

С.В. Курбатов

ІСТОРИЧНА ГЕНЕЗА ТЕОРЕТИЧНОГО ДИСКУРСУ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглядається процес формування сучасного теоретичного дискурсу університету в історичній ретроспективі. Особливу увагу приділено аналізу творчої спадщини Вільгельма фон Гумбольдта та її інтерпретації в сучасній вітчизняній та англомовній літературі. Наголошується на важливості спадкоємності як принципу існування університету в умовах суспільних трансформацій.

Ключові слова: університет, навчання, дослідження, ідея університету, “гумбольдтівський університет”, “гумбольдтівський міф”.

Постановка проблеми та її актуальність. Університет традиційно є головною соціальною інституцією, завданням якої є як поширення існуючих знань, так і виробництво знань нових. Упродовж останніх десятиліть у діяльності провідних світових університетів відбувається зміщення акценту саме на науково-дослідницьку активність, але при цьому навчання залишається фундаментальним компонентом університетської місії. Іншими чинниками змін в університетському середовищі став масовий характер університетської освіти та її зростаюча комерціалізація. У зв'язку з цим багато говориться про кризу традиційного розуміння університету та про необхідність його реформування відповідно до вимог сьогодення. Розгляд генези теоретичного дискурсу університету в історичній ретроспективі, на нашу думку, допоможе знайти баланс між традиційними та інноваційними складниками буття університету як соціальної інституції.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Розглядаючи історичне становлення дискурсу університету, ми спираємося на українські переклади праць Вільгельма фон Гумбольдта, Генрі Ньюмена, Ганса-Георга Гадамера та інших науковців, які намагалися на теоретичному рівні осмислити феномен університету. Ці роботи подані в антології “Ідея університету” [3]. Колективною спробою розглянути університет в контексті сучасних українських та європейських реалій стала монографія “Покликання університету” [5], що містить, зокрема, ґрунтовну розвідку Сергія Пролеєва стосовно історико-культурного покликання цього соціального інституту. Розгляду специфіки існування університету в ХХ сторіччі в творчому діалозі з Генрі Ньюменом присвячена книга “Ідея університету. Переосмислення” Ярослава Пелікана [4]. Трансформації університетської освіти в ХХІ сторіччі та специфіку її елітного сегменту розглядає російський дослідник Геннадій Ашин [1, 2].

Специфіку англійського та німецького університетів у 1770-1850-ті роки, зокрема становлення моделі університету, запропонованої Вільгельмом фон Гумбольдтом, досліджує у своїй книзі Майкл Хофстеттер [9]. Теоретичну спадщину Вільгельма фон Гумбольдта та Генрі Ньюмена аналізують Бьорн Вітрок та Шелдон Розблат [13]. Спробою деконструювати “гумбольдтівський міф” у сучасній академічній літературі, виявити причини його становлення та популярності стала робота Мітчела Еша [8]. Вплив Гумбольдта на трансформацію розуміння університетської місії простежує Джон Скотт [15].

© С.В. Курбатов 2013

Мета статті. Розробити концептуальну схему історичного розвитку теоретичного дискурсу університету, спираючись на відповідні розвідки сучасних українських та зарубіжних дослідників з особливим акцентом на специфіку сучасного сприйняття теоретичної спадщини Вільгельма фон Гумбольдта.

Виклад основного матеріалу. Осмислення ідеї університету в силу специфіки самого призначення цієї інституції починається практично з моменту виникнення університету. Цікавим джерелом матеріалу в цьому зв'язку можуть бути пісні та інші форми студентського фольклору як зразки саморефлексії місії університету носіями знання майбутнього. Про призначення університету міркує і засновник дидактики Йоган Амос Коменський, який висуває ідею Collegium Pansophicum, центру навчання та науки, який збере вчених різних поколінь з усіх країн [4, с.15].

Можна сказати, що університет “збирає” еліти майбутнього, на інституціональному рівні втілюючи принципи нової епохи, яка приходить на зміну Середньовіччю. “Від самого початку засадниче завдання університету полягає у відстоюванні прав розуму та організації найліпшого використання людської здатності мислення та раціонального пізнання”, - вважає Сергій Пролеєв [5, с.32]. З появою університету поступово починає формуватися тенденція переходу від “еліти крові” та “еліти багатства” до “еліти знання”. Тож закономірно, що саме університети все більшою мірою стають силою, руйнуючою традиційне суспільство, його систему цінностей та соціальні інституції.

На думку Михайла Мінакова, “першим із тих, хто з позицій філософії проаналізував університет як соціальне втілення / опосередкування науки, був Імануїл Кант. Кант як філософ першим сформулював позицію самосвідомої університетської ангажованості, для якої предметом дослідження є наука в її соціальному вираженні, наука як інститут” [5, с.56]. До проблеми університету Кант звертається у працях “Релігія в межах самого розуму” і “Суперечка факультетів” та зазначає, що серед штучно створених людьми установ мають у своїй основі певну ідею розуму, а отже “реалізують на практиці розумну стурбованість людства щодо свого блага, а різняться вони за типом тих благ, про які турбуються” [5, с.58]. Спільною природою університету і уряду, в розумінні Канта, як вважає М. Мінаков, є “утримання зв'язку влади і знання, що відбувається у формуванні певних режимів істини” [5, с.59].

Класичною моделлю інтеграції функції наукового дослідження до університетської місії є створений 1810 року в Пруссії Берлінський університет, який з 1828 року мав назву університету Фрідріха Вільгельма. Цей проект було здійснено у важкі для Пруського королівства часи, коли на її території, внаслідок наполеонівської анексії, залишалося лише два університети: в Кенінгсберзі та Франкфурті-на-Одері. Як зазначає Бьорн Вітрок, “разом з невеликою групою прихильників в міністерстві внутрішніх справ, Гумбольдт спромігся за кілька місяців навесні та влітку 1809 року створити ефективний план розбудови нового університету. З глибокою делікатністю та дипломатичною майстерністю він спромігся затвердження цього плану з боку королівської адміністрації, незважаючи на перестороги з боку численних супротивників” [13, с.315]. «24 липня 1809 року Вільгельм фон Гумбольдт подав остаточний проект створення університету королю Пруссії Фрідріху Вільгельму III. Гумбольдт вважав, що на початку діяльності університету буде потрібне фінансування в обсязі 150000 талерів на рік. Король підтримав цю ідею. Пізніше було створено комісію, яка залучала майбутніх співробітників університету. Відомому математику, Ф. Гаусу було запропоновано 1500 талерів на рік, Фіхте – 2000 талерів. Погодився працювати в університеті і Шляєрмахер. Пізні-

ше Гумбольдт розробив детальний опис теорії та організації університету, яка отримала назву “Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні” та була надрукована лише після смерті автора», - так описує фактичне заснування університету Майкл Хофстеттер [9, с.106].

Проте, ставши успішним ініціатором проекту створення університету, Вільгельм фон Гумбольдт швидко розчарувався в його перспективах та напередодні відкриття університету пішов у відставку зі своєї посади, адже уряд відмовився створити міністерство освіти і, тим самим, зафіксувати статус університету в системі державної влади [7, с. 7]. Хоча, на думку М. Хофстеттера, Гумбольдт завжди бажав повернутися на дипломатичну службу, тому за місяць до першої лекції в новоствореному університеті, в серпні 1810 року, прийняв пропозицію стати послом Пруссії у Відні [9, с. 107]. Як би там не було, німецький мислитель та державний діяч залишився де факто ідеальним засновником ідеального університету епохи модерну. “Помічена багатьма істориками іронія полягає в тому, що гумбольдтівська модель університету, сформована цілісним мисленням та широкими історико-культурними категоріями, модель, яка надихалась філософією, ворожою вузькій спеціалізації, згодом стала ідеальною архетипічною моделлю втілення наукових підходів, що засновані на протилежних принципах”, - підкреслює Б. Вітрок [13, с. 315].

На момент відкриття в університеті на правничому, медичному, теологічному та філософському факультетах налічувалося 256 студентів та 52 викладачі. Очолив університет Теодор Шмальц [10]. “Цю модель було названо університетом Гумбольдта, бо структура та його основні завдання були сформульовані та реалізовані Вільгельмом фон Гумбольдтом, який працював на посаді «начальника секцій з культури, суспільного викладання та медичних закладів» в чині таємного державного радника. Заснуванню Берлінського університету передували програмні твори Шеллінга, Фіхте, Шлеєрмахера, Штеффена та інших, тому концепцію Гумбольдта можна розглядати як продуктивний синтез відповідних ідей. Берлінський університет ... постав не внаслідок реформи, а як справжнє новоутворення”, - констатує Г. Шнедельбах [6, с. 2]. На думку Джона Скотта [15, с.20], Берлінський університет було засновано відповідно до трьох принципів, які згодом стали принципами функціонування більшості німецьких університетів та поширилися в усьому світі. Перший і найбільш відомий з них – це принцип єдності місії дослідження та навчання. Другим принципом новоутвореного університету стає принцип академічної свободи, яка включає як *Lernfreiheit* (“свободу вчитися”), так і *Lehrfreiheit* (“свободу викладати”). Третій принцип – принцип самодостатності кожної з наукових дисциплін, який стверджує чистоту дослідження у кожному конкретному випадку. “Місія проведення наукових досліджень важлива для покращення життя будь-кого суспільства у світі, адже створює кваліфіковану робочу силу, сприяє економічному зростанню, покращує охорону здоров’я та активізує виробництво нових знань”, - підсумовує значення цього сутнісного складника університетської діяльності Джон Скотт [15, с. 23].

На класичному для епохи модерну характері моделі університету, запропонованої Гумбольдтом, наголошує і вітчизняний дослідник С. Пролеєв: “Гумбольдтівський університетський проект чітко окреслює сутність модерного, новоєвропейського університету. Він поєднує у собі подвійне покликання. По-перше, соціальну функцію забезпечення громадянської свободи, збереження й відтворення публічної відкритості національного життя. По-друге, університет стає провідною установою модерної науки,

основу якої становить математизовано-експериментальне природознавство. Ці дві функції – забезпечення людських прав і громадського виховання для нової, національної держави, що постала з новоєвропейських буржуазних революцій, з одного боку, і забезпечення раціонального пізнання у формі науки, з іншого – є невіддільними одна від одної й разом визначають головне призначення модерного університету” [5, с. 34]. Як пише сам Гумбольдт, “... смисл поняття вищих наукових закладів криється в їхній функції. Вони немов вершина, місце скупчення усього, що безпосередньо стосується моральної культури нації. Завдання цих закладів – опрацювати науку в найглибшому, якнайширшому сенсі слова та передати духовному вихованню вже опрацьований матеріал. Головне завдання вищих наукових закладів – поєднати у собі об’єктивну науку з суб’єктивною освітою” [3, с. 25].

“Гумбольдтове новозаснування Берлінського університету було виявом пруссько-протестантської критики загалом школярського навчального і викладацького процесу епохи Просвітництва. Ця реформа стала взірцем для XIX та XX сторіч... Ідея університету, - в тій формі, в якій вона розвинулася за два останні сторіччя, - насправді всюди означала перехід від *doctrina* до дослідження, або ж, повторюючи визначення Вільгельма фон Гумбольдта, - перехід до «науки, яка ще не зовсім знайдена», - підсумовує значення цієї моделі університету для європейської історії Ганс-Георг Гадамер [3, с. 170]. А Філіп Альтбах вважає реформування університету Гумбольдтом початком історії дослідницького університету, зазначаючи при цьому: “ця модель сфокусована на дослідженні і, що важливо, дослідження для національного розвитку та прикладні розробки для неї не менш важливі, аніж фундаментальні дослідження. Від цієї дослідницької моделі походить подальша диференціація академічних дисциплін – у тому числі розвиток хімії, фізики та соціальних наук з економікою та соціологією включно. Показовим є і те, що дві країни, які з особливим ентузіазмом запозичили цю модель відповідно в XIX та XX сторіччях – США та Японія, – активно вирішували питання національного розвитку та були переконані, що вища освіта вносить в цей розвиток суттєвий внесок” [16, с. 14-15].

Проте деякі сучасні дослідники піддають сумніву впливовість цієї моделі в XIX сторіччі та засадничий внесок Вільгельма фон Гумбольдта в її становлення. Так, Мітчел Еш стверджує, що значно більший внесок в становлення цієї моделі внесли Іммануїл Кант, Фрідріх Шляєрмахер та Йоган Готліб Фіхте. Більш того, впродовж XIX сторіччя Вільгельм фон Гумбольдт був відомий як мовознавець і аж ніяк не реформатор університету. Тож Мітчел Еш стверджує, що “гумбольдтівський міф” було створено на межі XIX та XX сторіч. На підтвердження цієї тези він наводить такі аргументи: 1) концепція університету, пізніше пов’язана з ім’ям Гумбольдта, насправді має багато авторів та не асоціювалася з особою Гумбольдта до початку XX сторіччя; 2) інституційні структури та практики, які формують дослідницький університет, виникли або раніше за Берлінський університет, або ж пізніше; 3) пріоритет “чистої” науки над прикладною ніколи не був засадничим принципом німецьких університетів; 4) нове відкриття праць Гумбольдта, присвячених проблемам вищої освіти, збіглося наприкінці XIX сторіччя із суттєвою кризою системи, засновником якої він був пізніше проголошений; 5) боротьба між міфічною “гумбольдтівською” ідеєю університету та реаліями сучасної вищої освіти почалася, відповідно, не в 1960-х роках, а значно раніше [8, с. 246-248]. М. Еш пояснює впливовість “гумбольдтівського міфу” в сучасному академічному середовищі тим, що: 1) “Гумбольдт” став символом автономії та визначальної ролі професорів в універ-

ситетських справах; 2) “Гумбольдт” є символом пріоритету фундаментальних досліджень над прикладними; 3) “Гумбольдт” символізує ідеї, в які щиро вірять багато викладачів та студентів, наприклад, в ідею єдності навчання та дослідження [8, с. 249].

Цікавою спробою осмислити ідею університету з позицій XIX сторіччя є праці англійського дослідника Генрі Ньюмена, який в 1854-1858 роках очолював католицький університет в Дубліні. На відміну від Гумбольдта, він був не лише автором проекту академічної інституції, а й чотири роки її безпосередньо очолював. З пропозицією очолити новий університет, а також прочитати цикл лекцій, присвячених власному баченню проблем освіти, до Ньюмена 15 квітня 1851 року звернувся архієпископ Пол Куллен. Вперше дванадцять лекцій Джона Генрі Ньюмена вийшли накладом 2500 екземплярів формально у 1852 році, а фактично 21 листопада 1853 року. Назва цієї книги була “Дискурси про фокус та природу університетської освіти, адресовані католикам Дубліна” (“Discourses on the Scope and Nature of University Education. Addressed to the Catholics of Dublin”). У власному щоденнику в записі, датованому 1863 роком, Ньюмен зазначає, що саме освіта є першочерговою справою його життя [12, с.11-29]. Остання прижиттєва редакція його творів, присвячених проблемам університету під назвою “Ідея університету”, вийшла друком у 1889 році. В 2010 році папа римський Бенедикт XVI проголосив Джона Генрі Ньюмена блаженним.

Як зазначає Г. Ньюмен, університет – “це місце, де можна навчитися загальнозначущих, універсальних знань” [4, с. 12]. Але, якщо мета університету – зберігати та поширювати знання, це не означає, що місія університету обмежується лише цим, суто функціональним, аспектом. Справжнє завдання університету – сприяти появі інтелектуально розвинутого члена суспільства шляхом запровадження культури мислення та формування інтелекту [12, с. 42-43].

Генрі Ньюмен вкрай захоплено, зі справжнім пафосом намагається дати відповідь стосовно того, що таке університет: “Університет - це місце взаємодії, де збираються студенти з усіх куточків світу, зацікавлені у найрізноманітніших ділянках знань. Це місце, де професор стає велемовним, перетворюється на місіонера, демонструючи свою науку у якнайповнішому та якнайпривабливішому вигляді, завзято передаючи її іншим та запалюючи вогник власної пристрасті у грудях слухачів. Це місце, слава якого захоплює молодь, яке зворушує почуття людей середнього та завдяки спілкуванню завойовує дружбу людей старшого віку. Це оселя мудрості, світоч світу, посланник віри, alma mater молоді генерації” [3, с. 44]. Але, на відміну від Вільгельма фон Гумбольдта, Генрі Ньюмен зосереджений лише на навчальній місії університету. “Ньюмен розглядає університет як місце навчання та поширення знань, а не їх розвитку. Він вважає викладання та наукову діяльність різними функціями, які важко знайти «об’єднаними в одній особі». Ньюмен також аргументує необхідність повернення теології в якості центрального елемента університетської освіти”, - вважає Річард Мейер [11, с. 284].

Саме в діалозі з працями Генрі Ньюмена постає чи не найпопулярніша книга про ідею університету XX століття, вже цитована нами наукова розвідка Ярослава Пелікана. Він вважає, що “поступ знання через дослідження, передача знання в процесі навчання, збереження знання в наукових зібраннях і розповсюдження знання через публікації є чотирма ніжками університетського столу, жодна з яких не може довго втриматись, якщо всі інші не є достатньо міцними” [4, с. 41]. На думку іспанського філософа Хосе Ортегі-і-Гассета, “саме університети є центрами виховання інтелектуальної еліти,

саме в них закладено ідею елітаризації суб'єкта освіти" [2, с. 32]. Тому місію університету він вбачає в вихованні "аристократії талантів", яка є ферментом розвитку світової культури. Німецький філософ Карл Ясперс вважає, що університет – "це водночас дослідницький і навчальний заклад, царство освіти, життя, що базується на спілкуванні, космос наук" [3, с. 114], перед яким стоять чотири завдання: "перше – дослідження, навчання й здобування певних професій, друге – освіта й виховання, третє – базоване на спілкуванні духовне життя, четверте – космос наук" [3, с. 113-114].

Підсумовуючи аналіз історичного розвитку філософського дискурсу університету в XIX та XX сторіччях, вітчизняна дослідниця Марія Зубрицька зазначає: "Засновники філософського дискурсу ідеї Університету заклали такі визначальні принципи університетського життя: а) органічна єдність процесу викладання та дослідження – теза про поширення знання через навчання та його поглиблення через дослідження; б) незалежність від різних форм зовнішнього тиску – теза про те, що Університет не визнає у своєму середовищі жодних авторитетів і поважає тільки істину в її безконечних формах, або, інакше кажучи, принцип автономності управління. Основні академічні цінності, на їхню думку, полягають у: творчій свободі викладання та дослідження, науковій етиці, багатій філософській культурі, проникливості та ясності думки, громадянських чеснотах, толеруванні інакшості мислення, культурної відмінності та різних віросповідань" [3, с. 16].

В 1993 році ґрунтовний аналіз ідеї університету в історичній ретроспективі, починаючи з 1800 року, роблять Шелдон Розблат та Бьорн Вітрок, а в 1997 році професор Розблат пропонує своє бачення ідеї університету та власну інтерпретацію спадщини Генрі Ньюмена в сучасному світі [14]. Він, зокрема, зазначає: "Тут немає ані чіткої лінії розвитку, як вважають історики-інтелектуали, ані дарвінівської еволюції від однієї ідеї до іншої. Єдиної ідеї університету, насправді, ніколи не існувало, хоча в деякі періоди існували слабкі копії цієї ідеї. Показовим є те, що за 800 років історії університет як інститут слугував різним суспільствам та культурам. Його трансформації є таким ж чисельними та різноманітними, як зміни, що відбулися з європейською цивілізацією. Але, оскільки існує певна спадкоємність між минулим та теперішнім – костюми, ритуали, форми самоврядування та організації навчання є у цьому зв'язку особливо наочними – можна стверджувати, що університети були запорукою цієї спадкоємності" [14, с. 1].

Висновки. Становлення наукового теоретичного дискурсу університету відбувається в кінці XVIII і протягом XIX сторіч, а його головними представниками є Вільгельм фон Гумбольдт та Генрі Ньюмен.

Модель університету, розроблена Гумбольдтом і його колегами, досі відіграє роль певної ідеальної матриці класичного бачення університету та сприяє ствердженню спадкоємності розвитку університету як соціальної інституції та феномену інтелектуального та культурного життя.

Соціальні, культурні та технологічні трансформації останніх десятиліть потребують творчого переосмислення цієї моделі та інтеграції новітніх тенденцій глобального наукового та освітнього простору в її контекст.

Список літератури: 1. *Ашин Г.К.* Мировое элитное образование. - М., 2008. – 360 с. 2. *Ашин Г.К.* Элитный университет в системе элитного образования // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2008. - №1. – С. 31-49. 3. Ідея університету: Антологія // Ред. Марія Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – 304 с. 4. *Пелікан, Ярослав.* Ідея

університету. Переосмислення. – К.: Дух і літера, 2008. – 360 с. 5. Покликання університету: Зб. наук. пр. // Відповід. ред. Ольга Гомілко. – К.: Янко, 2005. – 304 с. 6. Шнедельбах, Герберт. Университет Гумбольдта // Логос. – № 5-6(35), 2002. – С. 1-14. 7. A History of University in Europe. Volume III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945). Cambridge University Press, 2004. – 746 p. 8. Ash, Mitchell G. Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US // European Journal of Education. – Vol. 41. – № 2, 2006. – P.245-267. 9. Hofstetter, Michael J. The Romantic Idea of A University: England and Germany, 1770-1850. Palgrave, 2001. – 162 p. 10. Humboldt University of Berlin [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Humboldt_University_of_Berlin 11. Meyer, Richard. The Idea of a University by John Henry Newman: Frank M. Turner // Vol. 32. – №3, 1997. – P. 283-285. 12. Newman, John Henry. The Idea of a University. Oxford University Press, 1976. – 684 p. 13. Rothblatt, Sheldon and Wittrock, Bjorn. The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays. – Cambridge University Press, 1993.- 382 p. 14. Rothblatt, Sheldon. The Modern University and its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Britain and America.- Cambridge University Press, 1997.- 475 p. 15. Scott, John C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations // The Journal of Higher Education. – Vol. 77. – № 1, Special Issue: Moving into the Next 75 Years (Jan.-Feb., 2006). – p. 1-39. 16. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. Edited by Philip G. Altbach and Jamil Salmi. The World Bank, 2011 – 366 p.

Bibliography (transliterated): 1. Ashin G.K. Mirovloe jelitnoe obrazovanie. M., 2008. – 360 str. 2. Ashin G.K. Jelitnyj universitet v sisteme jelitnogo obrazovanija // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2008 № 1. – s. 31-49. 3. Ideja universitetu: Antologija // Redaktor Marija Zubric'ka. – L'viv: Litopis, 2002. – 304 c. 4. Pelikan, Jaroslav. Ideja universitetu. Pereosmislennja. – K.: Duh i litera, 2008. – 360 s. 5. Poklikannja universitetu: zbirnik naukovih prac' // Vidpovidal'nij redaktor Ol'ga Gomilko. – K.: Janko, 2005. – 304 s. 6. Shnedel'bah, Gerbert. Universitet Gumbol'dta // Logos № 5-6(35), 2002. – str. 1-14. 7. A History of University in Europe. Volume III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945). Cambridge University Press, 2004. – 746 p. 8. Ash, Mitchell G. Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US // European Journal of Education, Vol. 41. № 2, 2006. – p.245-267. 9. Hofstetter, Michael J. The Romantic Idea of A University: England and Germany, 1770-1850. Palgrave, 2001. – 162 p. 10. Humboldt University of Berlin [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://en.wikipedia.org/wiki/Humboldt_University_of_Berlin 11. Meyer, Richard. The Idea of a University by John Henry Newman: Frank M. Turner // Vol. 32, №3, 1997. – p. 283-285. 12. Newman, John Henry. The Idea of a University. Oxford University Press, 1976. – 684 p. 13. Rothblatt, Sheldon and Wittrock, Bjorn. The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays. – Cambridge University Press, 1993.- 382 r. 14. Rothblatt, Sheldon. The Modern University and its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Britain and America.- Cambridge University Press, 1997.- 475 p. 15. Scott, John C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations // The Journal of Higher Education, Vol. 77, № 1, Special Issue: Moving into the Next 75 Years (Jan.-Feb.,

2006). – Р. 1-39. 16. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. Edited by Philip G. Altbach and Jamil Salmi. The World Bank, 2011. – 366 p.

УДК 37.013

С.В. Курбатов

ИСТОРИЧЕСКИЙ ГЕНЕЗИС ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматривается процесс формирования современного теоретического дискурса университета в исторической ретроспективе. Особое внимание уделено анализу творческого наследия Вильгельма фон Гумбольдта и его интерпретации в современной отечественной и англоязычной литературе. Делается акцент на важности преемственности как принципа существования университета в условиях радикальных общественных трансформаций.

Ключевые слова: университет, обучение, исследование, идея университета, “гумбольдтовский университет”, “гумбольдтовский миф”.

UDC 37.013

Sergii Kurbatov

HISTORICAL GENESIS OF THEORETICAL DISCOURSE UNIVERSITY

The paper is devoted to the analyses of the process of shaping modern theoretical discourse of university in a historical retrospective. First of all the author investigated the heritage of Wilhelm von Humboldt and its contemporary interpretations in Ukrainian and English-language literature. The special attention is given to the principle of continuity as a fundamental one in the context of radical social changes.

Key words: university, teaching, research, idea of university, Humboldtian university model, Humboldt myth.

Стаття надійшла до редакційної колегії 4.11.2013

О.С. Пономарьов

ФІЛОСОФІЯ ДІАЛОГУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

Розглянуто основні положення філософії діалогу з позицій як історичного її розвитку, так і змістовного аспекту. Показано роль і значення діалогу в загальній системі педагогічного спілкування. Розкрито переваги діалогу порівняно з монологічними формами спілкування. Наведено зв'язки різних видів діалогу, у тому числі внутрішнього діалогу та рефлексії з процесами особистісного розвитку викладача і студента та їх виховний вплив на цей розвиток.

Ключові слова: діалог, внутрішній діалог, рефлексія, педагогічне спілкування, виховний вплив.

Особливості сучасного етапу розвитку людської цивілізації дозволяють досить чітко визначити як безсумнівні досягнення, так і серйозні проблеми світової освітньої системи, які дають вагомі підстави говорити про її гостру кризу. Сутність цієї кризи полягає в тому, що самі цілі, зміст і характер освіти, застосовувані педагогічні технології вже не відповідають принципово новим умовам індивідуального і суспільного буття людини. Саме через це й виникає необхідність у пошуку нової парадигми освіти. Одними з результатів цього пошуку стали впровадження концепції навчання протягом життя, використання бінарного, або суб'єкт-суб'єктного, характеру навчально-виховного процесу, а також ідея переважного застосування діалогічних форм педагогічного спілкування, особливо у вищій школі.

Безумовно, прихильникам традиційної системи навчання досить важко відмовитися від звичної (як вони її називають, класичної, або академічної) лекційної форми викладання навчального матеріалу. Однак необхідно відверто визнати ту обставину, що в умовах істотної інформаційної надмірності традиційна лекція не тільки втрачає свою ефективність, а й призводить до досить помітних у кількісному відношенні спроб студентів ухилитися від відвідування лекційних занять під будь-якими приводами. Вони впевнені, що зможуть знайти в Інтернеті будь-який матеріал з будь-якої навчальної дисципліни. Оскільки ж значна частина лекторів роками не оновлює зміст своїх лекцій, студенти здатні швидко збагнути, що вони отримують значною мірою застарілу інформацію.

Отже, в такому разі лекція втрачає і ще одну свою важливу функцію – дієвий виховний вплив на студентів з боку педагога як особистості та професіонала, а саме цей вплив міг би сприяти їхньому власному особистісному і професійному розвитку, формуванню загальної і професійної культури, світоглядних позицій, моральних принципів і переконань. Проте основна вада монологічного викладання навчального матеріалу полягає у відсутності міжособистісного спілкування педагога зі студентами, що згодом призводить і до втрати у них необхідності в такому спілкуванні. А це руйнує ті багаті можливості, які відкриває суб'єкт-суб'єктна організація навчально-виховного процесу, зокрема для особистісного розвитку студента. Відсутність потреби в педагогічному спілкуванні привчає викладача не замислюватися й над тим, яким чином можна вдосконалювати подання матеріалу студентам. У нього зникає звичка до рефлексії, або внутрішнього діалогу, з проблем педагогічної майстерності та професійної культури.

© О. С. Пономарьов 2013

Філософія діалогу постає результатом глибокого осмислення феномену міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування. Її можна розглядати як у широкому, так і вузькому розумінні. У широкому розумінні філософією діалогу варто вважати цілеспрямований філософський аналіз сутності, змісту і призначення діалогу як важливої й досить поширеної форми міжособистісної взаємодії. У вузькому ж розумінні вона виходить з визнання своєрідної метафізичної єдності свідомостей на протигагу традиційній гносеологічній структурі взаємодії типу "суб'єкт-об'єкт". У цьому розумінні вважається, що суб'єкт, який пізнає світ, фактично вступає в діалог із цим світом у цілому і з кожним його об'єктом як із своїм співрозмовником.

Витоки такого розуміння М. Хайдеггер вбачає ще у Платона. Однак в дійсності його можна знайти у дофілософських віруваннях і міфології давніх людей, які сповідували культ природи, поклонялися різним об'єктам і звертали до них як до живих істот. Подальший розвиток філософії діалогу прийнято пов'язувати з іменами Л. Фейєрбаха, С. Кьєрк'єгора і Ф. Ніцше. Сучасна ж її проблематика істотною мірою склалася завдяки роботам М. Бубера, М. Бердяєва та М. Бахтіна. З ускладненням суспільних умов, перш за все суспільного виробництва, яке змінює характер участі індивідів у спільній діяльності, зростає значення феномену міжособистісного спілкування, яке найчастіше здійснюється саме у формі діалогу, і філософія діалогу стає основним джерелом формування і розвитку сучасної філософії спілкування.

Існує й підхід, згідно з яким в сучасній філософії діалогу виокремлюють два основних напрямки, залежно від того, який аспект діалогу – інформативний чи особистісний – стає предметом філософського аналізу. Філософія, в якій наголос робиться на інформативному характері діалогу, зосереджує увагу на проблемах теорії мовних комунікацій, її цікавлять проблеми логіки дискурсу, техніки аргументації, переконання тощо. Витоки її треба вбачати у філософії Сократа. Сьогодні принципи і положення цього напрямку філософії діалогу застосовуються в онтологічному аналізі теорії культури і мистецтва, техніки полеміки. Так, Р. Коллінгвуд, а потім і Г. Гадамер у філософії діалогу істотну увагу приділяють логіці питань і відповідей, вибудовуючи на цій основі своєрідну філософію розуміння. В. Дільтей виділив два види розуміння: розуміння власного внутрішнього світу (інтроспекція) і розуміння зовнішнього світу, у тому числі й іншої людини, коли діалог доповнюється емпатією. На наш погляд, сучасна філософія розуміння набуває особливої актуальності у зв'язку з формуванням нової освітньої парадигми.

При виборі ж особистісного аспекту діалогу як домінанти аналізу перевага віддається скоріше психологічним проблемам зустрічі партнерів по діалогу. У такому разі основою філософської рефлексії стають як сам діалог, так і подія зустрічі. Представниками цього напрямку стали Л.Фейєрбах, Ф. Розенцвейг, М. Бубер, Є. Левінас. Сьогодні набули поширення філософські погляди М. Фуко, в яких дискурс виступає сферою між загальними законами та індивідуальними явищами, а дискурс є практикою, що формує явища. Певний розвиток цей напрям отримав у екзистенціалізмі. Ще одним його результатом треба вважати становлення філософії відповідальності, яка також має відігравати істотну роль у сучасній педагогічній теорії і в освіті.

У досить складній структурі спілкування не просто зосереджені, але й взаємодіють у сукупності суперечностей такі аспекти діалогу, як природна потреба людини, як одна з її життєвих цінностей, як визначальна передумова співіснування і самої можливості успішного здійснення спільної діяльності людей, як дієвий інструмент взаєморозуміння між ними. Вкрай важливою виявляється роль спілкування в системі освіти. Дійсно, в процесі педагогічного спілкування, особливо в діалозі викладача і студента

виникає можливість прискореного системного пізнання останнім об'єктивного світу за допомогою передачі-сприйняття у "спресованому" вигляді усіх надбань матеріальної і духовної культури людства.

Все це підвищує інтерес до філософського аналізу феномену діалогу, оскільки його можливості насамперед у сфері освіти, ще не до кінця вивчені й тому використовуються далеко не повною мірою. Сьогодні з трьох основних складників його загальної структури – комунікативного, інтерактивного та перцептивного – відносно повно використовується тільки комунікативний. Та й то в системі прямих зв'язків педагогічне спілкування відбувається переважно у формі монологу і полягає у передачі інформації від педагога до студента. Систему ж зворотних зв'язків утворюють різні форми педагогічного контролю, які через недостатньо продумане впровадження так званої Болонської системи втрачають свою пізнавальну цінність. Дійсно, вони зводяться до формальних процедур типу підраховування суми оцінок за досить складною сукупністю критеріїв знань по кожному модулю.

Натомість традиційна система іспитів і заліків не просто примушувала студента повторити матеріал всього курсу тієї чи іншої навчальної дисципліни. Вона давала йому можливість в процесі підготовки охопити цей матеріал в його системній цілісності, допомагала сформувати систему знань, а не довільний набір фрагментарних відомостей. Сам же іспит перетворювався на діалог, в якому і студент, і екзаменатор висловлювали своє бачення певної проблеми. Як педагог вищої школи з майже п'ятдесятирічним стажем роботи, дозволю собі стверджувати, що діалогічне спілкування в процесі іспитів здатне давати справжнє задоволення і студентові, і викладачеві. Непомітними штришками тут можна так скорегувати бачення студентом певного питання, що воно постає перед ним у всій повноті й цілісності. Викладачеві ж відкривається можливість краще познайомитися з типом і характером мислення студента, рівнем його загальної культури і культури діалогу зокрема. Нерідко можна й почути оригінальну думку, знайти незвичний підхід, що збагачує арсенал засобів педагогічного впливу на студентів.

У сучасній філософії людського спілкування розглядається безліч видів і форм спілкування, у тому числі й такої специфічної, якою постає спілкування людини із самою собою. Ця форма має назву внутрішнього діалогу, і в процесі його здійснення людина ставить собі як певному уявному співрозмовнику інколи доволі гострі й досить складні питання, які її хвилюють, й сама ж собі відповідає на них від імені цього співбесідника. У процесі внутрішнього діалогу виявляється можливість проаналізувати різні варіанти розв'язання проблеми, яку, власне, людина і обговорює зі своїм уявним співрозмовником, що пропонує їй такі варіанти. Сам феномен внутрішнього діалогу, у свою чергу, також може мати кілька різновидів свого внутрішнього і зовнішнього прояву. Основними з цих різновидів є рефлексія, яка здійснюється на рівні думок, частіш за все (але не обов'язково) без явного їхнього словесного оформлення, та вербалізація, яка інколи виявляється у формі розмови людини з самою собою вголос.

Взагалі внутрішній діалог є набагато більш поширеним, ніж це може здаватися на перший погляд, і тому є звичним об'єктом дослідження багатьох філософів і психологів, а не виступає чимось екзотичним та екстраординарним. Психологічні особливості внутрішнього діалогу детально досліджував Г.М. Кучинський [1]. Видатний російський філософ, фахівець у галузі філософії культури М.М. Бахтін вважав внутрішній діалог формою взаємин внутрішніх співрозмовників, які сприяють розвитку загальної культури людини. Вчений запропонував концепцію мови як важливої частини теорії ку-

льтурного діалогу. Поняття внутрішнього діалогу можна розглядати як рефлексію, що здійснюється у вербалізованій формі. Тому й не випадково О. М. Леонтьєв розглядав особистісну рефлексію як своєрідну внутрішню роботу особистості. У свою чергу, О. Г. Асмолов відносить рефлексію до важливих і активних суб'єктивних процесів, оскільки вона породжує принципово нові особистісні смисли, способи, форми і характер мислення. Завдяки цьому, на його глибоке переконання, і формується суб'єктність особистості, яка розвивається.

У процесі освіти й відбуваються формування і розвиток суб'єктності особистості учня і студента. При цьому варто підкреслити, що такий розвиток набуває високої інтенсивності лише за умови активності самої особистості, а її активність виявляється, підтримується й посилюється саме у діалозі. Адже діалог є таким видом міжособистісного спілкування, в якому здійснюється комунікативна діяльність обох партнерів, що включає і співпрацю, і пізнання, і вироблення й засвоєння системи спільних цінностей. Діалог між викладачем і студентом стає для обох певним поштовхом для внутрішнього діалогу, в процесі якого відбувається осмислення і отриманої інформації, і емоційних вражень, і самої комунікативної діяльності та її результатів.

Внутрішній діалог – досить складний феномен, що виникає на перетині свідомості, несвідомого й мовлення. За К. Кастанедою, внутрішній діалог є своєрідним інструментом, за допомогою якого людина формує і фіксує свою власну картину світу, що ускладнює сприйняття нею нової інформації, а то і взагалі заважає. Ми ж упевнені, що як продовження “зовнішнього” діалогу внутрішній діалог аналізує отриману інформацію, осмислюючи і зіставляючи її зі своїми уявленнями та здійснюючи відповідну корекцію своєї картини світу. В процесі освіти завдяки внутрішньому діалогу навчальний матеріал не просто сприймається, а й осмислюється, відбувається його *розуміння* і свідоме засвоєння. Без нього має місце лише поверхове сприйняття інформації.

А.В. Россохін вважає внутрішній діалог механізмом особистісної трансформації, в процесі якої відбувається реалізація мислення та рефлексії з одночасним усвідомленням змісту самосвідомості та зміною її структури та ієрархії мотивів [2]. Разом із В.Л. Измагуровою він досліджує зв'язок внутрішнього діалогу з рефлексією, яку вони розглядають як “певний наскрізний процес, що включає моменти самоспостереження, оцінки і внутрішньої роботи. Даний процес обумовлює всі існуючі факти свідомості і змінює свою структуру залежно від змісту рефлексуючого досвіду”. Сама ж рефлексія, на глибоке переконання авторів, *“може проходити у формі внутрішнього діалогу і, навпаки, формальні характеристики внутрішнього діалогу можуть бути рефлексивними*. Частково поняття внутрішнього діалогу і рефлексії перетинаються”. Рефлексія, як стверджують дослідники, “включає в себе все коло процесів, пов'язаних з усвідомленням сенсів свого внутрішнього світу і своїх взаємин з ним. Внутрішній діалог передбачає зіткнення суперечних понять інтрапсихологічного плану, які є компонентами свідомості та самосвідомості” [3, с.15-16].

Дослідження у сфері філософії людини та психології особистості дають можливість стверджувати, що її розвиток фактично відбувається протягом усього свідомого життя. Однак найбільш інтенсивно процес розвитку має місце в дитинстві та юності, а отже, істотний внесок у цей розвиток робить система освіти. Тому кожен педагог просто зобов'язаний розуміти, що його місія полягає не тільки у тім, щоб передати своїм учням або студентам певний обсяг знань з тієї чи іншої дисципліни, але й активно сприяти особистісному їхньому розвитку, формуванню їхнього духовного світу і загальної культури.

Тому не випадково Н.П. Волкова вважає професійно-педагогічну комунікацію дуже важливим феноменом у загальній структурі педагогічної діяльності [4]. Дійсно, завдяки педагогічному спілкуванню відбувається передача не тільки навчального матеріалу, але й загальна і педагогічна культура викладача, здійснюється цілеспрямована методична допомога студенту в належному сприйнятті, розумінні й засвоєнні цього матеріалу. Під час педагогічного діалогу повною мірою розкривається особистість викладача, і студент, часто навіть не усвідомлюючи цього, визначає для себе, чи варто наслідувати його, чи ні, чи стане цей викладач авторитетом для нього.

Російська дослідниця філософських, психологічних і педагогічних проблем діалогу В. В. Горшкова впевнена, що “з метою виявлення структури діалогічного простору освітнього процесу і визначення його комфортності для учасників взаємодії необхідно враховувати: міру свободи людини при виборі якісного і неякісного знання; міру обмеження свободи, яку суб’єкт сприймає як насильство над собою; умови створення самого себе в контексті «живого» знання і міри його реалізації: рівень організованості простору в діалозі без жорсткої визначеності функцій його учасників; усвідомлення педагогом взаємодії не як насильства, а як необхідності справжньої участі у діалозі” [5, с. 77]. На її переконання, “діалог може розглядатись як засіб руйнування стереотипів і розв’язання конфліктів, а технологія його проведення – як педагогічна технологія (засіб) пошуку згоди” [5, с. 78].

Вважаємо за необхідне підкреслити, що одне з надзвичайно важливих і відповідальних завдань вищої школи взагалі й педагогічного спілкування зокрема саме і полягає в необхідності руйнування певних стереотипів, що склалися у студентів. У першу чергу це стосується необхідності оволодіння ними мовою професійного спілкування й мислення в категоріях символів [6], яке стає однією з основ сучасної науково-технічної мови.

Сьогодні роль педагогічного спілкування істотно зростає ще й через такі чинники, як ускладнення навчального матеріалу і збільшення його обсягу, деформація системи життєвих цілей і цінностей і загальне падіння духовності й культури населення, особливо молоді. Їхнє ж відродження не може бути забезпечене ні “мітинговими” закликами, ні тривалими, навіть і достатньо переконливими монологами. Тільки діалог здатний створювати ту ситуацію довіри, в якій відбувається бажаний розвиток особистості студента.

Список літератури: 1. *Кучинский Г.М.* Психология внутреннего диалога. – Минск: Изд-во "Университетское", 1988. – 206 с. 2. *Россохин А. В.* Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе. – М.: Когито-Центр, 2010. – 304 с. 3. *Россохин А. В.* Внутренний диалог и его связь с рефлексией / А.В. Россохин, В.Л. Измагурова // Вопросы психологии. – 2008. – №4. – С. 3-14. 4. *Волкова Н. П.* Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ “Академія”, 2006. – 256 с. – (Альма-матер). 5. *Горшкова В. В.* Культура диалога как цель и ценность образования современного педагога // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 75-81. 6. *Korher E. J.* Myslenie w kategoriach symboli // Horyzonty wiari. – 1995. – № 3. – S. 3-14.

Bibliography (transliterated): 1. *Kuchinskij G. M.* Psihologija vnutrennego dialoga. – Minsk: Izd-vo "Universitetskoe", 1988. – 206 s. 2. *Rossohin A. V.* Refleksija i vnutrennij dialog v izmenennyh sostojanijah soznanija: Intersoznanie v psihoanalize. – M.: Kogito-Centr, 2010. – 304 s. 3. *Rossohin A. V.* Vnutrennij dialog i ego svjaz' s refleksiej /

- A.V. Rossohin, V.L. Izmagurova // Voprosy psihologii. – 2008. – №4. – S. 3-14.
4. Volkova N. P. Profesijno-pedagogichna komunikacija: Navch. posib. – K.: VC “Akademija”, 2006. – 256 s. – (Al'ma-mater). 5. Gorshkova V. V. Kul'tura dialoga kak cel' i cennost' obrazovanija sovremennogo pedagoga // Pedagogika. – 2012. – № 9. – S. 75-81.
6. Korher E. J. Myslenie w kategoriach symboli // Horyzonty wiari. – 1995. – № 3. – S. 3-14.

УДК 1(075.8): 372

А. С. Пономарев

ФИЛОСОФИЯ ДИАЛОГА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

Рассмотрены основные положения философии диалога с позиций как исторического ее развития, так и содержательного аспекта. Показаны роль и значение диалога в общей системе педагогического общения. Раскрыты преимущества диалога в сравнении с монологическими формами общения. Приведены связи различных видов диалога, в том числе внутреннего диалога и рефлексии, с процессами личностного развития преподавателя и студента и их воспитательное воздействие на это развитие.

Ключевые слова: диалог, внутренний диалог, рефлексия, педагогическое общение, воспитательное воздействие.

UDC 1(075.8): 372

A. Ponomarev

PHILOSOPHY OF DIALOG IN PEDAGOGICAL INTERCOURSE

The substantive provisions of philosophy of dialog from positions of both history its development and rich aspect in content are considered. A role and value of dialog in the general system of pedagogical intercourse are shown. Advantages of dialog by comparison to the monologue forms of intercourse are exposed. Communications of different types of dialog are resulted, in to that the number of internal dialog and reflection, with the processes of personality development of teacher and student and their educate influence on this development.

Keywords: dialog, internal dialog, reflection, pedagogical intercourse, educate influence.

Стаття надійшла до редакційної колегії 13.03.2013

S. Reznik

HERMENEUTIC TASK OF PEDAGOGY

The analysis in the article suggests that a large number of researchers refer to the problem of understanding, focusing their attention on a variety of subjects of study. Hermeneutical task of pedagogy lies in the theory and practice of interpretation of the educational material for its deep comprehension and understanding. From the perspective of this task educational material is considered as a text that can be interpreted. Orientation of the learning process on assimilated knowledge understanding will greatly enhance its efficiency.

Key words: hermeneutics, understanding, training material, educational process, interpretation.

Already in the nineteenth century hermeneutics was considered as a common foundation of all the Humanities in general. In the scientific discussion on the status of the Humanities, hermeneutics provided their affirmation as unique ones and different in principle from the natural sciences. Since the XIX century, a number of researchers indicated that while the method of natural sciences is the *explanation*, the method of humanitarian sciences is the *understanding* (I.G. Dreizen, W. Dilthey, M.M. Bakhtin).

The explanation in natural sciences presupposes placing the objects under study under some set of universal laws of nature. But in the Humanities the object of study is individual and unique one, that is exactly why these sciences are *hermeneutic disciplines*. W. Dilthey even believed that "appearance of the humanitarian sciences is the hermeneutical revolution" [1, p. 487].

