

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 3



Ніжин – 2015

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач відділом математичної та інформаційної освіти інституту педагогіки НАПН України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотник Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепельєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молодьспорту України від 12.03.2013 р. № 1/II-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 7 від 04.03.2015 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – № 3. – 195 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **В. М. Косяк**
Літературний редактор – **О. М. Лісовець**
Коректор – **А. М. Конівненко**
Літературний редактор англійських текстів – **Н. В. Коваленко**

Підписано до друку	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид. арк. 17,82	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 22,78	

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2015
© НДУ ім. М. Гоголя, 2015

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал **О**Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2015 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Коваленко Є. І. Інноваційні підходи до управління загальноосвітніми навчальними закладами	7
Короленко В. Л. Діяльнісні підходи до організації морального виховання дітей шкільного віку	15
Луцивков Ю. О. Асоціативність як психологічна основа монологічного мовлення	19
Лякішева А. В., Грицюк Л. К. Сутнісні характеристики стилю життя особистості у соціальному оточенні	24
Mihokova E. Analysis of the legal status quo fight against trafficking in human beings in Slovakia	29
Потапчук Т. В. Моральна культура студентів: основні складові досліджуваного феномену	37
Примачок Л. Л. Еволюція ідей альтруїзму в західній філософській і психологічній думці	44
Ратинська І. В. Моральна відповідальність і свобода: логіка взаємозв'язку	49
Ришкевич О. В. Теоретико-методические аспекты актуализации синтеза искусств в процессе вокальной подготовки будущих учителей музыкального искусства	54
Стаднік Н. В. Сутнісні характеристики соціальної відповідальності студентів	60
Сухорукова С. В. Ресурсний підхід до формування індивідуального стилю майбутнього вихователя дітей дошкільного віку	65
Чирчик С. В., Можаровський С. В. До проблеми діагностики якості вищої дизайн-освіти	71

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Budnik-Przybylska Dagmara. Changing in motivation for practising karate as individuals gain experience through training	77
Бережок В. Ю. Значення природоохоронної діяльності в еколого-естетичному вихованні старшокласників	86
Ворник М. М. Проектна методика навчання іноземної мови студентів-філологів гуманітарного вишу	90
Гордієнко Т. В. Використання у виховній роботі з молодшими школярами родинних традицій українського народу	95
Дубровська Л. О., Дубровський В. Л. Класна година в системі діяльності класного керівника	99
Дудчак Г. І. Реалізація контрольного-результативного компонента педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів	103
Киричок І. І., Гармаш О. С. Вплив Інтернету на морально-духовні та соціальні цінності старшокласників	108
Назаренко Г. А. Потенціал варіативної складової навчального плану в контексті виховання культури демократизму учнів старших класів	114
Солова В. М. Толерантність вихователя літнього дитячого закладу оздоровлення і відпочинку у вирішенні педагогічних ситуацій	120

Федак С. А., Федак С. І. Особливості викладання предмета "Будівельна механіка" для іноземних студентів з англійською мовою навчання	126
Шевчук М. О. Організаційні основи позакласної роботи з трудового навчання в початковій школі	132

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Вовк О. Р. Готовність студентів до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій: діагностика емоційно-ціннісного компонента	137
Завгородня Є. Є. Організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх хореографів	143
Клунко Р. Ю. Формування правової культури майбутнього вчителя як елемент підготовки до професійної діяльності.....	148
Козубцов І. М. Обґрунтування переліку навчальних дисциплін навчального плану підготовки аспірантів у системі вищої військової освіти	152
Костенко О. С. Педагогічні умови формування культурологічної компетенції у майбутніх інженерів-педагогів	157
Ніколаєску І. О. Інноваційна спрямованість діяльності викладача системи післядипломної освіти як умова професійно-педагогічної самореалізації.....	160
Плаксіні А. А. Роль креативності в розвитку дидактичної культури викладача ВНЗ МВС України.....	165

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Матвієнко С. І. Розвиток музичної освіти на Чернігівщині у I половині XIX ст.	171
Пасічник Л. Л. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Німеччині: традиційні та інноваційні підходи.....	176
Петько Л. В. Педагогічні та виховні ідеї В. О. Сухомлинського у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету	181
Яблочнікова І. О. Підготовка магістрів-фінансистів у державах Балтії	188

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Kovalenko Y. I. Innovative Approaches to Management of General Education Institutions.....	7
Korolenko V. L. Activity-based Approaches to the Organization of Moral Education of Schoolchildren.....	15
Lupivovk Y. A. Associativity as a Psychological Basis of Monologue Speech	19
Lyakisheva A. V., Hrytsyuk L. K. Essential Characteristics of Personal Lifestyle in the Social Environment.....	24
Mihokova E. Analysis of the legal status quo fight against trafficking in human beings in Slovakia	29
Potapchuk T. V. Moral Culture of Students: The Main Components of the Investigated Phenomenon.....	37
Prymachok L. L. Evolutions of the Ideas of Altruism in the Western Philosophical and Psychological Thought	44
Ratyns'ka I. V. Moral Responsibility and Freedom: The Logic of Interconnection	49
Rishkevich O. V. Theoretical Methodological Aspects of Arts Synthesis in Vocal Training of Future Music Teachers	54
Stadnik N. V. Essential Characteristics of Social Responsibility of Students	60
Sukhorukova S. V. Resource Approach in Developing an Individual Style of a Future Pre-School Educator.....	65
Chyrchuk S. V., Mozharovs'kyi S. V. On the Problem of Assessing the Quality of Higher Education in Design.....	71

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Budnik-Przybylska D. Changing in motivation for practising karate as individuals gain experience through training.....	77
Berezhok V. Y. The Importance of the Environmental Activity in Ecological Aesthetic Education of High School Students.....	86
Vornyk M. M. Project Method for Teaching a Foreign Language to Students-Philologists in Liberal Education.....	90
Gordienko T.V. Using Family Traditions of the Ukrainian People in Upbringing Activities in Primary School	95
Dubrovs'ka L. O., Dubrovs'kyi V. L. Class Hour in the System of a Form Master's Work.....	99
Dudchak G. I. Realization of a Control-and-Result Component in Pedagogical Management of Future Primary Teachers' Independent Work.....	103
Kyrychok I. I., Harmash O. S. Influence of the Internet on High School Students' Moral-Spiritual and Social Values	108
Nazarenko G. A. The potential of variable component of the curriculum in the context of education the culture of democracy in senior students	114
Solova V. M. Tolerance of an Educator in a Children's Summer Health Camp in the Resolution of Pedagogical Situations	120
Fedak S. A., Fedak S. I. Peculiarities of Teaching the Subject "Structure Mechanics" to Foreign Students through the Medium of the English Language	126
Shevchuk M. O. Organizational Basis of Out-of-Class Work in Labour Education at Primary School.....	132

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Vovk O. R. Preparedness of Students for Humanistically Oriented Solution of Problem Situations: Diagnostics of the Emotional Value Component.....	137
Zavgorodnya Y. Y. Organizational and Pedagogical Conditions for the Development of Future Choreographers' Creative Potential	143
Klunko R. Y. Formation of Legal Culture of Prospective Teachers as an Element of Preparation for Professional Activities	148
Kozubtsov I. M. Substantiation of the List of Academic Subjects in the Curriculum for Postgraduate Student Preparation in the System of Higher Military Education.....	152
Kostenko O. S. Pedagogical Conditions for the Formation of Culturological Competence in Prospective Engineers-Teachers	157

Nikolaesku I. A. Innovative Orientation of the Educator's Work in the System of Postgraduate Education as a Condition of Professional Pedagogical Self-realization	160
Plaksin A. A. The Role of Creativity in the Development of Didactic Culture of a Teacher in a Higher Educational Institution at the Ministry of Internal Affairs of Ukraine	165

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Matvienko S. I. The development of music education in Chernihiv oblast in the I-th half of the XIX century.....	171
Pasichnyk L. L. Professional Training of Future Teachers in Germany: Traditional and Innovative Approaches.....	176
Pet'ko L. V. Pedagogical ideas of V.O.Sukhomlinsky in the Formation of a Professionally Oriented Foreign Language Teaching Environment in University Conditions	181
Yablochnikova I. O. Preparation for the Master's Degree in Finance in the Baltic States.....	188

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371:007

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Коваленко Є. І.

Автор статті здійснює порівняльний аналіз внутрішньошкільного управління та педагогічного менеджменту, аналізує методологічний, цільовий та діяльнісний блоки педагогічного менеджменту, розкриває основні принципи педагогічного менеджменту та представляє передовий педагогічний досвід управління навчальними закладами.

Ключові слова: внутрішньошкільне управління, педагогічний менеджмент, принципи управління, фасилітація, передовий педагогічний досвід управління навчальними закладами.

Автор статьи осуществляет сравнительный анализ внутришкольного управления и педагогического менеджмента, анализирует методологический, целевой и деятельностный блоки педагогического менеджмента, раскрывает основные принципы педагогического менеджмента и представляет передовой педагогический опыт управления учебными заведениями.

Ключевые слова: внутришкольное управление, педагогический менеджмент, принципы управления, фасилитация, передовой педагогический опыт управления учебными заведениями.

The author of the article conducts a comparative analysis of internal school management and pedagogical management, analyzes the methodological, goal-oriented, and activity-based components of pedagogical management, reveals the main principles of pedagogical management, and presents best practices of school management.

Key words: internal school management, pedagogical management, principles of management, facilitation, pedagogical best practice of school management.

Входження освітньої системи України в європейський освітній простір та зміни в соціально-політичному й економічному житті країни створюють досить сприятливі умови для оновлення управління освітою.

Серед основних напрямів модернізації управління, визначених Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, є такі, як: удосконалення технологій прийняття управлінських рішень, оновлення функцій управління, підготовка та перепідготовка управлінців усіх рівнів.

З іншого боку, ситуація невизначеності, мінливості соціально-економічного середовища, зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг, низька мотивація педагогів до роботи, зумовлена відсутністю адекватної заробітної платні та системи стимулів щодо розвитку творчо-пошукової діяльності вимагають від сучасного керівника школи докладання величезних зусиль, професіоналізму в управлінській діяльності. Сьогодні тільки бажання, старанності та відданості справі як основних ознак гарного керівника стає недостатньо. Йдеться про якісно новий рівень компетентності, про відповідну якісно нову підготовку до керівної посади, про формування професійної управлінської культури.

Процес реформування освіти в Україні позначився такими особливостями, як відхід від одноманітності навчально-виховного процесу, поширення інноваційних процесів, розвиток мережі шкіл нового типу. Це зумовило оновлення функцій керівника закладу освіти, змісту його діяльності, створило ситуацію переосмислення статусу, ролі директора та стилю управлінської поведінки, підсилило значення професійного саморозвитку.

Зазначимо, що вчені у постійному пошуку нових тенденцій, інноваційних управлінських технологій та моделей творення особистості сучасного управлінця, які здатні якість своєї управлінської професії перекладати в зміст якісної освіти, конкурентоспроможного випускника ЗНЗ.

Наукові праці таких дослідників, як Б. М. Андрушків, В. І. Єрошин, Л. М. Калініна, Г. Ю. Капто, Г. В. Єльнікова, В. В. Крижко О. Є. Кузьміна, Л. І. Даниленко, В. І. Маслов, О. В. Матвієнко, Г. А. Дмитренко, Л. І. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Т. М. Сорочан, В. І. Бондар, Л. І. Даниленко, В. С. Пікельна, Н. М. Островерхова, В. В. Олійник М. Н. Цивін та ін., стали підґрунтям державної програми розбудови освітньої галузі та управління нею, розкривають сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера у навчальному закладі.

Упродовж попередніх десятиліть розвивалася теорія і практика внутрішньошкільного управління навчальним закладом. В результаті сформувалися такі моделі директора школи:

1. Директор-вчитель – тяжіє до педагогічної діяльності, він учитель вищої категорії. Багато уваги приділяє підготовці та проведенню своїх уроків, виховних заходів. Бере активну участь у методичній роботі школи. Дає відкриті уроки, запрошує вчителів до себе на заняття. Залюбки надає консультації з актуальних та складних педагогічних проблем. Цікавиться новими підходами до викладання навчальних предметів. Особисто впроваджує інновації. Створює умови для оптимізації навчально-виховного процесу в закладі освіти. Користується авторитетом у дітей та батьків як учитель.

2. Директор-дослідник. Він особливу увагу приділяє експериментально-дослідницькій роботі у школі. Відстежує новаторські ідеї, підтримує міцні зв'язки з вищими, ученими науковими установами. Як правило, сам пише дисертацію або допомагає у цьому іншим, створюючи на базі школи експериментальний майданчик. Великого значення надає участі у різного роду конкурсах, олімпіадах, турнірах. Бере участь у конференціях, друкується у фахових газетах та журналах.

3. Директор-господарник. Він добре дбає передусім про матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу, уміє знайти додаткове фінансування, не боїться створювати різного роду благодійні фонди. Дбає про своєчасний ремонт будівлі, озеленення шкільної садиби, побудову спортивних майданчиків.

Сучасний директор, без сумніву, має володіти цими якостями й уміннями, але професійний підхід до управління має орієнтуватися на інноваційні принципи педагогічного менеджменту. Сучасний директор-менеджер у своїй діяльності має створити педагогічний колектив з високим творчим інтелектуальним потенціалом, залучити педагогів, батьків, учнів до співуправління. Він гідно поводить себе з вищими органами управління, володіє знаннями щодо ефективного управління та використовує їх у практичній діяльності. Основна управлінська технологія – управління за результатами. З повагою ставиться до персоналу, мотивує та стимулює до новаторства педагогів [5].

Саме така модель директора-менеджера сьогодні заслуговує на особливу увагу, адже в умовах сучасної освіти постають нові проблеми в управлінні педагогічним колективом школи, який має свої особливості.

Поняття "менеджмент" є інтернаціональним. У найширшому сенсі воно перекладається як "управління", проте сам факт паралельного існування двох термінів-синонімів у мові відображає їх різну семантику. Швидке поширення нового терміна є не просто данина моді, а відображення нових життєвих реалій, які вимагають осмислення.

Революція в освітньому менеджменті триває, характеризується переходом від зовнішнього внутрішньошкільного управління до шкільного менеджменту, на фундаментальні принципи, на яких ґрунтується ефективно управління педагогічними системами в педагогічному менеджменті.

Менеджмент освіти – це вид управлінської діяльності, який складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на індивідуумів та колективи з метою ефективного функціонування даної галузі. А людина, яка володіє цими знаннями та уміннями, – це менеджер. Менеджер – це (у вузькому значенні слова) організатор діяльності. Менеджер освіти – це лідер, який приймає рішення щодо використання

ресурсів, засобів, розподілу обов'язків у колективі для досягнення спільних цілей діяльності [9].

Чим педагогічний менеджмент відрізняється від традиційного внутрішньо-шкільного управління?

– Традиційне внутрішньошкільне управління націлене на результат шляхом виконання функцій (планування, організації діяльності, аналізу, контролю, корекції). В його основі переважає авторитарний стиль управління.

– Педагогічний менеджмент теж націлений на результат, але шляхом управління персоналом. В його основі – мотивація на розвиток освітньої організації і людини. Переважає демократичний стиль управління, принципи гуманістичної педагогіки [3; 4].

У змісті педагогічного менеджменту вчені виділяють 5 блоків: методологічний, мотиваційний, цільовий, діяльнісний, контролю й корекції.

Основою будь-якої концепції є *методологія*, де аксіологічна система визначає принципи, методи і зміст діяльності, у даному разі управлінської.

Людиноцентрований принцип у менеджменті сьогодні – його методологічна основа, базисна установка, яка пронизує управлінські підходи і програми. Центром аксіологічного ядра, тобто головною системостворчою цінністю у педагогічному менеджменті є Людина.

Використовуючи підхід, описаний Б. І. Коротяєвим, нами визначено основні ідеї, які складають аксіологічне ядро теорії педагогічного менеджменту:

1. Людина – мета будь-якої педагогічної діяльності.
 2. Дитина – головна фігура у школі, суб'єкт саморозвитку.
 3. Учитель – не транслятор знань, а організатор процесу розвитку дитини, одночасно і сам є суб'єктом саморозвитку.
 4. Директор школи – адміністратор-організатор діяльності педагогів, "лідер", що об'єднує волю окремих людей в єдину колективну діяльність, "соціальний архітектор", що конструює систему педагогічно організованих відносин.
 5. Мета педагогічного процесу – розвиток здібностей і задатків дитини.
 6. Мета педагогічного менеджменту – створення умов для саморозвитку особистості (у першу чергу учня, але разом з тим і кожного суб'єкта педагогічного процесу: учителя, директора, його заступників тощо).
 7. Школа є система, що розвиває і що розвивається [8].
- Це лише основні ідеї системи, яка все ще є відкритою.

У теорії педагогічного менеджменту виділяють два основні інструменти втілення людиноцентрованої орієнтації в управлінні, два принципи: повага до людини і довіра до неї. Вимогу "повага до особистості" слід розглядати на рівні цілепокладання: здійснювати максимальний розвиток ініціативи, талантів, творчих здібностей і умінь знайти себе в новій обстановці; заохочувати досягнення співробітників і їх особистий внесок у справи школи; створювати можливості для творчого росту вчителів і учнів; захищати права і чесноти людини: гарантувати кожному особисту захищеність і т. п. [1; 3; 4; 10; 6].

Принципи поваги й довіри є похідними від більш загального поняття – принципу гуманізму. Крім поваги й довіри, в цей принцип включені також знання і розуміння людини, любов до неї, дбайливе ставлення до її природи і духовного світу, а також турботу про розвиток особистості.

У літературі з менеджменту, крім поваги і довіри, називаються й інші принципи. Усі вони – людиноцентровані. Наприклад, принцип егалітарності, під яким розуміється здатність кожної людини на основі довіри до неї діяти автономно, працювати без контролю. Або принцип єдиного статусу, сутність якого – всі працівники (керівники вони чи ні) повинні однозначно знаходитися в однакових демократичних умовах, відносини між працівниками не можуть ґрунтуватися на пригніченні однією людиною іншої.

Зроблено спробу осмислення й перенесення на ґрунт управління педагогічними процесами принципів консенсусу, співробітництва, соціальної справедливості, індивідуального підходу, стимулювання, делегування повноважень, горизонтальних зв'язків, цільової гармонізації тощо. Безумовно, вони повинні формувати каркас принципів концепції педагогічного менеджменту, де системостворчим є принцип гуманізму.

Головним аргументом виділення мотиваційного блоку в концепції педагогічного менеджменту в окремий, хоч і тісно пов'язаний з методологічним, є його значущість для теорії менеджменту: виділення мотивації в окрему функцію управління і неосвоєність його у вітчизняній теорії управління. Розроблення моделей мотивації поведінки є виключно важливим внеском у розвиток теорії менеджменту, його гуманізацію. У менеджменті стало аксіоматичним положення: мотивація працівників визначається їх потребами. Отже, в основі прагнення людей до роботи лежить прагнення до задоволення потреб [3; 5; 7].

Мотив є рушійною силою, що визначає поведінку людини. Мотивація – процес спонукання себе й інших до діяльності для досягнення особистих чи колективних цілей.

Потреби можна задовольнити винагородженнями, тобто тим, що людина вважає цінним для себе. Використовують як зовнішні винагороди (гроші, просування по роботі і т. п.), так і внутрішні, які людина отримує за допомогою самої роботи, де одним із основних вважається почуття успіху. Як зазначають спеціалісти, радість успіху і визнання мають більш дієвий вплив, ніж ріст заробітної плати чи грошові премії.

Успіх – базова ідея менеджменту. "Управляти – значить приводити до успіху інших" – ця ідея повинна стати одним із постулатів і педагогічного менеджменту. Це у своїй практиці довели такі директори-менеджери, як В. Сухомлинський, О. А. Захаренко, І. Г. Ткаченко та ін.

У теорії менеджменту вважається, що успіх досягається передусім реалізацією особистісно значущих цілей. Якщо в теорії і в практиці внутрішньошкільного управління цілепокладання є западаючою ланкою, у менеджменті робота з цілями – основа управлінської діяльності, її стрижень. А основною ціллю (метою) є підвищення якості освіти учнів навчального закладу. Однією зі складових цього блоку повинен стати широко описаний у літературі з менеджменту цільовий підхід або "управління за цілями" [6, с. 12].

Таким чином, сучасні тенденції перетворень у сфері освіти зумовлюють необхідність переведення управління педагогічним колективом на нову парадигму, в основі якої лежить людиноцентричний підхід й особистісно зорієнтовані завдання його здійснення. Орієнтація на людину та її потреби, створення умов, що забезпечують особистісний і професійний розвиток кожного вчителя, його мотивацію на ефективну педагогічну діяльність, забезпечення самореалізації вихованців визначає сутність нової парадигми управління педагогічним колективом [1]. Особливість управління педагогічним колективом згідно з прийнятою особистісною парадигмою полягає в реалізації ідей полісуб'єктного управління, що передбачає збереження, адаптування і розвиток школи за умов запитаності особистісного потенціалу учасників освітнього процесу, пошуку ресурсів для розвитку школи не тільки в зовнішньому середовищі, а й в особистісному потенціалі самих педагогів, забезпечення реалізації їхніх особистісних сенсів, саморозвитку і самореалізації.

В умовах людиноцентричного, особистісно зорієнтованого підходу до управління педагогічним колективом на зміну філософії "впливу" приходять філософія "співробітництва", "взаємодії" [1; 3; 11].

Суб'єкт-суб'єктна управлінська взаємодія – це процес міжособистісних контактів керівника і підлеглих, у процесі якого здійснюється їх взаємний вплив один на одного, зміна станів, обмін діями, духовними цінностями, інформацією, створюються настанови на взаєморозуміння, виробляється стратегія спільної діяльності. Основними ознаками суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії в діяльності керівника педагогічного колективу є: діалогічність управлінського спілкування; ініціювання зміни особистості вчителя, його саморозвитку; інтенсифікація процесу самовдосконалення особистості педагогів; співробітництво керівника і педагогів; використання суб'єктного досвіду вчителя як джерела його розвитку; залучення керівника до цінностей, потреб, проблем кожного педагога; соціально-психологічна інтеграція суб'єктів; зумовленість взаємодії керівника й підлеглих не заздалегідь визначеними ззовні жорсткими цілями, а на основі адаптування до особистісних особливостей педагога; вибудовування змісту взаємодії на емоційно-психологічній, емпатійній основі, котра переважає над раціональністю.

Суттєвою особливістю гуманної особистісно зорієнтованої управлінської взаємодії є здійснення керівником управлінської підтримки процесів особистісного й професійного розвитку педагога. Вчені розглядають педагогічну підтримку в контексті особистісного підходу в освіті і пов'язують її передусім з діяльністю, що забезпечує процеси індивідуалізації людини, її розвитку, в якому б віці вона не була. У цьому контексті під підтримкою розуміється система педагогічної діяльності, яка розкриває особистісний потенціал людини і включає допомогу учням, учителям, батькам у подоланні соціальних, психологічних й особистісних утруднень.

Управлінська підтримка особистісного і професійного розвитку вчителя є процесом спільного з педагогом визначення його прагнень, мети, проблем, можливостей і шляхів подолання перешкод для якомога повнішого виявлення, розвитку і реалізації його особистісного і професійного потенціалу, самореалізації.

Найбільш ефективною стратегією гуманістичної, суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії і підтримки є стратегія "фасилітації" (від англ. to facilitate – допомагати, сприяти) – допомога і стимулювання саморозвитку особистості. Традиційним є визначення ролі керівника педагогічного колективу як лідера, який веде за собою вчителів. Керівник-фасилітатор не втрачає своєї лідерської ролі, але вона набуває принципово іншого змісту. Керівник-фасилітатор не веде за собою педагогів, визначаючи шлях їхнього розвитку, а допомагає вчителям самим визначитися в напрямі самореалізації й саморозвитку, супроводжує їх на цьому шляху.

Таким чином, управлінська підтримка – це цілеспрямована діяльність з організації фасилітуючої взаємодії учасників освітнього процесу, яка забезпечує необхідну й адекватну підтримку, супровід учителя в процесі особистісного і професійного акме-зорієнтованого розвитку.

Реалізація управлінської підтримки передбачає створення організаційних, методичних і психологічних умов для професійного й особистісного розвитку педагога.

Організаційні умови: децентралізація влади, гнучкий розподіл повноважень у педагогічному колективі, перехід від жорстких вертикальних управлінських схем до більш динамічних командних форм управлінської фасилітуючої взаємодії тощо.

Методичні умови: навчання педагогів прийомів педагогічного аналізу й діагностики на основі особистісного розвитку; формування готовності бачити в педагогічній дійсності проблему, структурувати й оформлювати її у вигляді педагогічної мети і завдань; проектування особистісно-розвивального середовища освітнього процесу, технології створення ситуації розвитку особистості учня; упровадження діалогізації освітнього процесу; розвиток у педагогів навичок організації процесу саморефлексії і створення умов для рефлексивної діяльності вихованців тощо.

Психологічні умови: визнання кожного педагога унікальною особистістю; прийняття керівником етичних норм взаємодії з учителем, що ґрунтуються на довірі, повазі до особистості педагога, гнучкості й діалогізмі стилю педагогічного спілкування.

Головна якість директора-менеджера, якою він має володіти, – це постійна готовність до саморозвитку та самовдосконалення, бо відмова від традиційного навчально-виховного закладу, вибір мети розвитку та місії школи вимагають і відмови від використання сталої моделі управління та потребують постійного оновлення менеджерських знань та умінь. Відтак, підвищувати рівень свого професіоналізму вимагає саме розвиток школи, зокрема її предметної діяльності.

Водночас керівник є об'єктом і суб'єктом соціальних відношень, соціальної взаємодії, соціальної поведінки, зумовлених організаційною культурою організації, до якої відносимо неписані традиції – уявлення про посадові обов'язки, норми поведінки, посадові ролі, цінності й цілі організації, типові способи розв'язання задач, вимоги до рівня технології, організаційний стандарт якості освіти та освітніх послуг, техніка керівництва та ін.

З позицій врахування функцій, які виконує директор-менеджер, він має володіти такими якостями: мотиваційно-вольовими (мотивація досягнень, мотив влади й незначного мотиву приєднання, стійкість до стресу, готовність до ризику, активність, ініціативність, креативність, стійкість до навантажень, дбати про стан здоров'я, захоплення, спорт); інтелектуальні (кваліфікація: знання, уміння, навички,

професійні компетенції, пізнавальні здібності, інтелект, прагнення до самоосвіти, уміння прогнозувати, проектувати); комунікативні (здатність до кооперації і групової роботи, поведінкова орієнтація при розв'язанні конфліктних ситуацій, соціальна компетентність при реалізації своїх цілей в ситуації напруги, конфлікту тощо); особистісні (високий інтелект, креативність, лідерство, інтелігентність, відповідальність, патріотичність, надійність, чесність, ініціативність, лідерство, емпатійність, участь у громадському житті та ін.).

Всі ці якості в основному набуваються під час професійної підготовки та вдосконалюються в процесі самоменеджменту.

Отже, педагогічний менеджмент можна розглядати як "м'яке диригування людьми" – побудова роботи на стимуляційній основі. Воно охоплює вивчення структури мотиваційних потреб учасників педагогічного процесу, використання мотивації в досягненні цілей, створення умов для задоволення потреб вищого порядку: потреби у самовираженні, в повазі (А. Маслоу), у досягненні успіхів і визнанні їх іншими, інтерес до самої роботи (Ф. Герцберг), успіху й причетності до загальної справи (Д. Мак-Клеланд).

Таким чином, педагогічний менеджмент – це наука і мистецтво управляти. Сучасний педагогічний менеджмент увібрав прогресивні ідеї теорії внутрішньо-шкільного управління й гуманістичні, людиноцентровані традиції світової та вітчизняної педагогічної науки і практики і є якісно новим рівнем теорії управління загальноосвітніми навчальними закладами, яка впевнено стає прикладною в процесі управління формуванням якісної освіти в ЗНЗ.

В Україні є значний досвід впровадження інноваційних підходів до управління навчальними закладами. Про це засвідчив проведений у квітні 2014 року після 17-річної перерви конкурс у номінації "Директор школи" в межах Всеукраїнського конкурсу "Вчитель року". Автору статті випала честь бути головою цього конкурсу. В ньому взяли участь 24 директори з усіх регіонів України (окрім Криму). Аналіз представлених на конкурс матеріалів показав, що всі директори виявили розуміння того, що соціальні перетворення в суспільстві вимагають упровадження інноваційних технологій в управлінні закладом, інформаційного забезпечення діяльності навчального закладу. Управлінські інновації директори шкіл пов'язують із застосуванням колегіальних форм і методів взаємодії учасників навчально-виховного процесу, делегуванні низки керівних повноважень іншим членам педагогічного колективу тощо. В організацію навчально-виховного процесу впроваджуються інноваційні підходи: діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний, комплекс механізмів управління навчальним закладом (інформаційно-комунікативний, організаційний, розпорядчо-правовий, методично-корекційний). Педагогічними інноваціями, що були представлені на конкурсі, були: проєктні технології, технології розвитку творчих здібностей, критичного мислення, введення інформатики з II класу, впровадження навчання за програмами "Інтелект України", здоров'язбережувальні технології, технології ефективного адаптивного управління розвитком навчального закладу через збільшення асоціативних, координаційних зв'язків всередині самої системи; створення громадсько-активної школи, школи-родини, створення НВК, Міліцейської академії, Академії мистецтв і ремесел, прогнозування розвитку, фандрейзинг і маркетинг, бренд-менеджмент; запровадження інноваційних процесів у системі освіти, зокрема, plan-fix в управлінській діяльності, кодексу гімназиста, міжнародні літні мовні школи, друковані шкільні газети, шкільні парламенти і т. ін.

Переважає кількість учасників конкурсу є директорами навчальних закладів, що беруть участь у дослідно-експериментальній роботі всеукраїнського рівня, ними досягнуто домовленості щодо наукової співпраці із представниками наукових установ НАПН України, кафедрами педагогіки та психології університетів та інститутів післядипломної педагогічної освіти, зарубіжними освітніми установами та фондами. Учасниками запропоновано управлінські технології, що мають на меті покращення стану фінансового та матеріально-технічного забезпечення (участь у грантових програмах, конкурсах тощо).

У результаті проведеного конкурсу організаційний комітет та журі дійшли висновку, що зазначений захід є, з одного боку, важливою формою апробації досвіду та управлінської діяльності директорів навчальних закладів, а з іншого – індикатором, який висвітлює стан, рівень, якість шкільної освіти України в цілому, дозволив

виявити передовий досвід управлінської діяльності та проблеми, вирішення яких залежить і від державних програм у сфері освіти, і від напрацювань сучасної педагогічної науки, і від управлінських кадрів на місцях.

Однією з важливих проблем освітньої галузі є недостатнє фінансування, незважаючи на те, що практично всі навчальні заклади мають досвід залучення додаткових джерел фінансування закладу.

Конкурс виявив і недостатню теоретичну підготовку директорів. На запропонований тест із 40 можливих балів лише декілька директорів набрали понад 20, а переважна більшість – 15–7 балів.

Серед пропозицій організаційний комітет та журі конкурсу з огляду на позитивні результати проведення всеукраїнського конкурсу "Вчитель року – 2014" у номінації "Директор школи" і враховуючи велику перерву у проведенні такої номінації (17 років) журі звернуло увагу на гостру потребу у проведенні такого конкурсу з певною періодичністю (кожні три роки), що підніме престиж управлінської діяльності та дозволить тримати на достатньому рівні теоретико-методологічну та методичну підготовку директорів навчальних закладів.

Паралельно з цим журі конкурсу та організаційний комітет вважає доцільним започаткувати проведення конкурсу у номінаціях "Завуч школи", "Організатор виховної роботи ЗНЗ", "Класний керівник", "Завідувач дошкільного закладу", "Керівник позашкільного навчально-виховного закладу", розробивши відповідно зміст конкурсів та критерії їх оцінювання з цих номінацій. Організаційному комітету конкурсу розробити методичні рекомендації для підготовки матеріалів відповідно до цих номінацій та уніфікувати форму подання матеріалів.

Отже, сьогодні вже немає сумнівів у тому, що управління – це професійна діяльність, яка вимагає менеджерської підготовки. Директору школи вже недостатньо лише педагогічної освіти, коли керівник не має бази елементарних управлінських знань, дізнається про свою професію директора самотужки з науково-методичної літератури. Відтак нарешті прийнято як аксіому, що управління – це наука, діяльність і мистецтво.

В Україні для наукового забезпечення управління освітніми організаціями в Інституті педагогіки НАПН України створено лабораторію управління навчальними закладами, функціонує Університет менеджменту освіти, при захисті дисертацій виділено спеціальність УНЗ, у низці вишів відкрито магістратуру УНЗ, в т. ч. і в НДУ імені Миколи Гоголя.

Навчальний план магістратури передбачає вивчення таких дисциплін: правові основи діяльності освітньої організації, менеджмент освітньої організації, психологія управління, освітні технології, управління навчальною і виховною діяльністю, організація фінансової діяльності та аудит, соціальна й екологічна безпека, основи науково-педагогічних досліджень, психологія управління змінами, стрес-менеджмент, психологія управління конфліктами, самоменеджмент та ін. Практична підготовка включає науково-педагогічну та науково-управлінську практики. Завершується навчання захистом магістерської роботи на актуальні проблеми управління навчальними закладами.

Отже, впровадження інноваційних принципів управління навчальними закладами забезпечує перехід на оновлену гуманістичну парадигму освіти.

Література

1. Бех І. Д. Принципи інноваційної освіти / Іван Дмитрович Бех // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – 2005. – № 3–4. – С. 7–20.
2. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / Владимир Иванович Бондарь. – К., 1987.
3. Даниленко Л. Основні напрями розвитку менеджменту освітніх інновацій / Лідія Іванівна Даниленко // Менеджмент інновацій в освіті. – К. : Шк. світ, 2007. – С. 82–95. – (Б-ка "Шк. світу").
4. Єльнікова Г. Управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу / Галина Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. С. 102–109. – (Б-ка "Шк. світу").
5. Калініна Л. М. Професіограма українського директора школи / Людмила Миколаївна Калініна // Директор школи. – 2001. – № 3. – С. 1, 13–15.

6. Калініна Л. М. Стратегічне управління освітньою організацією : навч. посіб. / Людмила Миколаївна Калініна, Євгенія Іванівна Коваленко. – Ніжин : НДУ, 2013. – 65 с.
7. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти : навч. посіб. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 179 с.
8. Коротяєв Б. І Педагогічна філософія / Борис Іванович Коротяєв, Віталій Семенович Курило, Сергій Вікторович Савченко. – Луганськ : Видавництво ДЗ "Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка", 2010. – 339 с.
9. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті : навч. посіб. / Василь Васильович Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.
10. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / Валентин Іванович Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
11. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / Олександра Іванівна Мармаза. – Х. : Видавнича група "Основа", 2004. – 240 с.
12. Павлютенков Є. М. Професійна компетентність директора школи / Євген Михайлович Павлютенков // Управління освітою. – 2003. – № 7 (19). – С. 2–4.

УДК 37.034

ДІЯЛЬНІСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Короленко В. Л.

У статті розкрито шляхи реалізації діяльнісних підходів до організації морального виховання дітей шкільного віку. Схарактеризовано педагогічний і психологічний вплив на дітей під час процесу морального виховання. Підкреслюється ефективність спільного скоординованого педагогічного впливу на дітей з боку інститутів сім'ї і школи. Вказується на важливість уміння учителів тактовно використовувати свої знання і навички в процесі морального виховання молоді, з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей.

Ключові слова: мораль, знання, поведінка, цінність, виховання.

В статье раскрыты пути реализации деятельностных подходов к организации морального воспитания детей школьного возраста. Охарактеризовано педагогическое и психологическое влияние на детей во время процесса морального воспитания. Подчеркивается эффективность общего скоординированного педагогического влияния на детей со стороны институтов семьи и школы. Указывается на важность умения учителей тактично использовать свои знания и навыки в процессе морального воспитания молодежи, с учетом ее возрастных и индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: мораль, знание, поведение, ценность, воспитание.

The article reveals ways of implementing activity-based approaches to the organization of moral education of schoolchildren. It describes the pedagogical and psychological influence on children in the process of moral education. The effectiveness of the conjoint coordinated pedagogical influence of the institutes of family and school are underlined. Attention is drawn to the importance of teachers' ability to use their knowledge and skills tactfully in the process of moral education of youth, taking into account age-specific and individual peculiarities.

Key words: moral, knowledge, conduct, value, education.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної теорії і практики середньої школи є необхідність змін у виховному процесі за допомогою пошуку нових підходів поліпшення морального виховання підростаючого покоління.

Проблема морального виховання підростаючого покоління не нова і багатоаспектна, тому досліджувалася багатьма ученими: О. Вишневським, С. Мартиненко, В. Сластеніним, Л. Хоружою, С. Френе та ін.

Метою статті є розробка та теоретичне обґрунтування провідних ідей, які виступають основами організації морального виховання дітей шкільного віку. **Завданням** даної статті є висвітлення важливості та необхідності використання різних діяльних педагогічних підходів для підвищення ефективності виховного впливу на дітей.

У працях указаних вище науковців досліджуються різноаспектні явища та тенденції виховного процесу. Проте моральне виховання дітей шкільного віку не знайшло свого належного узгодження в системі виховних проблем. Аналіз сучасної теорії і практики педагогічної освіти засвідчив, що проблема морального виховання школярів є однією із ключових проблем, але вона розглядалась недостатньо, тому існує необхідність детального вивчення даної проблеми.

Результати нашого дослідження свідчать, що зміни в процесі морального виховання не можуть статися без змін в підготовці педагогічних кадрів, а саме змін у підготовці студентів до виховної діяльності. Підвищення кваліфікації і перепідготовка вже працюючих вчителів може відбуватися на основі певних принципів: спрямованість не стільки на отримання учителями нових знань і технологій, скільки на підвищення їх особово-професійного рівня; орієнтованість на формування індивідуального професійного вдосконалення.

Як свідчать дослідження В. А. Сластеніна, І. Ф. Ісаєва, А. І. Міщенко, Е. Н. Шиянова, у сучасній педагогіці з проблеми морального формування особистості і її розвитку існують три основні напрями: біологічний, соціологічний і біосоціальный [4, с. 123–124].

Так, представники біологічного напрямку, вважаючи особистість природною істотою, і всю поведінку людини пояснюють дією властивих їй від народження потреб, бажань та інстинктів. Людина вимушена підкорятися вимогам суспільства і постійно пригнічувати природні потреби, аби приховати постійну боротьбу з собою, вона "надіває маску" або незадоволення природних потреб заміщає яким-небудь видом діяльності.

Представники соціологічного напрямку стверджують, що хоча людина народжується як істота біологічна, проте в процесі свого життя вона поступово соціалізується завдяки впливу на неї тих соціальних груп, з якими вона спілкується. Чим нижче за рівнем розвитку особистість, тим яскравіше і чіткіше виявляються у неї біологічні риси, перш за все інстинкти володіння, руйнування, статеві тощо.

У свою чергу представники біосоціального напрямку вважають, що психічні процеси (відчуття, сприйняття, мислення тощо) мають біологічну природу, а спрямованість, інтереси, здібності особистості формуються як явища соціальні. Таке ділення особистості ніяк не може пояснити ні її поведінку, ні її загальний розвиток.

Проведений нами аналіз отриманих результатів дослідження дає змогу стверджувати, що сучасна педагогічна наука характеризує особистість як єдине ціле, в якому біологічне невіддільне від соціального. Зміни в біології особистості відбиваються на особливостях її діяльності і на способі життя, але головне – це мотиви, інтереси, цілі (результати соціального життя), які, визначаючи всю сутність особистості, додають їй сили для подолання своїх недоліків і особливостей характеру (запальність, сором'язливість тощо) [4, с. 123–124].

