

КЛАСИЧНА Й АДАПТИВНА ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ОСВІТИ У ВИМІРАХ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті йдеться про те, що кінець двадцятого – початок ХХІ століття ознаменувався переоцінкою цінностей і теорій, розроблених класичними педагогікою і філософією, які ще продовжують впливати на підготовку людини до життя. Але новий людиноцентризм буття – наскрізна сутність формування людини завтрашнього цивілізаційного суспільства, здатної протистояти теперішній стихійній формі буття, вимагає розробок нової, що народжується, неklasичної адаптивної педагогіки, покликаної гармонізувати відносини у системі “суспільство – людина – природа”.

Ключові слова: неklasична адаптивна педагогіка, людиноцентризм, професійна підготовка педагогічних працівників.

Адаптивна педагогіка спільно з філософією освіти в умовах безперервної мінливості соціального середовища, вчитель, підготовлений на їх ідеях і принципах, здатні виховувати у кожного, починаючи з молодшого шкільного віку, бажання і можливості зміцнювати планетарну єдність народів, динамічно розширювати матеріальне й духовне багатство до рівня світової цивілізації.

Про формування такого вчителя в умовах нової адаптивнопедагогічної парадигми йдеться у даній статті.

Класична педагогіка, як і філософія, своїми положеннями, ідеями, концепціями протягом віків забезпечувала й продовжує ще впливати на підготовку людини до життя через розуміння нею рівня й результатів технологічного освоєння дійсності, матеріального та духовного багатства – основної суті поняття “цивілізація”.

Кінець двадцятого століття ознаменувався переоцінкою цінностей і теорій, коло яких динамічно розширюється до рівня світової цивілізації, світового співтовариства. Щоб позначити еволюційний перехід від класичної, стихійно-спонтанної історії до інтелектуальної, духовно-просвітницької революції, з якою зв’язаний перехід до нового суспільного ладу, нової світової цивілізації, автори сучасних соціальних теорій і технологій (Андрущенко В.П., Євтух В.Б., Клепко С.Ф., Кремень В.Г., Матвієнко В.Я.) приймають за провідну тенденцію неklasичності майбутнього існування людства та пов’язані з нею ідеї революційного оновлення основ цивілізаційного розвитку.

Категорія неklasичності формування людини завтрашнього цивілізаційного суспільства тісно ув’язується з космологічними антропними принципами, наскрізною сутністю яких є новий людиноцентризм буття, за якого людина має брати на себе відповідальність за динаміку соціоприродної гармонії та керування нею. Формувати таку людину, яка протистоїть теперішній стихійній формі буття [2], покликана нова неklasична педагогіка, ідеї якої дістали обґрунтування у працях В.Кременя, В. Андрущенка, О.Вишневецького. Завданням українських педагогів, соціологів, філософів є соціальна модернізація педагогіки, здатної гармонізувати відносини у системі “суспільство-людина-природа”, зміцнювати планетарну єдність народів, консолідувати людство як спільноту в умовах екологічної загрози.

Усе більш помітними є руйнування у суспільній та індивідуальній свідомості ціннісних норм, витіснення їх новими цінностями, пов’язаними з духовними надбаннями, виробничою діяльністю, політичною роботою, адекватними існуючій і перспективній соціальній реальності.

Класична педагогіка в умовах багатоваріантності суспільного розвитку та багатомірності сучасного світу здатна обслуговувати в основному статично постійну, незмінну модель соціальної реальності [1]. Її завдання у пристосуванні людини до соціальних явищ, які є нерухомими, не здатними до самозміни. Суспільне життя

сприймається як хаотична сукупність явищ, якими можливо маніпулювати без об'єктивних обмежень відповідно до мети та ідеалів суб'єкта життєдіяльності.

