

7. Кремень В. Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація /В.Г.Кремень // Дзеркало тижня. –2003. – № 48 (473). – С. 15.
8. Мороз М. Болонський процес – це конкретні рішення та дії / М. Мороз // Вища освіта України.– 2005.– №1(15).– С. 29-36.
9. Поляков М. Болонський процес: зближення, а не уніфікація /М.Поляков // Вища освіта України. – 2004. – №2. –С. 47-50.
10. Прокопьев В. П. Болонський процес и проблемы изучения региональной культуры [Электронный ресурс]. /В.П. Прокопьев. – Режим доступа: [http:// ecl. / НТМ – page/ news/ konferen/ html/p/Prokopiev-2. htm. – Назва з екрану.](http://ecl./NTM-page/news/konferen/html/p/Prokopiev-2.htm)
11. Рябченко В. І. Номінальна вища освіта як проблема забезпечення реальної компетентності у сучасному українському соціумі / В.І. Рябченко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: Матеріали методологічного семінару. - К.: Педагогічна думка. - 2009. – С.45-67.
12. Янковський В. В. Болонський процес: шляхом європейської інтеграції / В.В. Янковський // Дзеркало тижня. – 2003.– № 40. – 18-24 жовтня. – С. 17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Батечко Ніна Григорівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої та прикладної математики Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наталія КОЛЕСНИЧЕНКО (Одеса, Україна)

ІНШОМОВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: СТАН І ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ

У статті подано результати теоретичного аналізу праць німецьких вчених з проблеми модернізації іношомовної педагогічної освіти в Німеччині. Особливу увагу приділено аналізу змісту й способів реалізації основної та додаткової спеціалізації німецьких вчителів іноземних мов упродовж набуття ними іношомовної педагогічної освіти. Висвітлено специфіку теоретичної й практичної підготовки, а також провідні суперечності процесу модернізації професійно-педагогічної освіти майбутніх вчителів іноземної мови в Німеччині.

Ключові слова: іношомовна педагогічна освіта, реформування, модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в Німеччині.

В статті представлені результати теоретичного аналізу работ немецких ученых по проблеме модернизации иноязычного педагогического образования в Германии. Особое внимание уделено анализом содержания и способов реализации основной и дополнительной специализаций учителей иностранного языка в процессе их педагогического образования. Охарактеризована специфика теоретического и практического компонентов их подготовки, а также основные противоречия процесса модернизации профессионально-педагогического образования учителей иностранного языка в Германии.

Ключевые слова: иноязычное педагогическое образование, реформирование, модернизация профессионально-педагогической подготовки учителей иностранного языка в Германии.

Постановка проблеми. Загальноєвропейський консолідаційний контекст, зафіксований Болонською Декларацією про створення єдиного європейського простору вищої освіти, з огляду на потреби сьогодення передусім вимагає модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів з іноземних мов. Однією з європейських країн, що має високорозвинену систему вищої іношомовної освіти та акцентує увагу на якісній професійній підготовці вчителів іноземних мов є Німеччина. Прогресивна сутність педагогічних реформ Німеччини полягає в тому, що вони об'єктивно завжди сприяли оновленню школи і, відповідно, удосконаленню професійно-педагогічної підготовки кадрів освіти. Крім того, саме Німеччина завжди була колыскою всіх найголовніших педагогічних рухів, що потім перейшли до інших країн, найпродуктивнішою творчою лабораторією, де виникали і випробовувалися новітні шкільні технології та дієві стратегії педагогічної освіти вчителів. Екстраполяція теоретико-практичного досвіду Німеччини в українську площину та його адаптація до вітчизняних реалій, безперечно, позитивно позначиться на розвитку національної системи фахової підготовки педагогічних кадрів загалом та іношомовної педагогічної освіти зокрема.