На думку С. Френе, сьогодні абсолютно марно і навіть згубно постійно твердити дітям традиційні моральні повчання: будь ввічливий і слухняний, будь вихований, поважай свого вчителя тощо. У складній проблемі морального формування підростаючого покоління дослідник виділяє два типи індивідів:

– хто за своєю природою або унаслідок неправильного навчання не уміє бачити проблему в її реальному контексті, отже, не намагається аналізувати і заглиблюватися в неї, аби знайти найбільш адекватне рішення;

– хто лише посилається на вивчені правила, зазвичай погано "прив'язані" до цих обставин. Індивіди цього типу завжди діють так, як їх учили, ризикуючи таким чином припуститися помилки. Життя погано співвідноситься з теоремами і вимагає від людини стійкої звички методично або інтуїтивно аналізувати ситуації, для чого необхідний здоровий глузд і гнучке мислення [5, с. 146].

Отже, ми погоджуємось з твердженням С. Френе, що моральність не викладається, вона формується в процесі людського життя, але передбачається, що необхідно виростити дитину в природних життєвих умовах, відповідно до яких вона стане в майбутньому повноцінним членом суспільства. Сьогоднішня школа, на основі власних звичаїв і законів, створює для дитини штучну навколишню середовище, позбавляючи її таким чином можливості готуватись до реального життя.

Виникає потреба створення в школі середовища, в якому дитина звикне вчиняти відповідно до моральних правил і норм, прийнятих у суспільстві. Дослідження С. Френе свідчать, що дитина формує себе зсередини, і цей процес індивідуальний. Для дитини зовнішні дії є "матеріальною" базою, звідки вона отримує ресурси, необхідні для її морального розвитку. У свою чергу Р. Штейнер зазначив, що будь-які спроби штучно прискорити розвиток дитини призведуть до її внутрішньої пасивності і душевної черствості, які часто супроводять один одного. Якщо дитині постійно твердити моральні істини, то слова і поняття втрачатимуть для неї своє дійсне значення, вона не навчиться мислити самостійно, а її духовний світ виявиться бідним. Наслідком таких дій буде те, що наш учень не відповідатиме зразку, відповідно до якого ми його виховували; його моральне формування залежить не стільки від наших уроків, скільки від тієї обстановки, яку ми створимо для нього, і від того, наскільки ми зуміємо забезпечити йому можливість самостійно приймати свої рішення і діяти на їх підставі [5, с. 151].

Учителі сучасних загальних навчальних закладів мають проблеми, пов'язані з інтелектуальною непристосованістю дітей шкільного віку до життя у суспільстві. На думку Марка Е. Генсона, чинники стресів та конфліктів виробляє сама система освіти і моральне формування особистості відбувається під впливом стосунків з навколишніми людьми. Ефективність процесу морального формування підростаючої особистості дослідник пов'язує з послідовністю головних стресорів:

1. Недостатня кількість таких ресурсів, як обладнання, фінансова допомога, допомога в оцінюванні, персонал тощо (контроль за власними вчинками, нестача тренінгів).
2. Недостатня підтримка з боку керівництва та громадськості (комунікація / зворотний зв'язок).
3. Кількість роботи (перевантаження роботою).
4. Робота з паперами (перевантаження роботою).
5. Колективні угоди (комунікація / зворотний зв'язок; перевантаження роботою).
6. Недостатня чіткість вимог стосовно роботи, які мають формулювати шкільний округ і директор (конфлікт ролей / двозначність).
7. Державні та штатні закони (контроль за власними вчинками).
8. Недостатній контроль за роботою учнів, учителів та шкіл (контроль за власними вчинками).
9. Відповідальність за потреби дітей та ролі батьків (перевантаження роботою; перевантаження контактами; конфлікт ролей / двозначність).
10. Відносини між батьками і громадою, тиск з боку батьків і громади (перевантаження контактами) [2, с. 295].

У процесі нашого дослідження ми могли переконатися у безпосередньому впливі зазначених Марком Е. Генсоном чинників на ефективність морального формування дітей шкільного віку.

Ми вважаємо необхідним зазначити, що сучасна духовно-моральна криза суспільства негативно відбивається на сім'ї. Так, В. Кравець стверджує, що зростає кількість розлучень, вдалою є лише кожна четверта новостворена сім'я. На думку дослідника, рівень моральної сформованості дитини безпосередньо залежить від стабільності внутрішніх стосунків у сім'ї. Він відзначив тісний зв'язок між станом сучасної родини та еволюцією поглядів у суспільстві. На її стабільність впливають:

- лібералізація поглядів на сексуальне життя, що втілюється, зокрема, у так званому масовому мистецтві (фільми, телепередачі тощо);
- легковажне ставлення в суспільстві до подружньої зради, невірності тощо;
- примиренність з фактами проституції, порнографії та ін.;
- втрата уваги до дівочої цнотливості ("вступати в шлюб незайманою – не модно" тощо);
- індиферентне, а то й поблажливе ставлення до покритки;
- сприймання як норми сімейних конфліктів, сварок, розлучень тощо;
- негативна установка щодо сімейного життя, що виробляється в дітей як наслідок невдалого досвіду матері чи батька, нерідко дуже "дбайливо переданого"; сприяє цьому і власний досвід життя дитини в нестабільній, схильній до конфліктів родині;
- споживацькі установки, якими наше "матеріалізоване" суспільство особливо часто наділяє дівчаток: "мій чоловік має забезпечити мене всім необхідним", – це часто і стає головним критерієм пошуку партнера, а кохання і духовні потреби набувають другорядного значення;
- батьківська гіперопіка, коли батьки, а найчастіше матері, сприймають свою дитину як власність, грубо втручаються в її особисте і навіть сімейне життя, провокують незгоди, що часто призводить до розлучень; сім'я розпадається лише тому, що зять не подобається тещі, а невістка – свекрусі;
- мода "пожити для себе", "погуляти на свободі", егоїзм;
- елементарні прогалини в громадському та культурному вихованні, невміння самостійно вести господарство і розпоряджатися сімейним бюджетом;
- черствість чи надмірна м'якість у родинному вихованні, нездоровий спосіб життя, пияцтво, лихослів'я тощо;
- матеріальні труднощі, які особливо даються взнаки через нашу непідготовленість давати собі раду в нових умовах, а також рівень домагань, який значно перевищує наші можливості;

– зміщення соціальних ролей у традиційних стосунках чоловіка і жінки: чоловік помітно фемінізується, а жінка – маскулінізується, що позначається і на переоцінці вимог, і на взаємних претензіях [1, с. 323–324].

Звертаючись до досліджень С. Мартиненко, звернемо увагу на його переконання у важливості вибору для підвищення результативності морального формування дітей шкільного віку, тактики педагогічної дії, що залежить від системи інтегрованих і взаємопов'язаних підходів у вихованні. Поширеними підходами у моральному вихованні дослідник вважає:

– системний – аналіз явищ і процесів у певній системі, сприйняття їх як єдине ціле;

– структурний – розгляд явищ системи у вертикально-горизонтальному розташуванні зв'язків між ними;

– комплексний – різновид структурного та системного, об'єднує різні фактори, які мають значення для виховання (єдність мети й напрямів виховного впливу, включення його в соціальну практику, охоплення виховним впливом усього населення, врахування у вихованні всіх факторів соціального життя тощо);

– діяльнісний – висування діяльності як головного фактора єдності свідомості, поведінки й ставлення до праці;

– творчий – розглядається як специфічна частка діяльнісного підходу, забезпечує успіх спільної діяльності вихователя з вихованцем;

– диференційний – поділ вихованців на мікрогрупи за однорідними критеріями у навчально-виховній діяльності (успішність, сумлінність), спрямованість інтересів, рівень вихованості тощо;

– індивідуальний – врахування в процесі виховання особливостей кожного вихованця, зважаючи на його індивідуально-психологічні особливості, динаміку особистісного розвитку;

– суб'єктно-об'єктний – розгляд вихователя та вихованців як активно діючих суб'єктів процесу виховання [3, с. 104].

Складний і динамічний процес морального виховання підростаючої особистості містить у собі процес самовиховання і перевиховання.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розкритті сутності кожного з компонентів, які впливають на ефективність морального виховання дітей шкільного віку.

Література

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
2. Генсон Марк Е. Керування освітою та організаційна поведінка / Марк Е. Генсон ; пер. з англ. Х. Проців. – Львів : Літопис, 2002. – 384 с.
3. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : навч. посіб. / С. М. Мартиненко. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.
4. Слостенин В. А. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
5. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; пер. с франц. ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.

УДК 371.32(=111):81'23

АСОЦІАТИВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ОСНОВА МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Лупивовк Ю. О.

У статті проаналізовано лінгвістичні та психологічні риси монологічного мовлення. Обґрунтовано роль асоціацій протягом етапів формування іншомовного монологічного мовлення.

Ключові слова: монолог, монологічне мовлення, асоціація.

В статье проанализированы лингвистические и психологические особенности монологической речи. Обоснована роль ассоциаций в процессе формирования монологического высказывания на иностранном языке.

Ключевые слова: монолог, монологическое высказывание, ассоциация.

The article presents an analysis of linguistic and psychological characteristics of monologue speech and substantiates the role of associations in the process of foreign language monologues formation.

Key words: monologue, monologue speech, association.

Головне завдання, яке постає перед сучасною освітою, є виховання всебічно розвиненої, соціально адаптованої, творчої людини, яка може вільно висловити свою думку з того чи іншого питання.

Формування монологічного мовлення учнів не позбавлено проблем, що свідчить про ігнорування в процесі навчання певних характеристик монологічного мовлення.

Вирішенням цього завдання є пошук нових методів та прийомів навчання учнів іншомовного монологічного мовлення, які можуть сприяти розвитку критичного мислення, пам'яті, самостійної творчої діяльності учнів.

Аналіз наукових джерел виявив широкий інтерес науковців та вчених до цієї проблеми. Питання, які стосуються навчання іншомовного монологічного мовлення, розглядаються в працях таких вчених, як Л. І. Дворецька, І. О. Зимня, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Є. Сахарова, В. Л. Скалкін, О. О. Стеценко, Ю. І. Пасов, Н. Ю. Яремчук та ін.

У своїх працях вченими було виділено та обґрунтовано принципи навчання усного мовлення; запропоновано систему навчання монологічного мовлення, вправи якої розподілено за критерієм комунікативності; вивчено сфери комунікації усного мовлення, які визначають тематику та відбір належного мовного і мовленнєвого матеріалу; запропоновано етапність розвитку мовленнєвих умінь; визначено функції та одиниці монологічного мовлення. Тим часом недостатньою мірою враховується психологічна основа монологічного мовлення, особливо асоціативність мислення, що часто призводить до методичних помилок.

Результати спостережень за навчальним процесом наводять на думку, що асоціації можуть виступати дієвими інструментами для створення розгорнутих, логічно пов'язаних монологічних висловлювань учнів, отже, вивчення асоціацій в ролі таких інструментів мусить бути досить актуальним завданням. Саме тому статтю присвячено дослідженню місця асоціацій в створенні іншомовного монологічного висловлювання.

Мета статті – на теоретичному рівні визначити та обґрунтувати роль асоціацій протягом етапів формування іншомовного монологічного мовлення.

Для досягнення мети слід вирішити такі завдання: проаналізувати та узагальнити основні характеристики монологічного мовлення; виявити та обґрунтувати роль асоціацій на різних етапах створення монологічного мовлення та визначити ступінь впливу асоціацій на якість формування монологічного мовлення учнів.

Монолог – це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи [1; 5; 9].

До лінгвістичних характеристик монологу належать: застосування переважно літературної лексики, розгорнутість висловлювання, використання ускладнених синтаксичних конструкцій, прагнення до чіткого граматичного оформлення зв'язності на основі розгортання системи елементів зв'язку, певна завершеність, використання позамовних та інтонаційних засобів виразності.

З мовної точки зору монологічне мовлення характеризується такими рисами: структурною завершеністю речень; кожне речення виражає окрему, відносно закінчену думку, що формально відмежована від інших думок і може бути самостійно передана за один акт комунікації; відносно повнотою висловлювання, в межах якої вичерпно висвітлено якесь питання; розгорнутістю та різноструктурністю фраз, а саме, стилістично обґрунтоване вживання реплік та різноманітних мовних одиниць; використанням у мовленні складних речень, словосполучень та зв'язності, яка передбачає володіння мовними засобами міжфразового зв'язку. Такими засобами виступають лексичні та займенникові повтори, сполучники та сполучникові прислівники, прислівники або сполучення іменника з прикметником у ролі обставини місця та часу (так звані адвербіалії), артиклі тощо [2, с. 115].

Асоціативні зв'язки допомагають реалізувати представлені вище риси монологу.

Основним фактором, який відповідає за структурну завершеність речень, є тип вихідної асоціативної пари, тобто парадигматичні або синтагматичні асоціативні пари.

Синтагматичні асоціативні пари забезпечують лексичне наповнення речення, тобто реалізують такі риси монологічного мовлення, як розгорнутість та різноструктурність фраз та складний синтаксис. Робота парадигматичних пар забезпечує реалізацію таких рис, як повнота висловлювання та зв'язність завдяки побудові логічних відношень між стимулом та реакцією, де стимул – це слово, яке людина сприймає, а реакція – система зв'язків та відносин, яка відображає образи предметів, явищ, характеристик, пов'язаних з цим словом, які людина описує словесно протягом акту комунікації.

З погляду психології монологічному мовленню властиві такі риси, як односпрямованість, зв'язність, тематичність, контекстуальність, послідовність і логічність. Монологічне мовлення односпрямоване, тому що воно не розраховане на відповідну реакцію у вигляді мовлення у голос. *Зв'язність* відрізняє монологічне мовлення від випадкового набору речень і розглядається у двох аспектах – психологічному та мовному. У першому випадку йдеться про зв'язність думки, що виражається в композиційно-смісловій єдності тексту як продукту говоріння, у другому – про зв'язність мовлення, яка передбачає володіння мовними засобами міжфразового зв'язку. *Тематичність* співвідносить висловлювання з будь-якою досить загальною темою. Монологічне висловлювання має певну комунікативно-сміслову організацію. Перш за все, в ньому чітко виступає наявність певної теми, яка, у свою чергу, розпадається на низку підтем або мікротем. *Контекстуальність* встановлює значення окремого слова чи виразу, що входять до складу висловлювання. Контекстуальність не слід протиставляти ситуативності – властивій рисі діалогічного мовлення. Монолог теж може бути ситуативним (наприклад, спонтанне висловлювання – розгорнута репліка (мікромонолог у діалозі)). В деяких випадках монологічне мовлення може бути наочно-ситуативним (наприклад, у кінофільмі, телепередачі). *Відносно безперервний спосіб мовлення*, який забезпечує здатність висловлювання тривати протягом певного часу, не перериваючись, завдяки чому досягається завершеність думки. *Послідовність і логічність*, розвиток ідеї основної фрази відбувається шляхом уточнення думки, доповнення до неї, пояснення, обґрунтування точки зору з того чи іншого питання тощо [7, с. 58].

Науковець І. А. Зимня зазначає, що весь мовленнєвий механізм функціонує як єдність, але в ньому можуть бути виділені рівні, плани, початковий та кінцевий моменти мовлення. Перший рівень складається з мотиваційно-спонукаючої фази діяльності, другий – з орієнтовно-дослідницької (або аналітико-синтетичної) та третій – з виконавчої, реалізуючої фази діяльності [4, с. 65].

Початковим моментом функціонування мовленнєвого механізму є *виникнення потреби висловити думку та комунікативного наміру*. Кінцевим моментом – акустичний ефект. Комутативний намір визначає роль мовця як учасника спілкування,

конкретну мету його висловлювання: чи він про щось запитує, щось стверджує, закликає до чогось, засуджує чи схвалює, радить, вимагає тощо. На цьому рівні мовець уже знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлювання, який поки що не має свого мовленнєвого втілення, але вже існує в цілому: в ньому намічається основна теза тексту, тобто попередній смисловий план, який уточнюється мовцем протягом усього процесу його реалізації.

На нашу думку, для успішної реалізації комунікативного наміру учень повинен мати деяку інформацію з цього питання: факти, персоналії або ця ситуація повинна бути знайома учневі та мати місце в його власному житті.

Саме зв'язок наданої інформації для висловлювання з особистим життям, досвідом учня є підґрунтям для виникнення в учня асоціацій і подальшого розвитку ідей для висловлювання.

Що стосується того, як висловити думку, як сказати, то це здійснюється протягом другого етапу – аналітико-синтетичної частини мовлення. Саме в цій частині відбувається "... реалізація задуму висловлювання в процесі формування і формулювання думки завдяки мовленню" [3, с. 69].

При іншомовному мовленні одним із перших завдань для реалізації другого етапу є відбір учнем слів, які зберігаються в пам'яті (аналіз) та включення їх в мовлення (синтез) для здійснення задуму або комунікативного наміру.

Однією з особливостей функціонування лексичної складової на рівні монологу є активізація роботи вербальної пам'яті, завданнями якої є реалізація процесів запам'ятовування, пригадування вивчених слів, а згодом, протягом формулювання висловлювання, коректного сполучення вивчених слів.

Семантична, або вербальна, пам'ять являє собою систему запам'ятовування, засновану на смислових характеристиках понять [8, с. 69]. Організація і структурування вербальної пам'яті, таким чином, засновані на змістовному описі понять і слів, що позначають ці поняття.

Деякі науковці вважають, що якість пам'яті підвищується у процесі розвитку асоціативного мислення, тому що вербальна пам'ять має важливе значення при запам'ятовуванні понять, слів та уявлень, що не мають подібних аналогів, тобто абстрактних понять.

Вербальна пам'ять у певному сенсі протилежна до образної пам'яті. Відмінності полягають в тому, що якщо образна пам'ять являє собою пам'ять на "необроблені" образи, що зберігають типологію, тобто співвідношення своїх просторових частин, то вербальна пам'ять заснована на кодовому описі понять.

Завдяки цій характеристиці вербальної пам'яті, тобто кодовому опису понять, слова та словосполучення зберігаються в пам'яті не окремими елементами, а групами та ланцюгами. Якість вербальної пам'яті певною мірою залежить від утворення асоціацій.

Отже, чим більша кількість асоціацій, які має учень до того чи іншого образу, тим легше йому згодом використовувати вже збережені у вербальній пам'яті образи того чи іншого поняття. Результатом такої властивості є те, що учень, згадавши слово, яке було асоціацією до головного слова, згодом згадує і саме це слово.

На другому етапі створення монологу асоціації теж відіграють важливу роль, тому що завданням учня є поєднання окремих слів у речення. Передумовою успішного виконання цього етапу є усвідомлення учнем значення, правильного сполучення та використання слова для реалізації мовленнєвого завдання. Саме асоціації та асоціативні пари можуть виступати фундаментом для формування речень.

Відомо, що результатом породження асоціацій є реакція індивіда на будь-який стимул. Науковець І. Г. Овчинникова спробувала експериментально встановити характеристики пари "стимул – реакція" і дійшла висновку, що основним фактором, який впливає на структурно-семантичні особливості речення, є тип вихідного асоціативного зв'язку [6].

Науковцем було виділено три типи асоціативних пар: синтагматичні, парадигматичні та тематичні. Кожна з цих пар відіграє важливу роль у побудові речення, а згодом і всього висловлювання учня.

В асоціативній парі парадигматичного типу між стимулом та реакцією існує сурядний та предикативний зв'язок. На основі цих зв'язків будується синтаксична

основа речення, яка суттєво детермінує структуру речення та слабо визначає лексичне наповнення речення.

Синтагматичні ж пари, навпаки, задають параметри розгорнутої номінації, стимул та реакція в таких типах пар виступають однією номінативною або предикативною одиницею. Функціонування цієї пари не визначає структуру речення та його лексичний склад. Але поєднання стимулу та реакції в синтагматичних асоціативних парах є результатом виникнення інших реакцій асоціативного поля.

Тематичні асоціативні пари відіграють роль ключових слів у процесі виникнення речення. Стимул та реакція тематичної асоціативної пари задають параметри для виникнення однієї або декількох ситуацій.

І. Г. Овчинникова вважає, що структурно-семантичні особливості речення як найбільшої номінації детерміновані типом вихідного зв'язку, тим самим виокремлює асоціації, основою яких є виділені нею асоціативні пари.

На нашу думку, саме взаємозв'язок асоціативних структур та розгорнутого речення буде відображати достатньо сформоване мовленнєве вміння індивіда.

На третьому етапі завданням учня є поєднання речень у текст, тобто створення зв'язку, який можливий завдяки вмінню логічного мислення індивіда.

Логічне мислення – це вибіркове, емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, вміння оперувати абстрактними поняттями; це вид мислення, який обов'язково спирається на сприймання або уявлення, дає можливість встановлювати загальні закономірності природи та суспільства, на рівні найвищих узагальнень розв'язувати розумові завдання, будувати наукові теорії та гіпотези [8, с. 85].

Логічне мислення є керованим мисленням, мисленням шляхом міркувань. Уміння проводити такі логічні операції, як визначення понять, порівняння, узагальнення, класифікація, судження та доказ, є показниками розвитку логічного мислення.

Асоціативне ж мислення бере участь у процесі обробки інформації. Асоціативне мислення розширюється й надає існуючим даним щодо того чи іншого об'єкта глибину.

Саме аналогії, образи та ідеї, які є складовими частинами роботи асоціативного мислення, розвивають спроможність людини до побудови гіпотез, висновків, що є завданням логічного мислення.

На нашу думку, взаємозв'язок логічного та асоціативного мислення в побудові монологічного мовлення учнів є очевидним. Саме завдяки першочерговій роботі асоціативного мислення учень має можливість логічно вибудувати своє висловлювання.

Тобто асоціативне мислення та передусім виникнення асоціацій є однією з ланок розвитку логічного мислення учнів, що в подальшому дозволяє їм логічно та послідовно висловлювати свою точку зору.

Проаналізувавши етапи створення висловлювання і прослідкувавши вплив асоціацій на процес створення та реалізацію висловлювання, можна зробити висновок, що асоціативність є міцною основою монологічного мовлення і має місце на всіх етапах формування монологу.

На першому етапі, підбору лексики, завдяки виникненню асоціацій до того чи іншого слова учень відчуває необхідність згадати це слово і використати його у реалізації завдань другого етапу.

Протягом другого етапу, зв'язування лексики у речення, різні типи асоціацій беруть участь у побудові речення. Деякі типи асоціативних пар відповідальні за синтаксичну основу речення (парадигматичний тип), структуру та лексичний склад (синтагматичний тип), відповідність теми та мети висловлювання (тематичний тип).

Кінцевим, третім, етапом створення монологу є логічне поєднання речень у текст. Саме образи, аналогії, ідеї є складовими частинами асоціацій, які дозволяють учню побудувати гіпотези, зробити висновки, що є завданням логічного мислення. Тобто асоціативне мислення можна вважати одним із етапів розвитку логічного мислення.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку полягають у поглибленому дослідженні ролі асоціацій протягом кожного етапу навчання учнів іншомовного монологічного мовлення.

Література

1. Анісімова А. І. Сучасні аспекти методики викладання англійської мови / А. І. Анісімова, Л. С. Кошова. – Д. : РВВДНУ, 2010. – 326 с.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе: проблемы и перспективы : учеб. пособие для студ. пед. институтов по специальности № 21303 "Иностранные языки" / Инесса Львовна Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
3. Зимняя И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности / И. А. Зимняя // Иностр. яз. в школе. – 1973. – № 4. – С. 69.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М., 1985. – 154 с.
5. Николаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Николаєва та ін. – К. : Ленвіт, 2002. – 319 с.
6. Овчинникова И. Г. Ассоциации и высказывание : структура и семантика : учеб. пособ. по спецкурсу / И. Г. Овчинникова ; Перм. гос. ун-т. – Пермь, 1994. – 124 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Сергєєнкова О. П. Загальна психологія : навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
9. Стеценко О. О. Навчання монологічному мовленню, як виду іншомовної мовленнєвої діяльності. [Електронний ресурс] / О. О. Стеценко, Н. Ю. Яремчук, Л. Дворецька. – Режим доступу:
http://esteticamente.ru/portal/Soc_Gum/Menedzhment/2009_11/ctezenko.html/. – Назва з екрана.

УДК 316.728:316.61

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТИЛЮ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ У СОЦІАЛЬНОМУ ОТОЧЕННІ

Лякішева А. В., Грицюк Л. К.

У статті розкрито теоретичні засади вивчення сутнісних характеристик стилю життя особистості у суспільному середовищі. Обґрунтовано характерні особливості означеного феномену. Визначено, що стиль життя виступає інтегральним показником самобутності особистості, ознакою її індивідуальної цілісності. Стилетворча активність забезпечує спроможність людини самостійно приймати рішення, самовизначатися та самореалізовуватися в надзвичайно строкатому, аморфному й нестійкому суспільному середовищі, її здатність до прояву відповідальності, здійснення нестандартних учинків, правомірних форм поведінки.

Ключові слова: соціальна поведінка, типи поведінки, моделі поведінки, стиль життя, соціальна стійкість, соціальна якість.

В статье раскрыты теоретические принципы изучения сущностных характеристик стиля жизни личности в общественной среде. Обоснованы характерные особенности отмеченного феномена. Определено, что стиль жизни выступает в качестве интегрального показателя самобытности личности, признаком ее индивидуальной целостности. Стилетворческая активность обеспечивает возможность человеку самостоятельно принимать решение, самоопределяться и самореализовываться в чрезвычайно пестрой, аморфной и неустойчивой общественной среде, ее способность к проявлению ответственности, осуществления нестандартных поступков, правомерных форм поведения.

Ключевые слова: социальное поведение, типы поведения, модели поведения, стиль жизни, социальная устойчивость, социальное качество.

The article reveals theoretical foundations for the study of essential characteristics of personal lifestyle in the social environment. Characteristic peculiarities of this phenomenon are substantiated. Lifestyle is defined as an integral indicator of personal uniqueness, a sign of individual integrity. Lifestyle-creating activities ensure possibility of independent decisions, self-determination and self-realization in the extremely multifarious, amorphous and unstable social environment, as well as capacity for responsibility, nonstandard actions and proper conduct.

Key words: social behavior, types of behavior, models of behavior, lifestyle, social stability, social quality.

Кожна людина живе і діє у певному соціальному середовищі, соціальному оточенні. Саме соціальна зумовленість діяльності людини, її зв'язок і взаємодія з навколишнім соціальним світом і є тими факторами, які перетворюють людину з біологічної одиниці на соціальну, тобто на особистість. Особистість відзначається самостійністю у вчинках, здатна нести за них відповідальність і розв'язувати проблеми, контролювати свою поведінку. Власне як репрезентант певної поведінки особистість демонструє сформованість необхідних соціальних якостей.

У наукових джерелах особлива увага надається розкриттю поведінки особистості в контексті її соціального буття (С. Комарова, Р. Шаміонов). Учені наголошують на тому, що означене буття передбачає не лише об'єктивні зміни в поведінковому образі, який склався в індивіда, а насамперед його власну активність у життєвому просторі, здатність відчувати й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в навколишньому світі, обираючи відповідні типи поведінки в суспільстві.

Питання, пов'язані з особливостями поведінки особистості та соціальної стійкості як механізму реалізації її соціальної поведінки, досліджуються Т. Алексєнко, Л. Анцифєрою, Г. Баллом, О. Богач, В. Даниловою, С. Капітанською, А. Коваль, Т. Кордон, М. Корнєвим, А. Лобановою, А. Лякішевою, Т. Никифоровим, Л. Сироткіним, В. Ядовим та ін.

Незважаючи на постійний науковий інтерес до поведінкових проявів у житті людини, багато напрямів цієї складної проблеми залишаються поки що не вивченими.

Мета статті – проаналізувати сутнісні характеристики стилю життя особистості у суспільному середовищі.

Соціальна поведінка особистості розгортається протягом життя людини і становить її буттєвий аспект. Соціальне буття особистості передбачає не лише об'єктивні зміни в її поведінковому образі, а насамперед ті процеси, які визначають це буття, – йдеться про власну активність людини у соціальному просторі, здатність відчувати, реагувати на зміни, що спричинюються її поведінкою, вміння змінювати цю поведінку відповідно до них, виокремлювати найбільш важливі для себе цінності й смисли, які постають орієнтирами в поведінці, й дотримуватися власних принципів, що початково мають соціальну природу. Згідно з поглядами Р. Шаміонова, у цьому розумінні поведінкова конгруентність самому собі виступає водночас соціально-психологічним явищем, оскільки містить соціальний досвід, хоча й неінтерезований, засвоєний і перероблений, такий, що пройшов крізь внутрішні інстанції особистості. Вивчення соціальної поведінки в цьому контексті може допомогти зрозуміти і власну поведінку суб'єкта соціальних відносин, а також змінювати її відповідно до ціннісно-смислових утворень. Регуляція соціальної поведінки з погляду неї самої (суб'єктної позиції індивіда) пов'язана і з "її коригуванням у відповідь на очікування ним зовнішніх змін (у тому числі й оцінювання ефектів реалізованої поведінки)" [8, с. 5].

У праці Р. Шаміонова розкрито питання, пов'язані з психологією поведінки людини, що подаються в логічній послідовності і взаємозв'язку із загальними проблемами, охарактеризовано своєрідність соціальної поведінки відповідно до її класифікації. Учений виділив такі типи поведінки: рольова; ритуальна; альтруїстична; маніпулятивна; підпорядкована; девіантна; агресивна.

Окрема увага була приділена інтерпретації цих типів поведінки, розкрито особливості поведінки в різних соціальних системах, в екстремальних і надзвичайних ситуаціях, окреслено фактори суб'єктивного благополуччя особистості як регулятора поведінки.

У контексті проблеми прийняття рішень у ситуаціях морального вибору розглядає поведінку особистості О. Богач. На погляд дослідниці, означена проблема посідає одне з центральних місць серед проблем, пов'язаних із визначенням психологічної структури та механізмів регуляції поведінки. Адже здатність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості, що зумовлює характер її соціальної активності, спроможність до вироблення нових стратегій життєдіяльності, адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві, свідомий вибір моделей суспільної і громадської поведінки [2, с. 120].

Сучасна трансформація системи ціннісних орієнтацій, розширення можливостей самореалізації та вибору множини засобів прояву індивідуальності зумовлюють тенденцію до збільшення різноманітних варіантів соціальної взаємодії, внутрішнього світу людини із зовнішньою фізичною та соціальною реальністю, а також до якісно іншої змістової наповненості її життя. Серед розмаїття цих засобів на особливу увагу заслуговує стиль життя особистості як посередник між нею і навколишнім світом. Обґрунтовуючи доцільність цього погляду, А. Коваль зазначає, що "стиль життя" виступає інтегральним показником самотності особистості й ознакою її індивідуальної цілісності, що забезпечує спроможність людини самостійно приймати рішення, самовизначатися та самореалізовуватися в надзвичайно строкатому, аморфному й нестійкому суспільному середовищі, її здатність до прояву відповідальності, здійснення нестандартних учинків [4, с. 1].

Розглядаючи стиль життя як дієву форму відображення кризь призму соціальної та культури ставлення людини до світу, А. Коваль підкреслює, що "стилетворча активність спирається не на будь-яке переживання, взяте в його вузько-психологічній, емоційній формі, а на переживання генералізоване, в якому узагальнюються найрізноманітніші прояви людського життя. При цьому об'єкт і суб'єкт такого переживання не є випадковими, а мають характер онтологічної та екзистенційної цілісності: перший постає не фрагментарно, а як певне ціле, а другий, виступаючи у всій своїй суб'єктивній тотальності, стає носієм смисло-життєвих цінностей. Його переживання перетворюється на світоставлення, а останнє – втілюється у відповідному життєвому стилі, способі соціальної поведінки" [4, с. 6].

З юридичного погляду до вивчення правової поведінки звертається С. Капітанська, обстоюючи актуальність цієї проблеми тим, що постійне ускладнення суспільних відносин призводить до зростання пасивних правомірних форм поведінки. Чергування дій та бездіяльності, на її думку, пояснюється різноманітністю соціальних цілей, шляхів і засобів їх досягнення, зміною методів правового регулювання і надання суб'єктам різних правових можливостей. Соціальна значущість правомірної бездіяльності полягає в тому, що вона "виходить за межі особистих інтересів людини, яка бездіє, через те, що час від часу зачіпає права й законні інтереси інших осіб, суспільства й держави в цілому" [3, с. 3].

Щодо сутності самого поняття правомірної поведінки, С. Капітанська тлумачить її як "домінуючу в суспільстві соціально-цінну, корисну або прийнятну поведінку (дію чи бездіяльність), що регулюється за допомогою норм права, охороняється державою і виявляється у формах реалізації права" [3, с. 67]. Правомірна бездіяльність, своєю чергою, розглядається як опосередкована правом пасивна соціально значуща поведінка уповноважених або зобов'язаних суб'єктів, яка позначена статичністю, має переважно свідомо-вольовий характер і є умовою досягнення корисних або прийнятних правових наслідків [3, с. 73].

Ґрунтуючись на таких поглядах, С. Капітанська виокремлює і класифікує види правомірної поведінки і діяльності за суб'єктивним та об'єктивним критеріями:

– за суб'єктивним критерієм:

- 1) бездіяльність індивідуальних і колективних суб'єктів;
- 2) за внутрішнім психологічним ставленням – за рівнем усвідомлення (усвідомлена і неусвідомлена), за формою суб'єктивного ставлення (навмисна, випадкова), за найбільш типовими домінуючими мотивами (правомірна бездіяльність зумовлена відповідальним ставленням до виконання обов'язків, страхом перед покаранням, егоїстичними інтересами, байдужістю тощо);

– за об'єктивним критерієм:

- 1) за сферами існування – за сферами життя суспільства і держави (зовнішня і внутрішня), за правовими сферами (у сфері правотворчості, право реалізації, у правоохоронній сфері), за галузевою належністю (у сфері конституційного, цивільного, кримінального, адміністративного, трудового права тощо);
- 2) за зовнішнім проявом – за характером пасивної поведінки (нездійснення дозволених чи заборонених дій), за ступенем суспільної значущості (соціально корисна і соціально прийнятна), за характером можливої і належної поведінки (обов'язок бездіяльності чи право на бездіяльність), за соціальними наслідками (позитивні чи прийнятні наслідки), за способами прояву (невтручання, мовчання, невикористання), за характером (проста, складна, інформаційна, фізична, змішана).

Вагомий внесок у розробку досліджуваної проблеми зробили психологи і соціальні психологи, звертаючись до розкриття різних аспектів соціального буття індивіда, що позначаються на моделі його соціальної поведінки.

Як зазначає А. Лобанова, стан і структура сучасного життя, вибудовуються завдяки необмежено розвинутих розумовим здібностям людей, які пов'язані між собою певними інституціональними або неформально узгодженими соціальними зв'язками, що змушує їх раціоналізувати свою поведінку та адаптаційні технології з метою виживання або задля досягнення життєвих благ. Це, вважає дослідниця, доволі часто призводить до того, що адаптаційні технології набувають маскувального (імітаційного) характеру, тобто породжують соціальну мімікрію – специфічний адаптивний спосіб поведінки, який полягає у "свідомому прагненні людини (групи) реалізувати в навколишньому середовищі уявно створену маскувально-імітаційну поведінку (діяльність), щоб пристосуватися до встановлених вимог, приписів і норм з метою виживання або гараздвання" [5, с. 4].

Згідно з позицією А. Лобанової, логічна субординація соціальної мімікрії та адаптації полягає в тому, що: по-перше, соціальна мімікрія є адаптивним способом життєдіяльності переважно тих соціальних суб'єктів, ціннісно-нормативні системи яких не збігаються (суперечать) легітимно-домінуючій системі соціуму; по-друге, соціальна мімікрія – це не тільки адаптація, а ще й певний спосіб досягнення успіху; по-третє, з одного боку, соціальна мімікрія – вужче поняття, ніж адаптація, оскільки є одним із способів її формування, структурування і функціонування, а з іншого – ширшим, тому що має універсальний характер: соціальна мімікрія властива певним

соціальним суб'єктам у будь-якому суспільстві, на будь-яких етапах його розвитку, в усіх сферах життєдіяльності.

У дисертаційному дослідженні А. Лобанової обґрунтовується положення про те, що, сповідуючи мімікрію, людина вдається до "подвійної моралі", яка становить суб'єктивно-оцінний спосіб ставлення окремих осіб до дійсності, коли вони, приховуючи свої справжні наміри й ціннісні орієнтації, навмисне вербалізують у соціальній комунікації і реалізують у соціумі вигадані маскувальні словесні коди та соціальні дії з метою завоювання довіри. Укорінюючись у свідомості та поведінці мімікранта, подвійна мораль призводить до амбівалентності особистості, адже носії мімікрії зазвичай перебувають у стані двоїстості оцінювання навколишньої ситуації: вони начебто сприймають і схвалюють зовнішній ціннісно-нормативний простір (оскільки підкоряють йому свою поведінку), але насправді не можуть його визнати, залишаючись у полоні власного світобачення.

Поведінковий аспект соціальної мімікрії, на переконання А. Лобанової, втілюється шляхом маскування та імітації. Під маскуванням розуміється соціальний процес (поведінка або діяльність) "одягання" людиною маски певного соціального персонажа чи уявного образу, ціннісно-нормативна система та поведінка якого відповідають соціокультурним експектаціям, що дає їй змогу приховувати від оточуючих свою справжню особисто визнану, але суспільно неприйнятну систему цінностей і моделей поведінки [5, с. 5].

До розробки теоретико-методологічних основ формування соціально значущих якостей як регуляторів поведінки і діяльності особистості, стилю її життя звертається Т. Алексеєнко [1], визначаючи такі основні положення:

- під соціально значущими якостями особистості розуміються ті якості, які сприяють розв'язанню суспільно значущих завдань, її громадянському становленню;
- соціальні якості особистості відображають її здатність до соціальної діяльності і характеристики її соціальної поведінки, виявляються в діях, вчинках, відносинах між людьми і формуються тільки в умовах активної діяльності, спільної з іншими (групової);
- соціально значущі якості особистості мають інтегративний характер, визначаються способом життя і формуються у конкретній діяльності;
- основною і рушійною силою розвитку соціально значущих якостей особистості є її власна активність. Вона не ототожнюється з діяльністю, але тісно з нею взаємопов'язана: активність виявляється у відносинах, які вибудовує і в які включається особистість, виконуючи певну діяльність; діяльність має предметний характер і відбувається завдяки спрямованій активності особистості;
- джерелом соціальної активності особистості виступають соціальні потреби;
- діяльність, на відміну від поведінки, не обмежується пристосуванням до наявних природних чи соціальних умов, а перебудовує і змінює їх, у чому виявляється її творчий характер та ресурс самовдосконалення особистості [1, с. 15].

Отже, особистість не може успішно розвиватися, якщо вона асоціальна. Соціальна стійкість забезпечує саморегуляцію внутрішніх процесів і зовнішніх зв'язків людини, визначає соціальні якості особистості і сукупність її соціальних відносин, скеровує її поведінку у суспільстві.

Соціальна стійкість розглядається ученими як своєрідна рівновага між постійністю і мінливістю особистості. Коли йдеться про постійність, мається на увазі постійність життєвих принципів і цілей, домінуючих мотивів, моделей поведінки, способів реагування в типових ситуаціях. Мінливість набуває прояву в динаміці мотивів, появи нових форм реагування на ситуації. У цьому контексті підґрунтям соціальної стійкості постає гармонійна єдність постійності й динамічності особистості, які доповнюють одна одну. Завдяки постійності вибудовується життєвий шлях особистості, без неї неможливо досягти життєвих цілей, вона підтримує і зміцнює самооцінку індивіда, сприяє прийняттю ним себе як особистості та індивідуальності [7].