Серед нових підходів до розуміння соціальної реальності та виховання людини в умовах її існування і перебігу, бачення можливих позитивних перспектив новою парадигмою стає динамічна структурна модель, пов'язана проектуванням соціальних явищ, що постійно змінюються і знаходяться у взаємозв'язках і залежностях. Даний вид моделі соціальної реальності відображає прояв більш загального погляду на світ розрізнених соціальних процесів з їхніми джерелами і формами, результатами і наслідками. Будь-яка дія, чи їх сукупність(діяльність) у структурі соціальних процесів сприймається не як відсторонені дії одна від одної, а як елемент цілісного ланцюга внутрішніх і зовнішніх проявів соціального процесу, що функціонує в структурі перспективної соціальної реальності. Будь-яка цілеспрямована дія чи діяльність оцінюється з позиції ймовірних й реально досягнутих результатів. Такі моделі мають стати предметом проективної педагогіки, покликаної вчити створювати проекти, конструювати, прогнозувати можливі зміни соціальної реальності в ближній перспективі і стосовно цих змін, бути готовим до формування особистості на засадах і принципах адаптивної педагогіки, що народжується.

З урахуванням динамічної моделі розвитку соціальної реальності, пов'язаної з різними нестандартними ціннісними орієнтаціями і поведінковими стратегіями людини, адаптивна педагогіка в умовах безперервної мінливості соціального середовища здатна допомогти кожному суб'єкту знайти надію і забезпечити спроможність досягти спочатку ззовні поставленої, а потім і власно мотивованої мети.

Соціально-технологічна модель поведінки людини в умовах постійно змінюваних соціальних явищ і норм ставлення до них і до себе продовжує і доповнює динамічну модель, надає їй конструктивної спрямованості, завдяки чому людина творить обставини, а не навпаки.

Соціально-технологічна модель – це бачення соціальних процесів з погляду можливих напрямів, форм і способів їх оптимізації, вироблення вмінь оцінювати передбачувані результати і наслідки, приймати рішення за мінімізації ймовірних помилок. Йдеться про формування соціально-технологічної культури особистості, яка включає в себе вміння аналізувати соціальні системи, знати їхні структури, розуміти логіку і потенціал розвитку як передумови соціалізації людей в різні періоди їх розвитку: в дитинстві, отрочстві, юності, в дорослому віці і навіть старості.

З цього випливає, що соціалізація особистості відбувається в умовах різних моделей соціальної реальності з тією різницею, що в одних соціальних умовах людина формується як пасивний громадянин, а сама соціалізація розглядається як процес її стихійної адаптації до суспільства, а в інших бере активну участь у процесі соціалізації і не лише адаптується до соціуму, а й впливає на своє оточення, виявляє власну творчу ініціативу. Йдеться не про суб'єкт-об'єктні стосунки в соціальних процесах, коли суб'єктом впливу виступає суспільство, його виховні інституції, а людина – їхній об'єкт, а про активну дію суб'єкт-суб'єктного підходу, основоположниками якого вважаються американці Чарльз Кулі і Джордж Герберт Мід.

Соціалізацію як процес, що реалізується на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу, можна розглядати як розвиток і саморозвиток людини в процесі засвоєння і творення культури, взаємодії людини із стихійними і доцільно створюваними умовами життєдіяльності на всіх періодах вікового розвитку.

Щоб зрозуміти багатofакторність впливу на формуючу під впливом величезної кількості різноманітних умов особистість, підкреслимо, що соціалізація людини забезпечується широким набором специфічних засобів, залежних від конкретного суспільства, належності до певної соціальної верстви та віку тих, хто соціалізується. Йдеться про дію і вплив мегафакторної соціалізації всіх мешканців Землі; макрофакторів соціалізації мешканців окремих країн, етносів, держав; мезофакторного впливу на соціалізацію великих

груп людей, особливостей місцевого поселення людей, мереж масової комунікації, належності до певних субкультур.

Не останню роль в соціалізації особистості відіграють мікрофактори, які безпосередньо впливають на конкретних людей: сімейне і сусідське оточення, групи ровесників і співробітників, різні громадські, державні, релігійні і приватні організації. Останні за певних умов можуть бути найбільш визначальними в соціалізації конкретної людини за “набором позитивних і негативних, формальних і неформальних санкцій – методів умовляння і переконання, приписів і заборон, заходів примусу і тиску аж до застосування фізичного насильства, способів вираження визнання, заслуги, відзнаки. За допомогою цих методів і заходів поведінка людини і цих груп людей приводиться у відповідність до прийнятих в даній культурі взірців, норм і цінностей” [1].