Аналіз основних досліджень і публікацій, ступінь наукового опрацювання проблеми. Проблемі вдосконалення професійної та психолого-педагогічної підготовки вчителів присвячено низку досліджень у німецькій класичній та сучасній педагогіці (Б. Армбрустер, М. Байер, Й. Бастіан, Ф. Бухбергер, У. Вишкорн, Д. Гензель, Т. Зандер, В. Клафкі, К. Клемм, Ф. Кох, К. Кюммель, Г. Мехнерт, М. Мюрманн, Г.-Е. Нун, В. Паллаш, К. Полльман, Р. Пройс, Г. Флах,

Л. Фрід та ін.). Крім того, предметом вивчення багатьох вітчизняних науковців стали особливості змісту та структури педагогічної освіти Німеччини (Н. Абашкіна, Г. Анісімова, Х. Бауман, Г. Бергхорн, М. Громкова, І. Гуревич, Н. Козак, П. Лундгрєн, О. Матвієнко, Т. Мойсеєнко, О. Піскунов, Л. Писарєва, Л. Пуховська, Л. Сакун, М. Тихонова, А. Турчин, Л. Чулкова, Т. Яркіна); питання шкільної іншомовної освіти та реформування післядипломної освіти вчителів іноземних мов (Т. Вакуленко, В. Гаманюк, В. Гаргай, В. Олійник, В. Поліщук, С. Синєнко).

Попри потужну бібліографічну базу, аналіз науково-педагогічної літератури, дисертаційних та реферативних робіт дає змогу констатувати, що проблема іншомовної педагогічної освіти Німеччини донині не була предметом спеціально сфокусованого дослідження. Про доцільність наукового пошуку свідчить низка інших вагомих факторів:

– інтеграція України та європейських країн до світового освітнього простору в умовах глобалізації;

– початок інноваційних перетворень у галузі шкільної іншомовної освіти на принципах полікультурності та поліетнічності;

– необхідність звуження досліджуваного поля (системи іншомовної педагогічної освіти Німеччини) для детальнішого вивчення особливостей її розвитку;

– брак фундаментальних досліджень, що синтезовано відображають еволюцію підготовки вчителів іноземних мов у системі освіти Німеччини.

Мета статті. З огляду на актуальність, теоретичну значущість означеної проблеми, *метою* поданої статті є висвітлення специфіки професійної підготовки вчителів іноземної мови в умовах реформування іншомовної педагогічної освіти Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Вивчення науково-педагогічної літератури дозволило встановити, що починаючи з середини 90-х років предметом дискусії стали різноманітні концепції професійної підготовки німецьких вчителів. Мова при цьому йшла як про покращення якості їхньої професійно-педагогічної підготовки, модернізацію вимог щодо вступних та випускних іспитів, так і встановлення чіткого терміну навчання, визначення навчальних предметів, бюджету часу для їх вивчення, стандартизацію навчання або, навпаки, його диференціацію відповідно до подальшого виконання різноманітних функціональних обов'язків у системі шкільного менеджменту. Одночасно з цим дискусії точилися навколо можливої інтернаціональної або європейської стандартизації освітніх структур, відповідних сертифікатів; орієнтації на потреби тих, хто навчається; випускників педагогічних навчальних закладів і не в останню чергу – про економічні цілі з огляду на зниження вартості навчання. Результатом такого обговорення став останній документ Конференції міністрів культури „Перспективи вчительської підготовки в Німеччині” (2000 р.), що стосувався структурних та організаційних питань системи педагогічної освіти загалом та модернізації професійної підготовки вчителів іноземних мов зокрема.

Зазначимо, що сучасна німецька модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов за традицією не є єдиною в усіх 16 федеральних землях. У кожній з них є власна структура навчальних закладів, свої особливості диференційованого підходу в професійній підготовці педагогічних кадрів, ураховуючи стан загальної освіти в країні та свої форми фінансування. Натомість, найменший термін навчання для підготовки майбутніх учителів іноземних мов в більшості федеральних земель складає 8 семестрів, тоді як у Берліні, Саксонії й Саксонії-Ангальті – 9, а у Нижній Саксонії – 10 семестрів. У педагогічних навчальних закладах опановують, як правило, дві (у Баварії – три) спеціальності, хоч не обов'язково споріднені.

Суттєво, що на основних етапах підготовки педагогічних кадрів Німеччини готують учителів не для окремих типів шкіл, а для певних ступенів навчальних закладів: I–IV класи – ступінь початкової школи (*Primarstufe*), V–X класи – ступінь середньої школи I (*Sekundarstufe I*), XI–XII класи – ступінь середньої школи II (*Sekundarstufe II*). Учителів початкової та основної школи (*Grund- und Hauptschule*) готують переважно у вищих педагогічних школах із трирічним курсом, а також у середніх спеціальних навчальних закладах на базі реальної школи. Майбутні вчителі гімназій, реальної, професійної школи здобувають освіту в університетах, вищих технічних навчальних закладах.

