировании и консолидации украинской нации и государственности. На фоне современных реалий отмечается значение православной культуры и морали для патриотического воспитания молодежи.

S. Skubchenko

CHRISTENING OF RUSSIA – SOURCE OF UKRAINE AS NATIONS

Pre-conditions of christening of Russia the prince Vladimir political, economic, spiritual-cultural and moral are analyzed. The role of this event in forming and consolidation of Ukrainian nation and state system is shown. On a background modern realities the value of orthodox culture and moral for patriotic education of young people is brought over.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2009

УДК 005.584.1:[373.3/.5:613.955]

Ю.Б. Мельник

МОНІТОРИНГ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

Розвиток інформаційних технологій, інтеграція соціальних і освітніх систем на тлі глобальних проблем, серед яких і занепад культури, і погіршення здоров'я та стабільно високий рівень смертності населення України, зумовлюють потребу в розробці системи моніторингу культури здоров'я підростаючого покоління.

Аналіз наукової літератури свідчить, що моніторинг відіграє важливу роль у різних сферах життєдіяльності суспільства. Особливе значення він має в соціальній та педагогічній галузях. Так, в нормативно-правових документах зазначається, що "держава створює всеосяжну систему моніторингу якості освіти всіх рівнів" [1]; йдеться про "створення систем моніторингу ефективності управлінських рішень" [2]; про "запровадження органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування системи моніторингу стану здоров'я населення" [3]. Нормативна база розробки системи моніторингу має важливе значення, проте положення документів, навіть державного значення, часто лишаються лише задекларованими, а не впровадженими, зокрема в освіті: управління не повністю відповідає вимогам демократичності, відсутнє динамічне реагування на потреби суспільства, моніторинг має фрагментарний характер, не прозорий для суспільства.

Поширеним є погляд на моніторинг як на вид управлінської діяльності, яка виявляє стан об'єкта управління на основі системи певних показників: дотримання організаційних норм, управлінський досвід тощо. Основним завданням моніторингу є прогнозування подальшого розвитку об'єкта управління через інформаційно-аналітичне забезпечення [4, с. 37]. Цей погляд є важливим, а завдання беззаперечно аргументованим, але, на нашу думку, завдання моніторингу слід розглядати в ширшому контексті: аналіз ситуації; виявлення проблеми та її причин; розроблення і реалізація заходів та створення умов усунення негативних тенденцій; прогнозування розвитку явища, що вивчається; розроблення рекомендацій. Це дозволить пов'язати кожне з них з етапами моніторингу. Такий системний підхід сприятиме подоланню фрагментарності рішення проблеми, аналітичному і прогностичному супроводу управлінських рішень, зробить моніторинг динамічним щодо потреб суспільства.

Метою статті є аналіз проблеми моніторингу соціально-педагогічної системи формування культури здоров'я школярів. Дослідження проблеми і пошук шляхів її вирішення привів нас до розуміння цього процесу як такого, що відбувається в певній соціально-педагогічній системі.

Соціально-педагогічну систему розумітимемо як різновид соціальної системи, в якій соціокультурний досвід спрямовано на розвиток особистості суб'єктів педагогічного процесу. Конкретизуючи це поняття щодо проблеми, розглянемо сутність дефініції "соціально-педагогічна система формування культури здоров'я особистості", яку ми визначаємо як інваріантну соціальну систему, що характеризується спеціально організованою соціально-педагогічною діяльністю в соціокультурному середовищі, що забезпечує розвиток культури здоров'я особистості відповідно до особливостей (вікових, індивідуальних тощо) її суб'єктів.

Ґрунтовний аналіз соціально-педагогічної системи формування культури здоров'я школярів виконано в роботі [5], наведемо лише основні її характеристики. Компонентами соціально-педагогічної системи є суб'єкти педагогічного процесу (вчителі,

учні та їх батьки), функції представлені такими напрямами діяльності: навчанням, вихованням, розвитком, соціалізацією, є також прямі та зворотні зв'язки, а будучи інваріантною, система дозволяє інтегрувати вказані напрями діяльності, забезпечуючи всебічний розвиток культури здоров'я особистості. Процеси в такій системі описуються соціально-педагогічною технологією (далі технологія) інтегрованого дворівневого характеру, що складається з організаційно-управлінської та педагогічної технологій, кожна з яких реалізується відповідно до певних етапів. Перша з них включає теоретичний етап проектування управління школою, планування діяльності на навчальний рік, формування культури здоров'я учнів та діагностичний; друга технологія включає аналітико-прогнозуючий, стимулюючо-мотиваційний, інформаційно-цільовий, змістовно-процесуальний та діагностично-коректуючий етапи [6]. Системотвірним фактором соціально-педагогічної системи у статиці є цілі, в динаміці – управління, яке здійснюється цілеспрямовано на кожному з етапів технології, саме ці етапи є складниками, що утворюють систему. Соціально-педагогічна система має рівні: особистісний, груповий (класу), ступеня навчального закладу (початкового, основного, старшого), його рівня (ЗНЗ, НВК, гімназії тощо), територіальної громади (району мешкання), суспільства (окремого регіону), системи освіти (держави), освітнього простору Європи.

Моніторинг культури здоров'я здійснюється соціологічними, психологічними, педагогічними, медичними методами та інструментарієм. Автором розроблений і верифікований комплекс діагностичних методик вивчення розвитку культури здоров'я школярів [7] і тестові різнорівневі завдання за програмою курсу "Культура здоров'я" [8], які дозволяють системно дослідити рівень сформованості культури здоров'я в учнів початкової школи. Як показує практика, найслабшим місцем системи моніторингу є робота з інформацією, зокрема аналіз та систематизація. Використання математичних методів сприятиме вирішенню цієї проблеми. Розглянемо це на прикладі дослідження культури здоров'я школярів.

Дослідження здійснювалося впродовж семи років і охоплювало такі етапи: пошуково-аналітичний, аналітико-корегувальний, дослідно-експериментальний, узагальнювальний. Зосередимо увагу на дослідно-експериментальному етапі, в межах якого реалізовано технологію, що впроваджувалася в повному обсязі та без реалізації одного з її складників – педагогічної технології. Це обмеження зумовлене навчальним планом школи, де вона впроваджувалась, що також надало можливість дослідити значення кожного зі складоників технології для формування культури здоров'я молодших школярів. Дослідження рівня цієї культури проводилось відповідно до розробленої нами моделі культури здоров'я учня, що складалась зі структурних і функціональних компонентів та відповідної їм системи критеріїв: складників індивідуального здоров'я (фізичного, психічного, соціального, духовного); основних сфер особистості (мотиваційної, когнітивної, афективної, ціннісної, поведінкової); а також академічних досягнень учнів щодо збереження та зміцнення здоров'я.

Для визначення змін у складниках індивідуального здоров'я учнів використовувався "Паспорт здоров'я класу", зразок якого наведено в роботі [9, с. 7]. Проаналізуємо його структуру. Вертикаль складається зі списку учнів класу та їх показників, горизонталь – з колонок: 1 – номер учня, 2-4 – інформація про учня, 5-9 – показники фізичного здоров'я, 10-14 – показники психічного здоров'я, 15-19 – показники соціального здоров'я, 20-24 – показники духовного здоров'я.

Для аналізу показників складників індивідуального здоров'я учнів і математичної обробки даних установимо їм бальну оцінку:

- показники фізичного здоров'я: наявність вроджених вад (0 – фізичні та психічні вади, 1 – фізичні вади, 2 – психічні вади, 3 – немає вад); перебування на диспансерному обліку (0 – з хронічними захворюваннями, 1 – з інфекційними захворюван-

нями, 2 – із захворюваннями, що підлягають скасуванню через певний час, 3 – не перебуває на обліку); група здоров'я (0 – IV, 1 – III, 2 – II, 3 – I); медична група (0 – звільнений, 1 – спеціальна, 2 – підготовча, 3 – основна);

• показники психічного здоров'я: темперамент (0 – меланхолік, 1 – холерик, 2 – флегматик, 3 – сангвінік); орієнтація (0 – неплідна (рецептивна, експлуататорська, користолюбна, ринкова), 1 – поєднання різновидів неплідних орієнтацій, 2 – плідна (мислення, діяльності, любові), 3 – поєднання різновидів плідних орієнтацій; емоційна сфера (0 – нестійка, 1 – слабка (швидко стомлюється та виснажується), 2 – сильна (і пасивна), 3 – усталена (і активна); мотивація та пізнавальна активність (0 – уникнення покарання, 1 – заможність, 2 – самоствердження, 3 – пізнавальна);

• показники соціального здоров'я: відносини з учителями, товаришами, родиною (0 – аутизм, 1 – погані, 2 – нейтральні, 3 – гарні); психологічний статус (0 – не визнається, 1 – аутсайдер, 2 – обраний, 3 – лідер);

• показники духовного здоров'я: інтереси (0 – немає, 1 – нестійкі, 2 – танці, спорт, 3 – музика, література, мистецтво); орієнтації (0 – немає, 1 – незрілі (залежать від оточення), 2 – самопізнання і самовдосконалення, 3 – творча діяльність); переконання (0 – немає, 1 – споживацькі, 2 – продуктивні та гедоністичні, 3 – прометеївські й творчі); цінності (0 – немає, 1 – матеріальні, 2 – має позитивний ідеал, 3 – духовні).

Отже, теоретичний розподіл результату може становити від 0 до 48 балів. На основі розподілу ознаки за інтервальною шкалою визначимо рівень індивідуального здоров'я учня відповідно до отриманої бальної оцінки: показники від 0 до 12 – низький рівень, від 13 до 24 – середній, від 25 до 35 – достатній, від 36 до 48 – високий.

Інші компоненти культури здоров'я учня, представлені основними сферами особистості, визначались за методикою "Визначення рівня культури здоров'я особистості учня". Розглянемо структуру методики з точки зору отримання показників розвитку особистості учня. Бланк опитувача наведено в праці [9, с. 14-15]. Питання 1, 2 стосуються мотиваційної сфери особистості, їх показниками є мотивування та мотивації (навчання). Питання 3, 4 стосуються когнітивної сфери особистості, показниками якої є усвідомленість та глибина знань щодо збереження і зміцнення здоров'я. Питання 5 стосується афективної сфери особистості, де показниками є емоційний стан у школі, вдома, з друзями. Питання 6, 7 є додатковими і не стосуються сфер особистості, що досліджуються, тому на їх дані при математичній обробці ми не зважали. Питання 8, 9 стосуються ціннісної сфери особистості, показниками якої є переконання в цінності життя та здоров'я, інтереси до надбань культури. Питання 10, 11 стосуються поведінкової сфери особистості, її показники: уміння та навички з безпеки життєдіяльності та гігієни, саморегуляція поведінки.

Кожен з цих показників оцінювався балами від 0 до 3, відповідно до ключа [9, с. 17]. Теоретичний розподіл результату в балах може становити від 0 до 33. На основі розподілу ознак за інтервальною шкалою визначимо рівень розвитку основних сфер особистості учня відповідно до отриманої бальної оцінки: показники від 0 до 8 – низький рівень, від 9 до 16 – середній, від 17 до 24 – достатній, від 25 до 33 – високий.

Досягнення учнів у збереженні та зміцненні здоров'я визначались методикою [9] за програмою курсу "Культура здоров'я", яка дає об'єктивну оцінку рівня знань, умінь і навичок. Завдання мали чотири рівні складності: початковий, середній, достатній, високий. Їх загальна кількість – 12, по 3 завдання на кожному рівні. Зміст завдань та ключ до них наведено в праці [8]. Для дослідження сформованості академічних досягнень учнів зі збереження і зміцнення здоров'я та математичної обробки цих даних встановимо рівні та визначимо їх бальні характеристики. Показники від 0 до 3 означають низький рівень: відсутні культурно-оздоровчі знання, уміння і навички або є їх негативна девіантність. Від 3,5 до 6 – середній рівень: учень засвоїв елементарні культурно-

оздоровчі знання, однак не всі вони усвідомлені, вміння і навички визначає ситуативний інтерес до діяльності. Від 6,5 до 9 – достатній рівень: усвідомлені та глибокі культурно-оздоровчі знання, сформовані окремі вміння та навички. Показники від 9,5 до 19,5 свідчать про високий рівень, учень має усвідомлені, глибокі й системні культурно-оздоровчі знання, сформовані вміння та навички.

Наведена бальна оцінка показників дозволяє глибше за традиційні методи оцінки аналізувати досягнення учнів, оскільки має ширший діапазон оцінки (від 0 до 19,5), зважає на психологічні особливості учня, а саме: учень самостійно обирає рівень складності завдань, має можливість переходити від одного рівня складності до іншого. Проте остаточне оцінювання учнів доводилося здійснювати за традиційною 12-бальною системою. Отриманий сумарний бал (за результатом тестування) переводився в аналогічну оцінку за 12-бальною шкалою. Якщо сума набраних балів становила дробове число, воно округлялось до цілого в більший бік; якщо перевищувала 12 балів, виставлялась оцінка 12. За сумою набраних балів визначався рівень досягнень учнів. Характеристика рівнів оцінки адекватна зазначеним вище рівням показників у балах.

Наступні дії пов'язані з визначенням рівнів критеріїв, установлених на основі отриманих бальних оцінок показників, що входять до них. Визначали їх так. Сумарний бал, який оцінював показники: складників індивідуального здоров'я – змінюється в межах від 0 до 12; сфер особистості – від 0 до 6, виняток становить афективна сфера, де межі – від 0 до 9; засвоєння учнями знань, умінь та навичок – від 0 до 19,5 ("сирі бали" за тестовими різнорівневими завданнями) і від 1 до 12 (підсумкова оцінка). Зазначимо, що отримані бали в усіх показниках підсумовувались окремо по кожному з учнів, які брали участь в експерименті. Ці сумарні бали переводилися в рівні, що дозволяло встановити індивідуальний рівень сформованості кожного з компонентів системи критеріїв культури здоров'я особистості учня, а також рівень їх розвитку в усьому класі.

Інтервали рівнів обирались на основі нормального розподілу ознаки за інтервальною шкалою і зумовлювались особливостями розвитку цих компонентів у дітей молодшого шкільного віку. Для показників складників індивідуального здоров'я він становив: 0-3 – низький, 4-6 – середній, 7-9 – достатній, 10-12 – високий; для показників мотиваційної, когнітивної, ціннісної, поведінкової сфер особистості – 0-1 – низький, 2-3 – середній, 4-5 – достатній, 6 – високий, для показників афективної сфери особистості – 0-2 – низький, 3-5 – середній, 6-7 – достатній, 8-9 – високий; для показників оцінки академічних досягнень учнів (щодо збереження та зміцнення здоров'я) – 1-3 – низький, 4-6 – середній, 7-9 – достатній, 10-12 – високий.

Отже, застосовані методики дозволили дослідити показники сформованості культури здоров'я дітей молодшого шкільного віку в балах, які підсумовувалися по кожному з компонентів системи критеріїв і відповідно до наведеної інтервальної шкали визначався рівень їх розвитку: низький, середній, достатній, високий. На основі математичної обробки отриманих даних визначався рівень розвитку кожного критерію в конструкції системи критеріїв культури здоров'я учня як у окремої дитини, так і в цілому класі. Загальні результати дослідження наведено в таблиці.

Отримані дані свідчать, що за час проведення дослідження в усіх визначених критеріях і показниках відбулися зміни, причому не лише в експериментальній, а й контрольній вибірці. Аналіз отриманих даних указує на те, що найбільш вираженими ці зміни є в чотирьох експериментальних групах ($Е_1$-$Е_4$), у яких розроблена технологія реалізовувалась у повному обсязі (стратегія І), менш вираженими – у двох групах ($Е_5$-$Е_6$), де вона запроваджувалася частково (стратегія ІІ), і несуттєво вираженими – в контрольних групах ($К_1$-$К_4$), де не застосовувались активні фактори впливу.

Зведена таблиця результатів дослідження системи критеріїв культури здоров'я молодших школярів (%)

Система критеріїв	Рівень	Експериментальні та контрольні групи (288 учнів)									
		$Е_1$	$Е_2$	$Е_3$	$Е_4$	$Е_5$	$Е_6$	$К_1$	$К_2$	$К_3$	$К_4$
Складники індивідуального здоров'я	В	34,8	38,5	46,9	56,7	29,6	43,8	18,5	18,5	25	25
	Д	60,9	53,8	50	40	63	50	59,3	63	53,1	53,1
	С	4,3	7,7	3,1	3,3	7,4	6,2	22,2	18,5	18,8	21,9
	Н	0	0	0	0	0	0	0	0	3,1	0
Основні сфери особистості	В	52,2	53,8	62,5	66,7	44,4	43,8	33,3	37	37,5	40,7
	Д	39,1	38,5	34,4	33,3	44,4	53,1	48,2	48,2	50	53,1
	С	8,7	7,7	3,1	0	7,5	3,1	14,8	11,1	9,4	6,2
	Н	0	0	0	0	3,7	0	3,7	3,7	3,1	0
Академічні досягнення учнів щодо здоров'я	В	26	26,9	40,6	66,7	7,4	9,4	0	3,7	6,2	6,2
	Д	34,8	34,6	31,3	13,3	22,2	28,1	18,5	14,8	15,6	18,7
	С	30,5	30,8	25	20	40,8	40,6	44,5	48,2	43,8	43,8
	Н	8,7	7,7	3,1	0	29,6	21,9	37	33,3	34,4	31,3
Клас		2	2	3	4	2	3	2	2	3	4
Стратегія технології		I				II		Традиційні програми			

У дослідженні використовувались і інші психологічні та соціологічні методики: тест "Гудінаф-Харриса" для дослідження інтелекту; "кольоро-малюночний тест" для діагностики психічного стану; соціометричні методики та опитувальники. Визначалась кореляція між ними і запропонованим нами комплексом, зіставлялись і аналізувались отримані дані. Застосовувались методи математичної статистики для обґрунтування валідності і надійності розроблених методик. Так, критерій Пірсона дозволив виявити розходження в розподілі критеріїв культури здоров'я учнів в експериментальних та контрольних групах; метод Спірмена допоміг виявити кореляцію між цими критеріями; факторно-критеріальна модель оцінки рівнів сформованості культури здоров'я учнів початкової школи дозволила встановити рівні розвитку кожного з критеріїв і в цілому рівня культури здоров'я учнів початкової школи, а також математичні формули для оброблення результатів експертної оцінки ефективності впровадження технології та інші методи кількісного й якісного аналізу отриманих результатів.

