

7. Коллинз Д, Поррас А. Основные ценности или дальновидность Вашей компании // Персонал. – 1998. – №1. – С.92-100.
8. Корпоративна культура: Навчальний посібник / Під заг. ред. Г.Л.Хаста. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.;
9. Мескон М.Х., Альберт М., Хедуори Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: «Дело», 1992. – 702 с.
10. Нестеренко Г.О. До уточнення поняття “корпоративна культура”.- Нова парадигма, Запоріжжя, 2004. – №36.
11. Радугин А.А., Радугин К.А. Введение в менеджмент: социология организаций и управление. – Воронеж: Гос. арх.: строит. акад: Высш.шк.предприним., 1995. – 194с.
12. Словник іншомовних слів / За редакцією О.С.Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1974. – 776 с.
13. Современное управление. Энциклопедический справочник. Том первый. – М.: «Издатцентр», 1997. – 584 с.

Аннотація

В статье рассматриваются некоторые аспекты корпоративной культуры в качестве критерия зрелости культурологического ядра фирмы.

Т. А. Жижко, м. Київ

ПРОБЛЕМА ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Головним завданням професійних навчальних закладів є підготовка кваліфікованих спеціалістів, їх перепідготовка та підвищення кваліфікації, формування наукового світогляду, творчого мислення, високих моральних якостей та національної свідомості [1]. В умовах глобалізації, інформатизації особливо підвищується роль вищої школи як такої, що навчає, виховує і готує до життя нові покоління людей, рівень освіченості яких, ініціатива та творчість визначатимуть соціально-економічний і науково-технічний розвиток суспільства. Зростання вимог до вищих навчальних закладів з боку соціуму диктує настійну необхідність поліпшення якості їх роботи, підвищення ефективності підготовки фахівців. Одним із шляхів досягнення цієї мети є пошук і впровадження найбільш дієвих методів побудови навчально-виховної роботи, інтенсифікація навчально-виховного процесу.

Метою даного дослідження є розгляд окремих концептуальних підходів до організації навчального процесу, наприклад, тих, що виокремилися на всіх рівнях як дві протилежні концепції: екстенсивності й інтенсивності.

Значний внесок у розв’язання проблеми інтенсифікації навчального процесу зробили А.М. Алексюк, С.Виготський, Я.Гальперін, С.У. Гончаренко, Б.П. Єсіпов, Л.В. Занков, І.А. Зязюн, О.М. Матюшкін, О. Г. Мороз, Н.О. Менчинська, Н.Г. Ничкало, П.І. Підкасистий, С.Л. Рубінштейн, М.М. Скаткін, С.О. Сисоєва та ін.

Поняття „екстенсивний” (від лат. *extensivus* – розширювальний) пов’язане з кількісним збільшенням, розростанням, поширенням [2, с. 229]. Натомість поняття „інтенсивний” (франц. *intensif*, від лат. *intensio* – напруження, посилення) – з якісним посиленням напруженості, продуктивності [2, с. 287].

Під впливом зростаючих обсягів різногалузевої інформації неперервно розширюється зміст освіти. Для засвоєння цієї інформації вдаються до збільшення

термінів обов'язкового навчання: так, загальноосвітня школа із три-чотирирічної стала семилітньою, восьмилітньою, десятилітньою, а нині – дванадцятилітньою.

При такому екстенсивному розвитку системи освіти неперервно збільшується кількість навчальних дисциплін. Але ж багатопредметність ускладнює навчальний процес, призводить до дублювання навчального матеріалу, не сприяє створенню в учнів і студентів цілісної картини світу. На сьогодні постало питання про раціональну інтеграцію наявних навчальних дисциплін.

Розповсюджене й інше явище – „гонка” навчальних годин. У дисертаційних дослідженнях з фахових методик простежується тенденція коли автор, доводить важливість вивчення певної теми чи проблеми, пропонує збільшити час на її вивчення. Наукові праці, в яких порушуються питання економії навчального часу, тонуть від збільшення традиційних, екстенсивних методичних рекомендацій.