На базовому етапі навчання протягом двох років забезпечують загальнотеоретичну підготовку кандидатів на вчительську посаду, а на основному – студентів розподіляють на два потоки. Для першого з них характерна орієнтація на практичне опанування спеціальності протягом двох семестрів, для другого – навчання передбачає теоретичну підготовку протягом чотирьох семестрів. У процесі навчання на основному етапі студент має змогу визначити коло

своїх наукових інтересів, розширити і поглибити водночас наукові та практичні знання, здобути на базовому етапі.

Студенти оволодівають двома спеціальностями – основною й додатковою. Так, майбутні викладачі іноземної мови можуть поєднувати вивчення двох іноземних мов; можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова та іноземна, іноземна мова й нефілологічна спеціальність – математика, біологія, економіка тощо). Щодо третьої спеціальності, то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу. Здобуваючи першу й другу спеціальності, студенти враховують, що під час вивчення двох споріднених предметів перевага надається комбінації двох філологічних дисциплін.

Проте вивчення двох споріднених дисциплін обмежує можливості подальшого професійного вибору. Тому держава звужує рамки поєднання споріднених дисциплін, що підвищує шанси майбутніх учителів одержати роботу. Водночас заохочується бажання студентів вивчати дисципліни, не пов'язані між собою, наприклад, предмети гуманітарного циклу й фізкультуру, музику, малювання, мистецтвознавство. Загальний час у вищій школі, відведений на підготовку вчителів, становить у середньому 2 400 годин. 44 % з них відводять на опанування основної спеціальності, 20 % – на навчання психологічних, педагогічних і дисциплін соціально-наукового циклу, 12,5 % – на оволодіння методикою предмета, решту часу – на додаткові спеціальності.

Підвищенням попиту користуються наведені нижче поєднання спеціальностей, які запропоновані шкільною службою:

- німецька мова – англійська мова, англійська мова – математика;
- німецька мова – французька мова, французька мова – латинська мова;
- німецька мова – латинська мова; французька мова – математика;
- німецька мова – математика; латинська мова – грецька мова;
- англійська мова – французька мова; латинська мова – математика;
- англійська мова – латинська мова; математика – фізика [2].

При цьому, поєднання двох основних спеціальностей із третьою основною або додатковою дисципліною проходить у рамках поширеного екзамену. (Поширений екзамен можна скласти до терміну складання наукового екзамену другого основного фаху).

Особливістю іншомовної педагогічної освіти в Німеччині є наявність двох фаз професійної підготовки, успадкованих з минулих часів, а саме:

– наукової, теоретичної (*Fachausbildung*) підготовки, яка закінчується першим державним науковим екзаменом. Для допуску до нього в багатьох федеральних землях від кандидатів на вчительську посаду в гімназіях вимагають проходження практики в гімназіях, участі в семінарах і наявності допускної (письмової домашньої) роботи. Із загальних дисциплін (наприклад, філософія, педагогічна психологія) у деяких землях складають заліки, в інших – вони є складовою основного екзамену. Екзамени з обраних спеціальностей, як правило, складають в усній чи письмовій формі, сюди долучаються оцінки за наукову домашню роботу. З більшості дисциплін студенти складають державні перехідні екзамени після майже 4-семестрового основного навчання;

– практичної (*Vorbereitungsdienst*) підготовки, яка здійснюється після складання першого державного екзамену як референдарій, на який відводиться 18–24 місяці. Шкільно-практична підготовка вчителя іноземної мови проходить як його щоденна або „блокова практика” під керівництвом досвідченого вчителя або ментора. Його успіхи як кандидата на посаду в сфері іншомовної освіти завжди рецензуються й досить жорстко оцінюються. Стажується вчитель іноземної мови в школі під керівництвом і наглядом земельного шкільного управління, а на завершальному етапі складає другий державний екзамен [1].

Отже, після складання вчителем іноземної мови першого наукового іспиту розпочинається підготовча служба для входження в теорію й практику вчительської професії. Вона завершується другим державним екзаменом, який дає право на зарахування на службу й складається з теоретичної (науково-практична робота, усний, письмовий іспит) і практичної (пробні уроки) частин.