One of the important *problems* of the Humanities, including pedagogy, is the use of the hermeneutical method according to the present tasks. Besides that the understanding is regarded as a method of various Humanities, and the phenomenon of understanding itself is studied by representatives of different fields of scientific knowledge. A number of fundamental works belongs to philosophers (Aristotle, St. Augustine, M. Flatsius, F. Shleiermacher, W. Dilthey, M. Heidegger, H.G. Gadamer and others) and to psychologists (L.S. Vygotskyi, S.L. Rubinstein, G.S. Kostiuk, O.O. Bodalev, A.B. Kovalenko, L.L. Gurova, V.A. Moliako, O.O. Smirnov and others). In particular, the researches of pedagogues (A.F. Zakirova, N.V. Ignatenko, B.I. Khodos and others) and sociologists (M. Weber, V. Burlachuk and others) are devoted to the problem of understanding.

However, every humanitarian discipline has its own features and considers the problem of understanding in connection with its specific tasks.

Thus, the purpose of this article is substantiation of hermeneutic tasks of pedagogy. Let's analyze the study specifics of the understanding phenomenon in philosophy, psychology and pedagogy. The results are arranged in the table 1.

As the table shows, researchers in various fields of scientific knowledge distinguish similarities in determination of understanding nature. Understanding is the most often analyzed as a process of identification, understanding of a meaning or essence of the object of knowledge. Herewith, in the psychological and pedagogical works, many researchers believe that understanding is a mental process.

© S. Reznik 2013

**The study specifics of the understanding phenomenon in philosophy,
psychology and pedagogy**

Field of knowledge	Definition of the understanding	Emphasized issues
Philosophy	Understanding is a search and detection or attribution of a meaning. Understanding is the result of the "dialogue" between an interpreter and an author of the text, during which the interpreter interprets the text (O.P. Alekseev)	The most common principles and rules of understanding. Exploring the nature of understanding, universal mechanisms and ways of its achievement
Psychology	Understanding as a psychic mental activity is the differentiation, analysis of things and phenomena in relevant to the context attributes and realization of bonds (synthesis) that this context forms (S.L. Rubinstein) Understanding is the ability to comprehend the meaning and significance of something and is an achieved result due to this ability (A.V. Petrovskiy, M.G. Yaroshevskiy)	Understanding as a psychic process. Understanding of a human, of a text; understanding in the context of the educational process
Pedagogy	Mental process aimed at detection (determination) of the essential features, properties and relationships of objects, phenomena and events of the reality (S.U. Goncharenko)	Understanding as a stage of academic process mastering. Understanding as one of the knowledge types. Understanding formation of an educational text

At the same time, analysis of results of different studies of the problem of understanding indicates a lack of a unified approach to the explanation of its essence. This is connected not only with the fact that every science approaches to the problem from its perspective, with its scientific interests and learning tools. The theory of understanding, according to A.V. Antonov, depends substantially on "the particular object of understanding".

Let's analyze the study of understanding the problem more detailed in philosophy (table 2), psychology (table 3) and pedagogy (table 4).

German philosopher and theologian F. Schleiermacher (the end of the XVIII – the beginning of the XIX century) was almost the first who started to consider the problems of subjectivity of understanding. But the introduction of the psychological aspect of understanding problem is associated primarily with the name of W. Dilthey.

Philosophical works were a basis of psychological and pedagogical researches, in particular a number of philosophical ideas found their further development in works of psychologists. For example, ideas about the role of personal activity in the implementation of understanding (G.S. Kostyuk, L.L. Gurova), about the role of prior knowledge in the possibility of implementation of understanding (A.B. Kovalenko, A.A. Brudnyi, A.V. Antonov), about the dialogical position in interaction with the author (M.M. Bakhtin, N.V. Chepeleva, A.A. Brudnyi) etc.

Study of the understanding problem in philosophy

General directions of the research	Studied issues
Hermeneutics	Ways of understanding and interpretation of the meaning which are located in the texts or in sign systems. Initially, the subject of the study of hermeneutics was historical, biblical (exegesis), philosophical texts. Then the text was understood as different sign systems, for example oral speech of a person, their behavior, etc. (Aristotle, Shleiermakher, Heidegger, Dyltey, Gadamer and others)
Mechanisms and means of understanding achievement	▪ hermeneutic circle (Shleiermakher, Heidegger) ▪ empathy, emotional empathy (Shleiermakher, Dilthey, Gadamer, Spranger) ▪ preunderstanding as a basis of understanding (Heidegger, Gadamer) ▪ dialogue with the author (Shleiermakher, Gadamer) ▪ biographical method (Dilthey) ▪ merger of "semantic horizons" (Gadamer)
Ontology	Human as inherently "interpretive creature." Understanding constitutes a human being (Heidegger, Gadamer)
Epistemology	Understanding is a method of humanitarian sciences (Dilthey) Understanding is a universal cognitive process, common to all forms of scientific knowledge: natural sciences and the Humanities (E.K. Bystrytskyi, O.L. Nikiforov, O.P. Ogurtsov, V.S. Shvyrev and others). Understanding differs from knowledge and hierarchically is more important than knowledge. Understanding provides knowledge with the effectiveness and value-semantic significance
Philosophy of education	Understanding as the "ascent to the general" in education, involvement through the education to general experience gained by mankind. At the same time understanding gives subjective and personal nature of the subject of knowledge (L.O. Mikesyna). Correlation of knowledge and understanding: to know first of all means to remember; to understand means to place new knowledge in the system of concepts that have been developed up to this point. Understanding ensures the integrity of knowledge (E.M. Gusynskyi, Yu.I. Turchaninova and others)

The results of philosophical and psychological analysis of understanding phenomenon of are reflected in modern pedagogy.

Let's consider the directions of the understanding problem research in psychology more detailed (table 3).

In psychology the appeal to the traditions of hermeneutics was originally typical only for psychoanalysis. Later on a tradition to consider hermeneutic method as one of the methods of psychological studies was formed [2].

Study of the understanding problem in psychology

General directions of research	Studied issues
Psychological hermeneutics	The use of the hermeneutics principles in psychology. Understanding as a method of psychology. Understanding of the text, life stories, which a patient tells about himself in the course of psychoanalysis (A. Lorentser, N.V. Chepeleva and others)
Understanding of the individual characteristics of a person	Mechanisms of understanding: identification and reflection. Errors of understanding; conditions that improve the objectivity of the other person's understanding (O.O. Bodalev, G.M. Andreeva, E.E. Linchevskyi, E.I. Golovakha, N.V. Panina and others)
Educational psychology	<i>The first direction</i> in educational psychology is connected with the understanding problem of individual characteristics of students by a pedagogue (L.S. Slavina, N. Gutkina, A.O. Rean and others). For the first time the semantic barrier that arises in the process of communication between a teacher and a student and the ways to overcome it were studied (L.S. Slavina). <i>The second direction</i> of educational psychology is connected with the study of understanding in the cognition process, the role of understanding in cognition process. The following questions were studied: ▪ understanding as a psychic mental process (S.L. Rubinstein, G.S. Kostyuk, V.A. Artemov, A.B. Kovalenko, L.L. Gurova, V. Shevchuk, V.O. Moliako, O.O. Smirnov and others). ▪ understanding as a process of solving of cognitive tasks or problematic situations (E. Thorndike, G.S. Kostyuk, A.B. Kovalenko, L.P. Dobraev and others). ▪ understanding of the text, including scientific and educational, understanding of pictograms, technical drawings, designs, creative and mathematical exercises (A.B. Kovalenko, L.L. Gurova, A.V. Antonov, V.O. Moliako, N.V. Chepeleva, A.M. Korniiako, O.O. Smirnov, A.A. Brudnyi, L.P. Dobraev, Yu.O. Gulko, N.O. Vaganova, R.V. Kirichenko and others). The definition of understanding, criteria, levels of understanding, formation of understanding are studied. Capacities, conditions, factors that enhance the level of understanding: intellectual abilities and activation of mental activity; prior knowledge about the object of knowledge, clarity, interest, involvement in the learning process, personal activity, reliance on human experience; dialogue as a mean of achievement of understanding are defined

However, apart from the fact that in psychology the *understanding* is considered as a *method* of cognition of the unique and the individual – a person, at the same time the comprehension of essence as well, the definition of the phenomenon of "understanding" itself has become one of the tasks of psychological research.

Within, for example, the pragmatist approach L.S. Vygotskyi, S.L. Rubinstein,

O.O. Bodalev, G.M. Andreeva and others studied the phenomenon of understanding.

G.S. Kostiuk is considered to be the founder of the Ukrainian school of the understanding problem studying (40-50th years of the twentieth century). He analysed the general features of the understanding process, the value of processes of analysis, synthesis, comparison, abstraction for understanding. G.S. Kostiuk considered understanding as an intellectual process aimed at disclosing the essential characteristics of the object of cognition, its connections and relationships with other objects.

In the context of the understanding problem of educational material, the works, in which the understanding is analyzed in the overall structure of the assimilation of new knowledge and skills on the example of schoolchildren and students (the subjects of knowledge), are of considerable interest.

N.V. Chepeleva studied the problem of text comprehension by students of higher educational establishments. Considering factors that contribute to understanding of the text by a reader, she uses the term "dialogism of a person." By N.V. Chepeleva a dialogic person, while reading the text, we can say, is included in the process of communication with the author, forms thier own attitude towards received information, *takes a dialogic position in collaboration with the author*, becomes an active co-author of the text [3].

L.L. Gurova, pointing at the special intellectual person's ability - the ability to understand, which, in her opinion, requires its development in learning, also emphasizes the role of personal activity in the process of understanding. Activity of understanding, according to the opinion of this researcher lies in the transformation of the objective content of the reported information in the area of personal meanings. She emphasizes that understanding is based on knowledge. A.B. Kovalenko, A.A. Brudnyi, A.V. Antonov and others also point at the fact that knowledge is the previous basis of understanding.

In particular, A.A. Brudnyi notes that for understanding "at least some of the data used by the author of the text must be known to the reader in advance. Some informational basis for understanding, which is known to the person who is reading the text, is necessary." [4, p. 165].

A.A. Brudnyi highlights that in general many interpretations of text general meaning are possible, and the activity of the cognition subject is a condition for understanding. He emphasizes that the code of "hermeneutics includes the questions formation that are contained in the story, and the possible answers to these questions" [4, p. 167].

A.B. Kovalenko said that in solving creative problems you could often see situations where testees could not actualize the knowledge that was available to them. She attributes this to the lack of understanding, comprehension of that knowledge. A.B. Kovalenko highlights that the basis of understanding "only a comprehend knowledge, e.g. such that are given some sense in the process of mental activity by the subject is put" [5, p. 90]. By A.B. Kovalenko, only comprehend knowledge can be actualized and used in practical activity of a person.

Understanding can not be achieved without special targeted efforts both from the teacher's part and from the student's as well. And just the availability of teaching is insufficient in this case. G.S. Kostiuk, one of the famous Ukrainian researchers of understanding phenomenon in the learning process, believes that the way how a teacher manages the process of understanding the educational material reveals his *didactic skills* [6].

Analysis of the pieces of educational research have also helped to identify those few works in which the concept of understanding is analyzed and the notion of understanding is used for the organization of educational process and for its efficiency improvement (table 4).

Study of the understanding problem in pedagogy

General directions of the research	Studied issues
Educational hermeneutics	Understanding of the pedagogical knowledge. Use of the principles of hermeneutics as methodological ones in the learning process. Substantiation of methods that promote a better students' understanding of educational texts. The development of future teachers' ability to understand (A.F. Zakirova). Hermeneutics of pedagogical experience, barriers and strategies of understanding in the pedagogical process, pedagogical understanding in the structure teacher's professional competence, educational technology in terms of hermeneutics, understanding in the teachers' professional development, situations of understanding creation in the pedagogical process (Yu.V. Senko, M.M. Fralovska)
Increase of the level of understanding in the process of formation of knowledge and skills	▪ organization of the educational process that ensures comprehension and understanding of new knowledge by subjects of education (N.V. Ignatenko, B.I. Khodos, T.Yu. Krushynskyi, M.V. Kozak, A.A. Kendiukhova). ▪ didactic provision of opportunities to increase the level of understanding in the learning process: comparison tasks (K.D. Ushynskyi, A.A. Kendiukhova), modeling of specific situations, problematic tasks (A.A. Kendiukhova, V.V. Kaplinskyi), dialogic interaction (N.V. Ignatenko, B.I. Khodos). ▪ the study of educational texts of understanding (N.V. Ignatenko, B.I. Khodos, G.E. Apostol). The criteria for assessment of the text understanding, levels of understanding, and stages of understanding, their didactic and methodological support, and formation of a techniques system that increase the level of understanding of educational texts are studied

As it's seen from the analysis given, there are only few works in which pedagogues refer to the problems of understanding. Herewith, in the pedagogy, the emphasis is primarily made on the question how to provide a deep understanding of the essence knowledge assimilated by students or pupils.

The analysis suggests that a large number of researchers refer to the problem of understanding, focusing their attention on a variety of subjects of study. However, many of them say that the problem itself is far from a solution. The reason is the complexity of the understanding problem and the fact that still there is no any unified theory that would explain this phenomenon in its systematic integrity and would give some universal characteristics of this process and guidelines for their use.

Thus, studying the results of different studies we may note that the hermeneutical task of pedagogy lies in the theory and practice of interpretation of the educational material for its deep comprehension and understanding. From the perspective of this task educational material is considered as a text that can be interpreted. Orientation of the learning process on assimilation

lated knowledge understanding will greatly enhance its efficiency. And it meets one of the most urgent and vital needs of a person.

References: 1. Skirbekk G. History of philosophy / Skirbekk G., Gilje N.– M.: Humanitarian publishing center VLADOS, 2000. – 800 p. 2. Druzhynin V.N. Experimental psychology / Druzhynin V.N. – St. Petersburg.: Piter, 2002. – 320 p. 3. Chepeleva N.V. Psychology of text reading by students of higher educational establishments / Chepeleva N.V. – K.: Lybid, 1990. – 100 p. 4. Brudnyi A.A. Understanding as a component of psychology of reading / Brudnyi A.A. // Problems of sociology and psychology of reading. – Moscow: Kniga. – P. 162 – 172. 5. Kovalenko A.B. Psychology of understanding of creative tasks / Kovalenko A.B. – Doctor of psychological sciences: 19.00.01. – General psychology, history of psychology. – K., 2000. 6. Kostiuk G.S. Educational process and mental development of the individual / G.S. Kostiuk - K.: Radianska shkola, 1989. – 608 p.

УДК 378:37.03

С.М. Резнік

ГЕРМЕНЕВТИЧНЕ ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІКИ

Проведений у статті аналіз дозволяє зробити висновок про те, що велика кількість дослідників звертається до проблеми розуміння, фокусуючи свою увагу на різних предметах вивчення. Герменевтичне завдання педагогіки полягає у теорії і практиці інтерпретації навчального матеріалу з метою його глибокого осмислення і розуміння. З позиції такого завдання навчальний матеріал розглядається як текст, що підлягає тлумаченню та інтерпретації. Спрямованість навчального процесу на глибоке розуміння засвоєваних знань дозволить значно підвищити його ефективність.

Ключові слова: герменевтика, розуміння, навчальний матеріал, навчальний процес, інтерпретація.

УДК 378:37.03

С.Н. Резник

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА ПЕДАГОГИКИ

Проведенный в статье анализ позволяет сделать вывод о том, что большое количество исследователей обращается к проблеме понимания, фокусируя свое внимание на разных предметах изучения. Герменевтическая задача педагогики заключается в теории и практике интерпретации учебного материала с целью его глубокого осмысления и понимания. С позиции такой задачи учебный материал рассматривается как текст, подлежащий толкованию и интерпретации. Направленность учебного процесса на глубокое понимание усваиваемых знаний позволит значительно повысить его эффективность.

Ключевые слова: герменевтика, понимание, учебный материал, учебный процесс, интерпретация.

Стаття надійшла до редакційної колегії 1.12.2012

Т.Р. Браніцька

ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ В РОСІЇ

Специфіка соціономічних професій полягає в тому, що в них людина або спільність людей існує не як соціальне середовище, умова діяльності, а як об'єкт і предмет діяльності, в якій конфлікти неминучі. У статті розкрито актуальні завдання і проблеми конфліктологічної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери в Росії.

Ключові слова: соціономічні професії, конфліктологічна культура, майбутні фахівці.

Постановка проблеми. Специфіка соціономічних професій полягає в тому, що людина або спільність людей існує в них не як соціальне середовище, умова діяльності, а як об'єкт і предмет діяльності, в якій конфлікти неминучі.

Аналіз останніх публікацій. До проблеми конфліктологічної культури звертались вітчизняні та зарубіжні дослідники. Так, науковцями визначено поняття “конфліктологічна культура” та її окремі компоненти: конфліктологічні компетенція, грамотність, компетентність, готовність, конфліктна компетенція (А. Лукашенко, В. Андрєєв, Г. Антонов, С. Гиренко, О. Дзяна, Є. Дурманенко, О. Іонова, В. Журавльов, Н. Підбуцька, В. Руденко, М. Руденко, Н. Самсонова, Т. Черняєва та ін.).

Сутність конфлікту й основних понять, що його описують, типологію конфліктів, їхні причини і стратегії розв'язання, умови запобігання конфліктам та рекомендації щодо конструктивного їх розв'язання вивчали А. Анцупов, А. Бандурка, Ф. Бородін, Н. Грішина, О. Донченко, Н. Коряк, Г. Ложкін, М. Пірен, Л. Петровська, Д. Скотт, Т. Титаренко, Р. Фішер, А. Шипілов, У. Юрі та ін.

Зв'язок конфліктів із проблемами професіоналізації особистості досліджували І. Ващенко, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Ложкін та ін.

Особливості професійної конфліктологічної підготовки, зокрема конфліктну ситуацію та конфлікт як засіб становлення конфліктної компетенції, розглядали В. Афонькова, А. Донцов і Т. Полозова, А. Єршов, І. Хасан та ін.

Невирішений раніше аспект проблеми. Водночас вивчення теорії і практики підготовки фахівців соціономічних професій показало, що нині майже немає досліджень, предметом яких було б обґрунтування системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій як складника їхньої професійної культури.

За даними Н. Підбуцької, О. Степаненко, Т. Черняєвої та інших, фахівці-початківці, як правило, не готові до управління конфліктними ситуаціями в процесі професійної діяльності. Це виявляється у недостатньому розвитку в них необхідних якостей, що забезпечують фахівцеві орієнтування в складній ситуації професійної взаємодії, вміння керувати негативними емоційними станами, впливати на опонента, виконувати дії щодо попередження або розв'язання конфлікту.

Мета статті. У статті розкрито досвід формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери в Росії.

Виклад основного матеріалу. Нині, як переконують соціологічні і психологічні дослідження, конфліктами охоплені різні сфери життєдіяльності суспільства. Це зумовлено зростанням агресивності, розширенням зон міжнаціональних і міжконфесійних конфліктів.

© Т.Р. Браніцька 2013

Найбільш схильним до деструктивного впливу економічних, політичних, соціальних та інших чинників є молодіжне середовище, в якому легше формуються радикальні погляди і переконання. Тому серед підлітків та молоді поширені взаємна нетерпимість, недоброзичливість, озлобленість і підвищена агресивність.

Система освіти як соціальний інститут має реагувати на сформовану ситуацію і сприяти зниженню напруженості і нестабільності в суспільстві через подолання конфліктів, виховання культури взаємин і взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

Будь-які конфлікти, складні для сторін і свідків, зміщують увагу з корисної діяльності на з'ясування стосунків, зменшують згуртованість групи, погіршують співпрацю, тому кожному фахівцю соціономічної сфери – педагогу, психологу, соціальному працівнику – необхідно вміти передбачати їхню появу, прогнозувати можливе конфліктне протистояння і поведінку учасників конфлікту, впливати на опонентів і перебіг конфлікту, при необхідності – ефективно розв'язувати конфлікт на справедливій і об'єктивній основі.

Проте, як переконують результати досліджень В. Базелюка, Г. Бережної, М. Рибаківської, С. Усадзе та ін., а також наші спостереження, у процесі реалізації навчально-виховних завдань педагоги відчують серйозні труднощі у розв'язанні конфліктних ситуацій під час взаємодії не тільки з учнями, але і з їхніми батьками та своїми колегами. Педагогам часто не вистачає знань у галузі конфліктології, відповідних умінь, особистісно-професійних якостей і освоєних рольових моделей поведінки в складних ситуаціях.

Сучасний педагог не володіє конфліктологічною культурою належного рівня і, отже, не готовий розбиратися в причинно-наслідкових зв'язках і рушійних силах конфліктного протистояння, емоційних станах і особистісних особливостях сторін, що конфліктують, планованих стратегіях поведінки в конфлікті та можливих прийомах маніпуляції. І, найголовніше, він не готовий запобігати конфліктним ситуаціям, передбачаючи можливі наслідки своїх дій і поведінки оточуючих.

У процес професійної підготовки майбутніх педагогів та психологів у ВНЗ включено такі дисципліни, як конфліктологія, соціальна психологія, педагогіка, вікова педагогіка та ін., але вони формують тільки конфліктологічну грамотність, тобто розвивають обізнаність про правила поведінки в конфліктах і способи їхнього врегулювання або розв'язання. Відповідні вміння (і тим більше навички) не формуються, тому що для цього необхідне реальне професійне середовище і участь у реальних конфліктах.

Отже, має проводитися систематична робота з аналізу конфліктних ситуацій, пошуку оптимальних шляхів їхнього розв'язання та рефлексії результатів. А далі, на основі досвіду поведінки в конфліктах, отриманого майбутніми фахівцями соціономічної сфери, необхідно формувати в них потребу й уміння запобігати складним або конфліктним ситуаціям.

На нашу думку, така робота може проводитися тільки в процесі колективного (або групового) обговорення подій, обміну досвідом між досвідченими вчителями, вчителями-початківцями та студентами-практикантами.

До конфлікту педагогіки-теоретики зверталися з давніх часів, однак ця проблема найчастіше розглядалася з точки зору пошуку ефективного способу розв'язання конфлікту як якогось незручного для педагога протиріччя, що заважає роботі, яке слід було б виключити із системи його роботи. При цьому не враховувалося, що конфлікт є чинником суспільного та індивідуального розвитку. Рівень сучасної культури передбачає, що студенти мають бути здатні розв'язувати конфлікти конструктивно.

Питання про соціально-психологічну природу конфлікту розглядалося Л. Виготським, А. Бодальовим, О. Леонтьєвим, А. Макаренком, В. М'ясищевим, В. Сухомлинським та ін.

Вивченню феномену конфлікту присвячені праці російських фахівців у галузі спеціальної психології та педагогіки (В. Андрєєв, А. Белкін, М. Гришина, О. Громова, Г. Козирєв, Р. Кричевський, А. Мудрик, Н. Самоукіна, Н. Самсонова та ін.).

Зазначені дослідження є показником зростаючого інтересу теоретиків і практиків до конфліктів, зокрема педагогічних, наприклад до конфліктологічної компетентності та конфліктологічної культури фахівців, концепцій різного рівня узагальнення.

Так, Н. Самсонова у докторській дисертації довела необхідність структурування професійної діяльності будь-якого фахівця професійними конфліктологічними завданнями і відповідними вміннями, що забезпечують професійну життєдіяльність фахівця в конфліктогенному професійному середовищі [5]. Це положення обґрунтовувалося об'єктивністю існування ймовірності виникнення конфліктів в організаціях: конкретний зміст трудової діяльності, її техніко-організаційні характеристики та обумовлена ними професійно-кваліфікаційна структура колективу, принципи стимулювання праці, особливості управління [5, с. 75]. Це дозволяє авторці стверджувати, що конфлікт іманентно властивий професійній діяльності будь-якого фахівця, а структурування професійної культури конфліктологічним компонентом – це закономірне явище.

На думку Н. Самсонової, конфліктологічна культура фахівця як наукова категорія є сплавом, єдністю конфліктогенних властивостей і якостей на психічному рівні (в інтелектуальній, мотиваційній, вольовій, емоційній, предметно-практичній, екзистенціальній сфері і у сфері саморегуляції) і на соціальному, особистісному рівні [Там само].

У російській педагогічній науці нагромаджено певний науковий потенціал із проблем конфліктів. Так, досліджувалися причини конфліктів у середній та вищій школі (В. Андрєєв, А. Анцупов, С. Баникіна, В. Журавльов, О. Іванова, О. Лукашонов, Г. Макарова, С. Новікова, І. Риданова, Н. Самоукіна, А. Шипілов, Н. Щуркова).

Вивчалися деякі аспекти управління конфліктами в загальноосвітніх закладах (С. Баникіна, Н. Воронова, В. Бедерханова, В. Митюк, Г. Григор'єва, Р. Рогожнікова, К. Лисецький, І. Бекетова, Н. Самсонова).

Розроблено підходи, зміст і методи формування конфліктологічної компетентності та конфліктологічної культури фахівців різного профілю (А. Кротов, Д. Івченко, Н. Самсонова, Т. Черняєва); визначено концептуальні засади конфліктологічної підготовки майбутніх вчителів (О. Іванова, В. Базелюк); розроблено підходи, зміст і методи формування готовності вчителів до розв'язання окремих видів професійно-конфліктологічних завдань (О. Лукашонов, Г. Болтунова, М. Реутов, Д. Горєлова, Н. Гур'єва.); розкрито зміст і засоби формування конфліктологічної компетентності вчителів (Н. Куклева, Е. Єфімова).

У докторській дисертації Г. Бережна досліджує конфліктологічну компетентність педагогів загальноосвітньої школи і справедливо вважає, що вона є педагогічним поняттям, яке відображає цільову спрямованість процесу конфліктологічної підготовки [1, с. 11]. Конфліктологічна компетентність педагогів є компонентом їхньої професійної компетентності, видом спеціальної компетентності. Це інтегративна якість особистості, що означає підготовленість і здатність педагога до управління конфліктами в школі.

Структура конфліктологічної компетентності педагогів загальноосвітньої школи, на думку Г. Бережної, подано через акмеологічну модель, що містить такі блоки:

- система якостей, що характеризують індивідуальність і особистість, – аксіологічний компонент;
- змістовний блок (знання) – інформаційний компонент;
- операційний блок (уміння) – операційний компонент [1, с. 22].

Аксіологічний компонент є інваріантним, оскільки виконує функцію регулятивного (мотиваційного, емоційного, рефлексивного, вольового, екзистенціального) базису для ефективного управління конфліктами.

Інформаційний та операційний компоненти включають інваріантну частину – знання та вміння, що необхідні в усіх сферах впливу на конфлікт, - і диференційовану частину, що відображає специфіку знань і умінь, необхідних для реалізації кожної сфери відповідальності [Там само, с. 22].

Ми погоджуємося з дослідником із психології Н. Серебровською, що конфліктологічна культура фахівця соціономічної професії поряд з іншими видами культури відображає зрілість і розвиненість його особистості, якість його діяльності в конфліктогенному організаційному середовищі, є одним із важливих складників професіоналізму та повною мірою виявляється в міжособистісній взаємодії [6, с. 20].

В розумінні автора конфліктологічна культура майбутнього фахівця соціономічної професії є системною категорією, що функціонально відображає якість його діяльності з управління конфліктами [6, с. 44]. Ця система охоплює сукупність духовних цінностей, норм і принципів майбутнього фахівця (професійний світогляд); його особистісних властивостей і якостей, форм набутої поведінки; мотиваційну готовність управляти конфліктами; а також конфліктологічні знання, уміння і навички, що дозволяють йому конструктивно будувати свою професійну діяльність і розв'язувати організаційні завдання в такій складній ситуації соціальної взаємодії, як конфлікт [Там само].

Отже, конфліктологічна культура є тим феноменом, що може бути одночасно і умовою, і засобом освоєння конфліктної дійсності. Тільки при досягненні високого рівня її розвитку майбутній фахівець може успішно реалізовувати професійні завдання в конфліктогенному середовищі. Тому конфліктологічна культура є умовою успішної професійної діяльності професіонала.

Це насамперед стосується педагога, який має бути готовим до запобігання і розв'язання конфліктів у школі.

Проте формування конфліктологічної культури вчителя як наставника, вихователя є безперервним, і з отриманням студентом вищої освіти воно не закінчується. Тому самоосвіта і самовиховання, методична робота в школі мають бути спрямовані на його ефективний розвиток у педагога-початківця.

Процес підвищення кваліфікації кадрів у загальноосвітньому закладі буде сконцентрований на розвитку конфліктологічної культури вчителя, якщо:

♦ забезпечити функціонування загальноосвітнього закладу в режимі організації, що самонавчається, яка передбачає: безперервне навчання і співпрацю вчителів; перевагу групових форм навчання над індивідуальними; навчання на власному досвіді та використання результатів навчання на практиці; гнучкість контролю та системне мислення керівництва; вдосконалення внутрішньошкільних комунікацій на основі активного включення вчителів у процес прийняття рішень;

♦ розвиток конфліктологічної культури вчителя розглядати як процес “сходження до культури і розширення особистості” (Л. Виготський) та здійснювати відповідно до концепції, в якій:

▫ теоретико-методологічною стратегією є системний і синергетичний підходи, а орієнтовану на практику тактикою – особистісно діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, андрагогічний і культурологічний підходи;

▫ понятійно-категоріальний апарат утворений чотирма групами понять: загальними, що визначають коло розглянутої проблеми; спеціальними, що відображають специфіку досліджуваного процесу; основними, які використовують при побудові головної авторської ідеї; додатковими, що розкривають особливості та взаємозв'язки елементів концепції;

▫ теоретичний базис концепції включає закономірності, що відображають стійкі, повторювані і необхідні причинно-наслідкові зв'язки розвитку конфліктологічної культури вчителя із зовнішніми і внутрішніми чинниками, і принципи, що розкривають сутнісну сторону здійснення цього процесу в практиці організації, що самонавчається;

▫ змістовно-сміслові наповнення концепції оформлено у вигляді моделі, що розкриває найбільш загальне уявлення про організацію та здійснення процесу конфліктологічної культури вчителя в організації, що самонавчається, і охоплює цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний і результативний компоненти;

◆ розробити та реалізувати технологію розвитку конфліктологічної культури вчителя, що розкриває концептуальну, змістову, процесуальну, організаційну та результативну характеристики досліджуваного процесу в реальній практиці організації, що самонавчається [9, с. 5].

Формування конфліктологічної культури особистості майбутнього фахівця як активного якісного перетворення внутрішнього світу людини, на думку О. Щербакової, можливо в контекстному освітньому середовищі, якщо: конфліктологічна культура особистості розуміється як комплексна інтегративна якість, що включає: культуру ціннісно-сміислової сфери особистості, культуру мислення, культуру почуттів, комунікативну культуру, поведінкову культуру; контекстне освітнє середовище є системою просторово-предметного, соціально-психологічного і діяльнісного компонентів, що моделюють соціально-професійний контекст діяльності майбутнього фахівця [8, с. 4].

Конфліктологічну культуру менеджера Т. Черняєва розуміє як якісну характеристику менеджера і його спосіб розв'язання професійних завдань з управління конфліктом в організації [7, с. 18].

Поряд з категоріями “конфліктологічна культура”, “конфліктологічна компетентність”, “конфліктологічна компетенція” студентів російські дослідники розглядають поняття “конфліктологічна культура учнів” та “конфліктологічна компетенція старшокласників”.

Так, І. Почекаєва вважає, що конфліктологічна культура – це інтегральне особистісне утворення старшокласника, вікові особливості якого визначають його провідні специфічні характеристики: в раціональній сфері – усвідомлення необхідності попереджати і конструктивно розв'язувати конфлікти; осмислення конфлікту як позитивної цінності; в емоційній – здійснення внутрішньої саморегуляції в конфлікті; в поведінковій – вміння застосовувати це особистісне утворення в практиці запобігання і конструктивного розв'язання конфліктів [4, с. 5].

На думку А. Немкової, конфліктологічна компетенція – це здатність і готовність:

- здійснювати діяльність з профілактики конфлікту;
- мінімізувати деструктивні форми реального конфлікту і перевести їх у конструктивне русло;

- бути посередником або медіатором у розв'язанні конфлікту [3, с. 8].

Ми вважаємо конфліктологічну компетенцію складовою частиною загальної соціальної компетенції і розглядаємо її як здатність і готовність діючої особи в реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту і переведення соціально-негативних конфліктів у соціально-позитивне русло. Конфліктологічна компетентність є рівнем розвитку обізнаності про діапазон можливих стратегій конфлікуючих сторін і вміння сприяти в реалізації конструктивної взаємодії у конкретній конфліктній ситуації (Б. І. Хасан) [3, с. 13].

Отже, як переконують результати досліджень російських науковців, є необхідність вивчення проблеми формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій – педагогів, психологів, соціальних працівників. І в цьому нам можуть допомогти здобутки зарубіжних вчених у царині психологічної і педагогічної наук.

Перспективою подальших досліджень є обґрунтування системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій.

Список літератури: 1. *Бережная Г. С.* Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Бережная Г. С. – Калининград, 2009. – 43 с. 2. *Куклева Н. В.* Формирование конфликтологической компетентности студентов университета, получающих дополнительную квалификацию “преподаватель” : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Куклева Н. В. – Ставрополь, 2006.- 190 с. 3. *Немкова А. Б.* Становление конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Немкова А. Б. . – Волгоград, 2008. – 20 с. 4. *Почекаева И. С.* Воспитание конфликтологической культуры старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Почекаева И. С. Пермь, 2010. – 215 с. 5. *Самсонова Н. В.* Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография./ Н. В. Самсонова – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с. 6. *Серебровская Н. Е.* Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социономической культуры будущего специалиста социономической профессии в вузовский период: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 Серебровская Н. Е. – Нижний Новгород, 2011. – 53 с. 7. *Черняева Т. Н.* Тренинг как средство формирования конфликтологической культуры менеджера: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Черняева Т. Н. Калининград, 2004. – 150 с. 8. *Щербакова О. И.* Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.07 Щербакова О. И. – Москва , 2011. – 34 с. 9. *Ярычев Н. У.* Концепция развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 Ярычев Н. У. - теория и методика профессионального образования. – Челябинск, 2011. – 45 с.

Bibliography (transliterated): 1. Berezhnaja G.S. Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti pedagogov obshheobrazovatel'noj shkoly: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 / Berezhnaja G.S. – Kaliningrad, 2009. - 43 s. 2. Kukleva N. V. Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti studentov universiteta, poluchajushhih dopolnitel'nuju kvalifikaciju “prepodavatel’”: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Kukleva N. V. – Stavropol', 2006.- 190 s. 3. Nemkova A.B. Stanovlenie konfliktologicheskoy kompetencii starsheklassnikov v uslovijah vneklassnoj dejatel'nosti: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk:

13.00.01 / Nemkova A.B. – Volgograd, 2008. – 20 s. 4. Pochekaeva I.S. Vospitanie konfliktologicheskoy kul'tury starsheklassnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Pochekaeva I. S. Perm', 2010. – 215 s. 5. Samsonova N.V. Konfliktologicheskaja kul'tura specialista i tehnologija ee formirovanija v sisteme vuzovskogo obrazovanija: Monografija./ N.V. Samsonova – Kaliningrad: Izd-vo KGU, 2002. – 308 s. 6. Serebrovskaja N. E. Stanovlenie i razvitie konfliktologicheskoy kul'tury budushhego specialista socionomicheskoy kul'tury budushhego specialista socionomicheskoy profesii v vuzovskij period: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.07 Serebrovskaja N. E. – Nizhnij Novgorod, 2011. – 53 s. 7. Chernjaeva T. N. Trening kak sredstvo formirovanija konfliktologicheskoy kul'tury menedzhera: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 Chernjaeva T. N. Kaliningrad, 2004. – 150 s. 8. Shherbakova O.I. Psihologija konfliktologicheskoy kul'tury lichnosti specialista: formirovanie v kontekstnoj obrazovatel'noj srede: avtoref. dis. d-ra psihol. nauk: 19.00.07 Shherbakova O.I. – Moskva, 2011. – 34 s. 9. Jarychev N.U. Konceptija razvitiya konfliktologicheskoy kul'tury uchitelja v samoobuchajushhejsja organizacii: avtoref. dis....d-ra ped. nauk: 13.00.08 Jarychev N.U. - teorija i metodika professional'nogo obrazovanija. – Cheljabinsk, 2011. – 45 s.

УДК 378: 372.461

Т.Р. Браницкая

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В РОССИИ

Специфика социномических профессий состоит в том, что в них человек или общность людей существует не как социальная среда, условие деятельности, а как объект и предмет деятельности, в которой конфликты неизбежны. В статье раскрыты актуальные задачи и проблемы конфликтологической подготовки будущих специалистов социномической сферы в России.

Ключевые слова: социномические профессии, конфликтологическая культура, будущие специалисты.

UDC 378: 372.461

T. Branitska

FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL CULTURE FOR THE FUTURE EXPERT OF SOCIONOMIC SPHERE IN RUSSIA

The specificity of socionomic professions is that they people or community of people refer as not only social environment, but also as the object and subject of activity in which the conflict is inevitable. the article reveals the challenges and problems of conflictological training of future specialists of socionomic sphere in Russia.

keywords: socionomic professions, conflictological culture, future professionals.

Стаття надійшла до редакційної колегії 18.02.2013

О. М. Дубініна

ВІДОБРАЖЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ВИДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ У ГАЛУЗІ ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В ЦИКЛІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті на основі методу поетапної деталізації проаналізовано види професійної діяльності майбутніх інженерів індустрії програмної продукції. Показано відображення визначальних для вищеназваної професії видів діяльності в циклі математичних дисциплін і зазначено, що цей факт є підґрунтям професійної спрямованості формування математичної культури майбутніх фахівців, для яких саме математична культура є однією з умов стійкості їхньої професійної компетентності. Розглянуто формування формалізаційної, конструктивної та технологічної компетентності в процесі отримання фундаментальної математичної освіти студентами, які навчаються за напрямом підготовки “програмна інженерія”.

Ключові слова: *види професійної діяльності, вища професійна освіта, компетентність, математична культура, програмна інженерія.*

Постановка проблеми та її актуальність. Якісна підготовка висококваліфікованих фахівців індустрії програмування є об’єктивною потребою розвитку української та світової економіки. Ця прибуткова неси́ровинна галузь швидко розвивається, але через недолік фахівців із стійкою компетентністю або взагалі через їх нестачу відбувається її гальмування. Тому дослідження, які стосуються питань підготовки спеціалістів за напрямом “програмна інженерія” набувають актуальності та значення для вищої професійної освіти. Про це свідчить нещодавно прийнятий закон України “Про державну підтримку розвитку індустрії програмної продукції” [3]. Зокрема, цей закон спрямований на реалізацію науково-технічного потенціалу нашої країни. Так, у статті 5 Закону про стимулювання розвитку системи управління в індустрії програмної продукції в пункті 7 наголошується про необхідність оцінювання потреби індустрії програмної продукції у кваліфікованих кадрах і запровадження ефективних механізмів вирішення питань кадрового забезпечення. Закон узгоджується з Конституцією України [4], де в статті 54 йдеться про сприяння Держави розвитку науки, встановленню наукових зв’язків України зі світовою спільнотою. А в статті 43 гарантується створення умов державою для реалізації програм професійно-технічного навчання, підготовки і перепідготовки кадрів відповідно до суспільних потреб.

Важливою ланкою професійної підготовки інженерів з програмного забезпечення є формування математичної культури цих фахівців, оскільки остання має вагомий вплив на професійну діяльність [2], є важливим компонентом професійної компетентності та умовою якості професійної освіти за напрямом підготовки “програмна інженерія”. Цикл математичних дисциплін, який викладається студентам вищеназваного напрямку підготовки, називають **фундаментальним**.

Ця назва має глибокий смисл: по-перше, математика як інструмент пізнання, через сукупність попередньо засвоєних знань, є методологічною і системоутворюючою основою для нових предметів циклу, а по-друге, це знання використовується в циклі дисциплін професійної підготовки.

© О. М. Дубініна 2013

Аналіз останніх досліджень та наукових публікацій показав, що незважаючи на проникнення програмної інженерії майже в усі сфери людського буття, невідворотне залучення ІТ-фахівців в бізнес, державне управління, банківську справу, транспорт, індустрію розваг, промисловість, сільське господарство, юриспруденцію, медицину, освіту та інші галузі, питання специфіки їх математичної підготовки та формування загальної математичної культури цих спеціалістів на тлі їхньої тотальної затребуваності, на наш погляд, недостатньо привертають увагу вітчизняних вчених та педагогів вищої школи. Деякі питання математичної освіти інженерних кадрів, формування та розвитку їхньої математичної культури висвітлили у своїх працях Д. Д. Гельфанова, В. І. Ключко, В. М. Левін [5], Т. М. Марченко, Т. В. Наконечна, Т. В. Торбіна, В. І. Трофименко [10], Л. М. Шенгерій та інші.

Тому **мета статті** полягає в тому, щоб на основі методу поетапної деталізації проаналізувати види професійної діяльності майбутніх інженерів індустрії програмної продукції та показати відображення визначальних для вищеназваної професії видів діяльності в циклі математичних дисциплін, що слугуватиме підґрунтям для професійної спрямованості формування математичної культури майбутніх фахівців, для яких саме математична культура є однією з умов стійкості їхньої професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Специфікою діяльності в у царині програмної інженерії є те, що вона майже вся відбувається в когнітивній сфері та віртуальному середовищі [6, с. 192]. Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою [7], в результаті професійної підготовки випускники вищого навчального закладу мають бути готові до виконання певних видів діяльності та типових для них відповідних завдань діяльності та умінь.

Програмна інженерія (Software Engineering) є промисловим виробництвом програмного продукту, в процесі якого вирішуються в основному такі види завдань:

- встановлення і використання інженерних принципів і методів для економічного отримання надійного програмного забезпечення;
- застосування принципів математики та інформатики для отримання рентабельних рішень у галузі програмного забезпечення обчислювальної техніки;
- застосування систематичного підходу до розроблення, експлуатації та супроводження програмного забезпечення.

Професійна підготовка фахівців з напрямку “програмна інженерія” у вищих технічних закладах освіти орієнтується на те, що випускники в процесі професійної діяльності будуть вирішувати питання створення, супроводу і впровадження програмного забезпечення із заданою якістю, в задані терміни і в рамках заздалегідь визначеного бюджету. При цьому, ґрунтуючись на математиці та інформатиці, програмна інженерія займається розроблення і застосуванням систематичних і надійних методів виробництва високоякісного програмного забезпечення, які поширюються на всі рівні - від теорії і принципів до реальної практики створення програмного забезпечення.

Під видом професійної діяльності будемо розуміти методи, способи, прийоми і характер впливу на об’єкт професійної діяльності з метою його зміни, перетворення.

Фактично в діяльності фахівця з виробництва програмного продукту домінує три послідовні процеси, в результаті здійснення яких повно та цілісно може бути вирішено будь-яку проблему у сфері програмної інженерії. А саме:

- **формалізація** усієї майбутньої роботи;
- цілеспрямоване **конструювання** вирішення завдання, створення шляху реалізації, тобто алгоритму;

о реалізація мети та *отримання продукту* діяльності.

В рамках викладання циклу математичних дисциплін, а також в процесі самостійної роботи студентів можна відобразити всі три основні види діяльності, які фактично будуть імітувати справжню роботу спеціаліста або формувати для цієї роботи навички та вміння, розвивати певні здібності та вміння фахівця. Отже, в подальшому дослідженні нас цікавить відображення фундаментальних видів діяльності програмної інженерії та їх наповнення в досить великому за обсягом курсі вищої математики. Оскільки ми вважаємо, що в сучасній інженерній освіті настав той час, коли фундаментальна математична підготовка має якомога більше бути професійно зорієнтованою, а не залишитися лише скороченим курсом математичних дисциплін, які викладаються в класичних університетах. Адже кожна хвилина, що проведена молодого людини на студентській лаві, повинна працювати на майбутній результат. Тобто на отримання в першу чергу висококваліфікованого фахівця, з таким рівнем професійної культури, левовою часткою якої є культура математична, який дозволяє саморозвиватися та вдосконалюватися впродовж усього життя. Це у свою чергу забезпечує розв'язання однієї з найважливіших проблем фахівців з програмного забезпечення - стійкість компетенції при швидкоплинних змінах розвитку галузі програмної інженерії.

Компетентність майбутнього інженера індустрії з виробництва програмного продукту будемо розглядати як здатність до певного виду діяльності, яка обов'язково включає в себе спроможність до вдосконалення в даній предметній сфері завдяки як засвоєнню нових знань і методів ззовні, так і генеруванню нових знань і методів із досвіду, отриманого під час реалізації даної компетентності в різних видах професійної діяльності, причому після завершення процесу навчання.

Основні види діяльності в рамках компетентнісного підходу можна розглядати як єдність компетенцій, які відображають якісний результат професійної підготовки.

Професійна компетентність є системною характеристикою особистості, яка динамічно розвивається, тобто є сукупністю знань, умінь, ділових і особистісних якостей, що показує володіння сучасними технологіями та методами вирішення професійних завдань різного рівня складності і дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю [9].

Перше, з чого починається вирішення професійного завдання фахівця з виготовлення програмного продукту – це формалізація, а навчити цій діяльності та розвинути відповідні вкрай необхідні для стійкої компетентності спеціаліста здібності, з найбільшою потужністю покликані математичні дисципліни, оскільки органічно навчають формі міркувань, відволікаючись від змісту.

Формалізація - метод, що полягає в заміні всіх змістових термінів символами [8, с. 619.]. При цьому символіка не тільки допомагає точно висловити і закріпити вже наявні знання про досліджувані об'єкти або явища, але і виступає свого роду інструментом у процесі подальшого їх дослідження.

Процес побудови моделі будь-якого явища за допомогою формальних мов, узагальнення форм різних за змістом процесів, абстрагування цих форм від їхнього змісту також є формалізацією. Якщо таку модель сформовано за допомогою математичної мови, то модель – математична. Будівельним матеріалом і інструментами цих моделей є математичні поняття. Вони нагромаджувалися і вдосконалювалися протягом тисячоріч, тому сучасна математика дає виключно потужні й універсальні засоби дослідження. Окрім вищеназваної моделі застосовують інфологічну, імітаційну, семантичну, іконографічну, мультимедійну моделі. При цьому формалізація неминує пов'язана з деяким

спрошенням реального об'єкта, а для того, щоб спростити, треба одночасно розумітись як на предметній сфері, так і на виді моделювання.