Не сприяє ефективному навчанню й надмірне подрібнення навчального матеріалу. За багато років склалася думка в тому, що дрібніше ділення навчального матеріалу у підручнику, робить його доступнішим. У результаті виникає ситуація, аналогічна сприйняттю великої за розміром картини. Людина, наближаючись до неї, бачить лише деталі, мазки, а не художній твір у цілому.

Екстенсивний підхід до навчання виявляється і в тому, що формування практичних умінь та навичок частина методистів пов'язує в основному із збільшенням кількості завдань, зокрема домашніх вправ.

Те саме можна сказати і про технічні засоби навчання, нагромадження яких на заняттях негативно впливає на засвоєння навчального матеріалу. Нерідко викладачі використовують велику кількість педагогічно невиправданої наочності на занятті, що не забезпечує глибокого осмислення матеріалу.

В окремі періоди розвитку освіти екстенсивний підхід був природним і навіть потрібним, оскільки не було належних можливостей для інтенсивної організації навчання. Нині соціально необхідним є вироблення стилю педагогічного мислення, зорієнтованого на інтенсивність, що передбачає якісні перетворення змісту, форм, методів навчання та виховання на основі впровадження досягнень науки й широкого використання передового педагогічного досвіду, зокрема у професійній школі.

Поняття “інтенсифікація навчання” виникло в процесі становлення нових підходів до технологій навчання та виховання. Одними з перших застосували цей термін у педагогіці Ю.К. Бабанський та М.М. Поташник у 70–80-х роках минулого століття. Під інтенсифікацією навчання ці вчені розуміли підвищення продуктивності навчальної праці викладача і студента (учня) за одиницю часу [3, с. 5].

Академік С.У. Гончаренко визначає інтенсифікацію навчання як “напрямок розвитку навчально-виховного процесу, згідно з яким зростання обсягів засвоєного матеріалу відбувається внаслідок певних змін, а саме: вдосконалення організації навчання, підвищення напруженості навчання” [4, с. 129].

А. І. Михайлишин інтенсифікацію навчання окреслює, як “творче використання прогресивних методів і прийомів проведення навчальних занять, що забезпечують за той же проміжок часу високий рівень знань і мислення вихованців” [5, с. 16].

І. А. Рейнгард та В. І. Ткачук інтенсифікацію навчання вбачають не тільки в “...підвищенні продуктивності викладацької праці, а насамперед у праці учіння – студентській самостійній навчальній праці. Саме це забезпечує активність інтенсивних методів навчання” [6, с. 5]. Більше того, на їх думку, необхідно оптимально розподілити

час між викладацькою працею і навчальною роботою студентів. При цьому частку викладацької праці слід ущільнити, а студентської – розширити.

Як стверджують О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, О.Т. Шпак “...основу інтенсифікації складає система вправ, які обирає вчитель для кожного учня, зокрема, враховуючи його рівень інтелектуального розвитку та його фізичний стан” [7, с. 37].

Проаналізувавши різні трактування поняття “інтенсифікація навчання”, ми вважаємо, що інтенсифікація навчального процесу – це досягнення бажаних результатів за рахунок якісних чинників і, передусім, напруження внутрішніх інтелектуальних сил особистості, подолання формалізму в навчанні, перехід від догматичної до творчої організації навчальної праці.