Досліджувався як рівень сформованості культури здоров'я молодших школярів, так і ефективність впливу впровадженої технології на розвиток особистості учня, визначались найдієвіші засоби й умови, необхідні для підвищення культури здоров'я учнів початкових класів. Аналіз засвідчив (таблиця), що ця ефективність більш виражена в групах, де технологія реалізовувалась у двох її складниках: організаційно-управлінській і педагогічній (стратегія I) і менше – там, де вона реалізовувалась без одного з компонентів, а саме – педагогічної технології (стратегія II).

Перевірка надійності результатів експериментального впливу, здійснена через два роки, дає підстави стверджувати, що учні, які брали участь у реалізації технології, відповідальніше ставляться до індивідуального здоров'я, не мають психологічних та соціальних проблем, цікавляться здобутками культури, небайдужі до самопізнання, на

практиці використовують здобуті знання зі збереження і зміцнення здоров'я. З'ясовано, що вони легко запам'ятовують і відтворюють інформацію за програмним матеріалом авторського курсу "Культура здоров'я" [10] (змістовний компонент педагогічної технології) навіть через кілька років. Це, на наш погляд, пов'язано з тим, що вона є цікавою і має значення для їх життєдіяльності сьогодні й у майбутньому. Збереження цієї інформації у довгочасній пам'яті особистості забезпечує можливість її багаторазового відтворення без втрат, а систематизація інформації сприяє її зміцненню.

Аналіз незалежної оцінки результатів реалізації соціально-педагогічної системи формування культури здоров'я школярів, здійсненої експертами (64 особи), свідчить про актуальність проблеми і позитивний вплив реалізації таких компонентів змісту технології, як схема-алгоритм "Управління культурою здоров'я в школі" [11, с. 31-38], доцільність упровадження курсу "Культура здоров'я", раціональність авторської моделі системи виховної роботи з формування культури здоров'я учнів [11, с. 78, 89], зручність планування комплексно-цільової програми "Формування культури здоров'я в початковій школі" [11, с. 39-55] та використання діагностичних методик. На думку експертів, компоненти й етапи технології є прийнятними для впровадження в соціально-педагогічну діяльність початкової школи. Важливим результатом роботи стала розробка програм та їх упровадження в ЗНЗ і ВНЗ, підготовка посібників і методичних рекомендацій для педагогів, психологів, керівників навчальних закладів.

Підбиваючи підсумок, зазначимо, що адекватність, валідність і надійність результатів дослідження забезпечені методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень, використанням комплексу взаємодоповнювальних методів, адекватних меті й завданням дослідження, дослідно-експериментальною перевіркою гіпотези; репрезентативністю діагностичних процедур і вибору респондентів та групи експертів, які здійснювали незалежну оцінку дослідження; статистично значущими змінами, поєднанням кількісного та якісного аналізу експериментальних даних, можливістю відтворення експерименту, позитивними наслідками його впровадження.

У дослідженні реалізовано всі основні елементи моніторингу: проаналізовано проблему; обґрунтовано соціально-педагогічну систему формування культури здоров'я особистості учня та впроваджено відповідну їй технологію, що передбачала створення умов та реалізацію засобів, які забезпечили покращення проблемної ситуації та сприяли створенню позитивних тенденцій щодо розвитку культури здоров'я школярів.

Звісно, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування культури здоров'я. Подальші дослідження ми пов'язуємо з вивченням феномена культури здоров'я в таких наукових галузях: філософія, соціологія, психологія, педагогіка, медицина [12]. Перспективними, на наш погляд, є дослідження формування культури здоров'я особистості в різних соціокультурних умовах і на різних вікових етапах, а також вивчення крос-культурних особливостей цього процесу та можливостей соціального управління ним.

Список літератури: 1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – 18 лип. – № 29.– С. 4-6. 2. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки. – № 396-р. від 12.07.2006 р. // Офіційний вісник України. – 2006. – № 28. – Ст. 2035. – С. 239. 3. Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми „Здорова нація" на 2009-2013 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України. – № 731-р від 21.05.2008 // Офіційний вісник України. – 2008. – № 37. – Ст. 1241. – С. 26. 4. *Скубашевська О.* Моніторинг якості освіти: основні поняття та реальність здійснення / О. Скубашевська // Вища освіта України – 2008. – № 3. – С. 37-42. 5. *Мельник Ю.Б.* Соціально-педагогічна система формування культури здоров'я школярів / Ю.Б. Мельник // Соціальна робота в

Україні: теорія і практика. – 2008. – № 1. – С. 50-56. 6. *Мельник Ю.Б.* Теоретичне обґрунтування соціально-педагогічної технології формування культури здоров'я в початковій школі / Ю.Б. Мельник // Вісн. Харк. держ. акад. культури: зб. наук. пр. – Х.: ХДАК, 2007. – Вип. 21. – С. 234-241. 7. *Мельник Ю.Б.* Феномен "культура здоров'я" (методологічний та методичний аспекти) / Ю.Б. Мельник // Всемирный этический форум "Этика и гуманизм": сб. тр. Междунар. конгр. – Алушта, 2005. – С. 177-179. 8. *Мельник Ю.Б.* Тестові різнорівневі завдання з програми факультативного курсу "Культура здоров'я" для учнів початкових класів: метод. реком. для вчителів факульт. курсу "Культура здоров'я" / Ю.Б. Мельник. – Х.: НВК № 12, 2004. – 32 с. 9. *Мельник Ю.Б.* Психолого-педагогічний супровід становлення компетентності культури здоров'я молодшого школяра (предметна та загальна компетентність особистості учня): метод. посіб.-інструментарій для вчителів, вихователів, практ. психологів / Ю.Б. Мельник. – Х.: ХОГОКЗ, 2006. – 44 с. 10. *Мельник Ю.Б.* Культура здоров'я: авт. прогр. факультативу для учнів 1-4 кл. / Ю.Б. Мельник. – Х.: ЕДЕНА, 2002. – 52 с. 11. *Мельник Ю.Б.* Організація здорового способу життя в школі та формування культури здоров'я учнів початкових класів: навч.-метод. посіб. для керівників навч. закл., учителів, вихователів, практ. психологів, соц. працівників / Ю.Б. Мельник, С.М. Свячена. – Х.: ХДПУ, 2002. – 92 с. 12. *Мельник Ю.Б.* Аспекти вивчення феномена "культура здоров'я" / Ю.Б. Мельник // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі: зб. матеріалів Міжнар. конгр. "IV Слов'янські педагогічні читання". – Черкаси: ЧНУ, 2005. – С. 313-314.

Ю. Б. Мельник

МОНИТОРИНГ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

Рассмотрены вопросы организации проведения мониторинга по проблеме формирования культуры здоровья школьников. Охарактеризована социально-педагогическая система формирования культуры здоровья школьников. Впервые прпиведены методы математической статистики и результаты экспериментального исследования формирования культуры здоровья младших школьников.

Y. Melnik

THE MONITORING OF SOCIO-PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMING CULTURE OF HEALTH OF PUPILS

The questions of organizing of giving of monitoring the problem of forming the health of culture of pupils are examined. The socio-pedagogical system of forming culture of health of pupils have been characterized. It's the first time when methods of mathematic statistics and results experimental researching of forming culture of health the of the primary school pupils are given.

Стаття надійшла до редакції 13.05.2009

УДК 159.955:377

О.В. Тарасова

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ РОБІТНИКІВ ГІРНИЧОГО ПРОФІЛЮ

Становлення України як економічно міцної європейської держави потребує інтенсифікації виробництва, впровадження новітніх технологій, зокрема через інтелектуалізацію, підвищення творчої активності кожної особистості. Перебудова нашого суспільства та перехід до ринкової економіки викликали необхідність переосмислення і чіткого визначення ролі професійної освіти, конкретизації її мети і завдань з урахуванням нинішніх особливостей і перспектив соціально-економічного розвитку України.

Раціональний підхід до професійної підготовки кваліфікованих робітників дає змогу сформувати модель майбутнього робітника гірничого профілю, яка б містила основні вміння, навички і якості: високий рівень загальноосвітньої, політехнічної та професійної підготовки; професійну мобільність; розвинуте професійне технічне мислення; технологічну грамотність; моральну готовність виконувати соціальну роль робітника високої кваліфікації, повагу до своєї професії; дбайливе ставлення до матеріальних цінностей (обладнання, інструмент, сировина та ін.); комунікабельність, вміння працювати у колективі; відповідальність за якість виконаної роботи; дисциплінованість, сумлінність, ініціативність; раціональність мислення; пізнавальну активність та самостійність; уважність, спостережливість, наполегливість у досягненні мети; навички планувати і контролювати свої дії; вміння об’єктивно оцінювати результати своєї роботи; постійне прагнення вдосконалюватися в обраній професії; готовність працювати за новими технологіями (та їх розробляти). Отже, на наш погляд, одна з основних цілей професійно-технічної освіти – формування професійного мислення як основи професійної творчої діяльності майбутнього робітника.

Однією із суттєвих проблем взаємозв’язку мислення та діяльності є вивчення мислення представників конкретних професій, оскільки це дозволяє визначити співвідношення загальних якостей мислення людини і його специфічних особливостей, обумовлених вимогами різних видів діяльності. Нечисленні наукові роботи (В.П. Андронова, А.М. Василевської, М.Ф. Масленнікова, В.В. Погосян) радше уточнюють специфіку тієї чи іншої робітничої професії, ніж аналізують психологічну специфіку професійного мислення. Тому вивчення цього аспекту проблеми має велике практичне значення.

Дослідження особливостей мисленнєвих завдань, які виникають у роботі фахівців, і закономірностей їх розв’язання дозволяє визначити шляхи впливу на процес формування професійного мислення, що тісно пов’язано із професійно-технічним навчанням. Це є характерним не тільки для професій, які прийнято пов'язувати з інтелектуальною діяльністю, а й для гірничих спеціальностей, для яких значущою є керована людиною взаємодія технічних засобів із предметними об’єктами; ручна праця і мислення слабко піддаються вербалізації. Проте кожна виробнича ситуація є своєрідною (часом небезпечною), що потребує від робітника прийняття швидкого оптимального рішення. Тому вимоги до практичного інтелекту робітників гірничих спеціальностей високі.

У зв’язку із зазначеними особливостями мислення представників гірничих професій на сьогодні вивчено не достатньо. Окрім того, майже відсутні адекватні методи і методичні прийоми їх дослідження.

Для пояснення специфіки професійної діяльності гірничого профілю та з метою

подальшого емпіричного дослідження розвитку професійного мислення учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) гірничого профілю ми провели психологічний аналіз професійної діяльності, з'ясовуючи, які психічні процеси регулюють виконання цих трудових операцій і які вимоги висуває діяльність прохідника, машиніста електровоза, машиніста екскаватора до індивідуально-психологічних особливостей робітника.

Для цього ми ознайомилися з освітньо-кваліфікаційними характеристиками професій гірничого профілю, спостерігали за діяльністю і спілкувалися з кваліфікованими робітниками гірничих спеціальностей на виробничому об'єднанні Криворізького залізорудного комбінату та Центрального гірничо-збагачувального комбінату м. Кривого Рогу. Ці спостереження та бесіди дали можливість описати комплекс праці прохідника, машиніста електровоза, машиніста екскаватора.

Узагальнивши результати цієї роботи, ми провели структурний психологічний аналіз трудових операцій, які виконують прохідник, машиніст електровоз та машиніст екскаватора. Аналіз показав, що виконання цих операцій регулюється такими психічними процессами, як мислення, пам'ять, відчуття і сприймання, виявляється у властивостях уваги та психомоторики. На підставі проведеного аналізу були зроблені висновки щодо вимог, які ставляться професіями прохідника, машиніста електровоза та машиніста екскаватора до індивідуально-психологічних властивостей індивіда.

Високі кваліфікаційні вимоги до професії прохідника обумовлюють серйозну підготовку спеціалістів цього напряму. Як свідчать спостереження, далеко не кожна людина в змозі досягти високого ступеня досконалості у цій професії і тривалий час працювати в умовах, які зашкоджують здоров'ю. Тому, щоб стати майстром своєї справи, індивідуально-психологічні особливості прохідника повинні відповідати вимогам цієї професії.

Професія прохідника вимагає від індивіда великої мускульної активності, оскільки здійснюється тривале, високоінтенсивне, динамічне фізичне навантаження на кисть руки, зокрема, підняття та утримання ваги, що перевищує 45 кг, перенесення важких предметів на відстань більше 10 м., відкатка вагонів вручну, тривала робота ломом, сокирою, ключами, робота з ручним перфоратором.

Проходнику потрібні висока швидкість рухів, максимальна зосередженість і точна послідовність у роботі, якщо здійснюється зведення усіх видів кріплення в горизонтальних і скісних виробках, зведення збірного тюбінгового, блочного та бетонного кріплення у виробках криволінійного контуру площею перерізу до 20 м^2, при установленні та розбиранні опалубку. Під час ремонту кріплення виробки, яку проходить, зачищення виробки від розсипаної гірничої породи, роботи у місцях, небезпечних через підвищення падіння гірничих порід, прохідник повинен бути уважним, сконцентрованим, цілеспрямованим, пильним, посилювати стійкість уваги.

Для успішного проходження виробки необхідна достатньо розвинена довгочасна та оперативна пам'ять. Прохідник, виконуючи складальні, ремонтні, навантажувально-розвантажувальні, регуляторні трудові операції, повинен зберігати у довгочасній пам'яті знання про властивості порід, правила розробки гірничої породи механізованим інструментом і ручним способом, способи проведення горизонтальних, скісних та вертикальних виробок, види постійних і тимчасових кріплень, правила ведення вибухових робіт тощо. Окрім того, аварійно-рятувальні роботи, заряджання та вибухові роботи у забої потребують від прохідника глибокого знання своєї справи, високої професійної мобільності та грамотності.

Підготовка до вибуху та вибухові роботи, проходження складних у горно-геологічному відношенні виробок, одночасне обслуговування більше одного механізму потребують від прохідника професійних знань, умінь і навичок та поєднання розумово-

го і практичного досвіду, професійної мобільності та грамотності. Під час проведення аварійно-рятувальних робіт, вибухових робіт і роботи у нічну зміну в поодинокому забої, при керуванні навантажувальними, навантажувально-доставочними машинами, перевантажувачами, гідромоніторами, скреперними лебідками та прохідницькими комбайнами, упродовж ліквідації несправності в роботі машин та устаткування виникають проблемні ситуації, які потребують оперативного розв'язання. У процесі розв'язування таких професійно-виробничих завдань на всіх його етапах (у можливості побачити проблемну ситуацію, в особливостях аналізу й використання умов завдання, співвіднесенні усвідомленого й неусвідомленого, в зародженні та становленні задуму, розробці й реалізації стратегій) до мислення робітника ставляться такі вимоги:

- швидкість мисленнєвих процесів (потребує невідкладного прийняття нестандартних рішень);
- глибина мислення (здатність ураховувати всі відомі й необхідні дані, запропоновані в умовах виробничого завдання);
- сполучення образного й поняттєвого мислення (моделювання і розв'язання проблемних завдань у зовнішній практичній діяльності);
- стратегічність мислення (вибір адекватних способів вирішення завдання та відповідних розумових дій);
- креативність (сприяє виникненню задумів і нових підходів).

Прогнозуючи небезпеку і шляхи її запобігання, прохідник моделює обстановку, перебирає імовірні варіанти, складає нову модель єдиної загальної ситуації. Причому в небезпечних ситуаціях процес моделювання здійснюється протягом секунд, навіть частин секунди. Відібрана і синтезована інформація поєднується з даними, які зберігаються в пам'яті і доповнюються уявою.

У діяльності прохідника особливо значущою є здатність ефективно діяти у напружених, критичних ситуаціях, коли нерідко є тільки єдиний вихід для запобігання аварії. Наскільки раціонально в небезпечній ситуації діятиме робітник, залежить від його стійкості до різних негативних факторів. Високий рівень вияву емоційної стійкості дає йому змогу діяти швидко, точно і правильно.

Процес управління транспортними засобами пов'язаний із вирішенням складних завдань, побудованих на інформаційному моделюванні. Отримуючи необхідну інформацію, машиніст електровоза чи екскаватора оцінює її, аналізує, моделює різні варіанти, приймає рішення, спираючись на які, діє. Від здатності машиніста зосереджено спостерігати за показниками контрольно-вимірювальних приладів, швидко й точно сприймати і переробляти всю інформацію, своєчасно виконувати відповідні дії залежить ефективне виконання роботи та забезпечення безпеки руху.