Особливу роль в соціалізації особистості випускників загальноосвітніх шкіл відіграють вищі навчальні заклади, в тому числі і заклади педагогічного профілю, покликані не лише соціалізувати майбутнього вчителя, а й забезпечити його особистісно-професійну готовність активно залучати своїх вихованців до соціалізації, здатних не лише адаптуватися до соціуму, а й ініціативно впливати на своє оточення.

Перехід на ступеневу систему підготовки фахівця в галузі початкової освіти потребує суттєвих змін у змістовому і процесуальному забезпеченні її окремих складових. Вони зумовлені сучасними вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення на рівень готовності випускника до виконання виробничих функцій та потребою особистості у самореалізації в умовах професійної діяльності. Перебудова змісту фахової підготовки вчителя початкових класів ґрунтується на необхідності врахування структури його майбутньої діяльності та розробці теоретико-методологічних і технологічних основ реалізації мети і завдань сучасної вищої педагогічної школи.

Нормативно-законодавчі документи і акти з питань освіти виступають орієнтирами підвищення ефективності практичної готовності вчителя в умовах переходу на нові державні стандарти. Перехід на багатоступеневість у системі вищої освіти, визначення освітньо-кваліфікаційних характеристик на рівні молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра в галузі початкової освіти, розробка освітньо-професійних програм та засобів діагностики рівня готовності випускника ВНЗ до виконання виробничих функцій вимагає кардинальних змін як у загальній концепції підготовки вчителя, так і в розробці технологій її забезпечення. Це зумовлено, по-перше, вимогами щодо гарантованої якості підготовки вчителя відповідного рівня кваліфікації і оволодіння ним особистісними здатностями й професійними вміннями виконувати провідні функції діяльності. По-друге, введення у дію нових (2011 р.) державних стандартів початкової освіти, зміщення акцентів на практичний компонент готовності диктують необхідність підвищення конкурентоспроможності вчителя, здатного належною мірою забезпечити реалізацію нових завдань початкової освіти. Як зазначає А.О. Лігоцький, професійна структура багаторівневої підготовки освітян регулюється довгостроковими прогнозами розвитку сучасного ринку праці, потребує введення множинної моделі модернізації мережі навчальних закладів початкової і середньої ланки освіти.

Станом на сьогодні професійна освіта знімає обмеження з індивідуума як пасивного споживача і дає йому змогу зайняти місце в суспільстві відповідно до особистих вимог та індивідуальних якостей. Нормативні документи щодо стандартизації, просякнуті суб'єктно-діяльнісним підходом, вимагають реалізації принципів цілеспрямованості, прогностичності, технологічності та діагностичності. Виходячи з цього, новою структурою освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця передбачені такі складові: предмет діяльності майбутнього вчителя (дитина та її фізичні, фізіологічні й психологічні особливості розвитку), основні функції, що ним виконуються, типові задачі діяльності і система вмінь щодо їх розв'язання. Таким чином, освітньо-професійна характеристика виступає у якості системотвірної моделі підготовки фахівця. Включення в її зміст виробничих функцій дає можливість будувати навчальних процес із набуття студентами фахових вмінь згідно з

системою типових задач, розв'язання яких буде здійснюватися вчителем початкових класів протягом чотирирічного терміну навчання учнів. Орієнтуючись на введені в дію стандарти початкової освіти, необхідно розглянути процес реалізації моделі підготовки вчителя у вузівській практиці з точки зору співвідношення теоретичного, емпіричного і практичного компонентів їх готовності. Як свідчить аналіз існуючих моделей соціального замовлення підготовки вчителя для традиційних та інноваційних закладів освіти, побудова професіограми вчителя на нових діагностичних засадах вимагає спеціальної уваги саме до забезпечення достатньо високого рівня його практичної готовності.

Педагоги і психологи, що висвітлюють методологічні, теоретичні й технологічні питання підготовки вчителя (Абдуліна О.А., Алексюк А.М., Безпалько В.В., Бокуть Б.П., Бондар В.І., Гусак П.М., Данілов О.М., Кучерявий О.Г., Савченко О.Я., Мороз О.Г., Шапошнікова І.М. та інші) вказують на необхідність цілісного підходу до формування особистості вчителя через систему його підготовки.