Але основні прийоми, навички, вміння, методи, засоби формалізації та моделювання формуються в першу чергу під час навчання математиці і розвиваються не тільки в студентські роки, але і за шкільною партою. Тому знання предметної галузі інженера з програмного забезпечення - це **необхідна умова** вирішення професійної проблеми, але **недостатня**, якщо немає навичок формалізації, вміння виокремлювати в предметній галузі найбільш важливі характеристики для вирішення завдання і виявляти способи вирішення завдань, які прийняті на практиці, а також спеціальних знань та вмінь моделювання предметної сфері.

Так, наприклад, мова алгебри дозволяє формалізувати функціональні залежності між величинами. За допомогою алгебри висловлювань формалізуються, тобто записуються у вигляді логічних виразів, прості і складні висловлювання, виражені на природній мові.

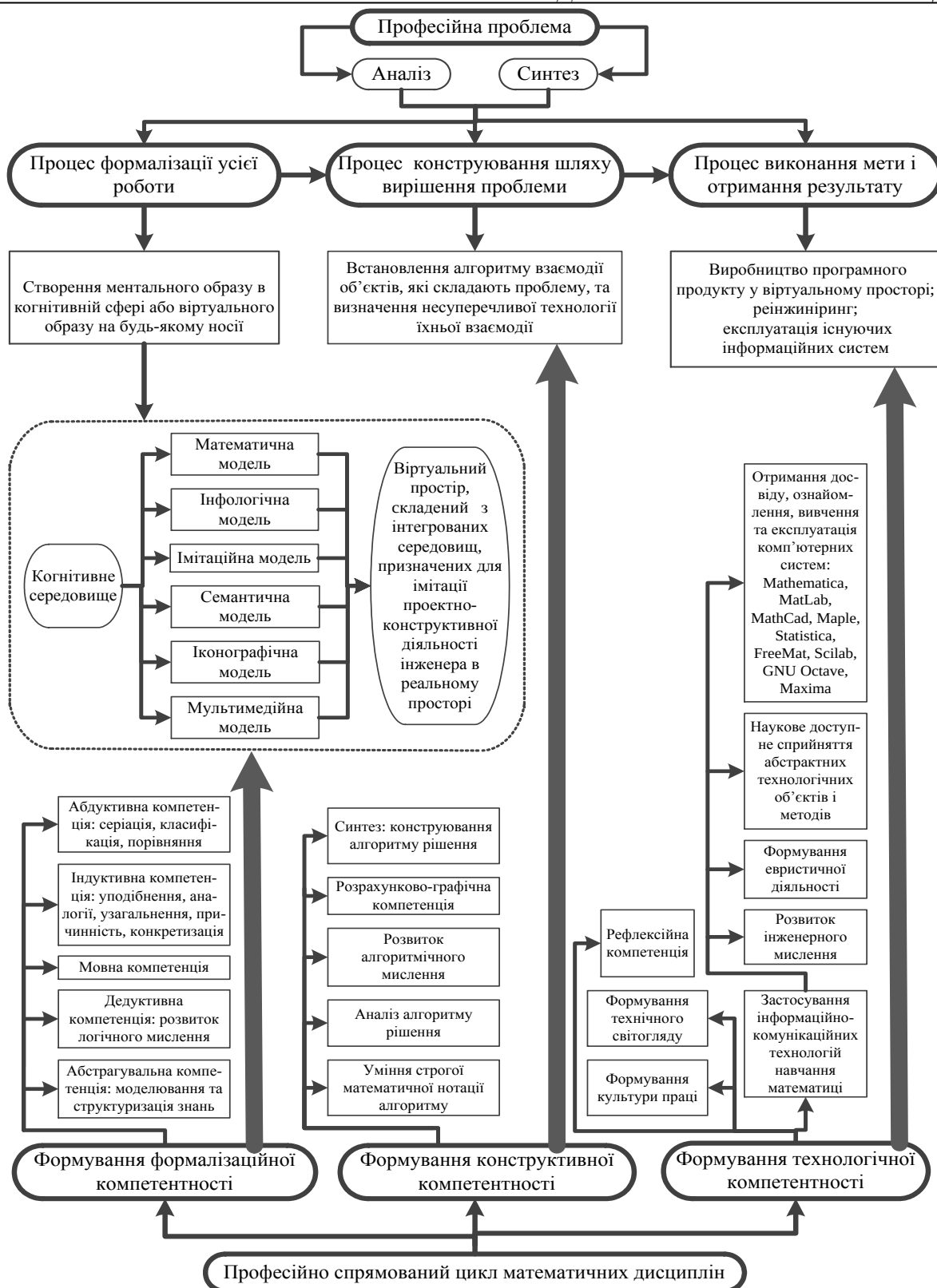
Процес формалізації становить в загальному випадку такий ланцюжок: визначення мети → відволікання від якісних характеристик об'єкта → знаходження логічної форми суджень → дія над судженнями та їх відношеннями у когнітивному середовищі → визначення параметрів моделі, на які дослідник не може вплинути → усунення багатозначності за допомогою символів → конкретизація управляючих змінних → визначення області допустимих рішень → побудова моделі.

У тому випадку, якщо предметна область слабо формалізується або не формалізується зовсім, необхідним є чіткий опис завдання. Ці вміння теж формують насамперед математичні дисципліни.

Для формування формалізаційної компетентності майбутніх фахівців у сфері програмної інженерії потужні можливості має професійно спрямований курс вищої математики (рисунок), на якому формуються визначені компетенції (лат. *competens* – належний, відповідний): мовна, абдуктивна, індуктивна, дедуктивна, розвиваюча логічне мислення, набуваються вміння абстрагування через моделювання та структурування знань. В. І. Донський [1] дає нижче наведені визначення.

Абдукцією називають правдоподібний висновок від частинного до частинного. Цей висновок зазвичай пов'язують з поясненням. **Індукція** – метод переходу від частинних спостережень до загальної закономірності, якій задовольняють всі частинні спостереження. Отримувані індуктивно припущення завжди мають потребу в подальшому дослідженні та обґрунтуванні. До індуктивних міркувань відносять **узагальнення, уподібнення, аналогії**, висновки про **причинність** явищ, виявлення причинних зв'язків, тобто індукцією є будь-який перехід від достовірного знання до проблематичного. Причинність - це певне внутрішнє співвідношення між явищами. Причина викликає до життя інше явище. Результат дії причини - наслідок.

Під висновком за аналогією маємо на увазі висновок на основі подібності відношень, у загальному випадку – висновок подібного висновку, якщо справедливі подібні посилки. Найчастіше будучи нечіткою, розпливчастою, аналогія, тим не менш, сприяє породженню нових знань. **Аналогія** є невід'ємним структурним компонентом будь-якої форми наукового моделювання. Порівняння і аналогія - прийоми, які використовуються як у знаходженні рішення професійних проблем у галузі програмної інженерії, так і в навчанні математиці.



Відображення фундаментальних видів професійної діяльності фахівця галузі програмної інженерії в циклі математичних дисциплін

За допомогою **порівняння** виявляється схожість і відмінність порівнюваних предметів, тобто наявність у них спільних і різних властивостей. Порівняння призводить до правильного висновку, якщо виконуються такі умови: по-перше, порівнювані поняття однорідні і, по-друге, порівняння здійснюється за такими ознаками, які мають істотне значення.

Висновок за аналогією є лише ймовірним, а не достовірним. Тому аналогія, як правило, не є доказовим міркуванням, тобто міркуванням, що може бути доказом. Однак у навчанні та науці аналогія часто корисна тим, що вона наводить на гіпотези, тобто є **евристичним методом**. У навчанні ж математиці вельми важливо не тільки вчити доводити, але й вчити здогадуватися. Довести свою догадку, на нашу думку, є більш цінним, ніж знайти запропонований доказ.

Застосування ж аналогії в математичному дослідженні, а також у навчанні математиці часто характеризується саме тим, що воно ґрунтується на глибокій, внутрішній “схожості”, а по суті на однаковості структури множин предметів різної природи з відносинами, що мають абсолютно різний зміст, за відсутності усякої зовнішньої “подібності” між цими множинами.

Можливість застосування аналогії, здавалося б, до зовсім різних об’єктів заснована на збігу математичних моделей цих об’єктів або приналежності цих моделей до одного класу.

Наприклад, диференціальне рівняння з відокремлюваними змінними

$$\frac{dy}{dt} = -k \cdot y \quad (1)$$

і його загальний розв’язок

$$y = e^{-k \cdot t} \quad (2)$$

можуть описати процес розпаду радію. В цьому випадку формула (2) дає масу радію “у” в момент часу t . Якщо розглядається процес зміни атмосферного тиску залежно від висоти t над рівнем океану, то тоді (2) – це барометрична формула. За допомогою цих формул можливий процес дослідження зміни народонаселення, якщо приріст населення в даний момент пропорційний чисельності населення. Також аналогічний математичний опис має процес охолодження тіла при постійній температурі навколишнього середовища, оскільки швидкість охолодження тіла пропорційна різниці температур тіла і навколишнього середовища. Отже, будь-який процес показникового зростання або спаду (при $k < 0$ або $k > 0$), який характеризується тим, що швидкість зміни величини пропорційна самій невідомій функції в даний момент, обумовлює задачу розв’язання диференціального рівняння (1).

Таким чином, всі перелічені явища і процеси володіють глибокою схожістю при всіх зовнішніх відмінностях, оскільки їхні математичні моделі належать одному класу моделей (1). Це і дозволяє переносити за аналогією властивості одного з цих процесів на інший за умови того, що притаманні їм властивості виводяться з побудованої моделі.

Знаходити схожість, яка б могла бути джерелом плідних міркувань за аналогією, буває нелегко навіть у тому випадку, коли природа порівнюваних об’єктів однакова.

Дедуція (лат. *deductio* - виведення) - міркування від загального до частинного, від загальних суджень до частинних висновків. При цьому дедуктивні висновки не породжують апріорних знань.

Формування **конструктивної компетентності** в процесі математичної підготовки майбутніх фахівців галузі програмної інженерії ґрунтується на отриманні таких компетенцій: синтез в сенсі конструювання алгоритму рішення, алгоритмічне мислення, аналіз алгоритму рішення, уміння строгої математичної нотації, графічної компетенції.

Синтез є проектною процедурою, яка має на меті з'єднання різних елементів, властивостей, сторін та інших характеристик об'єкта в єдине ціле, систему. У результаті синтезу створюються рішення, що володіють новою якістю щодо своїх елементів.

Логічні методи в математиці і програмній інженерії особливо необхідні при знаходженні вирішення завдань. Аналіз спрямовується питаннями: "Які дані маємо?", "Що не дано?", "Про що ще йдеться в завданні?", "Що потрібно знайти?". Важливо мати на увазі, що при вирішенні завдання аналіз проводиться не один раз: можливий повторний аналіз, аналіз з новою метою, з іншої точки зору та інше. Так, для виконання креслення необхідний додатковий аналіз, що встановлює порядок використання даних завдання для побудови креслення. Виконання креслення блок-схеми, наприклад, передбачає вже інший метод пізнання - метод синтезу. Помилки у виконанні креслення є приводом для проведення аналізу з більш конкретною метою, тобто більш поглибленого аналізу. Можливі різні розв'язки завдання залежно від того, в якому напрямку буде вестись аналіз. **Аналіз** - це метод дослідження, який полягає в тому, що досліджуваний об'єкт в когнітивній сфері або практично розчленовується на складові елементи, ознаки, властивості, відношення, при цьому кожний компонент досліджується окремо як частина розчленованого цілого.

Вміння мислити пов'язують з умінням аналізувати, оскільки висновок, який отримано із наслідків, часто виявляє нові властивості досліджуваного об'єкта, отже потребує аналізу того, що вже відомо про об'єкт. У математиці найчастіше під аналізом розуміють міркування "від протилежного", тобто від невідомого, від того, що необхідно знайти, до відомого, до того, що вже знайдено або дано, від того, що необхідно довести, до того, що вже доведено або прийнято за істинне. У такому розумінні, найбільш важливому для навчання, аналіз є засобом пошуку рішення або доказу, хоча здебільшого сам по собі рішенням або доказом ще не є.

Аналіз є в основі досить загального підходу до вирішення завдань нестандартних, для яких немає відповідного алгоритму. Поряд з аналізом і синтезом у навчанні математики часто використовуються аналогія, узагальнення і конкретизація.

Узагальнення і абстрагування - два логічних прийоми, які застосовуються майже завжди спільно в процесі пізнання. Узагальнення (лат. *generalisatio*) - це уявний перехід: 1) від окремих фактів, подій до ототожнення їх в думках (індуктивне узагальнення), 2) від однієї думки до іншої - більш загальної (логічне узагальнення) [11]. Ці переходи здійснюються на основі особливого роду правил. Абстрагування (від лат. *abstractio* - "відволікання") - це мисленнєве відокремлення тих чи інших сторін, властивостей або зв'язків предметів чи явищ для виділення істотних ознак та відкидання несуттєвих властивостей. Коли ми говоримо "несуттєві властивості", то мається на увазі несуттєві з математичної точки зору. Узагальнення і абстрагування незмінно застосовуються в процесі формування понять, при переході від уявлень до понять і, разом з індукцією, як евристичний метод.

Під **конкретизацією** розуміють зворотний перехід - від більш загального до менш загального, від загального до одиничного.

Графічна компетенція, яка набувається на заняттях з математики, становить здатність здійснювати розрахунково-графічну діяльність при виконанні навчальних розрахунково-графічних завдань, проектно-конструкторських розробок і наукових досліджень.

Щодо вміння **строгої математичної нотації**, яка є необхідною, на нашу думку, для забезпечення конструктивної компетентності майбутніх інженерів з програмного забезпечення, то треба зазначити таке. Очевидно, що математичні ідеї існують незалежно від способу їх подання. Тим не менш, взаємозв'язок між значенням і позначенням дуже тонкий, тому в можливості представляти і маніпулювати ідеями в символічній формі криється значна міць математичного апарату як інструменту опису та аналізу. Основні труднощі при впровадженні математики в програмування полягають в тому, щоб зафіксувати як уявлення, так і зміст таким чином, щоб максимально використовувати високорозвинену систему математичної нотації і потенціал взаємодії в електронних засобах інформації. Завдання подання математичної інформації для комп'ютерної обробки та електронних засобів комунікації ставиться постійно, тому що математична система позначень постійно розвивається, оскільки люди постійно вдосконалюють способи представлення ідей.

Володіти **технологічною компетентністю** - означає виокремлювати основну виробничу проблему і знаходити способи її оптимального рішення в реальній професійній діяльності [12].

До технологічних компетенцій в процесі навчання відносимо здатність освоєння сучасних технологій, перетворювальної діяльності, нагромадження досвіду моделювання, проектування та реалізації технологічних процесів у практико-орієнтованій діяльності.

Технологічна компетентність інженера індустрії програмної продукції визначається за рівнем сформованості компетенцій, які входять до її складу та починають формуватися в процесі вивчення математичних дисциплін та під час формування математичної культури особистості майбутнього фахівця, а саме: культура праці, інженерне і технологічне мислення, евристична та рефлексійна діяльність, застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання математиці і, як наслідок, отримання досвіду ознайомлення, вивчення, експлуатації комп'ютерних математичних систем: Mathematica, MatLab, MathCad, Maple, Statistica, FreeMat, Scilab, GNU Octave, Maxima та інших, надання можливості наукового доступного сприйняття технологічних об'єктів і методів.

Принцип свідомості навчання орієнтує студентів на здобуття нових знань, мотивує їх до вивчення такого складного циклу, як математичні дисципліни. Це усвідомлення формується на основі практики цілеспрямованого застосування методів математики в програмній інженерії, і навпаки, прийомів і технологій програмної інженерії в математиці, можливість і необхідність чого ґрунтується на викладеному в даній роботі дослідженні відображення основних видів діяльності майбутніх інженерів індустрії програмного забезпечення в циклі математичних дисциплін під час професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування математичної культури майбутніх інженерів з програмного забезпечення є запорукою виконання основної мети вищої професійної освіти за цим напрямом – підготовки кваліфікованих фахівців високого рівня. Ця проблема є на сьогодні актуальною і потребує подальшого наукового дослідження.

Процес формування формалізаційної, проєктивно-конструктивної і технологічної компетенцій, визначальних для професійної підготовки майбутніх фахівців за напрямом “програмна інженерія” повинен здійснюватися комплексно і безперервно, тобто не тільки в рамках дисциплін професійного циклу, оскільки всі необхідні компоненти вищеназваних компетенцій неможливо сформувати під час вивчення однієї дисципліни. При цьому безперервність забезпечується частим залученням студентів до основних видів діяльності, притаманних їх майбутній професії в досить великому за обсягом циклі математичних дисциплін, оскільки тільки постійне виконання певного виду діяльності сприяє формуванню необхідних компетентностей. Проведене автором дослідження відображення основних видів професійної діяльності інженера галузі з виробництва програмної продукції в циклі математичних дисциплін показало, що професійне спрямування розвитку математичної культури майбутнього фахівця є потужним засобом формування професійної компетентності. Тому вважаємо означений напрям досліджень корисним і перспективним для вищої професійної освіти через осучаснення та цілеспрямовану професійну орієнтацію фундаментальної математичної підготовки майбутнього інженера.

Список літератури: 1. Донской В. И. О совместном использовании абдукции, аналогии, дедукции и индукции при синтезе решений // Искусственный интеллект. – №2. – 2000. – С. 59 - 66. 2. Дубініна О. М. Дослідження взаємозв'язку успішності з дисциплін фундаментального циклу та циклу професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії на основі рангової кореляції / О. М. Дубініна // Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. зб. наук. робіт. – Вип. 39. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2013. – С. 88 - 95. 3. Закон України Про державну підтримку розвитку індустрії програмної продукції № 5450-VI від 16 жовтня 2012 року. 4. Конституція України. 5. Левин В. М. Зачем и как должен изучать математику будущий инженер? / В. М. Левин // Математична культура інженера / Матеріали регіональної студ. наук. техн. конференції, присвяченої 90-річчю заснування ДонНТУ та 75-річчю з дня народження Пака В. В., 10 травня. - Ч. I. - Донецьк: РВВ ДонНТУ. - С. 7 - 16. 6. Нуриев Н. К. Дидактическое пространство подготовки компетентных специалистов в области программной инженерии / Н. К. Нуриев. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005. – 244 с. 7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 6.050103 “Програмна інженерія” / З. В. Дудар, Т. Ю. Морозова, І. Б. Мендзєбровський, Д. В. Федасюк, М. О. Сидоров. – К., 2008. – 24 с. 8. Словник української мови: в 11 томах. – Т. 10 / [П. С. Лисенко, Є. М. Радченко, Л. М. Стоян, В. Д. Цвях, Г. Т. Яценко]. – К.: Наукова думка, 1979. – 657 с. 9. Софьина В. Н. Психолого-акмеологические основы формирования профессиональной компетентности специалистов в системе учебно-научно-производственной интеграции: Дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07, 19.00.13 / Софьина Вера Николаевна. – СПб, 2007. – 505 с. 10. Трофименко В. І. Формування математичної культури студентів технічного університету в умовах подальшого впровадження кредитно-модульної системи навчання / В. І. Трофименко // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – Вип.2 (10). – С. 243-250. 11. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. - М.: Советская энциклопедия, 1983. - 840 с. 12. Ядвіґіш Л. А. Формування технологічної компетентності вчителя в про-

Bibliography (transliterated): 1. Donskoy V. I. O sovместnom ispolzovanii abdukcii, analogii, dedukcii i indukcii pri sinteze resheniy // *Iskusstvennyy intellekt*. – №2. – 2000. – S. 59 - 66. 2. Dubinina O. M. Doslidzhennya vzayemozv'yazku uspishnosti z dystsyplin fundamental'noho tsykladu ta tsykladu profesiynoyi pidhotovky bakalavriv z prohramnoyi inzheneriyi na osnovi ranhovoyi korelyatsiyi / O. M. Dubinina // *Dydaktyka matematyky: problemy i doslidzhennya: mizhnar. zb. nauk. robit.* – Vyp. 39. – Donetsk: Firma TEAN, 2013. – S. 88 - 95. 3. Zakon Ukrayiny: «Pro derzhavnu pidtrymku rozvytku industriyi prohramnoyi produktsiyi» № 5450-VI vid 16 zhovtnya 2012 roku. 4. Konstytutsiya Ukrayiny. 5. Levyn V. M. Zachem y kak dolzhen yzuchat' matematyku budushchyy ynzhenery? / V. M. Levin // *Matematychna kul'tura inzhenera / Materialy rehional'noyi students'koyi naukovy-tekhnichnoyi konferentsiyi, prysvyachenoyi 90-richchu zasnuvannya DonNTU ta 75-richchyu z dnya narodzhennya prof., dokt. tekhn. nauk Paka V. V.* 10 travnya. - Ch. I. – Donetsk: RVV DonNTU. - S. 7 - 16. 6. Nuriev N. K. Didakticheskoe prostranstvo podgotovki kompetentnykh specialistov v oblasti programmnoy inzhenerii / N. K. Nuriev. - Kazan: Izdatelstvo Kazanskogo universiteta, 2005. – 244 s. 7. Osvitn'o-kvalifikatsiyna kharakterystyka bakalavra napryamu pidhotovky 6.050103 «Prohramna inzheneriya» / Z. V. Dudar, T. Yu. Morozova, I. B. Mendzebrovs'kyy, D. V. Fedasyuk, M. O. Sydorov. – Kyiv, 2008. – 24 s. 8. Slovyk ukrayins'koyi movy: v 11 tomakh. - tom 10 / [P. S. Lysenko, Ye. M. Radchenko, L. M. Stoyan, V. D. Tsvyakh, H. T. Yatsenko]. – K.: Naukova dumka, 1979. – 657 s. 9. Sofina V. N. Psihologo-akmeologicheskie osnovy formirovaniya professionalnoy kompetentnosti specialistov v sisteme uchebno-nauchno-proizvodstvennoy integracii: dis. ... doktora psihol. nauk: 19.00.07, 19.00.13 / Sofina Vera Nikolaevna. – Sankt-Peterburg, 2007. – 505 s. 10. Trofymenko V. I. Formuvannya matematychnoyi kul'tury studentiv tekhnichnoho universytetu v umovakh podal'shoho vprovadzhennya kredytno-modul'noyi systemy navchannya / V. I. Trofymenko // *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova: zb. nauk. prats'.* – K.: NPU im. M. P. Drahomanova, 2005. – Vyp.2(10). – S. 243-250. 11. Filosofskiy enciklopedicheskiy slovar / Gl. redakciya: L. F. Ilichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. - M.: Sovetskaya enciklopediya, 1983. – 840 s. 12. Yadvirshis L. A. Formuvannya tekhnolohichnoyi kompetentnosti vchytelya v protsesi pidhotovky do sotsial'no - pedahohichnoyi diyal'nosti / L. A. Yadvirshis // *Osvita i suspil'stvo*. - 2007. - № 1. - S. 11 - 15.

О. Н. Дубинина

ОТОБРАЖЕНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ВИДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ПРОГРАММНОЙ ИНЖЕНЕРИИ В ЦИКЛЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье на основе метода поэтапной детализации проанализированы виды профессиональной деятельности будущих инженеров индустрии программной продукции. Показано отражение определяющих для вышеуказанной профессии видов деятельности в цикле математических дисциплин и указано, что этот факт служит основой профессиональной направленности формирования математической культуры будущих специалистов, для которых именно математическая культура является одним из условий устойчивости их профессиональной компетентности. Рассмотрено формирование формализационной, конструктивной и технологической компетентности в процессе получения фундаментального математического образования студентами, обучающимися по направлению подготовки "программная инженерия".

Ключевые слова: виды профессиональной деятельности, высшее профессиональное образование, компетентность, математическая культура, программная инженерия.

UDC 378. 1:519.22

O. Dubinina

DISPLAY OF FUNDAMENTAL TYPES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF SPECIALIST SOFTWARE ENGINEERING IN THE CYCLE OF MATHEMATICAL DISCIPLINES

In the article on the basis of detailed analyzes phased professional activities of future engineers in the software industry. It is shown the reflection of qualifying for the above mentioned professions activities in the cycle of mathematical disciplines and stated that this fact is the basis of professional orientation of formation mathematical culture of the future specialists, for which mathematical culture is one of the conditions for the sustainability of their professional competence. The formation of formalization, constructive and technological competence in the process of obtaining a fundamental mathematical education of students trained on the direction "Software Engineering".

Keywords: professional activities, higher professional education, competence, mathematical culture, Software Engineering.

Стаття надійшла до редакційної колегії 10.10.2012

Б. Р. Головешко

СОЦІАЛЬНІ ФУНКЦІЇ ЛІДЕРСТВА І ЙОГО РОЛЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО СПЕЦІАЛІСТА З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті приділено увагу аналізу підходів до вивчення лідерства та лідерських якостей особистості. Запропоновано оновлений погляд на основні лідерські якості та лідерство як соціальне явище. Обґрунтовано важливість наявності лідерських якостей у спеціалістів з інформаційних технологій.

Ключові слова: лідерство, лідерські якості, сфера інформаційних технологій, спеціаліст з інформаційних технологій.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Феномен лідерства вивчається в різних галузях та напрямках таких наук, як педагогіка, психологія, соціологія, історія, політологія. Сьогодні лідерство трактується неоднозначно, існує не один підхід до його розуміння та визначення. Досі так і не досягнуто повної згоди щодо поняття лідерства і методів його вивчення. Крім того, питанню лідерства у професійній діяльності особистості не приділялось достатньої уваги, зокрема у професії спеціаліста з інформаційних технологій. Тому ми вважаємо доцільним проаналізувати дану тематику.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що професійна діяльність спеціаліста з інформаційних технологій потребує не тільки професійної компетентності, а й особливих психологічних якостей, одним з яких є лідерство. Незважаючи на великий попит у наш час на спеціалістів цієї сфери, між ними існує конкуренція за кращі місця у кращих організаціях. Крім того, у сфері інформаційних технологій дуже гостро постало завдання розвитку професіоналів, здатних не тільки безпосередньо створювати програмний продукт, а й ефективно керувати робочою групою, що створює такий продукт. Задля реалізації цього спеціаліст з інформаційних технологій і має володіти лідерськими якостями, які допомагають домогтися бажаного у професійній діяльності. Актуальність підкреслюється й тим, що сьогодні тему лідерства розглядають у повсякденному житті, у політиці, бізнесі, спорті, сімейних відносинах, екстремальних ситуаціях тощо.

Зв'язок проблеми з важливими науковими та практичними завданнями полягає у більш глибокому дослідженні в межах теми “Формування управлінсько-технічної еліти у вищих технічних навчальних закладах з використанням інноваційних педагогічних технологій” соціальних функцій лідерства, а також у доведенні, шляхом аналізу напрацювань вітчизняних та зарубіжних вчених, що лідерство дійсно відіграє важливу роль у професійній діяльності фахівців з інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що тематика лідерства достатньо розглянута у психологічній, педагогічній та управлінській сферах. Переважна кількість досліджень висвітлює лідерство, порівнюючи його з таким явищем як керівництво. У пошуку різних підходів до осмислення цього поняття цікавими є дослідження О.Г. Романовського, Т.В. Бендас, Д. Ольшанського, Б.А. Гаєвського, В.П. Пугачова, В.Г. Зазикіна, Е.А. Смірнова, Б.Д. Паригіна, Л.П. Шигапової, Н.В. Мараховської, О.К. Маковського, В.В. Ягоднікової, Н.П. Бабкової-Пилипенко та ін. [4, 11 та ін.]. Але єдиного розуміння змісту цього феномену і механізмів його формування досі не існує.

© Б. Р. Головешко 2013

Серед сучасних авторів питанню та вимогам щодо професійних якостей спеціалістів з інформаційних технологій приділяють увагу Л.А. Верещагіна, Е.А. Орел, О.К. Тихомиров, Т.В. Корнілова, Р. Томсет, Р. Шварц, Д. Гудзенко та ін. Аналізом специфіки професійних якостей програмістів у різний час займалися психологи і педагоги Ф. Брукс, Г. Вейнберг, Н. Вірт, Е. Дейкстра, С. Макконнелл, М.Л. Смультсон, Б. Шнейдерман та ін.

Невирішені частини загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У науковому просторі ще недостатньо висвітлено питання лідерства у професійній діяльності особистості взагалі й у сфері інформаційних технологій зокрема, яка є зараз найбільш прогресуючою галуззю на сучасному ринку.

Мета дослідження полягає у визначенні ролі лідерства та лідерських якостей у контексті діяльності спеціалістів з інформаційних технологій.

Відповідно до мети встановлено такі завдання: визначити соціальні функції лідерства як явища, виокремити основні якості особистості лідера; обґрунтувати важливість лідерських якостей для спеціалістів з інформаційних технологій.

Викладення основного матеріалу. Феномен лідерства є об'єктом наукового і практичного інтересу вже досить давно. Зокрема, вивченням цього феномену та його функцій займалися такі зарубіжні вчені, як Ф. Тейлор, Р. Емерсон, Л. Бернард, М. Вебер, Х. Саймон, Е. Богардус, Р. Стогділл.

Систематичне, цілеспрямоване і широке вивчення поняття лідерства почалось за часів Ф. Тейлора. Разом з тим, до сьогоднішні так і не досягнуто повної згоди щодо цього поняття та методів його вивчення.

У процесі вивчення цієї проблеми вченими було запропоновано багато різних визначень цього поняття, наприклад, лідерство:

- як вплив на групи людей, який сприяє досягненню загальних цілей;
- міжособистісна взаємодія, що виявляється в певній ситуації за допомогою комунікативного процесу і спрямована на досягнення специфічної мети;
- здібність впливати і на індивідуума, і на групу людей з метою примушення працювати разом для досягнення встановлених цілей;
- основний процес організації групового прийняття рішення;
- історично сформована соціальна потреба в організації процесу спільної діяльності людей.

Можна сказати, що явище лідерства у соціальному середовищі неможливо без чіткої мети, організаторських здібностей особистості та наявності такої властивості, як вплив.

За весь час дослідження питання лідерства сформувались три основних підходи: *підхід з позиції лідерських якостей* (це традиційний, найперший підхід, який передбачав існування унікального набору якостей людини, з якими вона народжується, до цієї характеристики також належать такі якості, як інтелект, освіта, приваблива зовнішність, ініціативність, впевненість тощо; цей підхід став поштовхом до розвитку інших концепцій); *підхід з позиції лідерської поведінки* (був зроблений висновок про те, що лідера можна виховати); *ситуаційний підхід до лідерства* (підхід стверджує, що вирішальну роль для ефективності лідерства відіграють ситуаційні чинники, але при цьому не виключається важливість особистісних та поведінкових характеристик) [9].

Також лідерство можна розглядати як відносини домінування і підкорення, впливу й наслідування в системі міжособистісних і групових відносин. Зазначимо, що набір лідерських якостей і зразків поведінки з часом змінювався. Якщо Платон наголо-

шував на значущості для ідеального правителя такої риси, як мудрість, то середньовічний філософ-теолог Ф. Аквінський підкреслював важливість благочестя й божественних якостей.

Т. Карлей, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер пояснювали лідерство природним прагнення людини до влади і домінування над собою подібними. Вони вважали, що це прагнення притаманне кожному індивіду, але лідерства досягають лише окремі з них, а саме – ті, хто на шляху до влади і впливу може знехтувати мораллю. Схожої думки дотримувався і Н. Макіавеллі, оскільки вважав, що лідер використовує будь-які засоби для підтримання громадського порядку та збереження свого панування.

Отже, зважаючи на такий погляд вчених, ми додаємо до лідерських якостей нехтування мораллю. Дійсно, при специфічних ситуаціях така риса може знадобитися лідеру, але ми не вважаємо, що вона має бути константною.

Цікавим є пояснення механізму лідерства, яке запропонував австрійський психолог А. Адлер. На його думку, орієнтація на лідерство – це своєрідний засіб компенсації комплексу неповноцінності. Вчений зазначав, що лідери – це люди, які зазнали крах своїх надій, ілюзій у дитинстві й прагнуть компенсувати їх, використовуючи домінування над іншими людьми.

Американський соціолог Е. Богардус рисами лідера вважає: розум, енергійність, здатність передбачати, привертати до себе увагу, почуття гумору, твердість характеру. Ще один американський соціолог Р. Стогділл здійснив комплексне дослідження феномена лідерства і отримав суперечливі результати щодо його індивідуально-особистісних характеристик. Він класифікував більше 40 елементів, пов'язаних із психологічними рисами лідерів, і розподілив їх за п'ятьма основними групами:

- фізіологічні дані;
- соціальне походження;
- інтелектуальні здібності;
- особистісні характеристики;
- соціальні характеристики.

Серед особистісних характеристик, як вважає Р. Стогділл, для становлення лідерства важливими є ентузіазм, упевненість, пристосованість. Що ж до соціальних характеристик, то тут автор виділяє адміністративні здібності, популярність, тактовність [8].

Цікаво, що до характеристик лідера вчений додав фізіологічні дані. Ми це пов'язуємо з такою властивістю структури особистості, як темперамент, який є вродженою властивістю та базується на нервовій системі людини.

Різноманітність та багатоаспектність лідерства визначають різноманіття його типології. Російський дослідник В.П. Пугачов [10] наводить найбільш просту класифікацію лідерства:

1. Ділове лідерство. Його основою є такі якості: діловий авторитет, вміння краще за інших вирішувати організаційні завдання, висока компетентність, досвід. Такий тип лідерства притаманний для груп, що виникають на основі виробничих цілей. Найбільше зазнає впливу ділового лідерства, як підкреслює В.П. Пугачов, ефективність керівництва.

2. Емоційне лідерство. Емоційний лідер викликає у людей довіру, упевненість, знімає психологічну напругу, створює атмосферу психологічного комфорту. На основі людських симпатій, привабливості міжособистісного спілкування емоційне лідерство притаманне соціально-психологічним групам.

3. Ситуативне лідерство. Воно може бути і діловим, і емоційним. Нестійкість, часова обмеженість, зв'язок лише з конкретною ситуацією є характерними рисами ситуативного лідерства. Ситуаційний лідер може повести за собою групу людей лише у специфічній ситуації.

Беручи за основу різноманітні теорії лідерства у сучасній науці, В.Г. Зазикін та Е.А. Смірнов [4] виокремлюють такі основні показники лідерства:

- більш висока активність та ініціативність індивіда при рішенні групових завдань;
- більша інформованість про вирішуване завдання, про членів групи, про ситуацію у цілому;
- більш виразна здібність мати вплив на інших членів групи.

Ми хочемо підкреслити таку рису як інформованість. Для лідерства це дійсно важливий чинник.

Також треба зазначити, що лідерство засновано на неформальному впливі лідера. У групі можуть бути як формальні, так і неформальні лідери. І саме неформальному лідеру вдається впливати на інших людей завдяки певним особистісним якостям. Цей вплив частіше за все позитивний, але може бути і негативним, адже лідер здебільшого перевершує інших хоча б в одній з якостей [3].

На думку С. Коссен, справжній лідер має володіти здатністю творчо вирішувати проблеми; уміти доносити ідеї до послідовників; уважно слухати інших людей і прислухатися до їхніх порад; бути переконливим; товариським; мати широке коло інтересів; почуття власної гідності, впевненість у собі.

У свою чергу З. Гапонюк виділяє такий комплекс лідерських якостей:

▪ *загальнопрофесійні якості*: висока теоретична й практична підготовка, системне бачення професійних проблем, здатність до професійної адаптації, здатність до прогностичної діяльності, здатність виконувати функціональні обов'язки; володіння методами керування колективом, уміння бачити ключове завдання, уміння розподіляти роботу в колективі;

▪ *якості творчої діяльності*: широкий загальний світогляд, творче ставлення до роботи, володіння методами творчості, педагогічна майстерність, висока методична підготовка;

▪ *соціально-психологічні якості*: уміння організувати продуктивні особистісні контакти, внутрішньоклективне спілкування, уміння враховувати індивідуальні особливості підлеглих, вимогливість до них, уміння розбиратися в людях, здатність привертати до себе людей, викликати довіру, здатність впливати на підлеглих особистим прикладом, задавати бадьорий, діловий тон у роботі, уміння переконувати інших, врівноваженість, схильність до вивчення людей, інтерес до їхніх потреб;

▪ *соціально-комунікативні якості*: уміння відстоювати інтереси свого колективу, організовувати контроль і стимулювати інших членів групи, легко вступати в контакт з людьми, товариськість, психологічний такт, відповідальність, обов'язковість, чесність і порядність, нормальна емоційно-психологічна збудливість, правильність артикуляції, гарна постановка голосу [2].

За підсумками опитування студентів, А. Зоріна виокремила набір лідерських якостей, серед яких товариськість, активність, ініціативність, наполегливість, самовладання, працездатність, спостережливість, організованість, самостійність, уміння переконувати, рішучість, ерудованість, впевненість у собі, емоційна привабливість, уміння налагодити позитивну атмосферу в колективі [5].

Лідерство передбачає певний характер його найближчого оточення. Воно має бути відібране за діловими, професійними ознаками, а не тільки за особистою відданістю лідеру, що хоча й важливо, але недостатньо для здійснення сучасної технічної чи управлінської політики.

Російський вчений Є. Ільїн виокремлює такі ознаки, що характеризують лідера:

- належність його до групи, у якій він висунувся на позиції лідера (авторитет);
- своїми діями він сприяє досягненню групової мети;
- ініціативність лідера (бере на себе добровільно значно більшу міру відповідальності, ніж того вимагає формальне дотримання приписів, загальноприйнятих норм);
- бажання або необхідність членів групи підкорятися йому [6].

Отже, єдиної думки про те, якими якостями має володіти лідер, не існує. Кожен час, кожне суспільство, кожна група, кожна особлива ситуація формує або потребує своїх лідерів. Проведений аналіз дозволив нам визначити такі соціальні функції лідерства як явища:

- організаційна,
- впливова,
- функція досягнення мети,
- активізаційна,
- ініціативна,
- емоційна,
- творча,
- функція випромінювання впевненості,
- комунікаційна,
- створення необхідної атмосфери у певній ситуації.

Серед основних лідерських якостей особистості ми хочемо підкреслити такі: активність, рішучість, упевненість у собі, потреба в успіху, цілеспрямованість, креативність, здатність активно впливати на інших, організаторські здібності, комунікативність, готовність до ризику, емоційна стійкість, наявність сили волі, здатність до емпатії, уміння розв'язувати конфлікти, стресостійкість, тимчасове нехтування мораллю (при необхідності).

Затребуваність фахівців різних галузей в сучасних умовах забезпечується конкурентоспроможністю – інтегральною характеристикою фахівця професійно компетентного, мобільного, який швидко адаптується і здатен оптимально вирішувати професійні проблеми. Найважливішим чинником формування конкурентоспроможного фахівця стає розвиток особистісних якостей, що забезпечують безперервне приростання професійної компетентності, розгортання внутрішнього потенціалу. У контексті сучасної освітньої ситуації особливої значущості набуває саме лідерство. У соціально-культурній діяльності лідерство розглядається як професійно важлива якість [11].

Саме тому ми вважаємо, що лідерські якості необхідні і спеціалістам з інформаційних технологій.

Аналіз сучасного ринку праці показує, що зараз найбільш затребувана сфера - це сфера інформаційних технологій. Саме тут існує дуже великий запит на відповідних фахівців. Спеціалісти ІТ-сервісу - це необхідна ланка будь-якої організації. Провідні програмісти або інші спеціалісти мають достойну заробітну плату, запит на них зростає дуже швидко, адже ступінь комп'ютеризації та інформатизації в Україні зростає.

Але у цій сфері існує велика конкуренція, адже багато ВНЗ та інших навчальних закладів готують фахівців у цій галузі. Звісно, кожен з них бажає мати постійну висо-

кооплачувану роботу, розвиватися як професіонал, підніматися кар'єрними щаблями. Щоб цього досягти, особистість має володіти певним набором особистісних та професійно важливих якостей, серед яких, на нашу думку, перше місце посідає лідерство.

Спеціалісти з інформаційних технологій виконують такі завдання: реалізація ІТ-проектів; забезпечення ефективності роботи інформаційних систем; підготовка та надання керівникам компанії відомостей про нові можливості інформаційних технологій та управління ними; організація роботи певного відділу; робота з клієнтами.

Варто зазначити, що чисельність співробітників ІТ-організацій або відділів та їхня кваліфікація визначається тими завданнями, які вони реалізують. Це вказує на те, що отримати достойну роботу у цій галузі – завдання не з легких: для цього треба мати не тільки професійні знання, але й специфічні психологічні якості [13]. А через те, що ринок інформаційних технологій розвивається швидше, ніж підготовка кваліфікованих кадрів, проблема невисокого рівня підготовленості персоналу залишається.

Також треба підкреслити, що з розвитком ринку інформаційних технологій підвищується зрілість замовників, їхня підготовленість до впровадження складних інфраструктурних рішень, які потребують значної технічної підтримки, додаткового навчання, спеціалізованих знань тощо. Таким чином, є все для ефективного використання сучасних інформаційних технологій у роботі організацій: є запит, є пропонування, є кваліфіковані людські ресурси [14].

Оскільки вже на даний момент інформаційні технології поділяються на велику кількість напрямів (наприклад, апаратне забезпечення, програмне забезпечення, телекомунікації тощо), керівникам компаній треба дуже уважно підходити до вибору необхідних технологій, ретельно добирати при цьому спеціалістів для вирішення тих чи інших завдань. ІТ-персонал сьогодні - це численна група працівників, яка виконує важливі економічні та інші функції.

У цілому поняттям "ІТ-спеціаліст" можна позначити працівника сфери інформаційних технологій, що використовує в процесі виконання своїх професійних обов'язків знання і навички програмування. Тому слово "програміст" часто вживається як його синонім. Потреба в ІТ-професіоналах в сучасних організаціях перевершує потужності вищих навчальних закладів. Тому при прийомі на роботу вимоги до кандидатів на вакантні посади часто обмежуються здатністю вирішення поточних технічних проблем. Наслідком подібної практики є залучення до лав ІТ-фахівців молоді та представників інших професій, рівень ІТ-підготовки яких не відповідає необхідним вимогам. Поточна ситуація на ринку ІТ-фахівців характеризується істотним перевищенням попиту над пропозицією. Пошук необхідних вузькоспрямованих фахівців може тривати місяцями, що тягне за собою збитки через вимушені простоя або невиконання бізнес-зобов'язань. Але, більше того: знайшовши необхідного фахівця, немає впевненості в тому, що він виправдає очікування фірми.

Поняття "професіоналізм" стосовно програміста визначається як інтегральна особистісна характеристика людини, яка:

- оволоділа нормами професійної діяльності і спілкування та здійснює їх на високому рівні, прагнучи здобути професійну майстерність в галузі програмування;
- дотримується професійної ціннісної орієнтації та професійної етики;
- розвиває себе засобами професії;
- прагне зробити творчий внесок у професію, збагативши її досвід;

■ прагне і вміє викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності, сприяє підвищенню ваги і престижу своєї професії в суспільстві, гнучко враховує нові запити суспільства до неї.

Сьогодні без самостійності, без готовності швидко пристосовуватися до змін, переорієнтуватися, без уміння знайти підхід до вирішення проблеми або терміново розв'язати нестандартне завдання важко досягти професійного успіху. Ринок і конкуренція потребують фахівців-професіоналів із неординарним творчим мисленням [1].

Підготовка фахівця з інформаційних технологій є складним процесом, який має певні особливості, пов'язані насамперед зі швидкою зміною технологій програмування, коли технологія, у якій програміст був професіоналом, стає практично незатребуваною. З погляду компанії-виробника програмного забезпечення завжди буде затребувана найбільш сучасна технологія, отже, професіонал повинен постійно відслідковувати зміни, новинки і тенденції у сфері програмування. Крім того, часто причиною незадовільних результатів роботи програміста стає нестача знань, які не стосуються прямої компетенції фахівця. Умовно можна виокремити три складники професійної підготовки ІТ-фахівця, необхідні для успішної роботи: фундаментальна і технологічна (забезпечуються на певному рівні ВНЗ), прикладна у контексті галузі, з якою буде пов'язана робота програміста, наприклад бухгалтерія, інженерія, освіта, ігри тощо.

Д. Є. Щедролосьєв підкреслює важливість того факту, що сучасне програмування є колективним, і корисність окремого програміста тісно пов'язана з його корисністю для всієї команди, а тому потребує від особи навичок роботи в команді, лідерських якостей, певних знань у галузі психології й управління. На думку автора, особливістю успішного ІТ-професіонала є не деякий фіксований набір знань, умінь і навичок у певній галузі, а сформованість спектру компетенцій, що забезпечать кар'єрне зростання [12].

Висновки. Проаналізувавши безліч підходів, концепцій різних дослідників, ми, використовуючи синтетичний підхід, пропонуємо свій погляд на лідерство як суспільне явище. У статті було виокремлено найважливіші, з нашої точки зору, якості особистості лідера та обґрунтовано важливість лідерських якостей для спеціалістів з інформаційних технологій.

Перспективи використання результатів дослідження. Враховуючи специфіку діяльності спеціалістів з інформаційних технологій, особливо сучасний стан цієї сфери, ми вважаємо, що роль лідерства у професійній діяльності є вкрай значною, воно забезпечує досягнення успіху професіонала. Ми вважаємо за потрібне продовжити дослідження лідерства у контексті професійної діяльності спеціалістів з інформаційних технологій, зокрема провести дослідження наявності цих якостей у майбутніх спеціалістів цієї сфери, що навчаються у вищих навчальних закладах.