Важливу роль у роботі машиніста електровоза та екскаватора відіграють сенсорні навички. У процесі керування електровозом необхідна гострота зору, слухове орієнтування, оскільки порушення режиму роботи машини інколи первинно визначається наявністю незвичних шумів. Не менш важливою у роботі машиніста є спостережливість – активна форма сприймання, яка висуває вимоги до уваги.

На всіх етапах роботи машиніста електровоза чи машиніста екскаватора, починаючи з ознайомлення з кресленням і схемою та завершуючи ремонтом й усуненням несправностей машини, потрібна концентрація уваги, її стійкість. Для цих професій характерний також швидкий перехід від концентрації уваги на одному об'єкті (схема, креслення) до зосередження на іншому (деталь, механізм, вимірювальний прилад), що потребує від машиніста переключення уваги. Окрім того, спостерігаючи за показниками засобів вимірювань електровоза та екскаватора, машиніст повинен активізувати увагу, оскільки це зумовлює успіх його професійної діяльності.

Під час профілактичного огляду та ремонту екскаватора чи електровоза, обслу-

говування обладнання, що працює в комплексі з екскаватором (навантажувальні пристрої, кабельні пересувачі тощо), виконання стропольних і такелажних робіт необхідна швидкість запам'ятовування, яку можна виміряти за кількістю повторень, що потрібні робітникові для запам'ятовування; точність запам'ятовування (відповідність відтвореного тому, що запам'ятовувалось); міцність запам'ятовування (тривалість збереження завченого матеріалу); готовність до відтворення (швидкість та легкість, з якою робітник у потрібний момент може пригадати необхідні йому відомості).

Креслення, технологічні карти, показання приладів ґрунтуються на активному використанні інформації, яка береться з активних джерел. Тому продуктивність праці робітника багато в чому залежить від того, наскільки швидко і точно він запам'ятовує інформацію. Цьому допомагає передусім розвиток оперативної наочно-образної пам'яті.

Провідними елементами діяльності машиніста електровоза та машиніста екскаватора є мисленнєві операції. Різноманіття управлінських, регулювальних, транспортно-доставочних, контрольних і ремонтних операцій потребує від машиніста активного мислення для розуміння різних за складністю завдань. Ці завдання вимагають системи тісно пов'язаних між собою мисленнєвих процесів, зокрема усвідомлення теоретичного задуму, актуалізації образів та їх трансформації відповідно до завдання (при читанні схем та креслень) і практичних дій з керування механізмами електровоза та екскаватора. У роботі машиніста електровоза та машиніста екскаватора важливим є грамотне читання креслень, уміння уявляти на основі креслення реальний предмет. Технологічна карта для досвідченого фахівця є інструкцією, яка дає йому інформацію про характер завдання і засоби його виконання. Як зазначає Н.О. Менчинська, "...схема об'єднує ознаки конкретного та абстрактного мислення, оскільки вона сама наочно подана у просторі (тим самим виступає об'єктом зорового сприйняття) і в той же час уособлює в умовній формі існуючі відношення, які абстраговані від відношень реальних предметів" [3, с. 385]. Технологічно обміркувати креслення означає не тільки вміти уявити форму і пропорції зображеного на ньому механізму, а й вміти використати ці креслення для вирішення конкретних виробничих завдань. Успішне їх розв'язання залежить від сформованості у робітника просторових уявлень.

Отже, практичне мислення машиніста електровоза та машиніста екскаватора містить у собі такий важливий компонент інтелектуальної діяльності, як просторові уявлення. Добре знати пристрої і правила їх експлуатації, розуміти взаємодію механізмів автоматичної лінії, вміти подумки перенести принципову схему на пристрої неможливо без розвинених просторових уявлень.

Регулювальні, транспортно-доставочні, контрольні і ремонтні операції здійснюються за чітко визначеним алгоритмом. Однак налагодження і особливо пошук причин несправності машини становлять складну евристичну діяльність, яка ґрунтується на глибокому знанні принципів дії та устаткування електровоза чи екскаватора. Для діяльності машиніста електровоза та машиніста екскаватора характерна єдність мисленнєвих операцій з практичними діями, які мають бути об'єднані в цілісну систему. Для успішної реалізації мисленнєвих операцій машиністу електровоза та машиністу екскаватора необхідна не лише логічна чіткість суджень, а й кмітливість.

Від рівня мисленнєвої діяльності, вміння вирішувати практичні завдання залежить продуктивність і якість праці робітника гірничого профілю. Основними етапами мисленнєвої діяльності у його роботі є:

- планування та організація умов діяльності;
- контроль за її виконанням;
- регулювання безперебійного робочого процесу;
- усунення неполадок та аварійних ситуацій.

Різні види неполадок і несправностей трапляються з різною імовірністю та частотою. Досвід роботи допомагає робітникові тільки в знаходженні несправностей, які трапляються часто. Однак бувають і такі, з якими робітник стикається тільки кілька разів у житті. Саме такі неполадки чи екстремальні ситуації і є екзаменом на його кмітливість і творчий підхід до справи. Оскільки заздалегідь можна визначити тільки ймовірну причину неполадок, то в процесі роботи може виявитися, що прийнята послідовність дій не є оптимальною. Це потребує своєчасного змінення плану, перебігу від одного варіанта вирішення завдання до іншого, тобто потребує певної гнучкості та сміливості думки фахівця.

Найважливішою особливістю мислення практика є необхідність самостійного виокремлення проблемних ситуацій у потоці діяльності. “Саме їх виникнення, - пише В.В. Чебишева, - робітник повинен помітити, спостерігаючи за перебігом робочого процесу” [6, с. 223]. У нашому дослідженні нас цікавили ті моменти в діяльності прохідника, машиніста електровоза чи екскаватора, які пов'язані з можливістю виникнення проблемної ситуації. Такі моменти Г.В. Личагіна називає “стимулюючими ситуаціями”, вказуючи на ті ситуації, які потребують від практика подальшого вирішення та можуть перетворитись у проблемні.

У професійній діяльності прохідника, машиніста електровоза чи екскаватора стимулюючими ситуаціями можна вважати, наприклад, несправності в роботі машин та устаткування, монтаж і демонтаж прохідницьких комплексів, планово-запобіжний ремонт забійного устаткування; проходження гірничих виробок у завалі, підіймання та ставлення електровоза і вагонів, які зійшли з рейок тощо.

У багатьох дослідженнях практичного мислення питання про чинники, що детермінують виникнення проблемної ситуації, не ставиться. Як зазначав С.Л. Рубінштейн, постановка завдання практиком потребує мислення: далеко не завжди зміни зовнішніх умов сприяють виникненню проблемної ситуації [4].

Відсутність готової, сформульованої проблеми у праці робітника викликає необхідність самостійного виділення “умов” мисленнєвого завдання. Ми дотримуємось у цьому питанні точки зору А.В. Брушлінського про те, що завдання є результатом деякого перероблення проблемної ситуації [1]. Очевидно, це перероблення є саме процесом побудови умов мисленнєвого завдання.

Характеристики завдання, що розв’язується фахівцем (зокрема, його словесне формулювання), обумовлені, серед іншого, індивідуальними властивостями суб’єкта, який потрапляє у проблемну ситуацію. Тому одна й та ж сама проблемна ситуація може стати основою різних мисленнєвих завдань.

Окрім репродуктивних компонентів мисленнєва діяльність робітника гірничого профілю містить продуктивні компоненти розв’язання, до яких належить насамперед виокремлення проблемних ситуацій у потоці діяльності. Вони об'єднуються тим, що відповідають основній вимозі професійної діяльності до практичного мислення – спрямованості на реалізацію. Спрямованість на реалізацію пояснюється Ю.К. Корниловим як особливе ставлення суб'єкта практичного мислення до процесу і результату вирішення завдань. На його думку, зв'язок будь-якого мислення з практикою означає, що “практик” із самого початку думає про реалізацію, шукає рішення для даного конкретного випадку невідривно від реалізації, враховує вихідні умови, можливості та інші обставини, що здатні вплинути на отримання потрібного результату [2].

Отже, спрямованість на реалізацію – це особливе ставлення суб’єкта практичного мислення до процесу і результату вирішення завдань, яке пов’язано з необхідністю не тільки знаходження шляхів розв’язання, а і втілення знайденого рішення в життя.

Здійснивши психологічний аналіз професійної діяльності прохідника, машиніста електровоза та машиніста екскаватора, ми дійшли висновку, що професійне мислення

відіграє значну роль і є необхідним для кваліфікованих робітників цих професій при вирішення професійних завдань. Тому для розвитку професійного мислення у навчально-виробничому процесі ПТНЗ необхідно активізувати пізнавально-практичну діяльність учнів, сформувати в них систему професійних знань, умінь та навичок, передбачивши передусім активний розвиток елементів творчості в їх трудовій діяльності. При цьому організація виробничого навчання повинна сприяти оволодінню учнями прийомами самостійного пошуку оптимальних способів розв'язання професійних завдань, які відображатимуть специфіку професії прохідника, машиніста електровоза та машиніста екскаватора.

У Криворізькому технічному університеті на кафедрі інженерної педагогіки та мовної підготовки спільно з Криворізьким міським методичним центром професійно-технічної освіти створено науково-дослідну лабораторію, яка досліджує психологічні умови розвитку професійного мислення учнів професійно-технічних навчальних закладів гірничого профілю. На нашу думку, розвиток професійного мислення учнів ПТНЗ найбільш ефективно здійснюється за умов систематичного розв'язання навчальних завдань професійного спрямування. Оскільки цьому сприяє, на наш погляд, насамперед специфіка організації і змісту навчально-виробничого процесу в ПТНЗ.

Проаналізувавши професійну діяльність прохідника, машиніста електровоза, машиніста екскаватора, навчальні плани і програми підготовки таких фахівців у ПТНЗ гірничого профілю, провівши діагностичний моніторинг, ми розробили комплекс навчальних фахових завдань, який включає навчально-творчі та навчально-контролюючі завдання професійного спрямування, успішне вирішення яких передбачає оволодіння учнями ПТНЗ раціональними прийомами актуалізації засвоєної системи знань і перетворення їх відповідно до потреб конкретної ситуації. Професійні завдання представлені як у текстовому варіанті, так і у вигляді комп'ютерної навчально-контролюючої програми, які доцільно використовувати як електронний навчальний посібник при вивченні дисциплін професійно-технічного циклу.

Для подальших досліджень із цієї проблеми нами підготовлено навчальний посібник, який отримав гриф МОН України [5]. У цьому посібнику подано навчально-контролюючі та навчально-творчі задачі професійного спрямування для спеціальностей "Прохідник", "Машиніст електровоза", "Машиніст екскаватора", методичні рекомендації учням та поради викладачам, пам'ятки щодо використання завдань професійного спрямування, методику організації та проведення занять з використанням цих фахових завдань, технологію роботи з комп'ютерною програмою, правила техніки безпеки з персональним комп'ютером тощо. Цей посібник призначений для педагогічних працівників професійних навчальних закладів гірничого профілю, який доцільно використовувати як електронний навчальний посібник при вивченні спеціальних дисциплін у процесі професійної підготовки робітників.

Отже, на нашу думку, упровадження у навчально-виробничий процес ПТНЗ гірничого профілю поступово ускладнених навчальних задач професійного спрямування, створених за допомогою комп'ютерного забезпечення, сприяє досягненню основної мети нашого дослідження – формуванню професійного мислення учнів ПТНЗ гірничого профілю, оскільки систематичне послідовне використання задач професійного спрямування на заняттях зі спеціальної технології розвиває професійне мислення, прискорює динаміку мисленнєвих операцій, їх внутрішнє становлення, крім того, внутрішня мотивація спонукає учнів до творчої активності, виносячи її діяльність за межі навчальної діяльності.

Список літератури: 1. *Брушлинский А.В.* Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. - 95 с. 2. *Корнилов Ю.К.* Психологические

проблемы понимания / Ю.К. Корнилов // Понимание как познание, как вид мышления, понимание в производственной деятельности: учебное пособие. – Ярославль: Ярославский университет, 1979. – 80 с. 3. *Менчинская Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с. 4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с. 5. *Тарасова О.В.* Навчальні задачі професійного спрямування при підготовці учнів ПТНЗ гірничого профілю: навчальний посібник / О.В. Тарасова. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 80 с. 6. *Чебышева В.В.* Психология трудового обучения / В.В. Чебышева. – М.: Просвещение, 1969. – 303 с.

Е.В. Тарасова

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ РАБОТНИКОВ ГОРНОГО ПРОФИЛЯ

Раскрыты особенности профессиональной деятельности работников горного профиля. Выполнен структурный анализ трудовых операций, которые выполняют проходчик, машинист электровоза, машинист экскаватора. Охарактеризованы индивидуально-психологические особенности и определена специфика профессионального мышления работников горного профиля. Обоснованы психолого-педагогические условия развития профессионального мышления учеников в профессионально-технических учебных заведениях горного профиля.

Helen Tarasova

SPECIFIC CHARACTER OF MINING WORKERS PROFESSIONAL THINKING

Mining workers professional activity is discussed in the article, the author also makes structural job analysis which sinker, carman and excavator driver make. Individual psychological features and specific character of mining workers professional thinking are characterized in the article. Psychological and pedagogical conditions of mining vocational schools students professional thinking development are proved in the article.

Стаття надійшла до редакції 23.04.2009

УДК 155.9:314:316:331

О.В. Ягупова

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОКАЗНИКІВ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Актуальність статті. Майстру виробничого навчання (МВН) належить провідна роль у формуванні майбутнього професіонала виробничого профілю. Враховуючи, що під час прийняття рішень у професійній діяльності він обмежений часовими параметрами і діє в невизначених педагогічних ситуаціях, але має охоплювати проблему заняття конкретно й цілісно, і до того ще має орієнтуватися на позитивний результат, то обов'язковою професійно важливою його якістю є розвинене практичне мислення. У професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ) працюють майстри різної вікової категорії, серед яких молодого віку не так вже багато, оскільки більшість складають представники передпенсійного та пенсійного віку.

Метою статті є з'ясування впливу вікового чинника МВН на розвиток компонентів їх практичного мислення.

Аналіз результатів досліджень і виклад наукового матеріалу. У словнику професійної освіти майстра виробничого навчання визначають як "педагога професійно-технічного закладу освіти, який навчає учнів професії, зокрема повідомляє їм технічні відомості, формує в них виробничі уміння й навички, культуру праці. Водночас МВН спільно з викладачами, вихователями, іншими працівниками бере участь у розвитку особистості учнів, їхньої загальної культури, вихованні самостійності й відповідальності" [8, с. 75]. До професійної підготовленості МВН висуваються високі вимоги [7, с. 194], отже займатись цим видом діяльності може далеко не кожний. Професійна діяльність майстра виробничого навчання проходить в умовах, які характерні для практичного мислення: воно спрямовано на вирішення специфічних навчально-виробничих завдань і проблем, обмежених конкретною педагогічною ситуацією часткового, а не загального характеру; результат роботи конкретний і веде до вчинків, приймає форму зовнішніх проявів, практичних дій, особливостей поведінки тощо.

Ефективна діяльність МВН неможлива без вищих форм мислення, безпосередньо з нею пов'язаних. Практичне мислення визначають як вид мислення, що полягає у фізичному перетворенні дійсності [4, с. 453]. Проблема його розвитку в МВН має системний характер за своїм змістом і потребує участі в її розв'язанні представників різних наук, які методологічно, теоретично та методично мають відношення до її обґрунтування. Як особистість фахівця у цілому, так і її пізнавальні процеси, у тому числі й практичне мислення, розвиваються безпосередньо в процесі професійного розвитку МВН, професійної діяльності та вирішення професійних завдань. *Розвиток є*, "по-перше, складним системно організованим процесом, що включає різні стадії, періоди, етапи, фази, сторони, рівні, які мають спіралеподібний і багатоступінчастий, дискретний і неперервний, диференційований та інтегрований характер; по-друге, перехід кількості в якість і навпаки, тенденцію руху від нижчого до вищого, що має повторювальний, спадковий і неповоротний характер; по-третє, розвиток, що відбувається в єдності боротьби протилежностей; по-четверте, вищий тип руху" [10, с. 69]. Б.Г. Ананьєв зазначав, що розвиток, особливо особистісний, не зупиняється до моменту зупинення самого життя [1].

Є.О. Климов виокремлював *шість стадій розвитку суб'єкта праці*: 1) передігри – "період раннього дитинства" – до 3-х років; 2) гри – від 3-х до 7-8 років; 3) опанування навчальною діяльністю – від 7-8 до 11-12 років; 4) стадія оптації – від 11-12 до 14-18 років; 5) професійної підготовки – від 14-18 до 16-23 років; 6) професіонала –

від 16-23 років до пенсійного віку [5]. Вони виділені на основі врахування провідних видів діяльності, які мають місце у віковому розвитку людини. Стадія професіонала уточнена В.А. Бодровим [2], яка представлена чотирма самостійними *стадіями*: 1) професійної адаптації – від 19-21 до 24-27 років; 2) розвитку професіонала – від 21-27 до 45-50 років; 3) реалізації професіонала – від 45-50 до 60-65 років; 4) спаду – від 61-65 років до смерті. Восьма стадія автором розуміється як стадія стабілізації: „відмічається повна або часткова реалізація професійного потенціалу, коли стабілізуються основні операційні структури, особистісні риси носять стійкий характер" [2, с. 23].