Проблема вдосконалення навчального процесу, підвищення продуктивності навчальної праці, забезпечення позитивних результатів діяльності, а отже, інтенсифікації навчання завжди перебувала в полі зору педагогів. Так, ще в XVII столітті видатний чеський педагог Я.А. Коменський, борючись із схоластикою, моральним і фізичним пригніченням учнів, обґрунтував форми й методи ефективного, гуманного виховання дітей. На його думку, навчальний заклад має бути перетворений на місце серйозної і водночас приємної розумової та фізичної праці, яка повинна навчити всьому. Серед багатьох постулатів „Великої дидактики” слід відзначити вимогу навчати учнів рідною мовою, пов’язувати навчання з життям. До того ж безперечною заслугою А. Коменського стало обґрунтування класно-урочної системи навчання, відповідно до якої на кожний рік, місяць, тиждень, день і навіть годину має припадати певне індивідуальне навантаження.

У книзі “Видимий світ у малюнках” він на конкретному матеріалі показав, що застосування наочності у навчанні відіграє велику роль у посиленні сприйняття й міцності засвоєння знань. При цьому воно стає свідомим, послідовним, легким, ґрунтовним. Такі підходи вченого до організації навчання лягли в основу створення ним нового типу підручників, матеріал яких має бути вичерпним, науково достовірним, побудованим за певною системою, доступним для розуміння учнями, відповідати їхнім віковим особливостям, викладеним мовою, що слугує зразком для наслідування. Настанови дидакта щодо організації навчальної діяльності вихованців вимагали напруження розумових сил особистості.

Як бачимо, Я. А. Коменський у своїх працях заклав фундаментальні наукові основи організації навчання на засадах інтенсифікації. Ці ідеї визначного педагога не втратили своєї актуальності й дотепер.

Ідеї інтенсифікації навчання містяться і в працях К. Д. Ушинського. Надзвичайно важливою є його думка про необхідність поєднання теорії з практикою. Знання, не застосовані на практиці, – наголошував педагог, – це не знання, а віра. Лише за умови вивчення об’єктивного матеріального світу, вони розвивають розумові здібності учнів. Звідси випливає необхідність забезпечення зв’язку із життям, накопичення реальних уявлень про довкілля, тому що від них, зрештою, залежить правильність наших висновків і мислення.

У праці „Людина як предмет виховання” К. Д. Ушинський розробив і обґрунтував теорію розвитку пізнавальної активності учнів. Він стверджував, що слід передавати учневі не тільки ті чи ті знання, але й розвивати в нього бажання самостійно, без учителя набувати їх.

Плідним у контексті проблеми інтенсифікації навчання є положення

К. Д. Ушинського про внутрішню, органічну єдність процесів засвоєння знань і розвитку розумового потенціалу учня. Обґрунтовуючи психологічні засади навчальної діяльності, учений відзначав, що душа дитини має трудитися, оскільки душевне прагнення до свідомої діяльності є важливим чинником розумового розвитку особистості й передумовою успішного учіння. “Те верховне значення, яке має це прагнення в житті душі, само собою вже вказує на його значення у вихованні, найголовніше завдання якого можна з формального боку передати двома фразами: перша – відкрити людині можливість відшукати таку нескінченну і безмежну духовну діяльність, яка була б спроможна задовольнити цілком і завжди прогресивно зростаючу вимогу душі, і друга – підготувати її до такої діяльності. На прагнення до духовної діяльності вихователь повинен дивитися як на головну життєву вимогу душі й у правильному, зважаючи на мету виховання, задоволенні цього прагнення бачити свою найголовнішу мету і найголовніший засіб свого впливу на розвиток вихованця. Це головне, основне прагнення, із якого випливають усі інші. Від правильного задоволення його залежить усе щастя людського життя і на цьому задоволенні повинна зосередитися найголовніша турбота виховання” [8, с. 389]. Таким чином, завдання освітніх закладів, за словами К. Д. Ушинського, полягає у створенні в них оптимальних умов для наполегливої розумової праці вихованців як способу задоволення внутрішніх психічних потреб особистості.