Список літератури: 1. *Бондар В.І.* Дидактика: ефективні технології навчання студентів / Бондар В.І. – К. : Вересень, 1996. – 129 с. 2. *Гапонюк З.Г.* Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Гапонюк Зоя Георгиевна. – М.: Военный университет, 2008. – 24 с. 3. *Дьяченко М.И.* Психологический словарь-справочник // М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск, 2004. — 576 с. 4. *Зазыкин В.Г.* Психология и акмеология лидерства: монография // В. Г. Зазыкин, Е. А. Смирнов. - М.: ЭЛИТ, 2010. — 304 с. 5. *Зорина А.В.* Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зорина Анна Викторовна. – Нижний Новгород, 2009. – 25 с. 6. *Ильин Е.П.* Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер,

2000. – 288 с. 7. *Локишин В.С.* Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в контексті процесу модернізації вищої освіти / В.С. Локишин// *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб.наук.пр.* – Луганськ, 2013. - Вип.1 (54) - С. 109-120. 8. *Логунова М.М.* Соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності: навч. вид. /М.М. Логунова. – К.: Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 2006. – 196 с. 9. *Моргулець О.Б.* Менеджмент у сфері послуг: навч. посіб. / О.Б. Моргулець //– К.: Центр учбової літератури, 2012. - 384с. 10. *Пугачев В.П.* Выявление, развитие и защита лидерства / Элитариум. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2011/09/16/vyjavlenie_razvitie_zashhita_liderstva.ht. 11. *Шевченко Т.Н.* Лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социально-культурной сферы / Т. Н. Шевченко// *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008. - № 51. - С. 326-328. 12. *Щедролосьев Д.Є.* Компетентнісний підхід до підготовки інженерів-програмістів/ Д.Є. Щедролосьев// *Інформаційні технології і засоби навчання* // Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua> 13. Мотивация персонала в области информационных технологий // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://conf-p.narod.ru/Ver.pdf>. 14. Особенности поведения сотрудников ИТ в современных организациях // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://allrefs.net/c5/1kda8/>.

Bibliography (transliterated): 1. Bondar V.I. Didaktika: effektivni tehnologii navchannja studentiv / Bondar V.I. – K. : Veresen', 1996. – 129 s. 2. Gaponjuk Z.G. Pedagogicheskie uslovija formirovanija liderskih kachestv u studentov gumanitarnyh vuzov: avtoref. dis. kand. ped. nauk: 13.00.08 / Gaponjuk Zoja Georgievna. – M.: Voennoy universitet, 2008. – 24 s. 3. D'jachenko M.I. Psihologicheskij slovar'-spravochnik // M.I. D'jachenko, L.A. Kandybovich. - Minsk, 2004. — 576 s. 4. Zazykin V.G. Psihologija i akmeologija liderstva: monografija // V. G. Zazykin, E. A. Smirnov. - M.: JeLIT, 2010. — 304 s. 5. Zorina A.V. Pedagogicheskie uslovija formirovanija liderskih kachestv u studentov vuza: avtoref. dis.. kand. ped. nauk: 13.00.01 / Zorina Anna Viktorovna. – Nizhnij Novgorod, 2009. – 25 s. 6. Il'in E.P. Psihologija voli / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2000. – 288 s. 7. Lokshin V.S. Formuvannja liders'kih jakostej majbutnih menedzheriv sociokul'turnoj dijal'nosti v konteksti processu modernizacii vishhoj osviti / V. S. Lokshin// *Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zb.nauk.pr.* – Lugans'k, 2013.-Vip.1 (54) S. 109-120. 8. Logunova M.M. Social'no-psihologichni aspekti upravlins'koj dijal'nosti: navch. vid./M.M. Logunova. – K.: Centr sprijannja institut. rozv. derzh. sluzhbi, 2006. – 196 s. 9. Morgulec' O.B. Menedzhment u sferi poslug: navch. posib. / O.B. Morgulec' //– K.: Centr uchbovoj literaturi, 2012. - 384 s. 10. Pugachev V.P. Vyjavlenie, razvitie i zashhita liderstva / Jelitarium. — [Jelektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.elitarium.ru/2011/09/16/vyjavlenie_razvitie_zashhita_liderstva.ht. 11. Shevchenko T.N. Liderstvo kak uslovie formirovanija konkurentosposobnogo specialista social'no-kul'turnoj sfery / T. N. Shevchenko// *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena*. 2008. - № 51. - S. 326-328. 12. Shhedrolos'ev D.Є. Kompetentnisnij pidhid do pidgotovki inzheneriv-programistiv/ D. Є. Shhedrolos'ev// *Informacijni tehnologii i zasobi navchannja.*// Rezhim dostupu do zhurnalu: <http://www.journal.iitta.gov.ua> 13. Motivacija personala v oblasti informacionnyh tehnologij // [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: <http://conf-p.narod.ru/Ver.pdf>. 14. Osobennosti povedenija sotrudnikov IT v sovremennyh organizacijah // [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: <http://allrefs.net/c5/1kda8/>.

Б. Р. Голоवेशко

**СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ЛИДЕРСТВА И ЕГО РОЛЬ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО
СПЕЦИАЛИСТА ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ**

В данной статье уделено внимание анализу подходов к изучению лидерства и лидерских качеств личности. Предложен обновленный взгляд на основные лидерские качества и лидерство как социальное явление. Обоснована важность наличия лидерских качеств для специалистов по информационным технологиям.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, сфера информационных технологий, специалист по информационным технологиям.

UDC 37.06:331.5

B. Holoveshko

**LEADERSHIP SOCIAL FUNCTION AND ITS POSITION IN A PROFESSIONAL
ACTIVITY OF MODERN IT EXPERT**

The purpose of an article research is the leadership position solving and leadership features in the context of IT experts' activity. Having analyzed the variety of methods, conceptions of different times and researchers from different countries, using the synthetically method we offered our vision on the leadership as social phenomenon and defined social functions of leadership. Considering the specification of IT experts, you can find in the article the justifying of leadership role in professional activities is large enough and provides professional success. There are social functions of the leadership in the article, determined the main features of leader and proved the importance of leader traits for IT experts.

Keywords: leadership, leadership features, IT sphere, IT expert.

Стаття надійшла до редакційної колегії 17.04.2013

Л. В. Олійник

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ЇХНЯ РОЛЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ

Статтю присвячено проблемі підвищення якості підготовки офіцерського складу, зокрема психолого-педагогічної підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління. Наголошується, що така підготовка потребує методичної перебудови, головний напрям якої полягає у використанні в навчальному процесі активних методів навчання. Доведено, що акцент з пасивних форм навчання має бути перенесений на активні форми і методи: семінарські і практичні заняття, дискусії, моделювання навчально-бойових дій та ситуацій повсякденної діяльності, їх розгляд, аналізування й оцінювання. На думку автора, активні методи навчання забезпечують інтенсивний розвиток пізнавальних мотивів, сприяють прояву творчого мислення тих, хто навчається, вони спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, формування навичок і вмінь нестандартного розв'язання військово-професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування. У статті розкрито сутнісний зміст застосування активних методів навчання. Встановлено, що воно дає можливість майбутнім магістрам військово-соціального управління включитися у цілеспрямований процес розвитку у себе творчого мислення, що дозволить професійно виконувати поставлені перед ними завдання.

Ключові слова: активні методи навчання, психологічна підготовка, магістри.

Радикальні зміни у формах і способах ведення сучасної війни стали наслідком дії сукупності взаємопов'язаних чинників, які адекватно відображають воєнно-політичні, фінансово-економічні, науково-технологічні та соціокультурні тенденції світового розвитку. За таких умов набула гострої актуальності й потребує комплексного розв'язання проблема створення професійних армій, у тому числі комплектуванням збройних сил військовослужбовцями, які проходять службу за контрактом. Ця проблема повною мірою стосується і Збройних Сил України.

Разом з тим, дотримання контрактного принципу комплектування не є запорукою підвищення професіоналізму армії. На рівень підготовки офіцерського складу, незалежно від способу комплектування збройних сил, суттєво впливають такі умови:

- наявність сучасних вискоєфективних методик підготовки особового складу за військовими спеціальностями;
- відбір методів, організаційних форм та засобів, оптимальних з точки зору поставлених завдань. Центр ваги у психолого-педагогічній підготовці майбутніх магістрів військово-соціального управління має бути перенесеним з пасивних форм навчання на активні форми і методи навчання: семінарські і практичні заняття, дискусії, моделювання навчально-бойових дій та ситуацій повсякденної діяльності, їхній розгляд, аналізування та оцінювання.

Таким чином, психолого-педагогічна підготовка майбутніх магістрів військово-соціального управління потребує методичної перебудови, головним напрямом якої є застосування у навчальному процесі активних методів навчання.

© Л. В. Олійник 2013

Проблема пошуку активних методів навчання знайшла своє відображення в дослідженнях багатьох вчених, зокрема І.Я.Лернера [1], І.О.Хорєва [4], В.В.Ягупова [5] та інших. Дослідження доводять, що активні методи навчання забезпечують інтенсивний розвиток пізнавальних мотивів, сприяють прояву творчого мислення тих, хто навчається.

Активні методи навчання – це сукупність прийомів і способів психологічно-педагогічного впливу на об'єкти навчання, які, порівняно із традиційними методами навчання, у першу чергу спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, формування навичок і вмінь нестандартного розв'язання військово-професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування [5].

Для них притаманні зв'язок теорії з практикою, спрямованість на опанування дидактичним методом аналізу і вирішення складних проблем, розвинута рефлексія, атмосфера співробітництва та творчості, сприяння опануванню продуктивним індивідуальним стилем мислення та діяльності.

З точки зору психології активні методи навчання базуються на експериментально встановлених фактах, що у пам'яті людини залишається (при інших рівних умовах) до 90% того, що він робить, до 50% того, що він бачить, і тільки 10% того, що він чує [1]. Тому найбільш ефективна форма навчання повинна базуватися на активному включенні у відповідну дію. У процесі реалізації активних методів навчання відбувається моделювання професійної діяльності і самого навчального процесу. Саме в умовах застосування активних методів навчання вдосконалюються навички професійної практичної діяльності.

Науково-педагогічні працівники Національного університету оборони України проводять велику роботу щодо розроблення та застосування активних методів навчання, визначають шляхи підвищення їхньої ефективності, що дозволяє запропонувати у психолого-педагогічній підготовці майбутніх магістрів військово-соціального управління такі активні методи навчання:

- аналіз конкретних ситуацій;
- розігрування ролей (рольова гра);
- “мозкова атака”;
- “круглий стіл”;
- військово-професійні (військово-педагогічні) ігри.

Подамо стисло характеристику кожного з цих методів.

Аналіз конкретних ситуацій – це ефективний метод активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх магістрів військово-соціального управління (ситуація – від фр. *situation* - положення, обставина, сукупність обставин [3]).

Названий метод характеризується такими ознаками:

- наявність конкретної ситуації;
- розроблення групою (підгрупою чи індивідуально) варіантів вирішення ситуації;
- захист розроблених варіантів вирішення ситуацій з подальшим їх опануванням;
- підбиття підсумків та оцінювання результатів заняття.

Існує декілька видів ситуацій:

1. Ситуація-проблема є описом реальної проблеми, яка потребує вирішення. Мета: майбутнім магістрам військово-соціального управління треба знайти вирішення ситуації або дійти висновку про неможливість її вирішення.

2. Ситуація-оцінювання описує положення, вихід з якого вже знайдено. Мета: майбутнім магістрам військово-соціального управління провести критичний аналіз прийнятих рішень, зробити висновок з приводу поданої ситуації та її вирішення.

3. Ситуація-ілюстрація є ситуацією та, пояснюючи причини її виникнення, описом процедури її вирішення. Мета: оцінити ситуацію в цілому, провести аналіз її вирішення, сформулювати питання, висловити погодження - непогодження.

4. Ситуація-попередження описує застосування вже прийнятих раніше рішень. У зв'язку з цим ситуація має тренувальний характер, є ілюстрацією до тієї чи іншої теми. Мета: майбутнім магістрам військово-соціального управління проаналізувати дані ситуації, знайти рішення з використанням здобутих теоретичних знань.

Такий метод навчання спрямований на розвиток уміння аналізувати складні завдання, здатності приймати рішення.

Розігрування ролей (рольова гра) – імітаційний ігровий метод активного навчання майбутніх магістрів військово-соціального управління.

Для нього характерні такі ознаки:

- наявність завдання (проблеми) та розподілу ролей між слухачами;
- взаємодія між слухачами. Кожний з них, згідно зі своєю роллю, може погодитися або не погодитися з думкою інших слухачів, висловлювати власну думку тощо;
- введення науково-педагогічним працівником у процесі заняття коригувальних умов. Так, він може припинити обговорення та повідомити про нові дані, які треба врахувати при вирішенні поставлених завдань, спрямувати обговорення в інше русло тощо;
- оцінювання результатів обговорення та підбиття підсумків гри науково-педагогічним працівником та слухачем.

Розігрування ролей є достатньо ефективним методом вирішення організаційних та управлінських завдань.

“Мозкова атака” належить до ефективних методів активізації колективної творчої діяльності. Ідея метода заснована на тому, що критика гальмує мислення, тому з початку необхідно висунути гіпотези, а потім надати їм критичну оцінку.

Вирішенням завдань під час застосування даного методу керує науково-педагогічний працівник. Він забезпечує виконання всіх правил “мозкової атаки”, а саме:

- умови завдання формулюються перед “атакою” загалом;
- група “генераторів ідей” за відведений час (20-40 хв.) висуває максимальну кількість будь-яких гіпотез. Ідеї повинні висловлюватись безперервно, доповнюючи і розвиваючи одна одну. Регламент на кожну ідею приділяється в межах 2 хв., доказів не потрібно. Всі ідеї протоколюються. На цьому етапі заборонена будь-яка критика, у тому числі схована, у вигляді скептичних посмішок, жестів, міміки. Для підвищення продуктивності “мозкової атаки” корисно попередньо провести його учасників до стану м'язової і психічної релаксації, зняти з них психічну напруженість і м'язові затиски тіла;

- група експертів висловлює думки щодо цінності висунутих гіпотез. Експертиза і відбір гіпотез повинні проводитися ретельним чином, оцінюються несерйозні і нереальні гіпотези;
- не вирішені в процесі “атаки” завдання можуть бути запропоновані тому ж колективу, але в іншій формі;
- для активізації процесу генерування ідей під час “атаки” рекомендується використовувати деякі прийоми: інверсії (зроби навпаки), аналогії (зроби так, як це зроблено в іншому рішенні), емпатії (вважай себе частиною завдання, з’ясуй при цьому свої почуття, відчуття), фантазії (зроби щось фантастичне);
- гіпотези оцінюються за бальною системою, потім виводиться середній бал за оцінками всіх слухачів [2].

“Круглий стіл” – це один з методів проведення навчальних занять, що має на меті обговорення складних теоретичних проблем і обмін досвідом.

Пошук адекватних форм веде до колективної форми організації заняття за принципом “круглого столу”, коли учасники висловлюються у визначеному порядку (сидячи за столом, який має круглу форму) та де присутнім надають рівні права щодо обговорення проблем.

Найбільш активно принцип “круглого столу” реалізується на семінарі-дискусії. Формулюється тема, яка має неоднозначне тлумачення, і тому існує необхідність її аналізу і обґрунтування в різних аспектах: політичному, економічному, психологічному, педагогічному, управлінському тощо. На заняття запрошуються певні компетентні особи: військові керівники вищого рівня, спеціалісти різних галузей знань тощо. Майбутні магістри військово-соціального управління заздалегідь готують доповіді, реферати та виступи. На занятті відбувається їх заслуховування. Після цього починається обговорення, аналізування, коментування, обмін думками. Щоб створити сприятливі умови для активної участі всіх майбутніх магістрів військово-соціального управління у цьому процесі, науково-педагогічному працівнику треба дотримуватися рекомендацій, які стосуються проведення дискусії. Завдання науково-педагогічного працівника полягає в тому, щоб спрямувати дискусію в необхідне русло, вміло поєднуючи між собою різні погляди щодо предмета дискусії, звертаючи особливу увагу на суттєві аспекти проблеми, що вивчається.

Особливістю круглого столу є надання слухачам можливості виявити свою активність, розроблення не тільки системи питань, а й контрольних питань для поглибленого розкриття змісту теми, ознайомлення з літературою, використання різноманітних джерел інформації, а також вільний обмін думками. Під час підбиття підсумків дискусії науково-педагогічному працівнику необхідно узагальнити колективну думку і визначити основні напрями самостійної роботи слухачів над проблемою, що аналізується.

Військово-професійні (військово-педагогічні) ігри призначені для розвитку творчого мислення, формування практичних навичок і вмінь, вироблення індивідуального стилю спілкування та поведінки при колективному вирішенні завдань. Військово-професійна гра – це в певному сенсі репетиція елементів професійної діяльності. Майбутні магістри військово-соціального управління, виконуючи ролі за відповідними посадовими обов’язками, навчаються розглядати проблеми військової діяльності, прогнозувати власну діяльність у різних ситуаціях. Іншими словами, військово-професійна гра, по суті, є квазіпрофесійною (від лат. *quasi* – нібито, начебто) діяльністю.

Методика проведення військово-професійних ігор, яка складається з кількох етапів, має багатозмістовий характер. Але в будь-якому випадку вони здійснюються згідно з певною моделлю, яка включає: етап підготовки учасників гри; етап вивчення ситуації, інструкцій, настанов та інших додаткових матеріалів; етап здійснення гри; етап аналізування, обговорення та оцінювання результатів гри.

Етап підготовки учасників гри складається з таких заходів:

- визначення теми гри і опрацювання проблемної ситуації;
- формулювання головної мети гри і встановлення її правил;
- встановлення організації гри і форми її здійснення;
- визначення переліку посадових осіб, ролі яких будуть виконувати майбутні магістри військово-соціального управління під час здійснення гри;
- моделювання навчальної ситуації на основі попередньо опрацьованих матеріалів;
- надання учасникам гри, експертам та іншим особам пакету документів і матеріалів, які необхідні для розв'язання дидактичної проблеми.

Зміст етапу вивчення дидактичної ситуації, інструкцій, настанов і низки інших матеріалів, які потрібні для розв'язання навчальної проблеми, складає:

- збір додаткової інформації та її систематизація;
- отримання інформації у науково-педагогічного працівника, експертів;
- здійснення певних контактів між учасниками ігор, коли є така необхідність;
- опрацювання необхідних документів і підготовка навчально-методичної бази.

Під час проведення військово-професійної ігри ніхто не має права втручатися в її перебіг і змінювати зміст. Тільки науково-педагогічний працівник має право при необхідності корегувати дії учасників гри, коли це визначається дидактичними обставинами. Головною властивістю цієї гри є динамізм і саморозвиток дидактичної ситуації. Всі елементи ситуації повинні складати систему, де все взаємопов'язано і взаємозумовлене. Тому будь-яке вирішення певної проблеми має безпосередній вплив на перебіг всієї гри. Такий характер гри позитивно впливає на процес самонавчання учасників гри. Опанування уміннями аналізувати інформацію, прийняти обґрунтоване рішення, знаходити помилки, вносити необхідні корективи в стратегію і тактику дій – це позитивні аспекти військово-професійних ігор, які слід використовувати під час їх здійснення. Вони сприяють формуванню самокритичності, допомагають подоланню шаблонного мислення, розвивають навички та уміння керування підлеглими в екстремальних умовах і ситуаціях [4].

З метою ускладнення ситуації рекомендуються несподівані дії опонентів і зменшення часу на вирішення проблеми. Крім того, заохочується створення додаткових труднощів, які мають ускладнити процес прийняття рішення.

Відповідальним і змістовим етапом військово-професійних ігор є аналізування, обговорення та оцінювання її результатів. На цьому етапі здійснюється:

- обмін думками;
- дискусія;
- захист учасниками ігор власних рішень і висновків;
- остаточна оцінка результатів гри.

Підхід, що пропонується до організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління, на думку автора, дозволить вирішити одну з головних проблем – з'єднати процес оволодіння основами сучасної

науки з процесом розвитку здібності творчо мислити, тобто самостійно ці основи розвивати, корегувати та приводити у відповідність з реаліями нашого часу.

Застосування активних методів навчання дає можливість майбутнім магістрам військово-соціального управління включитися у цілеспрямований процес розвитку у себе творчого мислення, що дозволить професійно виконувати поставлені перед ними завдання.

Список літератури: 1. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981. – 186 с. 2. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с. 3. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1980. – 624 с. 4. Хорєв І.О. Педагогічні основи забезпечення ефективності підготовки військових фахівців у вищих військових закладах освіти: Навч.-метод. посібник. – К.: ВГІ НАОУ, 2000. – 60 с. 5. Ягупов В.В. Військова дидактика: Навч. посібник. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2000. – 400 с.

Bibliography (transliterated): 1. Lerner I.Ja. Didakticheskie osnovy metodov obuchenija. – M., 1981. – 186 s. 2. Pedagogika i psihologija vysshej shkoly: Ucheb. posobie. – Rostov n/D.: Feniks, 2002. – 544 s. 3. Slovar' inostrannyh slov. – M.: Russkij jazyk, 1980. – 624 s. 4. Horev I.O. Pedagogichni osnovi zabezpechennja efektyvnosti pidgotovki vijs'kovih fahivciv u vishhij vijs'kovih zakladah osviti: Navch.-metod. posibnik. – K.: VGI NAOU, 2000. – 60 s. 5. Jagupov V.V. Vijs'kova didaktika: Navch. posibnik. – K.: Vidavnicho-poligrafichnij centr “Kiïvs'kij universitet”, 2000. – 400 s.

УДК 378.22+37.02

Л.В. Олейник

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ВОЕННО-СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Статья посвящена проблеме повышения качества подготовки офицерского состава, в частности психолого-педагогической подготовки будущих магистров военно-социального управления. Отмечается, что такая подготовка требует методической перестройки, главное направление которой заключается в использовании в учебном процессе активных методов обучения.

Доказано, что акцент с пассивных форм обучения должен быть перенесен на активные формы и методы: семинарские и практические занятия, дискуссии, моделирование учебно-боевых действий и ситуаций повседневной деятельности, их рассмотрение, анализ и оценка.

По мнению автора, активные методы обучения обеспечивают интенсивное развитие познавательных мотивов, способствующих проявлению творческого мышления учащихся, они направлены на развитие у них творческого самостоятельного мышления, активизацию учебно-познавательной деятельности, формирование навыков и умений нестандартного решения военно-профессиональных проблем и совершенствование навыков профессионального общения.

В статье раскрыто сущностное содержание применения активных методов обучения. Установлено, что оно дает возможность будущим магистрам военно-социального управления включиться в целенаправленный процесс развития у себя творческого мышления, что позволит профессионально выполнять поставленные перед ними задачи.

Ключевые слова: активные методы обучения, психологическая подготовка, магистры.

UDC 378.22+37.02

L. Oliinyk

ACTIVE LEARNING METHODS AND THEIR ROLE IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREPARATION OF FUTURE MASTERS OF MILITARY-SOCIAL MANAGEMENT

Paper is devoted to improving the quality of officer training, in particular psychological and pedagogical training of future military masters of social management. It is noted that such training requires methodical restructuring, the main direction of which is in use in the educational process of active learning methods.

We prove that the emphasis from passive forms of education should be shifted to the active forms and methods: seminars and workshops, discussions, simulation training and combat actions and situations of everyday activities, their review, analysis and evaluation.

According to the author, active learning methods provide intensive development of cognitive motives contributing to the manifestation of creative thinking of students, they aim to develop their creative independent thinking, learning and cognitive activation activity, the formation of skills and custom solutions professional military problems and improving the skills of professional communication.

The article reveals the essential content of the application of active learning methods. Found that it enables the future masters of military-social management to engage in purposeful process of development in their creative thinking that will professionally perform their tasks.

Key words: active methods, psychological and pedagogical preparation, masters.

Стаття надійшла до редакційної колегії 10.01.2013

В.В. Орел

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

У статті розглядаються форми і методи підвищення загальної культури студентів-економістів, формування у них творчого підходу до життєвих проблем, надання їхнім фізичним, моральним та інтелектуальним силам діяльнісного стану. Результатом такого самовдосконалення стає сформованість у свідомості людини її особистісної сфери культури - світу культури, який розвиває свої сутнісні потенції у процесі самореалізації.

Ключові слова: майбутні економісти, майбутні менеджери, мотивація, педагогічні умови, професійна соціалізація.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються значні зміни, які, перш за все, зумовлені перетвореннями в політичній, соціально-економічній, культурній сферах життя України. В молодій державі йде пошук підходів та механізмів її оновлення.

За своєю масштабністю й характером ця проблема не має простих і швидких рішень на жодному з етапів соціального розвитку, що пов'язано не тільки з природними труднощами конструктивного характеру, але й трансформацією геополітичних особливостей, внаслідок чого зміна духовних орієнтирів, плюралістичні трактовки історичного минулого, теперішнього і майбутнього країни створюють атмосферу стихійності суспільного життя з його нестабільністю та непередбачуваністю. Загальним для багатьох національних варіантів пострадянського простору можна вважати ототожнення сьогоденішнього світовідчуття зі станом втоми.

Для оновлення суспільства необхідна не тільки економічна реформа, але й радикальне реформування духовної культури.

Полісемантичність поняття „культура” викликала до життя безліч визначень та концепцій, що співіснують у науці. Рівні осмислення культури, з якою пов'язано буття людини, різняться, змінюються, уточнюються, адже широта охоплюваних нею явищ викликає особливий ефект закріплення за цим поняттям багатьох смислових відтінків, що, у свою чергу, сприяє варіативному його тлумаченню й використанню. Тому зупинимось на аналізі тих праць, в яких дослідження культури виступає досить виразно. Природно, що кожна з конкретних дисциплін підходить до цього поняття відповідно до своїх завдань і обмежує його колом проблем, що є для неї найважливішими.

У відомій праці А. Моля “Соціодинаміка культури”, виданій у сімдесяті роки минулого століття, вказувалось на існування більш 250 визначень культури [3]. І все ж, незважаючи на рясноту наговореного навколо проблеми, є сенс зупинитися на тих позиціях, які відіграли певну роль у формуванні погляду на культуру як фундамент людського взаєморозуміння та духовності.

Актуальність дослідження. Проблема гуманізації вищої школи в Україні часто трансформується у проблему гуманітаризації, що пов'язано з прагненням нашої держави до створення засад інформаційного суспільства. Цей процес обумовлюється певними

© В.В. Орел 2013

чинниками. Перший із них полягає в тому, що, вивільняючи людей від рутинної інтелектуальної роботи, інформаційні технології “висувають на перший план творче прийняття рішень стосовно стратегії розв’язання тих чи інших проблем, що вимагає від суб’єктів діяльності дуже високого рівня загальної гуманітарної культури” [1]. Інший чинник пов’язаний із навчально-виховним процесом, його технологією. В сучасних умовах, коли відбувається постійне збільшення обсягів інформації, “немає сенсу здійснювати навчальний процес на основі передачі та засвоєння стандартного обсягу знань і формування стандартних навичок розв’язання проблем алгоритмічного характеру”. Дійовий підхід до вибудови навчально-виховного процесу вбачається у переході до евристично-пошукової моделі. Адже сьогодення потребує не стільки “людини, яка знає”, з незмінним світоглядом, скільки “людини відповідальної”, яка вміє “орієнтуватися у складних проблемах, осмислювати своє місце в суспільстві. Освіта повинна створити умови для формування вільної особистості, навчити її мислити, спілкуватися; це має бути особистість, яка розуміє інших людей, поважає їхню думку, вміє поступитися своїм “я” заради пошуку кращого рішення” [Там само, с.128].

Поряд із цим не можна не зважати на той факт, що сьогодні, в епоху динамічної зміни технологій, розширюються канали надходження інформації та її зміст, важко, та й неможливо, передбачити і дати ту суму знань, умінь і навичок, які зможуть забезпечити ефективну професійну діяльність фахівця протягом життя. У зв’язку з цим виникає потреба поряд із наданням певної суми знань і навичок навчити студента самостійно здобувати інформацію, використовувати її у повсякденній роботі. Необхідно навчити його відштовхуватися від уже існуючих результатів у напрямі до витоків пізнання, особистому доторкненню та переживанню значимого, яке постає у вигляді метафор, порівнянь, аналогій, тобто специфічному знанню про навколишній світ. Іншими словами, знання, що набуваються у процесі підготовки до професійної діяльності, мають забезпечувати “людині можливість її зустрічі з культурою, відкривати, а не закривати двері у світ трансцендентного, існуючого за межами свідомості, а отже, знання, які обертаються на “зростання душі” [2].

Аналіз літературних джерел. Традиційне для 60-70-х рр. уявлення про культуру як сукупність створених людиною матеріальних та духовних цінностей, як засіб ідейного збагачення людини (Ю.Лукін, О.Яковлев) змінювалося висуненням на перший план світоглядної (А.Швейцер), ціннісно-духовної (М.Чавчавадзе, М.Мамардашвілі), предметно-змістовної (В.Межуєв), життєтворчої (О.Лосєв), діяльнісної (Ю.Давидов, В.Давидович, Ю.Жданов, О.Загороднюк, М.Каган), семіотичної (Ю.Лотман) функцій.

Існують метафоричні визначення культури відомими її діями, які підкреслюють смисл останньої в духовній близькості людей, в зусиллях людини бути самою собою (О.Блок, М.Реріх та ін.). М.Каган пропонує бачити в культурі “і якісну певність форм і засобів виживання людей” [4].

Глибокі зміни на рівні змісту культури як системи відношень людини і світу та змісту самої людини як суб’єкта цієї культури відбулись за два останні десятиріччя. Цікавими для нас в цьому аспекті є наукові праці київської філософської школи, що розглядають культуру не тільки як форму пізнання, але і як спосіб побудови життя людини завдяки досвіду сотень минулих поколінь. При цьому “культура не замінює історію, бо має особистісну структуру переживання, відтворення і трансформації історії в норми і цінності конкретних людей” [5]. У такий спосіб людина отримує статус культурного об’єкта.

Ці ідеї С.Кримського своєрідно змикаються з думками грузинського філософа М.Мамардашвілі: “Культура для мене є щось незворотне, що не можна нічим, у тому числі і знанням, умом, логікою замінити або відшкодувати, якщо її нема. Але і її можна легко зруйнувати” [6].

Поворот до людини через онтологічний підхід у філософії виводить вітчизняних вчених на розгляд культури, що розпізнається через стосунки людини з іншими людьми. І від того, як людина відчуває і поводить себе в культурі, залежить і існування самої культури. *Культура - це перш за все спосіб людського буття* [7].

На думку Є.Бистрицького, культура – “це стан прозоро ясних міжлюдських стосунків і розумного ставлення один до одного і до природи, що позбавлені деформуючого впливу різного роду натуралізацій, ... фетишизацій і т.п. ... Іншими словами, під сферою власне культурного життя розуміється така сітка міжособистісних зв’язків і стосунків людини з навколишнім, в якій люди здатні виступати суб’єктами своєї життєдіяльності, максимально контролювати і керовано змінювати ... умови і обставини власного буття” [Там само, с. 19].

Через культуру реалізується процес самодетермінації естетичного розвитку особистості. Це “ініціюється зміною смислової перспективи, що висуває на перший план суспільного світу *особистість і особистісну модальність* відношення людини до дійсності” [Там само, с. 9].

В.Малахов обґрунтував важливість морального аспекту культури, пов’язаного із категоріями гідності, честі, сорому як явищ душевного життя [Там само, с.114-115].

Таким чином, сучасна вітчизняна філософська школа віддала явну перевагу тому колу дефініцій, що знаходяться у річищі *особистісного* підходу до пошуків початку і сутності культури. Це і не дивно, адже її витoki знаходимо у київській релігійній філософській школі XIX ст., відомий зокрема іменами П.Авсенєва, С.Гогоцького, О.Новицького, П.Юркевича, в лекціях їх учнів - викладачів Київського університету кінця XIX - початку XX ст. С.Булгакова, О.Гілярова, О.Козлова, Є.Трубецького.

Виклад основного матеріалу. Шлях культури нескінченний і не має тієї межі, на якій можна зупинитися. Спираючись на знання, почуття, навички людей, культура є процесом обживання людиною світу, в якому вона в пошуках смислу свого існування змінює, формує, розвиває і себе, “суміжністю”, є вселюдське-універсальне та особистісно-індивідуальне. Пізнаючи і перетворюючи світ, людина пізнає і перетворює себе. Маються на увазі зміни в духовності індивіда, перш за все в його морально-культурному стані. Послідовно засвоюючи культурний досвід людства, індивід вдосконалює всі сутнісні сили - духовні, інтелектуальні, фізичні - в напрямі свідомої особистісної культурної еволюції. Результатом такого самовдосконалення стає сформованість у свідомості людини її особистісної сфери культури - світу культури, який розвивається і розвиває свої сутнісні потенції у процесі самореалізації. С.Мачеєвич підкреслює, що “культура особистості - це характер і рівень індивідуального освоєння людиною минулих і актуальних цінностей, ступінь активності і вдосконалення свого внутрішнього духовного світу, гуманізація відношення до суспільства, інших людей, прагнення до творчості в усіх сферах життєдіяльності” [8].

Виступаючи характеристикою людини як міри її духовного, морального і професійного розвитку, культура “є кінець кінцем філософією самої людини, яка збагнула себе ... в якості справжнього деміурга дійсного світу” [9].

Близько до такого тлумачення підходить поширений у світовій та вітчизняній сучасній культурології діалогічний погляд на культуру, котрий базується на ідеї діалогу

культур (від М. Бубера до М. Бахтіна, В. Біблера та Ю. Лотмана). Основою ідеї є думка про те, що культура, замикаючись на суб'єкті (одиночному чи груповому) гасне, оскільки вона завжди має потребу в адресаті, співрозмовнику, партнері. Розвиток культури постійно потребує обміну цінностями. Місія культури - організувати естафету часів. Бути в культурі означає вступати в спілкування з минулим та майбутнім. Культура, як зазначає В.Біблер, стає формою буття і спілкування людей різних культур минулого, формою діалогу культур, створенням "світу вперше" [10]. Це означає, що всередині себе культура не усвідомлюється і тільки при взаємодії, діалозі різних культур стають зрозумілими принципи й особливості кожної окремої культури.

За визначенням педагогічного словника, методи – це способи педагогічних дій, за допомогою яких досягається засвоєння знань, відбувається формування відповідних умінь і навичок.

Педагогічні методи – це першочергова діяльність викладача, спрямована на розвиток позитивних рис студентів, формування їхнього світогляду та певних переконань. Частиною методу, його деталлю, що виявляється в окремих операціях мислення, моментах засвоєння знань, умінь і навичок, вихованні ціннісних ставлень, є прийом. Скупність прийомів визначається як виховний засіб. Отже, метод – це система прийомів і засобів, які використовують для досягнення педагогічної мети.

Вибір педагогічних методів та прийомів залежить від різних чинників:

- мети та принципів навчально-виховного процесу;
- змісту та умов організації цього процесу;
- вікових та індивідуальних особливостей студентів;
- інтелектуальних можливостей студентів тощо.

З метою підвищення загальної культури студентів-економістів, формування у них творчого підходу до життєвих проблем, надання діяльнісного стану їхнім фізичним, моральним та інтелектуальним силам все частіше спостерігається звернення до активних та інтерактивних форм і методів.

Поняття "активні методи" з'явилося у вітчизняній і зарубіжній педагогіці у 20-30-х роках ХХ століття. Подальшого розвитку воно набуло у 60-х роках, що зумовлено появою педагогіки співробітництва, яка саме й базується на активних формах і методах співпраці суб'єктів навчально-виховного процесу. У 70-х роках активні методи увійшли до наявної на той час класифікації методів навчання і почали широко впроваджуватися в систему освіти.

Активними методами навчання вважаються методи, які стимулюють пізнавальну діяльність студентів, ґрунтуються насамперед на діалозі, передбачають вільний обмін думками з тієї чи іншої проблеми. В арсеналі цих методів превалюють такі, застосування яких можливо лише при високому рівні активності тих, хто навчається.

На користь застосування активних методів свідчать такі дані: при лекційному викладі матеріал запам'ятовується на 5 відсотків; метод читання забезпечує 10 відсотків засвоєння; застосування аудіо-візуальних методів сприяє запам'ятовуванню 20 відсотків навчального матеріалу, методу демонстрації – 30 відсотків, при організації групової роботи – 50 відсотків. На відміну від цього, активне навчання дає 70 відсотків засвоєння пізнавальної інформації.

У 80-х роках ХХ століття у вітчизняну педагогіку прийшов термін "інтерактивні методи". Термін "інтерактивний" походить від поєднання двох латинських слів: *inter* – між та *activ* – активний. Інтерактивними методами почали називати методи, що забезпечують комунікативну активність або взаємодію між учасниками спілкування.

Виходячи з того, що будь-який метод за своєю суттю може виступати в ролі інтерактивного, якщо передбачає суб'єкт-об'єктивну або суб'єкт-суб'єктивну взаємодію, розподілення методів на інтерактивні та неінтерактивні дуже умовне. Можна вести мову про міру активності або інтерактивності, що залежить від мети використання методів або прийомів, більш чи менш активну взаємодію учасників навчально-виховного процесу.

Серед основних завдань інтерактивних методів – введення учасників навчання в єдиний процес здобуття та засвоєння знань, створення позитивного емоційного фону, на якому відбувається навчання, тому що саме він є головною умовою вияву активності учасників навчального процесу. Застосування інтерактивних методів сприяє більш ефективному засвоєнню знань, дозволяє зробити невимусеним процес спілкування учасників взаємодії.

Філософський енциклопедичний словник визначає взаємодію як категорію, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одний, їхню взаємозалежність, зміну стану та взаємоперехід, „народження” одним об'єктом іншого.

Висновки. Взаємодія в освітньому процесі здійснюється у формі педагогічного спілкування, що розглядається як рівно активна взаємодія – діалог (полілог). Діалектика педагогічного спілкування – міжсуб'єктної взаємодії – це розвиток процесів уподібнення та відокремлення суб'єктів спілкування. Міжсуб'єктна взаємодія – діалог – спонукає учасників до особистісного розвитку, самовизначення, персоналізації, соціального ототожнення, інтеграції. За слушним зауваженням М.Бахтіна, „тільки в спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається „людина в людині” як для інших, так і для себе... Бути – означає спілкуватися діалогічно. Коли діалог закінчується, все закінчується” [11].

Таким чином, педагогічне спілкування можна визначити як діалог (полілог) на полімодульних рівнях (викладач – студент, студент – навколишній світ, викладач – навколишній світ тощо) у цілісному співбутті суб'єктів освітнього процесу.

Список літератури: 1. *Кремень В.Г.* Вища освіта і наука. Проблеми вищої школи // *Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи)*. - К.: Грамота, 2003. - С.100-130. 2. *Терещенко Ю.В.* Світ обертається довкола творців нових цінностей. Освіта як екзистенційний пріоритет України // *Віче*. - 2001. - № 6. - С.108-125. 3. *Моль Абраам.* Социодинамика культуры. - М.: Прогресс, 1973. - 406 с. – С. 35. 4. *Каган М.С.* Искусство как феномен культуры // *Искусство в системе культуры* / Сост. и отв.ред. М.С.Каган. - Л.: Наука, 1987. - С.6-22. 5. *Крымский С.Б.* Хронотипы и символы // *Collegium*. - 1993. - № 1. - С.21-32. 6. *Мамардашвили Мераб.* Осмелиться быть // *Наше наследие*. - 1988. - № 3. - С.22-27. 7. *Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода)*. - К.: Наукова думка, 1997. - 175 с. 8. *Мачеевич С.С.* Культура личности - сущность и структура (Подход к системному анализу) // *Культура и гуманизм*. - М.: Изд-во АПН ЦК КПСС, 1991. - С.3-20. 9. *Межуев В.М.* Культура как проблема философии // *Культура человека и картина мира* / Отв.ред. А.И.Арнольдов, В.А.Кругликов. - М.: Наука, 1987. - С.300-331. – с. 330. 10. *Библер В.С.* От наукоучения - к логике культуры. Два философских введения в XXI век. - М.: Политиздат, 1991. – 413 с. 11. *Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. - М.: Художественная литература, 1986. - 541 с.

Bibliography (transliterated): 1. Kremen' V.G. Vishha osvita i nauka. Problemi vishhoї shkoli // Osvita i nauka Ukraїni: shljahi modernizacії (Fakti, rozdumi, perspektivi). - K.: Gramota, 2003. - S.100-130. 2. Tereshhenko Ju.V. Svit obertact'sja dovkola tvorciv novih cinnostej. Osvita jak ekzistencijnij prioritet Ukraїni // Viche. - 2001. - № 6. - S.108-125. 3. Mol' Abraam. Sociodinamika kul'tury. - M.: Progress, 1973. - 406 s. – S. 35. 4. Kagan M.S. Iskustvo kak fenomen kul'tury // Iskustvo v sisteme kul'tury / Sost. i otv.red. M.S.Kagan. - L.: Nauka, 1987. - S.6-22. 5. Krymskij S.B. Hronotipy i simvoly // Collegium. - 1993. - № 1. - S.21-32. 6. Mamardashvili Merab. Osmelit'sja byt' // Nashe nasledie. - 1988. - № 3. - S.22-27. 7. Bytie cheloveka v kul'ture (opyt ontologicheskogo podhoda). - K.: Naukova dumka, 1997. - 175 s. 8. Macheevich S.S. Kul'tura lichnosti - sushhnost' i struktura (Podhod k sistemnomu analizu) // Kul'tura i gumanizm. - M.: Izd-vo APN CK KPSS, 1991. - S.3-20. 9. Mezhuev V.M. Kul'tura kak problema filosofii // Kul'tura cheloveka i kartina mira / Otv.red. A.I.Arnol'dov, V.A.Kruglikov. - M.: Nauka, 1987. - S.300-331. – s.330. 10. Bibler V.S. Ot naukouchenija - k logike kul'tury. Dva filosofskih vvedenija v NHI vek. - M.: Politizdat, 1991. - 413 s. 11. Bahtin M.M. Literaturno-kriticheskie stat'i. - M.: Hudozhestvennaja literatura, 1986. - 541 s.

УДК 378:37.032

В. В. Орел

ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УКРАИНЕ

Статья посвящена формам и методам повышения общей культуры студентов-экономистов, формирования у них творческого подхода к жизненным проблемам, приведения в активное состояние их физических, моральных и интеллектуальных сил. Результатом такого самосовершенствования становится формирование в сознании человека его личностной сферы культуры – мира культуры, который развивает свои сущностные потенции в процессе самореализации.

Ключевые слова: будущие менеджеры, будущие экономисты, мотивация, педагогические условия, профессиональная социализация.

UDC 378:37.032

V. Orel

PROBLEMS OF A HUMANISATION OF THE HIGHER SCHOOL IN UKRAINE

Article is devoted to forms and methods of increase of the general common culture of students - economists, formation in them of the creative approach to vital problems, reduction an active condition of their physical, moral and intellectual forces. Result of such self-improvement becomes formation in consciousness of the person his personal sphere of culture which develops during self-realization.

Keywords: future economists, future managers, motivation, pedagogical conditions, professional socialization.

Стаття надійшла до редакційної колегії 21.12.2012

М. О. Агапова

САМОКОНТРОЛЬ І САМООЦІНКА ЯК СКЛАДНИКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Виконано аналіз понять "самоконтроль" і "самооцінка" в педагогічних і психологічних дослідженнях. Охарактеризована актуальність формування у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей здатності до самоконтролю і самооцінювання. Розглянуто функції педагогічних дисциплін в освітньому процесі інженерно-педагогічного вищого навчального закладу. Рекомендовано форми самоконтролю і самооцінки при вивченні педагогічних дисциплін, виокремлено компоненти умінь самоконтролю і умов його формування. Описано механізми формування адекватного самоконтролю і самооцінки майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Ключові слова: самоконтроль, самооцінка, функції педагогічних дисциплін, форми самоконтролю, форми самооцінки, вміння самоконтролю, саморегуляція, професійний розвиток студента, майбутні інженери-педагоги, педагогічні технології.

Постановка проблеми. З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування має стати основою відтворення інтелектуального потенціалу народу, виходу вітчизняної науки на світовий рівень [5].

Існуюча в Україні система освіти перебуває в кризовому стані. Сама криза виявляється у невідповідності знань запитам особистості, суспільним потребам та світовим стандартам, у спотворенні цілей та функцій освіти.

Завданнями реформування освіти в Україні є формування освіченої, творчої особистості; виведення професійної освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад. Одним із 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. Тому сьогодні особливого значення набуває створення умов для розвитку особистості студентів, потреби здібностей їх до самореалізації.

Одним із напрямів удосконалення професійної підготовки в умовах вищого закладу освіти є організація зусиль студентів та керівництво ними студентів у справі формування своєї особистості, тобто підготовка їх до професійного самоуправління, одними із функцій яких і є самоконтроль та самооцінка.

Зрозуміло, що процеси самоконтролю та самооцінки не можна відокремлювати від процесу контролю, по суті – це сторони єдиного процесу розвитку особистості. Перетворення студента у дійсного суб'єкта навчальної діяльності пов'язано з оволодінням ним дій контролю й оцінювання, з умінням здійснювати їх стосовно себе, самостійно, без допомоги і впливу викладача.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Формування у студентів умінь здійснювати самоконтроль та самооцінку в навчально-пізнавальній діяльності стало

© М. О. Агапова 2013

предметом широкого вивчення в сучасній педагогічній теорії та практиці вищої школи. Зокрема, ті інші аспекти цього питання відображені у працях С. Архангельського, Л. Божовича, В. Бондаря, В. Бочарникової, В. Буряка, С. Гончаренка, С. Ель-Ходарі, В. Євдокимова, І. Загвязинського, В. Козакова, В. Краєвського, М. Кувшинова, В. Лозової, О. Малихіна, Г. Нікіфорова, Н. Ничкало, В. Сластьоніна, В. Шахова, В. Якуніна та інших.

Проте означена проблема не знайшла остаточного розв'язання. Підтвердженням цього факту є недостатній рівень реалізації студентами основних цілей і завдань професійної освіти, низький ступінь їхньої соціалізації. Треба також зауважити, що проблемі самоконтролю та самооцінки в процесі навчання майбутніх інженерів-педагогів не було присвячено окремого дослідження.