В українській психолого-педагогічній науці різним аспектам професійної підготовки та діяльності МВН приділяли увагу Н.Г. Ничкало, Н.П. Знамеровська, В.О. Радкевич, О. Кривошеєва, Е.М. Ковальчук, О.І. Сергієнко, Л.К. Пашківська, Г.М. Баранова, М.Б. Агапова, А.А. Колюпанова, О.О. Юртаєва, І.А. Гриценок та ін.

Для дослідження динаміки розвитку практичного мислення ми виділили його *компоненти* та *показники*: *мотиваційно-ціннісний* компонент (спрямованість на досягнення цілі, на справу та інтерес до розв'язання технічних проблем); *змістовний* (вміння встановлювати логічні відношення між символами; здатність із запропонованих засад робити вірний висновок; здатність до аналізу, роздумів і умовиводів; предметність мислення; здатність вирішувати професійні та виробничо-педагогічні завдання); *функціональний* (діагностичність мислення; перетворюючий характер мисленнєвих дій; розвинені конструктивно-проектувальні здібності та емпатійність); *операційний* (аналіз, антиципація, абстрагування, порівняння тощо); *понятєвий* (рівень освіченості; знання в галузі технічних наук; уміння читати креслення, розбиратися у схемах технічних пристроїв та їх роботі; уміння розв'язувати нескладні фізико-технічні задачі; знання специфіки педагогічної діяльності; оцінка набутих технічних знань, ступінь можливості їх актуалізації у даний момент); *когнітивний* (швидкість, гнучкість, логічність, конкретність, творчість і індивідуалізованість; розвиненість просторового уявлення та просторового мислення; розвинений соціальний інтелект; *рефлексивний* (рефлексивність, саморефлексія, контролювання, корегування та оцінювання МВН педагогічної діяльності, усвідомлення та сприйняття її цілей, завдань, змісту, технологій і результатів; *особистісний або суб'єктний* (самоусвідомлення, саморегуляція та адекватна самооцінка та ін.).

Експериментальне дослідження проводилось упродовж 2007-2009 років. До вибірки увійшли МВН в кількості 267 осіб з різних областей України, які працюють у ПТНЗ. У дослідженні брали участь також 174 студенти Української інженерно-педагогічної академії (1-х, 3-х і 5-х курсів із різних факультетів), обираючи яких ми виходили з того, що вони у майбутньому мають працювати у ПТНЗ як майстри виробничого навчання. Ми провели порівняльний аналіз показників середніх балів МВН і студентів (табл. 1).

На основі аналізу можна зробити такі **висновки:** рівень технічного мислення у студентів (37,07) вище від МВН (34,14), у студентів більше виражений символьний профіль мислення (7,29), ніж у майстрів (6,39), а також образний профіль мислення (у студентів 10,10, у майстрів 9,21); рівень знакового мислення вище у МВН (9,94), ніж у студентів (8,97), педагогічні здібності трохи вище у МВН (4,16), ніж у студентів (4,07); мотивація досягнення успіху більше виражена у майстрів (14,11), ніж у студентів (13,15); і у майстрів, і у студентів яскраво виражена спрямованість на справу (29,26 і 28,09); у студентів спрямованість на себе (26,80) вища, ніж спрямованість на спілкування (25,99); у майстрів спрямованість на спілкування (26,56) вище, ніж спрямованість на себе (24,24). Водночас у майстрів більше від студентів виражені спрямованість на справу та спілкування.

Таблиця 1

Показники практичного мислення майстрів виробничого навчання і студентів

Показники практичного мислення		Середній бал	
		студенти	МВН
Просторове мислення		9,48	8,99
Соціальне мислення		6,46	6,88
Технічне мислення		37,09	34,14
Практична спрямованість мислення		18,38	18,18
Профіль мислення	Предметний	8,56	8,86
	Символьний	7,29	6,39
	Знаковий	8,97	9,94
	Образний	10,10	9,21
	Креативний	8,96	9,18
Педагогічні здібності		4,07	4,16
Мотивація досягнення успіху – уникнення невдачі		13,15	14,11
Спрямованість особистості на	себе	26,80	24,24
	спілкування	25,99	26,56
	справу	28,09	29,26

Розглянемо більш докладно зміни показників практичного мислення впродовж етапів професійного розвитку, безпосередньо пов'язаних з віковим розвитком. За основу визначення етапів розвитку професіоналізму ми взяли теоретичні підходи Є.О. Климова, В.А. Бодрова та А.К. Маркової та виокремили такі етапи вікового розвитку МВН: 1) до 30 років (професійна адаптація); 2) від 31 до 40 років; 3) від 41 до 50 років (розвиток професіонала); 5) від 51 до 60 років (реалізація професіонала); 6) старіші від 61 року (спад). У табл. 2 показано динаміку цього розвитку від студентських років до похилого віку.

Таблиця 2

Вікові особливості розвиненості показників практичного мислення у майстрів виробничого навчання

Показники практичного мислення	Групи досліджуваних							
	студенти (курс)			МВН (вік)				
	1	3	5	до 30	31-40	41-50	51-60	старіші від 61
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Самооцінка професійної діяльності	–	–	–	2,28	2,19	2,14	2,21	2,93
Задоволеність педагогічною діяльністю	–	–	–	1,66	1,74	1,35	1,43	1,28
Просторове мислення	10,89	8,99	8,74	9,51	6,76	8,62	9,49	8,45
Соціальне мислення	5,87	6,83	6,13	6,57	6,76	7,80	6,16	5,81
Технічне мислення	38,61	38,00	31,78	37,08	40,67	36,68	41,09	37,75
Практична спрямованість мислення	18,19	18,57	18,09	18,44	29,90	17,36	17,64	18,36

Продовження табл. 2

1		2	3	4	5	6	7	8	9
Профіль мислення	предметний	8,64	8,64	8,04	8,50	8,79	9,10	9,29	8,92
	символьний	7,46	7,22	7,09	7,33	6,39	6,02	6,24	6,67
	знаковий	8,31	9,16	9,30	9,10	9,47	6,87	10,17	10,41
	образний	10,18	10,18	9,61	10,03	8,68	8,92	9,07	9,08
	креативний	8,77	9,06	8,89	8,92	8,74	11,52	7,80	7,75
Педагогічні здібності		3,98	4,10	4,11	4,04	4,21	4,16	4,31	4,13
Мотивація досягнення успіху – уникнення невдачі		13,61	13,17	12,26	13,30	15,47	13,92	14,06	15,33
Спрямованість особистості на	себе	26,77	26,34	28,04	26,64	20,87	23,92	23,28	23,00
	спілкування	25,80	26,75	24,73	25,75	26,75	27,00	27,92	28,00
	справу	28,57	27,69	28,00	28,14	32,62	29,00	29,96	30,00

Самооцінка професійної діяльності перевірялась анкетуванням. При обробці результатів було застосовано таку шкалу для інтерпретації відповідей: 1 – висока, 2 – вища за середню, 3 – середня, 4 – нижча за середню, 5 – низька. Оскільки серед опитаних студентів практично немає тих, що мали досвід професійної і педагогічної діяльності, їм не пропонувалось давати самооцінку професійної діяльності та визначати рівень задоволеності своєю педагогічною діяльністю. Вона у майстрів виробничого навчання знаходиться приблизно на рівні вище за середній (від 2,14 до 2,28), а після досягнення 61 року починає потроху знижуватися до середнього рівня (2,93).

Показник задоволеності своєю педагогічною діяльністю ми досліджували шляхом анкетування, і для його оцінювання було взято такі значення: відповідь "так" – 1, "ні" – 2. Кількість МВН віком до 40 років, задоволених цією діяльністю, не дуже висока (1,74), але ця динаміка змінюється, і задоволених майстрів віком від 41 до 50 стає значно більше (1,35). Надалі із приходом 51-60 років ця кількість трохи зменшується (1,43), а після 61 року знову збільшується (1,28).

Просторове мислення – це здатність МВН оперувати просторовими образами, що виступає обов'язковим показником розвиненості практичного мислення. Для його дослідження було використано методику оцінки загальних і спеціальних технічних здібностей Дж. Фаланагана, з якої було взято тест "Сборка". Ключ до інтерпретації результатів використовувався прямий, тобто чим більше значення, тим вищий рівень його розвиненості. Його розвиток у них має динамічний характер: у студентів 1 курсу просторове мислення знаходиться на високому рівні (10,89), потім трохи знижується (3-й курс – 8,99, 5-ий – 8,74); надалі, із початком професійної діяльності, у МВН віком до 30 років це мислення трохи підвищується (9,51), а у 31-40-річних різко знижується (6,76); у віці від 41 до 50 років починає збільшуватись (8,62) до 60 років (9,46) і надалі, після 61 року, дещо знижується до 8,45.

Соціальне мислення нами використовувалось у контексті здатності МВН правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами, мімікою, позами, жестами. Особи, в яких воно добре розвинене, приділяють велику увагу невербальному спілкуванню, в них розвинена інтуїція. Для його дослідження ми використали методику дослідження соціального інтелекту – другий субтест "Групи експресії", успішне виконання завдань якого позитивно корелює з емпатією та невербальною чуттєвістю, глибинною рефлексією, високою самооцінкою та ступенем сприйняття себе, емоційною стабільністю, відкритістю та проявом дружнього ставлення до співрозмовника, чуттєвістю до емоційних станів інших осіб у ситуаціях ділового спілкування. Слід зазначити, що для інтерпретації результатів було використано пря-

мий ключ. Його рівень у студентів має тенденцію до зростання: 1-й курс – 5,87, 3-й курс – 6,83, 5-й – 6,13, а з початком професійної діяльності у МВН віком до 30 років він не змінюється (6,57) і тримається на цьому ж рівні від 31 до 40 років (6,76); у МВН віком від 41 до 50 років він збільшується до своєї найвищої позначки – 7,80 і в подальшому із віком знижується до рівня 1-го курсу.

Технічне мислення є важливим показником практичного мислення, яке можна продіагностувати тестом на технічне мислення Беннета: рівень технічної обізнаності, знання основ механіки, техніки, накопичений досвід роботи з технічними приладами та інструментами. Воно в цілому знаходиться на доволі високому рівні у всіх МВН. Так, студенти 1-го курсу мають за цим показником високий бал – 38,61, який тримається до 3-го курсу – 38,00 – і стрімко падає на 5-му курсі – 31,78. У МВН віком до 30 років він збільшується до 37,08 балів, після 40 років продовжує зростати – 40,67; а потім знижується – до приходу 50 років (36,58); далі до 60 років зростає і набуває свого найбільшого значення (41,09), після 61 року знижується (37,75).

Виділяють *практичну та теоретичну спрямованості мислення*, для дослідження яких ми використовували методику спрямованості мислення Л.П. Урванцева – Н.В. Володіної. Ключ до інтерпретації результатів такий: від 0 до 12 балів – виражена теоретична спрямованість мислення, від 13 до 18 – середньо виражена практична спрямованість, від 19 до 33 – висока вираженість практичної спрямованості мислення. Практична спрямованість мислення яскраво виражена у студентів і МВН різного віку. Найсильніший свій прояв таке мислення має у віці 31-40 років. Так, у студентів різних курсів і молодих МВН воно знаходиться приблизно на одному рівні: на 1-му курсі – 18,19, на 3-му – 18,57, на 5-му – 18,09, а у МВН віком до 30 років – 18,44. З набуттям професіоналізму воно зростає і набуває свого максимального значення – 29,90 (від 31 до 40 років). Надалі відбувається різкий спад, який тримається до 60 років (від 41 до 50 років – 17,36, від 51 до 60 років – 17,64), і після 61 року має місце певне зростання до 18,36.

Завдяки опитувальнику Д. Брунера для визначення типів мислення та рівня креативності ми оцінили предметний, символьний, знаковий, образний і креативний типи мислення. *Предметність* мислення нерозривно пов'язана з предметом у просторі і часі. Перетворення інформації проходить за допомогою предметних дій, існує фізична обмеженість на перетворення, операція виконується лише послідовно, результатом є думка, яка реалізується у новій конструкції. Таким профілем мислення володіють особи з практичним складом розуму. Він не зазнає суттєвих змін і знаходиться впродовж професійної діяльності приблизно на середньому рівні. Так, у студентів його показник коливається в межах 8,04-8,64 балів, а у майстрів – 8,50-9,29.

Образне мислення віддалено від предмета у просторі та часі, а його перетворення здійснюється за допомогою дій з образами і тому не має фізичних обмежень. Операції можна здійснювати послідовно й одночасно, результатом чого є думка, яка реалізована в новому образі. Таким мисленням володіють особи з художнім складом розуму. Рівень його прояву з віком має незначну тенденцію до зниження: у студентів 1, 3, 5 курсів й у майстрів до 30-ти років цей прояв знаходиться на високому рівні – 9,61-10,18 – і після 30-ти років знижується від 9,08 до 8,68.

У *символьному мисленні* перетворення інформації здійснюється за допомогою різноманітних правил, арифметичних знаків й операцій, а його результатом є думка, яка виражена у вигляді структур і формул, що фіксують суттєві відношення між символами. Ним володіють особи з математичним складом розуму. Воно не зазнає суттєвих змін під впливом віку, але його показник у досліджуваних нижчий, ніж у предметного профілю. Так, у студентів від 1 до 5 курсу середній бал за цим значенням знаходиться у межах 7,09-7,46 балів, а у МВН різного віку – 6,02-7,33.

У *знаковому мисленні* перетворення інформації здійснюється за допомогою умовиводів, а знаки об'єднуються в більші одиниці за правилами єдиної граматики. Його результатом є думка у формі поняття, висловлювання, яка фіксує суттєві відношення між предметами. Таким мисленням володіють особи з гуманітарним складом розуму. Воно зазнає цікавої динаміки змін під впливом віку: у студентів має тенденцію до зростання – 1 курс - 8,31, 3 курс - 9,16, а 5-й – 9,30, у МВН віком до 40 років його рівень приблизно однаковий (до 30 років – 9,10, до 40 років – 9,47), від 41 до 50 років різко падає до 6,87 балів, а потім стрімко зростає: від 51 до 60 років – 10,17, більше 61 року – 10,41.

Цікавого розвитку під впливом вікового чинника зазнає *креативність*, яка у психологічній науці розглядається як характеристика вищого прояву професіоналізму, найвищий рівень серед інших типів мислення в професійній діяльності. В.О. Моляко пише про творчий рівень конструювання: "…такою назвою підкреслюється наявність дійсно вищого рівня у конструюванні, рівня, який характеризує винахідницьку діяльність вищого рангу" [6, с. 137]. Вона найбільш розвинена у майстрів віком від 41 до 50 років, а найменш – у МВН старше 61 року. Так, у студентів 1, 3, 5 курсів і МВН віком до 40 років вона знаходиться практично на одному рівні (8,74-9,06), від 41 до 50 років різко підвищується – 11,52, а після 51 року поступово знижується – до 7,75-7,80 балів.

Педагогічні здібності з віком суттєво не змінюються. Їх ми досліджували за *методикою "Педагогічні ситуації" Р.С. Немова*. Вона дозволяє оцінювати здатність виходити із проблемних педагогічних ситуацій, успішно вирішувати виробничо-педагогічні завдання, показати свою індивідуальність у педагогічній діяльності та інші педагогічні якості МВН. Для інтерпретації результату було використано таку шкалу оцінювання: до 3,4 – низький рівень педагогічних здібностей, від 3,5 до 4,4 – середній, більше 4,5 – високий. Найбільш розвиненими вони виявились у МВН віком 31-40 років (4,21) і 51-60 років (4,31), а найменш – у студентів 1 курсу (3,98). У студентів 3 курсу вони складають 4,10, а 5-го – 4,11. У майстрів віком до 30 років – 4,04, а від 41 до 50 років і у старших за 61 рік знаходяться приблизно на одному рівні – 4,16 і 4,13 відповідно.

Визначення *рівня домагань* відіграє важливу роль у дослідженні практичного мислення МВН, оскільки "…виявляє постановку людиною певних цілей" [9, с. 392]. Цей рівень залежить від співвідношення двох протилежних мотиваційних тенденцій: мотиву прагнення до успіху та уникнення невдачі. Для їх дослідження використана *методика оцінки мотивації успіху та страху невдачі А.О. Реана*. При інтерпретації результатів слід враховувати, що чим нижчим є бал, тим більше виражена мотивація уникнення невдачі, а чим вищий – мотивація досягнення успіху. Студенти 1, 3 і 5 курсів у своїй діяльності орієнтовані мотивацією досягнення успіху, але вона в них не так яскраво виражена, як у МВН віком до 30 років. З 30 до 40 років ця спрямованість зростає і досягає свого пікового значення (15,47). Надалі мотивація досягнення успіху стає менш вираженою і тримається на такому рівні від 41 до 60 років (13,92-14,06), а після 61 року знову зростає – 15,33.