Одночасно соціальна нестійкість як прояв відхилень у поведінці індивіда зумовлюється його неспроможністю протистояти негативним впливам навколишнього середовища, що призводить до розвитку в нього надмірної залежності від обставин, ситуацій, впливу інших людей. У цьому разі цілком правомірно вести мову про порушення, які виявляються насамперед у нездатності протистояти тенденціям відчуження, суперництва й ворожнечі, породжують острах перед іншими,

побоювання втратити себе або отримати низьку оцінку в очах оточення, зумовлюють необхідність заново пристосовуватися до іншого, поведінку якого не вдається передбачити. Загалом відчуття власної стійкості та стійкості іншої людини є важливою передумовою внутрішнього благополуччя людини, сприяє встановленню й розвитку її контактів з оточенням, позитивно позначається на її соціальному самовідчутті, соціальній поведінці.

Отже, поведінка особистості відбувається в соціальному контексті, тобто у взаємодії із соціальним середовищем, поділяючись на певні типи, форми, реалізуючись через певні моделі. Відповідно до цього виокремлюють такі типи поведінки індивіда в суспільстві, як рольову, ритуальну, альтруїстичну, маніпулятивну, підпорядковану, девіантну, агресивну тощо. Важливою моделлю реалізації поведінки є стиль життя, який виступає інтегральним показником самобутності особистості й ознакою її індивідуальної цілісності, що забезпечує спроможність людини самостійно приймати рішення, самовизначатися та самореалізовуватися в надзвичайно строкатому, аморфному й нестійкому суспільному середовищі, її здатність до прояву відповідальності, здійснення нестандартних учинків, правомірних форм поведінки. Важливим напрямом подальшого вивчення проблеми стилю життя є предметне дослідження поняття "соціальна стійкість".

Література

1. Алексеєнко Т. Ф. Теоретико-методологічні основи формування соціально-значущих якостей особистості у груповій добродійній діяльності / Т. Ф. Алексеєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – Вип. 16, кн. 1. – С. 9–16.
2. Богач О. В. Психологічний аналіз першого етапу процесу прийняття рішень старшокласниками у ситуаціях морального вибору / О. В. Богач // Наукові записки Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К. : [б. в.], 2005. Т. 1. – Вип. 26. – 2005. – С. 120–124. 43.
3. Капітанська С. А. Правомірна бездіяльність як форма правової поведінки : дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 / Капітанська Сніжана Анатоліївна. – К., 2005. – 220 с. – с. 130.
4. Коваль А. В. Категорія "стиль життя" та її соціокультурна експлікація: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. філос. наук: 09.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії" / А. В. Коваль. – К., 2002. – 16 с. – 139.
5. Лобанова А. С. Соціальна мімікрія як адаптивний спосіб життєдіяльності : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра соціол. наук : спец. 22.00.04 "Спеціальні та галузеві соціології" / Лобанова А. С. – К., 2007. – 40 с.
6. Лякішева А. В. Соціальна поведінка і групова взаємодія : монографія / А. В. Лякішева. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 368 с.
7. Сироткин Л. Ю. Школьник, его развитие и воспитание / Л. Ю. Сироткин. – Самара, 1992. – 243 с.
8. Шамяионов Р. М. Психология социального поведения личности : учеб. пособие / Р. М. Шамяионов. – Саратов : Изд. центр "Наука", 2009. – 186 с.

УДК 159.98

ANALYSIS OF THE LEGAL STATUS QUO FIGHT AGAINST TRAFFICKING IN HUMAN BEINGS IN SLOVAKIA

Mihokova Emilia

У статті йде мова про торгівлю людьми, яка поширена у всьому світі. Протягом певного часу Словаччину вважали країною, в якій виникла торгівля людьми. Тому Словаччина мала сформувати систему заходів, що здійснюються в рамках протидії торгівлі людьми. В статті проаналізовано сучасну систему захисту жертв від торгівлі людьми в Словаччині.

***Ключові слова:** торгівля людьми, державний координатор, жертви торгівлі людьми, підтримка і захист жертв торгівлі людьми, державна програма з боротьби проти торгівлі людьми, акт боротьби проти торгівлі людьми.*

В статье идет речь о торговле людьми, которая распространена по всему миру. В течение определенного времени Словакию считали страной, в которой возникла торговля людьми. Поэтому Словакия должна была сформировать систему мероприятий, осуществляемых в рамках противодействия торговле людьми. В статье проанализирована современная система защиты жертв торговли людьми в Словакии.

***Ключевые слова:** торговля людьми, государственный координатор, жертвы торговли людьми, поддержка и защита жертв торговли людьми, государственная программа по борьбе с торговлей людьми, акт борьбы против торговли людьми.*

Human trafficking crosses borders between regions, countries and continents. Taking into account this fact, it is clear that the effort to improve the fight against this unwanted phenomenon requires international cooperation between Member States. This post presents an analysis of the current legal status of the fight against trafficking in human beings in the Slovak Republic in accordance with the rules of the Council of Europe. To make the fight against trafficking in human beings, the authors of the article proposed in the Slovak Republic special legislation aimed at combating trafficking in human beings with an emphasis to deal with the coordination area, but also in the identification of victims of trafficking in human beings and the provision of aid to these victims.

***Key words:** trafficking in human beings, the national co-ordinator, victim of human trafficking, identification of victims, victim assistance, support and protection of victims of trafficking in human beings, the national program for the fight against trafficking in human beings, the law on the fight against trafficking in human beings.*

Council of Europe Convention on action against trafficking in human beings (hereinafter referred to as "the Convention") defines the obligation for the Contracting Parties to the Convention on the adoption of measures for the introduction or strengthening of national coordination between the various bodies responsible for preventing and combating trafficking in human beings. As a first step, to which the Slovak Republic has declared the fight against trafficking in human beings has been the resolution of the Government of the Slovak Republic No. 668 of the day 7. In September 2005, the report on the activities of the Government of the Slovak Republic was adopted, aimed at preventing and combating trafficking in human beings. On the basis of the decision of the Government of the Slovak Republic a national coordinator for the fight against trafficking in human beings was appointed and also the first conceptual material was adopted at the national level in the form of a national action plan to combat trafficking in human beings for the period 2006–2007. Among its primary tasks, this document included creating a mechanism for the management and coordination of activities in the field of combating trafficking in human beings.

For the purpose of the fulfillment of the tasks set out at the end of 2006, an internal regulation of the Ministry of Interior of the Slovak Republic was issued on the establishment of the Expert group in the field of the fight against trafficking in human

beings (hereinafter referred to as "the expert group"). This is a group of professionals, which is a consultative and coordinating body of the national coordinator, addressing the issue pro-actively, the fight against trafficking in human beings at the strategic level and composed of representatives of the relevant ministries, the Office of the Government of the Slovak Republic, the Office of representative Government of the Slovak Republic for Roma communities, the General Prosecution Office of the Slovak Republic, of the Association of towns and municipalities of Slovakia, the International Organization for Migration IOM and representatives of non-governmental organizations in Slovakia. With regard to the functioning of the expert group, the national coordinator decisions are binding on all of its members, and hence for the participating departments, offices, organizations and non-governmental organizations, which, however, is not explicitly expressed in the generally binding regulation.

For this reason, it is necessary to consider the drafting of the Bill, which would set a role for interested not only in the area of coordination, but also in other areas necessary to perform tasks in the fight against trafficking in human beings. In April 2008, the Government of the Slovak Republic approved the national program for the fight against trafficking in human beings for the period 2008–2010 (hereinafter referred to as the "national program"). In terms of the performance of the tasks of the national program, the Ministry of Interior of the Slovak Republic created the law of internal multidisciplinary working groups in the field of the fight against trafficking in human beings, which are aimed at the prevention of trafficking in human beings and to provide comprehensive care for victims of human trafficking and deal with problems arising from the "ad hoc".

In order to ensure a uniform procedure, the internal regulation of the security program for the promotion and the protection of victims of trafficking in human beings (hereinafter referred to as "the program"), was published by the Ministry of Interior of the Slovak Republic in December 2006. It should be noted that the internal management of the Ministry of Interior of the Slovak Republic Act cannot bind other departments to carry out the tasks, therefore, recommends the adoption of a comprehensive legal norm of higher legal force, which ultimately derives from the draft assessment report of GRETA, in order to ensure an effective fight against trafficking in human beings with a multidisciplinary approach, as is apparent from the explanatory report to the Convention. It should also be taken of the extent of the phenomenon of trafficking in human beings, which requires a response and countermeasures to comprehensive and systematic level, which implies the involvement of a wide range of public, private and third sector and their effective coordination, as defined in the current National program for the fight against trafficking in human beings for the years 2011–2014 which was approved by the Government of the Slovak Republic on 16. February 2011.

Measures will be carried out in accordance with the performance of the tasks of the national program to combat trafficking in human beings for the years 2011–2014 and in the framework of the implementation of the analysis of the situation in the area of prostitution and associated demand for sexual services in 2012 and the development of the conceptual material with suggestions for solutions; to implement the research focused on the lack of information concerning the forms of trafficking in human beings; to increase awareness about trafficking in human beings on the demand side, as well as for potential offenders.

The system of aid in material difficulty is used to ensure the prevention of trafficking in human beings in the Slovak Republic, which is a kind of safety net for people with low or absence of income. In Slovakia, there is a wide range of measures, aid policy from the provision of direct financial transfers to increase income (e. g. assistance in material need, State social benefits) through a reduction in expenditure (material in the form of a subsidy for a child, school, provision of services), to support active inclusion measures, direct access to employment, education and active participation in social life. The key is to ensure that income support measures (in particular families with children), promoting access to employment, education and integration into the labour market, access to public services and the development of human capital. The system of social protection (individuals, the family and its members) is ensured in particular through instruments assistance in material need. Within the meaning of the Constitution of the Slovak Republic, every person who is in need, has the right for such assistance, which is essential to ensure the basic living conditions of the above law and it is the constitutional guarantee –

for every citizen. The goal is to provide help in need, which should be in the nature of the preventive measures and temporary solution only for those, whose potential can be activated. The State financially supports families with children within the system of state social support and social benefits of the national recurrent lump.

The provision of benefits is governed by laws which provide the legislative conditions for entitlement to individual benefits, their amount, method and procedure for their payment, including provisions aimed at minimizing the possible use of ineffective funds. According to the Act No 5/2004 Coll. on employment services and on amendments to certain laws, as amended by later regulations (hereinafter referred to as the "law on employment services"), a citizen has a right to access to employment without any restrictions in accordance with the principle of equal treatment in labour relations and similar legal relations established by the anti-discrimination law. Control of illegal work and illegal employment and the penalties, imposed by the Head Office of labour, social and Family Affairs (hereinafter referred to as "headquarters") under the law on employment services and labour inspectorates under the law No 125/2006 Coll. on labour inspection and on the amendment of the law on undeclared work and illegal employment are carried out. Control activities include, inter alia, permission to enter freely at any time into subject to the control of illegal work and illegal employment and workplaces to necessary extent, to enter on private land and communications; to require proof of the identity of the natural person appearing at the workplace of the employer and an explanation of the reason for their presence. With a view to preventing and banning discrimination on the basis of sex, the Government of the Slovak Republic has adopted two strategic materials:

- the national strategy for the prevention and eradication of violence against women and in families;
- the national strategy for gender equality.

Action plans, which were subsequently adopted from these strategic materials, are based on the basic objectives and strategies formulated in specific tasks, including the determination of the responsibility of divisions for their implementation: the national action plan for the prevention and eradication of violence against women; national action plan on gender equality.

The provision of education in any field, from the perspective of the subject orientation, is set out in law No 245/2008 Coll. on the upbringing and education (Education Act) and by the amendment to certain laws, from the perspective of the education they provide, the issue is contained in Act No 317/2009 Coll. on the educational and professional staff, and by amendments to certain laws. According to the Education Act, education in schools and educational establishments may be carried out solely on the basis of exchanges of socio-educational program. In the context of the Education Act, it is possible to distinguish between the State and the school teacher-training program. The State shall determine the content of the training programs of education and training in schools according to the law in order to obtain the necessary competences. These public education programs are published by the Ministry of education, science, research and sport of the Slovak Republic (hereinafter referred to as "the Ministry"). If there was a specific national training program, where it would be possible to include the educational programs in the field of combating trafficking in human beings, according to the Education Act, the scope of the competent central authority of the State Administration intended, within the scope of which the issue belongs to the cooperation with the Ministry. Public education programs are also the starting point for the development of school curricula, the creation and assessment of textbooks, instructional texts and a comprehensive assessment of the results achieved in the framework of the educational process. It is also the key to the content of individual items that make up the content of the lesson plans and curricula for individual schools according to § 9 of the Education Act. The school education program is the starting document, according to which education is carried out in a particular. A creator shall have the right to approve of a particular school curriculum. A tutorial on the fight against trafficking in human beings is not included in the national curriculum, and therefore cannot be included in the school curricula, which are concretization of state educational programs. Teaching-learning process in the field of combating trafficking in human beings, therefore, can be contained only within the curricula of selected specific socio-educational subjects, such as civic education. For institutions which may provide different types of education, an Act of teaching and

professional staff is essential, which distinguishes between the different categories of educational and professional employees. In the framework of teaching the civic education, concerning the fight against trafficking in human beings, teachers play an essential role. They must complete a particular study that focuses on the theme as required by law, or go on in a continuous education, which is voluntary and lies in the systematic acquisition of credits per unit completed in the study program. Just as it has in the educational process – the essential role of pedagogic assistant, or tutors.

An integral part of the problem of trafficking in human beings is the removal of organs. Its legal framework in the conditions of the Slovak Republic is provided for in title II of law no 576/2004 Coll. on health care, services related to the provision of health care and on amendments to certain laws, as amended by later regulations (hereinafter referred to as "the law of health care"). This law laid down all the essential attributes of a legal procedure to remove bodies (in particular the definition of entities which are authorized to undertake procurement, as well as the terms and conditions of the donation). Unauthorized subscription is included in the scope of the criminal law. The case of the health care law provides that the removal of organs (as well as the donation, testing, processing, preservation, storage, transfer or distribution of organs, tissues or cells) may be carried out for the purposes of transplantation, as well as scientific research aims for just such a provider who has issued for these purposes, any authorization that is issued pursuant to the Act of 2004 on 578/ health care providers, health care workers, trade organizations in the health sector and on amendments to certain laws, as amended by later regulations (hereinafter referred to as the "law on providers"). In accordance with the law on health care, it is forbidden to remove and transfer organs, tissues and cells, as well as for the purpose of financial gain or other material benefit. The donation of organs, tissues or cells is voluntary and free of charge. The law clearly lays down the conditions for the care of the donation. Among the measures to facilitate the prevention of the establishment of National Transplant Registry there is a demand that there could be a list of people waiting for a transplant, where there is an order of the medical aspect, and a list of potential donors exclusively. Also there is a legal obligation to notify health care providers of all cases in which they have reasonable grounds for believing, also a legal obligation to notify health care providers of all cases in which they have reasonable grounds to suspect that the damage to the health or death of a person may have the participation of the other person.

In addition to the mentioned general binding rules, the professional guidelines are issued by the Ministry of health of the Slovak Republic and are provided for:

- donation, procurement of human organs from the bodies of the living and deceased donors, the donor testing and transfer of human organs to the recipient;
- transport in connection with the program of organ transplants, tissues, cells, and allocation of organs for transplant purposes;
- the choice of the recipient's body and mapping algorithm of the patients on the waiting list for transplantation.

To prevent demand in relation to avoiding sexual exploitation of children and adolescents, it is necessary to mention also the non-legislative measures, such as the publications concerning the syndrome CAN with an emphasis on how to prevent sexual exploitation of children and adolescents.

The identification of victims of trafficking in human beings

The procedure for the identification of victims of trafficking in human beings in the Czech Republic, as well as their possible inclusion in the program for the promotion and the protection of victims of trafficking in human beings is an essential part of the national reference frame (i. e. the structure of cooperation, within which public authorities fulfill their obligation to protect the human rights of the victims of trafficking, and to coordinate these efforts in strategic partnerships with civil society). The basic aim is to ensure respect for the human rights of victims of trafficking in human beings and the provision of services. Secondary the development of national policies and procedures can help the victims of trafficking through the legalization of their stay, and then edit, for example legal establishment, their compensation and provide protection. The provision of basic human rights and dignity of victims shall be conditional upon their early identification, which is also a condition of their designation as victims. The measures must take into account the fact that the victims of trafficking in human beings often have problems relating to awareness

of the situations in which they are located. Identification of potential victims of trafficking in human beings may be any entity arising from public authorities or non-governmental organizations within the framework of the Slovak Republic and abroad, as well as the victim and their family members through National help lines for victims of human trafficking 0800 800 818. Revealed potential victims are referred to the care of non-governmental organizations or IOM (International Organization for migration) in Slovakia, which initiate the procedure for the identification of potential victims of trafficking in human beings on the basis of the above initiatives through the identification of the questionnaire, the personal record of the client, which is based on the definition of trafficking in human beings. The Protocol to the international Palermo (additional protocol to prevent, suppress and punish trafficking in persons, especially women and children, to the United Nations Convention against transnational organized crime).

The Act of teaching and professional staff provides an effective mechanism for the prevention, which consists of preventive measures in schools and educational establishments, and is carried out by psychologists, school psychologists, pedagogues, social educators, hospitals. The mechanism shall contribute to the early diagnosis of possible disturbances of behavior among children and students, who can become or are victims of trafficking in human beings. Professional staff assists the process of identifying the victims of this serious crime. The identification of victims of trafficking in human beings is also possible in the framework of the curriculum, and it is therefore also important support activities of the teaching staff in the context of education.

A significant obligation in relation to the identification of victims of trafficking in human beings is to notify health care providers under the Act on providers. Prosecutors, investigators or police authority of reasonable grounds are required to notify the damage to the health or death of a person, as well as participation, which might have suspected neglect, cruelty or abuse of a minor or other person, who is not eligible for legal acts or whose legal capacity has been restricted. This obligation covers only a limited part of the issues framed in trafficking in human beings. In addition to the above legal obligations there is a professional guideline issued by the Ministry of health of the Slovak Republic, which prepared a procedure:

- there are health professionals to provide health care to women at violence risk. The procedure is streamlined to acts of gender-based violence, and its result was a physical, sexual or psychological damage figures and women, where there are threats of such acts, coercion, or any suppression of freedom, whether in public or in private life;

- there are health care providers in cases of suspected sexual abuse of persons under eighteen. Guidance is built on the mandatory report of health care providers within the meaning of section 79 (1). 2 of the Act on providers.

It is recommended to adjust the legislation to identify victims of trafficking in human beings in the field of health.

Assistance to victims, the period of recovery and reintegration of victims

Health activities are mainly focused on increasing the level of knowledge for the detection of possible victims of trafficking, as well as the ability to empathetic communication with victims, advisory services, and therapeutic options. For victims of trafficking in human beings, who are the beneficiaries of public health insurance, medical care is provided on the basis of law No 580/2004 Coll. on health insurance and on the amendment of Act No. 95/2002 Coll. on insurance and on amendments to certain laws, as amended by later regulations (hereinafter referred to as the "law about health insurance") under the same conditions as the other policy holders. In case of improper medical treatment of the victims of trafficking in human beings, there is a possibility of an agreement with the health insurance company for rescheduling.

The Slovak Republic is subscribed to Social and legal protection and social custody authority (the "authority" of social and legal protection) in the implementation of measures for the protection of victims of trafficking in human beings, Act No. 305/2005 Coll. on the protection of children and social custody and social and legal protection and on amendments to certain laws (hereinafter referred to as the "law for the protection of social and legal protection"), Act No. 36/2005 Coll. on the family and other applicable legal standards in accordance with international conventions. Measures for protection and social custody of children (hereinafter referred to as "social and legal") shall be carried out for a child, natural person, family, group and community, adult, in particular, through social

work, methods, techniques and procedures appropriate to the knowledge of social sciences and knowledge on the status and the development of socio-pathological phenomena in society. Authorities are active in the provision of social and legal protection of custody kids whose parents are unable or unwilling to discharge their parental rights and obligations, or whose parents abuse them physically, psychologically or sexually. Implementation of social and legal measures for the protection is focused on provision of social counseling and work, which participate in the field programs for assistance to victims of trafficking in human beings and through advisory services provides, in particular, consultancy in the field of psychological treatise services and psychological assistance for the clean-up of the family. Enforcement authority performs the function of a guardian. Authority protection has performance measures, where social and legal protection works closely with the police, courts, prosecution service, school, school facilities, municipalities, higher territorial units, accredited bodies, medical devices, as well as other legal and natural persons operating in the area. From the point of view of social and legal protection we consider performance measures for minor victims of trafficking in human beings to be sufficiently modified, a sufficient amount of legislative instruments must be used in the implementation of the measures for minor victims of trafficking in human beings.

In the field of international child abduction the task of the States parties to the Convention on the civil aspects of international child abduction is to protect children internationally from the harmful effects of their wrongful removal or retention and to establish procedures to ensure their prompt return to the country of their habitual residence. In the field of international adoption for the States parties according to the Convention on the protection of children and cooperation in inter-State adoption, one of the main objectives is the assumption of measures to ensure that everything acts in the best interests of a child and the assumption of international respect for their fundamental rights and the prevention of abduction, sale or trafficking of children. The law on social services ensures and declares the fulfillment of needs of trafficking victims in the field of social services, in particular, by ensuring the provision of specific forms of assistance and accommodation. Specifically a dormitory room, shelter, emergency housing are provided for a physical person who is a victim of trafficking and they represent the most appropriate social services for victims of trafficking in human beings as a precaution against dangerous people by ensuring the confidentiality and anonymity of a natural person accommodation. In the context of possible assistance to victims of trafficking in human beings concerning children or pupils in schools and school facilities there are essential provisions of the Education Act and the Act on teaching staff and professional staff, by means of which it is possible to help children or pupils if they are victims of trafficking in human beings. In the framework of the curriculum there are different forms of a specific way of schooling. It is possible to allow individual children education. In addition, if a student was abducted to a foreign country for the purpose of trafficking in human beings, and there are problems with their release to home Member State, the socio-educational process even in another State is possible. An important form of autonomous study, is an individualized study plan that is an individual form of teaching-learning process, which allows and enables students to be engaged in education and, therefore, is a form of assistance to victims. The activity of the special educational establishments (diagnostic centers, re-education centers and medical-education sanatoriums) is an essential form of assistance to victims. Educational and professional staff, their activities can help on the basis of the tasks entrusted to them in the context of education laid down by law in the case of assistance to victims of trafficking in human beings.

The internal legislation of the Ministry of Interior of the Slovak Republic created a Program for support and protection of victims of trafficking in human beings (hereinafter referred to as "The Program"). The Program accomplishes a wide range of assistance for victims of trafficking in human beings, the same for Slovaks and foreigners. The aim of the program is to provide assistance to the victims, to ensure the protection of their basic human rights, freedoms and dignity, and to motivate the victim to witness statements, which makes it easier for law enforcement authorities in the detection and prosecution of the perpetrators of the crime of trafficking in human beings. For the effective and qualified functioning of the program, services provide victims according to their individual needs to conclude contracts with NGOs and the IOM in Bratislava on funding from the State budget. The recovery period under the Convention is seen in the Slovak Republic as a

"recovery", within the meaning of the internal law of the Ministry of Interior of the Slovak Republic and lasts for 90 days. During that period the foreign victim is ensured to get a comprehensive care, including legalization of staying at the territory of the Slovak Republic for a period of at least 90 days. Citizens of the Slovak Republic, as well as foreigners, are granted comprehensive care during the period of the crisis care and recovering time for a period of 90 days. Victims are provided with the comprehensive care throughout the criminal proceedings in the case of a decision on cooperation with law enforcement authorities. After the completion of the criminal proceedings, according to the needs of the provided care during the period of reintegration in the duration of 90 days, if the victim decides not to cooperate with law enforcement agencies in criminal proceedings, they are provided with the comprehensive care of the victim (during the period of 90 days), who is a citizen of the Slovak Republic, and a foreigner is provided during the period of preparation for the return to their country of origin.

Act No. 48/2002 Coll. on the residence of foreigners and on amendments to certain laws (No 220/2010 Coll. full text of the law on foreigners) deals with the permission to the tolerated residence to a maximum of 90 days, which is granted to a foreigner who is also, inter alia, the victim of a crime related to trafficking in human beings, who is at least 18 years old. At the same time, the law also governs the issue of renewal of the authorization to stay for at least for 180 days, which is tolerated and even repeated, if it takes the reason for which the authorization was granted and the presence of foreigners at the territory of the Slovak Republic is necessary for the purposes of criminal proceedings. Authority or the person entrusted with law enforcement by the Ministry of the Interior shall inform the foreigner, having been granted a tolerated residence permit on any programs or projects, whose aim is to enable its integration into the company during the duration of the stay. The Ministry of the Interior may grant permission for permanent residence without fulfilling the conditions laid down in the law on foreigners, if it is necessary for the provision of protection and assistance to witnesses under a special law (Act No. 256/1998 Coll. on the protection of witness in the wording of later regulations). Repatriation and return of victims of trafficking shall be carried out in accordance with the law on foreigners (Act No. 48/2002 Coll. as amended) and the law on asylum (Act No. 480/2002 Coll., as amended). After the entry of a foreigner into the program, the aid is granted for the voluntary return to the country of origin, and mediation assistance service is provided operating in the country of origin. Victims of human trafficking who are citizens or residents of the Slovak Republic whom the usual competent authorities of another Member State identified as victims of trafficking and, subsequently, their repatriation to the Slovak Republic, may apply for inclusion into the program. Reintegration of victims into society is also a subject to the provisions of the internal law of the Ministry of the Interior with respect to the specific needs of the particular victims of human trafficking. Due to the fact that the internal law of the Ministry of Interior of the Slovak Republic is unable to commit to other entities involved in providing assistance to victims of trafficking in human beings, we recommend that you should consider the edit area to fulfill the obligations for the provision of assistance to victims of trafficking in human beings, in the form of the legal act that is the law.

Bibliography

1. Bango, D. – Víkoryová, J. Metodika vyšetrovania vybraných druhov mravnostných trestných činov. Bratislava : Akadémia PZ – K vyšetrovania, 2001. – 70 s. ISBN 80-8054-211-2
2. Čečot V. a kol. Obchodovanie s ľuďmi alebo otroctvo 21. storočia. In: Trestné právo. Sládkovičovo, Vysoká škola v Sládkovičove, Fakulta práva Janka Jesenského, 2013, ISBN 978-80-89267-93-9, 349 s.
3. Čenteš, J. Trestný zákon s komentárom. Žilina: Poradca podnikateľa, 2006, ISBN 80-88931-47-9, 624 s.
4. Hlinka, J. Analýza súčasného právneho stavu boja proti obchodovaniu s ľuďmi a možnosti prijatia komplexnej právnej normy upravujúcej boj proti obchodovaniu s ľuďmi. In: Zborník z odbornej konferencie, konanej 14. 2. 2013 v Sládkovičove, Sládkovičovo: Vysoká škola v Sládkovičove, Fakulta práva Janka Jesenského, 2013, ISBN 978-80-89267-98-9, s. 67–86.
5. Ivor, J. – Záhora, J. Repetitóriium rekodifikovaného trestného práva. druhé doplnené a prepracované vydanie, rok 2007.

6. Kádek, P. Právna zodpovednosť v medicíne. Sládkovičovo: Vysoká škola v Sládkovičove, Fakulta práva Janka Jesenského, 2012, ISBN 978-80-89267-88-0, 312 s.
7. Korgo, D. a kolektív Trestné právo hmotné. ISBN 987-80-8054-529-1, Bratislava 2012.
8. Koviciencia II. Právnické štúdie. Zborník Fakulty práva Janka Jesenského, Sládkovičovo: Vysoká škola Vyšegradu, s. s. o. a Fakulta práva Janka Jesenského, 2011, ISBN 978-80-89267-55-2.
9. Lisoň, M. – Stieranka, J. Organizovaná kriminalita v slovenskej republike. ISBN-80-8054-315-1,
10. Lisoň, M. – Polák, P. Taktické aspekty aplikácie prostriedkov pri napĺňaní účelu operatívno-pátracej činnosti, In: Kriminalistika, 2/2008.
11. Malankevič, J. Právna úprava Organizácie spojených národov v boji proti nadnárodnému organizovanému zločinu. Bratislava : Ministerstvo vnútra SR – sekretariát Rady vlády SR pre prevenciu kriminality, 2001. – 125 s.
12. Mattar, M. Y. A. Comparative Analysis of the Anti – Trafficking Legislation in Foreign Countries. Towards a Comprehensive and Effective Legal Response to Combating Trafficking in Persons (www.protectionproject.org).
13. Milfait, R. Komerční sexualizované násilí na dětech / Praha : Portál, 2008. – 210 s. ISBN 978-80-7367-320-8.
14. Nečada, V. Obchodování s lidmi. In: Trestní právo. Praha.
15. Patrick Belser, "Forced Labor and Human Trafficking: Estimating the Profits" (Nútené práce a obchodovanie s ľuďmi: odhad ziskov), pracovný dokument, Ženeva, Medzinárodný úrad práce, 2005].
16. Samaš, O. – Stiffel, H. – TOMAN, P. Trestný zákon. stručný komentár. Bratislava: Iura Edituion, 2006, ISBN 80-8078-078-1, 886 s.
17. Scheinost, M. Konvence OSN a ďalší dokumenty k organizovanému zločinu. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2001. – 114 s. ISBN 80-86008-91-6
18. Šimovček, I. II. kriminalistické dni na Slovensku : Zborník materiálov z vedeckej konferencie konanej dňa 24. 5. 2000. Bratislava : Akadémia PZ, 2000. – 252 s. ISBN 80-8054-142-6
19. Viktorová, J. Vyšetřovanie, APZ Bratislava 2011, str. 42, ISBN 978-80-8054-505-5. Obchodování se ženami z pohledu České republiky : Výzkum je součástí projektu OSN – odpověď trestního soudnictví na obchodování s lidmi v České republice a v Polsku.
20. Trávníčková, I. riešiteľ, spolurieš. Marina LUPTÁKOVÁ, Spolurieš. Václav NEČADA, Spolurieš. Hana PŘESLIČKOVÁ, Spolurieš. Karla TRDLICOVÁ. Praha : Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2004. – 158 s. ISBN 80-7338-030-7 (Metodologický garant – UNICRI).
21. Výzkum obchodu s lidmi především za účelem nucené práce : Zpráva o výsledcích sociologického výzkumu. Havířov : INTERMUNDIA, 2005. – 57 s.

УДК 378.015.31:17.022.1

МОРАЛЬНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ: ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ДОСЛІДЖУВАНОВОГО ФЕНОМЕНУ

Потапчук Т. В.

Стаття присвячена проблемі моральної культури та її складових характеристик. Моральна культура становить усвідомлено вироблений на основі гуманістичних традицій і постійно вдосконалюваний особистістю індивідуальний досвід морально-ціннісного ставлення до світу, людей, самої себе. Вона окреслює міру глибини та органічності втілення у вчинках людей вимог моральності (суб'єктивне, інтеріоризоване уявлення про мораль, свідомий вільний вибір добра, що проявляється у діях, ставленнях індивіда до інших людей, до своїх обов'язків). У широкому розумінні моральна культура постає як форма культури, яка "відповідає" за вдосконалення соціуму, зміст морального проекту людської діяльності, згуртування індивідів навколо моральних норм, цінностей, ідеалів, формування прагнення втілювати ці норми, цінності та ідеали в реальних моральних вчинках. У більш вузькому сенсі моральна культура виступає показником рівня морального розвитку як певної соціальної системи, так і окремої особистості.

Ключові слова: моральної культура, моральні знання, моральні свідомість і самосвідомість, моральні цінності, моральні почуття, моральна поведінка.

Статья посвящена проблеме нравственной культуры и ее составляющих характеристик. Нравственная культура составляет осознанно выработанный на основе гуманистических традиций и постоянно усовершенствованный личностью индивидуальный опыт нравственно ценностного отношения к миру, людям, самому себе. Нравственная культура очерчивает меру глубины и органичности воплощения в поступках людей требований нравственности (субъективное, интериоризованное представление о морали, сознательный свободный выбор добра, что проявляется в действиях, отношениях индивида к другим людям, к своим обязанностям). В широком понимании моральная культура предстает как форма культуры, которая "отвечает" за совершенствование социума, содержание нравственного проекта человеческой деятельности, сплочение индивидов вокруг моральных норм, ценностей, идеалов, формирование стремления воплощать эти нормы, ценности и идеалы в реальных нравственных поступках. В более узком смысле нравственная культура выступает показателем уровня морального развития как определенной социальной системы, так и отдельной личности.

Ключевые слова: моральная культура, нравственные знания, нравственные сознание и самосознание, нравственные ценности, нравственные чувства, нравственное поведение.

The article is devoted to the problem of moral culture and its constituent characteristics. Moral culture is defined as consciously developed on the basis of humanistic traditions and constantly perfected individual experience of moral value attitude to the world, people and oneself. Moral culture outlines the depth and limits in realization of moral obligations (subjective, interiorized understanding of moral, conscious free choice of the good, which shows itself in actions, attitudes to other people, to one's duties). In the broad sense, moral culture appears to be a form of culture that is "responsible" for the improvement of society, for the content of the moral project of human activity, unity among individuals about moral norms, values, ideals, formation of determination to realize these norms, values and ideals in actual moral deeds. In the narrow sense, moral culture acts as an indicator of the level of moral development of a certain social system, as well as an individual person.

Key words: moral culture, moral knowledge, moral consciousness and self-consciousness, moral values, moral sense, moral behavior.

Постановка проблеми. Сьогодні все частіше усвідомлюється той факт, що загрозу духовному, морально-етичному стану суспільства може становити недооцінка психологічного, морального аспектів розвитку людини. Це зумовлює необхідність "виховання глибоко моральної, порядної особистості..., від якої, можливо, залежатимуть певні аспекти розвитку суспільства, цивілізації, людства в цілому" [12, с. 74]. Поняття "моральна культура" створене на перетині двох складових – культури і моральності. Тому для розкриття його сутності звернемося до розкриття змісту кожної з них.

Проблемі виховання у студентської молоді моральної культури, у тому числі й у позааудиторній діяльності, присвятили свої праці О. Багас, К. Байша, Г. Васянович, М. Горда, О. Денищик, С. Крук, О. Кузнєцова, І. Ластовченко, Ю. Максимчук, Л. Москальова, В. Марчук та інші. Незважаючи на наявність різних підходів до визначення сутності моральності, науковці однакові в тому, що кожен індивід приходить у соціум з його культурою як у даність. Відокремлення індивіда від культури призводить до втрати ним життєвих орієнтирів, створює душевний дискомфорт, заважає йому знайти своє місце в соціумі, надати вищий сенс життєвим завданням. І навпаки, оволодіння культурою збагачує людину, розширює її духовні обрії.

Отже, мета статті – проаналізувати теоретичні підходи до змісту моральної культури.

Завдання дослідження: здійснити аналіз стану дослідженості проблеми у філософській, соціологічній, психологічній та педагогічній літературі, розкрити основні характеристики моральної культури.

Виклад основного матеріалу. Культура – це складне багатоаспектне утворення, продукт людської життєдіяльності, феномен людського буття, який проявляється в усіх його сферах і на всіх рівнях, система матеріальних і духовних цінностей. Матеріальна культура складається із створених людиною предметів, в яких "матеріалізуються знання та вміння, які, разом із цінностями, нормами, уявленнями про світ і правилами поведінки, є елементами нематеріальної культури" [7, с. 63].

Полісемантичність поняття "культура" зумовила виникнення безлічі визначень та концепцій його сутності, що співіснують в науці.

Філософи розглядають культуру як спосіб буття людини, в процесі якого відбувається активна її взаємодія з іншими людьми. Культура у цьому сенсі постає як утворення, що "має особистісну структуру переживання, відтворення і трансформації історії в норми і цінності конкретних людей" [13, с. 23–24].

На думку Є. Бистрицького, культура є сукупністю міжособистісних зв'язків і стосунків людини з навколишнім, в яких вона здатна поставати суб'єктом своєї життєдіяльності, "максимально контролювати і керувати змінювати... умови й обставини власного буття" [4, с. 19].

Психологи у визначенні культури виокремлюють насамперед суб'єктивну культуру, під якою розуміють "характерні для кожної культури способи, за допомогою яких її члени впізнають створену людьми частину людського оточення: те, як вони категоризують соціальні об'єкти, які зв'язки між категоріями виокремлюють, а також норми, ролі і цінності, які вони визнають своїми" [7, с. 63].

З психолого-педагогічного погляду культура тлумачиться як система сенсів, переконань, норм, способів поведінки та міжособистісної взаємодії, які, "зберігаючись у певному співвідношенні протягом тривалого часу і функціонуючи в усіх соціальних системах", реалізуються через ціннісні орієнтації і настановлення людей, їхні цілі діяльності, звичаї, обряди, традиції і забезпечують наступність поколінь у творенні нових матеріальних і духовних цінностей [21, с. 74].

Отже, культура виступає як матеріально-духовне утворення, яке виникає на основі предметно-практичної діяльності і певним чином змінюється в ході історичного розвитку.

За словами Н. Миропольської, шлях культури і до 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, і світ [15].

Як система норм і цінностей, культура впливає на формування ідеалів, цілей і засобів їх реалізації, активно втілюється в поведінці. Отже, стосовно людської діяльності культура виконує нормативно-санкціонуючу функцію, тобто світоглядне

засвоєння культурних норм і цінностей забезпечує самовизначення особистості і найбільш повне розуміння нею світу завдяки духовно-практичному ставленню до навколишнього середовища. Водночас, як зазначає А. Азархін, набуті в системі культури світоглядні настановлення актуально можуть і не діяти в самосвідомості людини. Однак вони є суттєвою частиною її самовизначення, що є набагато важливішим, ніж те, що людина може вербально висловити чи раціонально осмислити [1].

Носіями культури є не лише соціальні спільноти, а й належні до них індивіди. Культура окремої людини – "це сукупність способів поведінки, думок, понять, методів і результатів діяльності, що виступають особистісними орієнтирами суб'єкта, регулюючи його життєдіяльність і переводячи на якісно вищий, більш осмислений і упорядкований спосіб буття" [18, с. 53].

Існує кілька напрямів впливу культури на особистість. По-перше, в плані підготовки її до життя в суспільстві, навчання норм поведінки, які відповідають прийнятним у ньому зразкам і правилам. По-друге, через формування системи цінностей (економічних, ідеологічних, політичних тощо) як регуляторів людської поведінки. Адже від того, яке місце посідають моральні норми в ціннісній системі конкретної особи, залежить її поведінка в соціумі. По-третє, через формування зразків поведінки як реакцій людини на певні ситуації. Тобто, залучаючись до культури, індивід має засвоїти певні паттерни реагування на різні події та явища у такий спосіб, щоб, з одного боку, задовольнити свої домагання й очікування референтної для нього групи, а з іншого – не вступити в конфлікти з членами інших груп. По-четверте, через продукування моделей (ідеалів) – сукупності рис і якостей, які високо поцінуються в даній групі, суспільстві загалом [18, с. 77–78].

Отже, культура особистості – важливий аспект розуміння культури. Це рівень вихованості та освіченості людини, оволодіння обраною сферою знань або діяльності. Поняття "культура" фіксує якості людини, спосіб її поведінки, ставлення до інших людей. Культура особистості – це "характер і рівень індивідуального освоєння людиною минулих і актуальних цінностей, міра активності та вдосконалення нею свого внутрішнього духовного світу, гуманізація ставлення до суспільства, інших людей, прагнення до творчості в усіх сферах життєдіяльності" [14, с. 15–16], це "індивідуальний досвід, що адекватно проявляється в різних видах життєдіяльності: сприйнятті, відтворенні, оцінці та перевтіленні (вчинок, творчість)" [5, с. 67].