Наявність системи стажування, створеної ще до першої половини XIX ст., є однією з особливостей сучасної іншомовної педагогічної освіти, спрямованої на підготовку вчителів іноземних мов. Інститут стажистів у Німеччині є обов'язковим для всіх без винятку кандидатів на посаду вчителя. Зумовлено це тим, що до початку викладання іноземних мов у більшості

федеральних земель від учителя вимагають багатотижневого вступу в шкільну практику з організації іншомовної освіти учнів.

За роки навчання майбутній учитель іноземної мови зобов'язаний визначитися як творча та активна особистість, справжній громадянин суспільства, здатний ефективно навчати та виховувати школярів. Через це, зміст іншомовної педагогічної освіти в університетах, який поділяється на два етапи – базовий (*Hauptstudium*) і основний (*Grundstudium*), значною мірою визначається специфікою майбутньої діяльності вчителя іноземної мови та колом його професійних обов'язків. Базовий етап має на меті загальнотеоретичну підготовку кандидатів на вчительську посаду й триває два роки, тоді як основний розподіляє студентів на два потоки. Для одного з них характерна практична орієнтація протягом двох семестрів, для іншого – теоретична протягом чотирьох. У процесі навчання на основному етапі студент має змогу визначити коло своїх наукових інтересів, розширюючи й поглиблюючи при цьому наукові та практичні знання, отримані на базовому етапі.

Навчання майбутніх вчителів іноземної мови традиційно складається з дисциплін науково-професійного профілю, а саме: лінгвістики, літератури й літературознавства, практики мови й країнознавчого циклу. Причому кожен з науково-професійних напрямків має свої відповідні розділи. Наприклад, зі спеціальності „Англійська мова” [1], провідними розділами є такі:

– лінгвістика (Теорії, моделі, методи. Рівні опису англійської мови. Сфери вживання та інтердисциплінарні аспекти опису. Історичні аспекти англійської мови. Регіональні, соціальні та функціональні аспекти англійської мови);

– література і літературознавство (Теорії, моделі, методи. Англійська література від моменту виникнення до 1650 р. Англійська література від 1650 р. до сучасного періоду);

– американська література (Англомовна література (крім Великобританії і США);

– практика мови (Фонетика. Граматика. Переклад. Комунікація);

– мова спеціальності (Країнознавство. Політичні, економічні, соціальні структури та історія країн англомовного світу (Великобританії, Ірландії, США), історія їх культури та суспільного розвитку [2].

Заслуговують на увагу умови допуску до іспитів – це показники загального диплома про закінчення вузу; правильне (за порядком) вивчення спеціальних дисциплін, як правило, з 8 семестру. Для кандидатів, які не обрали педагогіки, вивчення спеціальних дисциплін також включає вивчення педагогіки та педагогічної психології. Це підтвердження проводиться завдяки успішній участі у двох семінарських заняттях.

Необхідними умовами допуску до наукового іспиту є підтвердження складених академічних перехідних екзаменів з основних дисциплін, підтвердження визначених і пройдених з окремих дисциплін семінарських занять, курсів, практичних занять і екскурсій, а також підтвердження мовних знань з визначених дисциплін, які виносяться на екзамені.

Науковий екзамен має кілька етапів. Спочатку кандидат повинен підготувати наукову роботу зі своєї спеціальності, показавши в ній, що він може відповідно розробити, використовуючи методи й допоміжні засоби свого фаху. Наукову роботу захищають на усному екзамені. Тему дослідження кандидат обирає заздалегідь, ще в 7 семестрі, за пропозицією одного з обраних ним викладачів університету. Письмовий іспит з основної спеціальності, звичайно, важчий, ніж із додаткової. У письмовій роботі вимагається також вказати дату, вид і тривалість написання.

На усному екзамені кожен кандидат оцінюється окремо, іспит з основної дисципліни триває 60 хвилин, з додаткової – 45. Не складений іспит можна скласти ще раз. Проте повторний іспит відбувається лише з тих дисциплін, з яких встановлено не менше як „задовільно”. Перший екзамен приймають викладачі-керівники разом з доцентами університетів і визначають наукову придатність студента для викладання певних дисциплін.