Для більш детального розкриття мотиваційної сфери МВН ми досліджували систему домінуючих мотивів, які підпорядковують собі всі інші й характеризують будову цієї сфери, тобто спрямованість особистості. За допомогою *орієнтаційної анкети на визначення спрямованості особистості Б. Вассова* ми діагностували спрямованість МВН на себе, на спілкування і на справу. *Спрямованість на себе* характеризується перевагою мотивів досягнення особистісних цілей, орієнтацією на отримання безпосереднього винагородження, агресивністю у досягненні певного статусу, схильністю до суперництва у міжособистісній взаємодії та такими рисами, як подразливість, тривожність, інтровертованість. Основними проявами *спрямованості на спілкування* є прагнення при будь-яких умовах підтримувати відносини з іншими особами, орієнтація з ними на спільну діяльність. Але це може негативно впливати на виконання конкрет-

них завдань, стати перешкодою в наданні щирої допомоги іншим, виявлятися в намаганні отримати соціальне схвалення з боку оточуючих. Вона також показує залежність особи від групи, демонструє її потребу в прихильності та емоційних відносинах із соціальним оточенням. *Спрямованості на справу* характерна зацікавленість у розв'язанні ділових проблем, виконанні роботи якомога краще та орієнтації на ділове співробітництво, здатність пропонувати в інтересах справи власну думку. В ній переважають мотиви, які породжуються діяльністю: інтерес до процесу праці, безкорисливе прагнення до опанування нових навичок і вмінь. Ключ до інтерпретації отриманих результатів прямий, тобто чим більшим є середній бал, тим більш виражений даний тип мислення.

У цілому у студентів і МВН домінує спрямованість на справу, потім – на спілкування і на себе. У студентів 1 і 3 курсів спрямованість на себе знаходиться приблизно на одному рівні (26,34-26,77), дещо зростає у студентів 5 курсу – 28,04. У молодих МВН вона менш виражена, ніж у студентів: у МВН до 30 років – 26,64, а потім має тенденцію до зниження – від 31 до 40 років – 20,87, від 41 до 50 років – 23,92, від 51 до 60 років – 23,28, старше 61 року – 23,00.

Спрямованість на спілкування рівномірно зростає з віком: від 24,73 балів у студентів 5 курсу до 28,00 у МВН старше 61 року. У студентів 1-го (25,80) і 3-го (26,75) курсів вона більш виражена, ніж у 5-курсників – 24,73.

Спрямованість на діяльність у МВН виражена більшою мірою, ніж у студентів. Так, у студентів з 1 по 5 курс середній бал за даним показником коливається від 27,69 до 28,57. Студенти 5 курсу і майстри віком до 30 років мають приблизно однаковий рівень – 28,00 і 28,14 відповідно, який зростає до 32,62 балів у МВН 30-40 років.

Отже, можна дійти таких **висновків:** показники практичного мислення зазнають нерівномірних змін у МВН упродовж педагогічної діяльності, починаючи від студентських років і закінчуючи стадією післяпрофесіоналізму. Так, самооцінка професійної діяльності знаходиться на рівні вище за середній, а після 61 року знижується до середнього рівня. З віком задоволеність педагогічною діяльністю зростає.

Просторове та соціальне мислення не зазнають значних коливань, а технічне має хвилеподібний характер розвитку.

У всіх МВН має місце практична спрямованість мислення, яка знаходиться на одному рівні, лише у МВН 31-40 років вона набуває яскравої вираженості.

Предметний, символьний, образний і знаковий типи мислення впродовж усього професійного шляху МВН тримаються на середньому і трохи вище за середній рівнях, суттєвого коливання не спостерігається.

Креативність у МВН також у процесі педагогічної діяльності знаходиться на рівні вище середнього, а у МВН віком від 51 до 60 років зазнає суттєвого зростання.

Педагогічні здібності не зазнають суттєвих коливань, усі МВН спрямовані на досягнення успіху, значних змін у цій тенденції не спостерігається.

Щодо спрямованості особистості, то у всіх МВН профільною є спрямованість на справу, потім – орієнтація на спілкування і на себе. Спрямованість на справу залишається приблизно на одному рівні, найбільш вона виражена у віці 31-40 років, а найменш – у студентів 3 курсу. Спрямованість на спілкування трохи зростає із віком. Так, найменшою вона є у студентів 1 курсу, а найбільшою – у МВН старше 61 року. Спрямованість на себе в цілому знижується з віком, найбільш виражена вона у студентів 5 курсу, найменш – у майстрів віком від 31 до 40 років.

Перспективними напрямами подальших досліджень ми вважаємо системне дослідження мотиваційної сфери МВН, динаміку її змін разом із зростанням професійного, педагогічного, загального стажу педагогічної діяльності; з'ясування впливу освіти та спеціальності на практичне мислення тощо.

Список літератури: 1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб.: Издательский дом "Питер", 2001. – 263 с. – Библиогр.: с. 257-261. 2. *Бодров В.А.* Психологическое исследование профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 1991. – С. 3-26. 3. *Завалишина Д.Н.* Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2005. – 376 с. 4. Загальна психологія: Підручник / *О.В. Скрипченко*, *Л.В. Волинська*, *З.В. Огороднійчук* та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с. 5. *Климов Е.А.* Психология профессионала. – М.: Інститут практической психологии; Воронеж: Изд-во "МОДЭК", 1996. – 400 с. 6. *Моляко В.О.* Творческая конструктология (пролегомены). – К.: Освіта України, 2007. – 288 с. 7. *Мошкова И.Н., Малов С.Л.* Психология производственного обучения: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 2007 с. 8. Професійна освіта: Словник: Навч.посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с. 9. Психологія: Підручник / *Ю.Л. Трофімов*, *В.В. Рибалка*, *П.А. Гончарук* та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с. 10. *Ягупов В.В.* Військова психологія: Підручник. – К.: Тандем, 2004. – 656 с. – Бібліогр.: с. 623–627.

О.В. Ягупова

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена анализу особенностей развития показателей практического мышления у мастеров производственного обучения с учетом их возраста. Представлены также характеристики основных показателей их практического мышления.

O. Yagupova

AGE FEATURES OF THE PRACTICAL THINKING DEVELOPMENT OF THE MASTERS OF VOCATIONAL EDUCATION

The article is devoted to the analysis of age features of practical thinking of the masters of vocational education. Here also basic features of their practical thinking are shown.

Стаття надійшла до редакції 6.05.2009

УДК 378.1 (477)

Є.А. Пінчук

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Приєднання України до Болонського процесу сприйняли в суспільстві порізному – політики здебільшого захоплено, освітянські чиновники відразу розпочали розробку методичних рекомендацій, керівники вищих навчальних закладів підпорушували питання автономії університетів, у студентів пожвавлено виникали думки про відміну сесії, екзаменів, необов'язковість; у громадськості склалося враження, що ключова позиція Болонських вимог – уніфікація вищої освіти, придушення національних інтересів. Тож і у викладачів, і в суспільстві склалось упереджене ставлення до реформ галузі, що може негативно позначитись на наповненні реальним змістом політики інтеграції України в європейський освітній простір. Потрібна значна роз'яснювальна робота на місцях, яка досі, на жаль, малоефективна.

Передісторія Болонського процесу має глибоке символічне значення, адже саме в Болоньї у XI ст. з'явився перший в Європі університет. Традиція створення єдиного освітнього простору виникла в епоху середньовіччя, коли вищі школи налагодили тісні міжнародні зв'язки. Престижно і модно було здобути освіту не в одному, а в кількох визнаних європейських університетах: чимало допитливих юнаків перетворювалися на вічних студентів у прямому сенсі цього слова, мандрували з країни в країну у пошуках нових знань. Скажімо, виходець з України міг кілька років навчатися в Києво-Могилянській академії, потім – у Парижі, Берліні, отримати диплом у Болоньї, залишитися там же для викладацької діяльності або повернутися на батьківщину. Подібна доля спіткала нашого славного земляка філософа Григорія Сковороду і багатьох інших. Цікаво, що наш співвітчизник Юрій Дрогобич-Котермак, помандрувавши світом, став професором і ректором Болонського університету, учителем відомого Н. Коперника.

Отже, Україна має значний історичний досвід як активний об'єкт європейського освітнього простору. Інтеграційний процес у науці й освіті має два складники: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою Великої хартії університетів (Magna Charta Universitatum) та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, яка останні 15–20 років поступається американській системі, і для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

Велика Хартія була підписана ректорами, які зібрались у Болоньї 18 вересня 1988 року для відзначення 900-ї річниці Болонського університету. "Європа вже існує, її мешканці поділяли спільні інституції, до яких належать і університети, протягом століть. Університети є інтелектуальними центрами минулого та майбутнього, що мають спільні цілі та методологію здобуття знань – чи то практичних, чи теоретичних", – з такою промовою виступили представники Болонського університету на святкуванні.

В основі інтеграційного процесу лежать три важливі документи: Велика хартія університетів, Лісабонська конвенція (1997 р.) про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону, Сорбоннська декларація (1998 р.) про узгодження структури системи вищої освіти в Європі.

Для розвитку національних систем освіти необхідно, щоб у кожній країні діяли потужні методологічні центри, роль яких виконують провідні університети. Ця ідея стала основою створенню співдружності провідних університетів Європи, які повинні виступити в ролі новаторів, піонерів тих перетворень, за якими має йти вся Європа. Тому

Велика хартія університетів – результат пропозиції, з якою 1986 року Болонський університет звернувся до провідних університетів Європи. Ідею складання та підписання такого документа з ентузіазмом підтримала наукова, освітянська та політична еліта Європи.

На зустрічі в Болоньї (1987 р.) делегати з 80 європейських університетів обрали раду з восьми членів – керівників провідних європейських університетів і представників Ради Європи – для розробки проекту Хартії. Під час урочистостей, присвячених 900-річчю Болонського університету ректори 430 університетів в присутності багатьох представників громадськості, урядовців і духовенства підписали Велику хартію. Вона окреслює фундаментальні принципи, якими мають керуватись університети, щоб забезпечити розвиток освіти та інноваційний рух у швидкозмінному світі. Метою документа є відзначення найважливіших цінностей університетських традицій і сприяння тісним зв'язкам між університетами Європи. Однак, оскільки він має універсальну спрямованість, його можуть підписувати й університети з інших регіонів світу. Хартія не була представлена політичною владою, вона розроблена у стінах університетів і спирається на фундаментальні цінності європейських університетських традицій, проте сприяє зв'язкам між вищими навчальними закладами всього світу, долучаючи до започаткованих процесів неєвропейські університети.

Конвенцію про визнання кваліфікацій стосовно вищої освіти в європейському регіоні (Лісабон, 1997 р.) розроблено і прийнято під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО. Її підписали 43 країни, у тому числі й Україна. Вона містить угоди про визначення основних термінів (доступ; прийом; оцінка вищих навчальних закладів і програм; оцінка індивідуальних кваліфікацій); повноважний орган з питань визнання; вищу освіту; вищий навчальний заклад; програму вищої освіти; період навчання; кваліфікацію (кваліфікація вищої освіти; кваліфікація, що дає доступ до вищої освіти); визнання; вимоги (загальні вимоги; особливі вимоги); компетенцію державних органів; основні принципи оцінки кваліфікації; визнання кваліфікацій, що дають доступ до вищої освіти; визнання періодів навчання; визнання кваліфікацій вищої освіти; визнання кваліфікацій біженців, переміщених осіб та осіб, що знаходяться в становищі біженців; інформацію про оцінку вищих навчальних закладів і програм; інформацію з питань визнання; механізми здійснення. Лісабонська угода декларує наявність та вагомість різноманітних освітніх систем і має на меті створення умов, за яких велика кількість людей, скориставшись усіма перевагами і здобутками національних систем освіти і науки, зможе бути мобільними на європейському ринку праці.

25 травня 1998 року чотири європейські міністри підписали в Парижі (Сорбонна) спільну декларацію, спрямовану на гармонізацію національних систем вищої освіти. Її основні положення: формування відкритого європейського простору у сфері вищої школи; надання провідної ролі університетам у розвитку європейського культурного простору; міжнародне визнання та міжнародний потенціал систем вищої освіти, безпосередньо пов’язаний з прозорістю та легкістю для розуміння дипломів, ступенів і кваліфікацій; орієнтація переважно на двоступеневу структуру вищої освіти (бакалавр, магістр) як умова підвищення конкурентоспроможності європейської освіти і визнання; використання системи кредитів (ECTS); міжнародне визнання першого ступеня вищої освіти (бакалавр); надання випускникам першого ступеня права вибору подальшого навчання, щоб отримати диплом магістра (коротший шлях) або доктора (довший шлях) у послідовному режимі; підготовленість магістрів і докторів до науково-дослідницької діяльності; підтвердження Лісабонської конвенції; пошук шляхів ратифікації набутих знань і оптимальних можливостей для визнання дипломів і вчених ступенів; стимулювання процесу вироблення єдиних рекомендацій для досягнення зовнішніх визнань дипломів і кваліфікацій та працевлаштування випускників; зближення спільних структур виданих дипломів і циклів (ступенів, етапів, рівнів) навчання; консолідація позиції Європи у світі, постійне вдосконалення й оновлення освіти, доступної всім громадянам ЄС.

Болонський процес на рівні держав започатковано 19 червня 1999 р. в Болоньї підписанням 30 міністрами освіти від імені своїх урядів Болонської декларації. Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року. Болонська і Сорбоннська декларації мають кілька важливих рис. По-перше, їх об'єднує одна кінцева мета – поступове створення єдиного європейського простору вищої освіти. По-друге, підхід до справи, що передбачає спільні зусилля міністрів і представників вищої освіти. По-третє, обидва документи віддають перевагу структурі перед змістом і більше зосереджуються на "кваліфікаціях", ніж на дипломах вищої школи ("бакалавр", "магістр" та ін.). По-четверте, можливо, уперше ці два документи звертають увагу на міжнародну конкурентоспроможність європейської вищої освіти. Після прийняття Сорбоннської декларації відбулися гарячі дискусії з проблем сумісності та гармонізації у вищій освіті. Було багато збентежених відгуків з приводу начебто прийняття системи вищої освіти, що передбачає 3– , 5– і 8-річні терміни навчання, хоча формально Декларація цього не рекомендувала. Також висловлювались занепокоєння щодо намагань нав'язати єдину модель, яка загрожуватиме різноманіттю вищої освіти Європи.

Таким чином, зміст декларації зводиться до таких практичних кроків:

- введення системи двохетапної вищої освіти: базової (бакалаврат) і повної (магістратура); доступ до другого етапу потребує завершення першого. Ступінь, що надається після закінчення першого етапу, визначається на європейському ринку праці як достатній рівень кваліфікації;
- введення системи кредитних одиниць (наприклад, ECTS) як засобу підвищення мобільності студентів. Кредитні одиниці можуть діяти на всіх рівнях вищої освіти, включаючи неперервну освіту, за умови їх визнання навчальними закладами на основі принципу добровільності;
- з метою забезпечення працевлаштування випускників університетів на європейському ринку праці та підвищення конкурентоспроможності системи вищої освіти видаватимуться взаємоузгоджені й уніфіковані додатки до дипломів для введених рівнів вищої освіти, які зрозумілі, прозорі та зіставні між собою на всьому європейському (Болонському) просторі;
- стимулювання мобільності та створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, науковців, менеджерів освіти в межах Болонського простору;
- розвиток європейської співпраці у сфері контролю якості вищої освіти з метою напрацювання зіставних критеріїв і методологій;
- підсилення європейського виміру вищої освіти, перш за все у сферах наукових досліджень, і проектування нових, конкурентоспроможних освітніх програм.

Відомі європейські аналітики з вищої освіти Гай Хог (Guy Haug) і Крістейн Таух (Christain Tauch) в аналізі Болонського процесу зазначили, що його майбутнє визначають два фундаментальних принципи. По-перше, студенти Європи повинні мати право отримувати освітньо-професійні рівні, які будуть ефективно використовуватися не лише в тих країнах, де вони їх отримали, а й у всій Європі. По-друге, головний обов'язок університетів і урядів країн Європи – вжити всіх необхідних заходів для забезпечення студентів відповідними до загальних вимог кваліфікаціями.

Сьогодні до Болонського процесу залучено багатьох фізичних та юридичних осіб. Склад учасників постійно розширюється. Це збільшує шанси на успіх процесу, але, зрозуміло, не полегшує вирішення завдань, спрямованих на досягнення його цілей. Болонський процес іноді називають процесом консалтингу зі зближення політиків і провайдерів, студентів і роботодавців. Це – "сузір'я" виробників вищої освіти, її користувачів та менеджерів, або форма загальноєвропейського соціального діалогу. Від відповідальних осіб на всіх рівнях вимагають ґрунтовних знань сучасних ролі та потреб

вищої освіти в наростаючому динамізмі змін і умов невизначеності, що поширюються. Зарубіжні експерти вважають головним в Болонському процесі діяльність незалежних агентств поза офіційними структурами. Саме вона є сутністю змін. Найбільш інноваційним їх елементом є діалог між урядовими колами і спільнотою вищої школи.

Університети та інші вищі навчальні заклади – суб'єкти, а не об'єкти формування постболонського простору. Активно долучається до процесу національні студентські спілки Європи. На зустрічі міністрів у Празі схвалено ініціативу європейських студентів щодо їх участі у структурній реформі як "компетентних, активних і творчих партнерів". Гетеборзька декларація (2001 р.) проголошує, що "участь студентів у Болонському процесі є одним із ключових кроків до постійного і більш упорядкованого залучення студентів у всі структури, що приймають рішення, та в дискусійні форуми з питань вищої освіти на громадському рівні". Конструктивні агенти розпочатої реформи такі: Асоціація європейських університетів; Європейська асоціація університетів (EAU), створена в Болоньї 2000 року; Національні студентські спілки Європи (ESIB); Європейська асоціація міжнародної освіти (EAIE); Конфедерація спілок ректорів ЄС; Союзи ректорів Данії, Іспанії; Асоціація студентів Австрії; Французький національний фонд освіти у сфері управління (FNEGE); Асоціація політичних інститутів Фінляндії; Європейське товариство інженерної освіти (SEFI); Європейська асоціація вищих навчальних закладів – коледжів, політехнічних інститутів та вищих навчальних закладів професійної освіти (EURASHE); Генеральна дирекція ЄС з освіти та культури; Університет м. Саламанки; Європейська мережа організації контролю якості (ENQA); робочі групи мережі NARIC/ENIC за підсумками Болонської декларації тощо.