Важливим етапом теоретичного обґрунтування інтенсифікації навчального процесу, зокрема дослідження проблем її ефективності були наукові пошуки вітчизняних учених-педагогів і вчителів-практиків, викладачів професійних навчальних закладів, починаючи з 20-х років ХХ століття. Значний внесок у розв’язання проблеми інтенсифікації навчального процесу зробили А.М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, П.П. Блонський, С.Виготський, Я.Гальперін, С.У. Гончаренко, В.В. Давидов, М.Данилов, В.І. Євдокимов, Б.П. Єсипов, Л. В. Занков, І.А. Зязюн, Г. С. Костюк, Й. Лінгарт, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, О. Г. Мороз, Н. О. Менчинська, Н. Г. Ничкало, В.Оконь, В. О. Онищук, В. Ф. Паламарчук, П. І. Підкасистий, С. Л. Рубінштейн, М. М. Скаткін, С. О. Сисоєва, С. Х. Чавдаров, Г. І. Щукіна, І. С. Якиманська та ін.

У 20-х роках минулого століття П. П. Блонський висунув ідею створення трудової політехнічної школи, підготовки нових педагогічних кадрів, які б працювали за прогресивними методиками організації навчального процесу, забезпечували позитивні емоції особистості, сприяли напруженню її інтелектуальних сил, концентрації уваги, запам’ятовуванню та мисленню. Навчально-виховні заклади, на думку педагога, неможливі без активної, творчої діяльності не лише викладачів, а й учнів, студентів. На той час ідеї науковця носили інтенсивний характер і сприяли інтенсифікації навчального процесу.

Такої ж думки дотримувався С. Х. Чавдаров, вважаючи першочерговим завданням навчити студентів учитися, мислити, працювати самостійно, розвивати ініціативу та розумову активність.

Одним із напрямків інтенсифікації навчального процесу у 60-ті роки ХХ століття вбачалось у розвивальному навчанні. Його ідею сформулював Л. В. Занков підкресливши, що “загальний психологічний розвиток дитини відбувається як поступальний рух її взаємодії з навколишнім світом” [9, с. 33]. Відповідно до цього Л. В. Занков обґрунтував організацію навчання на засадах високого рівня труднощів, швидкого темпу, провідної ролі теорії, урахування індивідуальних та вікових

особливостей суб'єктів навчання. Використання системи Л. В. Занкова повинно сприяти підвищенню ефективності навчання.

Тоді ж, Б. Г. Ананьєв обґрунтував такий підхід до формування особистості, котрий потребує цілісності пізнання, узагальнення і розумової праці, що підвищило інтенсифікацію навчального процесу, особливо при поєднанні в ньому навчальної роботи з демократичним спілкуванням педагога зі студентами.

У 70-80-ті роки минулого століття головний напрям реорганізації навчання в освітніх закладах вбачався в інтенсифікації й оптимізації навчального процесу. Так, Ю. К. Бабанський і М. М. Поташник, писали, що: "...інтенсифікація і оптимізація навчання повинні здійснюватися у взаємозв'язку як важливі принципи наукової організації педагогічної праці. З упровадженням їх в практику ми пов'язуємо подолання формалізму в навчанні, перехід від догматичної до творчої побудови навчального процесу" [10, с. 6]. Ми погоджуємося з думкою педагогів-практиків, що необхідно формувати новий стиль педагогічного мислення, орієнтований на інтенсивне вирішення завдань, поставлених перед навчальними закладами.

Психолого-педагогічні дослідження умов, які поліпшують навчальний процес у напрямку інтенсифікації, були проведені Л. П. Аристовою, Ю. З. Гільбухом, І. Д. Бехом, С. Д. Максименком та іншими. Зокрема, І. Д. Бех і С. Д. Максименко зазначають, що: "сформованість способів навчальної діяльності є основою якісного поліпшення навчального процесу, а отже, інтенсифікації навчання. Окрім того, рівень сформованості способів самостійної роботи впливає на мотивацію навчальної діяльності. Сформованість способів добування і засвоєння знань підвищує готовність учнів до самоорганізації навчальної праці, стабілізує інтерес до навчання і тим самим інтенсифікує навчальний процес" [11, с. 7].