Проблема полягає в тому, що питання різних видів готовності вчителя розглядається, як правило, без урахування вимог сучасної ступеневої освіти і викликає суттєві розбіжності у вимогах до рівня сформованості професійних умінь у випускників педагогічних училищ, коледжів, інститутів та університетів. Розроблення державних стандартів вищої освіти на зазначених попередньо засадах спрямовує пошук науковців у напрямку визначення і апробації нових шляхів забезпечення високого рівня професійної компетентності вчителя від молодшого спеціаліста до магістра, узгоджуючи за ознаками ступеневості їх професійну майстерність.

Суттєва увага, що приділяється співвідношенню теорії і практики у побудові, організації та здійсненні вузівського навчання, зумовлена значними розбіжностями в навчальних планах, програмах та засобах технологічного забезпечення достатнього рівня практичної готовності випускників. Визнана необхідність оптимального співвідношення нормативного і варіативного в змісті фахової підготовки, на нашу думку, дасть можливість творчого використання здобутків теорії і практики підготовки вчителя у контексті сучасних вимог. Основними при цьому мають виступати інтегровані вміння, що їх набуває фахівець з початкової освіти протягом навчання в закладах різного рівня акредитації. Система умінь розв'язування типових задач діяльності при виконанні основних професійних функцій ґрунтується на міцній теоретичній базі. Здатність випускника продемонструвати належну якість оволодіння сукупністю інтегрованих умінь гарантуватиме відповідний рівень його кваліфікації.

Проблема формування інтегрованих умінь полягає у тому, що система існуючої практичної підготовки спрямована, більшою мірою, на формування локальних, або предметних умінь. Педагогічна практика, що традиційно виступає у якості "інтегратора" різних видів і типів умінь та їх ієрархізації, не цілеспрямована на процес виявлення, осмислення і спеціального формування професійних умінь.

Передбачені Державним стандартом вищої освіти комплексні кваліфікаційні вміння, зазначені в освітньо-професійній програмі, змушують нас концептуально і технологічно змінити систему підготовки вчителя з метою узгодження сучасних вимог школи до інструментальної готовності студента виконувати основні виробничі функції діяльності.

На основі глибокого теоретико-методологічного аналізу класичної психолого-педагогічної літератури та сучасних підходів різних наукових шкіл до проблеми якісної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, зважаючи на значний досвід роботи зі студентами, розроблено нову концепцію технологічного забезпечення підготовки вчителя початкової школи. На її основі створено модель структури професійної діяльності вчителя та описова модель формування професійних умінь вчителя. Створений загальний алгоритм опрацювання змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми і поетапного механізму роботи з нормативними матеріалами дозволив здійснити теоретичний і практичний аналіз оволодіння студентами фаховими компетенціями. Визначені сукупності фахових компетенцій за певними ознаками допомогли по-новому

підійти до розроблення структури інтегрованих умінь поліпредметного змісту та методики їх формування. Педагогічні й андрогогічні засади навчання і самонавчання майбутніх учителів дали змогу вийти на узагальнену модель процедури забезпечення повноцінного формування різних за ієрархічним підпорядкуванням фахових умінь.

Здійснення теоретико-методологічного аналізу інваріантного і варіативного змісту програм і підручників початкової школи дало можливість створити на основі моделі технологічних матриць уроків конкретні рекомендації вчителям, викладачам, студентам з опрацювання інноваційних локальних технологій навчання учнів початкової школи.

Приєднання України до Болонського процесу поставило перед педагогічною наукою невідкладні завдання, без вирішення яких не можливо радикально змінити систему підготовки вчителя в умовах ринку праці.

На думку академіка НАПН України В.П. Андрущенка, українська базова модель педагогічної освіти (“педагогічна матриця”) має внутрішнє джерело розвитку і одночасно реагує на зовнішні суспільні вимоги, що зумовлюють характер і спрямованість сучасної світової динаміки освіти.

Попри певного внутрішнього консерватизму, що утримує педагогічну освіту в її стійких якісних характеристиках, “педагогічна матриця” має змінюватися відповідно до викликів ХХІ ст.