У Празі у травні 2001 р. представники 33 країн Європи підписали комюніке, в якому підтвердили свою позицію щодо цілей, визначених Болонською декларацією; вони високо оцінили активну участь у процесі Європейської асоціації університетів (EUA) і національних студентських спілок Європи (ESIB); відзначили конструктивну допомогу з боку Європейської комісії та висловили свої зауваження щодо подальшого процесу, беручи до уваги різні цілі Болонської декларації. На саміті було виділено важливі елементи Європейського простору вищої освіти: постійне навчання протягом усього життя; мотивоване залучення студентів до навчання; сприяння підвищенню привабливості та конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти для інших регіонів світу (зокрема, аспекти транснаціональної освіти).

У Берліні (вересень 2003 р.) за участю 41 країни прийнято принципово нове рішення – поширення загальноєвропейських вимог і стандартів на докторські ступені. Акцентовано увагу на потребі сприяти європейському простору вищої освіти. Розроблено додаткові модулі, курси та навчальні плани з європейським змістом, відповідною орієнтацією й організацією. Наголошено на важливій ролі, яку мають відігравати вищі навчальні заклади, щоб зробити реальністю навчання протягом усього життя. Зазначено, що європейський простір вищої освіти та європейський простір дослідницької діяльності – дві взаємопов'язані частини спільноти знань і два основних принципи суспільства, заснованого на знаннях. Усвідомлюючи необхідність створення більш тісних зв'язків між EHEA і ERA у Європі знань та важливість дослідження як складової частини вищої освіти на території Європи, міністри вважають за необхідне додати докторський рівень як третій щабель Болонського процесу. Установлено, що в країнах – учасницях Болонського процесу – має бути один докторський ступінь – "доктор філософії" у відповідних сферах знань (природничі науки, соціогуманітарні, економічні та ін.). Вони також підкреслюють важливість дослідження, дослідницького навчання і підтримки міждисциплінності в досягненні та поліпшенні потрібного рівня якості вищої освіти й у збільшенні конкурентоспроможності вищої європейської освіти. Міністри закликають до збільшення мобільності на докторському і постдокторському рівнях та спонукають зацікавлені навчальні заклади посилити співробітництво в рамках навчання на

здобуття докторського ступеня і підготовки молодих дослідників. Міністри розуміють, що на шляху досягнення цих цілей є перешкоди, які вищі навчальні заклади поодинці не в змозі подолати. Необхідна вагома підтримка, у тому числі фінансова, та відповідні рішення національних урядів і європейських організацій.

Відтак, міністри заявляють про необхідність підтримати мережі, утворені на докторському рівні, з їх подальшим удосконаленням задля становлення однієї з визначальних ознак загальноєвропейського простору вищої освіти. Наступний саміт Болонського процесу проведенено у травні 2005 р. у Бергені (Норвегія). Було запрошено ще 4 країни (Арменія, Азербайджан, Молдова та Україна) у якості нових країн – учасниць Болонського процесу. Таким чином, загальна кількість учасників Болонського процесу зросла до 45. Було також прийняте рішення розширити коло консультативних членів Болонського процесу за рахунок Пан'європейської структури міжнародної освіти (Education International (EI) Pan–European Structure), Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)) та Спілки конфедерацій промисловців і роботодавців Європи (the Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE)). Бергенська зустріч підтвердила зміну дій із створення планів на майбутнє на практичне втілення у життя, а саме: прийняття спільної структури кваліфікаційних рівнів Зони європейської вищої освіти з обов'язковою розробкою національних структур кваліфікаційних рівнів до 2010 року – початок робіт із даного питання призначено на 2007 рік; прийняття директив та стандартів забезпечення якості, створення запиту до ENQA, EUA, ESIB, EURASHE щодо розробки подальших пропозицій, що стосуються запропонованої реєстрації агенцій забезпечення якості; подальше наголошення на важливості соціального виміру вищої освіти, що включає академічну мобільність (але не лімітується нею); необхідність взаємодії між Зоною європейської вищої освіти та іншими частинами світу ("зовнішній вимір").

На всіх етапах Болонського процесу проголошено, що він є добровільним, полісуб'єктним, гнучким, відкритим, поступовим, багатовекторним і ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури, що не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи. Отже, в рамках Болонського процесу було сформульовано шість ключових позицій:

1. Введення двоциклового навчання. Фактично пропонується ввести два цикли навчання: 1-й – до одержання першого академічного ступеня і 2-й – після його одержання. При цьому тривалість навчання на 1-му циклі має бути не менше 3 і не більше 4 років. Навчання впродовж другого циклу може передбачати отримання ступеня магістра (через 1 – 2 роки навчання після одержання 1-го ступеня) та/або докторського ступеня (за умови загальної тривалості навчання 7 – 8 років).

2. Запровадження кредитної системи. Пропонується запровадити у всіх національних системах освіти систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу необхідно прийняти ECTS (Європейська система перезарахування кредитів (залікових одиниць трудомісткості)), зробивши її нагромаджувальною системою, здатною працювати в рамках концепції "навчання впродовж усього життя".

3. Контроль якості освіти. Передбачає організацію незалежних від національних урядів і міжнародних організацій акредитаційних агентств. Оцінка буде ґрунтуватися не на тривалості чи змісті навчання, а на знаннях, уміннях і навичках, що отримали випускники. Одночасно будуть встановлені стандарти транснаціональної освіти.

4. Розширення мобільності. На основі виконання попередніх пунктів передбачається істотний розвиток мобільності студентів. Окрім того, ставиться питання про розширення мобільності викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом. Передбачається зміна національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців.

5. Забезпечення працевлаштування випускників. Одним з важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи. Усі академічні ступені й інші кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій має бути спрощене. Для забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання Додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО.

6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу великої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легкодоступних кваліфікацій тощо сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти.

При загальній підтримці інтеграційних процесів у сфері освіти, шість принципів Болонської декларації є предметом жвавих дискусій серед фахівців. Як і в Україні, в західноєвропейських країнах існують різні точки зору на необхідність модернізації освітніх систем. Це прихильники так званої ліберальної та соціальної концепції. Ліберальна концепція знаходить своє відображення у самій суті Болонської декларації. Представники ж соціальної концепції висловлюють сумніви в ефективності майбутнього реформування освітніх систем до повного забезпечення необхідності передбачених Болонською угодою змін існуючих систем професійної підготовки в галузі освіти. Деякі престижні європейські ВНЗ (Кембрідж, Паризький інститут політичних наук та ін.) оголосили відмову від участі в даному процесі.

Основні причини його неприйняття є такими. 1. Національні системи освіти в європейських державах створювалися століттями і, як правило, є достатньо консервативними. 2. Існує небезпека руйнування усталених традицій і унікальності освітніх систем. 3. Модернізація освіти відповідно до принципів Болонського процесу в кожній країні вимагатиме значних фінансових витрат при тенденції скорочення фінансування соціальної сфери. 4. Досягнення зіставленості освітніх стандартів і програм, загальних принципів Болонської декларації у побудові професійної підготовки фахівців, що дають можливість отримати дипломи єдиного європейського зразка, вимагає значних часових та інтелектуальних ресурсів. 5. Бакалаврат передбачає підготовку однієї спеціальності протягом 3 – 4 років, що знижує рівень освіти і соціальну захищеність випускників ВНЗ. 6. Гармонізація і адаптація освітніх програм, їх приведення у відповідність з загальноєвропейськими стандартами можуть призвести до ослаблення автономності і свободи, чим так дорожать університети у всьому світі.

Отже, не слід ідеалізувати Болонський процес: він нерівномірний, суперечливий, складний, його цілі дуже гіпотетичні. Як приєднання, так і неприєднання до нього мають свої переваги і ризики. Втім з урахуванням усіх “за” і “проти” для країн, які ставлять за мету економічний і суспільний розвиток і, зрештою, вступ до Європейського Союзу, альтернативи Болонському процесові немає. Аналіз суспільної думки в країнах, що підписали Болонську декларацію, дає змогу стверджувати, що більшість спеціалістів у галузі освіти підтримують її принципи і проводять інтенсивні консультації щодо напрямів і засобів їх практичної реалізації. Створення єдиного освітнього простору після підписання Болонської декларації у країнах, що підписали, іде досить інтенсивно. На основі аналізу звітів міністрів освіти цих країн, проведених конференцій, симпозиумів стає можливим виокремити погоджені більшістю європейських країн підходи до реалізації Болонських угод.

Отже, Болонський процес – це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах. Його метою є створення до 2010 року євро-

пейського наукового й освітнього простору задля підвищення спроможності випускників до працевлаштування, посилення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи.

В Україні відповідно до ст. 30 Закону України "Про освіту" і Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65, структура вищої освіти містить такі освітньо-кваліфікаційні рівні: "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст", "магістр". Рівень молодшого спеціаліста забезпечують технікуми, училища, інші вищі навчальні заклади першого рівня акредитації; бакалавра – коледжі, інші вищі навчальні заклади другого рівня акредитації; спеціаліста і магістра – вищі навчальні заклади третього і четвертого рівнів акредитації.

Виходячи із структури вищої освіти, її перший ступінь передбачає здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня "молодший спеціаліст"; другий – "бакалавр" (базова вища освіта); третій – "спеціаліст", "магістр" (повна вища освіта). Отже, освітньо-кваліфікаційна система вищої освіти України максимально наближена до структури ступенів більшості країн Європи, однак переобтяжена рівнями молодшого спеціаліста і спеціаліста. Достатньо аргументованою та організаційно нескладною, без суттєвої зміни змісту підготовки є трансформація рівня "молодшого спеціаліста", зазвичай, у фахову професійну підготовку із присвоєнням виробничої кваліфікації (професії) або, в окремих випадках, у бакалаврську підготовку. Щодо рівня "спеціаліст", логічною є його трансформація у підготовку "бакалавра" з посиленням фахової підготовки останнього для повного кваліфікаційного визнання.

Вищі навчальні заклади певного рівня акредитації можуть здійснювати підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, які забезпечують навчальні заклади нижчого рівня акредитації. В системі вищої освіти функціонують вищі навчальні заклади державної та інших форм власності. Вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні встановлюються Державними стандартами освіти, які є сукупністю норм, що визначають вимоги до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівня. Державні стандарти освіти розробляються з кожного напряму підготовки (спеціальності) для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Сьогодні в Україні гостро стоїть питання: як можна забезпечити якість підготовки, якщо в кожному другому з майже чотирьохсот університетів практично не ведуться серйозні наукові дослідження? Мабуть, це одна із причин, чому жоден з наших університетів не увійшов до рейтингового списку п'ятисот університетів світу, а більшість з них просто невідомі за кордоном. До першочергових завдань належить і вирішення проблеми з "псевдоосвітою" (велика кількість приватних неефективних навчальних закладів), створення ефективної мережі університетської освіти, що вже багато років турбує наше суспільство. На сьогодні 233 ВНЗ III – IV рівнів акредитації державної форми власності перебувають у підпорядкуванні 24 міністерств і відомств, а 114 – приватні. Крім самих вищих закладів освіти, в країні діють ще майже тисяча філіалів. Міжнародний досвід показує, що переважаючим завжди був і є державний сектор. Так, в Японії з 446 ВНЗ лише 96 є недержавними, тобто статус державних мають майже 80 % навчальних закладів. У Франції з 77 університетів – лише 5 приватних, у Німеччині визнаних державою приватних установ, які мають статус університету, є лише 5, а 318 – державні. Незмінним є цей принцип і для Австрії. У секторі вищої освіти цієї країни є лише державні ВНЗ. В Іспанії університетська освіта надається в 35 навчальних закладах, 4 з яких – приватні, хоча вони є університетами римсько-католицької церкви й субсидуються державою.

В усіх розвинених країнах медичні, педагогічні та сільськогосподарські ВНЗ переважно державні. Тож, аналогів відповідної кількості ВНЗ у світі не існує. При такій кількості українських вищих навчальних закладів все нерідко зводиться до примітивної черги за дипломами. Логічно постає запитання: яка державна доцільність такої складної

і малоефективної системи вищої освіти? Таким чином, випливає й інший аспект проблеми мережі державних та приватних вищих навчальних закладів – їх надмірна кількість і мала потужність. Характерним є і процес подрібнення організаційної структури ВНЗ, зростає кількість факультетів, кафедр, інших підрозділів, у тому числі нечисленних. Слід здійснити оптимізацію організаційної структури закладу, створити потужні структурні підрозділи, що здатні ефективно і результативно вести навчальний процес у поєднанні з науковою діяльністю. Необхідно ширше практикувати трансформацію структури кафедр шляхом об'єднання нечисленних, що проводять навчально-виховну і методичну діяльність з кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснюють науково-дослідну чи науково-технічну діяльність за певним напрямом.

Отже, першочергове завдання – об'єднання університетів, яке дає економію ресурсів, створення потужних осередків науки. Потребує докорінного перегляду і методологія надання вищим навчальним закладам статусу національних, яких на сьогодні вже 82. Окремі з національних університетів втратили темпи розвитку і мають показники, що не відповідають вимогам часу.

Елементи кредитно-модульного навчання з 2005/2006 навчального року запроваджено в усіх ВНЗ України. Паралельно із впровадженням кредитно-модульної системи потребує свого вирішення питання оновлення змісту вищої освіти, формування переліку спеціальностей і кваліфікацій, що узгоджувався би з принципами, які розробляє європейська спільнота. Перелік кваліфікацій є одним із найскладніших документів, бо потребує міжвідомчої скоординованості дій. Для прикладу, у країнах Західної Європи кількість напрямів підготовки (бакалаврат) коливається в межах 20 – 24 назв; у Російській Федерації на сьогодні 32 напрями підготовки (бакалаврів) та 395 спеціальностей, у Франції – 24. Без адекватних змін нашого Переліку Україна не зможе забезпечити визнання дипломів бакалавра з багатьох напрямів підготовки. Тому освітянам слід активно долучитися до цієї роботи саме зараз. Формування нового Переліку повинно відбуватися паралельно з вирішенням досить складної проблеми: введення двоступеневої вищої освіти: бакалавр, магістр.

Отже, враховуючи незворотність Болонського процесу, ми маємо усвідомлювати, що для нашої системи вищої освіти він є дуже непростим. Нам важче, ніж будь-якій іншій країні, яка не має таких глибинних традицій у галузі фундаментальної природничої й інженерної освіти, приєднатися до багатьох загальноєвропейських рішень, нівелюючи власні багатовікові наробки у цій галузі. Тому нові виклики ми повинні прийняти, не тільки переносячи на наше підґрунтя досвід інших держав, але й пропонуючи європейському співтовариству свої доробки, досягнення, пропозиції, своє бачення проблем. Тобто слід досягти гармонійного поєднання європейських інновацій і кращих вітчизняних традицій. Але ми повинні відверто визнати, що за останні роки у сфері вищої освіти України, особливо технічної, накопичилися складні проблеми, вирішення яких залишається на порядку денному, навіть незважаючи на наявність чи відсутність таких факторів, як Болонський процес.

Нашій вищій школі в контексті Болонського процесу слід вирішити такі завдання:

- привести у відповідність вимогам Болонської декларації Закон України "Про вищу освіту" у частині визначення змісту і статусу освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- привести у відповідність класифікацію вчених ступенів та Перелік кваліфікацій, які використовуються на ринку праці, у тому числі європейському;
- визначити витрати часу студента певного рівня розвитку на адекватне вивчення навчального матеріалу в обсязі модуля, тобто ув'язати навчальні модулі з кредитами;
- розробити методику розрахунку педагогічного навантаження викладачів вищої школи в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу та навчального навантаження студента, а також взаємозв'язок між ними;

♦ розробити та затвердити нормативно-правові акти щодо регулювання діяльності викладацького персоналу та студентського контингенту вищої школи в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу;

♦ розробити та затвердити нормативно-правові акти щодо впровадження тестових технологій об'єктивного педагогічного контролю знань тих, хто навчається;

♦ розробити та затвердити нормативно-правові акти щодо сертифікації на відповідність, у процесі якої встановлюється рівень компетентності індивіда і його відповідність соціальним ролям, на які він претендує;

♦ розробити та затвердити нормативно-правові акти щодо селекції індивідів для виконання конкретних соціальних ролей на основі їх професійної придатності, здатності і готовності.

Для вищої школи України в контексті Болонського процесу необхідно розробити та законодавчо урегулювати процедуру контролю якості та акредитації, а також посилення міжнародної конкурентоспроможності випускників вищої школи України.

Список літератури: 1. Доповідь міжнародної комісії з освіти, надана для ЮНЕСКО, "Освіта: прихований скарб". - М.: ЮНЕСКО, 1997. 2. Болонський процес: наростаюча динаміка різноманіття / Документи міжнародних форумів і думки європейських експертів / Під ред. В.І. Байденко. – М.: Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2002. 3. Конвенція про визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти, в європейському регіоні. – Лісабон, 1997. 4. Закон України "Про вищу освіту". 5. Болонський процес в Україні: Наук.-метод. збірник. – Вип. 45, ч. 1 / Ред. В.Г. Кремень; Наук.-метод. центр вищої освіти. – К., 2005. 6. Інноваційний розвиток освіти в стратегії "українського прориву" В. Андрущенко // Вища освіта України, 2008. 7. http://www.oecd.Org/document/43/0,2340,еп_2649_33703_33703_2505195_1_1_1_1,00.html (OECD). 8. http://www.wordiq.com/definition/Bologna_process (definition of the concept). 9. http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna.jsp (EUA). 10. http://www.enqa.nwt/bologna.lasso (ENQA). 11. http://www.eaie.nl/about/bologna eaie.asp (EAIE).