Особливої ваги у 80-90-роки ХХ століття набула ідея особистісно-зорієнтованого розвитку вихованця, що і на даний час є одним із провідних чинників інтенсифікації навчального процесу як у загальноосвітній так і професійній школах. В. Ф. Паламарчук вважає, що основним завданням навчальних закладів є формування інтелектуально розвиненої особистості. Досягнути це можливо завдяки особистісно зорієнтованому навчанню, яке вимагає розробки педагогічних технологій, спрямованих не на накопичення знань та вмінь, а на постійне збагачення досвідом творчості, і на самоорганізацію й самореалізацію особистості кожного учня. На думку В. Ф. Паламарчук, навчальні заклади I – II рівнів акредитації є такими закладами, "в яких росте і розвивається студент як носій суб'єктивного досвіду <...>, який сприймає навколишній світ через цей досвід, замінником якого є особистісно значущі цінності" [12, с. 27].

Погоджуючись з вище сказаним І. А. Зязюн теоретично обґрунтовує потреби людини навчатися й самовдосконалюватися протягом усього життя. Науковець вважає, що неперервність освіти (освіта через усе життя) уможлиблює багатовимірний рух особистості в освітньому просторі та створює для неї оптимальні умови саморозвитку. Сутністю неперервної освіти є багаторівневість, доповнення, маневрування, вибір освітньої програми. Учений відзначає, що "вихід" із однієї освітньої програми має "стикуватися" із "входом" в іншу. А це потребує "наскрізної стандартизації всіх програм, які ґрунтуються на єдиних цілях усієї системи професійної освіти" [13, с. 33], на її неперервності та різноманітності, що забезпечується єдністю, наступністю, ступеневістю, гнучкістю та прогностичністю освітньої системи.

Подальшого осмислення проблема інтенсифікації набула в останній час. Як зауважує С. О. Сисоєва, запорукою поліпшення навчального процесу та інтенсифікації його є: педагогіка співробітництва; індивідуальний і диференційований підходи до навчання; формування творчої особистості, розкриття талантів і обдарованості. Особлива увага при цьому акцентується на творчості вихованців. Адже „творчі процеси, – пише дослідниця, – взаємозумовлені діалектичними закономірностями і їх результатом є не тільки створення об'єктивно чи суб'єктивно нових матеріальних об'єктів, а й зрушення в психічному розвитку особистості, у розвитку її мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, які сприяють успіху людини у творчій діяльності” [14, с. 112].

Н. Г. Ничкало зазначає, що завданням нової доби у напрямку розвитку професійної освіти, інтенсифікації її, є ретроспективний аналіз науково-дослідної роботи, врахування його результатів з метою обґрунтування нових шляхів наукового пошуку.

О. Г. Мороз вбачає підвищення ефективності навчального процесу, а отже і інтенсифікації, у оптимізації педагогічної взаємодії викладача і студента.

Певний досвід удосконалення процесу навчання шляхом інтенсифікації накопичений у зарубіжній педагогіці. Так, американський учений кінця ХІХ – початку ХХ століття Джон Дьюї розробив модель навчального процесу, зорієнтовану на розвиток особистості студента. Характерними складовими цієї моделі є:

1. Реальність навчального матеріалу (студент повинен перебувати в колі явищ і предметів, які мають реальне значення для нього і які він може спостерігати, вивчати, реконструювати). Джон Дьюї наголошував, що в навчальних програмах освітніх закладів повинні бути проекти, які забезпечують особистості “можливість” самостійної роботи з предметами реального світу. Підручники в цьому разі не домінують, а стають дороговказом, до якого звертаються студенти під час утруднень у навчанні.