Проведений нами аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури показав, що кожний індивід приходить у соціум з його культурою як у даність. Відокремлення його від культури призводить до втрати ним життєвих орієнтирів, створює душевний дискомфорт, заважає йому знайти своє місце в соціумі, надати вищий сенс життєвим завданням. І навпаки, оволодіння культурою збагачує людину, розширює її духовні обрії, допомагає освоїти і засвоїти визнані суспільством норми, цінності, способи поведінки.

Важливим аспектом культури є моральний. Тож спробуємо окреслити його сутність.

Як свідчить аналіз наукових джерел, на сьогодні не існує стійких однозначних тлумачень понять "мораль" і "моральність".

Філософський словник інтерпретує мораль (від *moralis* – моральний, від *more* – звичаї) як "духовно-культурний механізм регуляції поведінки особистості та соціальних груп за допомогою уявлень про належне, в яких узагальнені норми, цінності, зразки поведінки, принципи ставлення до інших індивідів та соціальних груп" [22, с. 397].

Згідно з поглядами А. Гусейнова, мораль виступає у двох формах: 1) як характеристика особистості і сукупність моральних якостей; 2) як характеристика відносин між людьми, сукупність моральних норм, правил вимог. Обидві ці форми моралі перебувають в єдності, взаємозв'язку і взаємозумовленості. Мораль можна назвати суспільною (людською) формою, яка робить можливими відносини між людьми в усій їх конкретній багатоманітності. Вона начебто прив'язує людей до всіх зв'язків, окреслює той ідеальний універсум, усередині якого тільки й може розгортатися людське буття як людське. Мораль і є тією людськістю, без якої відносини людей ніколи не набули б людського (суспільного) характеру [6].

Отже, об'єктом власне моральної оцінки завжди є міжособистісні відносини, точніше, ті ситуації, в яких інтереси людей виявляються взаємопов'язаними.

Найбільш обґрунтованим, на наш погляд, підходом до проблеми філософського аналізу моралі є підхід, що набув висвітлення в працях О. Дробницького, і становить методологічну цінність для нашого дослідження. Таким є, зокрема, положення про те, що важко виокремити власне моральну сферу індивіда, адже вона регулює різні сторони його життєдіяльності. Моральні критерії можуть бути застосовані до будь-якого виду діяльності людини, до актів її свідомості і поведінки. Формою моральних уявлень є норма, в якій зафіксовані загальні правила поведінки, що висувається до значної кількості здійснюваних людьми вчинків. Отже, робить висновок філософ, "мораль охоплює загальні норми і принципи поведінки, цілі соціальних рухів, які втілені в суспільних і моральних ідеалах, критеріях орієнтації соціальної дійсності у формі понять добра і зла" [8, с. 6].

До філософського підходу, моральність – це "буттєвий корелят моралі, що визначає спосіб, рівень і межі впливу її норм на реальне життя" [22, с. 399]. Розрізняють два конкретніші значення терміна "моральність", згідно з якими вона постає як: 1) якісна характеристика певної системи соціальних або міжособистісних стосунків під кутом реалізації в них настанов і цінностей моралі; 2) сфера внутрішнього, душевно-духовного самовизначення і ціннісної орієнтації людської особистості за межами належного – безальтернативно визначеного нормами і приписами моралі [22, с. 400].

Якщо мораль – це особлива форма суспільної свідомості, вид суспільних відносин, який виявляється в сукупності особливих цінностей і способів нормативного регулювання життєдіяльності людей у суспільстві, "єдиний тип соціальної регуляції, який апелює насамперед до особистісного в людині, до особистості, яка добровільно приймає і додержує моральних норм суспільства", то моральність – це етичне поняття, яке в широкому розумінні є синонімом моралі, характеристикою особливого виду практичної діяльності людей, що мотивуються моральними ідеалами, переконаннями та принципами [20, с. 51–52].

Аналізуючи відмінності між мораллю і моральністю, В. Слободчиков та Є. Ісаєв відзначають, що моральність насамперед передбачає орієнтацію на часткові, історично конкретні оцінки інших, спільноти, тоді як мораль – це орієнтація на самостійно прийняті абсолютні принципи і цінності [20, с. 352].

Як одну з багатьох характеристик цілісної структури досвіду, а не окремих домен (спеціальний, відмежований від інших компонент, модуль) досвіду розглядає моральність Ю. Александров. При цьому дослідник відзначає, що названа характеристика може співвідноситися з ціннісною оцінкою подій, дій індивіда; вона узагальнює "множинність одиниць досвіду за критерієм цієї оцінки: прийнятні вони в соціумі чи ні" [2, с. 17].

Отже, згідно з наведеними вище поглядами, моральність – це суб'єктивне, інтеріоризоване уявлення про мораль, свідомий вільний вибір на користь добра, що здійснюється людиною на засадах усталених у суспільстві моральних оцінок і цінностей.

Моральність особистості зароджується в її діях, в яких виявляється її ставлення до інших людей, до своїх обов'язків, до колективу. Повторюючись, такі дії закріплюються, стають звичними, стійкими рисами характеру, що внутрішньо визначають поведінку людини в різних життєвих обставинах.

Згідно з енциклопедичним визначенням, моральна культура – це "усвідомлено вироблений на основі гуманістичних традицій і постійно вдосконалюваний особистістю індивідуальний досвід морально-ціннісного ставлення до світу, людини, до самої себе". В ідеалі йдеться про "гармонійний максимум усіх морально-духовних цінностей у структурі особистості та міжфункціональний зв'язок між ними" [9, с. 524].

Поняття "моральна культура" використовується для позначення міри глибини й органічності втілення у вчинках людей вимог моральності. Моральні прояви – це сутність цінності індивідуального суб'єкта, яка віддзеркалює внутрішній імпульс конкретної людини, її духовну мотивацію, що набуває виявлення у вчинках стосовно іншої людини [11, с. 106–107]. Оскільки моральні прояви реалізуються у взаємодії кількох суб'єктів, А. Кармін пропонує розглядати моральну культуру як атрибут культурних проявів [11, с. 36].

Отже, моральна культура як рівень оволодіння моральними принципами та ідеалами є якістю суб'єкта, котрий може виступати і як індивідуальний суб'єкт, і як

груповий. Тому цілком правомірно вести мову про декілька аспектів прояву моральної культури як на особистісному рівні, так і на колективному та суспільному рівнях. Однак, в якій ролі не виступав би індивід, моральна культура в своєму реальному функціонуванні постає показником рівня його морального розвитку, незважаючи на те, йдеться про ту чи іншу соціальну систему, соціальну групу чи окрему особистість.

У загальному сенсі під рівнем морального розвитку розуміється моральна вихованість людини, міра засвоєння нею моральних норм, приписів і реалізація їх у своїх вчинках. Моральна культура виступає показником того, наскільки глибоко і міцно моральні настановлення, норми втілюються у почуттях, поведінці, в життєвій позиції особистості. Лише через "діяльнісний прояв у вчинках, постійному спілкуванні з оточенням проявляється моральна культура людини, а також міра її відповідності рівню морального розвитку суспільства, його моральним еталонам і принципам" [17, с. 63].

Таким чином, моральна культура містить, по-перше, найхарактерніші для певної конкретно-історичної епохи моральні цінності; по-друге, ставлення до цих цінностей, реалізоване в моральній здатності й готовності суспільства та особистості бути відповідними назрілим потребам прогресивного розвитку. Отже, до моральної культури особистості належать пізнання та засвоєння усталених моральних цінностей суспільства, готовність і здатність особистості не тільки до творчої їх реалізації, а й до створення нових.

Отже, вважаємо за необхідне розглянути реалізацію моральної культури крізь призму духовної предметності – знання, цінності, які набувають відображення в моральній свідомості особистості й регулюють її поведінку.

Вироблення знань, володіння знаннями, збереження й передача знань – один з вагомих "винаходів" культури. Власне, "рівень культури кожної людини і всього людства загалом на кожній стадії онтогенезу і філогенезу значною мірою визначається характерними для неї обсягом і глибиною знань" [10].

Одним з різновидів знання є практичне знання, яке має конкретний характер, зумовлений своєрідністю залучених у практику явищ – природи, соціальних відносин, самої життєдіяльності людини. Знання про норми моралі (форми моральних вимог до поведінки людини) в побутовому житті сфокусовані в традиціях культури, усталених поглядах, звичаях. При цьому, якщо основна "зона компетентності" звичаїв – це регуляція міжособистісних або міжгрупових відносин, насамперед їхнього поведінкового аспекту, в поглядах зафіксований побутовий рівень морального образу світорозуміння, інтерпретації навколишньої дійсності, норм, правил міжособистісних відносин [23, с. 242].

Моральні знання мають таку силу, що й наукові. Але на відміну від останніх, їх наявність непомітна, тоді як відсутність позначається фатальним чином. Мораль була і залишається "доленосною у ставленні до свого життя, але при цьому стає дедалі більше продуктом свідомої діяльності, предметом морального вибору, мети й сенсу життя" [2, с. 4].

Відтак, моральні знання становлять важливий елемент моральної культури як суспільства, так і особистості.

У моральній культурі особлива роль належить свідомості особистості, адже цілісний розвиток такої її складової, як система категорій, принципів і норм, передбачає своєю головною метою закріплення у свідомості людини органічно єдиної моральної орієнтації, яка не допускала б подвійної моралі. У свідомості морально цілісної особистості почуття перебувають в органічному взаємозв'язку з її раціональним життям, виступаючи як "сплав розуму та почуттів, який виражає стійкість переконань особистості, оскільки саме в єдності почуттів і розуму виявляється глибока переконаність особистості, надійність її моральних принципів" [16, с. 401]. Моральні почуття, розвиваючись, у свою чергу, сприяють зростанню свідомого ставлення індивіда до морального вибору, допомагають йому виробити моральні принципи та ідеали.

Наступною формою духовної предметності є цінності. Категорія "цінність" належить до ключових понять сучасних людинознавчих наук. У довідкових виданнях і наукових дослідженнях зустрічаються різні тлумачення поняття цінності. Найбільш

поширеним серед них є те, відповідно до якого під цінністю розуміється "все, що може цінити особистість, що є для неї значущим і важливим" [3, с. 6].

Цінності моральної культури людини виражають її ставлення до світу, яке має особистісне забарвлення і формуються завдяки пережитим почуттям – співпереживанню, мукам совісті, почуття обов'язку. Усі ці етичні цінності – доброзичливість, добросовісність, справедливість, великодушність та ін. набувають прояву у вчинках людини, які вона здійснює стосовно інших, але характеризують не прояв, не зовнішній образ вчинку, а його внутрішній імпульс, його духовну мотивацію. Тому "нам не треба бачити, як здійснено вчинок, щоб дати йому моральну оцінку, необхідно лише знати, чому його здійснено" [11, с. 107].

Отже, моральні цінності – це сукупність загальнолюдських значущих моральних категорій, які постають як еталони належного. Цінності пов'язані з можливістю реалізації сутнісних сил людини, її морального вдосконалення особистісного розвитку, виступають найвищими принципами, що покладаються в основу мотивації поведінки і вчинків людини, зумовлюють характер її ставлення до об'єктів і суб'єктів навколишнього світу.

Підсумовуючи розгляд змістово-структурних характеристик моральної культури, не можемо не погодитися з М. Каганом, який зазначає, що "моральна культура має доволі чітку локальну обмеженість... З іншого боку, вона не має своїх організаційних форм і просочує людську поведінку в усіх сферах діяльності (суспільної та інтимної), відповідно використовуючи різні предметні форми – етико-теоретичні і практико-поведінкові" [11, с. 96].

Моральна культура є невід'ємною складовою як культури людства в цілому, так і культури окремої особистості. Вона пронизує всі сфери життєдіяльності людей і виконує теоретичну, проєктивну, інтегративну, мобілізуючу, виховну функції у культурному просторі.

Формування моральної культури особистості ґрунтується на концептуальних засадах гуманістичної етики, що утверджують ставлення до людини як до найвищої цінності, визначає її право на власний вільний вибір, розвиток і саморозвиток, творчість і самореалізацію власних здібностей і можливостей тощо. Такий підхід акумулює гуманістичні знання, моральні почуття, ціннісні орієнтації, що визначає внутрішню потребу особистості в моральній поведінці.

Разом із тим проблема формування у студентів моральної культури не є вичерпаною, оскільки потребує ґрунтового осмислення у контексті позааудиторної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Література

1. Азарин А. В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности / А. В. Азарин. – К. : Наук. думка, 1990. – 374 с.
2. Александров Ю. А. Мораль и гены / Ю. А. Александров // Хаузер М. Д. Мораль и разум: как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла / Марк Д. Хаузер; пер. с англ. Т. М. Мартюновой; под ред. Ю. А. Александрова; предисл. Ю. А. Александрова / Ю. А. Александров. – М. : Дрофа, 2008. – С. 5–18.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода). – К. : Наукова думка, 1997. – 175 с.
5. Брыль А. К. К вопросу об исследовании духовной культуры личности / А. К. Брыль // Формирование творческой личности учителя для обновленной национальной школы. – Умань, 1993. – С. 15–17.
6. Гусейнов А. А. Этика : учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – М. : Гардарики, 2003. – 476 с.
7. Данилюк І. Культура і психологія: точки взаємозв'язку / Іван Данилюк // Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – С. 60–67.
8. Дробницкий О. Г. Моральная философия : избр. труды / О. Г. Дробницкий. – М. : Гардарики, 2002. – 523 с.
9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відп. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
10. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Питер, 1996. – 275 с.
11. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК "Петрополис", 1997. – 205 с.

12. Крeмiнський Б. Г. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості / Б. Г. Крeмiнський // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 12. – С. 74–80.
13. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М. : Высшая шк., 1990. – 215 с.
14. Мачеевич С. С. Культура личности – сущность и структура (Подход к системному анализу) / С. С. Мачеевич // Культура и гуманизм. – М. : АПН ЦК КПСС, 1991. – С. 3–20.
15. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика : монографія / Н. Є. Миропольська. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 204 с.
16. Пенькова О. Моральна спрямованість особистості як основа її громадянськості / Олена Пенькова // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / за ред. С. Д. Максименка, В. Т. Циби, Ю. Ж. Шайгородського та ін. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 398–408.
17. Полякова Г. Б. Нравственная культура в аксиологическом пространстве современной школы : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Полякова Галина Борисовна. – СПб., 2004. – 150 с.
18. Рудницька О. П. Мистецтво у розвитку культури майбутніх фахівців / О. П. Рудницька // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – 680 с.
19. Сінкевич Н. К. Формування морально-духовних орієнтацій у дівчат-підлітків в умовах взаємодії школи та позашкільних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Н. К. Сінкевич. – К., 2000. – 184 с.
20. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. Н. Исаев. – М. : Школа Пресс, 1995. – 264 с.
21. Тхоржевський Д. О. Методологічні основи національної самосвідомості як моральної цінності / Д. О. Тхоржевський, І. В. Огородник, В. П. Москалець // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Скульського, упоряд. О. М. Павличенка. – К., 1997. – 224 с.
22. Філософський енциклопедичний словник / редкол. В. І. Шинкарук (голова) та ін. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
23. Флиер А. Я. Культурология для культурологов : учеб. пособие / А. Я. Флиер. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 492 с.

УДК [378.4:61]:17.035.1-057.875

ЕВОЛЮЦІЯ ІДЕЙ АЛЬТРУІЗМУ В ЗАХІДНІЙ ФІЛОСОФСЬКІЙ І ПСИХОЛОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Примачок Л. Л.

Стаття присвячена висвітленню ідей альтруїзму, що набули визнання в західній філософській та психологічній думці. Простежено еволюцію становлення та розвитку поглядів на сутність альтруїзму та альтруїстичної поведінки, виявлено генетичні та соціальні чинники, що мають безпосередній вплив на альтруїстичні дії.

Ключові слова: альтруїзм, альтруїстична поведінка, західна філософська та психологічна думка, еволюція.

Статья посвящена раскрытию идей альтруизма, признанных в западной философской и психологической мысли. Прослежена эволюция становления и развития взглядов на сущность альтруизма и альтруистического поведения, выявлено генетические и социальные факторы, оказывающие непосредственное влияние на альтруистические действия.

Ключевые слова: альтруизм, альтруистическое поведение, западная философская и психологическая мысль, эволюция.

The article elucidates the ideas of altruism that gained recognition in the Western philosophical and psychological thought. It retraces the evolution of views on the essence of altruism and altruistic behavior, and identifies genetic and social factors that have direct influence on altruistic actions.

Key words: altruism, altruistic behavior, Western philosophical and psychological thought, evolution.

Інтерес до проблеми альтруїзму зумовлений значним поширенням в умовах сьогодення егоїстичних тенденцій у відносинах між людьми. Егоїзм стає нормою, до нього прагнуть, його використовують як засіб і мету досягнення різноманітних цілей. Не можна не зважати й на те, що альтруїстична поведінка часто набуває перекручення, виявляючись у вигляді саморуйнування (що тотожне відмові людини від власних сподівань на ресурс) або стає надмірною, дезадаптуючи одержувача альтруїстичних дій.

Турбота про ближнього властива людському суспільству від започаткування його існування. У різні історичні періоди це соціальне явище тією чи іншою мірою допомагало вижити як окремим індивідам, так і соціуму загалом. Одним із важливих принципів, що покладається в основу цієї турботи, є принцип альтруїзму. Адже в історії еволюції збереглися саме ті групи, в яких знаходилося місце для "справжнього альтруїзму", й гинули спільноти, що склалися з егоїстів" [2]. Однак уже від самого початку трактування альтруїзму, ставлення до нього як до певної характеристики взаємодії між людьми не мали однозначного виміру, викликаючи суперечки між представниками різних течій і наукових шкіл. Ці тенденції певною мірою зберігаються й донині. Тому для кращого осягнення змістових ознак альтруїзму, визначення особливостей альтруїстичної поведінки необхідно розглянути еволюцію цих понять, зокрема в працях представників західної філософської і психологічної думки.

До вивчення історії становлення та розвитку поглядів на сутність альтруїзму, аналізу особливостей його вияву в історичній ретроспективі звертаються Л. Антилогова, Т. Гаврилова, В. Дорожкін, В. Ефроїмсон, Є. Ільїн, І. Лавричева, О. Насиновська, М. Петренко, С. Соболев, І. Стецько та інші. Водночас відсутні дослідження, в яких ці питання розглядалися б цілісно, даючи змогу простежити генезу розуміння альтруїзму залежно від провідних ідеологічних пріоритетів тієї чи іншої епохи, того чи іншого мислителя чи науковця.

Мета статті – простежити еволюцію змістових характеристик альтруїзму, що набули визнання в західній філософській та психологічній думці, зумовлюючись конкретною соціальною та історичною ситуацією.

Спроби теоретичного осмислення альтруїзму спостерігаються ще в епоху Відродження, коли створений релігією моральний канон особистості втрачає свій вплив, активізуючи розроблення філософських концепцій альтруїстичної поведінки. Релігійні засади людської життєдіяльності замінюються ідеями раннього гуманізму, відповідно до яких людина постає вінцем природи. Як наслідок, визнання набувають ідеї поміркованого егоїзму, втілюючись у філософських доктринах Макіавеллі, Монтеня, Гоббса, а також ученнях соціалістів-утопістів Кампанелли, Мора, Роланда, які наголошують на провідній ролі егоїзму та необхідності свідомого управління ним [6].

Подальший розвиток ідей альтруїзму пов'язаний з розвитком морального вчення англійських і французьких просвітників, зокрема, Шефтсбері, Хетченсона, Сміта, Руссо, які роблять спроби протиставити приватним егоїстичним інтересам інший, індивідуалістичний моральний принцип – турботу про благо іншого та допомогу ближньому. Розглядаючи суспільні відносини як відносини між окремими особистостями, вони прагнули пом'якшити егоїстичні прагнення людей шляхом запровадження альтруїстичного виховання.

Щодо самого терміна "альтруїзм", він був сконструйований у працях французького філософа О. Конта, який, розвиваючи традиції англійської моральної філософії, запровадив його для фіксації поняття, протилежного поняттю егоїзму [4].

У XIX столітті під впливом утилітаризму альтруїзм починає трактуватися як обмеження особистого інтересу заради загального (в деяких інтерпретаціях – суспільного) інтересу [7]. Водночас сама ідея альтруїзму зазнає гострої критики з боку християнських теологів унаслідок характерної для того часу "емансипації особистості". Альтруїзм звинувачується в "людинолюбстві", за якого забувається Бог і обов'язок щодо виконання його заповідей. Більше того, християнська етика розмежовує поняття "альтруїзм" і "любов до ближнього", суттєво звузивши те, що може вважатися альтруїзмом [1]. За альтруїстичної позиції (у розумінні О. Конта) пріоритет надається Людині, а за "любові до ближнього" – йдеться насамперед "про любов до Бога у своєму ближньому" [5, с. 27]. Тому з позицій християнського трактування, не всі вияви альтруїзму є богоугодними. Адже далеко не всі потреби та інтереси людини, яким може надаватися альтруїстична підтримка, відповідають нормативності з релігійного погляду.

Аналіз західних теорій, що набули поширення на початкових етапах звернення уваги до альтруїзму, дає змогу виокремити три методологічні підходи до трактування його сутності.

Перший із них пов'язаний з позицією жорсткого детермінізму егоїстичних мотивів альтруїстичної поведінки (Гоббс, МанDEVІЛЬ, Бентам, Ренд).

Другий підхід базується на концепції альтруїстичної мотивації, що формується за рахунок як раціонального підпорядкування системі моральних норм, так і розвинутого почуття співпереживання (Паскаль, Сміт, Конт).

Третій підхід об'єднує проміжні типи, що виявляються через поєднання егоїзму та альтруїзму, схильність до позиції поміркованого лібералізму, визнання необхідності морального виховання. Важливе значення тут надається вільному поміркованому вибору, стверджується, що люди однаково здатні як до вияву егоїзму, так і до вияву альтруїзму (Декарт, Руссо, Мілль, Спенсер, Рассел) [6].

Подальше посилення інтересу до альтруїзму спостерігається у XX столітті. На несвідомі аспекти альтруїстичної мотивації звертають увагу насамперед прихильники психоаналізу: З. Фройд досліджує зв'язок між альтруїстичною поведінкою, почуттям провини і меланхолією; А. Фройд – роль психологічного захисту, який перетворює початкову егоїстичну мотивацію на альтруїстичну; встановлено зв'язок альтруїзму з прагненням до контролю та домінування (К. Хорні, Е. Фромм).

Наприклад, у психоаналітичній концепції З. Фрейда альтруїзм розглядається як невротична потреба суб'єкта в послабленні почуття провини або як компенсація ним первісного егоїзму. Вихідним для формування людини-альтруїста названо наявність у неї бажання надавати допомогу іншим. Однак альтруїстичними такі намагання стають тоді, коли ця допомога надається безкорисливо. Поступово вони закріплюються, формуючи альтруїстичні настановлення, що стають для неї моральним принципом [10].

Загалом підходи до альтруїзму, що набули визнання в західній психології, можна класифікувати за такими групами:

1. Соціально-психологічні моделі альтруїстичної поведінки, які розглядають альтруїзм як механізм, що регулює взаємний обмін і базується на загальнолюдських нормах поведінки (Д. Майєрс, Р. Чалдіні, А. Гулднер).

2. Глибинно-психологічне розуміння альтруїзму як механізму, що захищає слабе Его суб'єкта (Д. Віннікот, М. Кляйн, К. Меннінгер, А. Фройд, Е. Фромм, К. Хорні, К. Юнг).

Вагомий внесок у розгляд альтруїстичної поведінки з позицій захисту свого роду зробив англійський біолог Д. Гамільтон. У розробленій ним концепції родового відбору доводиться, що особини всередині виду можуть досягти найбільшого успіху у відтворенні, якщо будуть допомагати родичам у такий спосіб, щоб вигода того, хто одержав допомогу, значно перевищувала витрати того, хто її надав [9].

З погляду цієї концепції, дії окремої людини спрямовані не стільки на виживання її самої, скільки на виживання її генотипу. Тобто йдеться про те, що люди більшою мірою схильні допомагати тим, з ким вони пов'язані генетично. Фактично стверджується здійснення вибору на користь альтруїзму за принципом родичевої належності.

Для пояснення того факту, що люди постійно надають допомогу не лише родичам, еволюційна теорія пропонує підхід, в основу якого покладено поняття "взаємної допомоги" (взаємного обміну). Його автор Р. Триверс зазначає, що в усіх культурах існує норма взаємності, яка зобов'язує людей відшкодовувати допомогу, яку вони одержали [16].

У зарубіжній психології доволі поширене трактування альтруїзму, в основу якого покладено "інтенцію створення полегшення або покращення ситуації іншого, який потребує допомоги". Звідси під альтруїстичною розуміється поведінка, коли "людина діє, передбачаючи, що завдяки її діям у реципієнта буде усунено небажаний стан" [14, с. 73]. Альтруїстична поведінка спрямована на благо інших і не розрахована на винагороду; вона детермінована наявною в людини сукупністю особистісних цінностей (співчуття, турботливість, почуття обов'язку, відповідальність) і відсутністю якостей, що гальмують вияв альтруїзму (підозрілість, жадібність, скептицизм) [8].

Визначаючи фактори альтруїстичної поведінки, Б. Латанеє та Дж. Дарлі наголошують на важливості дотримання етичних норм, правил моральної поведінки. Дієвість цих правил, на погляд дослідників, залежить від того, наскільки людина інтеріоризувала їх, наскільки вони стали для неї внутрішніми стандартами, наскільки поведінка, що відповідає їм, набула для неї цінності. Чим більшою мірою інтеріоризовані соціальні та моральні норми як стандарти поведінки, тим сильніше поведінка зумовлюється можливими її наслідками для самооцінювання і менше залежить від зовнішніх обставин. Альтруїстична поведінка характеризується переживанням суб'єктом свого діяння як такого, що мотивується внутрішньою необхідністю і не суперечить його інтересам [8].

Розкриваючи сутнісні характеристики альтруїстичної поведінки, Л. Берковитць і Ж. Макоулі акцентують на зважуванні суб'єктом витрат (наслідків вчинку для самого себе) і користі (наслідків для того, хто звернувся з проханням). Людина не налаштована на вияв допомоги, якщо та коштує їй (як матеріально, так і морально) занадто дорого. Звідси альтруїзм визначається як активність, пов'язана з безкорисливою турботою про благополуччя інших: "Поведінка, яка здійснюється заради блага іншої людини без очікування будь-якої зовнішньої винагороди" [12, с. 110]. При цьому стверджується, що співпереживання іншому передбачає мінімальне занурення людини в саму себе та свої прагнення. У разі, коли людина в своїх переживаннях надмірно сконцентрована на самій собі, її готовність до надання допомоги значно знижується. Разом із тим радісний настрій, викликаний, наприклад, переживанням успіху, підвищує готовність людини до виявлення альтруїзму.

У працях С. Шварца та Г. Клаузена доводиться, що готовність до надання допомоги частіше виявляється у людей, яким властивий інтернальний локус контролю, тобто тим, хто сприймає себе активним суб'єктом дії [15]. Тобто людям з інтернальним локусом контролю властиві чітко виражені соціальні настановлення на альтруїзм і слабо виражені настановлення на егоїзм. І навпаки, суб'єкти з екстернальним локусом контролю характеризуються слабкими соціальними настановленнями на альтруїзм і сильною орієнтацією на егоїзм.

Свою типологію альтруїзму запропонували Раштон і Соррентіно, акцентуючи на таких його властивостях:

- 1) альтруїзм, базований на генетичному родичівстві, що має на меті збереження спільних генів;
- 2) альтруїстична поведінка, якої людина навчається в процесі морального виховання та когнітивного розвитку;
- 3) моральна поведінка, що застоюється в процесі соціалізації та привласнення досвіду інших (через спостереження та наслідування);
- 4) альтруїзм як поміркована поведінка, прийняття правил гри, в межах якої допомога одного з учасників може заохочувати відповідну допомогу з боку партнерів [1].

Пов'язуючи альтруїзм з мотиваційною сферою індивіда, К. Джус констатує, що його вияв може зумовлюватися двома мотивами: морального обов'язку та морального співчуття. Людина, яка характеризується моральним обов'язком, здійснює альтруїстичні вчинки заради морального задоволення, самоповаги, гордості, підвищення моральної самооцінки (уникнення або усунення викривлення моральних аспектів Я-концепції, уявлення про себе), виявляючи різне ставлення до об'єкта допомоги (навіть негативне). Допомога має жертвний характер. Людям з яскраво вираженим моральним обов'язком властива підвищена моральна відповідальність. Людина з моральним співчуттям виявляє альтруїзм унаслідок ідентифікаційно-емпатійного поєднання, ототожнення, але не завжди реалізує його у діях. Її допомога не позначена жертвністю, альтруїстичні прояви нестійкі, оскільки можуть знижуватися внаслідок зменшення ідентифікації і підвищення особистісної відповідальності [8].

Отже, констатує К. Джус:

- 1) альтруїзм є наслідком емоційної реакції – емпатії, тобто афективного зв'язку з іншою людиною, здатності залучатися до емоційного життя іншої людини, поділяючи її переживання;
- 2) альтруїзм виникає внаслідок впливу на суб'єкта суспільних моральних норм. Останні представлені переважно очікуваннями інших людей щодо його можливої поведінки. Будучи нерозривно пов'язаним із суспільством, суб'єкт, навіть за відсутності спостерігача, буде поводитися відповідно до прийнятих норм поведінки;
- 3) альтруїзм спонукається так званими особистісними нормами, під якими розуміється реальність, що постає у формі ціннісних орієнтацій, коли головним критерієм морального оцінювання є інтереси іншої людини або соціальної спільноти;
- 4) альтруїстична поведінка спрямована на благо інших і не розрахована на зовнішню винагороду. Вона характеризується переживанням суб'єктом свого діяння як такого, що зумовлюється внутрішньою необхідністю і не суперечить інтересам інших [1].

Аналогічні погляди знаходимо і в працях інших зарубіжних дослідників. Так, Дж. Браун вважає, що альтруїст реагує на ситуацію спонтанно, відповідно до своїх етичних правил і норм. Важливою властивістю особистості, що орієнтує її на вияв альтруїстичної поведінки, є співпереживання людині, яка потребує допомоги, тобто емпатія. Емпатія може виявлятися у двох формах: співпереживання та співчуття. Співпереживання – це переживання суб'єктом тих самих почуттів, які переживає інший. Під співчуттям мається на увазі чуйне ставлення до переживань, негараздів, труднощів іншого. Співпереживання значною мірою базується на минулому досвіді, пов'язане з потребою у власному благополуччі, бажанні задовольнити власні інтереси. Щодо співчуття, воно передбачає розуміння неблагополуччя іншої людини і пов'язане з її потребами та інтересами [3].

Дещо іншої думки дотримується Х. Хекхаузен (2003). На його погляд, допомогу, яка надається на основі емпатії, не можна вважати альтруїзмом. Адже емпатійне співчуття збільшується із зростанням потреби в допомозі і зменшується за її зниження [11]. Ця ідея підтримується й С. Бетсоном, який стверджує, що редукцію емпатійного співчуття як негативного збудження можна розглядати аналогічно редукції власного співчуття, як цілком егоїстичну спонукальну силу [12].

Висновки. Отже, розгляд еволюційного розвитку ідей альтруїзму в західній філософській і психологічній думці засвідчує наявність різних підходів до розуміння його сутності, визначення провідних ознак, що набули визнання на різних етапах історичного поступу суспільства. Конкретна модель допомоги визначалася рівнем розвитку суспільства у певний період, властивою йому культурою. Означені підходи можна диференціювати відповідно до провідних положень, що покладаються в

основу трактування основних характеристик досліджуваного феномена і дають змогу не лише виокремити його провідні ознаки, а й встановити відмінності, порівняно з іншими властивостями людини, насамперед егоїзмом.

Література

1. Дорожкін В. Альтруїзм: так називається добро / В. Дорожкін. – Симферополь : Таврія, 2010. – 348 с.
2. Эфроимсон В. П. Родословная альтруизма (Этика с позиций эволюционной генетики человека) / В. П. Эфроимсон // Новый мир. – 1971. – Вып. 10. – С. 193–213.
3. Кейсельман (Дорожкін) В. Р. Символічне конститування різних видів альтруїзму в психотерапії / В. Р. Кейсельман (Дорожкін) // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А. С. К., 2011. Т. 1. – Вип. 30. – 2011. – С. 302–306.
4. Конт О. Курс положительной философии : в 2 т. / О. Конт. – СПб. : Кн. магазин общ-ва "Посредник", 1900. Т. 1. – 1900. – 302 с.
5. Кураев А. О. О вере и знании – без антиномий / А. О. Кураев // Вопросы философии. – 1992. – № 7. – С. 26–35.
6. Лаверычева И. Г. Философский взгляд на историческую динамику социальных проявлений эгоизма и альтруизма / И. Г. Лаверычева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 123. – С. 74–81.
7. Милль Дж. С. Утилитарианизм. О свободе / Дж. С. Милль ; пер. с англ. А. Н. Неведомского / Дж. С. Милль. – СПб., 1882. – С. 97–128.
8. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб. : Питер, 2000. – 528 с.
9. Палмер Дж. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens / Дж. Палмер, Л. Палмер. – СПб. : Проим-Европик, 2003. – 384 с.
10. Фрейд З. Влечения и их судьбы / З. Фрейд. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 432 с.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
12. Altruism and helping behavior: social psychological studies of some antecedents and consequences / Jacqueline Macaulay, Leonard Berkowitz. – Academic Press, 1970. – 290 p.
13. Batson C. D. 1998. Altruism and Prosocial Behavior / C. D. Batson // The Handbook of Social Psychology / edited by D. T. Gilbert, S. T. Fiske and G. Lindzey. – Boston, MA : McGraw-Hill Companies, Inc., 1998. – Vol. 2. – P. 282–316.
14. Luck H. E. Prosoziaalis Verhalten Empirische Untersuchungen zur Hilfeleistung / H. E. Luck. – Koln : Pahl-Rugenstein, 1975. – 128 s.
15. Schwartz S. Responsibility, norms and helping in an emergency / S. Schwartz, G. Clausen // Journal of Personality and Social Psychology. – 1970. – № 16. – P. 299–310.
16. Trivers R. L. Social evolution / R. L. Trivers // Mento Park, CA : Benjamin / Cummings, 1985. – 448 p.

УДК 159.923

МОРАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ І СВОБОДА: ЛОГІКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

Ратинська І. В.

У статті актуалізовано важливість таких особистісних характеристик, як відповідальність, моральна відповідальність, свобода, розкрито їх сутність та особливості прояву. Встановлено взаємозв'язок цих характеристик. Доведено, що становлення моральної відповідальності особистості відбувається за умови формування у неї прагнення до свободи.

Ключові слова: відповідальність, моральна відповідальність, свобода, особистість, взаємозв'язок.

В статье актуализировано значение таких личностных характеристик, как ответственность, моральная ответственность, свобода, раскрыта их сущность и особенности проявления. Установлена взаимосвязь этих характеристик. Доказано, что становление нравственной ответственности личности происходит при условии формирования у нее ориентации на свободу.

Ключевые слова: ответственность, моральная ответственность, свобода, личность, взаимосвязь.

The article actualizes the importance of such personality characteristics as responsibility, moral responsibility, freedom, and reveals their essence and specificity of display. The interrelationship of these characteristics has been established. The formation of moral responsibility has been proved to take place on condition that the formation of orientation towards freedom takes place.

Key words: responsibility, moral responsibility, freedom, personality, interconnection.

Постановка проблеми. Характерні для українського суспільства соціальні, культурні та ідеологічні трансформації вимагають осмислення стратегії і тактики формування духовно багатой, соціально стійкої, а головне морально відповідальної особистості. Актуальність цієї проблеми посилюється й такими характерними для сучасної дійсності негативними чинниками, як зниження рівня загальної, зокрема й моральної культури, соціальна апатія, проникнення в суспільну свідомість нових цінностей, позначених вивіщенням меркантилізації та раціоналізації, перекрученням сутнісного змісту особистісної свободи, відмовою від відповідальності за власні дії та їх наслідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернення до наукових джерел свідчить, що на психологічному рівні (К. Абульханова-Славська, І. Бех, М. Боришевський, Л. Колберг, Г. Костюк, М. Савчин, Дж. Роттер) відповідальність розглядається як одна із генералізуючих якостей, результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, емоційного ставлення до обов'язку.

Безпосередньо питанням моральної відповідальності як моральної риси людини, мети виховання та якості, що концентрує в собі усвідомлений особистістю обов'язок, присвячено праці Г. Васяновича, Г. Малигіної, О. Пономарьова, Є. Пузирьова, О. Романовського, Т. Титаренко.

Свобода – складне, полісемантичне поняття, про що свідчать різноманітні його дефініції у творах Г. Гегеля, І. Канта, Ж.-П. Сартра, Ф. Шеллінга, К. Ясперса, які не лише піднімають питання про межі людської свободи, а й констатують можливість трансформації інтенцій свободи у поведінці індивіда. З погляду реалії сьогодення до окреслення сутнісних характеристик свободи звертаються М. Боритко, С. Крапивенський, М. Панасенко, Л. Подоляк, В. Чернобровкіна.

Незважаючи на широкий спектр звернень до проблеми відповідальності, моральної відповідальності та свободи, наявна об'єктивна потреба подальшого переосмислення взаємозв'язку цих категорій, що сприятиме кращому розумінню їх

сутнісних ознак, які впливають на життєдіяльність особистості та її буття у відносинах з іншими.

Мета статті – на основі розкриття сутності відповідальності та свободи з'ясувати точки їх дотику та взаємозв'язку.

Виклад основного матеріалу. Відповідальність – це категорія етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства (людства в цілому), характеризується виконанням морального обов'язку та правових норм. Сприйняті індивідом, вони стають внутрішньою основою мотивації його відповідальної поведінки.

Відповідальність передбачає необхідність збереження індивідуальної своєрідності, нетотожності кожного життєвого світу, зрозумілого й незрозумілого, схожого на власний та зовсім протилежного, приємного й такого, що викликає антипатію. Адже існувати, за Ж.-П. Сартром, – це завжди "брати на себе" своє буття, тобто завжди бути відповідальним за нього, а не отримувати ззовні як фант чи камінь. При цьому відповідальність не суперечить свободі, вона є її логічним наслідком, що об'єднує низку вчинків на життєвому шляху людини, її біографію [11, с. 381].

На думку І. Беха, відповідальність забезпечує визнання людиною своєї активної причетності до соціального і природного світу. При цьому означене визнання – не стільки результат оцінювання особистості іншими людьми, скільки її власне переконання, моральний принцип, підсумок самоусвідомлення. Тому людина – не пасивний споглядач будь-яких соціальних подій, а активний їх учасник. Відповідальна людина має право стверджувати: я відповідаю всім своїм життям, кожний мій акт і переживання є моментом мого життя як відповідальності. Внутрішній світ відповідальної особистості завжди відкритий для соціальних потреб, пріоритетів, людських цінностей [3, с. 56].

Відповідальність можна визначити як автономію, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, які суб'єкт відповідальності визначає самостійно. Звідси основними характеристиками відповідальності вважаються:

- самостійність як здійснення особистістю вибору способу діяльності (або спілкування) й досягнення результату під час встановлення як рівня складності діяльності, так і часу та меж, потрібних для її здійснення;
- незалежність від зовнішнього контролю внаслідок перетворення зовнішнього обов'язку на внутрішню потребу, що регулюється завдяки самоконтролю;
- усвідомлення цілісності завдання, що виконується (відповідальна людина знає, що вона робить, має чіткі особистісні критерії діяльності й передбачає наслідки власних дій);
- упевненість у своїх силах, сумісність їх із прийнятим завданням (безвідповідальна людина береться за неможливу справу або обіцяє неможливе) [5].