Е.А. Пинчук

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

В статье освещаются основные проблемы образовательной системы Украины, затрагиваются вопросы построения новой модели управления национальной образовательной системой, коррелирующей с инновационным характером видоизмененной системы образования, которое отвечает Болонским принципам.

Y. Pinchuk

MODERNIZATION OF HIGHER SCHOOL OF UKRAINE IS IN THE CONDITIONS OF INTEGRATION IN EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

The basic problems of the educational system of Ukraine are regarded in the article, the author considers the matters of constructing the new model of management of the national educational system, which correlates with innovative character of the modified system of education which meets requirements of the Boulogne principles.

Стаття надійшла до редакції 13.05.2009

УДК 378.1 (477)

Л. А. Шеремет

СОЦІАЛЬНА ДИНАМІКА ПОБУДОВИ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Болонський процес є природним продовженням європеїзації вищої освіти і спробою відновлення властивій університетам з моменту їх появи і втраченої за останні 200 років ролі загальноєвропейських центрів науки, освіти і культури. Перші університети, що відкрились у Болоньї, потім у Парижі, Монпельє, Оксфорді, Саламанці та Кембріджі, вже на початок XIV століття отримують загальноєвропейську популярність. Утворюється "єдине освітнє середовище", що характеризується високим ступенем транспарентності [1].

Невід'ємною частиною університетської освіти в епоху Середньовіччя є академічна і студентська мобільність, яка зберігається практично до кінця XVIII століття [2]. Вона обумовлена трьома чинниками: наднаціональним характером університетської освіти, який забезпечується автономією відносно церкви і державної влади; наявністю загальноприйнятої мови наукової і освітньої комунікації; правом вільного вибору студентами університету, в якому вони можуть прослуховувати той або інший курс лекцій.

Подальший розвиток університетів здійснюється в рамках національних освітніх систем під впливом державної політики, що проводиться, культурних та історичних традицій. Це спричиняє виникнення різноманіття національних моделей вищої освіти, що мають принципові відмінності.

Створення загальноєвропейського освітнього простору починається задовго до підписання Болонської декларації. Для нього характерні два етапи. На першому етапі відбувається об'єднання зусиль, спрямованих на розвиток співпраці між університетами у здійсненні освітньої діяльності та проведенні досліджень. На другому етапі інтеграційні процеси у вищій освіті дістають широку підтримку на державному рівні, набуваючи тим самим правової основи.

Це стає можливим завдяки усвідомленню найважливішої ролі освіти для розвитку економіки, культури і соціальних комунікацій, заснованих на знаннях, а також розумінню того, що єдиний освітній простір має вирішальне значення в досягненні стратегічних цілей усередині Євросоюзу і зміцненні його позицій у світі. Розвиток першого етапу здійснюється у двох вимірах: у загальноєвропейському форматі і в рамках ЄЕС і ЄС.

Перше вимірювання представлене діяльністю неурядових наднаціональних об'єднань, що включають всі держави континенту і успішно функціонують упродовж багатьох років. До них належать, по-перше, Міжнародна асоціація університетів (IAU), що створена 1950 року в Ніцці за рекомендаціями Утрехтської конференції 1947 року; по-друге, Конференція ректорів європейських університетів (CRE), яка заснована в Діжоні 1959 року.

А. Барблан виділяє дві основні фази в діяльності цих організацій, що об'єднують країни Західної, Центральної і Східної Європи навіть у період холодної війни [3]. Перша припадає на період з 1955 по 1975 роки і відрізняється тим, що співпраця європейських університетів при підтримці IAU і CRE обмежується в основному формальними зустрічами їх ректорів і проректорів. Для другої фази (1975 - початок 1990-х років) характерною є інтенсифікація співпраці між керівниками університетів.

У цей час актуалізується проведення порівняльних досліджень європейських систем вищої освіти за підтримки ЮНЕСКО, що має повноваження у налагодженні контактів з вищими навчальними закладами соціалістичних країн. Їх результати виявляють повсюдний прояв проблем і кризових явищ у цій сфері, подолання яких можливо тільки

шляхом об'єднання зусиль усіх держав континенту. В результаті "усвідомлення колективної відповідальності" відбувається перехід до напрацювання і проведення сумісних заходів щодо розвитку національних систем вищої освіти [3].

У період з 1984 по 1988 року зміцнюється співпраця у сфері вищої освіти, результатом якої стає ухвалення на святкуванні 900-ліття першого університету в Болоньї Університетської хартії (Magna Charta Universatura). У ній формулюються фундаментальні принципи функціонування університетів. Участь у цьому заході 430 ректорів з різних країн Європи сприяє налагодженню контактів, що приводить до інтенсифікації взаємодії між університетами Західної, Центральної і Східної Європи.

Друге вимірювання створення європейської інтеграції у вищій освіті характеризується проведенням заходів щодо зближення систем вищої освіти в ЄЕС, а потім в ЄС. Основу об'єднання країн в Європейське економічне співтовариство становить економічна інтеграція, яка не зачіпає сферу вищої освіти. Згідно з принципом субсидарності, закріпленому в Римському договорі, розвиток освітньої політики знаходиться в юрисдикції держав-членів.

Розвиток ініціатив з їх рішення належить Європейській комісії. Ще в середині 1970-х років їй вдається почати перші спільні програми (Joint Study Programmes), що спрямовані на розвиток кооперації між вищими навчальними закладами. Проте спроби прямого втручання в цю сферу викликають різкий протест у країнах ЄЕС [4]. Знайдений тоді компроміс полягає в можливості проведення заходів Єврокомісії за умови урахування специфіки національних освітніх систем і культур.

Початком формування загальноєвропейського освітнього простору багато західноєвропейських дослідників вважають затвердження рішення від 24.05.1988 "Про інтеграцію європейського вимірювання в сферу освіти", рік підписання якого збігається з ухваленням Університетської хартії в Болоньї.

На початку 1990-х років Європейська комісія виступає з "Меморандумом вищої освіти в Європі" (Memorandum on Higher Education in the European Community), в якій підкреслюється особлива роль вищої освіти в західноєвропейських країнах для їх економічного, соціального і культурного розвитку, наголошується необхідність проведення сумісних заходів у цій сфері [5].

Позиція, на якій стоять члени ЄЕС відносно цієї заяви, характеризується відмовою від гармонізації освітніх систем і вимогою збереження власного впливу на розвиток вищої освіти, а також культурного і мовного різноманіття своїх освітніх систем. Разом з тим формування ЄС сприяє посиленню європейського аспекту у сфері вищої освіти завдяки реалізації програм Єврокомісії, що здійснюються за такими напрямами: забезпечення співпраці між ВНЗ; розповсюдження європейських мов; розвиток мобільності; сприяння визнанню результатів навчання; підтримка дистанційного навчання.

Основними проектами у сфері вищої освіти є такі програми: ERASMUS (розвиток академічної мобільності на основі укладення договорів між європейськими ВНЗ), LINGUA (сприяння вивченню мов країн-членів ЄЕС), COMETT і LEONARDO DA VINCI (співпраця між вищими навчальними закладами і промисловими підприємствами), SOCRATES (злиття ERASMUS і LINGUA, які об'єднуються з COMENIUS (середня освіта), MINERVA (заочне навчання) і GRUNDTVIG (освіта впродовж усього життя)). Вони сприяють істотному посиленню академічної мобільності в 1990-і роки XX століття.

За перші 10 років роботи ERASMUS більше 500 тис. студентів отримали можливість вчитися в іноземних вищих навчальних закладах. У кінці 1990-х років кількість молодих людей, які щорічно беруть участь в європейському академічному обміні, досягає 80 тис. на базі 16 тис. європейських університетів [5]. Кількісне зростання мобільності спричиняє створення єдиних механізмів її забезпечення. Для цього розробляються в рамках ERASMUS система залікових кредитних одиниць (European Course Credit

Transfer System) і Європейський додаток до диплома (Diploma Supplement), які є підвалиною формування єдиної зони вищої освіти в рамках Болонського процесу. В рамках програми LEONARDO DA VINCI в період з 1995 по 1999 роки беруть участь понад 40 тис. осіб [6].

Велике значення має розширення географії країн. Якщо спочатку програми Єврокомісії розповсюджуються тільки на держави-члени ЄЕС, а потім ЄС, то сьогодні SOCRATES і LEONARDO реалізуються в країнах-учасницях Європейської асоціації вільної торгівлі (ЕАСТ), на Мальті, Кіпрі, в Туреччині. Зона діяльності TEMPUS (1990 рік), що охоплює спочатку територію Євросоюзу, Польщу і Угорщину, включає тепер всі країни Східної і Південно-Східної Європи, СНД, Монголію і регіон Середземномор'я.

Поворотною подією у включенні європейського аспекту у сферу вищої освіти є підписання Маастріхтських угод, згідно з якими ЄС бере на себе відповідальність за розробку загальної стратегії у сфері освіти [7]. Вперше визначається можливість прямої дії на освітню політику країн-членів і конкретизується ступінь участі Європейського Союзу в цих питаннях.

У компетенцію ЄС, що має координуючі повноваження у сфері освіти при принципі субсидарності (ст. 3 Маастріхтських угод), входить сприяння академічній мобільності за допомогою розвитку європейських програм кооперації між ВНЗ і підтримка вивчення іноземних мов [5]. Таким чином, Європейська комісія отримує більше повноважень, які дозволяють впливати на розвиток вищої освіти в країнах Євросоюзу і державах, що претендують на вступ до нього, надаючи, зокрема, суттєву фінансову підтримку.

Велике значення у створенні загальноєвропейського освітнього простору має підготовка Лісабонської конвенції. Необхідність її розроблення обумовлена посиленням професійної й академічної мобільності в умовах посилення диверсифікації національних систем вищої освіти. У розробці нового міжнародно-правового акту під егідою ЮНЕСКО і Ради Європи беруть участь представники з різних країн континенту – від експертів у галузі вищої освіти до ректорів ВНЗ і делегатів від урядів. На Нараді спеціальної групи ЮНЕСКО 1994 року визначаються основні положення і механізми академічного визнання, що закладають основу Лісабонської конвенції [8].

В результаті багаторічної спільної діяльності в 1997 році відбувається підписання "Конвенції про визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти в європейському регіоні" (ETS 165), текст якої складений на англійській, іспанській, російській і французькій мовах. Її важливість полягає в застосуванні єдиних принципів, критеріїв і методологій, що вперше стикують всі європейські системи вищої освіти. До основних інструментів визнання Лісабонської конвенції належать Європейська система залікових одиниць (ECTS) і Європейський додаток до диплома (Diploma Supplement).

Під час підготовки Лісабонської конвенції зароджується новий дух освітньої співпраці, що охоплює всі держави континенту. Формується розуміння того, що загальні цінності й установки, які набуваються молодими людьми у взаємодії завдяки студентській і академічній мобільності, є визначальним чинником європейської інтеграції [9].

У кінці 1990-х років у результаті активної діяльності Єврокомісії і неурядових організацій наголошується зміна характеру міжнародних відносин у сфері вищої освіти, які поступово виходять за рамки офіційних зустрічей керівників ВНЗ і змінюються тіснішими контактами між навчальними закладами, дослідниками, викладачами і студентами.

Другий етап в розвитку Болонського процесу можна позначити (за Е. Фроментом) як "Сорбоннський - Болонський - Празький процес" [10] і доповнити сьогодні ще трьома конференціями міністрів – у Берліні 2003 року, у Бергені 2005 року та в Лондоні 2007 року.

Велике значення має перша зустріч міністрів освіти Великобританії, Німеччини,

Італії і Франції в Сорбонні в 1998 році, за підсумками якої відбувається підписання Спільної декларації по гармонізації європейської системи вищої освіти. У цьому документі міністри, які відповідають за освіту, виявляють готовність сприяти подальшому розвитку тісної співпраці між університетами, мобільності та працевлаштуванню європейських громадян.

У ньому підкреслюється необхідність усунення бар'єрів, для подолання яких запропоновано інструменти, прийняті згодом за основу Болонського процесу: 1) створення системи освіти з двох основних циклів, дипломним і післядипломним (магістратура і докторантура), що відповідають міжнародним еквівалентам; 2) використання системи навчальних кредитів [11].

Рекомендується повною мірою використовувати підтримку академічної мобільності Євросоюзу, директиви якого у сфері визнання професійних кваліфікацій, а також Лісабонська конвенція отримують високу оцінку. Міністри вважають за можливе "приступити до створення Європейського ареалу вищої освіти, в якій національна самобутність і загальні інтереси можуть взаємодіяти на користь окремих країн і на благо Європи", закликаючи до об'єднання зусиль всіх держав континенту [11].

Сорбоннська декларація, підкреслюючи центральну роль університетів у розвитку європейських культурних цінностей і обґрунтувавши необхідність створення загальноєвропейської вищої освіти, стає імпульсом до створення Болонського процесу.

19 червня 1999 року в Болоньї проводиться розширена Конференція міністрів, яка вважається відправною точкою в розвитку Болонського процесу. На цій зустрічі визнаються ідеї, що висловлюються в Сорбоннській декларації, і принципи, сформульовані в Університетській хартії 1988 року.

Болонська зустріч характеризується постановкою нової мети: підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти, оскільки "життєздатність і ефективність будь-якої цивілізації обумовлені привабливістю її культури для інших країн" [11]. Міністри освіти беруть на себе зобов'язання координувати освітню політику країн з метою створення зони європейської вищої освіти і просування європейської системи по всьому світу.

Формулюються основні принципи і положення побудови загальноєвропейського освітнього простору:

- ухвалення системи ступенів, що легко розуміються і зіставляються, зокрема через впровадження Додатку до диплома;
- впровадження системи залікових кредитних одиниць за типом ECTS;
- сприяння мобільності шляхом усунення перешкод вільного пересування;
- підтримка співпраці в забезпеченні якості освіти; допомога в розвитку сумісних освітніх програм [11].

У загальних рисах визначаються регулюючі органи Болонського процесу. Досягнення цілей, що відповідають його положенням, здійснюється на основі міжнародної співпраці за участю неурядових європейських організацій. Неодмінною умовою є визнання особливостей національних систем вищої освіти й університетської автономії.

Результатом цієї зустрічі стає підписання представниками вже 29 країн Європи спільної декларації, завдяки чому інтеграційні процеси у сфері вищої освіти набувають теоретичної основи і організаційної структури. Якщо в Сорбонській декларації явно простежується відповідність цілям продовження європейської інтеграції в рамках Євросоюзу, то Болонська декларація долає існуючу однобокість європеїзації. До процесу європейської інтеграції приєднуються країни, що не є членами Євросоюзу. Із цієї миті проведення конференцій європейських міністрів освіти у форматі Болонського процесу стає регулярним. Вони проходять один раз на два роки. У проміжках між конференціями організовуються зустрічі по окремим аспектам Болонського процесу.

Включення університетів у Болонський процес як основних його учасників проходить 29-30 березня 2001 року в Саламанці напередодні наступної конференції міністрів освіти. Метою проведення цієї зустрічі є формування їх позиції і розробка рекомендацій для Празької міжурядової зустрічі. У цьому форумі беруть участь більше 600 представників від 300 європейських вищих навчальних закладів. У підсумкових документах – "Хартії автономних прав" і "Тенденціях змін систем освіти в Європі – спеціальній редакції доповіді" виявляється підтримка процесів інтеграції, підбиваються підсумки проведених заходів, визначаються перспективи подальшого розвитку.

Формулюються такі ключові положення:

1. Зона європейської освіти будується на основі відповідальності перед суспільством, доступності вищої освіти. Сучасна інтерпретація принципу автономності університетів полягає в реалізації самоврядування і відповідальності ВНЗ.
2. Розвиток академічної і студентської мобільності забезпечується виконанням Лісабонської конвенції, введенням системи кредитних одиниць (ECTS), Європейським додатком до диплома, роботою національних інформаційних центрів з академічного визнання і мобільності, а також координуючою їх діяльність Європейської мережі ENIC.
3. Трудомісткість першого рівня вищої освіти повинна складати 180-240 кредитів ECTS.
4. Взаємозв'язок вищої освіти і ринку праці припускає відповідність отримуваних кваліфікацій сучасним вимогам завдяки органічному поєднанню фундаментальних знань і практичних умінь, а також наданню працедавцям вичерпної інформації про зміст навчальних програм.
5. Підвищення якості освіти і конкурентоспроможності європейських університетів є головною "умовою для довіри, доцільності, мобільності, сумісності і привабливості" європейської освіти.

Важливим підсумком, що підтверджує достовірно загальноєвропейський формат Болонського процесу, стає рішення про об'єднання Асоціації європейських університетів і Конфедерації ректорів країн ЄС в Асоціацію європейських університетів (EUA).

Спочатку Болонський процес передбачав об'єднання тільки університетів як найбільш схожих навчальних закладів по всій Європі, що володіють загальними традиціями. Проте конкретизація його основних положень на національному і наддержавному рівнях виявляє обмеженість такого підходу. На сьогодні під терміном "університет" в офіційних документах Болонського процесу розуміється сукупність усіх типів вищих шкіл, включаючи інститути, академії, Fachhochschulen, Polytechnics, Grandes Ecoles та ін. [12].