Постановка завдання. Метою дослідження є виявлення особливостей розвитку самооцінки та самоконтролю як складників навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить існування багатогранних підходів до визначення сутності самоконтролю. Виокремлюють такі загальні характеристики цього феномену: ланка навчального процесу, яка передбачає свідомий контроль того, хто навчається, за правильним виконанням навчальних операцій (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Оконь); риса особистості, яка виявляється в здатності перевіряти власні судження, дії та є проявом самосвідомості особистості, одним із шляхів самопізнання людиною себе (М. Боришевський, О. Сердюк, Г. Собієва); компонент навчально-пізнавальної діяльності, складники саморегуляції особистості (Б. Бокуть, Т. Гавакова, Л. Ітельсон); вміння знаходити та виправляти власні помилки, тобто критично ставитися до власної діяльності (М. Кувшинов, І. Федоренко); діяльність учня (студента), що націлена на аналіз, усвідомлення результативності та ступеня ефективності власної навчально-пізнавальної діяльності, причин її успішності та неуспішності (Л. Рибалко); складник самостійної роботи (І. Дорно, Б. Єсіпов, Ю. Сердюков, Г. Собієва).

Педагогами-дослідниками виокремлюються види самоконтролю залежно:

- від функції, яку виконує самоконтроль (Б. Бокуть, Л. Ітельсон, А. Линда, Н. Омельченко, Г. Собієва);
- від поставлених дидактичних задач (Т. Гавакова, В. Іванова, А. Линда, С. Манвелов, Г. Нікіфоров);
- від форм організації (М. Боришевський, В. Лозова, Г. Собієва та ін.);
- від характеру установки та досягнення відповідних цілей в навчальній діяльності (П. Анохін, Н. Бернштейн, Л. Рувінський);
- від організації допомоги викладача (Г. Нікіфоров, Л. Рувінський та ін.);
- від частоти виконання самоконтролю учнями (С. Ель-Ходарі).

Можна навести інші приклади визначення поняття „самоконтроль”, підвалиною яких є різні ознаки. Наприклад, за визначенням А. Щукіна, самоконтроль – це форма контролю, об'єктом якого є діяльність самого контролюючого суб'єкта, свідомо оцінка результатів власної навчальної діяльності і подальша (за необхідності) корекція для того, щоб отриманий результат відповідав тому, який потрібен. Самоконтроль розглядається також як один із методів навчання, що є в опозиції до методу викладання (контролю) [14, с. 293].

Самоконтроль як психологічне поняття, на думку В. Співака, – це здатність людини цілеспрямовано стежити за собою, контролювати свої вчинки, усвідомлювати

свою поведінку і діяльність, постійно звіряючи їх із заданою програмою та поставленою метою [13, с.28].

А. Петровський визначає самоконтроль як „усвідомлення та оцінку суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів. Поява і розвиток самоконтролю визначається вимогою суспільства до поведінки людини. Формування довільної саморегуляції передбачає можливість людини усвідомлювати й контролювати ситуацію, процес. Самоконтроль передбачає наявність еталона і можливість отримання відомостей про контрольовані дії і стани. Вольова регуляція заснована на самоконтролі людини як компонента саморегуляції, у той же час самоконтроль може бути об'єктом вольової регуляції” [6, с.35].

Під час формування самоконтролю відбувається зміна позиції студента в ході становлення нових способів освітньої діяльності, збільшення частки його самостійності у процесі оволодіння знаннями з дисципліни; зміна форм співпраці викладача зі студентами, що пов'язано з переходом від спільної діяльності викладача та студента до такої, що повністю саморегулюється. На різних етапах процесу навчання студенти по-різному контролюють себе: поступово зовнішній контроль замінюється внутрішнім і перетворюється на самоконтроль. Навчання і формування самоконтролю у студентів у свою чергу буде сприяти становленню адекватної самооцінки своєї навчальної діяльності. Самоконтроль і самооцінка, будучи компонентами навчальної діяльності, тісно пов'язані між собою, оскільки самоконтроль видається нам складовою частиною самооцінки.

На підставі зазначеного вище, ураховуючи специфіку інженерно-педагогічного вищого навчального закладу, ми в подальшому дослідженні користуємося таким поняттям: самоконтроль є ефективним дидактичним засобом професійного і особистісного розвитку студента, головна мета якого – покращення академічної успішності студентів завдяки підвищенню навчальної активності та оптимізації морально-психологічного стану як окремих студентів, так і всього колективу, створення позитивного ставлення до навчально-виховного процесу.

Наступним етапом нашого дослідження є аналіз поняття „самооцінка”.

Поняття „самооцінка” розглядається в науковій літературі з різних точок зору. Так, наприклад, з педагогічної точки зору „самооцінка” це емоційно насичена оцінка себе як особистості, власних здібностей, вчинків, якостей, а також як важливий регулятор поведінки індивіда. Г. Ксензова розуміє самооцінку як „один з компонентів діяльності”. Самооцінка, на її думку, „пов'язана не з виставленням собі оцінок, а з процедурою оцінювання. Вона більш за все пов'язана з характеристикою процесу виконання завдань, його плюсами і мінусами і найменше - з балом” [7, с.68-69]. Отже, при виставленні оцінки викладач виявляє свої суб'єктивні думки про знання студента або про щонебудь у найменш інформативній формі, а при самооцінці студент дає самому собі змістовну і розгорнуту характеристику, робить аналіз своїх результатів, переваг і недоліків і намагається знайти шляхи їх усунення.

Є. Савонько розуміє самооцінку як „особливий ступінь розвитку самосвідомості, передумовою якої є усвідомлення людиною себе, фізичних сил, розумових здібностей, вчинків, мотивів і цілей власної поведінки, ставлення до оточуючих і до себе, своїх сил і можливостей в досягненні конкретних цілей” [11].

Самооцінка породжується двома різними за природою психологічними утвореннями, що визначаються як загальна самооцінка і часткова (парціальна, конкретна) самооцінка. Парціальні самооцінки виникають з розвитком конкретних видів діяльності і

відображають оцінку суб'єктом власних вчинків, дій, можливостей у цих видах діяльності [3].

Природа загальної самооцінки розглядається під кутом емоційно-ціннісного ставлення до власного „Я”. Загальну самооцінку розуміють як одномірну змінну, що відображає прийняття чи не прийняття суб'єктом себе: інакше кажучи, як позитивне чи негативне ставлення до всього, що належить до сфери „Я”. Це відчуття власної цінності, що закладає основу формування особистості і становить її центральне ядро. Таке розуміння загальної самооцінки зводить її сутність до емоційно-ціннісного ставлення індивіда до себе; когнітивний компонент самооцінки випадає з поля зору [3].

За Б. Ананьєвим [1], самооцінка є найбільш складним і багатограним компонентом самосвідомості (складний процес опосередкованого пізнання себе, розгорнений у часі, пов'язаний з рухом від одиничних, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів у цілісне утворення поняття власного „Я”) [16], прямим виразом оцінки інших осіб, що беруть участь у розвитку особистості.

Л. Бороздіна визначає самооцінку як наявність критичної позиції індивіда по відносно до того, чим він володіє, але це не констатація наявного потенціалу, а саме його оцінка з точки зору визначеної системи цінностей [4].

Отже, самооцінка є центральною ланкою довільною саморегуляції, визначає напрям і рівень активності людини, її ставлення до світу, до людей, до самої себе; є важливою детермінантою всіх форм, видів діяльності та соціальної поведінки людини.

Необхідно пам'ятати, що без самоконтролю і самооцінки самостійна робота видається нам малоефективною, адже вона є лише вміння студентів відсортувати потрібні дані, орієнтуючись на свої знання, завдання та вимоги викладача. А для планування, організації та підбиття підсумків зробленого, для порівняння отриманого результату з планованим необхідні самоконтроль і самооцінка.

Аналізуючи зміст та сутність умінь самоконтролю навчальної діяльності студентів, виходимо зі структури даної діяльності та її специфіки у ВНЗ. Навчальна діяльність студентів у сучасних дидактичних підходах визначається як діяльність учіння (научіння). Під час цього відбувається проникнення в сутність науки і життя, пізнаються закономірності їхнього розвитку, освоюються методи науки й у підсумку осмислюються її філософські основи, формується науковий світогляд [2, с.6]. Навчальна діяльність студентів обумовлюється і спрямовується змістом освіти, діяльністю, що навчає та формує вчених-викладачів, та передбачає самостійну роботу студента. Зміст навчання містить у собі види діяльності, освоєння яких передбачається відповідною спеціальністю, і знання, на яких ці види діяльності засновані [2, с.6].

Специфіка навчальної діяльності студентів полягає у тому, що вона має системний характер, професійно спрямована, здійснюється у теоретичній і практичній формах, керується як викладачами, так і рівнем організації самостійної пізнавальної роботи студентів, у тому числі ступенем сформованості умінь самоконтролю.

І. Серьогіна до складу умінь самоконтролю включає: інтелектуальну, практичну компоненти та компоненту самоорганізації [12]. Ураховуючи структуру навчальної діяльності студентів, М. Москалець пропонує виокремити такі важливі компоненти умінь самоконтролю [9]: мотиваційну компоненту, яка створює позитивну мотивацію до здійснення діяльності відповідно до сформованих еталонних уявлень на основі поточного, проміжного і підсумкового контролю; прогностичну, що дозволяє передбачати умови, результати і труднощі навчально-пізнавальної діяльності і спроектувати необхідні способи самоконтролю її перебігу; інтелектуальну, яка містить сформовані знання

про види, форми і способи самоконтролю; виконавську – систему сформованих способів, сукупність дій, прийомів самоконтролю різних видів і форм навчальної діяльності; регульовальну – сукупність психічних якостей, які визначають успішність здійснення повного циклу дій з самоконтролю; результативну.

Отже, уміння самоконтролю навчальної діяльності студентів є складною системою психічних дій, спрямованих на самоорганізацію їх навчально-пізнавальної діяльності зі здобуття загальноосвітніх та професійно значущих знань.

Становлення самоконтролю відбувається при дотриманні трьох основних умов: мотивуванні студентів до самоконтролю з боку викладача; непрямому розвитку самоконтролю і безпосередньому розвитку самоконтролю. У процесі спонукання студентів до самоконтролю викладач формує у них потребу в самоконтролі, пояснює сутність прийомів самоконтролю, а також дає необхідні інструкції з проведення самоконтролю. Викладачеві важливо прищепити студентам стійкий інтерес до самоконтролю. Непрямий розвиток самоконтролю полягає у перевірці викладачем самостійної діяльності студентів, організації взаємоперевірок студентів, а також такого виду роботи, як контроль студентами діяльності викладача. На етапі безпосереднього розвитку самоконтролю студентами здійснюється самоперевірка власної навчальної діяльності, відбувається виявлення причин допущених помилок, а також процес щодо попередження помилок.

Усі перераховані вище дії в сукупності дозволяють організувати ефективний процес формування адекватного самоконтролю і самооцінки. Це ще раз доводить, що самоконтроль і самооцінка є важливим напрямом самовдосконалення в навчальному процесі та в процесі вивчення, зокрема, педагогічних дисциплін. Процес вивчення педагогічних дисциплін у ВНЗ орієнтований на особистісний, освітній і професійний розвиток студента і створює передумови для системно-цілісного сприйняття й освоєння педагогічної дійсності на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості.

На наше переконання, в умовах багаторівневої освіти педагогічні дисципліни стають невід'ємною частиною кожного блоку навчальних дисциплін, дозволяють викладачу інженерно-педагогічного ВНЗ: створити умови для становлення студента як суб'єкта своєї освітньої і професійної діяльності; визначити оптимальні освітні технології для конкретної групи студентів і конкретного навчального предмета; здійснити „предметну інтерпретацію” педагогічних технологій, орієнтованих на особистісний і професійний розвиток студентів; визначити можливості кожного навчального предмету, реалізація яких сприяє виявленню потреби людини „здійснити себе”; реалізувати концепцію освіти, що відбиває єдність і своєрідність традицій та інновацій конкретного інженерно-педагогічного ВНЗ.

У процесі вивчення педагогічних дисциплін важливо навчити майбутніх інженерів-педагогів розуміти зміст педагогічних знань, користуватися ними як допоміжними засобами для аналізу і пояснення навколишньої дійсності, розв'язання різних педагогічних проблем.

Нині педагогічні дисципліни розглядаються як визначальний засіб індивідуально-професійного становлення педагога, здатного використовувати набуті у ВНЗ знання для самостійного осмислення будь-якої життєвої ситуації та заснованого на цих знаннях проектування власної життєдіяльності [8].

Ми вважаємо, що педагогічні дисципліни виконують в освітньому процесі інженерно-педагогічного ВНЗ різноманітні функції: гносеологічну, технологічну (або діяльнісну), культурологічну, проектувальну, прогностичну, інтегративну. Процес вивчення педагогічних дисциплін вибудовується в логіку, що сприяє особистісному і

професійному розвитку майбутнього інженера-педагога. Цілі вивчення педагогічних дисциплін визначаються, виходячи із загальної для всіх курсів спрямування на загальнопрофесійну компетентність, досягнення якої адекватне змісту конкретної дисципліни. Цілі пов'язані з принципами відбору змісту, серед яких можна виокремити загальні і специфічні принципи. Такий підхід до проектування педагогічних дисциплін надає змогу враховувати логіку багаторівневої освіти й забезпечує взаємозв'язок педагогічного знання з навчальними курсами всіх дисциплін.

Зміст педагогічних дисциплін, педагогічні технології постійно змінюються. Відповідно, без наявності сформованої самоосвітньої компетенції, здатності студента до самостійної роботи, самоконтролю та самооцінки неможливо отримати висококваліфікованого фахівця, здатного на належному високому рівні підтримувати і розвивати свої знання, вміння та навички у царині педагогіки.

У контексті самостійної навчальної діяльності студентів контроль необхідний викладачеві для управління нею, студентам - для визначення прогалів у засвоєнні навчального матеріалу і вжиття заходів для їх усунення. Самоконтроль, у свою чергу, є важливим і мобільним елементом процесу навчання. Він підлаштовується під умови освітнього процесу, що постійно змінюються.

Правильно організований самоконтроль і подальша самооцінка отриманих результатів сприяє формуванню самоосвітньої компетенції на матеріалі педагогічних дисциплін, необхідної для професійного становлення особистості.

Самооцінка студента в навчальному процесі розвиває критичне ставлення до своїх здібностей і можливостей, об'єктивне оцінювання результатів навчання. За наслідками самооцінки студенти діляться на тих, які переоцінюють, недооцінюють і оцінюють себе адекватно. Тому дуже важливо сформувати у студентів уміння об'єктивно оцінювати свої знання, уміння й навички [10].

При викладанні педагогічних дисциплін ми пропонуємо використовувати такі форми самооцінки та самоконтролю студентів: тестування з наступною самоперевіркою; взаємне опитування та тестування; самооцінка результатів виконання завдань для самостійної роботи за відповідною шкалою оцінювання; взаємне оцінювання та обговорення якості виконання завдань для самостійної роботи; самостійне оцінювання результатів навчання та самостійної роботи за відповідними шкалами оцінювання.

Таким чином, нами було висвітлено особливості формування самооцінки та самоконтролю як складників навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Під час подальших наукових розвідок нами планується дослідження механізмів взаємоконтролю під час навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

Список літератури: 1. *Ананьев Б. Г.* К постановке проблем детского самосознания /Ананьев Б. Г.// Известия АПН РСФСР. - 1948.- Вып.18.-С.111-115. 2. *Арыдин В. М.* Учебная деятельность студентов: справочное пособие / В. М. Арыдин, Г. А. Атанов. – Донецк, 2000. – 80 с. 3. *Баранник В.* Самооцінка та її місце в структурі самосвідомості / В. Баранник //Соціальна психологія, 2006. – № 3 (17). – С.95–101. 4. *Бороздина Л. В.* Что такое самооценка? /Бороздина Л. В. // Психологический журнал. – 1992. – Т.13, №4. – С. 99-101. 5. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с. 6. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с. 7. *Ксензова Г. Ю.* Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие /

Г. Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с. 8. Мальнева О. В. Возможности педагогических дисциплин у становлении образу современного педагога / О. В. Мальнева // Педагогика и психология формирования творческой личности: проблемы и поиски : Зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 302–306. 9. Москалец М. М. Питання змісту і сутності умінь самоконтролю навчальної діяльності студентів / М. М. Москалец // Вісник Черкаського ун-ту. Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Черкаси, 2010. – Вип. 186. – С. 98–100. 10. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты. – М. : Высш. шк., 1984. – С. 235–237. 11. Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми / Савонько Е. И. // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С. 56–64. 12. Серьогина И. Ю. До проблеми формування в учнів умінь та навичок самоконтролю/ И. Ю. Серьогина // Вісник Запорізького нац. ун-ту. Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2006. – Вип. 1. – С. 184–189. 13. Співак В. І. Психологічні особливості самоконтролю студентів в процесі засвоєння іноземної мови (на матеріалі англійської мови): Дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / В. І. Співак. – К., 1997. – 170 с. 14. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М.: Астрель, АСТ, Хранитель, 2007. – 746 с. 15. Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой]. – М.: Педагогика, 1982. – 215 с.

Bibliography (transliterated): 1. Anan'ev B. G. K postanovke problem detskogo samosoznaniya /Anan'ev B. G.// Izvestiya APN RSFSR. - 1948.- Vyp.18.-S.111-115. 2. Arydin V. M. Uchebnaya dejatel'nost' studentov: spravocnoe posobie / V.M.Arydin, G.A.Atanov. – Doneck, 2000. – 80 s. 3. Barannik V. Samoocinka ta її misce v strukturі samosvidomosti / V. Barannik //Social'na psihologija, 2006. – № 3 (17). – С.95–101. 4. Borozdina L. V. Chto takoe samoocenka? /Borozdina L. V. // Psihologicheskij zhurnal. – 1992. – T.13, №4. – S. 99-101. 5. Derzhavna nacional'na programa „Osvita” (Ukraina NHI stolittja). – K.: Rajduga, 1994. – 61 s. 6. Kratkij psihologicheskij slovar' / Pod obshh. red. A.V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo. – M.: Politizdat, 1985. – 431 s. 7. Ksenzova G. Ju. Ocenocnaja dejatel'nost' uchitelja. Uchebno-metodicheskoe posobie / G. Ju. Ksenzova. – M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. – 128 s. 8. Mal'neva O. V. Mozhlivosti pedagogichnih disciplin u stanovlenii obrazu suchasnogo pedagoga / O. V. Mal'neva // Pedagogika i psihologija formuvannja tvorchoї osobistosti: problemi i poshuki : Zb. nauk. pr. – Zaporizhzhja, 2009. –Vip. 54. – S. 302–306. 9. Moskalec' M. M. Pitannja zmistu i sutnosti umin' samokontrolju navchal'noї dijal'nosti studentiv / M. M. Moskalec' // Visnik Cherkas'kogo un-tu. Pedagogichni nauki: Zb. nauk. prac'. – Cherkasi, 2010. – Vip. 186. – S.98-100. 10. Rodzhers K. Jempatija / K. Rodzhers // Psihologija jemocij. Teksty. – M.: Vyssh. shk., 1984. – S. 235–237. 11. Savon'ko E. I. Vozrastnye osobennosti sootnoshenija orientacii na samoocenku i ocenku drugimi ljud'mi / Savon'ko E. I. // Izuchenie motivacii povedenija detej i podrostkov. – M.: Pedagogika, 1972. – S. 56–64. 12. Ser'ogina I. Ju. Do problemi formuvannja v uchniv umin' ta navichok sa-mokontrolju/ I. Ju. Ser'ogina // Visnik Zaporiz'kogo nac. un-tu. Pedagogichni nauki: zb. nauk. prac'. – Zaporizhzhja: ZNU, 2006. – Vip. 1. – S. 184–189. 13. Spivak V. I. Psihologi-chni osoblivosti samokontrolju studentiv v procesi zasvoennja inozemnoї movi (na mate-riali anglis'koї movi): Dis. kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 „Pedagogichna ta vikova psihologija” / V. I. Spivak. – K., 1997. – 170 s. 14. Shhukin A. N. Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar' / A. N. Shhukin. – M.:

Astrel', AST, Hranitel', 2007. – 746 s. 15. Formirovanie uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov / [pod red. V. V. Davydova, I. Lompshera, A. K. Markovoj]. – M.: Pedagogika, 1982. – 215 s.

УДК 378.177

М. А. Агапова

САМОКОНТРОЛЬ И САМООЦЕНКА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Выполнен анализ понятий „самоконтроль” и „самооценка” в педагогических и психологических исследованиях. Охарактеризована актуальность формирования у студентов инженерно-педагогических специальностей способности к самоконтролю и самооценке. Рассмотрены функции педагогических дисциплин в образовательном процессе инженерно-педагогического высшего учебного заведения. Рекомендованы формы самоконтроля и самооценки при изучении педагогических дисциплин, выделены компоненты умений самоконтроля и условия его формирования. Описаны механизмы формирования адекватного самоконтроля и самооценки будущих инженеров-педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Ключевые слова: самоконтроль, самооценка, функции педагогических дисциплин, формы самоконтроля, формы самооценки, умения самоконтроля, саморегуляция, профессиональное развитие студента, будущие инженеры-педагоги, педагогические технологии.

UDC 378.177

M. Aharova

SELF AND SELF AS A COMPONENT OF THE TRAINING OF THE FUTURE TEACHER-ENGINEERS IN LEARNING TEACHING SUBJECTS

The analysis of the concepts of „self” and „self-esteem” in educational and psychological research. Characterized by the formation of the relevance of the students' engineering and pedagogical specialties and the ability to self-control, self-assessment. Consider the function of pedagogical disciplines in the educational process engineering pedagogical higher education. Recommended forms of self-monitoring and self-evaluation in the study of pedagogical subjects, select the component skills of self-control and the conditions of its formation. Described mechanisms of adequate self-control and self-esteem of future teacher-engineers in the process of learning pedagogical disciplines .

Key words: self-control, self-esteem, function pedagogical subjects, forms of self-control, self-evaluation forms, the ability of self-control, self-regulation, professional development of student, future teacher-engineers, educational technology.

Стаття надійшла до редакційної колегії 6.08.2013

О. Б. Будник

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано сутнісну характеристику соціально-педагогічної діяльності в методологічному аспекті на основі принципів пізнання реальної дійсності про єдність теорії і практики, системного та діяльнісного підходів, ціннісно-смыслового розуміння її результатів тощо. Запропоновано визначення соціально-педагогічної діяльності вчителя з оперттям на філософсько-психологічні та соціально-педагогічні теорії діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність учителя, соціально-педагогічна діяльність, системне пізнання світу, соціально-виховне середовище.

Постановка проблеми. Сучасний цивілізаційний поступ активізує проблему оновлення освіти на засадах гуманізації та демократизації її змісту. Ідеться про “нове розуміння діяльності, особистості й творчості, що має глибокий світоглядний смисл” [17, с. 7]. На часі розроблення соціальних механізмів регулювання та створення сприятливих умов для розвитку, виховання та навчання зростаючої особистості. Завдання соціально-педагогічної діяльності передбачають орієнтацію на індивідуальність, власну активність особи, її самоствердження та самореалізацію в суспільстві.

У дослідженні сучасних стратегій соціально-педагогічної діяльності вважаємо доцільним висвітлення її методологічних основ. Методологія – це “наука про побудову людської діяльності” [9, с. 498], що уможливорює цілеспрямоване та ефективне теоретичне пізнання й практичне перетворення світу. Невипадково методологію умовно поділяють на два основних види: методологію теоретичного пізнання й методологію практики [1, с. 224].

Аналіз останніх досліджень. Вагомий внесок у науково-філософське осмислення освітньої діяльності, визначення її тезаурусу, обґрунтування морфологічних, організаційних і функціональних аспектів здійснили В. Андрущенко, В. Киричук, В. Кремень, Н. Ничкало та інші вчені. Загальну теорію діяльності досліджено Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, Д. Ельконіним, психолого-педагогічні праці котрих здебільшого спрямовані на вивчення власне діяльності, а не на діяльності як процесу, в ході якого розвиваються особистісні цінності людини. Педагогічну діяльність як особливий вид соціальної діяльності аналізували С. Гончаренко, Г. Васянович, І. Зязюн, О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч та ін. Теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності дослідили О. Безпалько, Р. Х. Вайнола, І. Зверева, А. Капська, А. Мудрик, В. Поліщук, З. Шевців та інші, вбачаючи її метою створення сприятливих умов соціалізації та всебічного розвитку зростаючої особистості. Відтак, можливості використання навчально-виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в соціально-педагогічній діяльності та професійна підготовка майбутнього вчителя до реалізації її основних функцій в сучасних умовах модернізації освіти потребують окремого наукового дослідження.

Метою нашого дослідження є обґрунтування методологічних засад соціально-педагогічної діяльності та визначення її сутнісної характеристики на основі принципів пізнання про єдність теорії і практики, системного та діяльнісного підходів, ціннісного осмислення її результатів тощо.

© О. Б. Будник 2013

Виклад основного матеріалу. Зміст і характер учительської професії виявляється в діяльності, яку називають педагогічною.

В енциклопедичному виданні зазначається, що *діяльність* – це специфічно людська форма активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої становлять доцільна зміна і перетворення цього світу на основі освоєння і розвитку наявних форм культури [21, с. 180]. В “Українському педагогічному словнику” читаємо: “Діяльність – це спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб’єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об’єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності” [10, с. 98].

У результаті дослідження діяльності в міждисциплінарному контексті (філософами, психологами, педагогами, соціологами) запропонована її структура, що включає такі компоненти: 1) потреба людини, на задоволення якої вона спрямовує свою діяльність; 2) предмет діяльності; 3) засоби діяльності; 4) дії з предметом; 5) результат діяльності.

У процесі дедуктивного засвоєння соціального середовища інтеграція теоретичного знання і практичної дії досягається шляхом проміжної діяльності, яка структурно складається з кількох елементів: комплексу вихідних умов її здійснення; концептуальної, тобто системної основи, що є її організаційним стрижнем; технології моделювання соціального об’єкта; варіативного поля можливих шляхів реалізації проекту; критеріальної бази для оцінки якості трансформації теоретичного в практичне [5, с. 69].

Отже, на думку цитованих вище авторів, для проектування повної моделі системи соціальної роботи (в нашому випадку соціально-педагогічної діяльності) фахівці повинні бути готовими до відтворення її у вигляді сукупності процесів, завдяки яким підтримується родове життя людини. Відтак, у процесі пізнання тільки практика визначає істинність чи хибність теоретичного знання. В соціально-педагогічній діяльності дійсність постає як “сукупність людських практик, навичок, умінь, способів дії, звичаїв, сформованих у певній культурі, і відбиває її конкретний зміст” [19, с. 19].

А. Аверьянов на основі досліджень системного пізнання світу на філософському рівні визначає структуру практики – *горизонтальну* (у сенсі різноманітності її форм і напрямів) та *вертикальну* (у розумінні часової послідовності реалізації її етапів). Відповідно горизонтальна структура практики передбачає “просторовий” взаємозв’язок різних видів діяльності людини, що мають координаційний (взаємодоповнювальний, взаємозумовлювальний) і субординаційний характер. Утім, для вертикальної структури практики спостерігається цікава закономірність, що уможливорює вивчення теоретичного пізнання і практику перетворення матерії як визначальні полюси людської діяльності [1, с. 223]. Кожна дія як складник діяльності людини трактується як процес пізнання світу, в процесі розвитку суспільних відносин, збагачення соціально-культурного досвіду і відбувається диференціація діяльності на теоретичну й практичну.

В обґрунтуванні методології соціально-педагогічної діяльності чільне місце належить дослідженням російського вченого В. Краєвського [16], який продовжив концептуальні положення про єдність педагогічної науки та практики, що закладені в німецькій класичній філософії (І. Фіхте, Г. Гегель). На думку вченого, досліджуване явище варто розглядати на таких методологічних рівнях: загальнофілософському, загальнонауковому, практичній діяльності і конкретно-науковому (рис. 1).



Рис. 1. Методологічні рівні дослідження соціально-педагогічної діяльності (згідно із теорією В. Краєвського)

На основі методологічного принципу пізнання реальної дійсності про єдність теорії і практики вдаємося до проектування соціально-педагогічної діяльності на тлі відповідного середовища (рис. 2).

У цьому контексті В. Краєвський зазначає, що і наукова, і практична діяльність людини спрямовані на реалізацію соціальної функції виховання зростаючого покоління. Дослідник вказує на те, що пізнання навколишнього світу потрібно здійснювати через аналіз “єдності у відмінності та відмінностей у єдності” [16]. Складники соціально-педагогічної діяльності в її філософському розумінні визначаємо через її об’єкти та результати, на основі чого здійснюємо науково-практичне змістове наповнення.

Характеризуючи діяльність, неможливо оминати її види, які в найзагальнішій формі аналізує творець теорії оптимізації педагогічного процесу Ю. Бабанський, виокремлюючи поняття “навчальна діяльність”, “навчально-пізнавальна діяльність” і “пізнавальна діяльність” [3, с. 326]. Пізнавальну діяльність вважаємо різновидом перетворювальної, адже її результатом є відповідні знання, створення нового змісту особистості. У соціально-педагогічному дискурсі “пізнавальна діяльність стимулює розвиток соціального досвіду: пізнавальна діяльність → особистість → соціальний досвід” [15, с. 56].

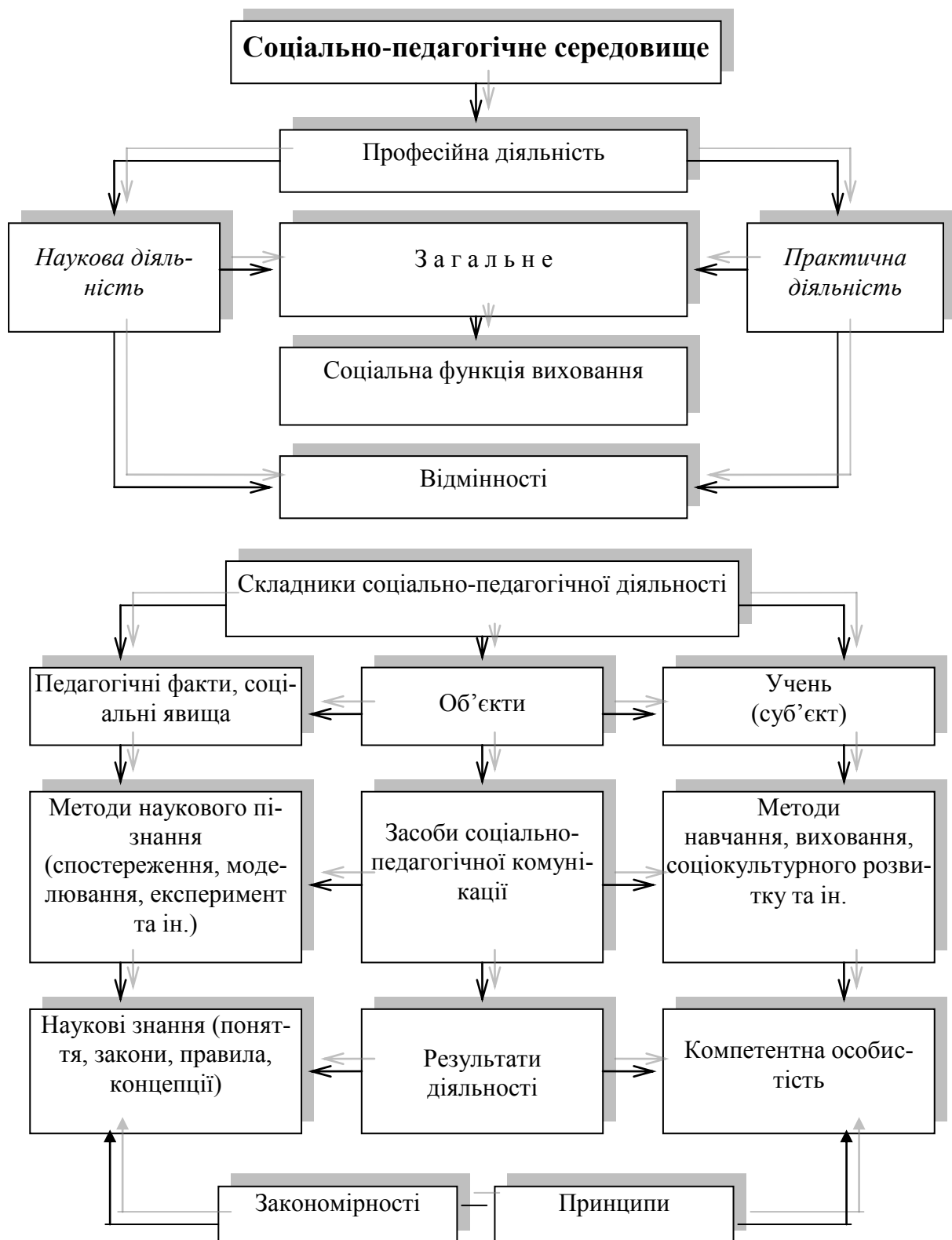


Рис. 2. Структурно-логічна модель єдності соціально-педагогічної теорії і практики

На думку Ю. Бабанського, *пізнавальна діяльність* – поняття найоб'ємніше, оскільки пізнання здійснюється не лише з метою учіння, а й для відкриття нових наукових

теорій, фактів, закономірностей. Натомість *навчальна діяльність* відповідно є ширшим поняттям, ніж навчально-пізнавальна діяльність, оскільки в процесі учіння використовуються дії не лише пізнавального, а й тренувального характеру, що пов'язані з формуванням умінь і навичок. Відтак, у процесі опису навчальної діяльності застосовують поняття “дія”, “операція”, “прийом”, “уміння”, “навички”. Ці терміни Ю. Бабанський чітко диференціює. Так, діяльність здійснюється з допомогою сукупності відповідних *дій*, які є процесами, що керовані усвідомленими цілями. Способи здійснення дій учений називає *операціями*. Відповідно сукупність операцій називають *прийомом* діяльності. Свідоме оволодіння певним прийомом діяльності називають *умінням*, а вміння, що відпрацьовані до автоматизму, – *навичками*. Поняття “вміння” і “навички” відображають *рівень сформованості відповідних дій* [3, с. 327].

У статті “Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?” І. Зязюн окреслює “простір спільних дій у розвитку діалогу педагогіки і психології” та застерігає проти прямого перенесення теорії діяльності у виховну практику, де “діяльність вихованця розуміється лише як реактивна діяльність”, здійснювана у відповідь на висунення вчителем певних вимог [14, с. 29, 31]. І. Зязюн поділяє думку Ю. Бабанського щодо контексту розуміння категорій “дія”, “взаємодія” у педагогічному процесі навчального закладу, наголошуючи на сутності виховання як тривимірного процесу – “соціальне явище, педагогічний процес, організована дія” [Там само, с. 26]. На думку І. Зязюна, педагогічна дія в процесі становлення й саморозвитку дитини – це “ціннісно-сміслова взаємодія з метою вирішення екзистенціальних проблем вихованця. Водночас відбувається трансформація уявлень і способів педагогічної дії самого вихователя”, втім, взаємодія на засадах суб’єкт-суб’єктного підходу зумовлює спільні трансформації педагога та учня “в єдиному ціннісно-смісловому полі, просторі діалогічної взаємодії” [14, с. 30-31].

Педагогічну дію як структурний компонент діяльності розглядає В. Семиченко, яка солідарна з попередніми вченими і трактує її як “процес розв’язання суперечності між учасниками педагогічної взаємодії”, відповідно процес реалізації педагогічної діяльності становить “систему як наслідок інтегрування окремих педагогічних дій” [22, с. 331].

Вагомий внесок у наукове осмислення педагогічної діяльності, визначення її методологічної основи, тезаурусу, обґрунтуванню морфологічних, організаційних і функціональних аспектів соціальної роботи як цілісної системи здійснили І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух, І. Зверева, В. Киричук, О. Кузьменко, М. Лукашевич, І. Мигович, Н. Ничкало, І. Пінчук, О. Романовський, В. Семиченко, Р. Скульський.

Професійно-педагогічна діяльність, за І. Зязюном, – це “діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі. Головна мета педагогічної діяльності – розвиток особистості дитини” [20, с. 19]. Результатом професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів є *педагогічна майстерність*, яку вчений визначає як найвищу форму активності, “комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [20, с. 30].

У сучасній соціально-педагогічній науці провідною визнано інтегративну функцію, що передбачає інтеграцію знань про виховання людини як соціальної істоти, формування та розвиток духовних цінностей у процесі взаємодії в суспільному середовищі [11, с. 88]; спостерігається тенденція орієнтації на учня як на особистість, індивідуальність, активного суб’єкта діяльності. Це потребує побудови відповідної стратегії вчительської діяльності, яка “набуває характеру діалогу, співробітництва, співтворчості дорослої людини і дитини, в яких домінує взаємовигідний обмін особистісними смислами та досвідом” [18, с. 61].

У цьому сенсі В. Семиченко застерігає від категоричних висновків щодо вимоги “до суб’єкт-суб’єктного характеру взаємодії на рівні загальних концептуальних поло-

жень та “потреби конкретного інструментування цього параметра в безпосередній ситуації взаємодії між учителем та учнем”, адже позиції учасників педагогічного процесу є нерівними (вчитель виступає як організатор, освічений наставник, відповідальніший партнер взаємодії), тому школяр повинен виступати одночасно і суб’єктом, і об’єктом педагогічного впливу. На думку вченої, “статусна, рольова нерівність не заперечує рівності особистісної”. Виходячи з того, що основною ознакою суб’єктності є здатність до свободи вибору, самореалізації в соціумі, вчитель покликаний створювати в навчально-виховному процесі ситуації, за яких учень відчуватиме свою об’єктність як необхідність, не виявляючи опору, наслідувати певні зразки поведінки та водночас сприяти його самореалізації і саме через процес навчання (виховання) актуалізувати потребу у власному цілепокладанні, рефлексії, самоконтролі, тобто відчуття повноправного суб’єкта педагогічної взаємодії [22, с. 313–314].

Задля забезпечення результативності педагогічної діяльності сучасні вчені (І. Зязюн, Г. Васянович, О. Морозова та ін.) пропонують ціннісно-смысловий підхід до її реалізації, що ґрунтується на глибокому осмисленні вчителем сенсу своєї діяльності шляхом створення відповідних ситуацій та актуалізації процесів усвідомлення за рахунок професійної рефлексії.

Г. Васянович використовує суб’єктивний підхід до діяльності в процесі перетворення світу і себе в цьому світі “за власними проектами” на основі врахування соціальних і природних законів світобудови, адже тільки в процесі творчої самодіяльності особистість як суб’єкт свого життя формується та розвивається [6, с. 243–244]. Суб’єктивність відображає суб’єктивно-об’єктивний характер педагогічної взаємодії, який, зазначає вчений, буває інваріантним: суб’єкт – об’єкт, суб’єкт – суб’єкт та суб’єкт – колективний об’єкт у кожній конкретній ситуації [7, с. 366]. Більше того, дослідник характеризує педагогічну діяльність як метадіяльність, оскільки вона спрямована на формування іншої людини [8, с. 110].

Приступаючи до осмислення та реалізації професійної діяльності, вчитель визнає її цілепокладання, оскільки поряд із “системоутворювальною метою”, що передбачає конструктивний вплив на соціальний розвиток особистості, педагог стикається з іншими цілями (намагання відповідати еталонові вчителя, професійно-рольовим очікуванням оточуючих, відтворювати зміст, форми, методи та засоби вибраної діяльності тощо). Тому в процесі виконання соціального замовлення дії вчителя передбачають низку вимог щодо збереження свого здоров’я, створення морально-психологічного комфорту, оволодіння нормативним змістом педагогічної діяльності, забезпечення можливостей для всебічного розвитку школярів у процесі соціально-педагогічної взаємодії [22, с. 301]. Адже моральний обов’язок педагога охоплює об’єктивний аспект (сукупність усіх вимог, які покладаються суспільством на вчителя) та суб’єктивний аспект – це “здатність кожного вчителя, викладача зрозуміти свою роль у навчально-виховному процесі визначити своє внутрішнє ставлення до обов’язку” [7, с. 144].

Професійна педагогічна діяльність не може бути стереотипізована, вона завжди має творчий характер (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, В. Краєвський, С. Сисоєва, Р. Скульський та ін.). Педагогічну творчість у професійній діяльності зазвичай трактують як вищий рівень цілеспрямованої людської діяльності в певній сфері суспільного життя, що характеризується новизною та соціальною значущістю її результатів. Так, Р. Скульський педагогічну творчість учителя розглядав як “такий варіант організації його професійної діяльності, який на реально доступному рівні забезпечує максимально можливі у кожному конкретному випадку результати розв’язання навчально-виховних завдань...” та “безперервне зростання загальної та професійної культури педагога, його

активну пошукову діяльність...”, що має метою підвищення ефективності освітнього процесу [24, с. 10]. С. Сисоева педагогічну творчість пов’язує із розв’язанням суперечностей, проблемних ситуацій, що є засобом до професійного зростання вчителя. Це можуть бути суперечності між об’єктивною чи суб’єктивною новизною та оригінальністю процесу й результату; соціальною та особистісною значущістю й прогресивністю; діалектичною взаємозумовленістю впливу на розвиток як учня, так і вчителя зовнішніх чинників та внутрішнього саморуху особистості (виховання і самовиховання, розвиток і саморозвиток) [23, с. 167–168].

Отже, творчість як невід’ємна характеристика професійній діяльності вчителя – це активний процес його самовдосконалення, зокрема в соціально-педагогічній діяльності, рушійною силою якого є внутрішні та зовнішні суперечності. Творча професійна діяльність завжди пов’язана з пошуком оптимального варіанта вирішення проблеми, прийняттям нестандартних освітніх рішень, розробленням і впровадженням навчально-методичних інновацій, виробленням індивідуального стилю педагогічної діяльності з урахуванням соціальних запитів.

Вдаємось до аналізу змісту поняття “соціальна діяльність” у педагогічному розумінні, яка у вузькому сенсі є діяльністю творення та відтворення людини, збігається з терміном “соціальна робота”. Вітчизняні дослідники (В. Бех, М. Лукашевич, М. Туленков) зазначають, що відмінність між цими термінами вбачають лише у тому, що “соціальна робота” є професійною діяльністю соціального спрямування, яка формально закріплена за виконавцем і націлена на особу, групу, трудовий колектив” [5, с.104]. Відтак, педагогічна діяльність, на думку сучасних учених, є особливим видом *соціальної діяльності*, спрямованої на передачу старшими поколіннями молодшим нагромаджених людством знань, соціально-морального досвіду, матеріальної та духовної культури, а також “створенням умов для особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві” [12, с. 16].

У філософсько-соціологічній літературі зміст “соціального” часто пов’язують із діяльністю, дією, суспільними відносинами, суспільною свідомістю, духовною субстанцією та ін. Соціальний (від лат. *socialis* – загальний, суспільний) – стосується всього загальнолюдського, тобто того, що пов’язане із спільним життям людей, різними формами їх спілкування, передусім того, що належить до суспільства і суспільності... [25, с. 429–430]. Тому діяльнісному підходу як важливому методологічному принципу, що найповніше виявляється у процесі взаємодії людини із соціальним середовищем, у дослідженні відводимо пріоритетне місце.

У визначенні соціально-педагогічної діяльності орієнтуємось на культурологічний контекст досліджень І. Зязюна, котрий зазначає, що “освіта як спосіб відтворення людини в культурі передбачає не лише засвоєння дидактики існуючого соціального досвіду (“сталого” культури) і розвиток особистості на цій основі, але і створення образу світу і свого образу в цьому світі” [13, с. 358].

Педагогічну діяльність як підсистему діяльності в цілому, у її соціальному розумінні та на рівні з іншими видами діяльності (виробничою, політичною, економічною та ін.), що у своїй сукупності реалізують функцію прилучення людини до життя суспільства, розглядає російський учений В. Краєвський [16]. Автор виокремлює такі види, що становлять систему цілісної педагогічної діяльності: робота педагогів-практиків, учителя і вихователя у безпосередньому спілкуванні з вихованцями; адміністративна діяльність у навчальному закладі; науково-дослідна діяльність кожного окремого вченого та відповідних інституцій в цілому; робота методичних служб з підвищення кваліфікації педагогічних працівників тощо.

Соціально-педагогічну діяльність розуміємо як різновид професійної діяльності вчителя, що ґрунтується на загальних філософсько-психологічних і педагогічних трактуваннях її сутності та структури, водночас втілює в собі соціальний аспект (соціальні проблеми учнів, їх психолого-педагогічна діагностика, соціокультурні особливості шкільного середовища тощо).

Сучасні вітчизняні дослідники (А. Капська, О. Безпалько, Р. Х. Вайнола та інші) соціально-педагогічну діяльність розглядають як відкриту систему, що активно взаємодіє з іншими соціальними системами, оскільки спеціаліст (у цьому випадку соціальний педагог) використовує знання з низки теоретичних дисциплін, вирішуючи професійні завдання різних галузей суспільної практики [2, с. 7]. Акцентуючи увагу на специфіці змісту та функцій саме соціального педагога, автори визначають сутність СПД через її загальну мету – створення оптимальних умов соціалізації дітей і молоді [2, с. 6].

Відповідно до мети пріоритетними завданнями соціально-педагогічної діяльності вважаємо такі: зміцнення та активізація адаптаційного потенціалу особистості; збереження та покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості, створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та самореалізації особистості; надання їй соціальної, психологічно-педагогічної підтримки; попередження та локалізація негативних впливів чинників соціального середовища тощо [4, с. 50].

Аналогічні твердження знаходимо в працях З. Шевців: вбачаючи предметом соціально-педагогічної діяльності процес соціалізації дітей та технологію діяльності фахівців соціальної сфери з різними категоріями людей і соціальних груп, автор зазначає, що соціально-педагогічна діяльність – “це різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини” [26, с. 21].

В дискурсі соціального середовища соціально-педагогічну діяльність розглядаємо в органічній єдності об'єктивного та суб'єктивного. Об'єктивна її характеристика виявляється в тому, що передбачає безперервну взаємодію суб'єктів з навколишнім світом. Суб'єктивність досліджуваного феномена полягає в активній перетворювальній діяльності суб'єкта з його інтересами, потребами, мотивами тощо. У дослідженні соціально-педагогічну діяльність розглядаємо не лише як практичну соціальну діяльність, а й не меншою мірою діяльність феноменологічну, духовну, що є засобом реалізації вчителя як особистості, людини й індивідуальності.