2. Цілісність розуміється як об'єднання в пізнавальній діяльності всіх фізичних, розумових, емоційно-вольових сил особистості. Щоб навчитися мислити, особистість повинна включати в навчальний, пізнавальний процес свої руки, ноги, очі, бо це – інструменти розвитку та прояву інтелекту.

3. Навчання діями, тобто застосування діяльнісного підходу до навчання, що найбільш ефективно забезпечує цінність пізнавальної діяльності й розвитку особистості. Навчальний процес, в якому ігнорується інстинкт, пізнання уповільнює розвиток особистості.

4. Проблемність у навчанні – обов'язкова умова розвитку самостійного й критичного мислення.

Розроблена Джоном Дьюї модель інтенсивного розвитку особистості студента мала прогресивний характер і не втратила своєї актуальності й понині.

У Німеччині на початку ХХ століття широкого розповсюдження набула вальдорфська педагогіка, яка сприяла інтенсифікації навчального процесу. В основу якої покладено інтерпретацію розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних і духовних чинників. Основна мета вальдорфської педагогіки – це виховання духовно вільної особистості, здатної до індивідуальної творчої діяльності, яка долає тенденцію суспільства до консервативного відтворення існуючих соціальних структур і стереотипів поведінки і таким чином інспірує поступ. Головною дійовою особою навчального процесу виступає куратор. Він розробляє зміст і викладає основні загальноосвітні навчальні предмети, налагоджує та підтримує тісний зв'язок між студентами й іншими викладачами задля вдосконалення навчально-виховного процесу. Викладач працює з

учнем, виходячи з конкретної ситуації, а не за раніше розробленим планом. Особливу увагу прихильники вальдорфської педагогіки приділяють волі, вважаючи, що вона розвивається інтенсивно лише в результаті правомірних непрямих впливів.

Значна роль у розвитку досліджуваної проблеми належить чеському вченому Й. Лінгарту, який узагальнив наукові здобутки з проблеми інтенсифікації, виробив науковий підхід до активізації навчальної діяльності особистості.

Сучасно актуальними є погляди польських учених щодо організації навчального процесу на засадах інтенсифікації, які оприлюднені у монографії Ч. Купісевича “Основи загальної дидактики” та В. Оконя “Вступ до загальної дидактики”. В ній зокрема зазначено, що висока якість знань і навичок, розвиток мислення особистості – необхідний результат успішного навчання – у значній мірі визначається тими методичними прийомами, які використовує викладач у своїй роботі. Науковець підкреслює, що застосування активних методів навчання, які побудовані на принципі проблемності саме вони дозволяють самостійно досягати нових результатів, приводять до формування особистості з безумовно більшими творчими можливостями.

У контексті проблеми інтенсифікації навчання значний інтерес викликають дослідження американського дидакта Д. Брунера, який розкриваючи суперечності американської школи, відстоював нові підходи до побудови навчально-виховного процесу.

Навіть короткий ретроспективний огляд теоретичних і прикладних джерел промовисто показує, що проблема визначення універсального, динамічного типу навчання, який забезпечував би позитивний результат, здавна хвилювала педагогів. У ході багатовікової історії розвитку науки про навчання й виховання так і не було створено досконалої моделі навчального процесу. Причина, на нашу думку, криється в тому, що в педагогічній практиці не знайдено єдиного науково обґрунтованого підходу до організації навчання, натомість панує конгломерат, розмаїття ідей. Останні десятиліття в розвитку педагогічної думки позначені посиленою увагою до проблеми багатоваріантності шляхів організації навчального процесу на засадах інтенсифікації. І у світлі сказаного звернення до історії питання виявляється особливо плідним. Ознайомлення з ідеями інтенсифікації навчального процесу педагогів минулого й сьогодення дозволяє виділити ті раціональні напрями його вдосконалення, які сприяли б інтелектуальному розвитку особистості та ефективному застосуванню їх у сучасних професійних закладах освіти.