Таким чином, аналізуючи наукові дослідження останніх років, Б. Кох-Пріве [3] вказує на існування трьох протиріч між англо-американськими та німецькими дослідженнями щодо модернізації іншомовної педагогічної освіти вчителів, а саме:

– англомовні дослідження базуються переважно на тезі про те, що діяльність вчителя іноземної мови та його професійний ріст від новачка до експерта можуть і повинні бути стандартизовані та нормовані, в той час, коли німецькі критики такого підходу наголошують на існуванні гнучкості та креативності в учительській освіті;

– сутність взаємовпливу теоретичних знань та практичних вмінь зводиться до того, що, з одного боку, побудова практичних знань безпосередньо пов'язана з досвідом власних вмінь

вчителя іноземної мови, а з іншого – необхідно розрізнити його „наукові знання” та „практичні знання”;

– в окремих ситуаціях вчителі-експерти в сфері шкільної іншомовної освіти не можуть продемонструвати знання експліцитно, тобто новачок може навчатись у них тільки через спостереження та переймання, що, врешті-решт приводить до повернення „навчання майстром” в модернізованому вигляді.

Як закономірний наслідок, у процесі вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземної мови на початку нового тисячоліття намітились такі три основні тенденції:

– підвищення вимог до опанування іншомовної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, через що у навчальних планах більше годин відводять на вивчення практики іноземної мови й країнознавства, детальне висвітлення даних про мову як соціальний та історичний феномен, методів літератури та літературно-історичних зв’язків, а також гнучке поєднання моделей навчання іноземної мови на окремих прикладах із системно продуманих завдань, які підвищують професійне спрямування філологічних дисциплін;

– включення до навчальної програми додаткових дисциплін з метою розширення професійних шансів майбутніх вчителів іноземної мови на ринку праці, для чого поліпшується „багатофункціональна кваліфікація” майбутнього вчителя іноземної мови завдяки отриманій додатковій кваліфікації (а це може бути „Інформатика”, „Економіка і менеджмент”, „Переклад”, „Німецька мова як іноземна”, „Літературний переклад”), а принцип професійності в процесі його підготовки отримує для своєї реалізації нові можливості;

– навчання за кордоном, яке є невід’ємним елементом процесу іншомовної педагогічної освіти вчителів іноземної мови, оскільки допуск до їхньої роботи в навчальних закладах здійснюється тільки для тих з них, хто пройшов хоча б через одну форму навчання у країні, мова якої вивчається з метою її подальшого викладання у навчальних закладах.

Крім того, узагальнення матеріалів дослідження В. Гаманюк [4], дає всі підстави для висновку, що реформування системи іншомовної педагогічної освіти в Німеччині в наступний час відбувається відповідно сучасної політики навчання іноземних мов, яка, в свою чергу, залежить від політичних прагнень держави, характеру й інтенсивності економічних зв’язків із зарубіжними країнами (зокрема, особливостей глобалізації, міграції й інтеграційних процесів), національних традицій (пропозиція латини та давньогрецької мови). В умовах євроінтеграційних процесів подальшій модернізації професійно-педагогічної підготовки вчителів та викладачів іноземних мов сприяє інноватизація практики навчання іноземних мов на всіх ланках освітньої системи, яка виявляється в започаткуванні раннього навчання іноземних мов, введення другої та третьої іноземної мови ще на рівні шкільної освіти, поширення послуг іншомовного навчання у вищих школах, урізноманітнення іншомовної пропозиції, розширення пропозиції іншомовного навчання в структурах системи освіти дорослих.

Висновок. Проблеми уніфікації системи іншомовної педагогічної освіти на території Німеччини на сьогодні стоять надзвичайно гостро. Постійній критиці піддається різноманітність у рівнях підготовки вчителів, ставляться нові вимоги до навчальних планів тощо. Кожен із вищих педагогічних закладів, беручи до уваги багато факторів, самостійно визначає зміст освіти майбутніх вчителів іноземних мов, тому відсутній і їх регламент. Натомість, незважаючи на це, іншомовну педагогічну освіту Німеччини, її зміст оцінюють за прикінцевим результатом: висока професійна кваліфікація молодих учителів іноземних мов та високий статус професії вчителя іноземної мови у суспільстві.

Загалом, нові виклики, пов’язані з полікультурністю суспільства, мовно-політичною метою ЄС (суспільна багатомовність за рахунок індивідуальної; „рідна мова + дві іноземні”) та прагненням інтенсифікувати вивчення іноземних мов, спонукають до розробки нових концепцій іншомовної педагогічної освіти, здатних задовольнити потреби суспільства в знаннях іноземних мов. Для цього розробляються необхідні підстави для забезпечення ефективності підготовки викладачів іноземних мов передусім до реалізації концепції мовної уваги, дидактики багатомовності та концепції вивчення споріднених мов.