Висновки. У соціальній діяльності відбувається формування та розвиток людини як особистості, її опредмечення-розпредмечення як діалектична взаємодія з метою виявлення особистісно та професійно значущих цінностей загальнокультурного досвіду цивілізації. У контексті діяльнісного підходу до аналізу соціально-педагогічної дійсності характеристиками нового світобачення особистості є варіативність, усвідомлення можливості альтернативних дій, на основі чого професійна діяльність учителя ставати-ме більш результативною, творчою.

На основі аналізу наукової літератури доходимо висновку, що *соціально-педагогічна діяльність учителя* – це різновид його професійної діяльності, що має за мету створення належних умов для успішної соціалізації учнів у соціально-виховному середовищі школи, засвоєння ними соціокультурного досвіду задля підготовки до самореалізації в суспільстві, надання допомоги дітям та їхнім сім'ям у випадках негативного впливу соціально-педагогічних чинників.

Структура соціально-педагогічної діяльності, як будь-якої діяльності, включає цілі, зміст, принципи, методи, результати. Основною метою її здійснення вважаємо орга-

нізацію соціуму як педагогічно орієнтованого середовища для індивідуального та групового соціального виховання учнів. Відповідно результатом такої діяльності є рівень сформованості у вихованців визнаних у суспільстві особистісних якостей, самосвідомості, самоствердження тощо.

Перспективу подальшого розроблення проблеми вбачаємо у дослідженні науково-методичного та організаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації функцій і завдань соціально-педагогічної діяльності в умовах загальноосвітньої школи, у використанні інформаційно-комунікаційних технологій та визначенні педагогічного супроводу соціалізації учнів, схильних до девіантної поведінки.

Список літератури: 1. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира : методол. проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с. 2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: модульний курс дистанційного навчання / А. Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола; за заг. ред. А.Й. Капської. – К., 2002. – 164 с. 3. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. 4. *Безпалько О. В.* Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с. 5. *Бех В. П.* Соціальна робота і формування громадянського суспільства : монографія / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 599 с. 6. *Васянович Г. П.* Вибрані твори : в 5-ти т. - Т. 2 : Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія. – Львів: Сполом, 2010. – 356 с. 7. *Васянович Г. П.* Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 3: Педагогічна етика : навчальний посібник. – Львів: Сполом, 2010. – 420 с. 8. *Васянович Г.* Моральні проблеми педагогічної діяльності / Г. Васянович // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Київ-Полтава, 2012. – С. 99–111. 9. *Гончаренко С. У.* Методологія // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 10. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. 11. *Зверева І. Д.* Сучасні парадигми соціальної педагогіки / І. Д. Зверева // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України у 5 т. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 87–95. 12. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посібник / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч та ін. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2007. – 228 с. 13. *Зязюн І. А.* Наука і мистецтво педагогічної дії / І. А. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія. Польсько-український, україно-польський журнал / за ред. Т. Левовицького, В. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ, 2001. – № 5. – С. 357–380. 14. *Зязюн І.* Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / Іван Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Київ-Полтава, 2012. – С. 20-37. 15. *Карпенко О. Г.* Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти : науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко / за ред. С. Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с. 16. *Краевский В. В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с. 17. *Кремень В. Г.* Інноваційні аспекти освітньої діяльності / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2013. - № 1. – С.7-13. 18. *Морозова О. П.* Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя / О.П. Морозова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 61-68. 19. *Пальшкова І. О.* Формування

професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи : практико-орієнтований підхід : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І. О. Пальшкова. – Одеса, 2009. – 45 с. 20. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с. 21. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. - Т. 2. / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. – 672 с. 22. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с. 23. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 161–173. 24. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія / Р. П. Скульський. – К. : Вища школа, 1992. – 135с. 25. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 576 с. 26. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посібник / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

Bibliography (transliterated): 1. Averyanov A. N. Sistemnoe poznanie mira : metodol. problemy / A. N. Averyanov. – М. : Politizdat, 1985. – 263 s. 2. Aktual'ni problemy sotsial'no-pedahohichnoyi roboty: modul'nyy kurs dystantsiynoho navchannya / A. Y. Kaps'ka, O. V. Bezpal'ko, R. Kh. Vaynola; zah. red. A.Y. Kaps'koyi. – Kyiv, 2002. – 164 s. 3. Babanskiy Yu. K. Izbrannyye pedagogicheskie trudy / Sost. M. Yu. Babanskiy. – М. : Pedagogika, 1989. – 560 s. 4. Bezpal'ko O. V. Sotsial'na pedahohika : skhemy, tablytsi, komentari : navchal'nyy posibnyk [dlya stud. vyshch. navch. zakl] / O. V. Bezpal'ko. – К. : Tsentr uchbovoyi literatury, 2009. – 208 s. 5. Bekh V. P. Sotsial'na robota i formuvannya hromadyans'koho suspil'stva : monohrafiya / V. P. Bekh, M. P. Lukashevych, M. V. Tulenkov ; Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. – К. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2008. – 599 s. 6. Vasyanovych H. P. Vybrani tvory : v 5-ty t. T. 2 : Moral'no-pravova vidpovidal'nist' pedahoha (teoretyko-metodolohichnyy aspekt) : monohrafiya. – L'viv: Spolom, 2010. – 356 s. 7. Vasyanovych H. P. Vybrani tvory : v 5-ty t. T. 3: Pedahohichna etyka : navchal'nyy posibnyk. – L'viv: Spolom, 2010. – 420 s. 8. Vasyanovych H. Moral'ni problemy pedahohichnoyi diyal'nosti / H. Vasyanovych // Estetyka i etyka pedahohichnoyi diyi : zbirnyk naukovykh prats'. – Vyp. 3. – Kyiv-Poltava, 2012. – S. 99–111. 9. Honcharenko S. U. Metodolohiya // Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrayiny ; holovnyy red. V. H. Kremen'. – K: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s, s.498-500. 10. Honcharenko S. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk / Semen Honcharenko. – К. : Lybid', 1997. – 376 s. 11. Zvyeryeva I. D. Suchasni paradyhmy sotsial'noyi pedahohiky / I. D. Zvyeryeva // Pedahohichna i psykhologichna nauky v Ukrayini : zbirnyk naukovykh prats' do 15-richchya APN Ukrayiny u 5 tomakh. T. 1. Teoriya ta istoriya pedahohiky. – К. : Pedahohichna dumka, 2007. – S. 87–95. 12. Zmist i sutnist' pedahohichnoyi diyal'nosti : navch. posibnyk / O. H. Romanovs'kyy, O. S. Ponomar'ov, S. M. Pazynich ta in. – Kharkiv : NTU “KhPH”, 2007. – 228 s. 13. Zyazyun I. A. Nauka i mystetstvo pedahohichnoyi diyi / I. A. Zyazyun // Profesiyna osvita : pedahohika i psykhologhiya. Pol's'ko-ukrayins'kyy, ukrayino-pol's'kyy zhurnal / za red. T. Levovyt's'koho, V. Zyazyuna, I. Vil'sh, N. Nychkalo. – Chenstokhova-Kyyiv, 2001. – № 5. – S. 357–380. 14. Zyazyun I. Pedahohichna psykhologhiya chy psykhologichna pedahohika?! / Ivan Zyazyun // Estetyka i etyka pedahohichnoyi diyi : zbirnyk naukovykh prats'. – Vyp. 3. – Kyiv–Poltava, 2012. – S. 20-37. 15. Karpenko O. H. Profesiyna pidhotovka sotsial'nykh pratsivnykiv v umovakh universytet-s'koyi osvity : nauko-vo-metodychnyy ta orhanizatsiyno-tekhnologichnyy aspekty : monohrafiya / O. H. Karpenko / za redaktsiyeyu S. Ya. Kharchenko. – Drohobych : Kolo, 2007. – 374 s. 16. Kraevskiy V. V. Metodologiya pedagogiki : posobie dlya pedagogov-issledovateley / V. V. Kraevskiy. – Che-

boksary: Izd-vo Chuvash. un-ta, 2001. – 244 s. 17. Kremen' V. H. Innovatsiyni aspekty osvityn'oyi diyal'nosti / V. H. Kremen' // Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy // Shchokvartal'nyy naukovopraktychnyy zhurnal. – Kharkiv : NTU “KhPI”, 2013. – № 1. – S.7-13. 18. Morozova O. P. Aktualizatsiya tsennostno-smyslovyykh aspektov professionalnoy deyatel'nosti uchitelya / O. P. Morozova // Pedagogika. – 2002. – № 1. – S. 61-68. 19. Pal'shkova I. O. Formuvannya profesiyno-pedahohichnoyi kul'tury maybutn'oho vchytelya pochatkovoyi shkoly : praktyko-oriyentovanyy pidkhyd : avtoref... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / I. O. Pal'shkova. – Odesa, 2009. – 45 s. 20. Pedahohichna maysternist' : pidruchnyk / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in. ; za red. I. A. Zyazyuna. – 2-e vyd. – K. : Vyshcha shkola, 2004. – 422 s. 21. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya : v 2 t. T. 2. / pod red. V. V. Davydova. – M. : Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya, 1999. – 672 s. 22. Semychenko V. A. Psykholohiya pedahohichnoyi diyal'nosti : navchal'nyy posibnyk / V. A. Semychenko. – K. : Vyshcha shkola, 2004. – 335 s. 23. Sysoyeva S. O. Pedahohichna tvorchist' uchytelya: vyznachennya, teoretychna model', funktsiyi pidhotovky / S. O. Sysoyeva // Pedahohika i psykholohiya. – 1998. – № 2. – S. 161–173. 24. Skul's'kyy R. P. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do pedahohichnoyi tvorchosti : monohrafiya / R. P. Skul's'kyy. – K. : Vyshcha shkola, 1992. – 135 s. 25. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar. – M. : INFRA-M, 1998. – 576 s. 26. Shevtsiv Z. M. Osnovy sotsial'no-pedahohichnoyi diyal'nosti : navch. posibnyk / Z. M. Shevtsiv. – K. : Tsentr uchbovoyi literatury, 2012. – 248 s.

УДК 37.013

Е. Б. Будник

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обоснована сущностная характеристика социально-педагогической деятельности в методологическом аспекте на основе принципов познания реальной действительности о единстве теории и практики, системного и деятельностного подходов, ценностно-смыслового понимания ее результатов и т.п. Предложено определение социально-педагогической деятельности учителя с опорой на философско-психологические и социально-педагогические теории деятельности.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, системное познание мира, социально-воспитательная среда, профессиональная деятельность учителя.

UDC 37.013

O. Budnyk

METHODOLOGICAL ASPECT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

The article grounds essential characteristics of social and pedagogical activity in methodological aspect based on the principles of reality cognition concerning the unity of theory and practice, system and activity approaches, value-meaningful understanding of its results etc. The author proposes the definition of social and pedagogical activity of a teacher basing on the philosophical, psychological, social and pedagogical theories of the activity.

Key words: professional activity of a teacher, social and pedagogical activity, systematic cognition of a world, social-educational environment.

Стаття надійшла до редакційної колегії 21.06.2013

Т.В. Яковенко

**ВИМОГИ ДО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ
НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ**

У статті розглянуто компоненти професійної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання та особливості їхньої реалізації у світлі інноваційних процесів, що відбуваються в Україні та світі. Розглянуто характеристику і структуру діяльності педагога професійного навчання з метою знаходження можливостей змін і вдосконалень. Критеріями такої педагогічної діяльності є творча сприйнятливість до педагогічних інновацій, творча активність, методологічна і технологічна готовність до нововведень, культура спілкування. Сформульовано загальні вимоги до системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Ключові слова: педагог професійного навчання, компоненти професійної діяльності, структура діяльності, система професійно-педагогічної підготовки.

Постановка проблеми. Світові експерти з питань глобальної економіки говорять про те, що ХХІ століття – це століття конкуренції у сфері використання кваліфікованої робочої сили, як стане головним чинником, що буде визначати успішність розвитку будь-якої країни. Але внаслідок багаторічних деструктивних процесів саме робочих кадрів сьогодні бракує в Україні. Потреба в робітниках зросла більше, ніж удвічі, а через 5 років, за розрахунками вчених, взагалі задовольнятиметься лише на третину. О. Коваленко вважає, що такий стан склався в тому числі й через не виважені дії в освітній політиці, неправильне формування державного замовлення на підготовку кадрів вищими та професійно-технічними навчальними закладами. Останніми роками в Україні було закрито 400 професійно-технічних училищ. Система освіти в Україні сьогодні готує 70 % фахівців із вищою освітою і тільки 30% випускників здобувають робочі професії. Це реальна ситуація, а економіці зараз потрібно зовсім інше [2].

Роботодавці висувають певні вимоги до потенційних працівників, основними з яких є теоретична підготовка, комунікабельність, здатність до швидкого “реагування”, здатність мислити на перспективу, організованість, трудова дисциплінованість. “Зростання попиту на висококваліфікованих спеціалістів підвищує вимоги до якості професійної підготовки спеціалістів, чинить тиск на системи освіти та є сильним фактором їхніх змін та адаптації” [3, с. 13].

Ці зміни стосуються перш за все формування соціально-професійних якостей майбутнього спеціаліста, які повинні не тільки базуватися на загальному обсязі знань, а й передусім стосуватися розвитку здатностей самостійно вирішувати нестандартні професійні завдання, альтернативно мислити, постійно прагнути до вдосконалення професійної діяльності. Тобто необхідно підготувати спеціаліста, здатного виконувати соціально-виробничі завдання, та забезпечити його суб’єктно-особистісний розвиток. Ми погоджуємося з О. Щербак в тому, що виховати таких фахівців здатен лише інженер-педагог із високим рівнем професіоналізму, тобто педагог, який має рівень володіння професією і подвійну природу, яка відображає соціальний рівень фахівця та його професійний потенціал [9].

© Т.В. Яковенко 2013

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасними дослідниками обгрунтовано проблему професійної підготовки майбутнього фахівця взагалі, професійної підготовки майбутнього представника педагогічної та інженерної професії. Висвітленню проблем підготовки інженерно-педагогічних кадрів присвячені роботи С. Артюха, С. Батишева, Н. Брюханової, Г. Зборовського, Е. Зеєра, Р. Карпової, О. Коваленко, П. Лузана, Н. Ничкало, А. Пастухова, О. Романовського, В. Сидоренка, О. Щербак; психологічні проблеми відображені в працях Н. Кузьміної, Т. Кудрявцева, І. Лобача; дидактичні питання розглядають П. Підкасистий, Б. Соколов, Л. Тархан та інші.

Мета статті – визначити особливості професійної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання у світлі інноваційних процесів, що відбуваються в Україні та світі.

Виклад основного матеріалу. Визначення основних напрямів розвитку освіти в суспільстві, які відбуваються під впливом глобалізаційних процесів, спрямованих на євроінтеграцію, неможливе без урахування світових тенденцій розвитку професійно-педагогічної освіти. Серед таких тенденцій дослідники виокремлюють: фундаменталізацію освіти, яка має суттєво підвищити її якість; випереджальний характер усієї системи освіти, її спрямованість на вирішення проблем та завдань постіндустріальної цивілізації, на розвиток творчих здібностей людини; індивідуалізацію навчальної діяльності, яка має здійснюватися з урахуванням мінливого характеру ринку праці, потреб, уподобань, особистісних якостей майбутнього фахівця [4, с. 18].

Система професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога професійного навчання покликана забезпечити реалізацію основних положень програми “Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” шляхом критичного переосмислення досягнутого, а також його оновлення. Для цього необхідно використати все позитивне з раніше здобутого у науково-методичному арсеналі та поєднати з докорінним реформуванням концептуальних, змістовно-структурних і організаційно-педагогічних його основ.

Розглянемо характеристику та структуру діяльності педагога професійного навчання з метою знаходження можливостей змін та удосконалення [5, с.44-62].

Педагог професійного навчання призначений для роботи на посаді викладача, майстра та інструктора виробничого навчання, асистента, молодшого наукового співробітника (наукового співробітника), методиста. В окремих випадках він може використовуватися на підприємствах і в науково-дослідних установах галузі на інженерних посадах.

Згідно з функціональним призначенням педагог професійного навчання підготовлений для навчально-виховної, виробничо-технологічної, науково-дослідної та організаційно-управлінської діяльності у навчальних закладах початкової та середньої професійної освіти, навчально-виробничих комбінатах, у загальноосвітніх школах, а також у вишах, інститутах і факультетах підвищення кваліфікації, наукових установах, що займаються проблемами освіти.

Коротко розглянемо кожен з видів діяльності.

Методична (навчальна) діяльність дає можливість забезпечити виконання таких умов:

- визначення та (або) аналіз вихідних даних, чинників і характеристик навчального процесу, побудова його прогнозної моделі;
- організація ефективної навчальної діяльності та управління нею (здійснення прямого та ініціювання зворотного зв'язку);

- оцінювання ступеня відповідності реалізованого навчального процесу моделі з метою внесення корекції або повної зміни.

Виробничо-технологічна діяльність спрямована на забезпечення та управління навчально-виробничим процесом в училищі при безпосередній участі в ньому фахівця. Вона є сукупністю виробничо-технологічних робіт, які мають конструктивно-технологічний, організаційно-управлінський характер. У процесі здійснення цих робіт фахівець реалізує техніко-технологічні, організаційно-управлінські, педагогічні, економічні та інші знання, вміння та навички, що відображають всі сторони виробництва (галузі), для якої готується майбутній робітник.

Організаційно-управлінська діяльність пов'язана з реалізацією функцій організації навчально-виховного процесу, оптимізацією мікроклімату в колективі, плануванням, прийняттям рішень, організацією і контролем їх виконання.

Дослідницька діяльність педагога професійного навчання пов'язана з удосконаленням своєї професійно-педагогічної майстерності на основі передового педагогічного досвіду, наукової теорії, емпіричних досліджень проблем професійної освіти з метою підвищення якості навчально-виховного процесу в навчальному закладі. Дослідницька діяльність спрямована насамперед на діагностику стану і визначення проблем навчально-виховного процесу та шляхів їх вирішення в професійних освітніх установах; вивчення, аналіз та використання в практичній діяльності сучасних психолого-педагогічних теорій і технологій передового педагогічного досвіду; зіставлення рівня своєї професійно-педагогічної підготовки з результатами своєї педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог і умов; прогнозування, організацію та здійснення експериментальної перевірки, на практичне впровадження науково-методичних розробок у систему професійної освіти; відбір, обробку інформації з проблем навчання і виховання, формулювання її у вигляді наукових звітів, статей, наукових доповідей, методичних розробок та рекомендацій тощо.

Виховна діяльність педагога професійного навчання спрямована на діагностику особистості і колективу учнів, планування виховної роботи; організацію роботи за всіма напрямками виховання (розумового, морального, естетичного, правового, фізичного, екологічного, трудового) учнів; психологічну реабілітацію і корекцію поведінки учнів; роботу з дидактично "запущеними" і "важкими" підлітками; проведення профорієнтаційної роботи; проектування, виготовлення, оформлення атрибутики виховних заходів, гуртожитків, приміщень гурткової та секційної роботи, організація і здійснення діяльності гуртків, секцій, факультету суспільних професій, студій і т.д.

Н. Брюханова [1, с.46-47] пропонує такі компоненти професійної діяльності інженера-педагога:

- *проектувальний* (навчання та виховання), який передбачає діяльність з розроблення дидактичних та виховних проектів з послідовним переходом від найвищого стратегічного рівня через тактичний до найнижчого оперативного рівня;
- *організаційний* (менеджерський), пов'язаний з організацією навчальної, навчально-методичної, виховної роботи, забезпеченням умов для засвоєння учнями інформації;
- *технологічний*, у тому числі й комунікативний, який пов'язаний із здійсненням навчальної, навчально-методичної та виховної роботи;
- *контрольно-корекційний*, підкреслюючий наявність подальших дій за умови отримання недостатнього результату навчально-виховного процесу ;
- *творчий* (креативний), що характеризує дещо якісно нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю;

- *методологічний*, пов'язаний з опануванням принципів наукового пізнання, побудови форми і способів цього процесу;
- *науково-дослідний*, спрямований на знання наукових основ навчальної дисципліни, тенденцій розвитку тощо.

Дослідження розвитку професійно-педагогічної освіти на сучасному етапі дозволяє зробити висновок, що існує необхідність переосмислення змістовних і процесуальних характеристик діяльності педагога професійного навчання та підготовки до неї в умовах гуманізації, технологізації, інформатизації, інтеграції та інших тенденцій розвитку професійно-педагогічної освіти. Це пов'язано:

- із впливом науково-технічного прогресу, інноваційних процесів на виробництві, в економіці, соціумі, постійною зміною потреб ринку праці;
- інтеграцією професійно-педагогічної освіти, науки, виробництва, соціальної та культурної сфер суспільства;
- розвитком фундаментальних і прикладних досліджень;
- виконанням вимог Болонської угоди і інтернаціоналізацією професійно-педагогічної освіти.

Таким чином, коли ми говоримо про сучасного педагога професійного навчання, то до структури його діяльності повинен обов'язково входити інноваційний компонент – інноваційна діяльність – специфіка якого визначена особливостями професійно-педагогічної освіти та умовами професійно-педагогічної діяльності педагога професійного навчання в установах початкової та середньої професійної освіти.

Інноваційна діяльність виступає як діяльність із здійснення інноваційного процесу, яка забезпечує перетворення нових ідей у нововведення, а також формує систему управління цим процесом [7, с. 72].

Саме в інноваційній діяльності В. Сластьонін і Л. Подимова виокремлюють мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний структурні компоненти [8]. На їхню думку, як функціональні компоненти інноваційної діяльності виступають:

- ✓ особистісно орієнтований зміст освітніх програм;
- ✓ прийняття рішень про використання нового;
- ✓ формування цілей педагогічної діяльності на основі інноваційних концептуальних підходів;
- ✓ здійснення експериментальної діяльності;
- ✓ прогнозування труднощів;
- ✓ впровадження нововведень в освітній процес;
- ✓ корекція й оцінювання інноваційної діяльності.

Критеріями такої педагогічної діяльності є творча сприйнятливість до педагогічних інновацій, активність, методологічна і технологічна готовність до нововведень, культура спілкування.

Н. Юсуфбекова [10] доповнює такими критеріями:

- актуальність інновації, ступінь її відповідності потребам освітньої установи;
- відповідність інноваційної ідеї загальній концепції розвитку освітньої установи;
- результативність (оцінювання за аналогією з інновацією в іншому освітньому закладі або експертним шляхом);
- творча новизна як інноваційний потенціал ідеї;
- методична розробленість інноваційної ідеї (наявність конкретного опису її змісту, структури, технології її освоєння);

- можливості потенційних учасників інноваційного процесу (визначаються доступністю технології, характером і силою мотивації учасників, мірою необхідної підготовки тощо);
- диференціація інтересів викладачів відносно до інновації;
- можливість втілення інновації;
- часові і матеріальні витрати на освоєння нововведення;
- організаційні умови;
- нормативно-правове забезпечення;
- відповідність останніх досягнень педагогічної науки і практики.

На діяльність педагога професійного навчання впливає соціокультурне середовище, яке включає різноманітні види умов, засобів і змісту освіти, здатних забезпечити впровадження інновацій, продуктивну діяльність та розвиток об'єктів навчально-виховного процесу освітнього закладу.

Діяльність педагога професійного навчання має за мету підвищення якості професійної освіти, розвиток системи професійно-педагогічної освіти, розвиток науки, виробництва, соціуму, економіки, культури. "Вона виступає основною умовою випереджаючої підготовки фахівців початкової та середньої професійної освіти, здатних ефективно працювати, особистісно та професійно розвиватися в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства" [7, с. 75].

Таким чином, під *діяльністю сучасного педагога професійного навчання* розуміємо комплексний інтегративний вид професійно-педагогічної діяльності, який включає взаємопов'язані професійно-педагогічний, виробничий, науково-дослідний, організаційно-управлінський, експериментальний, експертно-консультаційний, впроваджувальний, комерційний види діяльності педагога професійного навчання в поєднанні з діяльністю із освоєння, використання, розроблення та поширення нововведень у галузі педагогічних технологій, інноваційних форм організації й управління освітнім процесом, професійної спеціалізації та суміжних галузях, спрямований на забезпечення особистісного розвитку та підвищення якості професійної освіти завдяки розробленню та застосуванню техніко-технологічних, педагогічних, організаційно-управлінських, соціально-економічних нововведень у процесі професійної підготовки майбутніх робітників і фахівців.

Умовою здійснення такої діяльності є спрямованість педагога професійного навчання на позитивне сприйняття змін, потреба у постійному саморозвитку особистісно-професійних якостей і вдосконаленні професійно-педагогічної діяльності на основі різних сучасних технологій, необхідність ефективної науково-методичної переробки результатів інноваційних процесів на виробництві, в економіці та соціумі.

Професійна діяльність сучасного педагога професійного навчання, і ми погоджуємо із думкою М. Прохорової [7, с. 77-78], повинна:

- бути спрямована на реалізацію гуманістичної спрямованості професійної освіти через посилення уваги до формування і розвитку особистісно-професійних якостей;
- встановлювати оптимальне співвідношення загальноосвітньої, спеціальної (професійної) та психолого-педагогічної, теоретичної та практичної, аудиторної та самостійної підготовки;
- поєднувати навчальну, наукову, виробничу діяльність, що відіграють активну роль в освоєнні і створенні нововведень у професійній освіті та галузі професійної спеціалізації;

- розроблятися з використанням сучасних освітніх, виховних, виробничих, інформаційних технологій, форм, засобів навчання; забезпечувати змістовну і процесуальну інтеграцію компонентів професійної підготовки для досягнення високої якості професійної освіти;
- підсилювати фундаменталізацію освіти шляхом виокремлення пріоритетних методологічно значимих, інваріантних знань;
- створювати рівні і різноманітні можливості особистісного та професійного розвитку учнів;
- використовувати можливості створення та реалізації гнучкої індивідуалізованої професійної освіти у формі здійснення навчання за індивідуальними освітніми програмами та траєкторіями, різними курсами з опануванням додаткових професійних компетенцій;
- забезпечувати високий рівень професійної мобільності, компетентності, конкурентоспроможності фахівця.

Саме така діяльність педагогів професійного навчання в сучасних умовах забезпечить високу ефективність освітнього процесу завдяки засвоєнню та застосуванню сучасних педагогічних, виробничих, інформаційних технологій, методик теоретичного, виробничого і професійного навчання, моніторингу, вивченню аналізу технічних, технологічних, організаційно-управлінських, економічних нововведень. При цьому стають можливими розроблення і вдосконалення науково-педагогічного, науково-методичного виробничо-технічного, інструкційно-технологічного супроводу професійної підготовки, створення освітньо-професійного середовища освітньої установи, що саме і забезпечить формування в учнів ПТНЗ мотивації до творчої діяльності, інноваційного світогляду, знаходження індивідуального стилю професійної діяльності, ефективної соціально-професійної адаптації, становлення особистості фахівця-професіонала завдяки розроблення індивідуальних освітніх маршрутів, які об'єднують навчальну, практичну, виробничу, науково-дослідну діяльність.

Ми поділяємо думку С. Маркова про те, що результатом такої діяльності педагога професійного навчання буде розвиток професійної освіти як незворотний, закономірний, цілеспрямований, якісний процес професійної підготовки, а також розвиток виробничої, соціальної, культурної сфер суспільства [6].

Широта завдань, інтегративний характер, високий рівень складності і динамічності діяльності в системі професійно-педагогічної освіти обумовлюють необхідність спеціальної підготовки педагогів професійного навчання до цієї діяльності у процесі професійного навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Сформулюємо загальні вимоги до системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням інноваційних процесів, що відбуваються в Україні та світі. Процес підготовки має:

- враховувати особливості структури інноваційної діяльності педагогів професійного навчання і бути орієнтованим на формування як окремо взятих компонентів професійно-педагогічного, інженерно-технічного та виробничо-технологічного компонентів, так і цілісної інтегративної професійно-педагогічної діяльності;
- процес підготовки повинен характеризуватися концептуальністю, яка спирається на теоретичні підходи та принципи, основоположні ідеї організації підготовки сучасних педагогів професійного навчання;

- процес підготовки повинен характеризуватися технологічністю, тобто опис даного процесу містить вказівку на технології, засоби, форми підготовки, а також ви-моги до організації підготовки до інноваційної професійно-педагогічної діяльності;
- процес підготовки повинен враховувати особливості соціокультурного ото-чення майбутнього педагога професійного навчання, забезпечуючи тим самим підви-щення якості підготовки педагогів професійного навчання до професійної діяльності.

Список літератури: 1. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інжене-рно-педагогічній освіті: Монографія / Н. О. Брюханова; Укр. інж.-пед. академія – Хар-ків : НТМТ, 2010. – 437 с. 2. Коваленко О.Е. Інженерно-педагогічні кадри: нові вимога сьогодення / Олена Едуардівна Коваленко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наук. пр. / Укр. інж.-пед. академія. – Харків, 2008. – № 21. – С. 8-17. 3. Коваль-чук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: Навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – Вид. 2-ге, доп. – К.: КНЕУ, 2005. – 298 с. 4. Колот А. М. Фундаменталізація та індиві-дуалізація навчального процесу як провідні тенденції розвитку освітньої діяльності / Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої еконо-мічної освіти: Зб. матер. наук.-метод. конф., 31 січня – 2 лютого 2006 р.: У 2 т. / А. М. Колот та ін. (ред. кол.); Київський нац. економ. Ун-т ім. Вадима Гетьмана. – К.: КНЕУ, 2006. - Т.1. – 2006. – 410 с. 5. Косырев В. П. Система непрерывной методичес-кой подготовки педагогов профессионального обучения : Дис... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Василий Петрович Косырев. – М., 2007. – 469с. 6. Маркова С. М. Развитие инноваци-онного инженерно-педагогического образования / С. М. Маркова // Развитие творческо-го наследия С.Я. Батышева в системе непрерывного профессионального образования: Матер. 1 Всерос. науч.-практ. конф. (14 ноября 2007 г.). – Н. Новгород, ВГИПУ, 2007. – Т. 2. – С. 86-88. 7. Прохорова М. П. Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе: Дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мария Петров-на Прохорова. – Н. Новгород, 2008. – 201 с. : ил. 8. Сластенин В. А. Педагогика: инно-вационная деятельность / В. А. Сластенин. Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с. 9. Щербак О.І. Проблеми професійно-педагогічної освіти в сучасних умовах / О.І.Щербак // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наук. пр. / Укр. інж.-пед. академія. – Харків, 2007. – Вип. 18-19. – С. 50-56. 10. Юсуфбекова Н.Р. Общие ос-новы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в обра-зовании / Н. Р. Юсуфбекова. – М.: Новая школа, 1991. – 92 с.

Bibliography (transliterated): 1. Brjuhanova N. O. Osnovi pedagogichnogo proektuvannja v inzhenerno-pedagogichnij osviti: Monografija / N. O. Brjuhanova; Ukr. inzh.-ped. akademija – Harkiv : NTMT, 2010. – 437 s. 2. Kovalenko O.E. Inzhenerno-pedagogichni kadri: novi vimoga s'ogodennja / Olena Eduardivna Kovalenko // Problemi inzhenerno-pedagogichnoї osviti: zbirnik nauk. pr. / Ukr. inzh.-ped. akademija. – Harkiv, 2008. – № 21. – S. 8-17. 3. Koval'chuk G. O. Aktivizacija navchannja v ekonomichnij osviti: Navch. posib. / G.O.Koval'chuk. – Vid. 2-ge, dop. – K.: KNEU, 2005. – 298 s. 4. Kolot A. M. Fundamentalizacija ta individualizacija navchal'nogo procesu jak providni tendencii rozvitku osvitn'oї dijal'nosti / Individualizacija navchal'nogo procesu jak providna skladova modernizacii vishhoї ekonomichnoї osviti: Zb. mater. nauk.-metod. konf., 31 sichnja – 2 ljutogo 2006 r.: U 2 t. / A. M. Kolot ta in. (red. kol.); Kiivs'kij nac. ekonom. Un-t im. Vadima Get'mana. – K.: KNEU, 2006. - T.1. – 2006. – 410 s. 5. Kosy-rev V. P. Sistema nepreryvnoj metodicheskoy podgotovki pedagogov pro-fessional'nogo obuchenija : Diss... do-ra ped. nauk : 13.00.08 / Vasilij Pet-rovich Kosyrev. – M., 2007. – 469s. 6. Markova S. M. Razvitie innovacion-nogo inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovanija / S. M. Markova // Razvitie

tvorcheskogo nasledija S.Ja. Batysheva v sisteme nepreryvnogo professiona-l'nogo obrazovanija: Mater. 1 Vseros. nauch.-prakt. konf. (14 nojabrja 2007 g.). – N. Novgorod, VGIPU, 2007. – T. 2. – S.86-88. 7. Prohorova M. P. Podgoto-vka pedagogov professional'nogo obuchenija k innovacionnoj dejatel'nosti v vuze : Dis... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Marija Petrovna Prohorova. – N. Novgorod, 2008. – 201 s. : il. 8. Slastenin V. A. Pedagogika: innovacionnaja dejatel'nost' / V. A. Slastenin. L. S. Podymova. – M.: Magistr, 1997. – 224 s. 9. Shherbak O.I. Problemi profesijno-pedagogichnoї osviti v suchasnih umovah / O.I. Shherbak // Problemi inzhenerno-pedagogichnoї osviti: zbirnik nauk. pr. / Ukr. inzh.-ped. akademija. – Harkiv, 2007. – Vip. 18-19. – S. 50-56. 10. Jusufbekova N.R. Obshhie osnovy pedagogicheskoy innovatiki: opyt razrabo-tki innovacionnyh processov v obrazovanii / N. R. Jusufbekova. – M.: No-vaja shkola, 1991. – 92 s.

УДК 378.147

Т.В. Яковенко

ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НОВОЙ ГЕНЕРАЦИИ

В статье рассмотрены компоненты профессиональной деятельности будущих педагогов профессионального обучения и особенности их реализации в свете инновационных процессов, происходящих в Украине и мире. Рассмотрена характеристика и структура деятельности педагога профессионального обучения с целью нахождения возможностей изменений и усовершенствований. Критериями такой педагогической деятельности является творческая восприимчивость к педагогическим инновациям, творческая активность, методологическая и технологическая готовность к введению новшеств, культура общения. Сформулированы общие требования к системе профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, компоненты профессиональной деятельности, структура деятельности, система профессионально-педагогической подготовки.

UDC 378.147

T. Yakovenko

REQUIREMENT TO TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING OF NEW GENERATION

In the article komponenty of professional activity of future teachers of the vocational training and feature of their realization is considered in the light of innovative processes, what be going on in Ukraine and world. Description and structure of activity of teacher of the vocational training is considered with the purpose of finding of possibilities of changes and improvements. The criteria of such pedagogical activity is creative receptivity to the pedagogical innovations, creative activity, methodological and technological readiness to introduction of innovations, culture of intercourse general system requirements are Formulated professional-pedagogical preparation of future teachers of the vocational training.

Keywords: teacher of the vocational training, komponenty of professional activity, structure of activity, system of professional-pedagogical preparation.

Стаття надійшла до редакційної колегії 6.08.2013

А. В. Донцов

**СИСТЕМНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ**

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми системного підходу до формування моральної культури майбутніх учителів. Значна увага приділяється визначенню педагогічних умов активізації ролі сім'ї та засобів масової інформації як системних елементів у формуванні моральної культури майбутніх учителів. Визначено деякі складники системних суперечностей між зовнішніми та внутрішніми, позитивними й негативними чинниками організації виховного процесу вищого навчального закладу.

Ключові слова: педагогічна система, системний підхід, моральна культура, виховний процес, педагогічні умови.

Аналіз проблеми організації виховної роботи вищого навчального закладу з формування моральної культури майбутніх учителів вказує на її актуальність і, водночас, на невизначеність шляхів її вирішення. Складність зазначеної проблеми пов'язана з її всеосяжністю та багатовекторністю, оскільки внутрішні, особисто орієнтовані моральні механізми поведінки майбутніх учителів за певних соціально-педагогічних обставин трансформуються у цілеспрямовані і стихійні, негативні і позитивні умови виховного процесу. Але основна виховна проблема полягає в тому, що система опосередкованих та безпосередніх моральних механізмів поведінки майбутніх учителів найбільш за все впливає на формування їхнього загального ставлення до навколишнього середовища, і це ставлення в значною мірою впливає на процеси пізнавальної, репродуктивної і творчої діяльності. Отже, виховний процес необхідно розглядати як складну багатофункціональну систему, в якій мають бути задіяні його зовнішні і внутрішні, об'єктивні й суб'єктивні компоненти, що можливо лише за умови системного підходу до вирішення виховних завдань.

Термін "система" походить від давньогрецької *sistema* і означає деяку цілісність, яка складається із частин, взаємопов'язаних між собою і утворюючих цілісність [13, с. 18]. Розглядаючи педагогічний процес як складну соціальну систему, провідні дослідники педагогічних систем (Л. Новікова, В. Караковський, А. Сидоркін, В. Селіванов, В. Семенова та ін.) виділяють такі її характеристики: компоненти системи; структуру системи; функції системи; інтегративні чинники, які об'єднують систему. Науковці досліджують системи й підсистеми різних рівнів, до яких належать: цілі як сукупність ідей, для реалізації яких створюється система; діяльність, яка забезпечує її реалізацію; суб'єкт діяльності, який її організує і в ній бере участь; відносини, які утворюються в діяльності та спілкуванні; середовище системи, освоєне суб'єктом; управління, яке забезпечує інтеграцію компонентів системи [6; 10; 11; 12]. Так, Е. Мантаєва зазначає, що "перехід від предметоцентризму, тобто зосередженості на вивченні окремого предмета у відриві від його зв'язків з іншими предметами, до системного знання означає насамперед виявлення залежностей, взаємозалежностей, субординації" [8, с. 32-44]. О. Чиж і М. Малькова, аналізуючи системний підхід до підбору методів виховання, наполягають

на необхідності створення “такої системи методів і засобів взаємодії, яка б забезпечувала не лише цілеспрямовану і визначальну позицію вчителя, але і активність кожної дитини і всього учнівського колективу у виховному процесі” [14, с. 190]. Наголошується на необхідності дотримання доцільного поєднання впливу і взаємодії з дітьми з їхнім практичним привчанням у процесі життєдіяльності навчального колективу.

Отже, в розробленні й реалізації виховної системи вищого навчального закладу особистість викладача і організаторів навчально-виховного процесу, їхня педагогічна компетентність, здатність до організації і практичного здійснення виховання майбутніх учителів можна розглядати як її провідний елемент. В. Селіванов розглядає систему як реально і об’єктивно існуюче положення у вихованні як суспільному явищі і відображення цього положення у мисленні, як всебічний і глибинний спосіб пізнання, аналізу й узагальнення структури і зв’язків досліджуваного об’єкта [11, с. 96]. О. Белих, розглядаючи педагогічну систему вищого навчального закладу як фактор професійного розвитку і формування світогляду спеціаліста, зазначає, що педагогічна система зосереджує у собі дві складники: культурний простір вищого навчального закладу, особливості навчально-виховного процесу у контексті його гуманізації та індивідуалізації і внутрішня діяльність студентів, спрямована на розвиток світогляду, професійного самовизначення і самоідентифікації [2, с. 11]. Є. Зеленов, аналізуючи сутність і призначення університетської освіти як педагогічної системи, зауважує, що “університет є простором інтелектуальної свободи, універсальності знання, самоврядування, міжкультурного діалогу, самовизначення і самоідентифікації всіх суб’єктів виховного процесу” [5, с. 79]. Аналізування літератури свідчить про наявність деяких розробок системного підходу до організації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, але механізми його реалізації у формуванні моральної культури майбутніх учителів в умовах сім’ї досліджені ще недостатньо. Тому **метою даної статті** є визначення системності як основної педагогічної умови активізації процесу формування моральної культури майбутніх учителів і ролі сім’ї у виховному процесі.

В широкому розумінні до системотворчих елементів виховного процесу належать дидактично-виховна система, яка включає такі підсистеми: позааудиторної виховної роботи, студентського самоврядування, управління навчально-виховним процесом, його матеріально-технічне забезпечення. До виховної системи належать підсистеми форм, методів і прийомів виховання, впливових дій засобів масової інформації; підсистеми елементів загальних засобів виховання, виховних заходів і часткових впливових виховних дій; підсистеми особистісного рівня, які характеризують особистість майбутнього вчителя як найскладнішу систему і системотворчий чинник. Виховний процес вищого навчального закладу не повинен обмежуватись лише соціокультурним обслуговування майбутніх учителів через систему виховних заходів. Від здебільшого має бути орієнтований на активізацію особистісних морально позитивних характеристик майбутнього спеціаліста, які розвиваються у системі суб’єкт-об’єктних та суб’єкт-суб’єктних навчально-виховних відносин. Майбутній спеціаліст залежно від своєї етичної компетентності повинен сам впливати на самовдосконалення особистісної системної характеристики, яка включає: моральні погляди, почуття, уявлення, переконання, ідеали, морально-вольові якості, духовно-ціннісні орієнтації, моральні потреби, мотиви поведінки тощо. Морально орієнтовані системні характеристики майбутнього вчителя найбільш за все впливають на характер його поведінки, діяльності, культури спілкування і взаємин з членами родини, викладачами, найближчого соціального оточення, що забез-

печує його соціокультурну орієнтацію на моральне самопізнання, самооцінку, саморегуляцію та самовиховання.

Дієвість системи формування моральної культури майбутніх учителів залежить від зосередженості виховного процесу на розвитку їхніх соціокультурних, морально-духовних та інтелектуальних потреб та інтересів і визначення педагогічних умов їх задоволення, завдяки чому відбувається процес інтеріоризації в індивідуальній свідомості морально-духовних норм і цінностей. Ефективність і оптимальність виховної системи значно знижується, коли не враховуються всі її системні фактори. Тому до аналізу провідних системних елементів виховання майбутніх учителів ми віднесли сім'ю. Адже серед зовнішніх елементів системи формування моральної культури майбутніх учителів сім'я має неабияке значення, оскільки процес набуття морального досвіду та моральних якостей, які необхідні для плідної професійної діяльності майбутнього вчителя, починається в сім'ї. Проте, слід зазначити, що роль сім'ї як системного елемента процесу формування моральної культури майбутніх учителів ще потребує подальшого дослідження. Від того, який тип моральних стосунків утворюється між молодого людиною та її батьками, залежить тип відносин у педагогічних системах вищого навчального закладу, який найбільш за все впливає на моральний розвиток особистості майбутнього вчителя. Тому цілком закономірно у Державній національній програмі "Освіта (Україна ХХІ століття)" та інших нормативних актах у роботі з батьками висувуються такі завдання: забезпечення участі батьків у навчально-виховному процесі; формування громадянської зрілості і суспільної значущості студентів; спрямування сумісних зусиль викладачів і батьків у забезпеченні індивідуального розвитку та самовиховання студентів; сприяння формуванню професійно самодостатньої, всебічно розвиненої особистості; пропагування здорового способу життя, вміння креативно мислити тощо [3; 4;].

Одна з важливих вимог виховного процесу полягає в тому, щоб сімейне оточення як елемент педагогічної системи стало першим джерелом наповнення внутрішнього світу молодого людини суспільно значущими моральними і духовними цінностями. Непорозуміння між членами родини провокують виникнення відлюдності, елементів егоїзму, користолюбства, боягузства та інших негативних рис характеру. Негативний вплив сім'ї на формування молодого особистості завдає непоправної шкоди загальній системі виховного процесу. Особливо це стосується формування культури моральних почуттів і потреб майбутніх учителів як елементу духовності. Адже, як доречно зазначає Ф. Махов, саме "у сфері почуттів і емоцій у наші зрілі роки чітко виявляється те, що було запрограмовано, закладено в дитинстві", найбільш невідхильні, найтяжчі втрати відбуваються в емоційній сфері життєдіяльності людини, емоційна сфера має насамперед формуватись у такій важливій виховній системі, як сім'я [9, с. 5-6].

Психологічна рівновага, яка забезпечується завдяки нормальному розвитку психічних процесів в умовах сім'ї, є важливим чинником активізації внутрішніх механізмів формування моральної культури майбутніх учителів. Можна вважати досить хибною практику сімейного виховання, яка сконцентована на досягненні окремих, тимчасових дидактичних та виховних завдань, ігноруючи нормальний соціокультурний і психічний розвиток особистості. Поряд з його забезпеченням, функціональне призначення сім'ї полягає у формуванні первинних моральних якостей: правдивості, відвертості, поваги до старших, чуйності та прагнення до справедливих відносин з оточуючими. У свідомості молодого людини батьки мають бути взірцем високого авторитету та міжособистісних стосунків.

Позитивний вплив сім'ї як виховної підсистеми на формування моральної культури майбутніх учителів може забезпечуватися завдяки доброму знанню і об'єктивній оцінці дітей з боку батьків. Часто ця оцінка буває завищеною з причини надмірної природно зумовленої любові батьків до своїх дітей. Для створення сприятливих умов формування моральної культури майбутніх учителів в умовах сім'ї має велике значення поєднання високої вимогливості з любов'ю і повагою до особистості. На практиці негативний альтруїзм з боку батьків виявляється тоді, коли вони намагаються свою трудову діяльність підпорядкувати задоволенню матеріальних потреб дітей, водночас не залучаючи їх до виконання необхідних сімейних побутових обов'язків. Дослідник психолого-педагогічних проблем сімейного виховання Б. Баєв констатує, що випадки, коли дорослі покладають на юних непосильний тягар, трапляються досить рідко. Тому виникає проблема: з одного боку, існує обмеження кола доручень та вимогливості до дітей, з іншого — прискорення загального розвитку дітей збільшує резерв їх невикористаних можливостей, які розгортаються вже поза контролем дорослих, і тому не завжди в бажаному напрямі [1, с. 22]. Бездіяльність особистості, орієнтація переважно на розваги, марнотратство часу негативно впливає на її психічний і моральний розвиток, заважає формуванню ставлення до праці як до необхідної життєвої потреби.