Відомий підхід, у рамках якого відповідальність трактується як усвідомлена свобода в ухваленні рішень, виборі цілей та способів, методів і стилів їх досягнення. Оскільки означена свобода нерозривно пов'язана з активністю суб'єкта, міра його відповідальності зумовлюється наслідками діяльності, що обирається довільно через ухвалення відповідного рішення [8].

У праці П. Алексеєва та А. Паніна моральна відповідальність розглядається як категорія етики, що характеризує ставлення особистості до інших людей, суспільства, природи в контексті здійснення певних моральних вимог, що висувуються перед нею [1].

Моральна відповідальність безпосередньо пов'язана зі специфікою реалізації моральної свободи, яка передбачає морально-відповідальну поведінку індивіда в соціумі та уособлює здатність особистості самостійно регулювати свою діяльність, відповідати за свої вчинки та їх наслідки [10, с. 40].

Свобода – важлива філософська категорія, яка характеризує фундаментальні основи людського буття, адже поза свободою людина не може повноцінно здійснювати свою життєдіяльність. Інакше кажучи, свобода передбачає відсутність перешкод для дій людини. Отже, за своєю природою свобода є діяльнісною і постає як оволодіння індивідом необхідністю, панування над об'єктивними умовами буття та власною природою, що досягається завдяки діяльності. Саме в процесі діяльності він будує світ згідно зі своїми потребами, змінює його і, як наслідок, змінюється сам, розвиваючи свої здатності і нахили. Звідси цінність свободи полягає в тому, що

вона постає рушійною силою, яка спрямовує людину на духовну інтеграцію зі світом через пошук, вибір і знаходження свого призначення, що полягає в неповторному, властивому лише їй способі зміни світу шляхом досягнення своєї представленості в ньому [14].

Як справедливо стверджує В. Чернобровкіна, основу такої свободи становить зміст особистісного досвіду відносин зі світом, іншими людьми, собою, що охоплює чотири смислові елементи:

– позитивну життєву позицію (відображає емоційний аспект попереднього досвіду особистості, заснований на переживанні довіри, безпеки, надійності, визнанні власної цінності й значущості, цінності інших людей);

– стійку психологічну межу, засновану на досвіді диференціації особистістю Я та не-Я (забезпечує здатність не вступати у симбіотичні, залежні відносини, відокремлювати власні переживання та потреби від почуттів та очікувань інших людей, усвідомлювати сферу свого самовизначення й відповідальності);

– розвинену систему смислових одиниць досвіду (забезпечення усвідомлення діалектики впливу зовнішньої детермінації та самодетермінації на життя людини, життєстійкості, спроможності протистояти травматичним і руйнівним зовнішнім впливам, долати життєві труднощі, розв'язувати складні завдання, підтримуючи себе, зберігаючи дієздатність та активність);

– погляди та переживання, що відповідають екзистенційному світогляду (забезпечують можливість утримання рефлексивної позиції стосовно світу, себе та свого місця в ньому, збереження погляду на власне життя як цілісність, що базується на буденних цінностях) [14].

Свобода людини як суб'єкта полягає в тому, щоб стати особистістю, відмовитися від життя за зовнішніми принципами, вийти за межі себе, щоб бути самою собою і нести відповідальність за свій вибір перед самою собою. Визначаючи особистість через активність духу, творчий акт, М. Бердяєв наголошує на тому, що цей акт завжди несе в собі новизну, яка можлива лише завдяки свободі – "творчість – це творчість свободи, що містить у собі нічим не детермінований елемент, який і привносить новизну" [2]. Тобто особистість визначається творчою активністю, що сягає своїми витокami свободи. При цьому пріоритетне значення має саме внутрішня свобода. Адже зовнішні прояви активності людини можуть супроводжуватися внутрішньою пасивністю. Активність без внутрішньої свободи – пасивна, стимульована ззовні.

Важливим аспектом свободи є так звана свобода гносеологічна. Оскільки гносеологія – це теорія пізнання, під гносеологічною свободою мається на увазі здатність людини масштабно й успішно діяти завдяки пізнанню закономірностей навколишнього соціального і природного світу [7, с. 254]. Однак індивід живе в суспільстві, тому його свобода має враховувати свободу інших людей, корелюватися з ними. Отже, свобода має відносний характер, що набуває відображення у відповідальності особистості перед іншими людьми та суспільством у цілому. Залежність між свободою та відповідальністю прямо пропорційна: чим більше свободи надає людині суспільство, тим більша її відповідальність за використання цих свобод.

Стверджуючи, що набуття особистістю свободи становить аспект її духовного зростання, Л. Подоляк і В. Юрченко вважають, що внутрішня свобода виявляється у вільному обґрунтованому виборі та відповідальності за нього; свідомому прийнятті на себе обов'язку перед вищими цінностями; свідомому виборі способів реалізації своїх творчих потенційних можливостей [9].

Свобода – одна з традиційних проблем етики, що постає в контексті морального вибору, визначення умов, які забезпечують можливість такого вибору (наявність альтернативи), усвідомлення засад вибору, активності особистості під час його здійснення. Вибір завжди створює нову реальність, нове коло відносин, які відсутні до моменту його здійснення. Ці відносини можуть мати як позитивне, так і негативне значення для інших людей, повною мірою або частково відповідати інтересам одних людей і суперечити інтересам інших [4]. Отже, моральна відповідальність виникає внаслідок того, що вибір зачіпає інтереси інших людей, здатний стабілізувати деякі відносини, якщо знайдено правильний баланс поєднання різних інтересів, або навпаки, призводить до конфліктів, породжує напругу, руйнує міжособистісну взаємодію. Саме вибір, який забезпечується свідомістю та волею, виступає формою

виявлення свободи. Будь-яке рішення ухвалюється насамперед на рівні свідомості, а надалі реалізується за допомогою поінформованої волі. Вести мову про свободу вибору можна тоді, коли до нього підключені всі інтелектуальні та вольові здібності особистості, коли моральні вимоги узгоджуються з її внутрішніми потребами. Обмеження свободи вибору породжується заміною свідомості почуттями остраху або обов'язку, що викликаються зовнішнім примусом або сваволею, а волевиявлення особистості утруднено суперечностями між "хочу", "можу", "треба" [4].

Свою концепцію свободи особистості запропонував Е. Фромм, наголошуючи, що свобода визначає людське існування й змінюється залежно від міри усвідомлення людиною самої себе як незалежної істоти. Людське існування та свобода невіддільні одне від одного. Свобода починається тоді, коли в людини є можливість вибору. З цього приводу американський психолог пише: "Кайдани падали один за одним. Людина скинула ярмо природи і сама стала її володарем; вона зруйнувала владу церкви та абсолютистського панування. Ліквідація зовнішнього примусу стала не лише необхідною, а й достатньою умовою для досягнення бажаної мети – свободи кожної людини" [13, с. 107].

У цьому контексті цілком слушною уявляється думка Л. Соловйової про те, що збільшення доступної для людини свободи змінює й рівень її відповідальності. Усвідомлення відповідальності – це специфічний спосіб зв'язку людини і світу. Руйнування цього зв'язку може призвести до знищення самого життя, тоді як його зміцнення, навпаки, сприяє розширенню людських можливостей, розсуває межі свободи особистості [12].

Звідси доходимо висновку, що моральна відповідальність – це зворотний аспект вільно ухваленого рішення, природний результат свободи вибору. Бути вільним, самостійним означає бути відповідальним. Свобода та відповідальність перебувають у безпосередній залежності: чим більша свобода, тим більша відповідальність.

Рівень особистої відповідальності завжди конкретний. Він визначається характером вимог, які соціум висуває до особистості, можливостями, які надає для реалізації цих вимог, а також мірою свідомого використання наявних можливостей. Цей рівень має велике практичне значення. Відповідальність суттєво залежить від відповідності чи невідповідності діяльності людини інтересам суспільства, тобто від суспільного резонансу цієї діяльності. Відповідальною є така дія, яка здійснюється добровільно і співвідноситься з вимогами об'єктивної ситуації. Але саме в цьому набуває втілення свобода особистості. Відповідальність стає мірою свободи і навпаки – свобода є мірою відповідальності. Чим вища відповідальність людини у вигляді вимог, що висуваються до неї оточенням, тим більшими правами і можливостями вона має володіти для їх реалізації.

Керуючись у своїй поведінці вимогами об'єктивної ситуації, особистість керується також своїми внутрішніми спонуканнями, настановленнями, цінностями. На цьому взаємозв'язку між внутрішнім і зовнішнім, об'єктивним і суб'єктивним у поведінці особистості наголошував ще Гегель, стверджуючи: "Яка людина зовнішня, тобто в своїх діях, така вона і внутрішня, і якщо вона лише внутрішня, якщо залишається в стані намірів, настроїв..., а її зовнішнє не тотожне внутрішньому, то одне так само беззмислове й порожнє, як і інше" [6, с. 234]. Внутрішні настановлення людини, її ціннісні орієнтації – найважливіший регулятор поведінки. Вони можуть відповідати вимогам об'єктивної ситуації або суперечити їй. Чим гармонійніше суб'єктивне та об'єктивне, тим більше поведінка людини відповідає суспільно необхідним зразкам, тим більше узгодження між свободою особистості та її відповідальністю.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що свобода – найважливіша передумова можливості людини самостійно формувати свої моральні принципи, визначати обов'язки, здійснювати моральний самоконтроль і моральну самооцінку своїх вчинків. Якщо позбавити людину свободи, з неї автоматично знімається будь-яка відповідальність за її дії, адже відсутність свободи свідчить, що людська поведінка запрограмована ззовні. Отже, свобода та відповідальність тісно взаємопов'язані. Відповідальність особистості можлива лише тоді, коли вона діє за своєю волею, тобто вільно. З іншого боку, свобода без відповідальності перетворюється на необмежену сваволю. Становлення моральної відповідальності особистості відбувається за умови

формування у неї прагнення до свободи. Йдеться передовсім про вільні вчинки і дії людини, тобто такі, що не залежать від зовнішніх причин і контролюючих інстанцій. Відповідно вчинки, які звершені особистістю самостійно, ніби розширюють межі її свободи. Усвідомлення свого життя як вчинку є початком формування себе як вільної і відповідальної особистості.

Перспективи подальшого дослідження полягають у встановленні взаємозв'язку таких категорій, як "моральна відповідальність" та "свобода совісті".

Література

1. Алексеев П. В. Философия : учеб. / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М. : Проспект, 1996. – 504 с.
2. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности : избр. труды / Н. А. Бердяев. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1999. – 312 с.
3. Бех І. Д. Сила переконання. Про моральне виховання школярів / І. Д. Бех // Рад. школа. – 1989. – № 3. – С. 55–60.
4. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
5. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
6. Гегель Г. Ф. В. Сочинения : в 14 т. / пер. Б. Г. Столпнера ; под ред. М. Б. Митиной / Г. Ф. Гегель. – М.–Л. : Соцэкгиз, 1935.
Т. 1. – 1935. – 437 с.
7. Крапивенский С. Э. Социальная философия : учеб. для студентов гуманитар.-соц. специальностей вузов / С. Э. Крапивенский. – М. : ВЛАДОС : ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2004. – 411 с.
8. Лаврентьева Г. П. Практична психологія для вихователя / Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко. – К. : ВІПОЛ, 1993. – 40 с.
9. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ "Філстудія", 2006. – 320 с.
10. Пузырев Е. В. Воспитание ответственности студентов / Е. В. Пузырев // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 39–41.
11. Сартр Ж.-П. Стена : избр. произвед. / Ж.-П. Сартр. – М. : Политиздат, 1992. – 480 с.
12. Соловьева Л. С. [Електронний ресурс] / Любов Сергеевна Соловьева // Вестник Волгоградського гос. ун-та. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2012. – № 3. – Режим доступу:
<http://cyberleninka.ru/article/n/problema-svobody-i-otvetstvennosti-v-kontekste-sotsialnoy-modernizatsii>. – Назва з екрана.
13. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича ; перс. с англ. – М. : МНПП "ЭСИ", 1993. – 272 с.
14. Чернобровкіна В. А. Психологія особистісної свободи : монографія / В. А. Чернобровкіна. – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Т. Шевченка", 2012. – 458 с.

УДК 378.091.212:784.071.2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТУАЛИЗАЦИИ СИНТЕЗА ИСКУССТВ В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Ришкевич О. В.

У статті розглядаються теоретико-методичні аспекти актуалізації потенціалу синтезу мистецтв у професійній підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва, визначені основні типи художнього синтезу, напрямки та методи використання інтеграції різних видів мистецтв у процесі роботи над художнім образом у вокальному класі.

Ключові слова: синтез мистецтв, художній образ, професійна підготовка.

В статье рассматриваются теоретико-методические аспекты актуализации потенциала синтеза искусств в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства, определены основные типы художественного синтеза, направления и методы использования интеграции различных видов искусств в процессе работы над художественным образом в вокальном классе.

Ключевые слова: синтез искусств, художественный образ, профессиональная подготовка.

The article is a consideration of theoretical methodological aspects in the actualization of arts synthesis potential in professional training of future music teachers. It provides definitions of the main types of artistic synthesis, directions and methods of integration of various kinds of art in the process of developing an artistic image in vocal performance.

Key words: synthesis of arts, artistic image, professional training.

Современная школа нуждается в учителях музыкального искусства, готовых к активному использованию художественных средств различных видов искусства в целях воспитания эстетической культуры личности школьника как части его общей культуры. В свете сказанного важной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства является формирование у них полихудожественной компетентности, предусматривающей овладение различными формами синтеза искусств, наличие способность выявлять сходное и различное в их выразительно-изобразительных средствах, умение проследить внутренние связи слова, звука, цвета, движения, формы, жеста на уровне творческого процесса.

Актуализация потенциала разных артосфер (живописи, скульптуры, литературы, театра, кино) является фактором, способствующим более полному раскрытию художественного образа музыкального произведения, его более глубокому эмоционально-чувственному и смысловому постижению. Использование различных видов искусств в процессе работы над музыкальным образом обуславливает создание эмоционального фона для его восприятия, является средством активизации фантазии, воображения, художественной интуиции, которые являются важными составляющими образной интерпретации произведения.

Проблема синтеза искусств исследуется в различных отраслях научного знания. В эстетико-культурологическом и искусствоведческом ракурсе она освещена в работах Е. Муриной, А. Зиса, И. Хангельдиевой, В. Харитоновым. Психологические аспекты проблемы, в частности феномен синтезиса искусств, раскрываются в работах Б. Ананьева, П. Лазарева, Н. Коляденко. Дидактические основы использования синтеза искусств в педагогическом процессе исследованы Л. Масол, О. Куревинной и др. Однако особенности использования синтеза искусств в процессе работы над художественным образом в вокальном классе в художественной педагогике исследованы недостаточно. В отдельных работах представлен лишь эстетический срез данной проблемы, а именно рассмотрен феномен взаимодействия музыки и слова (Е. Мурина), музыки и живописи (В. Ванслов).

Цель статьи: научно обосновать теоретико-методические аспекты синтеза искусств и определить основные подходы и методы интерпретации художественного образа вокальных произведений в контексте взаимодействия различных художественно-видовых сферах.

Проблема глубинного родства разных видов искусств волновала многих известных мыслителей прошлого. Среди них: астроном Й. Кеплер, физик И. Ньютон, писатель Й. Гете, философ Р. Штайнер, композитор Р. Вагнер, художник В. Кандинский и др. Однако, несмотря на многочисленные исследования в этом направлении, феномен синтеза искусств остаётся неразгаданной тайной. Так, известный композитор современности А. Шнитке, который экспериментировал в области синтеза искусств (примером чему может быть его вокально-инструментальная композиция "Желтый звук" с пантомимой, музыкой к кинофильмам), писал: "Есть взаимодействие материала вне его материального родства. Взаимодействие, которое я не могу пояснить. Но оно важное... Это так, как на Земле ты видишь отдельные предметы, а когда ты поднимаешься на высоту, то замечаешь невидимые связи. Ты больше видишь во времени, так как больше видишь в пространстве" [1, с. 67].

Исторически сложились три основных типа синтеза искусств. Первый тип включает пространственные искусства (архитектурно-художественный синтез): архитектуру и монументально-изобразительное искусство (скульптуру, живопись, декоративно-прикладное искусство), садово-парковое искусство, внутреннее убранство помещений и прочее. Ярким примером является Национальный дворец Версаль в Париже, Воронцовский дворец в Алушке, ансамбль Петергофа в окрестностях Санкт-Петербурга, дворец Шенбрунн в Вене и др.

Второй тип синтеза искусств – это синтез в пределах временных искусств (поэзии, музыки). Он осуществляется во всех жанрах вокальной и вокально-театральной музыки (песня, романс, кантата, оратория, опера и др.). Своеобразной формой синтеза музыки и литературы являются многие произведения программно-инструментальной музыки. Например: "Пер Гюнт" Э. Грига, симфония "Зимние грёзы" П. Чайковского, симфоническая картина "Садко" Н. Римского-Корсакова, увертюра-фантазия "Ромео и Джульетта" П. Чайковского и др.

Третий тип синтеза искусств объединяет пространственные и временные искусства. Он проявляется в большом разнообразии форм. Это прежде всего различные виды театрального действия (так называемый театральный синтез искусств), которые включают или могут включать литературный текст, все виды исполнительского искусства (актерского, инструментального и т. д.), сценическое оформление (изобразительное искусство), музыку, пантомиму, танец, празднество, цветомузыку.

Всеобъемлющей формой синтеза в разных культурах, в различные историко-временные периоды является храмовое действие, синтезирующее пространство архитектурного (храмового) сооружения, скульптуру, живопись, музыку, литературу, элементы драматического действия.

В XX веке спектр форм художественного синтеза расширился за счет экранных искусств, прежде всего кино, которое объединяет художественные средства различных пространственных и временных видовых сфер (фотоискусства, музыки, живописи, хореографии). Интегрированную функцию при этом выполняет искусство монтажа, посредством которого происходит "склейка" различных отснятых оператором кадров в единое целое, подчиняющееся раскрытию режиссёрского видения художественного образа.

Во второй половине XIX–XX в. литературно-музыкальные, театрально-музыкальные, живописно-музыкальные формы взаимодействия искусства обусловили появление такого интегративного явления, как взаимопроникновение жанров. В музыкальном искусстве возникают "поэмы", "картины", "картинки", "акварели", "эскизы", "фрески", а в изобразительном искусстве – "симфонии", "сонаты", "ноктюрны", "прелюдии", "рапсодии", "элегии".

В искусстве XX в. появляется также новая форма синтеза искусств – цветомузыка. В этом направлении экспериментировали О. Скрябин, Л. Дичко и др. Например, литовский художник и композитор М. Чюрльонис в своём творчестве первым оригинально соединил музыку и живопись: в композициях его картин передаются особенности музыкальных форм, в частности полифонии. Визуально

образы его "Сонат" (Соната моря, Соната солнца, Соната весны, Соната пирамид), "Прелюдий" и "Фуг" являются уникальными образцами "музыкальной живописи".

В конце XX в. возникают новые виды и жанры изобразительного искусства или так называемые арт-объекты (инсталляции) и арт-практики (перформансы, энвайронменты), которые демонстрируют желание художников (артистов) преодолеть пределы статической картины средствами театрализации. Современные артисты часто создают пространственно-временные конструкции, которые двигаются, светятся, нередко с сопровождением музыки.

Таким образом, каждый вид искусства, с одной стороны, направлен на максимальное выявление своих специфических и неповторимых художественных особенностей, а с другой – тяготеет к использованию выразительных возможностей других искусств, чтобы расширить свои собственные возможности. По этому поводу Ромен Роллан писал: "Границы отдельных искусств отнюдь не столь абсолютны и замкнуты, как это полагают теоретики: искусство ежеминутно переходит одно в другое, один род искусства находит своё продолжение и завершение в другом" [Цит. по: 8, с. 252].

К примеру, мы находим много заимствованных средств в характеристике способов выразительности музыки, которые отображают не только слуховые ощущения (динамически-звучный, тихий, чуть слышный звук), но и кинестетические ощущения (упругий ритм, хаотическое звучание), качества визуального происхождения, которые передают колорит, светлоту тона (тёмный, прозрачный, тусклый, яркий, серебристый), пространственные (высокое или низкое, близкое или далёкое), тактические ощущения (острый, твёрдый, аксамитовый).

И наоборот, искусствоведы, анализируя произведения изобразительных искусств, выявляют "тихий колорит", "стремительное движение линий", "грандиозные аккорды света", "трепещущий ритм картины", "цвет, что звенит или вибрирует", "полифонию орнамента" [6, с. 13].

Наиболее показательным примером интеграции является взаимосвязь литературы и музыки. Не случайно сам процесс поэтического творчества близок к созданию музыкальных произведений. Работая над стихотворением, поэты пытаются вслух проговорить, озвучить текст, проверить его гармонию мелодией. Многие стихи "рождаются" из услышанной или звучащей в процессе создания музыки, ритма. Поэтому даже трудно иногда определить, что появилось раньше – ритм, музыка или слово, строка, поэтический образ. А. Пушкин, к примеру, подчёркивая "музыкальность" стихотворной речи, определил её как "союз волшебных звуков, чувств и дум".

В свою очередь "музыкальность" свойственна многим произведениям живописи. Художник, поэт, композитор часто воспевают красоту природы. Так, удивительно музыкальна картина И. Левитана "Вечерний звон". Она созвучна народной песне "Вечерний звон" на слова И. Козлова. С шедевральным полотном Рафаэля "Сикстинская Мадонна", воспевающим образ женщины-матери, резонирует песня Д. Каччини "Аве Мария". Объединяет эти произведения мягкое, тёплое звучание красок, линий, гармоний. Рафаэль был любимым художником А. Пушкина, и не случайно в счастливые минуты своей жизни поэт обратил свой благоговейный взор к дивному творению художника, уподобив свою юную супругу образу полотна Рафаэля "Сикстинская Мадонна":

В простом углу моем, средь медленных трудов,
Одной картины я желал быть вечно зритель,
Одной: чтоб на меня с холста, как с облаков,
Пречистая и наш Божественный Спаситель –

Она с величием, Он с разумом в очах –
Взирали, кроткие, во славе и в лучах,
Одни, без ангелов, под пальмою Сиона.

Исполнились мои желанья. Творец
Тебя мне ниспослал, тебя, моя Мадонна,
Чистейшей прелести чистейший образец [7, с. 296].

В психологическом плане, феномен художественной интеграции (синтеза искусств) получил наименование "синтезия искусств". Синтезия (*synaesthesia*), или "соощущение", являет собой взаимодействие между отдельными модальностями восприятия (визуальной, слуховой, кинестетической), которое даёт не мономодальный, частичный, а целостный, полимодальный образ мира [4, с. 4]. Исследованию этого феномена посвящены труды Г. Фехнера, Т. Рибо, Б. Ананьева, П. Лазарева, С. Кравкова, Н. Коляденко и др. Явления синтезии часто имеет место при взаимопроникновении элементов языковой структуры, присущих различным видам художественной деятельности. Очень меткое описание возникающих при этом соощущений находим у Шарля Бодлера: "Перекликаются звук, запах, форма, цвет, глубокий, тёмный смысл, обретение в слиянии" [Цит. по: 4, с. 11].

Иногда встречаются художественные произведения с реально структурированным сплавом языковых средств смежных искусств. Таковы, например, произведения Э. Денисова "Жизнь в красном цвете" для голоса и инструментального ансамбля на стихи Б. Виана, программные синтетические поэмы "Аромат солнца" К. Бальмонта и "Фамира-Кифаред" И. Анненского. В качестве примера приведём отрывок из поэзии К. Бальмонта:

Не узреть вам райских врат,
Есть у солнца аромат,
Сладко внятный только нам,
Зримый птицам и цветам [Цит. по: 4, с. 3].

Однако часто синестезийный посыл присутствует в структуре образа имплицитно. Примером этого может служить музыка К. Дебюсси (импрессионистические эффекты создания симультанных фонических образов, направляющих внимание слушателя в сторону визуальных и тактильно-осязательных ощущений), поэзии О. Мандельштама (звуковая гамма словесных комбинаций, отсылающая к восприятию в ней мелодии, музыкального ритма, метра и прочее). При этом "раскодирование" синестезийного посыла, содержащегося в структуре художественного образа, опирается на механизмы соощущений у перцепиента (зрителя, слушателя). А способность к соощущениям, по мнению психологов, присуща практически всем, особенно художественно-одарённым людям. Г. Лорка в связи с этим писал: "Поэт должен быть знатоком основных чувств. Нужно распахнуть все двери, а иногда и наслоить ощущения" [Цит. по: 4, с. 5].

На протяжении всей истории человечества музыка в содружестве искусства и науки занимала одно из основных мест в системе формирования социально-ценностных, созидательных параметров личности. По мнению Д. Лихачёва, использование синтеза искусств является той культурной средой, которая создаёт почву для художественного развития личности [5, с. 20]. Собственно, сам синтез искусств в педагогическом процессе в контексте данного исследования мы рассматриваем как органическое соединение, основанное на взаимовлиянии и взаимообогащении разных художественно-видовых сфер, порождающих целостное художественное произведение, которое эстетически организует образовательное пространство.

В исследованиях Л. Масол, Б. Юсова синтез и взаимодействие искусств в педагогическом процессе трактуется как особая форма приобщения личности к художественному творчеству, которую называют полихудожественным воспитанием [6; 9]. Цель полихудожественного воспитания учёные видят в необходимости осознания истоков разных видов художественной деятельности и приобретения знаний, умений, навыков каждого из различных сфер художественного творчества.

Полихудожественная подготовка предусматривает формирование у студентов эстетического отношения к разным видам искусства на основе осознания их универсальных и специфических закономерностей художественно-образного отображения действительности, приобщении их к разным видам художественного творчества [2, с. 25–32]. Использование разных видов искусств в процессе работы над художественным образом положительно влияет на оригинальность и глубину его трактовки, на развитие духовности студентов, усиление мотивации к занятиям в вокальном классе.

Можно выделить три направления работы над художественным образом в вокальном классе с использованием синтеза искусств. Первое из них предусматри-

вает самостоятельный подбор визуального, аудиовизуального, литературного ряда, резонирующего с образом разучивающего вокального произведения. Например, можно предложить студентам самостоятельно подобрать репродукции картин, фрагменты кинофильмов, спектаклей, текстов художественной литературы (прозы, поэзии) для работы над художественным образом музыкального произведения.

Вторым направлением работы может быть создание компьютерных презентаций песни. С помощью компьютерных технологий можно создать графическое изображение художественных образов на экране компьютеров, их визуальные программные иллюстрации. При этом могут использоваться слайды с изображением произведений архитектуры, скульптуры, живописи, графики, фрагменты игрового и анимационного, документального кино, видеозаписи оперного спектакля. Возможно также использование специфических эффектов, элементов анимации образа. Высшим уровнем информационно-коммуникационной компетентности студентов в этом направлении является создание ими мультимедийных презентаций с использованием технологий gif-анимации и flesh-анимации.

Третьим направлением является опыт художественно-творческой деятельности студентов, когда обогащение музыки средствами интеграции искусств активизирует музыкально-образные представления, выступает как компонент творческой деятельности, фантазии, художественной интуиции. Это направление предусматривает создание студентами собственных художественных композиций (пусть даже небольших и импровизационных). Например, это могут быть визуальные вариации, в которых цветовая гамма меняется в соответствии с изменениями художественного образа произведения; музыкально-визуальные рассказы к сюжету произведения, орнаментальные композиции, отображающие специфику музыкального ритма и формы; "оживление" музыкального произведения с помощью методов пантомимы, сценизации, театрализации; создание театра костюма, "синтетических полиптихов" (объединяющих собственные поэтические строки с визуальным образом).

Кроме этого, на наш взгляд, эффективными методами формирования музыкально-образных представлений в процессе вокальных занятий с использованием синтеза искусств является следующее:

- метод создания музыкально-художественного контекста, предполагающий соединение разных видов искусства в едином художественном действии;
- метод музыкально-художественного обобщения, основанный на ассоциативном синтезе произведений музыкального, изобразительного искусства и литературы;
- метод демонстрации – сочетание восприятия ритмических и звуковых свойств музыки с восприятием графики, мультипликации, образных пояснений, картин, рисунков;
- метод выражения музыкального образа в различных знаковых системах средствами музыкально-пластического интонирования, художественного слова.

Использование интеграции разных видов искусств на уроках вокала, на наш взгляд, способствует:

- развитию художественного вкуса, образного мышления студентов, раскрытию их личностного творческого потенциала;
- усовершенствованию художественного познания через собственную художественно-творческую деятельность;
- постижению специфики и сущности музыкальной интонации через сопоставление её с выразительными средствами других видов искусства;
- развитию навыков эмоционально-смыслового анализа музыкального произведения в взаимосвязи с изобразительным искусством, литературой, живописью;
- овладению образным языком музыкального искусства в тесной взаимосвязи со смежными искусствами (литературой, живописью, театром и др.), формированию ассоциативного мышления студентов.

Вывод. Таким образом, в данном исследовании рассмотрены основные типы и формы синтеза искусств, проанализирован потенциал их использования в полихудожественном воспитании студентов. Очерчены основные подходы и методы работы над художественным образом в вокальном классе с привлечением комплекса различных искусств, которые, на наш взгляд, будут способствовать оптимизации профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства.

Литература

1. Беседы с Альфредом Шнитке / сост., автор вступ. статьи А. Ивашкин. – М. : Рик "Культура", 1994. – 67 с.
2. Бузова О. Д. Мета, завдання та принципи поліхудожнього виховання майбутніх вчителів музики / О. Д. Бузова // Наука і сучасність : зб. наук. праць / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2003. Т. XXXIX. – 2003. – С. 25–32.
3. Галеев Б. М. Человек, искусство, техника (Проблема синестезии в искусстве) / Б. М. Галеев. – Казань : Изд-во Казанского университета. – 1987. – 262 с.
4. Коляденко Н. П. Синтезия искусств как фактор художественной интеграции / Н. П. Коляденко // Взаимодействие искусств: методология, теория гуманитарного образования : материалы Международной научно-практической конференции. – Астрахань, 1994. – С. 4–11.
5. Лихачёв Д. С. Взаимодействие древнерусской литературы и изобразительного искусства / Д. С. Лихачёв. – Л. : Наука, 1985. – 543 с.
6. Масол Л. М. Методика навчання мистецтв у початковій школі : посіб. для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна та ін. – Х. : Веста : Ранок, 2006. – 193 с.
7. Пушкин А. С. Собрание сочинений : в 10 т. / А. С. Пушкин ; под ред. Д. Д. Благого, С. М. Бонди, В. В. Виноградова и др. – М., 1959–1964. Т. 2. – 1959. – 296 с.
8. Тахо-Годи М. А. Литература и живопись в романе Р. Роллана "Жак-Кристоф" / М. А. Тахо-Годи // Литература и живопись / ред. А. Н. Иезуитов. – Л. : Наука, Ленингр. отделение, 1982. – С. 252–267.
9. Юсов Б. П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий / Б. П. Юсов ; под ред. Г. П. Шевченко, Б. П. Юсова. – Луганск, 1990. – 180 с.

УДК 316.6

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаднік Н. В.

У статті розкрито сутнісні характеристики соціальної відповідальності. З'ясовано, що соціальна відповідальність студента є структурним утворенням, яке містить сукупність взаємопов'язаних компонентів, зміст яких співвідноситься з певної сферою цілісної особистості (когнітивною, емоційно-ціннісною, діяльнісною) й передбачає становлення студента не лише як соціально розвиненої особистості, а й відповідального майбутнього фахівця.

Ключові слова: соціальна відповідальність, соціальні норми, суспільні відносини, студенти, компоненти.

В статье раскрыты существенные характеристики социальной ответственности. Установлено, что социальная ответственность студента является структурным образованием, которое включает совокупность взаимосвязанных компонентов, содержание которых соотносится с определенной сферой целостной личности (когнитивной, эмоционально-ценностной, деятельностной) и предусматривает становление студента не только как социально развитой личности, но и ответственного будущего специалиста.

Ключевые слова: социальная ответственность, социальные нормы, общественные отношения, студенты, компоненты.

The article reveals the essential characteristics of social responsibility. It has been established that social responsibility of students is a structural formation that includes a range of interconnected components, whose contents correlate with certain spheres of the integrated personality (cognitive, emotional-evaluative, behavioral) and provide for the formation of a student not only as a socially highly-developed personality, but also as a responsible future specialist.

Key words: social responsibility, social norms, social relations, students, components.

Постановка проблеми. Усі сфери суспільного буття (політична, економічна, культурна, соціальна) в умовах характерної для сьогодення нестабільності та різноманітності виборів висувають перед людиною необхідність виявлення наявних проблем, адекватного реагування на них, ухвалення самостійних рішень у нестандартних ситуаціях і вміння нести за них відповідальність. Це зумовлює необхідність зміщення акцентів у виховному процесі на розвиток у молодого покоління, насамперед у студентів, самостійності, мобільності, етичних орієнтирів і соціокультурних цінностей, соціальної відповідальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники, які звертаються до вивчення виховного процесу у вищих навчальних закладах (М. Євтух, О. Платова, Є. Пузирьов), акцентують на наявності в цій сфері суттєвих проблем, які очікують свого розв'язання, зокрема тих, що стосуються соціального становлення студентів, оволодіння ними соціальними нормами і цінностями.

Особливості виховання відповідальності особистості проаналізовано О. Змановською, О. Коберником, М. Левківським, М. Савчиним, Т. Федорченко. Різні аспекти соціальної відповідальності – визначення її сутності, розкриття структури та характеристика її змісту представлені в працях Є. Бондаревської, С. Васильєвої, І. Гладішевої, С. Єлканова, І. Кочетової, Н. Мітіної.

Концептуалізація поняття "відповідальність" доволі широка, що дає змогу, з одного боку, всебічно розкрити його сутність, а з іншого – розглядати його як певну характеристику особистості, що потребує уточнення та конкретизації.

Формування соціальної відповідальності тісно пов'язане з процесами соціалізації особистості. У соціологічному контексті цей феномен розглядається з позиції його регулювання соціальними нормами й реалізації шляхом запровадження форм

соціального контролю, усвідомлення відповідальними суб'єктами своєї соціальної ролі (Є. Пеньков). Як вольову якість особистості, що виявляється в її готовності до виконання обов'язків, які покладаються на неї суспільством, здатність відповідати за свої вчинки та вчинки інших людей, інтерпретують соціальну відповідальність психологи (К. Муздибаєв). У педагогіці відповідальність розуміється як моральна та етична категорія, що забезпечує здатність людини відповідати за свої вчинки, які вона здійснила на засадах вільного вибору (Л. Барановська, О. Кочерга, І. Кочетова).

Незважаючи на широке висвітлення проблеми соціальної відповідальності, вона й нині не втрачає своєї актуальності. Адже в умовах сьогодення посилюється увага до соціального становлення особистості, оволодіння нею соціальними нормами і цінностями, вміннями ухвалювати самостійні рішення і нести за них відповідальність не лише перед самим собою, а й перед соціумом. Однак звернення до реалій практики засвідчує, що вищі навчальні заклади в ситуації орієнтації на ринкову економіку прагнуть готувати професіоналів, які володіють певним обсягом теоретичних знань і практичних умінь, здатних виживати в реаліях сьогодення. При цьому процес навчання у ВНЗ "недостатньо спрямований на внутрішній світ людини, на формування духовно-моральної культури випускника, який усвідомлює свою особисту відповідальність перед суспільством" [4, с. 126].

З огляду на це актуалізується необхідність не лише розкриття сутнісних ознак соціальної відповідальності, а й з'ясування особливостей її вияву студентами.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури визначити основні характеристики соціальної відповідальності, уточнити її структуру та змістове наповнення стосовно студентів.

Виклад основного матеріалу. Важливість соціальної відповідальності як якості, утворення, властивості особистості зумовлена тим, що вона виявляється в усіх сферах її життєдіяльності, постає критерієм оцінювання взаємодії з іншими членами соціуму, соціально зумовлена як характером суспільних відносин, так і місцем індивіда у системі цих відносин. Соціальна відповідальність виникає тоді, коли поведінка людини має суспільне значення і регулюється прийнятими соціальними нормами. Однак регулювати поведінку людини можливо і необхідно лише тоді, коли вона володіє певною свободою дій, що передбачає здатність обирати власну лінію поведінки, самостійно визначати спрямованість своїх вчинків [2, с. 18].

Соціальна відповідальність студента – це стійка диспозиційна стратегія соціальної поведінки особистості, що базується на переконанні в об'єктивній необхідності відносин взаємної залежності членів суспільства і проявляється у свідомому настановленні на активне освоєння потенційних ролей, активне виконання актуальних соціальних ролей на основі співвідношення своїх дій і їх наслідків з термінальними цінностями суспільства і нормами, а також в готовності відповідати за отриманий результат [3].

Доволі ґрунтовне визначення сутності соціальної відповідальності подає Е. Рудковський. На його погляд, у найбільш загальному розумінні соціальну відповідальність слід розглядати як один із проявів зв'язку та взаємної залежності особистості та суспільства, як співвідношення, що виявляється у мірі відповідності суб'єктивної, людської активності характеру суспільних вимог, а також у певному оцінюванні цієї активності та застосуванні санкцій з боку суспільства. Означене співвідношення встановлюється між суб'єктом відповідальності ("той, хто несе відповідальність") та інстанцією, яка висуває вимоги і перед якою звітуються. Сюди також належить об'єкт відповідальності ("за що несесться відповідальність"). Суб'єктом соціальної відповідальності (так само, як і її інстанцією) може бути окрема особистість, колектив, соціальна група – будь-яка соціальна спільнота, яка володіє єдністю діяльності та організації. Зв'язок між суб'єктом відповідальності та інстанцією має діалектичний характер: не лише суб'єкт несе відповідальність перед інстанцією, а й інстанція певною мірою відповідає перед суб'єктом [5, с. 5]. При цьому стверджується, що соціальна відповідальність є віддзеркаленням всієї різноманітності соціальних відносин та узагальненим уособленням всіх видів відповідальності, які входять до її складу. Ці види створюють якісно нову цілісність, яка не може розглядатися ані як одна з них, ані як проста сума цих видів. Співвідношення між соціальною відповідальністю та іншими видами відповідальності можна уявити як діалектичний зв'язок загального та окремого. Загальне існує в окремому та через

окреме, але водночас не вичерпується окремим. Тобто соціальна відповідальність – це підґрунтя всіх видів відповідальності; вона охоплює ті спільні, найбільш значущі в соціальному плані аспекти і характеристики, які властиві окремим її видам. Специфіка конкретних видів соціальної відповідальності зумовлена природою тих суспільних відносин, всередині яких вони виникають і існують у своїй якісній визначеності. Різні види відповідальності постають під час структурного аналізу соціальної відповідальності як елементи системи [5, с. 5].

Соціальна відповідальність поділяється на негативну (ретроспективну) – відповідальність за вже здійснені в минулому протиправні дії та позитивну (активну) – відповідальність за майбутні дії. Позитивна відповідальність характеризується корисною поведінкою суб'єктів суспільних відносин, що реалізуються шляхом виконання ними обов'язків, які приписуються соціальними нормами. Інакше кажучи, йдеться про соціально необхідний спосіб дій суб'єкта, тобто такий, за якого "не лише конкретні приписи (заборони, обов'язки або повноваження), а й більш загальні цілі, встановлені соціальними нормами, запроваджуються з максимальною адекватністю" [7, с. 106]. Негативна відповідальність породжується асоціальною поведінкою, що виявляється через порушення приписів соціальних норм, відмовою від виконання обов'язків, встановлених цими нормами, деструктивність міжособистісних відносин і руйнування механізму, що регулює їх функціонування. Негативна відповідальність обов'язково породжує нові (вторинні) правові відносини, в межах яких на правопорушника покладається обов'язок мінімізувати негативні наслідки своєї поведінки. Її своєрідність полягає в тому, що вона залучається в механізм регулювання суспільних відносин у зв'язку з фактами порушення встановлених правил поведінки або, якщо мати на увазі її попереджувальну, профілактичну роль, з можливістю такого порушення [7, с. 107].