Друга конференція міністрів проходить 17-18 травня 2001 року в Празі. Під час її роботи приймаються практично всі положення, що виносяться на обговорення в Саламанці, і рекомендації Конвенції європейських учнів, прийнятою в Ґетеборзі 24-25 березня 2001 року. Вводиться позначення ступенів багаторівневої освіти: бакалавр для першого ступеня і магістр – для другого. До складу учасників створення загальноєвропейського освітнього простору приймаються Кіпр, Ліхтенштейн, Туреччина і Хорватія, запрошуються всі, без винятку, держави Європи.

Для сприяння реалізації прийнятих рішень створилася спеціальна комісія з групи сприяння і групи підготовки. Склад першої формується з представників Єврокомісії і всіх учасників Болонського процесу під керівництвом головуючої в Європейському Союзі країни. У її компетенцію входить упорядкування семінарів з основних положень Болонського процесу. Другу групу представляють сторони, що головують на попередній і подальшій конференціях, два члени ЄС і така ж кількість країн, що не входять до його складу [13].

Період підготовки Берлінської чергової зустрічі міністрів освіти характеризується

проведенням ряду конференцій з різних проблем у форматі побудови загальноєвропейського освітнього простору.

У травні 2003 року в Граці проходить чергова конференція Асоціації Європейських університетів (EUA), за підсумками роботи якої приймається декларація "Вперед від Берліну: роль університетів". У ній фокусується увага на специфіці європейських університетів, зв'язку між вищою освітою і науковими дослідженнями.

Берлінський саміт проводиться 18-19 вересня 2003 року за участю делегацій урядів від 33 європейських країн, представників міжнародних організацій і спостерігачів з Мексики та Бразилії.

На цій конференції відбувається підбиття підсумків реалізації ідей Болонського процесу за звітами, що подаються його учасниками. Тут детальніше, порівняно з попередніми зустрічами міністрів освіти, визначаються етапи створення загальноєвропейського освітнього простору, встановлюються зобов'язання для всіх сторін, що беруть участь, на найближчі два роки. Особлива увага приділяється знаходженню способів реальної залученості студентів у Болонський процес як повноправних партнерів.

Університетам, що об'єднують у своїй діяльності дослідження, навчання і інновації, відводиться ключова роль у сучасному суспільстві. Визнається, що Європа знань – не тільки загальноєвропейський простір вищої освіти (EHEA), але і – не меншою мірою – загальноєвропейський дослідницький простір (ERA).

У вищих навчальних закладах працюють 34 % всіх учених континенту. Близько 80 % фундаментальних досліджень проводяться на базі ВНЗ. На сьогодні третина європейців зайнята в наукоємних галузях, на яку припадає половина робочих місць в Євросоюзі [14]. Зважаючи на важливість проведення досліджень, на Берлінському саміті пропонується введення третього ступеня вищої освіти, направленого на підготовку наукових кадрів.

На цій конференції до процесу створення загальноєвропейського освітнього і дослідницького простору долучається Албанія, Андорра, Боснія і Герцеговина, Ватикан, Росія, Сербія і Чорногорія. Таким чином, кількість його учасників досягає сорока, що демонструє, за словами Э. Бульман, підтвердження політичної сили Європи [15].

Відбувається подальше формування органів, що координують реалізацію сформульованих в комюніке положень і підготовку наступних конференцій. Розширюється склад комісії, в яку входять тепер представники всіх країн-учасниць, Єврокомісія, Рада Європи, EUA, EURASHE, а також ESIB і UNESCO/CEPES як консультанти. Засновується її правління, що включає голову (головуюча країна в ЄС), віце-голову (наступна держава-улаштовувач саміту), представників трьох країн, що обираються на один рік із загальної кількості членів і європейських організацій [16].

Третя конференція вищих навчальних закладів (EUA) проводиться з 31 березня по 2 квітня 2005 року в трьох університетах Глазго. Спостерігається істотне збільшення кількості її учасників і розширення їх складу: більше 600 представників з 47 країн. За її підсумками в рамках підготовки чергової зустрічі міністрів освіти приймається Глазговська декларація. Вона закликає, перш за все, до перегляду взаємин між урядами і університетами, а також до вироблення основ конструктивного діалогу.

19-20 травня 2005 року конференція європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, проводиться в Бергені. На цьому саміті приймаються п'ять нових країн-учасниць – Азербайджан, Вірменія, Грузія, Молдова і Україна.

Спільний звіт групи з розвитку Болонського процесу за 2003 - 2005 роки, доповіді EUA "Тенденції IV" і ESIB "Болонья очима студентів" підтверджують істотне просування в реалізації поставлених цілей у всіх країнах, що беруть участь. У комюніке конференції підкреслюється визначальна роль ВНЗ, їх персоналу, студентів, як партне-

рів у Болонському процесі. Разом з тим міністри освіти підтверджують свою прихильність до головуючої ролі національних урядів та їх відповідальність за вищу освіту [17].

На цій зустрічі відбувається звернення до необхідності розробки стратегії зовнішнього вимірювання Болонського процесу, заснованого на академічній співпраці з іншими континентами. Воно повинне полягати в кооперації між вищими закладами освіти, обміні студентами, аспірантами і представниками професорсько-викладацького складу [18].

Останнє засідання країн-учасниць Болонського процесу пройшло 16-17 травня 2007 року в Лондоні. У Лондонському комюніке "На шляху до європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізованого світу" підтверджено прихильність підвищенню конкурентоспроможності і зіставності національних освітніх систем на основі поваги до їх різноманітності і принципів інституційної автономії, академічних свобод, рівності можливостей і демократії на користь розвитку мобільності, підвищення можливостей працевлаштування випускників і підвищення привабливості і конкурентоспроможності Європи [19].

Європейські міністри підкреслили в комюніке провідну роль сильних вищих навчальних закладів, "які мають достатнє фінансування і є автономними і чия діяльність характеризується прозорістю", у визначенні і передачі цінностей, на яких ґрунтуються суспільства європейських країн.

Оцінюючи прогрес за два роки з часу Бергенської зустрічі, міністри відзначили, що результат виявляється перш за все у формуванні підходу у вищій освіті, орієнтованій на студента. Підкреслюючи значні досягнення з 1999 року в розвитку академічної мобільності, було відзначено, що викликів, проте, не стало менше. Перешкоди для розвитку мобільності включають питання міграції, визнання рівнів і кваліфікацій, недостатність фінансових стимулів і негнучкість пенсійних схем.

У комюніке також було відзначено, що на національному й інституційному рівнях був досягнутий значний прогрес у сфері вдосконалення структури дипломів і переходу на три цикли вищої освіти. Особливо підкреслено важливість реформування освітніх програм, що спричиняє отримання кваліфікацій, які відповідають як потребам ринку праці, так і завданням продовження освіти, а також необхідність зосередити зусилля на впровадженні Європейської системи перенесення залікових одиниць, заснованої на трудовитратах студента.

Міністри підтвердили прихильність завданню повномасштабної реалізації до 2010 року національних рамок кваліфікацій, сертифікованих щодо Загальної рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Рамки кваліфікацій повинні розроблятися для підвищення мобільності студентів і викладачів, а також для підвищення можливостей працевлаштування. Загальна рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, домовленості, які були досягнуті ще 2005 року в Бергені, розглядаються міністрами європейських країн, Болонської угоди як центральний елемент розвитку європейської вищої освіти в глобальному контексті.

За наслідками Європейського форуму з питань забезпечення якості, організованого спільно EUA, ENQA, EURASHE і ESIB (група 4) в 2006 році, в комюніке позначено рішення заснувати Реєстр європейських агентств із забезпечення якості вищої освіти з метою надання широкій публіці і всім зацікавленим сторонам об'єктивної інформації про заслуговуючі довіри агентства, що працюють відповідно до Європейських стандартів і рекомендацій (ESR).

З позицій соціального вимірювання розвитку Болонського процесу міністри європейських країн-учасниць угоди – підкреслили роль вищої освіти в забезпеченні соціальної єдності і зменшення суспільної нерівності, розширенні рівних можливостей навчання за програмами вищої освіти всіх рівнів.

У комюніке позначена основна стратегія європейських країн – "Європейський простір вищої освіти в глобальному оточенні". Основними пріоритетами на 2009 рік названо: розвиток системи дипломів трьох циклів, забезпечення якості і визнання періодів навчання; організацію мережі національних експертних агентств для обміну інформацією, вдосконалення баз даних по мобільності і наданню допомоги, пов'язаних з використанням грандів і позик для подолання перешкод у здійсненні мобільності; розвиток партнерства і співпраці з працедавцями в рамках оновлення освітніх програм і їх переорієнтації на результати навчання (компетенції).

У завершальній частині комюніке розглядалась пропозиція підготовки національних доповідей щодо перспективи розвитку Болонського процесу після 2010 року: "Ми маємо намір перетворити 2010 рік у рік можливостей для "перенаведения" наших систем вищої освіти на курс, що виходить за рамки поточних завдань і орієнтований на виклики, які несе майбутнє".

Результатом Болонського процесу стає проведення істотного реформування законодавств його учасників. У той же час існує розуміння того, що оптимізація навчальних планів під впливом структурних змін і впровадження інноваційних процесів у навчанні згідно з європейськими потребами потребує певного часу. У комісію з розвитку Болонського процесу додатково вводяться нові консультанти: Загальноєвропейська структура організації "Міжнародна освіта" (EI), Європейська асоціація гарантії якості у вищій освіті (ENQA), Союз європейської конфедерації промисловців і працедавців (UNICE).

Список літератури: 1. *Барблан А.* Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет // Высшее образование в Европе. - 2002. - № 1-2. - Т. XXVII // http://w\v.aha.rW~moscowM/educaUonal_book. - 18.02.2005. 2. Вперед от Берлина: роль университетов: Грацкая декларация / Пер. Е.В. Шевченко // Интернет: Сайт Ассоциации европейских университетов //htrp://www.eua.org>.- Fonvard from Berlin: The Role of Universities: Graz declaration. 3. *Галактионов В.* Международная практика взаимного признания документов об образовании и профессиональных квалификаций // Высшее образование в России. - 2005. - № 2. - С. 28-40. 4. Европейская область высшего образования - достижение целей: Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, г. Берген, 19-20 мая 2005 г.; Пер. Е.В. Шевченко // Интернет: Сайт Бергенского саммита http://www.bologna-bergen.no/. 5. *Ильин Ю.Д.* Лекции по истории и праву Европейского союза // http://iir-mp.narod.ru/ subjects/eu/lect_hist.htrri. - 20.01.2005. 6. К зоне европейского высшего образования. Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование. - Прага, 19 мая 2001 года // Всероссийское совещание заведующих кафедрами гуманитарных и социально-экономических дисциплин: материалы совещания (20-21 ноября 2003 г.). 7. Komission der europaischen Gemeinschaften. Mitteiling der Komission: Die Rolle der Universitaten in Europa des Wissens. - Brussel, en 05.02.2003. - KOM (2003) 58, - S. 15. 8. *Лукичев Г.А.* Болонский процесс - императив развития высшего образования в Европе // Высшее образование сегодня. - 2002. - № 2. -С. 42-45. 9. *Нечаев В.Я.* Параметры глобализации и факторы Болонского процесса // Глобализация и образование, Болонский процесс: Материалы "круглого стола", - М.: Альфа-М, 2004 (Серия: "Научные семинары, "Круглые столы", Дискуссии"). - Вып. 2. - С. 10-22. 10. На пути к европейскому пространству высшего образования: ответы на вызовы глобализированного мира. Лондонское коммюнике. http://portal.ntf.ru/portal/pls/portal/docs/1/41539.PDF. 11. *Риддер-Симонс Х.* Средневековый университет: мобильность //Alma mater. - 1997. – Кн. 1. - С. 38. 12. Сильные университеты для сильной Европы: Глазговская декларация: Пер. Е.В. Шевченко // Интернет: Сайт Бергенскго саммита hrtp:/www.bologna-

bergen.2005.no/. 13. Создание общеевропейского пространства высшего образования: Коммюнике Конференции министров, ответственных за высшее образование. - Берлин, 19 сентября 2003 года //http://www/sliishlov.info/education/index.phtmJ. - 20.10.2003. 14. Совместная декларация по гармонизации европейской системы высшего образования. Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 г.: Пер. Научно-информационного центра зарубежного образования РУДН// Высшее образование сегодня. - 2002. - X° 3. - С. 38. 15. *Teichler U., Maiworm F., Schorte-Knoch M.* Das ERASMUS-Programm: Ergebnisse der Begleitforschung. - Bonn: Bundesministerium fur Bildung und Forschung, - 1999. 16. *Фроментэ Э.* Европейское пространство высшего образования: новые рамки развития // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 6. - С. 38-40. 17. Формирование будущего. Саламанка, 29-30 марта 2001 года // Всероссийское совещание заведующих кафедрами гуманитарных и социально-экономических дисциплин: материалы совещания (20-21 ноября 2003 г.) 18. Rede der Bundesministerin Edelgard Bulmahn am 19.Scptember 2003 // http:/www.bmbf.de/reden.htm. - 21.10.2003. 19. *Hahn K.* Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Kcnzepte und Strategies. - Hochschulforschung. - Bd. I. - Wiesbaden: Verlag fur Sozialwissenschaften, 2004.

Л.А. Шеремет

СОЦИАЛЬНАЯ ДИНАМИКА ПОСТРОЕНИЯ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье прослеживается динамика образовательной интеграции во второй половине XX века, которая проходит путь от включения европейского аспекта в высшее образование к приданию ему европейского измерения, а затем к построению единого образовательного пространства в рамках Болонского процесса.

L. Sheremet

SOCIAL DYNAMICS OF CONSTRUCTION EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

In the article the dynamics of educational integration is traced in the second half of the XXth century, which has passed the way from including the European aspect in higher education to giving it the European measurement, and then to the constructing the single educational space within the framework of the Boulogne process.

Стаття надійшла до редакції 13.05.2009

СТОРІНКА РЕДКОЛЕГІЇ

Щоквартальний науково-практичний журнал "Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія" зареєстровано рішенням Міністерства інформації України.

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 напрямами:

- 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.

Періодично в журналі можуть з'являтися рубрики: дискусійна трибуна, до захисту дисертацій, наші ювіляри та інші.

Передбачається випуск спеціальних (тематичних) випусків журналу.

Під егідою журналу планується проведення тематичних конференцій, симпозіумів, дискусій, "круглих столів" тощо з публікацією результатів безпосередньо в журналі та в монографіях серії "Бібліотека журналу "Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія".

Матеріали, подані до друку, повинні бути підготовлені на IBM сумісному комп'ютері та надруковані в 2-х примірниках. До матеріалів має додаватися дискета 3,5″ зі статтею, на якій текст повинен бути набраний у редакторі текстів MS Word for Windows.

Обов'язково потрібно вказати відомості про автора (науковий ступінь, учене звання, де працює та яку посаду обіймає), а також адресу та контактний телефон, факс і E-mail.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

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

ПОРЯДОК РОЗТАШУВАННЯ МАТЕРІАЛУ

- безпосередньо під верхньою межею зліва **ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ НАПІВЖИРНИМ ШРИФТОМ ДРУКУЄТЬСЯ УДК** статті;
- через рядок по центру друкуються ініціали та прізвища авторів;

- через рядок по центру напівжирним шрифтом **ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ** друкується назва статті;
- через рядок з уступу (1,25 см) друкується текст статті, відформатований по ширині рядка;
- перед і після формул і рівнянь має бути пропущений один рядок від тексту з інтервалом 1;
- номери формул і рівнянь мають бути вирівняними по правому краю;
- розмір шрифту формул і рівнянь для основного тексту – 14 пт.;
- рисунки, схеми і графіки мають бути виконані у чорно-білому варіанті;
- через один рядок друкується список літератури, оформлений згідно з вимогами ДСТУ;
- через рядок з уступу (1,25 см) друкуються ініціали та прізвища авторів: для україномовної статті – російською та англійською мовами, для російськомовної статті – українською та англійською мовами, англійськомовної – українською та російською мовами;
- через рядок з уступу (1,25 см) великими літерами друкується назва статті: для україномовної статті – російською та англійською мовами, для російськомовної статті – українською та англійською мовами, англійськомовної – українською та російською мовами;
- через рядок з уступу (1,25 см) друкується текст анотації: для україномовної статті – російською та англійською мовами, для російськомовної статті – українською та англійською мовами, англійськомовної – українською та російською 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.

УМОВИ ПУБЛІКАЦІЇ

Статті, оформлені згідно з Правилами, надсилаються авторами на адресу редколегії:

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, (057) 707-64-90
Телефакс (057) 70-76-371
E-mail:Verloka@kpi.kharkov.ua
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.

Щоквартальний науково-практичний журнал

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ:

ФІЛОСОФІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІОЛОГІЯ

2'2009

Редактор Н.І. Верлока
Комп'ютерна верстка О.В. Завада

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 Kym Lux.
Друк – різографія. Ум. друк. арк . Обл.-вид. арк. .
Наклад 300 прим. 1-й завод – 100. Зам. № . Ціна договірна.

НТУ "ХПІ". 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21.
Видавничий центр НТУ "ХПІ". Свідоцтво ДК № 116 від 10.07.2000 р.
Друкарня НТУ "ХПІ". 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21.