Занадто альтруїстична поведінка батьків стосовно дорослої молоді особистості заважає формуванню в неї потреби в самообслуговуванні і самостійності морального вибору різних форм поведінки та діяльності. Найголовніша хибність альтруїстично орієнтованого виховання полягає в тому, що альтруїстичне ставлення до вихованця сприяє утворенню егоїстичних рис характеру. Надмірне піклування про вихованця з боку батьків зводить нанівець виховання звички піклуватись про себе та інших. Дослідницькі бесіди, проведені з майбутніми вчителями, свідчать, що безтурботне життя створює умови, за яких потреба особистості в тому, щоб піклувались про неї домінує над її власною потребою піклуватись про інших. Очікування піклування з боку інших, поступово переходячи у звичку, підсилює егоїстичну спрямованість особистості, гальмує розвиток її морально-вольових якостей. За таких умов спрацьовує механізм утворення егоїстичних рис характеру, центральне місце серед них посідає психологія споживацтва. Егоїстично орієнтована особистість наносить великих моральних, психологічних і матеріальних збитків не лише виховному процесу, але й найближчому соціальному оточенню та суспільству. Егоїстично орієнтовану особистість в деяких випадках можна вважати потенційно небезпечною. Переслідуючи корисні цілі, егоїст найбільш за все схильний до справдовування своєї егоїстичної поведінки, до плутнів та наклепів на інших, завдяки яким розколює і руйнує колектив, прагне будь-що-будь стати над людьми з метою їх пригнічення та маніпулювання.

Сім'я як виховна система значною мірою підпадає під сумнівний вплив іншої впливової системи – засобів масової інформації, зокрема телебачення. В умовах браку вільного часу та обмеження доступу майбутніх учителів до відвідування закладів культури, телебачення стає майже єдиним каналом їхнього інформаційного зв'язку із суспільством. Функціональне призначення сім'ї в процесі формування моральної культури майбутніх учителів насамперед полягає в збереженні здорової психологічної рівноваги, яку іноді руйнує інформаційна та експресивна перенасиченість телепрограм. Психіка повинна забезпечувати емоційну рівновагу між процесами збудження і гальмування, а в ситуаціях негативного впливу сприяти формуванню емоційної та моральної стійкості.

Одним із важливих педагогічних завдань виховного процесу є формування у майбутніх учителів спроможності самостійного визначення міри своїх інформаційно-пізнавальних та моральних потреб, домагаючись їх задоволення через самопідготовку, самодисципліну в подоланні труднощів. Такий підхід дасть можливість виховувати у майбутніх учителів морально-вольові якості, віру у свої здібності і можливості. Віра майбутнього вчителя у свої здібності інколи може викликати самовпевненість і завищену самооцінку, але, водночас, створює в індивідуальній свідомості прагнення до морального і професійного самовдосконалення. У педагогічній літературі є тлумачення про необхідність стриманого ставлення до оцінювання обдарованості особистості, оскільки це може призвести до погорди, але якщо викладач вищого навчального закладу уважно ставиться до моральної оцінки конкретних позитивних вчинків та успіхів майбутніх учителів, то їхня навчально-пізнавальна діяльність стане добрим прикладом для інших.

До зовнішніх педагогічних умов формування моральної культури майбутніх учителів можна віднести створення сприятливих морально-психологічних відносин у системі навчально-виховної діяльності. У вирішенні цієї проблеми конче необхідне виховання позитивного ставлення майбутніх учителів до процесу засвоєння знань та професійного самовдосконалення як до професійного обов'язку. Успішність навчання у вищому навчальному закладі зумовлюється не лише інтелектуальними здібностями майбутніх учителів, але й рівнем сформованості культури почуттів. У підготовці майбутніх учителів важливо сформувати почуття власної гідності, професійного обов'язку, самовідданості майбутній професії. Моральні почуття високого рівня сприяють формуванню таких моральних якостей, як пізнавальна активність, працелюбство, справедливість, прагнення до особистісної самореалізації.

Таким чином, основні педагогічні умови формування моральної культури майбутніх учителів у системі сімейного виховання можна розподілити на такі групи: 1) педагогічні умови, що пов'язані із впливом соціально-етичних чинників: рівень моральної вихованості майбутніх батьків, особливості їхнього ставлення до різних видів діяльності та моральних норм, сформованість морально-чуттєвої сфери, потреб та переконань; 2) педагогічні умови, які викликані статичними соціально-педагогічними чинниками: загальний рівень етичної та педагогічної компетентності батьків та інших членів сім'ї, оволодіння ними необхідним мінімумом знань з літератури, мистецтва, етикету та з теорії та методики сімейного виховання, які має забезпечити система освіти; 3) педагогічні умови, які пов'язані з активізацією соціально-психологічних чинників: взаємна повага в сім'ї, любов та піклування про кожного члена родини, готовність до уникнення сімейних конфліктів та взаємодопомоги; 4) педагогічні умови, які визначаються рівнем дії соціокультурних чинників: літератури, мистецтва, системи масових комунікацій, до якої належать засоби масової інформації, інтернет, система зворотніх соціокомунікативних зв'язків; 5) педагогічні умови, які стосуються формування потребнісно-мотиваційної структури майбутніх учителів, в якій пізнавальні потреби та інтереси мають відігравати провідну роль. Позитивне ставлення майбутніх учителів до засвоєння наукових знань залежить від усвідомлення їхньої соціокультурної та творчої місії у суспільстві, а також розуміння місії своєї майбутньої педагогічної професії, яка полягає у підготовці морально здорового, патріотично орієнтованого і соціально зрілого підростаючого покоління.

Зміст наукової статті не претендує на повний аналіз і визначення шляхів вирішення поставлених наукових проблем. Тому **перспективами подальших наукових**

розробок мають бути дослідження проблеми утворення системних зв'язків у спільній виховній діяльності вищого навчального закладу і сім'ї з виховання моральної культури майбутніх учителів. Такий підхід надасть можливість визначити педагогічні умови позитивного впливу на підвищення соціальної відповідальності батьків за виховання своїх дорослих дітей та значно покращить педагогічну компетентність батьків у справі виховання студентської молоді.

Список літератури: 1. Баєв Б. Ф. Чи знаєте ви свою дитину? - 2-ге видання – К.: Знання, 1985. - 63 с. 2. Белых А.С. Педагогическая система вуза как фактор профессионального развития // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. праць / Гол. ред. Г.П. Шевченко. – Вип. 2 (25). – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2008. – С. 10-17. 3. Державна національна програма “Освіта” / Україна ХХІ століття/ Освіта. – 1993. – Грудень. - №№ 44-45-46. - С. 1-16. 4. Закон про вищу освіту // Освіта. – 2002. - 20-27 лютого. 5. Зеленов Є.А. Призначення сучасного університету // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. праць / Гол.ред. Г.П. Шевченко. – Вип. 6 (29). – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2008. - С. 68-82. 6. Караковский В. Система воспитательной работы с ученическим коллективом средней школы // Вопросы воспитания: системный подход. – М.: Прогресс, 1981. – С. 91-133. 7. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с. 8. Мантаева Э.И. Принципы системного исследования // Вестник Моск. ун-та: науч. журнал /Экономика. Серия 6. - № 6/2000. – С. 31-46. 9. Махов Ф. С. Кого и как мы растим? Ступени воспитания ребенка. Теория и практика. – СПб: КАРО. - 240 с. 10. Новикова Л. И. Теория и практика воспитательных систем: В 2 т. - М., 1991. 11. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: Учеб. пособие / Под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – 336 с. 12. Семенова В. В. Опыт разработки системы показателей нравственного развития личности: Автореф. дис... канд. филос. наук: 09.00.08/ Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1979. – 20 с. 13. Чиж А. Н. История и реальность методов нравственного воспитания детей в школе / А. Н. Чиж, М. А. Малькова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. – Вип. 3 (26). – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2008. – С. 184-191.

Bibliography (transliterated): 1. Baev B. F. Chi znaete vi svoju ditinu? 2-ge vidannja – K.: Znannja, 1985. 63 s. 2. Belyh A.S. Pedagogicheskaja sistema vuza kak faktor professional'nogo razvitija // Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: Zb. nauk. prac' / Gol. red. G.P. Shevchenko. – Vip. 2 (25). – Lugans'k: Vid-vo Shidnoukr. nac. un-tu im. V. Dalja, 2008. – S. 10-17. 3. Derzhavna nacional'na programa “Osvita” / Ukraïna NHI stolittja/ Osvita. – 1993. – Gruden'. - №№ 44-45-46. S. 1-16. 4. Zakon pro vishhu osvitu // Osvita. – 2002. - 20-27 ljutogo. 5. Zelenov Є.A. Priznachennja suchasnogo universitetu // Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: Zb. nauk. prac' / Gol.red. G.P. Shevchenko. – Vip. 6 (29). – Lugans'k: Vid-vo Shidnoukr. nac. un-tu im. V. Dalja, 2008. - S. 68-82. 6. Karakovskij V. Sistema vospitatel'noj raboty s uchenicheskim kollektivom srednej shkoly // Voprosy vospitanija: sistemnyj podhod. – M.: Progress, 1981. – S. 91-133. 7. Malenkova L. I. Teorija i metodika vospitanija: Ucheb. posobie. – M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2002. – 480 s. 8. Mantaeva Je.I. Principy sis-temnogo issledovanija // Vestnik Mosk. un-ta: nauch. zhurnal /Jekonomika. Serija 6. - № 6/2000. – S. 31-46.

9. Mahov F. S. Kogo i kak my rastim? Stupeni vospitaniya reben-ka. Teoriya i praktika. – SPb: KARO. – 240 s. 10. Novikova L. I. Teoriya i praktika vo-sпитatel'nyh sistem: V 2 t. – M., 1991. 11. Selivanov V. S. Osnovy obshhej pedagogiki: teoriya i metodika vospitaniya: Ucheb. posobie / Pod red. V. A. Slastenina. – 2-e izd., ispr. – M.: Izd. centr “Akademija”, 2002. – 336 s. 12. Semenova V. V. Opyt razrabotki sistemy pokazatelej нравstvennogo razvitiya lichnosti: Avtoref. dis... kand. filos. nauk: 09.00.08/ Mosk. gos. ped. in-t. – M., 1979. – 20 s. 13. Chizh A. N. Istorija i real'-nost' metodov нравstvennogo vospitaniya detej v shkole / A. N. Chizh, M. A. Mal'kova // Duhovnist' osobistosti: metodologija, teoriya i praktika: Zb. nauk. prac' / Gol. red. G. P. Shevchenko. – Vip. 3 (26). – Lugans'k: Vid-vo Shidnoukr. nac. un-tu im. V. Dalja, 2008. – S. 184-191.

УДК 37 [034:011:32]

А. В. Донцов

СИСТЕМНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы системного подхода к формированию нравственной культуры будущих учителей. Значительное внимание уделяется определению педагогических условий активизации роли семьи и средств массовой информации как системных элементов в формировании нравственной культуры будущих учителей. Определены некоторые составляющие системных противоречий между внешними и внутренними, позитивными и негативными факторами организации воспитательного процесса высшего учебного заведения.

Ключевые слова: педагогическая система, системный подход, нравственная культура, воспитательный процесс, педагогические условия.

UDC 37 [034:011:32]

A. Dontsov

SYSTEM AS BASIS OF FORMING OF MORAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF DOMESTIC EDUCATION

In the article the theoretical analysis of problem of systems approach is carried out to forming of moral culture of future teachers. Considerable attention is spared to determination of pedagogical terms of activation of role of family and mass medias as the systems phenomena in forming of moral culture of future teachers. Certainly some constituents of systems contradictions between external and internal, positive and negative factors of organization of educating process of higher educational establishment.

Keywords: pedagogical system, systems approach, moral culture, educating process, pedagogical terms.

Стаття надійшла до редакційної колегії 8.04.2013

С.О. Микитюк

РЕАЛІЗАЦІЯ РЕСУРСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

У статті конкретизуються окремі аспекти реалізації завдань щодо вдосконалення змісту вищої педагогічної освіти через розроблення та впровадження відповідного науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу на базі ресурсного підходу. На підставі аналізу документа “Загальні європейські принципи і підходи до компетентностей та кваліфікацій учителів”, які покладені в основу створення єдиної структури європейської якості педагогічної освіти, визначено ключові ознаки педагогічної професії у контексті реалізації ресурсного підходу.

Ключові слова: *ресурсний підхід, інтеграція, педагогічна освіта, педагогічна професія, студент.*

Постановка проблеми. Докорінні зміни умов життєдіяльності людини в сучасному суспільстві спричиняють пошук нових підходів до підготовки фахівців у педагогічній сфері. Сучасне суспільство потребує педагогів, які здатні професійно виконувати свої обов’язки, забезпечуючи високий рівень особистісного зростання своїх вихованців та свого. Відповідно до цього Україна на світовому рівні зобов’язалась узгодити структурні розбіжності вітчизняної освітньої політики щодо вимог Європейської вищої педагогічної освіти.

Одним із провідних напрямів реалізації завдань удосконаленого змісту вищої педагогічної освіти є розроблення та впровадження відповідного ресурсного забезпечення навчального процесу та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу.

Аналіз основних досліджень. Питання ресурсного забезпечення реалізації освітніх стандартів педагогічної освіти досліджують Т. Давиденко, В. Лозова, Т. Цепоріна, Т. Шамова, І. Якиманська та ін. Його визначають як сукупність умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей людини – майбутнього фахівця.

Значна увага в сучасній науковій літературі приділяється питанням теорії і практики вищої педагогічної освіти (А. Алексюк, Є. Белозерцев, О. Глузман, С. Золотухіна, І. Зязюн, В. Лозова, С. Сисоєва та ін.), особистісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (О. Асмолов, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Кульневич, О. Пехота, С. Подмазін), проблемі компетентності особистості, її професійного становлення, розвитку й самовдосконалення як суб’єкта професійної діяльності (В. Бутенко, А. Деркач, В. Зазикін, Е. Зеєр, О. Іонова, В. Лозова, О. Ляшенко, А. Маркова, Л. Романишина, В. Чайка, В. Шадрикова та ін.), питанням професійно-педагогічної культури (В. Гриньова, Т. Іванова, І. Ісаєв, В. Сластьонін та ін.), педагогічної майстерності (Є. Барбіна, І. Зязюн, О. Ляшенко, В. Семиченко та ін.) і творчості (С. Сисоєва, Т. Сущенко та ін.) учителя; розроблення та впровадження педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх учителів (В. Гузеєв, В. Євдокимов, М. Кларін, О. Пехота, І. Прокопенко та ін.), організації й управління навчально-виховним процесом у вищій школі (Г. Васянович, О. Дубасенюк, А. Нісімчук, А. Прокопенко, Т. Рогова та ін.).

© С.О. Микитюк 2013

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Отже, актуальність проблеми, необхідність розв'язання певних суперечностей на теоретичному та практичному рівнях, відсутність фундаментальних досліджень щодо реалізації ресурсного підходу в системі підготовки до педагогічної діяльності визначили мету статті: конкретизувати окремі аспекти ресурсного забезпечення педагогічної підготовки майбутніх учителів на прикладі педагогічних систем провідних країн світу.

Виклад основного матеріалу. В умовах неминучості інтеграційних процесів у житті всього людства, протиріч, які виникають між країнами, певними регіонами на цьому ґрунті, проблем суспільного, регіонального рівня, проблем впровадження нових навчально-виховних завдань, технологій, навчально-побутових проблем певного навчального закладу справжня освіта покликана сформувати в людини усвідомлення того, що, наскільки б не розширювалося коло наших знань, воно завжди є лише певною частинкою величезного непізнаного світу, меж якого не існує, як немає меж і нашому інтелектуальному й культурному вдосконаленню. У цих умовах набувають суспільного значення особистісно-професійні можливості вчителя, які дадуть змогу, незважаючи на зазначені перешкоди, виконати навчально-виховні цілі на найвищому рівні.

У процесі проведених досліджень західними педагогами П. Згагою, В. Хадсоном, З. Гадусовою, Дж. Расмусеном, Н. Пападакісом було зазначено, що професійна діяльність учителя в європейських країнах, включаючи Україну, в останнє десятиріччя зазнала істотних змін [5]. Стрімкі соціальні трансформації, багатоманітні зміни в освітньому середовищі відбиваються на педагогічній праці, актуалізуючи нові напрями діяльності, нові компетентності вчителя. Аналіз цих досліджень дав змогу виокремити нові аспекти діяльності вчителя в умовах інтеграційних процесів. До них передусім належать такі:

1. Громадянська освіта учнів, що передбачає зміну старих стереотипів й оволодіння якісно новою освітньою платформою щодо:

- способів життя в багатокультурному й толерантному суспільстві, яке забезпечує рівні можливостей для особистісного й професійного розвитку;
- сприяння гендерній рівності в соціальному житті, сім'ї та на роботі;
- усвідомленого європейського громадянства;
- забезпечення сталого розвитку оточуючого середовища;
- управління власним кар'єрним зростанням.

2. Підтримка і педагогічний супровід розвитку в учнів ключових компетентностей, необхідних для суспільства знань і навичок впродовж життя:

- вчитися як учитися, тобто генерувати мотивацію до здобуття знань;
- автономне навчання, що полягає в умінні вибудовувати власну траєкторію навчання;
- володіння інформаційними технологіями щодо, зокрема, здобуття нової інформації;
- широка технологічна грамотність;
- творчість та інновації;
- готовність до розв'язання проблем;
- підприємницькі й комунікативні уміння;
- внутрішня культура.

3. Цілеспрямоване формування в учнів ключових і предметних компетентностей у їх органічній єдності та в проекції на моніторинг навчальних досягнень.

4. Педагогічний і психологічний супровід процесів інноваційного розвитку цілі-

сного освітнього середовища в шкільному класі, передусім за такими параметрами:

- врахування соціальної, культурної та етнічної різноманітності учнів;
 - застосування особистісноорієнтованих технологій;
 - сприяння успішності навчального процесу та досягнення учнями високих навчальних результатів;
 - робота в команді, яка включає учнів, вчителів та інших професіоналів, задіяних у навчальному процесі.
5. Позакласна робота й робота із соціальними партнерами:
- робота щодо конструювання шкільного курикулуму та укладання нових навчальних програм;
 - участь в організаційному розвитку школи;
 - розробка нових форм оцінювання навчальних досягнень учнів;
 - створення спільно з соціальними партнерами простору “впорядкованої свободи”, який діє невинно й непомітно на провідні потреби і вчинки дітей.
6. Інтеграція ІКТ у навчальну діяльність учнів та у професійну практику вчителів.
7. Підвищення рівня педагогічного професіоналізму через:
- запровадження дослідницького компонента в базову підготовку вчителя та його практичну професійну діяльність;
 - відповідальне ставлення до власного професійного розвитку як до безперервного процесу впродовж життя.

Зміни в професійних ролях і функціях вчителя тісно пов’язані з реаліями сьогодення, соціальними замовленнями суспільства, що в нових умовах формує світовий та європейський освітні простори.

Базовим документом, що регламентує процес забезпечення загальноєвропейського підходу до визначення критеріїв якості педагогічної освіти й підготовки, а також спільних сертифікаційних вимог, стали затверджені Європейською Комісією у 2005 р. “Загальні європейські принципи і підходи до компетентностей та кваліфікацій учителів”. Обґрунтовуючи спільні для європейської системи педагогічної освіти принципи поліпшення якості професійної підготовки й розвитку вчителів, євроексперти наголошують, що ця галузь освіти є мультидисциплінарною і передбачає фундаментальну підготовку, яка б, зокрема, виховувала у вчителя розуміння соціального й культурного виміру освіти, а відтак, сприяла здійсненню навчальної діяльності на засадах інклюзії й індивідуального підходу [2].

У цьому документі всі якісні показники діяльності вчителя розподілені за трьома основними параметрами, а саме:

1. Працювати з різними партнерами, залученими до освітнього процесу, що передбачає вміння учителя розкривати потенціал кожного учня на основі індивідуального підходу й виховувати його як активного громадянина суспільства. Водночас кожен учитель має плідно співпрацювати з колегами й допомагати їм у навчальній та викладацькій діяльності.

2. Працювати зі знаннями, технологіями та інформацією, що передбачає уміння вчителя за допомогою ефективного використання технологій добувати, аналізувати, оцінювати й передавати знання, а також створювати навчальне середовище й управляти ним.

3. Працювати із суспільством та в суспільстві на локальному, регіональному, національному, європейському й глобальному рівнях, що передбачає вміння вчителя

сприяти розвитку мобільності та співпраці в межах Європи, а також виховувати в учнів міжкультурну повагу й розуміння. У своїй діяльності вчитель має стимулювати соціальну злагоду, ефективно працюючи з місцевою громадою.

Отже, саме таким бачить об'єднаний європейський соціум вчителя, який виховуватиме свідомих європейських громадян для розвитку економічно сильного, стабільного й когерентного суспільства.

Зробимо акцент, що “Загальні європейські принципи й підходи до компетентностей та кваліфікацій учителів” покладені в основу створення єдиної структури європейської якості педагогічної освіти, оскільки вперше в історії інтеграційних процесів у сфері освіти в Європі педагогічна професія визначається як:

- високкокваліфікована професія, що передбачає наявність університетської або еквівалентної їй вищої професійної освіти як умови вступу до педагогічної практичної діяльності;
- професія, що потребує неперервного навчання задля професійного розвитку;
- мобільна професія, в якій учительська мобільність є невід’ємним складником професійної підготовки та розвитку, а також розглядається як один із чинників формування оптимального навчального середовища для учнів;
- професія – носій європейського виміру як важливого складника змісту її діяльності;
- професія, що базується на відповідальному партнерстві індивідів та інституцій у рамках педагогічної освіти й діяльності, а саме: вчителів, шкіл–роботодавців, органів управління освітою, асоціацій батьків;
- професія, що потребує ефективної підтримки розвитку наукових досліджень структурами загальноєвропейського рівня.

Ці визначення органічно входять у європейський вимір педагогічної освіти й мають враховуватися при розбудові національних стандартів педагогічної освіти та оновленні професійної підготовки вчителів усіх європейських країн й України в умовах інтеграції.

Водночас експерти переконані, що подолати перешкоди на шляху підвищення якості педагогічної освіти й підготовки можна, зосередивши національну та європейську освітню політику на таких стратегічних кроках, а саме:

- забезпечення неперервного професійного розвитку для вчителів у межах формальної, неформальної та інформальної освіти, включаючи створення відповідних можливостей для успішного проходження вступного етапу протягом перших трьох років роботи (налагодження наставництва з-поміж досвідчених учителів-методистів, узгодження індивідуальних потреб професійного розвитку з керівництвом школи, забезпечення необхідного фінансування тощо);
- формування в учителів професійно значущих компетентностей, які б уможливили виконання ними ключових функцій у навчально-виховному процесі, зокрема щодо визначення навчальних потреб кожного учня в класі й створення комфортних умов для індивідуалізації навчання в мультикультурному середовищі школи, надання всебічної допомоги учням в оволодінні ключовими компетентностями для повноцінного розкриття власного потенціалу;
- заохочення вчителів до відповідального усвідомленого ставлення до власного професійного розвитку та залучення їх до здійснення науково-педагогічних досліджень на систематичній основі з метою оцінювання ефективності їхніх методик викладання та ідентифікації власних потреб професійного удосконалення;

- встановлення на загальноєвропейському рівні високих кваліфікаційних вимог до посади вчителя для різних рівнів шкільної освіти, що пов'язано насамперед із необхідністю отримання майбутнім педагогом повної вищої освіти на рівні магістра та подальшого післядипломного навчання на програмах докторського циклу вищої освіти.

Очевидно, що останній із запропонованих напрямів безпосередньо наголошує на тому, що європейська педагогічна освіта виступає водночас і об'єктом реформування вищої освіти в межах Болонського процесу, в якому вона органічно розвивається як невід'ємна частина загальноєвропейського простору вищої освіти.

Спеціалісти порівняльного менеджменту подають схеми для аналізу цих моделей, називають основні чинники, які повинні розглядатися дослідниками, що вивчають різні моделі управління, до складу яких входять:

- соціодуховні чинники, такі як особливості національно-культурної ментальності і зміст життєвої концепції персоналу освітньої галузі;
- інституціональні чинники, до складу яких входить освітнє законодавство, соціальні служби, профспілки, інститути соціального партнерства у сфері освіти;
- відмінності в системах освіти різних рівнів, питома вага державного, приватного, добродійного та інших секторів освіти; чинники, пов'язані з роллю і компетенцією спеціалістів у галузі управління людськими ресурсами в галузі освіти [6].

Спираючись на вищезгадане, серед основних характеристик, властивих європейській моделі управління людськими ресурсами у сфері освіти, В. Макаров [1] виокремлює: орієнтацію на людину, яка виявляється через психологічну й культурну компоненту, характерні для управління взагалі в цих країнах; постійний діалог, пов'язаний із залученням педагогічних працівників для управлінських проблем; усталені принципи соціального партнерства, засновані на незалежних від адміністрації профспілках, наявність в освітніх організаціях комітетів і комісій із захисту прав усіх учасників освітнього процесу.

Існують і серйозні розбіжності всередині самого типу європейської моделі управління людськими ресурсами. Зокрема, у Франції діє так званий романський або латинський тип управління, поряд із яким у Європі є англосаксонський (з яким межує нідерландський) і німецькомовний.

Для романсько-латинської культури управління людськими ресурсами у галузі освіти, наприклад Франції, характерні: традиції державного регулювання професійної діяльності в освіті; ієрархічність управління освітою; перевага реактивно-інтуїтивного підходу до управлінських рішень, саме поле яких дуже обмежене "всеохоплюючими наказами (приписами та інструкціями)"; сильні позиції викладацьких, студентських профспілок і розвинена система захисту прав школярів, що забезпечують підтримку в суспільстві інститутів соціального партнерства [4].

Як основні характеристики американської моделі управління людськими ресурсами у сфері освіти зазначимо такі: делегування відповідальності й надання різнорівневих повноважень всім учасникам освітнього процесу; акцент на індивідуальному результаті освітньої діяльності (викладання і навчання); культивування позицій сильного лідерства в будь-якій освітній діяльності (високий індекс індивідуалізму в національно-культурному менталітеті); орієнтація на функціональному застосуванні людського потенціалу (так званий компетентнісний підхід до сфери управління людськими ресурсами в освіті).

Особливо значним для вітчизняної практики є науковий аналіз особливостей японської системи управління персоналом. З одного боку, це пов'язано з тим, що Япо-

нія є країною високомотивованого і найкваліфікованішого персоналу в освіті, а з іншого – і в цьому особливий інтерес для України – з тим, що тут вдалося домогтися цих результатів, не ламаючи традиційної ментальності, а, навпаки, використовуючи її особистісний та духовно-ціннісний потенціал.

У зв'язку з цим видно, що причина “японського чуда” полягає у першу чергу в умінні задіяти людські ресурси, зокрема у сфері освіти, на основі соціодуховного підходу до персонал-менеджменту. Правляча еліта в Японії у сфері політики, державного апарату чи приватного сектора управляє економікою і суспільним життям через раціонально організовані елементи традиційної культури, а не всупереч їй. Наприклад, вивчаючи японські структури бізнесу, чинники, які зумовлюють “японське чудо”, дослідники зазначають, що 56% опитаних менеджерів вважають освітньо-культурні чинники найважливішими компонентами успіху наукового бізнесу [3].

Узагальнення вищезазначеного вимагає у процесі розв'язання завдань модернізації національної системи педагогічної освіти враховувати цивілізаційні тенденції розвитку освітніх систем у світі. У зв'язку з цим вирішення потребують питання як теоретико-методологічного, так і прикладного плану, пов'язані з реалізацією ідей інноваційного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів, зокрема ідей щодо застосування нових педагогічних технологій, зокрема ресурсного підходу.

Висновки дослідження. Отже, інтеграційні процеси у суспільстві загалом і в освіті зокрема актуалізують проблему реалізації ресурсного підходу в системі підготовки учительських кадрів. Стрімкі соціальні трансформації, багатоманітні зміни в освітньому середовищі відбиваються на педагогічній праці, актуалізуючи нові напрями діяльності, нові компетентності вчителя. Нами виокремлено нові аспекти діяльності вчителя в умовах інтеграційних процесів, які потребують оптимізації усіх видів ресурсів. З'ясовано, що великий науковий і практичний інтерес становить порівняльно-змістовний аналіз характеристик світових моделей управління, зокрема порівняльний аналіз характеристик світових моделей управління людськими ресурсами у галузі освіти. На підставі аналізу документа “Загальні європейські принципи і підходи до компетентностей та кваліфікацій учителів”, які покладені в основу створення єдиної структури європейської якості педагогічної освіти, визначено ключові ознаки педагогічної професії у контексті реалізації ресурсного підходу.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок визначено компаративний аналіз способів урахування особистісних ресурсів в організації колегіальної співпраці викладачів і студентів.

Список літератури. 1. Макаров В. Л. Экономика знаний - уроки для России / В. Л. Макаров // Экономическая наука современной России. Экспресс-выпуск. - 2003. - № 1. - С. 5-30. 2. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / [Н.М. Авшенюк, В. О. Кудін, О.І. Огієнко та ін.] - К.: Педагогічна думка, 2011. - 232 с. 3. Собкин В. С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе / В. С. Собкин, П. С. Писарский. - М., 1992. - 159 с. 4. Calori R. Management in Europe: Learning from Different Perspectives / R. Calori, M. Steel, E. Yoneyama // European Management Journal. - 1995. - Vol. 13. - № 1. - P. 58-66. 5. Rasmussen J. Quality in Teacher Education: Teacher Education Policy in Europe / Jens Rasmussen, Hans Dorf. — (TEPE) Conference 2009. — Umea University, Sweden. - May 18-20. - P. 48-59. 6. Sparrow P. R. Redefining the field of European human resource management: A battle between national mindsets and forces of business transition? / P. R. Sparrow, J. M. Hiltpot // Human Resource Management. - 1997. - Vol. 36. - № 2. - P. 201-219.

Bibliography (transliterated): 1. Makarov V. L. Jekonomika znaniy - uroki dlja Rossii / V.L.Makarov // Jekonomicheskaja nauka sovremennoj Rossii. Jekspress-vypusk. - 2003. - №1. - S. 5-30. 2. Modernizacija pedagogichnoj osviti v evropejs'komu ta evroatlantichnomu osvitn'omu prostori : monografija / [N.M. Avshenjuk, V. O. Kudin, O.I. Ogienko ta in.] - K.: Pedagogichna dumka, 2011. - 232 s. 3. Sobkin V. S. Sociokul'turnyj analiz obrazo-vatel'noj situacii v megapolise / V. S. Sobkin, P. S. Pisarskij. - M., 1992. - 159 s. 4. Calori R. Management in Europe: Learning from Different Perspectives / R. Calori, M. Steel, E. Yoneyama // European Management Journal. - 1995. - Vol. 13. - № 1. - P. 58-66. 5. Rasmussen J. Quality in Teacher Education: Teacher Education Policy in Europe / Jens Rasmussen, Hans Dorf. — (TEPE) Conference 2009. — Umea University, Sweden. - May 18-20. - P. 48-59. 6. SparrowP. R. Redefining the field of European human resource management: A battle between national mindsets and forces of business transition? / P. R. Sparrow, J. M. Hilptop // Human Resource Management. - 1997. - Vol. 36. - № 2. - P. 201-219.

УДК 378.147:37.025

С.А. Микитюк

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: МИРОВОЙ ОПЫТ

В статье конкретизируются отдельные аспекты реализации задач по совершенствованию содержания высшего педагогического образования через разработку и внедрение соответствующего научно-методического сопровождения учебно-воспитательного процесса на основе ресурсного подхода. На основании документа "Общие европейские принципы и подходы к компетентностям и квалификациям учителей", лежащие в основе создания единой структуры европейского качества педагогического образования, определены ключевые характеристики педагогической профессии в контексте реализации ресурсного подхода.

Ключевые слова: ресурсный подход, интеграция, педагогическое образование, педагогическая профессия, студент.

UDC 378.147:37.025

S. Mykytiuk

IMPLEMENTATION OF THE RESOURCE-BASED APPROACH IN THE SYSTEM OF FUTURE TEACHER TRAINING: INTERNATIONAL EXPERIENCE

The author elaborated on certain aspects of the implementation of tasks to improve the content of higher pedagogical education through the development and implementation of appropriate scientific and methodological support of the educational process on the basis of the resource approach. Based on the "Common European principles and approaches to the competences and qualifications of teachers", the underlying structure of the creation of a single European quality of teacher education, identified the key characteristics of the teaching profession in the context of the resource approach.

Key words: resource-based approach, integration, teacher education, teacher profession, student.

Стаття надійшла до редакційної колегії 5.11.2013

Т.В. Гура

**ПСИХОЛОГІЯ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ЯК НАПРЯМ РОЗВИТКУ
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ**

У статті аналізується актуальність впровадження дисципліни “Психологія досягнення успіху” в навчально-виховний процес для розвитку конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців. Зазначено проблеми формування конкурентоспроможності фахівців у технічних університетах. Висвітлено дослідження успішності в зарубіжній та вітчизняній психології. Особлива увага приділяється визначенню дефініції “успіх”. Розглянуто особливості введення поняття успішності в категоріальний апарат психолого-педагогічного аналізу освітнього процесу. Визначено роль акмеологічного аспекту для розвитку професіоналізму майбутнього інженера-програміста.

Ключові слова: психологія, успіх, успішність, акмеологія, конкурентоспроможність, професіоналізм, ІТ-фахівець.

Постановка проблеми. Одним із положень інноваційної педагогічної концепції попереднього відбору й цільової підготовки професійних інженерів, розробленої Національним технічним університетом „Харківський політехнічний інститут” та підтриманої Інститутом педагогіки і психології професійної освіти НАПН України, є те, що в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої технічної школи необхідно підвищити рівень не тільки викладання спеціальних дисциплін, а і світоглядної, загальнокультурної, психолого-педагогічної та управлінської підготовки майбутніх інженерів. Це викликано істотним підвищенням ролі людського чинника у забезпеченні високої ефективності суспільного виробництва. Необхідно передбачити нерозривну єдність світоглядної, фундаментальної, соціально-гуманітарної та спеціальної підготовки студентів з метою формування у них цілісного бачення і розуміння зовнішнього світу [15, с. 34].

Зв'язок проблеми з науковими завданнями впливає з положень концепції формування гуманітарно-технічної еліти, розробленої в Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут”, яка передбачає в сучасних умовах нових суспільних потреб кардинальне переосмислення якісних та кількісних характеристик фахівців [15, с. 15]. **Зв'язок проблеми з практичними завданнями** ґрунтується на тому, що підготовці ІТ-фахівців приділяється особлива увага. Завданням сучасної підготовки фахівців цієї галузі в технічних університетах є гармонізація системи підготовки ІТ-фахівців з вищою освітою із сучасними вимогами ІТ-індустрії. Тому успішність є необхідною умовою для конкурентоспроможності майбутнього ІТ-фахівця.

Аналіз останніх досліджень. Позицію про те, що успішність є важливим складником для конкурентоспроможності майбутнього фахівця поділяли видатні науковці. Серед них треба зазначити Амеліну С.А., Аптекаря М.Д., Богомоллова С.І., Браже Т.Г., Васяновича Г.П., Громкову М.Т., Гуревичова М.М., Згуровського Ю.Ф., Зінковського Ю. Ф., Зуєва К.Е., Євдокимову О.О., Ігнатюк О.А, Коваленко О.Е., Козлакову Г.А., Марігодова В.К., Пономарьова О.С., Попову О.П., Романовського О.Г., Склера П.П. та інших. Отже, **метою цієї статті** є актуальність дослідження психології успіху для розвитку конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців.

© Т.В. Гура, 2013

Виклад основного матеріалу. Вимоги до випускника вищого технічного навчального закладу в нашій країні регламентувалися раніше державою, обличчя фахівця визначалося лише державним стандартом. Формування ринку праці в сучасній Україні сприяло появі попиту на молодь, що закінчила ВНЗ, в основному не з боку держави, а завдяки іншим роботодавцям. Численні дослідження зазначають, що система вищої освіти, готуючи фахівців для ринку праці, повинна враховувати не тільки соціальне замовлення, але й орієнтуватися на конкретних замовників випускників, при цьому з огляду на потреби індивіда [4, с.27-28].

ВНЗ повинні враховувати конкурентоспроможність фахівців у різних галузях діяльності, вносячи відповідні корективи у зміст навчання, використовуючи нові технології вищої освіти, з огляду на міжнародний досвід підготовки фахівців вищої кваліфікації. Так, на Заході набула широкого застосування підготовка фахівців за допомогою навчання, побудованого відповідно до інтересів конкретних замовників – великих корпорацій [13]. Подібна практика набуває розвитку і в нашій вищій школі. Вона має як переваги, так і недоліки (залежно від співвідношення такої ринково орієнтованої підготовки з інтересами і можливостями насамперед випускників ВНЗ, але, що не менш важливо, і суспільства в цілому). Безумовно, така підготовка має здійснюватися, однак, скоріше за все, в перспективі, а не зараз, і в невеликих обсягах, оскільки в умовах постійних змін на ринку праці актуальною стає “широта” підготовки, а не її “вузькість”. Важливим складником буде самоосвіта студентів, яка дозволить розширити чи поглибити набуті знання, отже, сприяти конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Проблема формування конкурентоздатності майбутніх інженерів-програмістів є важливим завданням освітян не тільки для розвитку суспільства, але і для самореалізації, самовдосконалення майбутніх фахівців у сфері ІТ-технологій. Формування конкурентоздатності як якості фахівця в умовах ринкових економічних відносин є одним із важливих завдань розвитку сучасної вищої технічної освіти. Дослідження проблем інженерної освіти свідчать про зростаючий інтерес до проблеми формування професійно-особистісних якостей майбутнього інженера-програміста. На основі аналізу теоретичних досліджень психології особистості (Є.А. Клімов, Б.Ф. Ломов, Л.М. Мітіна, С.Л. Рубінштейн та ін.) як структурні компоненти конкурентоздатності майбутніх інженерів-програмістів були виокремлені професійно-особистісні компетенції (знання, вмінні, навички, інформаційна компетенція, інженерне мислення, інженерна рефлексія, самостійність, потреба в успішній діяльності, відповідальність, творчий потенціал) та соціальні компетенції (правова та комунікативна компетентність) [6]. Кожен компонент є самостійною підструктурою та відповідає загальним законам розвитку особистості. Потреба в успішній діяльності є професійно-особистісною компетенцією ІТ-фахівців, тому розглянемо її більш детально.

Проблема успішності давно цікавила відомих філософів, педагогів, психологів. На думку К. Тернера, успіх - це постійне здійснення тих цілей, що ми поставили перед собою і які винятково важливі для нас [14, с. 37]. Тому успіх виступає не тільки як результат, але й процес руху шляхом його досягнення. Це розвиток можливостей людини, розкриття її потенціалу.

О.Г. Романовський та В.Є. Михайличенко вказують, що успіх – це багатфакторне поняття і механізм його досягнення містить низку чинників. *По-перше*, успіх пов’язаний з розкриттям потенціалу людини та залежить від неї самої, від її активності. *По-друге*, успіх - це рух на шляху до мети, поставленої перед собою, це результат роботи наших

переконань, цінностей, здібностей і звичок, що лежать в основі цього руху. *По-третє*, для досягнення успіху людині необхідно постійно в процесі її розвитку і саморозвитку використовувати свої внутрішні здібності й резерви. *По-четверте*, важливим складником успіху є оволодіння майстерністю людських взаємин [11, с. 9-10].

С.Л. Рубінштейн, розглядаючи успішність як форму, що впливає на діяльність особистості, вважав, що успіх окрилює, особливо якщо він досягається важкою працею та сприймається як заслужений результат прикладених зусиль; але надлегке досягнення успіху може розброїти, розмагнітити, визвати самозаспокоєння та схильність покладатися на випадкове везіння. Неуспіх ускладнює подальшу роботу, робить її психологічно суб'єктивною, більш важкою, ніж вона є об'єктивно. А невпевнену, духовно слабку людину, яка не розраховує впоратися із труднощами, неуспіх може деморалізувати, легко здатися фатальним результатом його власної нездібності. У більш психічно сильної людини, яка відчуває в собі резерв ще не використаних сил та можливостей, неуспіх може стимулювати бажання будь-якою ціною досягти успіху; особливо коли людина усвідомлює, що ця невдача є результатом недостатньо потужної роботи з її боку. Важкі, але посильні завдання стимулюють підвищення рівня його притягань, готовність та бажання братися за більш важкі завдання. Питання про вплив успіху та неуспіху, рівня притягань та рівня досягнень був предметом низки експериментальних досліджень (Т. Дембо, Ф. Гоппе, К. Фаянс), школи К. Левіна. У цих роботах вперше експериментально прослідкували вплив складних особистісних моментів на динаміку поведінки [12, с. 470-473]. Отже, проблема успішності найчастіше з'являється як проблема ефективності діяльності.

За кордоном вона розробляється у контексті когнітивної та гуманістичної психології. У першому випадку успішність пов'язується з особливостями каузальної атрибуції. Причому особливості каузальної атрибуції обумовлюються мотивацією досягнення, самосвідомістю, емоційними переживаннями. В.А. Аверін показав, що однією із провідних типових реакцій людини є дії, спрямовані на успіх, на його досягнення [2].

У другому випадку успішність розглядається як реалізація людиною своїх потенційних можливостей. Друга позиція абстрагується від розуміння успішності як показника результативності діяльності й концентрує свою увагу на проблемі самоактуалізації людини під час її життєвого шляху. По суті, мається на увазі, що успішність - це наслідок реалізації всіх можливостей людини. Все вищесказане свідчить про необхідність розроблення проблеми успішності. Важливо не тільки показати "операціональний склад" успішності, але й виявити її психологічні механізми. Спочатку звернімося до етимологічного значення слова "успіх".

Поняття успіху найчастіше має два змісти: 1) удача у досягненні чого-небудь; 2) суспільне визнання. Якщо виключити ймовірний характер удачі (везіння, збіг обставин тощо), то останнє завжди є наслідком максимально повного самовираження людини на основі використання всіх її можливостей, "життєвого потенціалу". Те ж можна сказати й відносно суспільного визнання. Як не згадати слова Б. Г. Ананьєва про те, що саме "активність творчої діяльності людини, втілення, реалізація у ній всіх великих можливостей історичної природи людини обумовлюють й неповторний внесок особистості в суспільний розвиток" і, як наслідок цього, її суспільне визнання.

Розгляньмо можливі компоненти успішності. На думку М.Х. Мескона, М. Альберта і Ф. Хедоурі, успішність може бути розкрита через поняття результативності, ефективності й продуктивності. Як підкреслюють ці автори, діяльність буде ус-

пішною, якщо вона, по-перше, є результативною, тобто коли робляться потрібні речі, по-друге, якщо вона ефективна, тобто коли ці речі робляться правильно й, по-третє, якщо вона є продуктивною, тобто коли число одиниць на виході перевищує число одиниць на вході. Введення категорії успішності не скасовує право на самостійне існування ефективності. У той же час, виходячи із трактування ефективності як “ступеня наближення до максимального або оптимального результату з мінімумом негативних наслідків або витрат” [10, с. 29], сфера її застосування обмежується вивченням професіоналізму, у той час як успішність може бути застосована у вивченні й проблеми професіоналізму, і проблеми майстерності. Якщо майстерність - це характеристика людини як особистості, то професіоналізм - це функція переважно суб'єкта, його діяльнісних характеристик. Якщо про професіоналізм ми судимо по тому, наскільки ця діяльність ефективна, то найбільш повну уяву про майстерність можна одержати з того, наскільки людина виявляється успішною у всіх своїх проявах.

Введенню поняття успішності у категоріальний апарат психолого-педагогічного аналізу освітнього процесу сприяють і деякі нові підходи до вивчення людини. Йдеться про таку нову галузь наукового знання, як акмеологія. Вона інтенсивно розвивається останнім часом у взаємодії з теорією управління, педагогікою і психологією. Акмеологія суттєво змінює акценти у сфері професійної підготовки фахівців, створення і управління навчально-виховним процесом у вищих технічних навчальних закладах. При акмеологічному підході домінує проблематика розвитку творчих здібностей, особистісних якостей, що сприяють реалізації індивідуальних якостей кожного студента. Оскільки предметом нашого дослідження є психологія досягнення успіху та її значення для студентів – майбутніх ІТ-фахівців розглянемо цю відносно нову галузь психологічної науки. Акмеологія (від давньогрец. *акме* — вершина, *logos* — вчення) — розділ психології розвитку, який досліджує закономірності та механізми можливості досягнення найвищого ступеня (акме) індивідуального розвитку [1].

Б.Г. Ананьев понад 30 років тому першим обґрунтував необхідність створення акмеології на стику гуманітарних і природничих наук. При цьому він вважав, що вона має досліджувати “закономірності психічного розвитку дорослої людини у період її акме, тобто вершини фізичної, інтелектуальної й моральної зрілості у межах від 18 до 60 років” [7, 8].

Практичне вивчення психолого-педагогічних основ майстерності на прикладі педагогічної діяльності почалося з робіт Н. В. Кузьміної [8] та її учнів. Нагромаджені факти дозволили почати їхнє теоретичне осмислення. Навряд чи можна погодитися з докором у тому, що наука повинна починатися з висування ясних і чітких теорій. За влучним зауваженням С.Московічі, наука починається зі збирання, упорядкування й розпізнавання фактів. Саме зі збирання фактів про процес становлення професіонала, майстра своєї справи починалася й акмеологія [5].

Психологи погоджуються з тим, що об'єктом акмеологічного аналізу є період максимального зростання життєвого потенціалу людини, який супроводжується максимальним проявом цього потенціалу у професійній діяльності й цілісній життєдіяльності людини [3, с.11].