У своїй внутрішній сутності соціальна відповідальність характеризує соціальну типовість особистості, тобто її здатність дотримуватися у своїй поведінці і діяльності загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм та вміння об'єктивувати власні дії. Вона впливає на свідомість і дії людини, на переконання, вимагає напруження волі, активізує емоційну сферу особистості, спонукає її до пізнавальної, трудової, суспільної активності [1].

Вивчаючи особливості формування соціальної відповідальності студентів, А. Гулевська та В. Максимов пропонують розрізняти в її структурі такі взаємопов'язані компоненти: когнітивний (система засвоєних особистістю знань про соціальну відповідальність, сутність прав та обов'язків, про норми і правила поведінки людини в соціумі, способи регулювання відносин між індивідом та суспільством); мотиваційний (мотиви соціально відповідальної поведінки, моральні орієнтації у реалізації відповідальних вчинків, прагнення свідомо регулювати свою діяльність у соціально-професійній спільноті); діяльнісний (готовність особистості здійснювати свідомий вибір певної лінії поведінки, ухвалювати рішення, оцінювати їх наслідки, визначати необхідні обмеження в поведінці на засадах сформованого світогляду та розвинутої самосвідомості) [2, с. 34]. За кожним з названих компонентів закріплено відповідні функції, а саме: когнітивний компонент – сенсотворна функція (ціннісні настановлення та орієнтації); мотиваційний компонент – нормативно-регулююча функція (особистісне ставлення до відповідальності, прийняття її); діяльнісний компонент – перетворювальна функція (перетворення наявних знань на переконання, систему поглядів на навколишній світ, саму себе та своє місце в цьому світі, відповідальний характер дій) [2, с. 35].

Свою структуру соціальної відповідальності студентів запропонувала В. Савельєва, вирізняючи в ній мотиваційно-ціннісний, орієнтовно-прогностичний, емоційно-вольовий і поведінковий компоненти. Критерієм оцінки мотиваційно-ціннісного компонента соціальної відповідальності студентів визначено просоціальну спрямованість, що проявляється в таких показниках, як альтруїстичні мотиви соціальної поведінки; просоціальні ціннісні орієнтації, широка сфера і соціальний вектор відповідальності, що визнається; орієнтовно-прогностичного – соціальна передбачливість, показниками якої є знання про зміст базових соціально схвалюваних стратегій рольової поведінки і норм, що зумовлюють їх; знання про сутність і зміст базових соціальних цінностей і розуміння особистого та соціального значення норм, що охороняють їх; уміння передбачати особисті та соціально значущі наслідки своїх дій;

емоційно-вольового – причетна самостійність, що проявляється в таких показниках, як здатність до емпатії; здатність до рефлексії своєї поведінки; характер атрибуції відповідальності; поведінкового – наднормативна соціальна активність, показниками якої виступають прагнення до виходу за рамки навчальної програми при засвоєнні змісту соціальних ролей; здатність до прояву ініціативи в організації і здійсненні соціально корисної діяльності; здатність до прийняття на себе додаткових обов'язків [6, с. 70].

Розглядаючи соціальну відповідальність як готовність до певного способу дій, важливу складову диспозицій особистості, фіксованих у її соціальному досвіді, схильність сприймати й оцінювати умови діяльності, діяти у цих умовах певним чином, а також здатність перетворювати одержані у процесі навчання знання на переконання, систему поглядів на навколишній світ, себе і своє місце у цьому світі, вдосконалювати себе як фахівця й особистості, О. Шевчук та С. Шевчук розрізняють у її структурі такі компоненти:

– когнітивний компонент (система знань, суджень оціночного характеру та думок про соціальну відповідальність, усвідомлення прав й обов'язків, розуміння норм і правил поведінки у соціумі, засвоєння способів регулювання відносин між суспільством та індивідуумом). Основу цього компонента складає науковий світогляд особистості, що активно формується у студентському віці. У цей період розвивається здатність до рефлексії, самооцінки, завдяки чому формується "Я-концепція" особистості, відбувається усвідомлення нею своїх духовних, інтелектуальних та інших особливостей. Проте можна спостерігати суперечність між потребою у самопізнанні і недостатнім розвитком вольових якостей студентів для її реалізації;

– афективно-мотиваційний компонент соціальної відповідальності пов'язаний з почуттями щодо соціальних об'єктів: задоволення – невдоволення; симпатія – антипатія; любов – ненависть тощо – та містить мотивацію особистості, що виявляється у внутрішніх спонуках до соціально відповідальної поведінки особистості, які ґрунтуються на усвідомленні свого місця у суспільстві, почутті відповідальності за прийняті рішення та вчинки як майбутнього фахівця певної спеціалізації; у прагненні свідомо регулювати свою соціально-професійну діяльність, стати висококваліфікованим фахівцем; у наполегливому досягненні поставленої мети шляхом опанування необхідними компетенціями, узгодження особистих і суспільних інтересів. Мотивація, що пов'язана з розвитком соціальної відповідальності, супроводжується здатністю до емпатії, співпереживання, бажанням допомагати іншим, бути потрібним і корисним людям. Одночасно характерною для цього компонента соціальної відповідальності студентів є суперечність між потребами у самовизначенні, самоствердженні та самореалізації, з одного боку, та недостатньою самостійністю і готовністю до реалізації своїх життєвих планів, з іншого;

– поведінковий компонент забезпечує реалізацію готовності студента здійснювати усвідомлений вибір певної стратегії поведінки. Саме реальна діяльність та поведінка забезпечують формування таких якостей соціально відповідальної особистості, як самостійність, наполегливість, послідовність, ініціативність, рішучість, здатність відстоювати власну позицію тощо. Крім того, активна практична діяльність студентів має бути спрямована на розвиток комунікативних, організаторських, креативних та інших здібностей, які також мають безпосередній зв'язок з соціальною відповідальністю майбутнього фахівця. Проте у навчальному процесі вищого навчального закладу має місце проблема, що виявляється у суперечності між потребою включення майбутніх фахівців у соціально-відповідальну діяльність і відсутністю реального поля цієї діяльності [8, с. 266].

Дослідниками також запропоновано типи сформованості соціальної відповідальності студентів, кожний з яких характеризується певним змістом:

Соціально відповідальний тип – високий рівень моральності, володіння духовними цінностями, ідеалами, нормами, спрямованістю своєї діяльності на соціально значущі результати; узгоджені власні та соціальні інтереси; високорозвинена здатність до соціальної рефлексії; збалансовані модальності "відповідальний за" і "відповідальний перед".

Соціально орієнтований тип – визначає усвідомлену соціальну активність; спрямованість на результати, які є благом для самого студента та значущих для нього людей; орієнтацію переважно на норми, вибірково на духовні цінності;

здатність до соціальної рефлексії; особистий вибір здійснює відповідно до особистих інтересів та інтересів значущих для нього людей, модальність "відповідальний перед" домінує над модальністю "відповідальний за".

Соціально пасивний тип соціальної відповідальності визначається діяльністю лише за наявності особистого інтересу; керується виключно нормами, духовні цінності часто ігнорує; скоріше не схильний до соціальної рефлексії; особистий вибір характеризується індивідуальністю; модальності "відповідальний перед" і "відповідальний за" не виражені.

Асоціальний тип проявляється у діяльності, в основі якої виключно матеріальні потреби і потреби у домінуванні; спрямований на результати, які принесуть користь йому, оточуючі люди розглядаються як засіб для досягнення мети; ігнорування громадських норм і духовних цінностей, порушення правил громадської поведінки; можлива схильність до соціальної рефлексії, але керується її результатами виключно у власних інтересах; особистий вибір орієнтований на власну вигоду, користь для себе і "проти людей"; модальності "відповідальний перед" і "відповідальний за" морально і соціально знецінені [8, с. 267].

Отже, кожний з типів соціальної відповідальності тісно пов'язаний зі змістом виокремлених структурних компонентів, що дає змогу не лише конкретизувати їх діагностичне вимірювання, а й передбачити напрями, за якими має здійснюватися навчально-виховний процес у вищій школі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі аналізу наукових джерел визначено основні характеристики соціальної відповідальності: зумовленість особливостями суспільних відносин, орієнтація на соціальні цінності та соціально схвалювану поведінку, вміння самостійно ухвалювати рішення та нести відповідальність за їх наслідки.

З'ясовано, що соціальна відповідальність студента є структурним утворенням, що містить сукупність взаємопов'язаних компонентів. Зміст кожного компонента співвідноситься з певною сферою цілісної особистості (когнітивною, емоційно-ціннісною, діяльнісною) й передбачає становлення студента не лише як соціально розвинутої особистості, а й відповідального майбутнього фахівця.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою структури соціальної відповідальності майбутніх учителів.

Література

1. Безпрозванна А. Формування соціальної відповідальності у студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Анастасія Безпрозванна. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/stud_konferenzia/2012_1/visnuk_7.pdf. – Назва з екрана.
2. Гулевская А. Ф. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей : монография / А. Ф. Гулевская, В. П. Максимов. – Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2012. – 208 с.
3. Иванов М. Г. Социальная ответственность студентов как аспект социального воспитания / М. Г. Иванов // Психолого-педагогический журнал "Гуадеамус". – 2008. – № 13. – С. 120–131.
4. Кочетова И. Д. Создание условий для развития социальной ответственности у студентов как одно из приоритетных направлений в системе высшего профессионального образования / И. Д. Кочетова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6 (25). – С. 126–132.
5. Рудковский Э. И. Ответственность как философская категория [Електронний ресурс] / Э. И. Рудковский. – Режим доступу: <http://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/5217/t10pub127.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. – Назва з екрана.
6. Савельева В. С. Формування соціальної відповідальності у студентів-менеджерів у технічному університеті / В. С. Савельева // Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 69–70.
7. Туркина И. Е. Проблема взаимоотношения ответственности личности и общества в контексте философского анализа / И. Е. Туркина // Вісник СевНТУ. Філософія : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 103. – С. 104–108.
8. Шевчук О. С. Соціальна відповідальність як складова професійної підготовки майбутнього психолога / О. С. Шевчук, С. П. Шевчук // Психологічні науки : зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 2. – С. 264–268.

УДК 378.011.3–051:17.022.1

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сухорукова С. В.

У статті розглянуті питання ресурсного підходу до формування індивідуального стилю майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. Розкриті характеристики основних етапів оволодіння студентами професійною діяльністю педагога. Встановлено, що розвиток внутрішніх ресурсів педагога залежить від етапів його професійного становлення.

Ключові слова: ресурсний підхід, індивідуальний стиль педагога, особистісний потенціал, потенційні можливості, професійний потенціал, внутрішні ресурси, зовнішні ресурси.

В статье рассмотрены вопросы ресурсного подхода к формированию индивидуального стиля будущего воспитателя детей дошкольного возраста. Раскрыты характеристики основных этапов овладения профессиональной деятельностью педагога. Установлено, что развитие внутренних ресурсов педагога зависит от этапов его профессионального становления.

Ключевые слова: ресурсный подход, индивидуальный стиль педагога, личностный потенциал, потенциальные возможности, профессиональный потенциал, внешние ресурсы, внутренние ресурсы.

The author considers questions of resource approach to the formation of an individual style of a future pre-school educator. Characteristics of the main stages in mastering the professional activities of an educator are revealed. The paper shows that the development of an educator's inner resources depends on stages of his / her professional development.

Key words: resource approach, individual style of an educator, personal potential, potential abilities, professional potential, external resources, inner resources.

На етапі становлення українського суспільства і національної системи освіти однією з найважливіших педагогічних проблем є і залишається проблема професійної підготовки й особистісного становлення майбутнього педагога. Особливого значення набуває фахове зростання майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, фахівця, який забезпечує основну ланку освіти – дошкільну. Дослідження ресурсного підходу до формування індивідуального стилю майбутнього вихователя вказує на важливість інтеграції знань у сучасній педагогічній науці щодо вирішення означеної проблеми.

Проблема ресурсів особистості є предметом дослідження Г. Г. Дилигенського, В. Г. Зазикіна, Л. Ллойд, М. А. Холодної, П. Г. Щедровицького та інших. Зокрема, питання ресурсного забезпечення в системі освіти досліджували В. І. Лозова, Т. В. Рогова, Т. А. Цецоріна та ін. Його визначають як сукупність умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей особистості – майбутнього педагога [11, с. 95–116; 17, с. 258; 19, с. 101]. Питання ресурсного підходу було предметом дослідження С. О. Микитюка, який пов'язав його з професійним становленням педагога [12, с. 241].

Узагальнений аналіз літератури з проблеми дослідження засвідчив, що питання ресурсного підходу до підготовки педагога досить широко висвітлюється у науковій теорії. Разом з тим у психолого-педагогічній науці питання ресурсного підходу до формування індивідуального стилю майбутнього педагога досліджено недостатньо.

Мета статті – теоретично проаналізувати ступінь дослідження проблеми ресурсного підходу до формування індивідуального стилю майбутнього вихователя дітей дошкільного віку в освітньому процесі педагогічного ВНЗ та теоретично обґрунтувати його вплив на розвиток внутрішніх ресурсів студентів.

Розгляд питання ресурсного підходу до формування індивідуального стилю майбутнього вихователя дітей дошкільного, як переконує практика, потребує з'ясування його сутності.

Під індивідуальним стилем професійної діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку ми розуміємо сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, індивідуальних властивостей, психолого-педагогічних здібностей, які обумовлюють індивідуальну своєрідність застосування ним методів та прийомів у процесі професійної підготовки та навчально-виховної діяльності.

Формування індивідуального стилю майбутнього вихователя дітей дошкільного віку має спиратися на ресурсний підхід, який складається з індивідуальних та особистісних можливостей потенціалу майбутнього педагога.

Дослідження даного питання обумовлює чітке визначення понять "потенціал", "особистісний потенціал", "потенційні можливості", "професійний потенціал", "ресурси".

У Великому тлумачному словнику поняття "потенціал" визначається як ступінь потужності в будь-якому відношенні, сукупність усіх засобів, можливостей, необхідних для певної діяльності [3, с. 1118].

Н. В. Кузьміна розглядає потенціал як наявні засоби, запаси, джерела, які можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певної мети, здійснення планів, вирішення яких-небудь завдань окремою особою, суспільством, державою [8, с. 51].

Особистісний потенціал – це узагальнена, системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність діяльності та смислової орієнтації при зовнішньому тиску і в умовах, що змінюються [10, с. 56–65].

Особистісний потенціал – це система властивостей особистості, складових основу професійно-особистісного розвитку та забезпечують відповідний рівень досягнень педагога у професійній підготовці і подальшій педагогічній діяльності [18, с. 90–94].

На думку Г. В. Сорокоумової, особистісний потенціал педагога складається з компонентів, кожен з яких може бути системно розглянуто як потенціал:

- 1) інтелектуальний потенціал (система знань, умінь, навичок, уявлень, світогляду, пізнавальних здібностей особистості);
- 2) ціннісний потенціал (система професійних цілей, цінностей і орієнтацій, соціально-психологічних установок);
- 3) духовно-моральний потенціал (система смислів і змістових життєвих орієнтацій, духовно-моральних цінностей, життєвих позицій і моральних установок особистості в системі загальнолюдських моральних норм);
- 4) комунікативний потенціал (здібності спілкування, розуміння і взаєморозуміння, здатність до оволодіння спілкуванням, комунікативні якості, вміння та навички);
- 5) художньо-естетичний потенціал (система художньо-естетичних потреб, форм і способів їх задоволення);
- 6) емоційний потенціал (система емоцій і почуттів у забезпеченні ефективності різноманітних психічних функцій людини та можливості їх творчого використання);
- 7) творчий потенціал (можливість творити, знаходити і створювати нове у професійній діяльності, діяти оригінально та нестандартно). Творчий потенціал є системною інтегральною якістю особистості [18, с. 90–94].

В. Г. Ігнатович виділяє основні характеристики компонентів творчого потенціалу особистості: багаторівневість змісту (високий, середній, низький), діалогічність (творчий потенціал – діалог між потенційним і актуальним у самій особистості і навколишнім світом, іншими людьми, людини із самою собою), соціальний характер, системність. Структура творчого потенціалу виявляється у сукупності показників, що об'єднані в блоки: власне потенціал, тобто індивідуальні психічні процеси, здібності, мотивація до творчої діяльності; знання, вміння, навички; відносини, способи діяльності і самовираження, отримані в результаті навчання, творчої діяльності і в процесі соціалізації [6, с. 48–50].

Відтак, творчий потенціал педагога характеризується знаннями, вміннями, переконаннями, ставленням, спрямованістю, здібностями.

Творчий потенціал майбутнього педагога нами визначається як професійна інтегративна якість, яка включає наступні компоненти: власне потенційний (власти-

вості мислення: гнучкість, швидкість, оригінальність мислення та ін.); когнітивний компонент (знання, вміння, навички); морально-естетичний компонент; мотиваційний компонент (переконання, готовність як внутрішньо-особистісна структура, механізм, що забезпечує актуалізацію здатності і є соціально-психологічною установкою на розгортання сутнісних сил індивіда – потреб, ціннісних орієнтацій, мотивів); професійний компонент (способи діяльності та самовираження, набуті в результаті навчання, творчої діяльності, соціалізації) (Г. В. Сорокумова).

Отже, творчий потенціал особистості педагога – це системна, інтегральна якість особистості, яка дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення і діяти оригінально і нестандартно. Під психологічним механізмом розвитку творчої особистості педагога розуміємо систему факторів і умов, що забезпечують взаємодію творчого потенціалу з іншими компонентами особистісного потенціалу у професійній педагогічній діяльності та інших сферах творчої активності особистості [18, с. 90–94].

Професійний потенціал педагога є складовою частиною творчого потенціалу, на що вказує визначення творчого потенціалу і той факт, що професія вихователя потребує постійного творчого пошуку.

Професійний потенціал (від лат. *potencia* – узагальнена здатність, можливість, сила) – головна характеристика педагога. Це сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на заданому рівні. Професійний потенціал педагога можна визначити і як спроектовану на ціль здатність педагога її реалізувати: при цьому відповідно мова йде про співвідношення намірів і досягнень. Професійний потенціал може бути визначений як база професійних знань, умінь в єдності з розвинутою здатністю педагога активно мислити, творити, діяти, втілювати свої наміри в життя, досягати запроєктованих результатів.

Таким чином, професійний потенціал педагога визначається як система природних і набутих у процесі професійної підготовки якостей [16, с. 316].

Поняття "ресурс" у педагогіці визначається як сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта педагогічного процесу [20, с. 21].

Т. О. Катербарг проаналізувала різні підходи до розуміння професійного потенціалу педагога [7, с. 37]:

1. Професійний потенціал педагога визначається певною частиною внутрішніх особистісних ресурсів людини, зокрема таких, як потреби, здібності, ціннісні орієнтації, установки, особистісні якості і властивості, мотиви, знання, вміння, навички та ін.), які у неї є в наявності, ці ресурси, за певних умов, можуть проявитися у професійній діяльності, але в силу тих чи інших причин об'єктивного чи суб'єктивного характеру використовуються не повною мірою або взагалі не реалізуються, не знаходять застосування. Тобто потенціал – це те, що не представлено оточенню, а приховано в надрах людської особистості, доволно не реалізується в будь-яких окремих діях діяльності, у тому числі і в професійній сфері. У цьому сенсі потенціал протиставлений особистісним характеристикам, що проявляється і об'єктивно фіксується в різних формах активності, зокрема професійно-педагогічній діяльності вчителя.

2. Згідно з іншими підходами, під професійним потенціалом педагога розуміється вся сукупність внутрішніх особистісних ресурсів (можливостей). І тих, що активно реалізуються у професійній діяльності, і тих, що можуть бути реалізовані при бажанні особистості, і навіть тих, що поки не сформовані в структурі особистості, але можуть бути сформовані на основі наявних можливостей.

Як переконує досвід, успішність педагогічної діяльності педагога визначається ефективністю реалізації її завдань і змісту на різних етапах професійного становлення. Однак окремі вчені (Е. А. Клімов, Б. Г. Ананьєв та інші) пов'язують оцінку реалізації педагогічного потенціалу особистості із соціальним замовленням і цілями в освіті, а тому все ще залишаються недостатньо вивченими власне ресурси педагога, що пов'язані з діяльністю на різних етапах професійного становлення [7, с. 41].

Н. В. Панова виділяє основні етапи оволодіння професійною діяльністю педагога, які розкривають потенціал особистості та визначити її ефективність [14, с. 206].

1-й етап. Оволодіння професією, професійна адаптація. Здійснюється реалізація практики педагога на початку професійної кар'єри. Формується мотивація діяльності, усвідомлюється сенс діяльності і оволодіння професійною роллю.

Результатом першого етапу стають: сформованість мотивації до оволодіння професійною культурою на основі професійних потреб; усвідомлення "образу Я"; готовність до прийняття професійних, особистісних та соціальних цінностей.

2-й етап. Акме, професійна компетентність.

"Акме" – вершина в розвитку людини. Це, передусім, здатність до проектування і здійснення вищих творчих досягнень у власному особистісному саморозвитку на основі духовних потреб [9, с. 3–6].

Показниками професійного "акме" є професійні досягнення, що перевищують попередні результати в роботі окремої індивідуальності [5, с. 184].

При цьому систематизується вивчення зовнішніх і внутрішніх умов особистісно-професійного розвитку педагога, виникає оволодіння різними професійними ролями, відбувається творче осмислення професійної діяльності, самореалізація, що характеризує яскраві професійні досягнення.

Результатом другого етапу є: розвиненість професійно-особистісних якостей; усвідомлення відповідальності і боргу в професійній взаємодії; оволодіння продуктивними технологіями і вміннями. Удосконалюється професійна культура педагога, яка дозволяє співвідносити результат діяльності із заданою метою і визначає критерії ефективності особистісно-професійного розвитку педагога. Створюється й поширюється новий досвід, націлений на оволодіння професійними смислами діяльності. Виникає актуалізація об'єктивних ресурсів окремих педагогів, що створює умови цілісності, єдності, системної організації його праці через взаємозв'язок педагогічного простору: особистості педагога, педагогічної діяльності та педагогічного спілкування при переважаючій ролі особистості педагога [13, с. 78].

3-й етап. Педагогічна зрілість, самореалізація. Виникає задоволеність педагогічною діяльністю, формується професійна активність педагога, його стійкість до процесів професійних деформацій на основі акмеологічних принципів. Результат третього етапу – творча, гармонійно розвинена особистість педагога з інтенціями до добра, справедливості, любові до навколишнього світу; творчо володіє системою операціональних дій, значень і смислів, індивідуальним стилем професійної діяльності та наявністю вираженої педагогічної рефлексії, що дозволяє усвідомити:

- необхідність пошуку особистого сенсу життя;
- систему ціннісних орієнтацій, установок і моральних норм;
- пошук свого місця в житті.

4-й етап. Стагнація. Зниження активної педагогічної практики за наявності досить високого рівня творчих здібностей.

Результатом четвертого етапу є: зниження мотивації у професійній діяльності, мінімізація професійних потреб; стійкість професійних, особистісних та соціальних цінностей; поступова втрата професійних і соціальних смислів діяльності.

Перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої означає зміну соціальної ситуації розвитку, зміну змісту провідної діяльності, освоєння професійної поведінки, і, звичайно, перебудова особистості породжує суб'єктивні та об'єктивні труднощі [15, с. 101–106].

Таким чином, розвиток внутрішніх ресурсів педагога залежить від етапів його професійного становлення, які розкривають його потенціал та визначають ефективність професійної діяльності.

Під зовнішніми ресурсами педагога ми розуміємо його соціально-професійне середовище. Спираючись на положення педагогічних досліджень [1, с. 64; 2, с. 193; 4, с. 308], ми визначаємо соціально-професійне середовище педагога як частину соціокультурного середовища, що оточує педагога і що містить умови, засоби для його особистісно-професійної діяльності, персоналізованої взаємодії й особистісно-професійного розвитку. У цьому разі під соціокультурним середовищем розуміють відкриту до взаємодії частину суспільства, де здійснюються культурні зв'язки індивідів у суспільстві, де вміщені всі можливі умови для життєдіяльності та соціальної поведінки [1, с. 64].

Отже, у науково-педагогічній літературі виокремлюють зовнішні (засоби й умови довкілля) і внутрішні, тобто індивідуальні ресурси особистості [19, с. 21].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, вивчення питання ресурсного підходу у контексті дослідження проблеми формування індивідуального стилю майбутніх вихователів дало можливість виокремити та розкрити поняття "ресурси".

Під поняттям "ресурс" ми розуміємо сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта педагогічного процесу.

Отже, виділяють зовнішні і внутрішні (індивідуальні) ресурси особистості. До зовнішніх ресурсів ми відносимо соціальне середовище, яке впливає на професіональне становлення вихователя. До індивідуальних ресурсів – потреби, здібності, ціннісні орієнтації, установки, особистісні якості і властивості, мотиви, знання, вміння та навички особистості педагога.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з розробкою системи педагогічної роботи з самореалізації, самовдосконалення педагога до вивільнення його внутрішніх ресурсів і усвідомленого подолання труднощів (зовнішніх і внутрішніх).

Література

1. Акбашева Р. Ш. Проектный подход к личностному образованию / Р. Ш. Акбашева. – Уфа : БГПИ, 1999. – 132 с.
2. Аллаяров З. А. Педагогические условия личностно-профессионального развития учителя в муниципальной системе образования: дисс. ... канд. пед. наук / З. А. Аллаяров. – Уфа, 2002. – 172 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. голов. ред. В. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998. – 430 с.
5. Деркач А. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 265 с.
6. Игнатович В. Г. Развитие творческого потенциала студентов в процессе общепедагогической подготовки / В. Г. Игнатович // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 22–23 апр. 2010 г.) / редкол.: О. Л. Жук (отв. ред.) и др. – Минск : БГУ, 2010. – С. 48–50.
7. Катербарг Т. О. Профессиональный потенциал педагогов как педагогическая категория и функциональный компонент образовательного пространства школы [Электронный ресурс] / Т. О. Катербарг // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 4. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/04/23281>. – Назва з екрана.
8. Катербарг Т. О. Развитие и активизация профессионального потенциала педагога в образовательном пространстве школы [Электронный ресурс] / Т. О. Катербарг // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 6 (26). – Режим доступа: www.sisp.nkras.ru. – Назва з екрана.
9. Кузьмина Н. В. Акмеология как наука: предмет, структура, социальная значимость / Н. В. Кузьмина, С. А. Тихомиров // О предмете, о социальном значении и путях развития акмеологической науки : материалы для размышления участников сессии Академии акмеологических наук. – СПб., 1998. – С. 3–6.
10. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова ; под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – Вып. 1. – М. : Смысл, 2002. – С. 56–65.
11. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. І. Лозова // 36. наук. праць до 10-річчя АПН України. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. – Харків : ОВС, 2002. Ч. 1. – 2002. – С. 95–116.
12. Микитюк С. Ресурсний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя : монографія / С. Микитюк. – Х. : Монограф, 2012. – 342 с.
13. Панова Н. В. Коучинг руководящих кадров : учеб. пособие / Н. В. Панова. – СПб. : ИВЭСЭП, 2011. – 392 с.
14. Панова Н. В. Профессиональная жизнь педагога : монография / Н. В. Панова. – СПб. : ИПКСПО, 2007. – 244 с.
15. Панова Н. В. Профессиональное развитие личности педагога [Электронный ресурс] / Панова Н. В. // Психологические и педагогические науки. – 2012. – № 2. – С. 101–106. – Режим доступа: <http://ores.su/ru/journals/vestnik-tomskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo/2012-nomer-2/a49119>. – Назва з екрана.
16. Підласий І. П. Педагогіка: новий курс : підруч. для студ. вищ. навч. закладів : у 2 кн. / І. П. Підласий – М. : Гуманіт. вид. центр ВЛАДОС, 2003. – 576 с.

17. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи : дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 "Заг. педагог. та істор. пед. / Т. В. Рогова ; ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2006. – 498 с.

18. Сорокоумова Г. В. Системный подход к пониманию творческой личности педагога и механизма ее развития / Г. В. Сорокоумова // Интеграция образования : научно-методический журнал. – 2010. – № 2 (58). – С. 90–94.

19. Цецорина Т. А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода дисс. ... канд. пед. наук / Цецорина Т. А. – Белгород, 2002. – 172 с.

20. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – М. : Образование, 2008. – 526 с.

УДК 378.14:72.012

ДО ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ

Чирчик С. В., Можаровський С. В.

У статті висвітлено проблеми діагностики якості вищої освіти на прикладі аналізу підготовки у вищих навчальних закладах України освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр", напряму підготовки 6.020207 "дизайн", кваліфікації "дизайнер інтер'єру". Виявлено базисний художній компонент професійної компетентності майбутніх дизайнерів. Аргументовано впровадження саме творчого випробування з рисунку і живопису при фаховому відборі абітурієнтів за цим напрямом підготовки.

Ключові слова: якість освіти, дизайнер інтер'єру, професійна компетентність, фаховий відбір.

В статье освещены проблемы диагностики качества высшего образования на примере анализа подготовки в высших учебных заведениях Украины образовательно-квалификационного уровня "бакалавр", направление подготовки 6.020207 "дизайн", квалификации "дизайнер интерьера". Выявлено базисный художественный компонент профессиональной компетентности будущих дизайнеров. Аргументировано внедрение именно творческого экзамена с рисунка и живописи при отборе абитуриентов по специальности за этим направлением.

Ключевые слова: качество образования, дизайнер интерьера, профессиональная компетентность, отбор абитуриентов.

The article elucidates the problems of assessing the quality of higher education exemplified by an analysis of preparation for qualification in "Interior Design", direction of preparation 6.020207 "Design", Bachelor's degree, at higher educational institutions of Ukraine. It reveals a basic artistic component of professional competence of future designers and presents arguments for the introduction of a specific artistic examination in drawing and painting in college applicant selection for this specialty.

Key words: quality of education, interior designer, professional competence, college applicant selection.

Дизайн – комплексна творча діяльність з формування та проектування предметно-просторового середовища в цілому та окремих його компонентів стосовно всіх сфер життєдіяльності людини.

Система професійної підготовки фахівців з дизайну інтер'єру повинна базуватись на загальнометодологічних засадах, сучасних і перспективних положеннях дизайну, а також враховувати прогресивний освітній досвід з дизайну в провідних навчальних закладах мистецького спрямування.

Визначимо відомі пріоритетні освітні тенденції:

- навчання проектування різноманітних об'єктів середовища та його окремих елементів у всіх сферах життєдіяльності людини;
- впровадження методів та засобів створення властивостей об'єктів дизайну, що визначають їх естетичні, соціально-культурні, ергономічні, екологічні, економічні, конструктивно-технологічні, функціонально-експлуатаційні, маркетингові й екологічні характеристики;
- синтез видів проектної діяльності в контексті формування гармонійного предметно-просторового середовища;
- впровадження принципів оптимальних технологій формоутворення об'єктів дизайну, їх стилістики та художньо-образних особливостей;
- стилістика та художньо-образні засоби дизайн-діяльності;
- національні, етномистецькі традиції матеріальної культури в контексті сучасних тенденцій проектно-художньої творчості;
- екологічний дизайн як напрям проектування гармонійного предметного середовища з урахуванням вимог охорони довкілля та культури;

- застосування широкого діапазону знань та навичок у галузі дизайну;
- виконання проектно-експериментальних робіт, створення різноманітних за напрямом дизайн-концепцій;
- досконале володіння засобами та методами художньо-образної передачі дизайнерського рішення, при цьому обґрунтовуючи творчий задум та пов'язуючи його зі сферами побуту, виробництва, економіки;
- здатність динамічно змінювати підходи та бачення, засоби художньої виразності;
- ефективно втілювати новітні тенденції часу.

Дизайн інтер'єру передбачає комплексне проектування об'єктів предметно-просторового середовища з урахуванням проблем взаємовідносин людина – природа, з предметно-просторовим і соціокультурним оточенням з метою створення гармонійного середовища.

За характером об'єкта розробки дизайн поділяється на такі різновиди: ландшафтний дизайн, дизайн міського середовища, дизайн виробничого середовища, дизайн житлового середовища, дизайн громадських об'єктів, дизайн малих архітектурних форм, дизайн інтер'єрів та елементів благоустрою середовища.

Фахова підготовка дизайнерів інтер'єру передбачає комплексність у навчально-виховному процесі, вивчення функціонально-технологічних процесів, конструкцій та матеріалів, будівельних технологій, розуміння ролі форми, перспективи, пластики, значення світла, кольору, текстури та фактури в середовищі, а також володіння технологіями побудови цілого з окремих елементів і організуючих його засобів, специфікою художнього декору, принципами органічного поєднання образу форми побудови об'єктів з функціональною, конструктивною й технологічною складовими композиційно-просторової організації в цілому.

Відповідно до основних принципів Болонського процесу та нормативно-правових засад вищої освіти невід'ємною складовою функціонування вищого навчального закладу є система діагностики якості вищої освіти.

Базис якості освіти визначають такі складові: рівень сформованості соціально-особистісних, інструментальних, загальнонаукових та професійних компетенцій; ефективність методів навчально-виховного процесу та якість освітніх послуг.

Якість особистості випускника вищого навчального закладу, тобто його особистісна компетентність і здатність соціально та професійно адаптуватися є одним із головних показників освіти. При цьому провідною освітньою метою стає підготовка кваліфікованого спеціаліста необхідного рівня і профілю, що має можливість конкурувати на ринку праці, якому притаманні всі професійні і загальнокультурні компетенції, який усвідомлює себе як суб'єкт духовного й інтелектуального саморозвитку, носія ідей і норм, творчого перетворення дійсності. Все це вимагає нових, більш ефективних шляхів організації системи освіти і виховання у вищому навчальному закладі [1, с. 217].

Системність діагностики якості вищої освіти забезпечує не тільки контроль за студентом, але й контроль професійної ефективності професорсько-викладацького складу, що дасть можливість реалізувати основну мету вищого навчального закладу – сформулювати професійно компетентного випускника.

Як відомо, контроль якості освіти проводиться ступенево: викладач – кафедра – деканат – ректорат – Міністерство освіти і науки України.

Моніторинг якості дизайн-освіти проводиться шляхом проведення поточного, підсумкового і ректорського контролю. Заключним етапом виступає система комплексних державних іспитів [2] і захист випускної кваліфікаційної роботи (проекту) [3].

Потрібно пам'ятати, що критеріями якості навчального процесу виступають: затверджені навчальні і робочі плани та графіки навчального процесу, навчальні і робочі програми дисциплін повинні відповідати Державним стандартам вищої освіти за відповідним напрямом підготовки, структурна відповідність побудови елементів навчального процесу основним засадам компетентнісного підходу, достатність та доступність методичного забезпечення навчального процесу з актуалізацією міжпредметних зв'язків, системність і високий рівень проведення контролю навчального процесу тощо.

Для організації навчально-виховного процесу деканат, а також усі кафедри, повинні спрямовувати зусилля на те, щоб кожне лекційне, семінарське чи практичне

заняття мало виховну спрямованість, а викладання будь-якої дисципліни виховувало б у студентів не лише професійні якості, але й сприяло засвоєнню загальнолюдських норм моралі, виховувало почуття громадської та національної гідності, активну життєву позицію тощо.

Діяльність факультету повинна спрямовуватись на підготовку конкурентоздатних фахівців, що ґрунтується на пріоритетному значенні творчого мислення та творчого потенціалу особистості, що здатна ефективно втілювати новітні тенденції часу в процесі професійної проектної діяльності у створенні гармонійного предметно-просторового середовища.

Викладачі кафедри повинні приділяти посилену увагу у вихованні студентської молоді, організації спілкування з ними, забезпеченні їхньої високої освіченості тощо.

До *організаційної роботи* кафедри можна віднести:

- ✓ формування кадрового складу, організація навчально-виховного процесу студентів відповідно до затвердженого графіка;
- ✓ забезпечення кафедри необхідним обладнанням, демонстраційним фондом та навчально-методичною літературою;
- ✓ здійснення контролю за ходом навчального процесу відповідно до графіка;
- ✓ здійснення контролю за відвідуванням занять студентами;
- ✓ проведення планування роботи;
- ✓ контроль за ходом навчального процесу;
- ✓ аналіз успішності студентів, підсумки роботи за семестр, за рік;
- ✓ організація взаємовідвідувань всіх форм аудиторних занять викладачами кафедри та керівництвом;
- ✓ ознайомлення з методикою викладання навчальних дисциплін;
- ✓ проведення атестації студентів (поточний та рубіжний контроль);
- ✓ організація роботи кураторів академічних груп (призначення, розроблення планів роботи кураторів, контроль за здійсненням роботи кураторів);
- ✓ забезпечення навчального процесу технічними засобами навчання;
- ✓ обладнання лабораторій кафедри комп'ютерними засобами та відповідним програмним забезпеченням;
- ✓ проведення засідань студентського парламенту за напрямом підготовки "дизайн";
- ✓ організація самоврядування студентів та ін.

До *навчально-методичної роботи*:

- ✓ доопрацювання навчальних та робочих навчальних планів з урахуванням змін, пов'язаних з переходом до Болонської системи, посилення блоку професійно-практичних дисциплін;
- ✓ оновлення робочих програм з навчальних дисциплін;
- ✓ проведення роботи щодо підготовки до друку посібників, підручників, текстів лекцій тощо;
- ✓ створення фондів демонстраційних матеріалів з навчальних дисциплін;
- ✓ затвердження тематики бакалаврських, дипломних, магістерських, курсових робіт, затвердити графіки взаємовідвідувань аудиторних занять;
- ✓ аналіз проміжного та підсумкового контролю знань студентів, результатів заліково-екзаменаційних сесій тощо.

До *виховної роботи* кафедри можна віднести:

- ✓ призначення кураторів кожної академічної групи, розроблення планів роботи кураторів, проведення кураторської години щотижня, здійснення контролю за роботою кураторів, проведення зборів кураторів;
- ✓ застосування заходів виховного впливу до студентів, що не відвідують заняття;
- ✓ застосування заходів виховного впливу до студентів, що порушують дисципліну в навчальному закладі та в гуртожитку;
- ✓ надання допомоги студентам у вирішенні проблем побуту та особистого характеру;
- ✓ проведення засідань студентського парламенту;
- ✓ відвідування виставок та інших культурно-мистецьких заходів студентами;
- ✓ організація дозвільних та пізнавальних заходів для студентів, організація зустрічей з видатними діячами культури і мистецтва, відомими дизайнерами;

✓ відвідування студентських гуртожитків, надання необхідної допомоги, сприяння у вирішенні побутових питань;

✓ здійснення інформаційно-освітньої роботи серед студентів з питань запобігання наркоманії, алкоголізму та захворювання на СНІД та ін.

До науково-дослідної роботи кафедри можна віднести:

✓ здійснення науково-дослідної роботи у рамках затвердженого тематичного плану наукових досліджень університету;

✓ підготовка наукових робіт професорсько-викладацьким складом кафедри у фахових виданнях;

✓ підготовка студентів кафедри до міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференцій, семінарів, круглих столів за відповідним напрямом та ін.

Одним з головних завдань кафедри є удосконалення навчальних планів у рамках проблем, пов'язаних з Болонським процесом, і з урахуванням досвіду сучасного розвитку дизайну; удосконалення змісту навчання, розробка нових форм та методів навчання з кожної дисципліни.