Задекларовані зміни та інновації у системі педагогічної освіти ще й до тепер не вирішені з огляду на потребу ринку праці у фахівцях високого рівня кваліфікації, які були б готові конкурувати на європейському освітньому просторі. З метою розроблення концептуальних засад перебудови системи підготовки вчителя початкової школи розглянемо типові недоліки і ряд проблем, які стоять на часі перед вищими навчальними закладами, що готують даного фахівця від молодшого спеціаліста до магістра початкової освіти.

Однією з перших не вирішених станом на сьогодні проблем є необхідність розроблення і впровадження нового державного стандарту підготовки бакалавра педагогічної освіти як документа, що являє собою модель підготовки і регламентує відповідно до вимог часу мінімальний обсяг компетенцій, необхідний випускнику для нормальної адаптації до ринку праці в Україні. Проблема полягає в тому що, маючи освітній стандарт у своєму розпорядженні, випускові кафедри ВНЗ ще й дотепер не використовують його як системотвірний інструмент для визначення змісту навчального матеріалу, переліку обов’язкових навчальних дисциплін у навчальних планах спеціальності, їх нормативного змісту відповідно до основних виробничих функцій та типових задач діяльності вчителя.

До здійснення радикальних змін у змісті, формах і методах підготовки педагогічних працівників і була привернута увага учасників Всеукраїнського семінару-наради завідувачів кафедр педагогіки і психології ВНЗ України, що відбувся 16 червня 2006 р. на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з ініціативи МОН України.

Керівники секції завідувачів кафедр педагогіки разом з провідними ученими-педагогами України обговорювали такі головні освітні тенденції, як глобалізація і самоідентифікація національних інтересів, демократизація суспільного життя і тотальне утвердження ринкових відносин; пріоритет особистості, духовності, культури й загальнолюдських цінностей; розширення прав і свобод особистості, зростання авторитету й значення науки, освіти у суспільному розвитку тощо.

У центрі уваги науковців були питання реалізації Державної програми “Вчитель”, зокрема підготовки та видання підручників, посібників для середньої та вищої школи; структури і змісту галузевих стандартів вищої освіти; організації самостійної роботи студентів у процесі запровадження кредитно-модульної системи; місця і ролі викладачів кафедр педагогіки у керівництві різними видами педагогічної практики; особливості відбору абітурієнтів-випускників шкіл на педагогічні спеціальності за умов зовнішнього незалежного тестування та інші актуальні питання теорії і практики середньої і вищої освіти.

Широка дискусія розгорнулася навколо питань про те, якими мають бути сучасні підручники і посібники з педагогіки (Л.П. Вовк, М.Б. Євтух (м. Київ), Л.В. Кондрашова (м. Кривий Ріг), М.В. Левківський (м. Житомир).

Сучасний оновлений процес навчання в школі потребує якісно нової підготовки вчителя до проектування спільної діяльності з учнями. Педагогічне проектування є обов'язковою умовою здійснення регуляторної функції педагогіки і виділяється в окремий вид педагогічної діяльності, що втілює результати теоретичних досліджень. Основи цього виду діяльності закладаються у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін і, зокрема, на заняттях з педагогіки, дидактики, окремих методик.

Вивчення нормативних курсів психолого-педагогічного циклу, як засвідчує практика, виконує переважно функцію відображення педагогічної реальності в системі педагогічних понять і категорій. Це необхідна, але не головна функція педагогіки як навчальної дисципліни.

Як засвідчують О.М. Пехота, Є.С. Спіцин, П.М. Щербань, що конструктивно-аналітична і перетворювальна функція дисциплін педагогічного циклу найбільш слабка, що отриманих майбутніми вчителями знань й вмінь бракує для проектування процесу засвоєння знань школярами.

Аналіз підручників і посібників з педагогіки (В.І. Бондар, Г.П. Шевченко) показав, що на шляху руху від теоретичного знання до конкретних технологій ще існує пустота. Їх зміст, як наголошували виступаючі, не розвиває у майбутніх учителів знань і вмінь прогнозувати педагогічну діяльність, моделювати різні педагогічні системи, проектувати технологію навчання, аналізувати результати педагогічної діяльності.

Вкрай актуальною залишається проблема розроблення теорії і технології побудови такої структури і змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів, яка б забезпечила зв'язок між теоретичними, емпіричними і практичними знаннями й уміннями, достатніми для їх творчого використання при конструюванні оптимальних технологій навчання і виховання школярів.