Оскільки життєдіяльність людини, так само як і її професійна діяльність, розгортається у тій або іншій системі, присутність у ній людини надає їй антропогенного характеру. Тому О.С. Анісімов і А.О. Деркач об'єктом акмеології вважають “антропогенну систему у період максимального зростання життєвого й професійного потенціалу

людини, досягнення нею вершин у своїй діяльності” [3, 5]. Наявні сьогодні нечисленні визначення предмета акмеології так чи інакше перетинаються між собою, однак їхнім загальним знаменником можна вважати визначення, яке дала Н.В. Кузьміна. Вона вважає, що “предметом акмеології є вивчення об’єктивних і суб’єктивних чинників досягнення вершин у творчій діяльності” [9, с.24]. При цьому “об’єктивні чинники” виражають об’єктні сторони антропогенної системи, у якій розгортається “життєвий” і “професійний” шлях людини. “Суб’єктивні чинники” указують на необхідність вивчення “феноменології, закономірностей і механізмів розвитку людини на щаблі її зрілості й особливо у досягненні нею найбільш високого рівня у цьому розвитку” [5]. Розкриття психологічного механізму досягнення людиною найвищих результатів у власному розвитку або в якомусь виді діяльності - це головне завдання всієї психологічної науки, але в першу чергу акмеології. Спочатку акмеологія оформилась у науку з психології дорослої людини, а потім у силу практичних потреб самої людини й суспільства вона поступово переорієнтувала свої інтереси у сферу з’ясування “...об’єктивних і суб’єктивних чинників досягнення вершин у творчій діяльності” [9]. Таким чином, акмеологічний аспект підкреслює значення вивчення психології досягнення успіху для розвитку конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців.

На основі вищевикладеного можна зробити такі **висновки**:

1. Сучасний етап соціально-економічного розвитку нашої країни висуває до молодого ІТ-фахівця безліч вимог стосовно його конкурентоздатності, структурними компонентами якої є професійно-особистісні компетенції (знання, вмінні, навички, інформаційна компетенція, інженерне мислення, інженерна рефлексія, самостійність, потреба в успішній діяльності, відповідальність, творчий потенціал) та соціальні компетенції (правова та комунікативна компетентність). Тому інформаційна модель навчання, спрямована на набуття лише необхідних фахових знань має бути доповнена цільовим формуванням визначених якостей особистості студента технічного ВНЗ – майбутнього ІТ-фахівця.

2. У вищому технічному навчальному закладі недостатня увага приділяється психологічним аспектам розвитку успішності, тоді як її впровадження в навчально-виховний процес є одним із домінуючих чинників підвищення конкурентоспроможності майбутніх інженерів-програмістів.

3. Розкриття психологічного механізму людиною найвищих результатів власного розвитку є головним завданням психологічної науки, і в першу чергу акмеології.

4. Напрямом подальших досліджень вважаємо розроблення моделі формування досягнення успішності для майбутніх ІТ-фахівців в умовах вищого технічного закладу.

Список літератури: 1. Акмеология. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.Wikipedia.org/wiki/>. 2. *Аверин В.А.* Личность студента и успешность его обучения в вузе : монография / В.А.Аверин; под ред. В.В.Шкарина, В.А.Аверина. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1991. – 126 с. 3. *Анисимов О. С.* Основы общей и управленческой акмеологии: учеб. пособие / О.С.Анисимов, А.А.Деркач; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – М.: С.Е.Т., 1995. – 264 с. 4. *Астахова В.І., Астахова К.В.* Проблеми подальшого розвитку освіти у великому освітянському регіоні (на матеріалах Харківщини) / В.І.Астахова, К.В.Астахова // Соціологія міста: Зб. наук. праць. – Дніпропетровськ, 2001. - №3. – С. 27-28. 5. *Деркач А.А.* Психология,

педагогика и акмеология непрерывного образования / А.А.Деркач. – М.: РАГС, 2006. – 247 с. 6. *Євдокімова О. О.* Теорія і практика психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищому технічному навчальному закладі: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Євдокімова О. О. – К. – 2011. – 499 с. 7. *Кузьмина Н.В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В.Кузьмина. – М.: ИЦПКС, 2001. – 144 с. 8. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя / Н.В.Кузьмина. – Л., 1967. – 182 с. 9. *Кузьмина Н.В.* Предмет акмеологии / Н.В.Кузьмина. – СПб., 1995. – 24 с. 10. *Мескон М.Х.* Основы менеджмента / М.Х.Мескон, М.Альберт, Ф.Федоури. – М.: Дело, 1994. – 702 с. 11. *Романовський О.Г.* Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект: Підручник/ О.Г.Романовський, В.Є.Михайличенко. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2007. -592 с. 12. *Рубинштейн С.П.* Основы общей психологии / С.П.Рубинштейн. – Спб.: Питер, 1999. – 720 с. 13. *Селинго Дж., Бэсинджер Дж.* Руководители сферы образования обсуждают качество подготовки учителей и потребности бизнеса // Социология образования. – 2000. – № 1. 14. *Тернер К.* Мы рождены для успеха / К.Тернер. – М., 2001 - С.37. 15. *Товажнянський Л. Л.* Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ “ХПІ” та шляхи її реалізації: [Навч.–метод.посібн.] / Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. – 416 с.

Bibliography (transliterated): 1. Akmeologija. [http:// www. Wikipedia. org / wiki /](http://www.Wikipedia.org/wiki/). 2. *Averin V.A.* Lichnost' studenta i uspešnost' ego obuchenija v vuze : monografija / V.A.Averin; pod red. V.V.Shkarina, V.A.Averina. – N. Novgorod: Izd-vo NNGU, 1991. – 126 s. 3. *Anisimov O. S.* Osnovy obshhej i upravlencheskoj akmeologii: ucheb. posobie / O.S.Anisimov, A.A.Derkach; Ros. akad. gos. sluzhby pri Prezidente Ros. Federacii. – M.: S.E.T., 1995. – 264 s. 4. *Astahova V.I., Astahova K.V.* Problemi podal'shogo rozvitku osviti u velikomu osvityans'komu regioni (na materialah Harkivshhini) / V.I.Astahova, K.V.Astahova // Sociologija mista: Zb. nauk. prac'. – Dnipropetrovs'k, 2001. - №3. – S.27-28. 5. *Derkach A.A.* Psihologija, pedagogika i akmeologija nepreryvnogo obrazovanija / A.A.Derkach. – M.: RAGS, 2006. – 247 s. 6. *Єvdokimova O. O.* Teorija i praktika psihologichnogo suprovodu navchal'no-vihovnogo procesu u vishhomu tehničnomu navchal'nomu zakladi: Dis... d-ra psihol. nauk: 19.00.07 / Єvdokimova O. O. – K. – 2011. – 499 s. 7. *Kuz'mina N.V.* Akmeologičeskaja teorija povyšennja kachestva podgotovki specialistov obrazovanija / N.V.Kuz'mina. – M.: ICPKS, 2001. – 144 s. 8. *Kuz'mina N.V.* Očerki psihologii truda učitelja / N.V.Kuz'mina. – L., 1967. – 182 s. 9. *Kuz'mina N.V.* Predmet akmeologii / N.V.Kuz'mina. – SPb., 1995. – 24 s. 10. *Meskon M.H.* Osnovy menedzhmenta / M.H.Meskon, M.Al'bert, F.Fedouri. – M.: Delo, 1994. – 702 s. 11. *Romanovs'kij O.G.* Filosofija dosjagnennja uspihu. Psihologičnij aspekt: Pidručnik/ O.G.Romanovs'kij, V.Є.Mihajlichenko. – Harkiv:NTU “HPI”, 2007. - 592 s. 12.*Rubinshtejn S.P.* Osnovy obshhej psihologi / S.P.Rubinshtejn. – Spb.: Piter, 1999. – 720s. 13. *Selingo Dzh., Bjesindzher Dzh.* Rukovoditeli sfery obrazovanija obsuzhdajut kachestvo podgotovki učitelej i potrebnosti biznesa // Sociologija obrazovanija. – 2000. – № 1. 14. *Terner. K.* My rozhdeny dlja uspeha / K.Terner. – M., 2001 - С.37. 15.*Tovazhnjans'kij L. L.* Koncepcija formuvannja gumanitarno-tehničnoi eliti v NTU “HPI” ta shljahi її realizacii: [Navch.–metod.posibn.] / L.L. Tovazhnjans'kij, O.G.Romanovs'kij, O.S. Ponomar'ov. – Harkiv: NTU “HPI”, 2004. – 416 s.

Т.В. Гура

**ПСИХОЛОГИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ**

В статье анализируется актуальность внедрения дисциплины "Психология достижения успеха" в учебно-воспитательный процесс по развитию конкурентоспособности будущих ИТ-специалистов. Отмечены проблемы формирования конкурентоспособности специалистов в технических университетах. Отражено исследование успешности в зарубежной и отечественной психологии. Особенное внимание уделяется определению дефиниции "успех". Рассмотрены особенности введения понятия успешности в категориальный аппарат психолого-педагогического анализа образовательного процесса. Определена роль акмеологического аспекта для развития профессионализма будущего инженера-программиста.

Ключевые слова: психология, успех, успешность, акмеология, конкурентоспособность, профессионализм.

UDC 159.9: 17.024.4.007.2

T. Hura

**PSYCHOLOGY OF ACHIEVEMENT OF SUCCESS AS DIRECTION OF
DEVELOPMENT OF COMPETITIVENESS FUTURE IT-SPECIALISTS**

In the article actuality of introduction of discipline is analysed "Psychology of achievement of success" with a educational process on development of competitiveness of future IT-specialists. The problems of forming of competitiveness of specialists are marked in technical universities. Research of success is reflected with foreign and home psychology. The special attention is spared to determination of definition "success". The features of introduction of concept of success are considered with the category vehicle of psychological and pedagogical analysis of educational process. The role of acmeological aspect is certain for development of professionalism of future engineer-programmer.

Keywords: psychology, success, acmeology, competitiveness, professionalism.

Стаття надійшла до редакційної колегії 20.02.2013

О.Є. Фальова

**АКТУАЛЬНИЙ ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН КРИЗИСНИХ СІМЕЙ,
РОЗЛУЧЕНИХ ЖІНОК ТА ЖІНОК ЗІ ЗВИЧАЙНИХ СІМЕЙ**

У статті описуються результати дослідження актуального психоемоційного стану кризових сімей та розлучених жінок, визначається наявна симптоматика за показниками психопатологічної симптоматики, психосоціального стресу, тривоги та депресії жінок та чоловіків у кризових сім'ях та розлучених жінок. Результати дослідження жіночих вибірок порівнюється з результатами дослідження психоемоційних станів жінок зі звичайних сімей. На основі аналізу результатів дослідження складений психологічний портрет жінок та чоловіків із кризових сімей, жінок зі звичайних сімей та розлучених жінок за їх психоемоційним станом.

Ключові слова: психоемоційний стан, психопатологічна симптоматика, психосоціальний стрес, тривога, депресія, кризові сім'ї, розлучені жінки, психологічний портрет.

Вирішальну роль у процесі підтримки адекватних стосунків у сімейних системах відіграє психічна адаптація. Стійка психічна адаптація (адаптованість) — це рівень психічної діяльності (комплекс регуляторних психічних реакцій), що визначає адекватну заданим умовам середовища поведінку людини, її ефективну взаємодію із середовищем і успішну діяльність без значної нервово-психічної напруги. Критерієм підвищення нервово-психічної стійкості можна вважати внутрішню психічну комфортність людини, обумовлену збалансованістю позитивних і негативних емоцій.

Протилежним стійкій адаптації є стан дезадаптації. Це поняття також можна тлумачити двояко. По-перше, як відносно короточасний ситуативний стан, який є наслідком впливу нових, незвичних подразників середовища, що змінилося і сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю та вимогами середовища і спонукує до переадаптації. У такому випадку дезадаптація — необхідний складовий компонент адаптаційного процесу, який виявляється на етапі гострих психічних реакцій входу. По-друге, дезадаптація може бути достатньо стійким складним психічним станом, який дається взнаки в неадекватному реагуванні особистості, обумовленим функціонуванням психіки на межі її регуляторних і компенсуючих можливостей або у позамежному режимі.

Таким чином, якщо ми говоримо про фруструючі умови сімейного життя, то дезадаптація до цих умов виявляється в нервово-психічній нестійкості. Існує поняття фрустраційної толерантності або граничної величини рівня напруги, перевищення якого деструктивно впливає на психіку та поведінку людини. Зростання напруженості, викликані стійкими емоціями, які, наприклад, переживає жінка, опинившись у складних умовах сімейної кризи, може перевищити її індивідуальний поріг толерантності до того, як система психічних реакцій дозволить особистості знайти конструктивні шляхи виходу із ситуації та забезпечить її успішну переадаптацію. В цьому випадку напруга продовжує наростати на тлі переваги тривожних емоцій, що, у свою чергу, продовжує дезорганізацію психічної діяльності, виснажуючи психічні можливості жінки та приводить до деструктивного реагування.

© О.Є. Фальова 2013

Предметом даного етапу дослідження є актуальний психоемоційний стан кризисних сімей та розлучених жінок. Завданням даного етапу дослідження було визначити наявну симптоматику психоемоційних станів жінок та чоловіків у кризисних сім'ях, порівняти їх результати з результатами дослідження психоемоційних станів жінок зі звичайних сімей, надати характеристику психоемоційних станів розлучених жінок.

До складу вибірки увійшли жінки та чоловіки 29-56 років загальною кількістю 648 осіб (224 жінки з кризисних сімей, 194 чоловіки із кризисних сімей, 104 розлучених жінки, 126 жінок зі звичайних сімей). До складу блоку актуального психоемоційного стану входять показники вираження психопатологічної симптоматики, психосоціального стресу, тривоги та депресії. Результати показників рівня вираження психопатологічної симптоматики у жінок із кризисних сімей наведено в табл. 1.

Аналіз отриманих результатів виявив, що серед жінок із кризисних сімей переважають досліджувані з низьким рівнем психопатологічної симптоматики, однак ці показники відрізняються за різними шкалами. За показниками соматизації, obsесивно-компульсивних розладів, фобічної тривожності, психотизму високого рівня не виявлено. Досліджувані з високим рівнем виявлені за показниками паранояльних симптомів (0,9%), депресії і тривожності (по 1,3%), ворожості та за допоміжними питаннями (по 2,7%) та 4% жінок даної групи мають високий рівень за показником міжособистісної сензитивності. Найбільша кількість досліджуваних жінок із кризисних сімей мають низький рівень за шкалами фобічної тривожності (96,4%), психотизму (93,3%), паранояльних симптомів (89,3%), obsесивно-компульсивних розладів (82,6%).

Таблиця 1

Зведена таблиця показників психопатологічної симптоматики по групах (%)

Шкали	Жінки із кризисних сімей			Чоловіки із кризисних сімей			Розлучені жінки		
	Рівні								
	висок.	серед.	низьк.	висок.	серед.	низьк.	висок.	серед.	низьк.
Соматизація	0	34,8	65,2	0	15,5	84,5	0	36,5	63,5
Обсесивно-компульсивні розлади	0	17,4	82,6	0	14,4	85,6	0	18,3	81,7
Міжособистісна сензитивність	4	27,7	68,3	0	14,4	85,6	0,9	35,6	63,5
Депресія	1,3	46	52,7	0	4,1	95,9	1,9	50	48,1
Тривожність	1,3	18,8	79,9	0	14,4	85,6	1,9	14,4	83,7
Ворожість	2,7	40,6	56,7	5,7	18,6	75,8	0	34,6	65,4
Фобічна тривожність	0	3,6	96,4	0	0	100	0	5,8	94,2
Паранояльні симптоми	0,9	9,8	89,3	0	18,6	81,4	0	8,7	91,3
Психотизм	0	6,7	93,3	0	0	100	1	4,8	94,2
Допоміжні питання	2,7	37	60,3	0	10,3	89,7	1,9	45,2	52,9
GSI	0	12,5	87,5	0	6,2	93,8	0	15,4	84,6

За шкалою тривожності 79,9% жінок мають низький рівень та 18,8% — середній рівень тривожності. Майже третина досліджуваних жінок цієї групи мають середній рівень за шкалами соматизації (34,8%) та міжособистісної сензитивності (27,7%). Великий відсоток досліджуваних мають середній рівень за шкалою ворожості (40,6%) та за допоміжними питаннями (37%).

Майже половина від загальної кількості жінок із кризисних сімей мають середній рівень за шкалою депресії (46%) та 40,6% - за шкалою ворожості. Відповідно, у 52,7% жінок спостерігається низький рівень за шкалою депресії та 56,7 - за шкалою ворожості.

Індекс GSI, який є найбільш інформативним, відображає загальний рівень психічного стресу індивіда. У жінок із кризисних сімей переважаючим є низький рівень (87,5%). 12,5% жінок даної групи мають середній рівень індексу GSI. Високий рівень психічного стресу у жінок з кризисних сімей не виявлений.

Результати вивчення показників психопатологічної симптоматики у чоловіків із кризисних сімей (табл. 1) виявили, що у цій групі присутні досліджувані з низьким та середнім рівнями психопатологічної симптоматики. Високий рівень визначається тільки за шкалою ворожості, він становить 5,7% від загальної кількості досліджуваних чоловіків.

Переважаючим є низький рівень вираження психопатологічної симптоматики за всіма шкалами. Числова шкала показників низького рівня розподіляється від 75,8% (за шкалою ворожості) до 100% за шкалами фобічної тривожності та психотизму. Середній рівень спостерігається в групі досліджуваних чоловіків за шкалами депресії (4,1%), обсесивно-компульсивних розладів, міжособистісної сензитивності та тривожності (по 14,4%), 15,5% чоловіків мають середній рівень за шкалою соматизації. За шкалами ворожості та паранойяльної симптоматики у 18,6% досліджуваних виявлено середній рівень вираження психопатологічної симптоматики.

За показниками індексу GSI у чоловіків з кризисних сімей переважаючим є низький рівень, який становить 93,8%. 6,2% випробуваних чоловіків даної групи мають середній рівень індексу GSI. Високий рівень психічного стресу у чоловіків, саме як і у жінок цієї групи, не виявлений.

Для психопатологічної симптоматики у розлучених жінок характерні показники низького та середнього рівня, з переважанням низького рівня, крім шкали депресії, де переважає середній рівень тривожності. Показники високого рівня визначені за шкалами міжособистісної сензитивності (0,9%), депресії та тривожності (по 1,9%) та за допоміжною шкалою (1,9%).

Найбільша кількість розлучених жінок мають низький рівень за шкалами психотизму та фобічної тривожності (по 94,2%), паранойяльних симптомів (91,3%), тривожності (83,7%), обсесивно-компульсивних розладів (81,7%). Половина (50%) розлучених жінок мають середній рівень за шкалою депресії. Більше третини досліджуваних розлучених жінок мають середній рівень за шкалами соматизації (36,5%), міжособистісної сензитивності (35,6%), ворожості (34,6%). Майже половина досліджуваних мають середній рівень за допоміжною шкалою (45,2%). За шкалами психотизму та фобічної тривожності відсоток розлучених жінок, що мають середній рівень вираження симптоматики становить 4,8% та 5,8% відповідно. За шкалою паранойяльних симптомів середній рівень спостерігається у 8,7% розлучених жінок, за шкалою обсесивно-компульсивних розладів — 18,3%. 14,4% досліджуваних мають середній рівень за шкалою тривожності.

У 84,6% розлучених жінок переважає низький рівень загального індексу тяжкості симптоматики (психічного стресу). 15,4% випробуваних жінок даної групи ма-

ють середній рівень індексу GSI. Високий рівень психічного стресу у розлучених жінок не виявлений.

Вивчення психопатологічної симптоматики у жінок зі звичайних сімей, що наведено в табл. 2, показало, що за всіма шкалами переважає досліджувані з низьким рівнем і ці показники знаходяться у межах 79,4% за шкалою ворожості до 96% за шкалою фобічної тривожності. Високі показники у жінок зі звичайних сімей виявлені за показниками міжособистісної сензитивності (2,4%), ворожості, паранойяльних симптомів та за допоміжними питаннями (по 0,8%). Відповідно, середні показники розподіляються таким чином: найбільша кількість досліджуваних цієї групи становить майже двадцять відсотків за шкалою ворожості (19,8%), 18,3% досліджуваних мають середні показники за шкалою тривожності, 17, 5% — за шкалою міжособистісної сензитивності, по 15,9% — за шкалами депресії та obsесивно-компульсивних розладів, 13,5% — за шкалою соматизації та 12,7% — за допоміжними питаннями. Найменша кількість досліджуваних визначена за шкалами психотизму (5,6%), паранойяльної симптоматики (11,9%) та фобічної тривожності (4%).

Таблиця 2

Зведена таблиця показників психопатологічної симптоматики у жінок зі звичайних сімей (%)

“Шкали”	Рівні		
	високий	середній	низький
Соматизація	0	13,5	86,5
Обсесивно-компульсивні розлади	0	15,9	84,1
Міжособистісна сензитивність	2,4	17,5	80,1
Депресія	0	15,9	84,1
Тривожність	0	18,3	81,7
Ворожість	0,8	19,8	79,4
Фобічна тривожність	0	4	96
Паранойяльні симптоми	0,8	11,9	87,3
Психотизм	0	5,6	94,4
Допоміжні питання	0,8	12,7	86,5
GSI	0	7,1	92,9

На даному етапі нами вивчалися показники психосоціального стресу (табл. 3).

Аналіз отриманих результатів показав, що у жінок із кризових сімей переважає середній рівень психосоціального стресу, який визначається майже у половини з досліджуваних жінок даної групи (46,9%). У третини досліджених визначено високий рівень психосоціального стресу — 33,9%, низький рівень спостерігається у 19,2 % жінок із кризових сімей. Серед чоловіків із кризових сімей 60,3% з високим рівнем психосоціального стресу, 36,1% — із середнім та 3,6% - з низьким рівнем.

Розгляньмо розподіл джерел психоемоційного стресу за ступенем вираження у жінок та чоловіків з кризисних сімей. У результаті дослідження було виявлено гендерну різницю у визначенні виражених джерел психосоціального стресу у чоловіків та жінок. У чоловіків на перше місце виходить занепокоєння про роботу, повсякденна діяльність та напружені сімейні стосунки. У жінок переважають почуття фізичного та психічного виснаження та напружені сімейні стосунки.

Вивчення психосоціального стресу у розлучених жінок показало, що так само, як і у жінок з кризисних сімей, у цій групі переважаючим є середній рівень (52,9%). 30,8% розлучених жінок мають високий рівень та 16,3% — низький рівень психосоціального стресу. Різниця між групами жінок статистично незначна, однак виявляється така закономірність: у розлучених жінок кількість досліджуваних із середнім рівнем психосоціального стресу на 7% вищий, ніж у жінок із кризисних сімей. Це відбувається за рахунок меншої кількості розлучених жінок з високим та низьким рівнем психосоціального стресу.

Таблиця 3

Зведена таблиця показників психосоціального стресу, тривоги та депресії за групами (%)

Групи	Психосоціальний стрес			Тривога			Депресія		
	Рівні								
	ви-сок.	се-ред.	низьк.	клінічн.	суб-клінічн.	норма	клінічн.	суб-клінічн.	нор-ма
Жінки з кризисних сімей	33,9	46,9	19,2	24,5	47,8	27,7	30,3	47,8	21,9
Чоловіки з кризисних сімей	60,3	36,1	3,6	7,2	19,6	73,2	5,2	41,2	53,6
Розлучені жінки	30,8	52,9	16,3	26	38,4	35,6	16,3	38,5	45,2
Жінки зі звичайних сімей	24,6	57,9	17,5	15,1	23	61,9	4,8	7,9	87,3

Аналіз результатів дослідження рівня психосоціального стресу у жінок зі звичайних сімей показало, що переважають досліджувані із середнім рівнем, їх кількість складає 57,9%. 24,6% мають високий рівень та 17,5% — низький рівень психосоціального стресу. При цьому як джерела стресу у жінок зі звичайних сімей переважають: почуття фізичного та психічного виснаження, повсякденна діяльність та занепокоєння про роботу.

Показники тривоги та депресії, наведені в табл. 3, дозволяють зробити висновок про те, що у жінок із кризисних сімей переважаючим є субклінічний рівень тривоги, який виявлено у 47,8% досліджуваних. Досліджувані з нормальним рівнем

тривоги становлять 27,7%. У 24,5% жінок з кризисних сімей виявлено клінічний рівень тривоги.

Показники чоловіків за шкалою тривоги значно відрізняються від жінок. У досліджуваних чоловіків переважає рівень “норма”, який виявлено у 73,2% від загальної кількості чоловіків. Для 19,6% чоловіків із кризисних сімей характерним є субклінічний рівень тривоги та для 7,2% — клінічний.

У розлучених жінок переважає субклінічний рівень (38,4%). Показники тривоги за нормальним рівнем становлять 35,6% у 26% розлучених жінок виявлено клінічний рівень тривоги. У жінок зі звичайних сімей переважаючим є низький рівень тривоги, який становить 61,9% від загальної кількості досліджуваних цієї групи. Середній рівень тривоги виявлена у 23% жінок, і 15,1% мають низький рівень тривоги.

Вивчення рівня депресії у жінок із кризисних сімей показало, що у випробуваних даної групи переважає субклінічний рівень депресії, який становить 47,8%. У третини жінок (30,3%) виявлено клінічний рівень депресії, 21,9% мають показники норми. У 53,6% чоловіків із кризисних сімей переважають показники норми. У 41,2% спостерігається субклінічний рівень депресії, 5,2% від загальної кількості чоловіків мають клінічний рівень депресії. Аналіз отриманих результатів за групою розлучених жінок показав, що в цій вибірці переважають випробувані з низьким рівнем депресії (45,2%). 38,5% становлять жінки з субклінічним та 16,3% — з клінічним рівнем депресії.

Аналіз результатів дослідження рівня депресії у жінок зі звичайних сімей показав переважаючу кількість досліджуваних з низьким рівнем депресії, який становить 87,3%. 7,9% мають середній, 4,8% — високий рівень за шкалою депресії.

Порівняльний аналіз жінок та чоловіків із кризисних сімей дозволив виявити за певними шкалами статистично значущу різницю між чоловічою та жіночою вибіркою в оцінці рівня психопатологічної симптоматики, що дозволило підтвердити гіпотезу про існуючу різницю в рівні психопатологічної симптоматики між чоловіками та жінками. Високі показники у чоловіків виявлені тільки за показниками рівня ворожості (5,7%). У жінок високі показники виявлені за показниками шкал: міжособистісна сензитивність (4%), депресія (1,3%), тривожність (1,3%), ворожість (2,7%), паранойяльні симптоми (0,9%), допоміжні питання (2,7%).

І у чоловіків, і у жінок за всіма шкалами переважаючим є низький рівень показників. Однак у жінок за шкалами соматизації (34,8%), міжособистісної сензитивності (27,7%) та ворожості (40,6%) визначено достатньо великий відсоток випробуваних із середнім рівнем. У чоловіків показники середнього рівня не перевищують двадцяти відсотків від загальної кількості випробуваних і за шкалами ворожості та паранойяльних симптомів вони дорівнюють 18,6%. На другому місці шкала соматизації (15,5%), далі - шкали obsесивно-компульсивних розладів, міжособистісної сензитивності та тривожності (по 14,4%). За показниками фобічної тривожності та психотизму у чоловіків виявлено тільки низький рівень, тоді як серед жінок є досліджувані із середнім рівнем.

Статистично значущу різницю між чоловічою та жіночою вибіркою виявлено за шкалами міжособистісної сензитивності ($p < 0,01$), депресії ($p < 0,001$), ворожості ($p < 0,05$), фобічної тривожності ($p < 0,05$), допоміжних питань ($p < 0,001$). При цьому за шкалою міжособистісної сензитивності у жінок присутній високий рівень, і більше число випробуваних із середнім рівнем, ніж у чоловіків. Такі ж результати спостерігаються за шкалами депресії, ворожості та за допоміжними питаннями.

Порівняльний аналіз психопатологічної симптоматики жінок із кризових сімей та розлучених жінок показав, що статистично значущої різниці між двома жіночими вибірками не визначено, за виключенням шкали ворожості ($p < 0,01$), показники якої у жінок із кризових сімей значно вищі, ніж у розлучених жінок. За цією шкалою у розлучених жінок відсутній високий рівень, а у жінок із кризових сімей ці показники дорівнюють 2,7%. Відсоток жінок із кризових сімей за середнім рівнем ворожості (40,6%) також більший, ніж відсоток розлучених жінок (34,6%). Відповідно, показники низького рівня за шкалою ворожості у розлучених жінок — 65,4%, тоді як у жінок із кризових сімей він становить 56,7% від загальної кількості жінок цієї вибірки.

На відміну від жінок із кризових сімей у розлучених жінок відсутні високі показники (крім розглянутої ворожості) за шкалою параноїяльної симптоматики та присутній високий рівень (1%) за шкалою психотизму.

В обох жіночих вибірках за всіма шкалами переважаючим є низький рівень показників. Однак у розлучених жінок визначено більший відсоток середнього рівня порівняно із жінками з кризових сімей за шкалами міжособистісної сензитивності (35,6% / 27,7%), депресії (50% / 46%) та за допоміжними питаннями (45,2% / 37%). У розлучених жінок визначено менший відсоток середнього рівня порівняно з жінками з кризових сімей за шкалами тривожності (14,4% / 18,8%), ворожості, психотизму (4,8% / 6,7%). Однак ця різниця статистично не значуща.

Порівняльний аналіз жінок із кризових та звичайних сімей дозволив виявити за певними шкалами статистично значущу різницю між цими двома вибірками в оцінці рівня психопатологічної симптоматики. Статистично значуща різниця в цих групах жінок виявлена за шкалами соматизації, депресії, ворожості та за допоміжними питаннями. За шкалою соматизації в обох групах відсутні досліджувані з високим рівнем. В обох вибірках переважаючими є низькі показники, але у жінок зі звичайних сімей (86,5%) таких досліджуваних значно більше, ніж в іншій вибірці (65,2%), відповідно досліджувані з середнім рівнем переважають у жінок із кризових сімей (34,8%/13,5%). І ця різниця показників за шкалою соматизації є статистично значущою ($p < 0,001$).

За шкалами ворожості та за допоміжними питаннями в обох групах присутні досліджувані з високим рівнем. Показники високого та середнього рівнів в групі жінок із кризових сімей більші, ніж аналогічні показники у жінок зі звичайних сімей. І ця різниця за обома шкалами є вираженою та статистично значущою ($p < 0,001$).

За шкалою депресії у жінок зі звичайних сімей відсутні показники високого рівня, тоді як у жінок із кризових сімей такі досліджені є (1,3%). Різниця за середнім та низьким рівнем явно виражена і статистично значуща ($p < 0,001$) за рахунок більшої кількості досліджених жінок із кризових сімей із середнім рівнем (46%) порівняно з іншою вибіркою (15,9%). Відповідна різниця існує і за показниками низького рівня з перевагою у більший бік жінок зі звичайних сімей. За загальним індексом тяжкості симптоматики, або психічного стресу GSI, виявлено статистично значущу різницю ($p < 0,01$) між жінками з кризових та зі звичайних сімей.

Порівняння результатів дослідження показників психопатологічної симптоматики у жінок зі звичайних сімей та розлучених жінок показало статистично значущу різницю за показниками соматизації ($p < 0,05$), міжособистісної сензитивності ($p < 0,05$), депресії ($p < 0,001$), ворожості ($p < 0,05$) та за допоміжними питаннями ($p < 0,001$). Середні показники за всіма шкалами у розлучених жінок значно вищі. Однак у жінок зі звичайних сімей виявлено високий рівень за шкалою ворожості

(0,8%), який відсутній у розлучених жінок. За шкалою міжособистісної сензитивності показники високого рівня у жінок зі звичайних сімей (2,4%) вищі, ніж у іншій вибірці (0,9%).

Порівняльний аналіз жінок та чоловіків із кризових сімей дозволив виявити статистично значущу різницю між чоловічою та жіночою вибіркою в оцінці рівня тривоги і депресії. Аналіз результатів показав, що у чоловіків переважає нормальний рівень тривоги, тоді як у жінок переважає субклінічний рівень тривоги. Жінки (24,5%) мають вищий рівень клінічної тривоги порівняно з чоловічою вибіркою (7,2%) та вищий рівень субклінічної тривожності (47,8% / 19,6%), і ця різниця є статистично значущою ($p < 0,001$). Відповідно у 73,2% чоловіків та у 27,7% жінок визначена норма за шкалою тривоги.

Порівняльний аналіз результатів дослідження рівня депресії у жінок та чоловіків із кризових сімей показав, що так само, як і за шкалою тривоги, у жінок переважає субклінічний рівень депресії і цей відсоток дорівнює 47,8% від загальної кількості досліджених жінок. У чоловічій вибірці показники такі ж, як і за шкалою тривоги, переважає рівень норми, але якісно ці показники відрізняються від показників за шкалою тривоги. За шкалою депресії цей показник становить 41,4%. Ця різниця є статистично значущою ($p < 0,001$). Відповідно статистично значуще відрізняються і показники норми. У жінок таких досліджуваних 21,9%, у чоловіків — 53,6%.

Порівняльний аналіз жінок із кризових сімей та розлучених жінок дозволив виявити відсутність статистично значущої різниці за показниками тривоги. Проте можна зазначити певні тенденції. У жінок обох вибірок переважає субклінічний рівень тривоги, однак відсоток розлучених жінок за цим показником менший (38,4%) порівняно з жінками з кризових сімей (47,8%). Показники норми теж, хоча статистично не значуще, відрізняються на рівні тенденцій. У розлучених жінок більший відсоток досліджуваних, що мають показники норми (35,6%), ніж у жінок з кризових сімей (27,7%).

Порівняльний аналіз показників депресії жінок із кризових сімей та розлучених жінок дозволив виявити статистично значущу різницю у показниках депресії ($p < 0,001$). Показники клінічної депресії у розлучених жінок (16,3%) значуще менше, ніж показники жінок із кризових сімей (30,3%). Та ж тенденція виявлена за показниками субклінічної депресії: показники розлучених жінок менше (38,5%), ніж жінок іншої вибірки (47,8%). Відповідно статистично значуще відрізняються показники норми: у розлучених жінок кількість таких досліджених становить 45,2%, тоді як у жінок із кризових сімей такий відсоток становить 21,9%.

Порівняння результатів дослідження рівнів тривоги та депресії у жінок із кризових сімей та жінок зі звичайних сімей показало, що існує статистично значуща різниця за обома шкалами ($p < 0,001$). Така ж сама ситуація спостерігається у групі розлучених жінок та жінок зі звичайних сімей ($p < 0,001$). У всіх трьох жіночих вибірках спостерігаються клінічний, субклінічний та нормальний рівні тривоги та депресії, однак відсоток жінок зі звичайних сімей з низьким рівнем тривоги та депресії значно більший, ніж в інших жіночих вибірках.

Розглянемо, як відрізняються показники рівня психосоціального стресу жінок та чоловіків з кризових сімей. Аналіз показав, що існує статистично значуща різниця ($p < 0,001$) між жіночою та чоловічою вибіркою. У чоловіків переважає високий рівень психосоціального стресу, у жінок переважає середній рівень. Якщо у жінок відсоток досліджених з високим рівнем психосоціального стресу становить

третину (33,9%), то у чоловіків цей відсоток майже вдвічі більший і становить 60,3%. Це відбувається за рахунок середнього та низького рівнів, які є вищими у жінок цієї вибірки. Показники середнього рівня виявлено у 46,9% жінок та 36,1% чоловіків; низького: 19,2% — у жінок та 3,6% — у чоловіків.

Рівні психосоціального стресу жінок із кризових сімей, розлучених жінок та жінок зі звичайних сімей статистично значуще не відрізняються один від одного. Однак виявляється така тенденція:

- показники високого рівня психосоціального стресу є вищими у жінок із кризових сімей (33,9%) порівняно з розлученими (30,8%) жінками та жінками зі звичайних сімей (24,6%);
- показники низького рівня також є вищими (19,2%), ніж у розлучених жінок (16,3%) та жінок зі звичайних сімей (17,5%);
- показники середнього рівня у жінок із кризових сімей менше (46,9%), ніж у розлучених жінок (52,9%) та жінок зі звичайних сімей (57,9%). Але ця різниця статистично не значуща.

Таким чином, аналіз результатів дослідження дозволив зробити психологічний портрет жінок та чоловіків із кризових сімей, розлучених жінок та жінок зі звичайних сімей за показниками психосоціального стресу, тривоги і депресії та психопатологічної симптоматики: у всіх вибірках переважає низький загальний рівень важкості психопатологічної симптоматики.

Так, жінки з кризових сімей мають переважно середній та високий рівень психосоціального стресу; у них переважають субклінічний рівень тривоги та субклінічний та клінічний рівні депресії; переважають низький та середній рівні дистресу, що пов'язаний з тілесною дисфункцією (соматизація); низький рівень obsесивно-компульсивних розладів, низький та середній рівні міжособистісної сензитивності, що призводить до особистісної неадекватності та неповноцінності; переважають низький та середній рівні депресії, тривожності та ворожості, тобто прояви почуття безнадійності, думки про суїцид, нервозність, страхи, негативний афективний стан злості; низький рівень фобічної тривожності, параноїяльної симптоматики та психотизму; низький та середній рівні за допоміжними питаннями, які доповнюють інформацію клінічної картини, а саме думки про смерть, харчові порушення, почуття провини, порушення сну.

Чоловіки з кризових сімей мають переважно високий та середній рівень психосоціального стресу; у них переважають нормальний рівень тривоги та нормальний і субклінічний рівні депресії; переважають низький рівні дистресу, що пов'язаний з тілесною дисфункцією (соматизація), низький рівень obsесивно-компульсивних розладів, низький рівень міжособистісної сензитивності, що призводить до особистісної неадекватності та неповноцінності; переважає низький рівень депресії, тривожності, тобто прояви почуття безнадійності, думки про суїцид, нервозність, страхи; переважають низький та середній рівні ворожості, тобто негативний афективний стан злості; низький рівень фобічної тривожності, параноїяльної симптоматики, психотизму; низький рівень за допоміжними питаннями, які доповнюють інформацію клінічної картини, а саме думки про смерть, харчові порушення, почуття провини, порушення сну.

Розлучені жінки мають переважно середній та високий рівень психосоціального стресу; у них переважають субклінічний та нормальний рівні тривоги та нормальний та субклінічний рівні депресії; переважають низький та середній рівні дистресу за шкалою соматизації; низький рівень obsесивно-компульсивних розладів,

низький та середній рівні міжособистісної сензитивності, що призводить до особистісної неадекватності та неповноцінності; переважають низький та середній рівні депресії, переважає низький рівень тривожності, тобто прояви почуття безнадійності, думки про суїцид, нервозність, страхи; переважають низький та середній рівні ворожості, тобто негативний афективний стан злості; низький рівень фобічної тривожності, паранойяльної симптоматики та психотизму; низький та середній рівні за допоміжними питаннями, які доповнюють інформацію клінічної картини, а саме: думки про смерть, харчові порушення, почуття провини, порушення сну.

Виявлено статистично значущі розбіжності між жінками та чоловіками з кризових сімей за показниками психосоціального стресу; міжособистісної сензитивності, депресії, ворожості, фобічної тривожності, допоміжної шкали.

Висновки. Таким чином, аналіз результатів дослідження психоемоційного стану кризових сімей, розлучених жінок та жінок зі звичайних сімей дозволив зробити висновки:

1. Жінки з кризових сімей порівняно з чоловіками значно більш тривожні та депресивні, більш неспокійні у міжособистісній взаємодії, більша кількість жінок має відчуття тілесної дисфункції, у них більше порушень режиму харчування і сну та почуття провини, менша кількість жінок має паранойяльну симптоматику та високі показники психосоціального стресу.

2. Жінки з кризових сімей порівняно з розлученими жінками, більш тривожні та значно більш депресивні, більш ворожі, у них менше порушень режиму харчування і сну та почуття провини.

3. Жінки з кризових сімей порівняно з жінками зі звичайних сімей значно більш тривожні та депресивні, більш неспокійні у міжособистісній взаємодії, більш ворожі, у них більше порушень режиму харчування і сну та почуття провини, більша кількість жінок має відчуття тілесної дисфункції.

4. Розлучені жінки у порівнянні з жінками зі звичайних сімей більш тривожні та депресивні, більша кількість розлучених жінок має відчуття тілесної дисфункції, вони більш неспокійні у міжособистісній взаємодії, більш ворожі, менша кількість розлучених жінок має паранойяльну симптоматику та у них більше порушень режиму харчування і сну та почуття провини.

Список літератури: 1. Подкорытов В.С. Депрессии. Современная терапия: руководство для врачей / Подкорытов В.С., Чайка Ю.Ю.— Харьков: Торнадо, 2008.— 352 с. 2. Овчинников Б.В. Технологии сохранения и укрепления психического здоровья / Овчинников Б.В., Костюк Г.П., Дьяконов И.Ф. — СПб.: СпецЛит, 2010.— 303 с. 3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.

Bibliography (transliterated): 1. Podkorytov V.S. Depressii. Sovremennaja terapija: rukovodstvo dlja vrachej / Podkorytov V.S., Chajka Ju.Ju.— Har'kov: Tornado, 2008.— 352 s. 2. Ovchinnikov B.V. Tehnologii sohraneniya i ukreplenija psihicheskogo zdorov'ja / Ovchinnikov B.V., Kostjuk G.P., D'jakonov I.F. — SPb.: SpecLit, 2010.— 303 s. 3. Vodop'janova N. E. Psihodiagnostika stressa. — SPb.: Piter, 2009. — 336 s.

Е.Е. Фалева

АКТУАЛЬНОЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ КРИЗИСНЫХ СЕМЕЙ, РАЗВЕДЕННЫХ ЖЕНЩИН И ЖЕНЩИН ИЗ ОБЫЧНЫХ СЕМЕЙ

В статье описываются результаты исследования актуального психоэмоционального состояния кризисных семей и разведенных женщин, определяется имеющаяся симптоматика по показателям психопатологической симптоматики, психосоциального стресса, тревоги и депрессии женщин и мужчин в кризисных семьях и разведенных женщин. Результаты исследования женских выборок сравниваются с результатами исследования психоэмоциональных состояний женщин из обычных семей. На основе анализа результатов исследования составлен психологический портрет женщин, мужчин из кризисных семей, женщин из обычных семей и разведенных женщин исходя из их психоэмоционального состояния.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, психопатологическая симптоматика, психосоциальный стресс, тревога, депрессия, кризисные семьи, разведенные женщины, психологический портрет.

UDC 159.9

O. Falova

THE CURRENT EMOTIONAL STATE OF CRISIS FAMILIES, DIVORCED WOMEN AND WOMEN FROM ORDINARY FAMILIES

This article describes the results of a study of the current emotional state of crisis families and divorced women. We define the existing symptom in terms of psychiatric symptoms, psychosocial stress, anxiety and depression of women and men in crisis families and divorced women, we compare this symptom with the results of the study of psycho-emotional state of women from ordinary families. Based on the analysis results of the study we made a psychological portrait of women, men from problem families, women from ordinary families and divorced women based on their emotional state.

Keywords: emotional state, psychiatric symptoms, psychosocial stress, anxiety and depression, crisis families, divorced women, psychological portrait.

Стаття надійшла до редакційної колегії 24.07.2013

НАШІ АВТОРИ

Агапова Марина Олексіївна - вчений секретар Української інженерно-педагогічної академії, Харків

Браніцька Тетяна Ромуальдівна - кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Будник Олена Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ,

Головешко Богдан Романович - аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Гура Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Донцов Анатолій Васильович - кандидат педагогічних наук, доцент Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Дубініна Оксана Миколаївна – кандидат технічних наук, доцент кафедри комп’ютерної математики та математичного моделювання Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Курбатов Сергій Володимирович - кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, Київ

Микитюк Сергій Олександрович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Олійник Леонід Віталійович - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науково-методичного центру організації освітньої діяльності Національного університету оборони України, Київ

Орел Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Харківського торговельно-економічного інституту

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

Резнік Світлана Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Фальова Олена Євгенівна - кандидат психологічних наук, доцент кафедри наукових основ управління та психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Яковенко Тетяна Вікторівна - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціально-економічних та педагогічних дисциплін Стахановського навчально-наукового інституту гірничих та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії

OUR AUTHORS

Ahapova Maryna Oleksiivna – scientific secretary of Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv

Branitska Tetiana Romualdivna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University

Budnyk Olena Bohdanivna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of Vasyl Stefanyk Precarpathian national university, Ivano-Frankivsk

Holoveshko Bohdan Romanovych - postgraduate student of the department of pedagogy and psychology of social systems management of National technical university “Kharkiv polytechnic institute”

Hura Tetiana Vitaliivna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology of social systems management of National technical university “Kharkiv polytechnic institute”

Dontsov Anatolii Vasylovych - candidate of pedagogical sciences, associate professor of V.N. Karazina Kharkiv national university

Dubinina Oksana Mykolaivna – candidate of technical sciences, associate professor of the department of computer mathematics and mathematical modeling of National technical university "Kharkov polytechnic institute"

Kurbatov Serhii Volodymyrovych - candidate of philosophical sciences, senior scientific worker of the Institute of higher education of National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv

Mykytiuk Serhii Oleksandrovych - doctor of pedagogical sciences, professor of the department of psychology of H.S. Skovoroda Kharkiv national pedagogical university

Oliinyk Leonid Vitaliiovych - candidate of pedagogical sciences, senior scientific worker of the scientific and methodical center of organization of educational activity of National university of defense of Ukraine, Kyiv

Orel Viktoriia Viktorivna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of modern European languages of Kharkiv trade and economics institute

Ponomarov Oleksandr Semenovich - candidate of technical sciences, professor of the department of pedagogy and psychology of social systems management of National technical university “Kharkiv polytechnic institute”

Reznik Svitlana Mykolaivna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology of social systems management of National technical university “Kharkiv polytechnic institute”

Falova Olena Yevhenivna - candidate of psychological sciences, associate professor of the department of scientific basis of management and psychology of H.S. Skovoroda Kharkiv national pedagogical university

Yakovenko Tetiana Viktorivna - candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of social-economic and pedagogical disciplines of Stakhanov educational-scientific institute of mining and educational technologies of Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