Поточний контроль рівня знань, умінь і навичок проводиться на усіх видах занять і виявляє критерії ефективності самого викладача, а також рівень зворотнього зв'язку зі студентами. Цей контроль проводиться шляхом усного опитування, тестування, розрахункових графічних робіт, проектних завдань тощо. Оцінювання проводять відповідно до розроблених викладачем і затверджених кафедрою критеріїв оцінювання.

Підсумковий контроль проводиться відповідно до болонської системи кожний семестр за кредитно-модульною системою.

Ректорський контроль проводиться з метою виявлення рівня залишкових знань студентів, а також готовності до підсумкового контролю.

Специфіка підготовки дизайнерів інтер'єру базується на формуванні знань, умінь та навичок здійснення художньо-проектної діяльності. Використання інформаційних технологій систем та ресурсів у дизайні має свою специфіку – спрямованість на досягнення високого рівня практичної реалізації композиційно-художніх та технологічних аспектів проектування предметно-просторового середовища; оптимальних технологій формоутворення об'єктів дизайну в контексті їх художньої виразності; переосмислення стилістичних напрямів у дизайні.

В нашій статті ми проаналізуємо якісні і кількісні показники успішності студентів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, за напрямом підготовки 6.020207 "дизайн", кваліфікація "дизайнер інтер'єру" на базі таких провідних навчальних закладів, як: Київський національний університет культури і мистецтв, Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука, Київський університет культури, Інститут реклами, Мистецький інститут художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі.

Дослідження проводились протягом 2011–2014 навчальних років, групи формувались по 15 чоловік. На етапі формування групи студентів ми користувались такими критеріями, як наявність (чи ні) початкової загальної чи спеціалізованої художньої освіти

Згідно з програмою дослідження на даному етапі розв'язувались такі завдання:

- розрахунок якісного і кількісного показників успішності при професійній підготовці;

- виявлення у студентів показників сформованості професійної компетентності з метою корегування і впровадження концептуальної моделі підготовки бакалаврів з дизайну інтер'єру;

- обробка отриманих результатів дослідження.

Наукові результати дослідження рівня сформованості професійної компетентності будуть висвітлені у наступних працях. Зазначимо лише, що для чисельних розрахунків нами була використана розроблена оптимізаційна модель "Інтеграл компетентності дизайнера" [4].

Отримані результати формувались табличним чином і представлені графічно нижче.

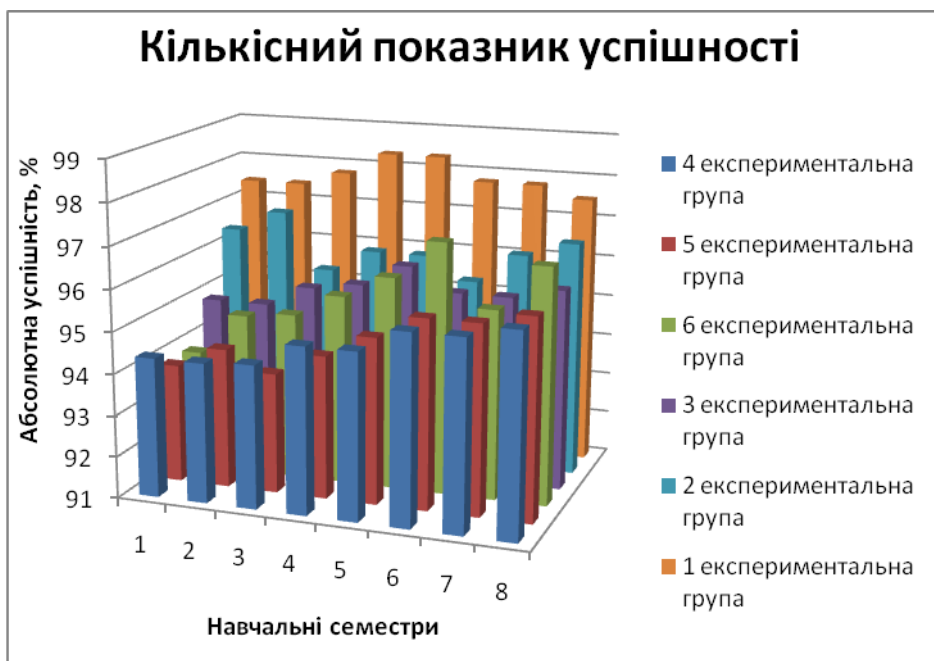


Рис. 1. Кількісний показник успішності в різних експериментальних групах

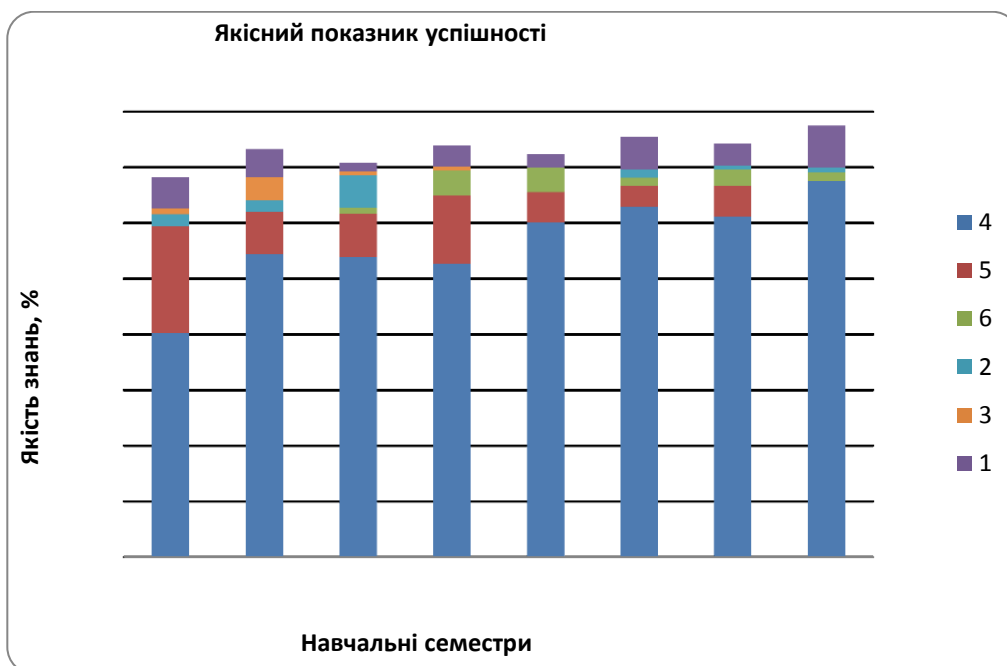


Рис. 2. Якісний показник успішності в різних експериментальних групах

Як показав експеримент, протягом всього періоду навчання студенти, які мали початкову художню освіту, показували вищий показник успішності, ніж решта. Ще вищий результат показали студенти, що мали середню і вищу художню освіту. На останніх курсах помітна тенденція до "згладжування". Це досягалось завдяки впровадженню таких підходів, як: особистісно орієнтований, рефлексивний, діяльнісно-розвивальний, науково-пошуковий, системно-структурний, варіаційний, компетентнісний. Цей результат є очікуваним, оскільки у багатьох наукових працях висвітлена проблематика ступеневої освіти.

Дослідження показали, що студенти, які мали попередню художню освіту, показали:

- вищий рівень в обґрунтуванні тем та напрямків проектних завдань;

- вищий рівень аналітично-оглядового аналізу з узагальнення,
- глибший рівень виявлення проблемної ситуації у проектному завданні;
- варіативність у застосованні оздоблювальних матеріалів;
- вищий рівень художньо-просторового та функціонально-планувального вирішення дизайн-ідей;
- вищий рівень конструктивно-технологічного вирішення дизайн-ідей та ін.

На основі отриманих показників ми можемо стверджувати про важливість наявності початкової художньої освіти при професійній підготовці дизайнерів інтер'єру. Це, насамперед, вмотивовано інтеграцією художньої і творчої складової в освітній процес. Тому, на нашу думку, це є одним із основних критеріїв вступного відбору абітурієнтів на напрям підготовки дизайн інтер'єру шляхом проведення творчих випробувань з рисунку і живопису у мистецьких вищих навчальних закладах. Це можна сприймати на рівні прослуховування про наявність "слуху" при відборі на музичні напрями підготовки. Адже дизайн сьогодні – це не просто механічне відтворення певного стилістичного образу в інтер'єрі чи екстер'єрі, це, в певному контексті, реалізація світобачення дизайнера крізь призму професійних засобів проектування.

В наступних працях планується висвітлити експериментальні дані щодо впровадження концептуальної моделі підготовки дизайнерів інтер'єру у вищих навчальних закладах України.

Література

1. Коробий Е. Б. Использование принципов образовательного моделирования при подготовке бакалавров по направлению 072500 "дизайн" в ходе проектной деятельности / Е. Б. Коробий // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11. – С. 217–221.
2. Чирчик С. В. Комплексный государственный экзамен как способ диагностики качества высшего дизайн-образования / С. В. Чирчик // Сборник научных докладов. Педагогика 2014. Достижения, проекты, гипотезы (29.12.14–30.12.14). – Варшава : Sp. z o. o. "Diamond trading tour", 2014. – 152 с. – С. 110–117.
3. Чирчик С. В. Позиціонування дипломного кваліфікаційного проекту у системі фахової підготовки за напрямом "дизайн" / С. В. Чирчик // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. / В. М. Мадзігон (голов. ред.) та інші. – К. : Інформаційні системи, 2014. – Вип. 12. – С. 108–111.
4. Чирчик С. В. Оптимізаційна модель "Інтеграл компетентності дизайнера" / С. В. Чирчик. – Вища школа. – 2014. – № 2. – С. 59–95.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 796.022.7:371

**CHANGING IN MOTIVATION FOR PRACTISING KARATE
AS INDIVIDUALS GAIN EXPERIENCE THROUGH TRAINING**

Budnik-Przybylska Dagmara

"The ultimate objective of karate is neither victory nor defeat but rather the cultivation of the character of those who practise karate".

Gichin Funakoshi

Карате як бойове мистецтво незмінно залишається об'єктом уваги багатьох людей, молодих і старих, які хочуть вивчити його секрети. Що таке мотивація тих, хто вибирає це бойове мистецтво? Чи можливо, що в процесі навчання деякі фактори стають слабшими, а інші стають все більш вагомими?

Ця стаття представляє аналіз кореляції мотивації у осіб, які практикують карате на різних рівнях майстерності.

Ключові слова: мистецтво єдиноборства, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, особистий розвиток.

Каратэ как боевое искусство неизменно остается объектом внимания многих людей, молодых и старых, которые хотят изучить его секреты. Что такое мотивация тех, кто выбирает это боевое искусство? Возможно ли, что с обучением некоторые факторы становятся слабее, а другие становятся все более весомыми?

Эта статья представляет анализ корреляции мотивации у лиц, практикующих каратэ на различных уровнях мастерства.

Ключевые слова: искусство единоборства, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, личное развитие.

A change in motivation at particular levels of training was observed. As perceived by the participants, the role of acquaintances and relatives diminishes with time. As training progresses, a rise is discernible in the importance of that motive which stresses personal development. The motivational factor connected to self-defence loses its importance.

Conclusions: In the course of time, the importance of intrinsic motivation increases, while the importance of motives relating to external factors declines.

Key words: martial arts, intrinsic motivation, extrinsic motivation, self-development.

Background and Study Aim: Karate as a martial art invariably remains the object of attention for numerous individuals, young and old, who wish to explore its secrets. What is the motivation of those who select this martial art? Is it possible that with training, certain factors become weaker in importance while others become more weighty?

This article presents analyses of correlations of motivation in individuals practising karate at various levels of skill.

Material and Methods: The study group of karatekas consisted of 167 people between the ages of 15 and 52, with the average age of 25 (106 men and 61 women). The individuals displayed various levels of proficiency. The group referred to as beginners (64 people) were karatekas with lower student ranks: 9th–4th kyu as well as people with no rank. The advanced group (100 people) were those with higher student ranks (3rd–1st kyu) and master ranks (dan).

The participants in the study answered open questions relating to the factors which had helped them select a particular karate course. Moreover, they conducted a motivation analysis concerning their willingness to continue with karate, as well as an analysis of the perception of their behavioural change as influenced by the practice of karate.

1. Introduction

Karate has always been and will doubtless remain a discipline which draws a great number of young people.

Fechner and Ruciński [13, p. 2] claim that karate is also an art – the so-called Samurai path of harmony between fitness and wisdom; it is a sport – a kind of rivalry, fight, defeat and victory; most of all, though, it is a means to conquer one's own tiredness, pain or dejection, a means to conquer oneself.

The attractiveness of karate is based on physical as well as mental presumptions. Miłkowski claims that:

- karate is a type of physical activity open to all age groups – from childhood until late old age;
- it shapes the entire body in a harmonious and symmetrical manner;
- it stresses overall development, fitness, especially elasticity, motor coordination, dynamics and precision [21, p. 152].

There is a lot of studies that concern motivation in sport [7, p. 103–142; 8, p. 14–23; 9, p. 290–302; 10, p. 57–92; 11, p. 1040–1048; 12; 27, p. 125–156]. But only few regard participant motivation in martial arts. In research of Stefanek [23] it occurs that motives for participation in 250 male and female collegiate Taekwondo participants of varying belt ranks were found to be similar to those motives found in traditional sport such as fun, physical exercises, friendship, and skill development. But also there were specific motives for the top Taekwondo participants which integrated improving both mental and physical health, increase perseverance and reduce stress-philosophy of martial arts suggesting that mind-body – spirit is important to participants [15; 20, p. 6673].

In Breese's investigation [4] of 72 Taekwon-Do participants in New Zealand, motivation for participation was different dependent upon overall time involved in the martial art with those involved for greater than 4 years identifying personal power and control as their primary motivation whilst those involved for less than 2 years identified fitness as their main motivation.

In Zaggelidis's [28, p. 1–8] study using a modified 28-item PMQ in judo and karate practitioners in the sample of 113 mixed ability males and females it revealed no significant differences between the two sports and genders as regards to the main motives encountered for entering the sports. The three most highly ranked motives identified were interest in the sport, health benefits and character cultivation.

Research using 28-item adapted version of the Participation Motivation Questionnaire with additional demographic questions in a group of 75 practitioners Tai Chi, Karate, Kung fu, Aikido, Jeet Kune Do, British Free Fighting, Taekwon-Do and Jujitsu revealed that the rank order in terms of participation motives was: 1-Affiliation; 2-Friendship; 3-Fitness; 4-Reward/status; 5-Competition; 6-Situational and 7-Skill development. Participants who trained for more than 4 hours per week placed greater importance on the underpinning philosophy of the martial art [18, p. 28-34].

An individual undergoes a change while practising karate. Do the motives change accordingly as a person acquires experience in training?

Material and Methods

The current article presents analyses of the relationships between the motivation of the participants in the study, connected with the choice of training, and the psychodemographic profile traits of individuals who practise karate.

The study group of karatekas consisted of 167 people between the ages of 15 and 52, with the average age of 25 (106 men and 61 women). The individuals displayed various levels of proficiency. The group referred to as beginners (64 people) were karatekas with lower student ranks: 9th-4th kyu as well as people with no rank. The advanced group (100 people) were those with higher student ranks (3rd–1st kyu) and master ranks (dan).

A diagnostic survey with the application of the author's own questionnaire was the basic study tool. The questionnaire was anonymous and consisted of so called certificate and open questions related to the factors behind their choice of karate, and a motivation analysis related to the willingness to continue with the training, as well as an analysis of the influence of psychodemographic profile traits on the shape of the perceived change in behaviour as a result of karate.

The following research problem was formulated: The analysis of training motivation as perceived by karatekas.

Additionally, the following research questions were posed:

- 74) What were the motives driving karatekas at the start of their training?

75) In what way do karatekas substantiate their willingness to continue training?

76) What changes in their own behaviour do karatekas perceive in connection with karate?

The analyses and comparisons were conducted with the help of the one-factor repeated measures analysis of variance (ANOVA) with precise post-hoc comparisons using Tukey's HSD (Honestly Significant Difference) method.

Results In order to analyse the motivation of criterion group participants in the study to undertake karate, an open question was posed: *What prompted you to practise karate?* The participants were asked to provide a brief description of their motives. To conduct a detailed qualitative analysis of the motivation, the answers were divided into the following categories:

– **Fascination with fighting** – with stress on learning self-defence, films with Bruce Lee and other actors falling within this category. Sample answers included: *I have been interested in martial arts since I was a child, Bruce Lee was my kindergarten hero, I have wanted to learn how to cope if I was ever attacked in the street etc.;*

– **Personal development**, with the issues of confidence and personal development presented in this category, such as *reining in one's character, willingness to control the mind and the body;*

– **Hobby** – with stress on the wish to get to know karate and martial arts, and a fascination with the culture of the East;

– **Free time**, where sample answers included: *a way to spend free time, occupying free time after work;*

– **Friends/family** – with such answers as: *my dad, who does karate, persuaded me, I was encouraged by a friend;*

– **Condition** – *thanks to the training I will be fitter and physically stronger, a wish to improve one's body shape and condition;*

Picture 1. Motives for choosing karate

On the basis of the data presented in the graph above, it may be concluded that the respondents were most often persuaded to start training by family or friends, with such factors as a hobby, a wish to get to know karate or martial arts, a fascination with the culture of the East mentioned in succession. A further motive was a fascination with fighting or learning the art of self-defence, or films with Bruce Lee or other actors. A fourth motive in the sequence was condition i.e. the wish to stay fit. The fewest answers were connected with the way of spending free time and self-development.

The subsequent part contained an analysis of the reasons for which the respondents continued with their karate training. To establish this, the following question was posed: *Why do you continue to practise karate?* The manner in which the answers were given was analogous to the previous (open) question, with the answers categorised as follows:

– **Passion** – *addiction, interested in it, a way of life, gives me pleasure;*

– **Result goal** – *I want to get a black belt, take part in competitions, competition achievements;*

– **Self-defence** – *I want to be able to defend myself in the street, cope in dangerous situations;*

– **Developing character** – *I feel more self-confident, conquering weaknesses, self-discipline, persistence in achieving goals, self-development, mental balance;*

– **Condition** – *I train to improve my condition;*

– **Way of relaxing** – *it allows me to forget everyday worries, escape from studying, a way of relaxing after work;*

– **Friends** – *I've met many new friends.*

Picture 2. Motivation connected with the wish to continue training – frequency of choice

The results presented in the above graph indicate that the most frequent answers were connected with passion i.e. what makes life meaningful, followed by motives related to keeping in shape and character development. The least frequent choices concerned the result goal i.e. the wish to obtain a black belt or factors connected with self-defence. It would seem that this result may be interpreted as a qualitative change in motivation to practise karate vs. the motivation to start training. While the motives behind practising karate were external – mostly friends – the motivation to continue training seems to be of a more internal nature.

The next element to undergo analysis was the perceived change in the karatekas themselves as a result of karate. As previously, the respondents answered another open question: *Do you think that the training has changed you in any way?* The answers were classified according to the following categories:

– **Change in character**, where sample answers included: acquiring a degree of self-confidence, regularity, development of character, heightening of inner powers, self-discipline and self-development, concentration;

– **Change in lifestyle** – distance towards various everyday matters, the training sessions *"have shaped me"*, new friendships, a way of spending free time;

– **Condition**;

– **No change observed** – no change in self-image perceived.

Picture 3. Perceived changes in functioning as a result of training – frequency of choice

By analysing the data presented in the graph above, one may notice that the majority of answers concerned a change in character, for example: "it gave me self-confidence", "it taught me to be methodical, self-disciplined and concentrated". Next in the sequence was a change in lifestyle, with the respondents stating that karate allowed them, for example, to distance themselves from various everyday matters. The individuals who started at a young age and still continue gave such answers as "karate has shaped me". Next came answers relating to karate's influence on the improvement in the respondents' condition. The fewest choices concerned the statement that karate had had no influence in any way – this answer was given by those who have been training for the shortest period of time.

The conclusion which may be drawn from the above analyses is that motivation has been undergoing change at various stages of training, so for this reason an overview of motives from the temporal perspective has been provided below. The analyses include a valuation of the motive of the opinion of one's friends, attaching importance to self-development, self-defence, self-appreciation/self-confidence as well as condition.

2. Role of personal relationships at various stages of training

Table 1. Role of personal relationships at various stages of training

Through analysis of the data included in the graph and table above it can be seen that family and friends had the greatest influence on respondents at the start of their training. Most frequently it was family and friends who encouraged the respondents to start, with their role diminishing as training progressed. During analysis of the subjective change observed in the functioning of karatekas as a result of training the family and friends motive appeared sporadically.

Role of self-development at various stages of training

Table 2. Role of self-development at various stages of training

On the basis of the above table and graph it could be concluded that the wish to develop oneself constituted the least frequently selected motive in taking up karate. Its value, however, grew as training progressed. This motive was more often given as a reason to continue training rather than as a motive to start. The participants declared that their character had developed and for that reason they wished to continue, additionally claiming that karate had changed them in that respect.

3. Role of the self-defence motive at various stages of training

Table 3. Role of the self-defence motive at various stages of training

During the analysis of the self-defence motive, it became evident that it was the most frequently mentioned motive encouraging respondents to take up karate. However, when asked about the reasons for the continuation of training, respondents mentioned the self-defence factor much more infrequently. The self-defence motive did not feature in the declarations of the perceived change in one's personality.

4. Role of the self-appreciation/self-confidence motive at various stages of training

A detailed overview of the significance of the self-appreciation/self-confidence motive was conducted along the same guidelines as the previous analyses.

Table 4. Role of the self-appreciation/self-confidence motive at various stages of training

The graph and table above lead to the conclusion that a statistically significant change occurred between the assessment of the wish to attain greater self-

appreciation/self-confidence at the start of training and during the perceived change as a result of karate. The self-confidence motive is more often declared in the area of change as opposed to the area of motivation to take up training.

5. Role of condition-related motive at various stages of training

The role of the condition-related motive in particular areas of motivation for individuals practising karate was analysed in a manner similar to that employed in previous analyses.

Table 5. Role of the condition-related motive at various stages of training

On the basis of the data contained in the graph and table above, statistically significant changes in the condition motive emerged between the start of training and its progress as well as between the perceived change in functioning and the continuation of training. The wish to improve one's condition was of less significance at the beginning of the training than during it. Less importance was attached to condition in the sense of what had changed in the respondents' behaviour than to condition understood as a wish to continue training. No statistically significant change in the condition factor between the perceived change as a result of training and the start of training was observed. Therefore, persons continuing with karate do so, among other things, to improve their fitness although, at the same time and to a lesser degree, they do not claim that their physical condition has improved as a result.

Discussion of results

The analysis of the motives connected with taking up karate revealed a predominance of external motives. The respondents were most often persuaded to start by friends. The 'hobby' motive i.e. the wish to become acquainted with karate or martial arts, or an interest in the culture of the East were indicated as next in the sequence, followed by a fascination with fighting i.e. mastering the art of self-defence or films with Bruce Lee or other actors. The fourth motive in the hierarchy of importance concerned the improvement of one's condition i.e. the wish to remain fit. The fewest answers concerned karate as a way to spend free time and develop oneself.

As regards the question relating to the motives connected to the decision to continue training, the motives provided point to the dominance of extrinsic motivation. Karatekas continue their training because they associate this martial art with a passion or something which gives meaning to their lives. Next in the sequence were the wish to keep fit and character development. The least popular choices related to the result goal, so, for example, the wish to obtain a black belt, or factors connected with self-defence.

Extrinsic motivation seems to be dominant also with the analysis of perceived change in one's own behaviour as a result of karate. The respondents' most frequent answers concerned a change in character as in, for instance: *"it gave me self-confidence" or "it taught me to be methodical, self-disciplined and concentrated"*. A change in lifestyle was next in the hierarchy of importance, with respondents stating, for example, that karate gave them the chance to distance themselves from everyday matters. Those who started at a young age claimed that *karate had shaped them*. Next, the karatekas pointed to the motive of improving one's condition. The minority of answers related to the statement that karate had not changed a particular individual – this answer was given by those with the least training.

The issue of **the respondents' perceived change in the importance of particular motives at various stages of training** was next to be tackled.

The following motives were included in further analyses: the role of personal relationships at various stages of training, self-development, self-defence, self-appreciation/self-confidence as well as condition.

According to respondents' perception, the role of friends and family seemed to diminish with time. It was most often family or friends who had encouraged them to take up training, with respondents training less for their friends' sake and seldom mentioning the fact that they had made new friends when it came to the perceived change in behaviour as a result of karate.

As regards the analysis of the self-development motive, the fewest individuals mentioned it as dominant when signing up for karate, with the significance of the motive rising as training progressed. The people concerned stressed the development of character as the main argument for the continuation of training and for the perceived change in behaviour as a result of karate.

When it came to the analysis of the self-defence motive, it became clear that it was one of the major motives at the start of training in encouraging the respondents to take up karate. However, when asked to provide reasons for continuing instruction in this field, the respondents placed the self-defence factor in a much lower position. When it came to a perceived change as a result of karate, though, the skill of self-defence was not mentioned at all.

An analysis of the self-confidence motive was also performed, the importance of which was stressed more frequently during the perceived change as a result of training than at the start of training.

A wish to improve one's condition was of a less importance at the start of training than during it. Less importance was attached to condition when it came to the change in one's behaviour, as opposed to condition as a motive connected with the wish to carry on with the training.

Conclusions

With reference to the results relating to the dominant motives at various stages of training, it appears that the changes in the significance of the motivation testify to the acquisition of a greater degree of inner-direction, greater intrinsic motivation or training for oneself or one's own development. Research by D. R. Bógdał and J. R. Stryjska [3, p. 387–395], who analysed the motivation of karatekas practising karate kyukushinkai, confirms the fact that the majority of karatekas with more than 10 years' experience perceive their training as a way of life and lifestyle. What seems interesting is the fact that less importance is attached to the self-defence factor during training. It is likely that with time karate begins to constitute a value in itself. Another possible explanation may be study participants' conviction that the skill of self-defence has been mastered and it is the awareness of this fact which may account for its omission at subsequent stages of training.

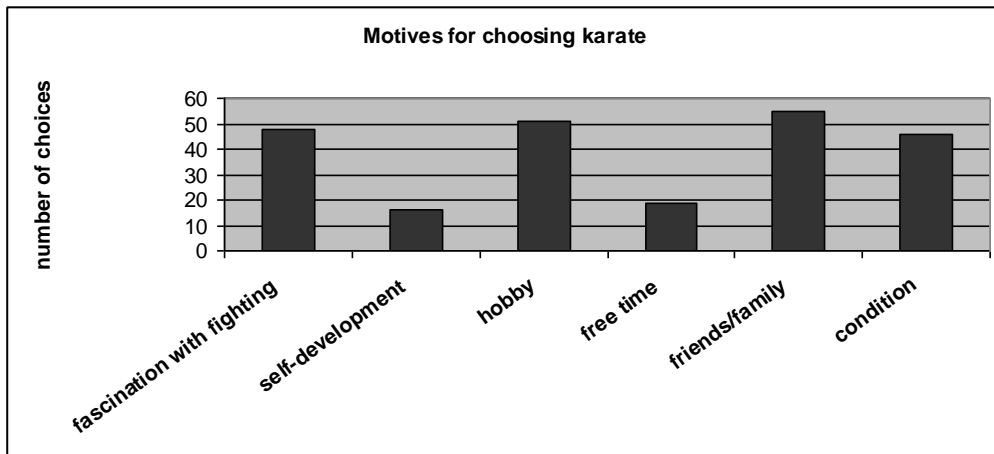
What also deserves attention is the participants' perceived heightening of self-confidence as a result of training. Research by Bógdał and Stryjska [3, p. 387–395] also seems to confirm this fact – 72 % of respondents out of the 300 karatekas participating in the study categorically stated that karate had led to greater self-confidence. One may at this point be tempted to refer to Bandura's concept of self-efficacy [1, p. 229–270], according to which the achieving of goals in a given sports discipline results in confidence and efficacy in one's actions.

There is a score of publications [14, p. 55–62] pointing to the fact that motion affects human psyche through, among others, the so-called perceptive path which proceeds as follows: motor activity is connected to the improvement in physical build and the heightening of fitness, while awareness of these factors increases life optimism. Not just the activity itself but its biological results have certain mental consequences. Additionally, there exists a correlation between one's physical condition and mental functioning relating to cognitive ability, mood or self-esteem [2].

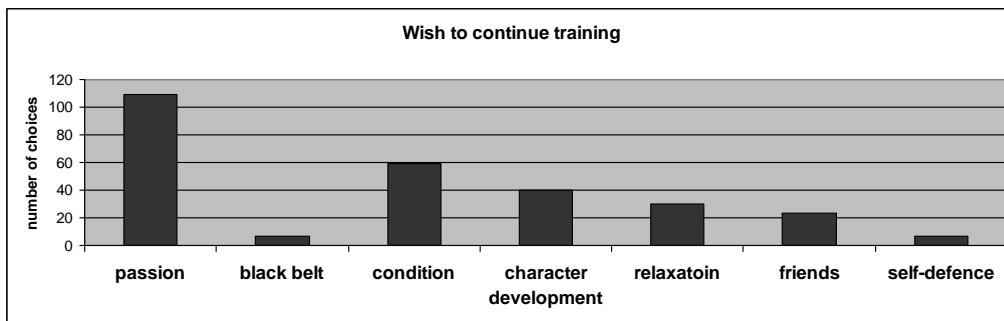
Many studies concern educational and therapeutic aspects connected with karate and other martial arts participation. Very often martial arts are used in order to diminish aggression level and to increase self-esteem level in group of people endangered social exclusion, juvenile delinquents and those with behavioral problems [5, p. 123–129; 6, p. 15–20; 16, p. 55–59; 19; 22, p. 153–159; 24, p. 25–32; 25, p. 147–194; 26, p. 27–35]. Mastering abilities in martial arts from the youngest years is the chance for harmonious, biological, mental, moral and social development of individual [17, p. 9–13].

Moreover, Milkowski [21, p. 154–163] has mentioned the fact that training begins with learning to trust one's own body and its capabilities, from getting to like it, adjusting it to the constraints of one's willpower, through acquiring respect for oneself, to attaining a harmony of movement and, consequently, composure in the psyche. The aspect of being part of a group and peer acceptance can also have an influence over the development of a feeling of self-confidence.

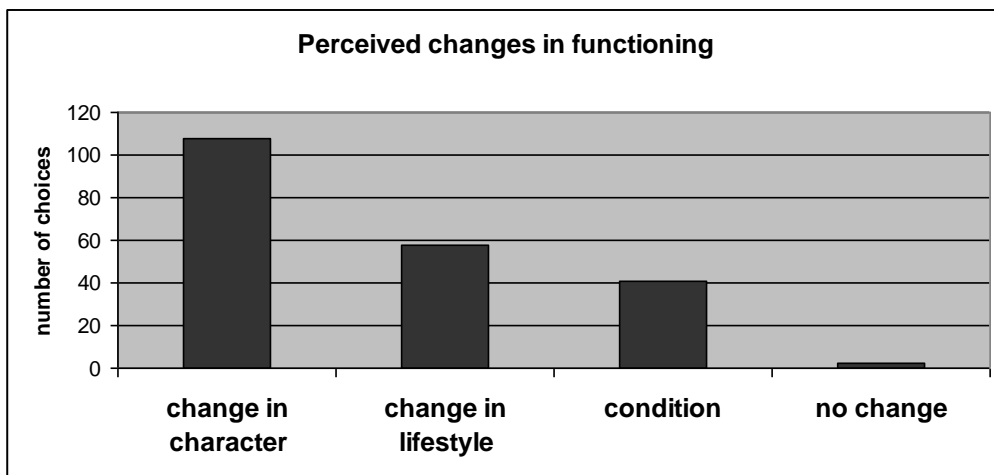
Karate can be practised by everyone. As the analyses above may indicate, alongside mastering the techniques of the discipline itself, individuals seem to gain much more self-confidence and self-development, for example, which very often exerts an influence on their lives beyond the sports hall.



Picture 1. *Motives for choosing karate*



Picture 2. *Motivation connected with the wish to continue training – frequency of choice*



Picture 3. *Perceived changes in own functioning as a result of training – frequency of choice*

Table 1

Role of personal relationships at various stages of training

Friends	N=146				
	M	SD	t	df	p
Start	0,38	0,49			
Continuation	0,16	0,37	4,47	145	0,000
Start	0,38	0,49			
Change	0,03	0,16	8,57	145	0,000
Continuation	0,16	0,37			
Change	0,03	0,16	4,18	145	0,000

Table 2

Role of self-development at various stages of training

Self-development N=146	M	SD	t	df	p
start	0,04	0,20			
continuation	0,27	0,45	-6,39	145	0,000
start	0,04	0,20			
change	0,49	0,50	-10,65	145	0,000
continuation	0,27	0,45			
change	0,49	0,50	-4,56	145	0,00

Table 3

Role of the self-defence motive at various stages of training

Self-defence N=146	M	SD	t	df	p
start	0,24	0,43			
continuation	0,05	0,21	5,04	145	0,000
start	0,24	0,43			
change	0,00	0,00	6,76	145	0,000
continuation	0,05	0,21			
change	0,00	0,00	2,70	145	0,008

Table 4

Role of the self-appreciation/self-confidence motive at various stages of training

Self-appreciation/self-confidence N=146					
	M	SD	t	df	p
start	0,068	0,25			
change	0,370	0,48	-7,23	145	0,000

Table 5

Role of the condition-related motive at various stages of training

condition N=146	M	SD	t	df	p
start	0,32	0,47			
continuation	0,40	0,49	-1,73	145	0,090
start	0,32	0,47			
change	0,28	0,45	0,66	145	n.i.
continuation	0,40	0,49			
change	0,28	0,45	2,54	145	0,010

Bibliography

1. Bandura A. Self-Efficacy mechanism in physiological activation and Health promoting behavior. [In:] J. Madden, editor. Neurobiology of learning, emotion and affect. New York 1991.
2. Boskin W., Graaf G., Kreisworth V. Health dynamics: Attitudes and behaviors, St Paul, MN 1990.

3. Bógdał D. R., Stryjska J. R. Wiek, wykształcenie i staż treningowy jako czynniki różnicujące główne motywy uprawiania karate. // "Wychowanie Fizyczne i Sport" 2002; Vol. 46, p. 387–395.
4. Breese H. P. Participation motivation in ITFNZ Taekwon-Do: A study of the central districts region, NZ 1998.
5. Budnik D. Karate tradycyjne i sportowe a poziom agresywności adeptów. // "Studia i Monografie Akademii wychowania fizycznego we Wrocławiu" № 79, Wrocław 2005, p. 123–129.
6. Budnik D. Personality profile, stress coping styles and self-image of karate competitors with different attitudes towards meditation. // "Journal of Combat Sports and Martial Arts" 2009; Vol 1, 1(2), p. 15–20.
7. Cox R. X. Sport Psychology. Concept and Applications, New York 2007, p. 103-142.
8. Deci E. L., Ryan R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. // "Canadian Psychology" 2008, № 49, p. 14-23.
9. Duda J. L. Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement, // "Quest" 1996; № 48, p. 290-302.
10. Duda J. L. Motivation in sport settings: A goal perspective approach. [In:] Motivation in sport and exercise. G.C. Roberts, editor. Champaign, IL, 1992, p. 57-92.
11. Dweck C. S. Motivational processes affecting learning. // "American Psychologist" 1986; № 41, p. 1040-1048.
12. Dweck C. S. Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA 1999.
13. Fechner P., Ruciński M. Karate – Do. Pokonać samego siebie, – Warszawa 1985.
14. Garstka K. Wpływ uprawiania gimnastyki rekreacyjnej przez kobiety w średnim wieku na percepcję obrazu własnego ciała. // "Wychowanie fizyczne i sport" 2000; № 4, p. 55–62.
15. Iedwab C., Standefer R. Martial Arts: mind and body. Champaign Ill 2000;
16. Jagiełło W., Dornowski M. Martial arts in the opinions of students at the Faculty of Physical Education. // "Archives of Budo" 2011, Vol. 7 iss. 2, p. 55-59.
17. Jaskólski E., Dziąsło J. Rozwój osobowości i dyspozycyjności ciała w procesie pedagogicznego wykorzystania zasad budo. [In:] R. M. Kalina, W. Jagiełło W; editors. Wychowawcze i utylitarne aspekty sportów walki, Warszawa 1997. p. 9-13.
18. Jones G.W., Mackay K. S., Peters D.M. Participation motivation in martial artists in the West midlands region of England. // "Journal of Sports Science and Medicine" 2006; CSSI, p. 28-34.
19. Kalina R. M., Jagiełło W. Zabawowe formy walki w wychowaniu fizycznym i treningu sportowym, Warszawa 2000.
20. Lu C. An understanding of body-mind relation based on eastern movement disciplines and its implication in physical education. Avante 2003, № 9, p. 66–73.
21. Miłkowski J. Sztuki i sporty walki dalekiego wschodu, Warszawa 1987, p. 154–163.
22. Nosanchuk T. A., NacNeil M.L.C. Examination of the Effects of Traditional and Modern Martial Arts Training on Aggressiveness. // "Aggressive Behavior" 1989; № 15, p. 153–159.
23. Stefanek K. A. An exploration of participation motives among collegiate taekwondo participants, Oregon 2004.
24. Sterkowicz S. Utylitarne i wychowawcze aspekty sztuki walki hapkido. [In:] R.M. Kalina, W. Jagiełło, editors. Wychowawcze i utylitarne aspekty sportów walki, Warszawa 2000, p. 25–32.
25. Supiński J. Agresja w sporcie – jej determinanty i następstwa społeczno-wychowawcze. // "Rozprawy Naukowe", Wrocław 1987, p. 147–194.
26. Trulson M. E. Martial arts training: a novel "cure" for juvenile delinquency. // "Human Relations" 1986, № 39, p. 27–35.
27. Weinberg R.S., Gould D. Foundations of Sport and Exercise Psychology. Third ed., Champaign, United States 2007, p. 125–156.
28. Zaggelidis G., Martinidis K., Zaggelidis S. Comparative study of factors – motives in beginning practicing judo and karate. // "Physical Training: Fitness for Combatives" 2004; May, p. 1–8.

УДК 37.033:502/504]-057.84

ЗНАЧЕННЯ ПРИРОДООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Бережок В. Ю.

У статті розглядається значення природоохоронної діяльності в екологічному та естетичному вихованні старшокласників. Охарактеризовано функції природоохоронної діяльності, процес прищеплення учням навичок естетичного сприймання природи, розвиток у дітей почуття прекрасного у процесі праці.
Ключові слова: природоохоронна діяльність, природа, позаурочна діяльність, естетичне ставлення, мотиваційна сфера.

В статье рассматривается значение природоохранной деятельности в экологическом и эстетическом воспитании старшеклассников. Охарактеризованы функции природоохранной деятельности, процесс привития учащимся навыков эстетического восприятия природы, развитие у детей чувства прекрасного в процессе труда.
Ключевые слова: природоохранная деятельность, природа, внеурочная деятельность, эстетическое отношение, мотивационная сфера.

The article discusses the importance of the environmental activity in ecological aesthetic education of high school students. It describes functions of the environmental activity, the process of cultivating an aesthetic perception of nature, the development of children's sense of beauty in the process of work.
Key words: environmental activity, nature, extracurricular activity, aesthetic attitude, motivational sphere.

Виховання в людей дбайливого ставлення до природи починається з дитячих років. Шкільні роки – найбільш активний період формування світогляду людини, характеру, звичок, ставлення до навколишнього світу. Тому школа повинна повсякденно виховувати в учнів розумне, гуманне ставлення до природи. Безпосереднє спілкування з природою є невичерпним джерелом високих моральних почуттів. Природа є засобом виховання добрих почуттів людини. Конкретним виявом ставлення старшокласників до природи є їхня практична діяльність, у якій відображаються моральні норми, естетичні почуття, розуміння наукових основ охорони природи, якщо вони не втілюються на практиці, недостатньо для природоохоронної діяльності.