Унаслідок змін у системі іншомовної освіти до змісту підготовки вчителів іноземних мов вносяться відповідні корективи (міжкультурне та білінгвальне навчання), відбувається профільна підготовка вчителя (для роботи в гетерогенному середовищі, викладача німецької мови як другої, підготовка вчителя-консультанта тощо).

Перспективи дослідження запропонованої проблеми полягають у більш ґрунтовному вивченні способів формування педагогічної компетентності й дидактичної культури вчителя іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kell A. Erziehungswissenschaftliche Fakultäten, Fachbereiche, Institute und erziehungswissenschaftliches Personal in den Universitäten der neuen Bundesländern / A. Kell // Erziehungswissenschaft im Aufbruch. – Weinheim, 1994. – S. 29–43.
2. Klemm K. Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungsträgers, Perspektiven und Vergleich / K. Klemm. – Weinheim, München, 1992. – 209 S.
3. Koch-Priewe B. Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung / B. Koch-Priewe // Zeitschrift für Pädagogik. – 2002. – N 1. – S. 1–9.
4. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика: монографія / В. А. Гаманюк. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. – 376 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Колесниченко Наталя Юрївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької філології Одеського національного університету імені Іллі Ілліча Мечникова.

Олена МЕЛАЩЕНКО (Київ, Україна)

ПРОБЛЕМА ТЕХНОКРАТИЗМУ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

У статті досліджено технократизм в сучасній вищій технічній школі України. Проаналізовано розвиток творчої особистості студента як шлях до меритократії.

Ключові слова: особистість, технократизм, освіта, вища технічна освіта, творення особистості, меритократія.

В статье исследовано технократизм в современной высшей технической школе Украины. Проанализировано развитие творческой личности студента как путь к меритократии.

Ключевые слова: личность, технократизм, образование, высшее техническое образование, развитие личности, меритократия.

The problem of technocratism in modern technique school of Ukraine are investigated in the article. Development of the creative personality of the student as the way to meritocrate are analyzed in the work.

Key words: personality, technocratism, education, higher tehnique education, progress of personality, meritocrate.

Постановка проблеми. Сучасне життя в Україні – це динамічний процес, в якому людина самостійно обирає свій життєвий шлях лише маючи особистісні тенденції до індивідуалізації. Саме тому освіта стає суспільним інститутом, який дає не тільки знання, а ще й формує мотиви саморозвитку, мотивує самореалізацію, стимулює молоду людину до пошуку і розкриття особистісної суті, формування особистості, яка забезпечує сталий розвиток суспільства.

Сучасна особистість змінює характер свідомості, мислення інших психологічних процесів. Трансформується інтелектуальна, мотиваційна, емоційна і вольова сфери. Відстежується гальмування розвитку операцій мислення, уяви, процесів творчого сприйняття світу. Усе це пов'язується з прагматизмом мислення, зниженням якості життя та освіти.

Зміна цього контексту можлива при переорієнтуванні особистості на трансцендентні мотиви, тобто самореалізацію в обраній професії, взаємодії з іншими людьми, суспільством.

Саме особистісна ідея забезпечила інноваційність, рух освіти від об'єктивної до суб'єктивної, замість декларативної, трансдуктивної.

Праці О. Асмолова, С. Смирнова, П. Єрмакова, Д. Леонтьєва, І. Котової, О. Петровського та ін., присвячені саме акцентуації особистісних параметрів, були базисними для теорій особистісно зорієнтованої освіти, а також теорії і концепції Б. Ананьєва, Г. Крайга, Д. Фельдштейна, Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, Е. Еріксона, І. Кулагіна, що розкривають розвиток особистості етапу пізньої юності (студентський вік); теорії зв'язку особистісного та професійного розвитку Е. Зеєра, В. Шадрікова та ін.

Усе це дає можливість розуміння необхідності реформування сучасної вищої технічної освіти і недостатнього знання механізмів її гуманізації, необхідності існування особистісно-центрованого підходу.

Мета статті – з'ясування впливу технократизму на вищу технічну освіту України і формування особистості майбутнього науково-технічного фахівця.