Однак проблема інтенсифікації навчального процесу ще не знайшла свого глибокого теоретичного осмислення. Подальшими розвідками наукових досліджень можуть бути наступні проблеми. Насамперед, не вироблена цілісна, науково обґрунтована система технології інтенсифікації професійної підготовки фахівців. Також бракує досліджень узагальнюючого, аналітично-синтетичного характеру. Тому, на нашу думку необхідно застосовувати комплексне розв’язування поставленої проблеми, зокрема в аспекті її психолого-педагогічного виміру.

Л і т е р а т у р а :

1. Концепція професійної освіти України // Зб. законодав. і нормат. актів про освіту. Проф. освіта / Ін-т систем. досліджень М-ва освіти України. - К., 1994.
2. Словник іншомовних слів // За ред. О. С. Мельникук. – К., Вища школа, – 1993.
3. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987.
4. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін. / За ред. Н. Г. Ничкало.

– К.: Вища школа, 2000.

5. Михайлушин А. И., Сергейчук В. С. Некоторые пути интенсификации учебного процесса в вузе // Проблемы интенсификации подготовки специалистов и эффективность их использования в народном хозяйстве. – Л.: ЛИЭИ, 1987.

6. Рейнгард И. А., Ткачук В. И. Интенсификация учебного процесса – основа его перестройки // Психолого-педагогическое обеспечение интенсификации учебно-воспитательного процесса. – Днепропетровск, 1988. – С. 3 – 12.

7. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : Навч. посіб. – К.: Просвіта, 2000.

8. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання // Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – К.: Рад.школа, 1983. – Т. 1.

9. Занков Л. В. и др. Обучение и развитие (Экспериментально – педагогическое исследование) / Под ред. Л. В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975.

10. Бабанський Ю. К., Поташник М. М. Оптимізація педагогічного процесу (в запитаннях і відповідях). – К.: Рад. школа, 1984.

11. Бех И. Д., Максименко С. Д. Актуальные проблемы познавательной деятельности. – К., 1979.

12. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987.

13. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000.

14. Сисоева С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Дис. ...д-ра пед. наук. 13.00.04. – К., 1997.

15. Мороз О. Г. Особистість майбутнього педагога // Вища школа України. – 2002. – № 3. – С. 50 – 54.

16. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція і державна політика // Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічних університетах: методологія, досвід, перспективи: Міжнар.наук.-практ.конф. – К., 1999. – С. 59 – 64.

Г. О. Несторенко, м. Запоріжжя

ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ КОРПОРАТИВНОЮ КУЛЬТУРОЮ

Актуальність розробки теоретичного підґрунтя управління корпоративною культурою обумовлена тим, що остання сьогодні визнається одним із найефективніших інструментів “непрямого” управління персоналом. Про це свідчить і чисельність, і зміст робіт із проблематики корпоративної культури [Див., напр.: 2; 4 – 7; 9]. Проте, наскільки ми можемо судити, і в цих роботах немає чітко визначених принципів управління корпоративною культурою

Як було показано нами раніше, корпоративну культуру можна розглядати як таку, що складається з організаційної та самоорганізаційної культур, причому саме специфіка організаційної культури (яка включає ідеологію, ділові принципи та символіку управлінського впливу на персонал підприємства) значною мірою визначає тип корпоративної культури [Див.: 10]. Більше того: можна стверджувати, що рівень ефективності роботи персоналу прямо пропорційно залежить від ступеня однорідності корпоративної культури, тобто ефективна робота співробітників організації можлива виключно за умови достатнього рівня відповідності організаційної культури самоорганізаційній, а отже і організаційної культури – корпоративній культурі. Недотримання цієї умови (згідно із загальними законами управління, зокрема, із законом цілепокладання та із законом зворотного зв'язку) спричинює постановку нереальних цілей, хаотичне управління, вихід об'єкту управління з-під контролю тощо.

Не маючи на меті розглядати такі крайні випадки, для формулювання в цій статті