Одноставними були всі науковці щодо запровадження у ВНЗ проходження студентами неперервної педагогічної практики, починаючи з 1-го курсу (як це було раніше), з опорою на такі дисципліни, як уведення у професію, загальна, вікова та педагогічна психологія. З метою посилення практичної підготовки студентів потрібно створити єдині комплекси “дитячий садок – ВНЗ”, “школа – ВНЗ”, однаково зацікавлені і відповідальні за якість цієї підготовки.

Особливої уваги потребує створення вікової дидактики. Ця галузь загальної теорії освіти і навчання на експериментальному рівні хоч і досліджується, а все ж не представлена у навчальних посібниках, адресованих учителям 5-9-х і 10-11-х класів та викладачам ВНЗ.

На думку учасників семінару-наради (В.І. Бондаря, О.Я. Савченко, С.Т. Золотухіної та ін.), сучасний підручник з педагогіки має складатися з повного змістово-діяльнісного дидактичного циклу, який містить наукознавчий, інформаційно-аналітичний, нормативно-діагностичний, рефлексивний, нормативно-діяльнісний, технологічний та контрольно-оцінний компоненти структури змісту підручника.

Аналіз сучасного підручника з педагогіки з позицій системно-діяльнісної методології дав змогу порушити питання про необхідність розроблення науково обґрунтованих підходів до структури типових навчальних програм з педагогіки нормативного типу та структури навчальних посібників з педагогіки, визначення принципів і критеріїв відбору та подання наукової інформації у структурі кожного модуля підручника, виявлення й обґрунтування оптимального набору домінуючих ознак, що розкривають сутність категорій і понять науки, наведення термінологічного порядку в педагогіці.

Поліпшення підручникотворення взагалі і в галузі педагогіки зокрема, на думку Т.І. Поніманської, Н.В. Кичук, можливе лише за впровадження конкурсної основи відбору підручників, демократизованої МОН України завдяки гласності та широкому залученню авторських колективів з прозорою експертизою результатів їх праці.

Учасники семінару-наради також переймалися питаннями вивчення педагогіки у ВНЗ непедагогічного профілю, введення у всіх ВНЗ курсу “Основи педагогіки та психології”, педагогізації викладачів технічних дисциплін, підготовку магістрів для технічних ВНЗ (Г.О. Бурлакова – НТУУ “КПІ”).

Йшлося про два шляхи розв’язання проблеми: створення регіональних інститутів магістратури на базі провідних педагогічних університетів і, за можливості, відкриття у технічних ВНЗ випускових кафедр педагогіки і психології вищої освіти.

Майже всі питання підносилися та обговорювалися в аспекті Болонського процесу. Так, Т.І. Поніманська, завідувачка кафедри педагогіки і психології (м. Рівне), відзначила, що їхній досвід експерименту за кредитно-модульною системою засвідчує, що розуміння зарубіжного досвіду і створення свого власного – суть різні явища. ВНЗ України працюють в автономному режимі, виробляють свою систему і називають її Болонською.

Упровадження кредитно-модульної системи потребує не лише виокремлення змістових модулів, а й інтеграції навчальних дисциплін. На порядку денному – розроблення нових типових навчальних планів, які б створили умови для мобільності студентів у межах України, побудованих на засадах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Галузеві стандарти вищої освіти ще не стали основою розроблення методології і технології підготовки фахівців, створення навчальних програм і навчальних планів (Г.П. Шевченко – м. Луганськ). Навчальні плани перевантажені великою кількістю навчальних дисциплін (понад 50). Є нагальна потреба розробляти стандартизовані навчальні плани не лише за формою, структурою, а й змістом. Це стосується і психолого-педагогічного блоку, дисциплін професійно-орієнтованої підготовки за стандартними обсягами в європейських кредитах, організаційними формами навчання на користь самостійної роботи студентів, результати якої є основою тестування, поточного й підсумкового контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів.

Щоб удосконалити навчально-виховний процес у загальноосвітній школі, підвищити якість його проміжних і кінцевих результатів, потрібно докласти зусилля всіх, хто усвідомлює роль освіти в економічному розвитку держави, особистісному становленні її громадян. Ці результати залежать від якості вищої освіти, показники й критерії якої лише починають розроблятися. Через відсутність цілісного підходу до розроблення і використання показників забезпеченості, ефективності та результативності функціонування систем ЗСО та ВНЗ немає змоги аналізувати якість середньої і вищої освіти одночасно як освітнього процесу, освітньої системи й результатів функціонування систем освіти та державного управління їх якістю.

Багато питань щодо моніторингу якості освіти, зовнішнього тестування випускників шкіл, технологій відбору абітурієнтів до ВНЗ не було розглянуто, зокрема йдеться про структурні моделі якості систем середньої та вищої освіти, їхню внутрішню та зовнішню якість.

У роботі секції завідувачів кафедр педагогіки, педагогічних дисциплін взяли участь 58 завідувачів ВНЗ України. В обговоренні актуальних питань діяльності кафедр, вищих навчальних закладів, Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України виступило 18 осіб.

Усі учасники семінару-наради позитивно оцінили роботу секції, висловили побажання систематично проводити семінари-наради з різних питань діяльності кафедр педагогіки ВНЗ України.

У пленарному режимі роботи семінару-наради з доповідями виступили міністр освіти і науки С.М. Ніколаєнко, віце-президент АПН України академік О.Я Савченко. Було заслухано звіти голів секцій щодо проблем, які порушували їхні учасники, та пропозиції щодо створення умов для успішного вирішення питань, що впливають із завдань Болонського процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Матвієнко В.Я. Соціальні технології / В.Я. Матвієнко. – К.: Українські пропілеї, 2001. – С. 13-14; 17-18.
2. Субетто А.И. Неклассическая социология: концептуальная новизна, объективная необходимость / А.И. Субетто // Социология на пороге XXI века. – М.: 1998. – С. 176-177.

Бондарь В.И.

КЛАССИЧЕСКАЯ И АДАПТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI СТОЛЕТИИ

В статье говорится о том, что конец двадцатого – начало XXI столетия ознаменовался переоценкой ценностей и теорий, разработанных классической педагогикой и философией, которые ещё продолжают влиять на подготовку человека к жизни. Новый человекоцентризм бытия – сущность формирования человека завтрашнего цивилизованного общества, способного противостоять теперешней стихийной форме бытия, требует разработок новой, зарождающейся неклассической адаптивной педагогики, призванной гармонизировать отношения в системе “общество-человек-природа”.

Ключевые слова: неклассическая адаптивная педагогика, человекоцентризм, профессиональная подготовка педагогических кадров.

Bondar V.I.

CLASSICAL AND ADAPTIVE PEDAGOGICS OF HIGHT EDUCATION IN XXI CENTURY

The article says that the end of the 20th and the beginning of 21st century was marked by reap-praisal of values and theories worked up by classical pedagogies and philosophy. They still go on their influence on preparation of a person for life. But new person centrism of existence is the essence of forming a person of future civilized society, a person capable to resist contemporary spontaneous form of existence. It demands the development of new, not classical adaptive pedagogics the aim of which is to harmonize relations in the system “society-human being – nature”.

Key words: not classical adaptive pedagogic, person centrism, professional preparation of a pedagogical staff.

УДК 37.014

Лопушинський І.П.

АДАПТАЦІЯ МОВНОГО ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ ДО СТАНДАРТІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВРЕГУЛЮВАННЯ

У статті на широкій документальній базі Європейського Союзу та вітчизняного законодавства показано хід процесів імплементації мовного законодавства ЄС до нормативно-правових актів України, висвітлено національні особливості законодавчого вирішення мовного питання, доведено потребу в якнайшвидшому завершенні цього адаптаційного процесу.

Ключові слова: державна мовна політика, законодавство України про мови, мовні стандарти ЄС, імплементація європейських мовних стандартів.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Упродовж практично всіх років існування незалежної Української держави українська влада (як і громадськість) переймається питанням вироблення модерного законодавства з мовних та національних питань та імплементації до національних законів міжнародних та загальноєвропейських стандартів з цих гуманітарних напрямків. Разом з тим відсутність політичної стабільності, різновекторність руху держави до цього часу не дали змоги вирішити означену проблему. Спроба вироблення нового мовного закону Верховною Радою України VI скликання змову