Питання залучення учнів до природоохоронної діяльності як необхідної складової у досягненні високої ефективності результатів екологічного виховання вивчали С. Бакланова, М. Дяченко-Богун, Н. Жук, Л. Ілійчук, Ф. Кадол, Г. Троцько, О. Троцька (Україна), Н. Фірсова (Росія).

Природоохоронна діяльність – система, ядро якої утворює структура взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-орієнтованого, світоглядного, рефлексивного, перетворювального, пізнавального, креативного; активна практична робота, спрямована на оптимізацію соціоприродної взаємодії на основі законів екології, принципів і норм екологічної етики, детермінованих світоглядною позицією особистості (С. В. Совгіра). Саме така діяльність учнів є невіддільною складовою виховного процесу загальноосвітньої школи.

Дуже важливо, щоб учні брали активну участь в охороні й збагаченні природи. Тільки в процесі практичної діяльності формуються необхідні для охорони природи навички, відповідальне ставлення до природи. Такою діяльністю є садіння рослин, догляд за ними, захист, приваблювання й охорона тварин, боротьба із забрудненням водойм, ґрунту, повітря тощо. Навчання і виховання необхідно поєднувати з трудовою діяльністю учнів, спрямованою на охорону і збагачення природи свого краю.

Природоохоронні поняття та активне ставлення учнів до охорони природи формують на уроках біології та в процесі позакласної і позашкільної роботи. Уся

система навчання і виховання сприяє формуванню в учнів дбайливого ставлення до природи, прагнення своєю працею збагатити її [11].

Сучасні актуальні проблеми взаємостосунків суспільства і природи висувають невідкладні завдання, і одне з них – виховання молодого покоління, здатного гармонійно співіснувати з природою, раціонально використовувати і відтворювати її багатства. Це вимагає переорієнтування екологічного виховання на можливість здійснювати випереджальну підготовку людини до переходу на стратегію сталого розвитку. Екологічне виховання здатне вирішувати майже усі завдання, характерні для такої підготовки. Але слід зазначити, що навчальний процес у школі характеризується тим, що в ньому відсутній окремий предмет "Екологія і природокористування", тому проблема розкривається лише на міжпредметному рівні. При цьому значна частина важливих питань екологічного змісту припадає не тільки на урочну, а й на позаурочну навчально-виховну роботу. Велика роль у формуванні знань і навичок з екології досягається навчальними закладами безпосередньо через залучення дітей до гурткової роботи еколога-натуралістичного спрямування та участі в різноманітних заходах як форми організації позашкільної освіти. Як зазначає Г. Половинко, мережа гуртків екологічного спрямування має важливе значення для формування екологічного світогляду підростаючого покоління [7; 9].

Засоби та методи природоохоронної освіти в навчально-виховній діяльності розглядали свого часу видатні педагоги Я. Коменський, Дж. Локк, А. Макаренко, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Їх погляди стали підґрунтям для досліджень багатьох сучасних науковців та педагогів стосовно природоохоронної діяльності молодого покоління. Основні напрями розвитку екологічної освіти та виховання школярів у навчально-виховному процесі, а також особливості їх природоохоронної діяльності висвітлено в працях І. Беха, В. Вербицького, А. Захлебного, І. Зверева, В. Крисаченко, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт, А. Сидельковського, І. Суравегіної та інших [4].

Так, К. Маргламова у дослідженні "Виховання в учнів ціннісного ставлення до природи як складової природоохоронної роботи в основній школі" розглядає роль природоохоронної діяльності в екологічному вихованні. Вона доводить, що природоохоронна діяльність виконує 3 функції у формуванні ціннісного ставлення до природи: *онтологічну* – забезпечує формування комплексу екологічних знань, умінь і навичок пізнання законів навколишнього середовища; *оцінювальну* – забезпечує формування певної системи ідеалів, цінностей і переконань у ставленні до природи; *спрямовуючу* – розкриває сутність екологічно доцільної поведінки і діяльності особистості у довіллі. Дослідниця рекомендує впроваджувати форми природоохоронної діяльності учнів – гуртки, систематичні екскурсії у природу; здійснювати організацію роботи учнів на екологічній стежині, під час проектної діяльності, проводити виховні заходи, експедиції, походи і суспільно корисну роботу екологічного змісту [8].

Продовжуючи думку К. Маргламової, Н. Пустовіт зазначає, що природоохоронна діяльність людини віддзеркалює рівень її екологічної культури. Система вчинків і дій у довіллі відображає екологічну поведінку людини, під якою слід розуміти сукупність соціально та особистісно обумовлених форм повсякденної поведінки в ситуаціях безпосередньої та опосередкованої взаємодії із природою, де знаходить зовнішнє вираження міра усвідомлення самоцінності природи [4; 10].

Аналізуючи праці З. В. Друзь щодо форм природоохоронної діяльності, знаходимо підтвердження, що найефективнішою формою організації природоохоронної діяльності учнів є екскурсії, під час яких вирішуються програмно-навчальна мета й завдання з обов'язковим компонентом екологічної освіти і природоохоронної діяльності. Успіху такої діяльності сприяє й дослідницька робота учнів, під час якої вони розширюють свій екологічний світогляд, оволодівають методами дослідження природи, нагромаджують певний досвід. Суттєве місце у працях науковця відводиться прищепленню учням навичок естетичного сприймання природи, формування гуманістичних ідеалів, адже естетика природи сприяє формуванню почуттів обов'язку й відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності, запобігає заподіянню шкоди природі [6].

Природа – "це один із вічних світів, який є прекрасним, радісним і який ми не тільки можемо, а й повинні зробити прекрасним і радіснішим для тих, хто живе з нами і для тих, хто після нас житиме в ньому", – записав у своєму щоденнику

Л. М. Толстой. У наш час важливо не тільки виробити в учнів переконання у можливості подолати негативний вплив на природу, пробудити в них бажання брати активну участь в охороні природи, а й навчити їх це робити, створити у них досвід такої діяльності [5].

У процесі трудової діяльності людей відбувається як "олюднення" природи, так і "опредмечування" людини. Милування природою не відриває людину від природи, її праці. Тільки "олюднена" природа набуває для людини естетичного значення, людина починає естетично ставитися до явищ навколишньої дійсності [1].

Школа має невичерпні можливості для естетичного виховання учнів у процесі праці. Підготовка учнів до природоохоронної діяльності в межах класно-урочних занять має переважно теоретичний характер. У той же час позаурочні заняття надають учневі більшої свободи вибору, можливість розпоряджатися вільним часом, задовольняти свої пізнавальні інтереси, розвивати нахили і здібності, реалізовувати отримані знання і досвід у практичній роботі з охорони природи. Позаурочна діяльність, яка традиційно розподіляється на позакласну та позашкільну, більшою мірою пов'язана з місцевими соціальними й екологічними умовами, що обумовлюють якість життя громади, частиною якої є самі школярі [2; 3].

Старшокласники беруть участь у роботі на шкільній ділянці, у дослідній діяльності у гуртках юних натуралістів, створюють зелені лабораторії, вирощують квіти, насаджують плодові та декоративні дерева, проводять день птахів, день саду, а також беруть участь у роботі на присадибних ділянках.

Важливо підтримувати в дітей почуття прекрасного в праці, розкривати перед ними романтику праці на ділянках, у лісі, у саду. Естетику праці можна бачити у: предметі праці – природі, у її первісному вигляді або перетвореній; знаряддях виробництва; процесі праці, її красі, ритмічності, злагодженості, темпі, змісті, можливості творчості. Загалом, праця – прекрасна своїм результатом.

Характеризуючи роботу учнів на шкільних ділянках, М. І. Калінін зазначав, що успіхи дослідних ділянок необхідно вимірювати, головним чином, який педагогічний ефект їх у загальній системі навчання і виховання школярів, наскільки вони сприяли підвищенню якості навчання, наскільки учень старших класів навчився працювати і привчився до праці та полюбив її.

Великі можливості для виховання естетичного ставлення до природи в процесі праці закладені у роботі гуртків та навчально-дослідних ділянках.

Щоб праця справила естетичний вплив, слід досягати глибокого розуміння учнями мети виконуваної роботи й усвідомлення творчого характеру праці. Людина відчуває радість, насолоду від праці тоді, коли вона поставила перед собою мету і досягла її. Якщо ж мета незрозуміла і праця не цікавить, не захоплює учнів, виконується не за власним бажанням, то вона не матиме позитивного виховного впливу на них [1].

Як і в кожному виді діяльності, у природоохоронній можна виділити *основні структурні компоненти*: інтелектуальний, операційний і мотиваційний. Характерні особливості кожного з цих компонентів визначаються специфікою даного виду діяльності. До складу природоохоронної діяльності входять екологічні знання *інтелектуального компонента* – екологічні знання, які формуються в учнів під час урочної та позаурочної роботи, *операційного* – вміння і навички з охорони природи та *мотиваційного* – сукупність збуджувальних причин діяльності людини у природі.

До основних умінь і навичок природоохоронної діяльності, що їх можна сформулювати в учнів під час навчання у школі, вчені А. М. Захлебний, І. Д. Зверев, І. Т. Суравегіна відносять умінь:

- оцінювати стан навколишнього середовища, найближчого природного оточення;
- захищати навколишнє середовище від забруднень і руйнувань;
- пропагувати сучасні проблеми екології та охорони природи [9; 12].

Мотиваційну сферу природоохоронної діяльності, за даними М. О. Рикова і Б. Г. Йогансена, становлять гуманістичні, патріотичні, естетичні, економічні, санітарно-гігієнічні та пізнавальні мотиви. Кожен з цих мотивів визначає характер тих думок і почуттів, що можуть спонукати дитину на виконання певних дій у природі. Ці та інші умінь формуються у ході організації конкретної природоохоронної діяльності,

туристично-краєзнавчої роботи. Довели свою ефективність екологічні акції, проекти, марафони, колективно-творчі справи, рольові та ділові ігри, інтерактивні вправи [12].

Екологічне виховання неможливе без уміння усвідомлювати екологічні явища, робити висновки про стан природи, виробляти способи розумної і доцільної взаємодії з нею. Учні, оцінюючи стан навколишнього середовища своєї місцевості, не залишаються байдужими, вони виявляють рішучість і бажання діяти заради збереження її чистоти.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що природоохоронна діяльність займає одне з провідних місць у вирішенні завдань екологічного виховання, сприяє розширенню змісту екологічної освіти, урізноманітнює його форми, формує уміння і навички розвитку естетичного ставлення до навколишнього середовища, виховує у підростаючого покоління любов, почуття відповідальності, бережне ставлення до природи та примноження природних багатств.

Опанування природоохоронних ідей, безпосередня участь у збагаченні й охороні природи є основою того, що учні поводитимуться так, щоб не завдавати їй шкоди.

Праця на ділянці дає учням широкий простір для творчості, виховує в них почуття бережливого ставлення до природи, до садів, заповідників та інших насаджень, стимулює школярів до охорони природи як суспільної власності.

Література

1. Артеменко М. М. Природа і естетичне виховання учнів / М. М. Артеменко. – К. : Рад. школа, 1984. – 80 с.
2. Guidelines for the Development of Non-Formal Environmental Education / Prepared by A. J. Young, M. J. McElhone. – UNESCO, 1987. – 52 p.
3. Друзь З. В. Виховні технології в сучасній школі / З. В. Друзь. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – 256 с.
4. Дудік Г. П. Природоохоронна діяльність учнів екологічного ліцею / Г. П. Дудік // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 4. – С. 75–80.
5. Екологічне виховання учнів : посіб. для вчителів / уклад.: П. М. Щербань, Є. І. Коваленко, Т. Д. Пінчук та ін. ; за заг. ред. П. М. Щербаня. – Ніжин : Видавництво НДПУ, 2003. – 238 с.
6. Кондрашова Л. В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навч. посіб. / Л. В. Кондрашова, О. О. Лаврентьєва, Н. І. Зеленкова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – 187 с.
7. Кучерявий В. П. Екологія : підручник / В. П. Кучерявий. – 2-ге вид. – Львів : Світ, 2001. – 500 с.
8. Маргламова К. Г. Виховання в учнів ціннісного ставлення до природи як складової природоохоронної роботи в основній школі : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Маргламова К. Г. – Умань, 2011. – 21 с.
9. Половинко Г. Шляхи підвищення ефективності екологічного виховання школярів / Г. Половинко // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2004. – № 16. – С. 4–5.
10. Пустовіт Н. Компетентнісний підхід до формування культури екологічної поведінки школярів / Н. Пустовіт // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Видавець Д. Зволейко, 2009. – Вип. 15, кн. 1. – 564 с.
11. Слободян І. М. Природоохоронна робота в школі / І. М. Слободян. – К. : Радянська школа, 1979. – 61 с.
12. Шарко В. Д. Екологічне виховання учнів під час вивчення фізики : посіб. для вчит. / В. Д. Шарко. – К. : Рад. шк., 1990. – 207 с.

УДК 81243:005.22(045)

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ГУМАНІТАРНОГО ВИШУ

Ворник М. М.

У статті розкрито сутність та роль проектної методики навчання іноземної мови у гуманітарному виші. Подано види та типи проектів за їх ознаками. Окреслено основні принципи проектної методики навчання іноземної мови. Обґрунтовано етапи проектної методики та їх реалізацію у процесі підготовки студентів-філологів.

Ключові слова: проектна методика, іноземна мова, підготовка студентів-філологів.

В статье раскрыта сущность и роль проектной методики обучения иностранному языку в гуманитарном вузе. Представлены виды и типы проектов по их признакам. Определены основные принципы проектной методики обучения иностранному языку. Обосновано этапы проектной методики и их реализацию в процессе подготовки студентов-филологов.

Ключевые слова: проектная методика, иностранный язык, подготовка студентов-филологов.

The article reveals the essence and role of the project method for teaching foreign languages in liberal education. It presents kinds and types of projects according to their indicators. The main principles of the project method in teaching foreign languages are defined. The stages of the project method and their implementation in the preparation of students-philologists are substantiated.

Key words: project method, foreign language, preparation of students-philologists.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах євроінтеграційних процесів на сучасному етапі розвитку суспільства професійна іншомовна підготовка конкурентоздатних фахівців потребує особливого підходу. На даний час суспільству потрібні філологи, яким необхідно адекватно орієнтуватись у різноманітних іншомовних комунікативних ситуаціях, чітко сприймати та репродукувати інформацію на міжнародному рівні, встановлювати міжнародні контакти.

Дедалі більшого розвитку у підготовці студентів у вищих педагогічних навчальних закладах набуває проектна методика, оскільки саме такий метод навчання іноземних мов сприяє формуванню у студентів мотивацій до вивчення іноземної мови, сприяє активізації мислення, пам'яті та уваги, розвиває лінгвістичні та соціокультурні здібності, удосконалює професійні іншомовні компетенції студентів в усному та писемному мовленні. Проектний метод можна назвати пошуковою науковою діяльністю, оскільки студент перебуває у творчому пошуку необхідної інформації, засобів та методів для відповідного індивідуального чи групового представлення проекту в процесі аудиторних занять. У процесі підготовки і реалізації проекту активізуються пасивні лексичні, граматичні, методичні знання та уміння студента, проявляються його професійні здібності.

Метою досконалішого вивчення та застосування проектної методики на сучасному етапі вивчення іноземної мови у ВНЗ згідно з Болонською декларацією та оновленим законом про "Вищу освіту" є розвиток творчих здібностей та особистих інтересів кожного студента, стимулювання індивідуально-самостійної позааудиторної навчально-виховної роботи з метою самонавчання, самовиховання, а отже, і самовдосконалення студента.

Аналіз досліджень та публікацій. Вимоги сучасності диктують пошук нових та ефективних методів навчання іноземних мов. Чимало сучасних науковців присвятили свої праці дослідженню застосування методу проектів на заняттях з іноземної мови (Е. Арванітопуло, М. Буханкіна, І. Дичківська, О. Дем'яненко, О. Житнікова, О. Коберник, П. Китайгородська, М. Моїсеєва, С. Ніколаєва, Е. Полат, О. Тарнопольський, В. Титова, Н. Шевчук, С. Яцук та ін.), а також британські дослідники у галузі

проектної методики викладання іноземних мов Дж. Дьюї, Т. Хатчінсон, В. Килпатрик, Дж. Пітт та ін.

Метою статті є вивчення ефективності проектної методики навчання іноземної мови студентів-філологів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах професійної підготовки філологічних кадрів основна тенденція методичного забезпечення спрямована на використання інноваційних методів та технологій. Одним з досить прогресивних методів навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах є проектна методика чи метод проектів, оскільки він базується на особистісно зорієнтованому підході навчання. Застосування у навчально-виховному процесі ВНЗ проектної методики дозволяє змодельювати науково-дослідну, творчо-пошукову іншомовну діяльність.

Існує чимало підходів до визначення поняття "метод проектів":

- це не алгоритм, що складається із чітких етапів, а модель творчого мислення й прийняття рішень [1];

- сукупність певних дій, документів, попередніх тестів; задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду творчих, теоретичних продуктів [6];

- це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність студентів-партнерів, яка має спільну мету, узгоджені методи, засоби діяльності, що спрямована на досягнення спільного результату з розв'язання спільної проблеми, яка має значущість для учасників проекту [5];

- є цілеспрямована, самостійна в більшій своїй частині діяльність студентів під гнучким керівництвом викладача, що спрямована на вирішення певної дослідницької проблеми та отримання конкретного результату у вигляді матеріального чи ідеального продукту, тобто такого продукту, який є підготованим відповідно до аналізу вивченої інформації та апробованим на практиці висновком про певний процес, подію чи захід зі своїми умовиводами та сформованими знаннями та вміннями [9].

Наукові розвідки свідчать про існування різноманітних класифікацій проектів, проте ми посилаємось на класифікацію подану Е. Полатом, який виокремлює 11 типів проектів [5]:

- дослідницькі: вимагають чітко сформульовану систему проекту, його мету та кінцеві результати, продумані методи експериментально-дослідницьких робіт і методи обробки статистичних даних;

- творчі: не мають чітко опрацьованої структури, вона розвивається в процесі проекту, наприклад, це може бути підготовка стіннівок, відеофільмів, колажів, творів тощо;

- рольово-ігрові: структура здійснення проекту до самого кінця залишається відкритою; кожен учасник вибирає собі роль, за якою діє в певних штучно вигаданих ситуаціях, наприклад, театральний проект;

- практико-орієнтовані: простежується чітко окреслена мета, що в свою чергу зорієнтована на соціальні інтереси учасників. Результатом може бути газета, документ, звукозапис, спектакль, програма законопроекту, відеофільм, комп'ютерна газета, альманах творчих студентських доповідей тощо;

- монопроекти: проводяться за найскладнішими темами, пов'язаними з країнознавчою, соціальною чи вузькоспеціалізованою професійною спрямованістю. Вони потребують чіткої структуризації, схеми та форми проведення. Саме монопроекти доцільніше проводити в позааудиторний час, оскільки під час підготовки проекту перевіряються знання та вміння, що отримали студенти на заняттях, уже на практиці;

- міжпредметні проекти: досить цікавий вид проектної методики, оскільки дає можливість не лише порушувати, а й розв'язувати складні проблемні ситуації. Міжпредметні проекти слід проводити під чітким керуванням викладачів-предметників з добре опрацьованими формами проміжного контролю та підсумкової презентації;

- проекти з відкритою координацією: викладач бере участь у проекті як координатор, організовуючи й спрямовуючи у правильне русло діяльність студентів;

- проекти з прихованою координацією: викладач не втручається в роботу над проектом, але вивчаючи проміжні висновки з досліджень, перевіряючи нотатки, записи, він уважно відстежує ступінь здійснення проектної роботи;

- внутрішні чи регіональні: між групами одного навчального закладу чи між закладами;

- міжнародні: студентські обміни чи робота над проектом із застосуванням новітніх інформаційних технологій, на кшталт Skype, навчально-дослідних форумів тощо;

- телекомунікаційні: творча діяльність студентів за допомогою комп'ютерних технологій, результатом якої, здебільшого, виступає презентація.

Ми цілком погоджуємось з поданими тлумаченнями і доцільно було б зазначити, що метод проектів у поєднанні з комп'ютерними технологіями (e-mail, skype) дає хороший результат у іншомовному спілкуванні. Так, студенти-філологи, які навчаються на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА), тісно співпрацюють зі студентами польських, німецьких вишів і студентами ХГПА, які імігрували до США згідно з програмою "Work and Travel". У процесі спілкування студенти мають змогу реалізувати набуті знання та уміння, а також спільно виконувати цікаві та корисні проекти. Очевидно, що участь у таких проектах сприяє удосконаленню володіння іноземною мовою, формує креативність, ініціативність та самостійність студента.

Вивчивши дослідження науковців, схилиємось до поданої Е. Полатом типізації проектів відповідно до ознак [6]:

- 1) дослідницький, ознайомлювально-орієнтувальний, творчий, рольово-ігровий – за домінуючим методом;
- 2) монопроект, міжпредметний – за предметно-змістовою частиною;
- 3) між групами одного чи декількох навчальних закладів, одного регіону, країн, континентів чи різних – за характером контактів;
- 4) декілька чи багато учасників – за кількістю учасників.

Ґрунтуючись на поданій типізації, варто зазначити, що головним завданням викладача у процесі будь-якого проекту є створення таких педагогічних умов, які б мотивували студента до пошуково-дослідної діяльності, стимулювали його до вдосконалення іншомовної компетентності, а також відображали особисті наміри та інтереси. Універсальність та функціональність проектного методу навчання студентів іноземної мови відображається у залученні різної кількості студентів та їх рівня підготовки (від низького до високого); використання міжпредметних зв'язків (обмін знаннями зі суміжних дисциплін); кореляція зв'язків між студентами різних ВНЗ.

До прикладу, студенти напряму підготовки "Філологія. Мова і література (англійська)" Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії успішно вивчають іноземну мову, застосовуючи у навчальній діяльності метод проектів. У процесі вивчення курсу "Практика усного і писемного мовлення першої іноземної мови (англійської)" студенти достойно представили чимало іншомовних проектів, а саме:

- презентаційні проекти (конференції, круглі столи, англomовний клуб "Poliglosha", вистави, концерти тощо);
- творчо-дослідні проекти (студентські наукові дослідження, інформаційні повідомлення, тематичні стіннівки клубу "Poliglosha" тощо);
- міжпредметні проекти (комп'ютерні презентації, лінгвокраїнознавчі, літературознавчі та перекладознавчі квести та вікторини тощо);
- інтернет-проекти (інтернет-конференції, інтернет-спілкування Skype з метою збору та обміну інформації тощо).

Застосування методу проектів у процесі організації занять з іноземної мови – це досить творча, клопітка робота з поетапним виконанням завдань, від успішності реалізації яких залежить кінцевий результат. Проектна іншомовна діяльність студентів, перш за все, надає їм можливість поглибити знання з іноземної мови, розширити кругозір, реалізувати набуті уміння та навички зі суміжних дисциплін, навчитися працювати індивідуально та колективно, реалізувати свої досягнення перед аудиторією, що допомагає самоствердитись, виявити творчі здібності та ініціативність.

Доцільно також виділити основні принципи проектно́ї роботи [11, с. 82–83]:

1. Варіативність. Індивідуальна, парна, групова форми роботи. Різноманіття текстів (діалоги, листи, таблиці, описи, діаграми, карти, комікси, різноманітні варіанти тем і вправ).

2. Вирішення проблем. Процес вивчення мови стає ефективнішим тоді, коли ми використовуємо іноземні мови для вирішення проблем, які змушують думати, а розмірковуючи – вчаться.

3. Когнітивний підхід до граматики. Допомога у засвоєнні правил і граматичних структур сприяє подоланню страху перед помилками з граматики.

4. Навчання із задоволенням. Отримання задоволення – це одна з найголовніших умов ефективності навчання, тому необхідно включити до навчального процесу ігри, жарти, пісні, загадки, цікаві завдання.

5. Особистісний фактор. За допомогою проектної роботи в учнів з'являється можливість думати і говорити про себе, своє життя, свої захоплення, інтереси тощо.

6. Адаптація завдань. Завдання повинні відповідати рівню навченості учня. Проектну діяльність доцільно застосовувати на будь-якому рівні й у будь-якому віці.

Проектна методика навчання іноземної мови передбачає послідовну, логічну та структуровану діяльність, яка реалізовується у декілька етапів: підготовчий, організаційно-виконавчий, презентаційний та підсумковий.

Підготовчий етап передбачає:

- вибір теми проекту;
- визначення мети проекту (поглибити лексичні знання та удосконалити граматичні навички усного та писемного мовлення, підвищити іншомовну мовленнєву компетентність, набути навички самоорганізації та колективної діяльності, розвивати творче мислення та ідейний потенціал);

- складання чіткого плану послідовного виконання завдань.

Організаційно-виконавчий етап роботи над проектом забезпечує акумулювання ідей та думок студентів, їх систематизацію та імплементацію у групову чи індивідуальну роботу, активізацію знань, умінь та навичок студентів через поставлені цілі. Допоміжними засобами у процесі виконання проекту служать: консультації з викладачами (різних дисциплін), вивчення та збирання необхідної інформації (похід до бібліотеки, використання інтернет-ресурсів та обмін інформацією зі студентами-колегами, які проживають та працюють у США згідно з молодіжною програмою "Work and Travel" тощо).

Презентаційний етап вважається досить відповідальним, оскільки відбувається представлення проектної роботи. Студенти намагаються якнайкраще презентувати свій проект, докладаючи максимум зусиль та найпотужніше проявляючи свої знання, набуті уміння, навички та творчі здібності. Процес презентації відіграє вагомую роль у самовдосконаленні студента, його самонавчанні (поглибленні знань, умінь та навичок з іноземної мови та суміжних дисциплін); самовихованні (подоланні комунікативного бар'єру, відчуття впевненості у власних силах, розвитку творчого потенціалу тощо); саморозвитку (формуванні мотивації до вивчення іноземної мови, розширення кругозору студента, удосконалення власних здібностей). Форма презентації залежить від мети проекту.

Підсумковий етап орієнтований на оцінювання проектної роботи студентів викладачами, студентами та самооцінку власної роботи. У ході дискусій викладачі та студенти обговорюють власні мотиви, досягнення та перспективи подальших досліджень.

В основу проектної методики навчання іноземної мови студентів гуманітарних вишів покладено особистісно орієнтований підхід навчання, який сприяє толерантному та ефективному вирішенню поставлених завдань, а також комунікативний, який забезпечує розвиток комунікативних компетентностей студента. Розвиток мовленнєвих здібностей є прерогативою навчання іноземних мов, які необхідно удосконалювати на кожному етапі навчальної діяльності.

Цілі та завдання проекту реалізуються у ході діяльності студентів та під успішним керівництвом викладача, тому проектну діяльність можна розцінювати як науково-дослідну роботу студентів, де викладач виконує лише роль наставника. Метод проектів як самостійна робота сприяє отриманню досвіду дослідницької навчально-пізнавальної діяльності, розвитку умінь збирати, аналізувати, репродукувати інформацію, відображає творче самовиявлення студента та формує позитивну мотивацію студента до вивчення іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації.

Література

1. Арванітопуло Е. Г. Особливості навчання іноземної мови за проектною методикою / Е. Г. Арванітопуло // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка та психологія". – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2002. – Вип. 5. – С. 230–236.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Китайгородська П. Використання проектних завдань на уроках англійської мови / П. Китайгородська // ІМВНЗ. – 2003. – № 5. – 110 с.
4. Николаєва С. Ю. Проектна робота "Europe is more than you think" для учнів старшої школи / С. Ю. Николаєва // Іноземні мови. – 2006. – № 1. – С. 3–16.
5. Полат Е. С. Нові виховні та інформаційні технології в системі освіти / Е. С. Полат. – М. : Академія, 2003. – 272 с.
6. Полат Е. С. Метод проектів на уроках іноземного мови / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2–3. – С. 10–15.
7. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А. П. Н., 2002. – 136 с.
8. Шевчук Н. Використання проектною роботи на уроках англійської мови / Н. Шевчук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 1. – С. 59–61.
9. Штельмах О. В. Метод проектів у навчанні іноземній мові студентів нефілологічних спеціальностей під час позааудиторної роботи / О. В. Штельмах // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 6 (32). – С. 289–298.
10. Hutchinson Tom. Introduction to Project Work / Tom Hutchinson. – Oxford University Press, 1991. – 23 p.
11. Бекреньова І. І. Використовуємо сучасні підходи у викладанні англійської мови / І. І. Бекреньова. – Х. : Видавнича група "Основа" : "Тріада +", 2007. – 96 с.

УДК 371.3

ВИКОРИСТАННЯ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ РОДИННИХ ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Гордієнко Т. В.

У статті проаналізовано сутність поняття "традиція", розглянуто різні підходи до його тлумачення. Висвітлюються окремі аспекти впливу української родинної звичаєвості на формування та розвиток дитячої особистості. Виокремлено проблеми виховання у молодших школярів позитивного ставлення до традицій і звичаїв українського народу.

Ключові слова: молодші школярі, традиція, звичай, свято, обряд і ритуал.

В статье проанализированы сущность понятия "традиция", рассмотрены различные подходы к его толкованию. Освещаются отдельные аспекты влияния украинских семейных обычаев на формирование и развитие детской личности. Выделены проблемы воспитания у младших школьников положительного отношения к традициям и обычаям украинского народа.

Ключевые слова: младшие школьники, традиция, обычай, праздник, обряд и ритуал.

The article presents an analysis of the essence of "tradition" and an examination of various approaches to the interpretation of this concept. It elucidates some aspects of the influence of the Ukrainian family traditions on the formation and development of a child's personality. Problems in fostering positive attitudes to the traditions and customs of the Ukrainian people in children of primary school age are pointed out.

Key words: children of primary school age, tradition, custom, celebration, rite and ritual.

Актуальність теми. Розбудова України як демократичної держави актуалізує завдання виховання особистості з чіткою громадянською позицією, розвиненою національно-духовною культурою, яка не тільки має відповідні знання, а й дотримується певних моральних норм у повсякденній життєдіяльності. За цих умов важливого значення набуває проблема впровадження у зміст виховного процесу молодого покоління родинних традицій українського народу, які, ґрунтуючись на провідних принципах філософії, психології, національного менталітету, мають значний виховний потенціал. Таке завдання може виконати насамперед школа, яка у співробітництві із сім'єю є важливим чинником формування й розвитку дитячої особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. На необхідності звернення до національних традицій українського народу наголошується в Національній доктрині розвитку освіти, Національних програмах "Освіта (Україна XXI століття)", "Діти України" та "Українська родина", інших законодавчих актах, що стосуються навчання і виховання молодого покоління.

Етнічно спрямована педагогічна теорія й виховна практика найповніше відображена в народній системі трудового виховання, яка передбачає передачу морально-трудового досвіду старших поколінь дітям сукупністю вербальних засобів, шляхом наставництва і наслідування, за допомогою яскравих образів, комплексом ігрових дій.

Серед педагогів минулого в Україні першим досягнув значущість народної педагогіки Г. Сковорода. Своєрідність народної системи трудового виховання український просвітитель сформулював у положенні про необхідність "сродної" праці для молодших школярів з елементами української традиційності і звичаєвості, яка втілюється у змісті, формах та методах виховання.

Вивченню історичного контексту виховних традицій українського народу присвятили свої праці історики, педагоги, етнографи минулого Г. Ващенко, Ф. Вовк, О. Воропай, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський.

Проблеми родинного виховання, його зміст, особливості та тенденції, доцільність звернення до прогресивних ідей народної педагогіки набули висвітлення у працях Т. Кравченко, В. Постоного, В. Семиченко та ін. Аналізуючи стан вихованості дітей різного віку, вплив сім'ї на формування дитячої особистості, дослідники доводять доцільність трансформації народних традицій у життєдіяльність сучасної родини, зокрема у контекст її виховної функції.

Мета статті. Проблема виховання дітей молодшого шкільного віку на родинних традиціях українського народу ще не набула належного висвітлення у сучасній психолого-педагогічній теорії і практиці. Зміст навчальних дисциплін, що вивчаються у початкових класах, подає лише окремі зразки народної творчості, які найчастіше сприймаються і засвоюються учнями на репродуктивному рівні. Шкільні виховні заходи народознавчого плану відзначаються побутово-розважальним спрямуванням, не знаходячи у дітей внутрішнього емоційного схвалення та діяльнісного сприйняття на особистісному рівні.

Не може виконати цього важливого завдання і сучасна сім'я, що перебуває, як і все українське суспільство, в кризовому стані, надаючи перевагу матеріальним цінностям перед духовними, що негативно позначається на розвитку дітей і молоді. Особливо потерпають від цього діти молодшого шкільного віку, в яких ще не сформовані стійкі особистісні риси, відсутні знання, вміння й навички, котрі могли б допомогти їм протистояти несприятливому зовнішньому впливу, надаючи перевагу дійсним цінностям та життєвим орієнтирам. Це зумовлює виникнення суперечностей між потребами у становленні національно свідомої, суспільно активної особистості та дійсним станом національного виховання.

Виклад основного матеріалу. Серед усього розмаїття засобів народної педагогіки важливе місце посідають традиції, які століттями вибудовувалися на духовних надбаннях українців. Звернення до науково-літературних джерел засвідчує, що споконвіку народ надавав особливого значення формуванню у дітей таких моральних якостей, як честь, совість, почуття обов'язку і відповідальності, працьовитості та ін. Незважаючи на теоретичну та практичну значущість для теорії та методики виховання категорій "традиція", "звичай", "свято", "обряд" і "ритуал", до цього часу немає загальноприйнятого їх визначення та усталеного наукового розуміння. У понятті "традиція" втілена система духовних, економічних і екологічних складових організації життєдіяльності певної групи, яка, незважаючи на мінливість у часі та просторі досвіду та знань, забезпечує їх стійкість та різноманітність. Виховний потенціал народно-трудова традиції реалізується у формах звичаїв, обрядів, ритуалів і свят. За такого підходу традиції відводиться місце загального, родового поняття, а звичай, обряд, ритуал і свято розглядаються як видові і складові категорії "традиція" [3, с. 57]. Звичаєм є загальноприйнятий порядок, спосіб дій, норма поведінки, які стали звичними, визнаними і ввійшли в ужиток. Головною метою звичаїв є відтворення і закріплення усталених способів і форм трудової діяльності людини. Характер трудових дій у звичаях, який характеризується однотипністю і циклічною повторюваністю, не має естетичного спрямування, і це суттєво відрізняє звичай від обряду. В обрядах календарних свят, за допомогою символів і символічних дій, художньо оформлюється весь комплекс трудових дій, які набувають естетичного спрямування [4, с. 202]. Демонстрація форм, яка уособлює не стільки зміст трудових дій, скільки ставлення до них, називається ритуалом. Ритуали з традиційних трудових звичаїв підсилюються традиційними народними святами. Свято і обряд є відносно самостійними засобами передачі суспільного досвіду. Свято, головною ознакою якого є варіативність, включає в себе обряд, який реалізується в суворому ритуальному дійстві [2, с. 18].

Незважаючи на всі розбіжності, науковці однак у думці про значні потенційні можливості українських народних традицій у розвитку й формуванні сучасних дітей і молоді, вихованні моральних якостей і поцінувань, естетичних смаків і уподобань, фізичних характеристик, установок, екологічних поглядів.

Центром педагогічної системи, побудованої на принципах народної педагогіки, є дитина, її складний, розмаїтий світ думок і почуттів, мрій і надій. Як цілісна система знань, ідей, форм і методів вона ґрунтувалася на таких фундаментальних принципах, як природовідповідність, народність виховання і самодіяльність

зростаючої особистості, гуманізм, виховання у праці, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, єдність вимог і поваги до неї, віра у її сили та можливості [1, с. 15].

Родинна педагогіка послідовно втілювала думку про те, що організація життя сім'ї має спонукати дитину до гарних вчинків, забезпечувати вправління у позитивній моральній поведінці, формувати моральну свідомість і моральні почуття.

Теоретичне обґрунтування ідеї народного виховання набули в працях О. Духновича, Ф. Вовка, С. Русової, К. Ушинського та ін. До них зверталися у своїх творах Б. Глібов, І. Котляревський, Леся Українка, І. Нечуй-Левийцький, І. Франко. Високо поцінуючи українську народну педагогіку у формуванні та розвитку дитячої особистості, автори водночас розкривають ті негативні тенденції, яких родинні традиції зазнали під впливом реалій сучасного їм суспільства.

На початку ХХ ст. науковцями були зібрані багаті матеріали, проведено аналіз та дано осмислення педагогічної історії, культури, традицій, побуту, вірувань українців, активізувалось вивчення їх впливу на формування і розвиток дитячої особистості. Новий поштовх дослідженню проблеми використання досвіду народної педагогіки у вихованні молодого покоління дали праці В. Сухомлинського. Високо поцінуючи народні традиції, звичаї, обряди, фольклор, різні види народного мистецтва, народні ігри та іграшки, педагог радив учителям і батькам широко використовувати їх у вихованні дітей, поєднуючи наявний у них виховний потенціал із здобутками наукового знання.

Сучасні погляди на сутність українських родинних традицій, аналіз їх змісту й особливості трансформації в умовах сьогодення набули ґрунтового висвітлення у працях В. Скуратівського, М. Стельмаховича та ін.

Серед традицій, які побутують у сучасній українській сім'ї, є такі, що збереглися у тому самому вигляді, в якому існували ще в давні часи; окремі з них відроджуються з частковою модернізацією змісту; інші – зберегли форму, але набули нового змісту. Поряд із цим з'явилися зовсім нові (за формою та змістом) традиції, народжені сьогоденням.

Щодо сутності традицій, яких дотримуються сучасні батьки, то у переважній більшості вони пов'язані із святами (Новий рік, Різдво, Водохреще, Великдень, дні народження членів родини та ін.), де діти доволі часто виступають у ролі пасивних учасників; поза увагою сучасної сім'ї залишається широкий спектр традиційних для українського народу засобів і методів виховання.

Спостерігається недостатня увага з боку педагогів до використання українських родинних традицій у навчально-виховному процесі початкової школи, що негативно впливає на формування та розвиток особистості молодшого школяра, утруднює виховання у нього певних рис і якостей. Не залучаються до цього процесу і батьки. Це створює деякий розрив між змістом виховання у навчальному закладі та сім'ї, що також гальмує розвиток дитини у соціально схвалюваному напрямі.

Вчителям можна порадишити наповнювати виховний процес у початкових класах відповідним змістом, впроваджувати широке коло різноманітних форм: індивідуальні бесіди, виховні години, тематичні ранки, родинні свята, виставки, гуртки народознавчого спрямування, студії, клуби, екскурсії, малі фольклорні експедиції, театральні вистави, обрядові дійства, а також залученням до цього процесу батьків завдяки підвищенню їхньої педагогічної культури. Такі заходи сприятимуть згуртовуванню учнівського та батьківського колективів; розвиватимуть в учнів почуття обов'язку перед родиною, старшими і молодшими членами сім'ї, вміння слухати й підтримувати мир і злагоду в родині; виховуватимуть повагу до усіх членів родини. Родина – це і рід, покоління людей зі спільними інтересами, спільною діяльністю, у яких панує пошана один до одного та взаємодопомога. Родинне виховання – перша природна і постійно діюча ланка національного виховання.

Запропоноване можна реалізувати з використанням різноманітних активних та інтерактивних методів, щоб активізувати батьків, збудити їхній інтерес до запропонованої тематики, надати можливість не тільки для одержання певної інформації, а й для перевірки дорослими членами сімей наявних у них ідей,

установок, поглядів на виховання дітей, зокрема засобами народних традицій. У плануванні роботи слід враховувати соціальний стан конкретної сім'ї, вік, освіту батьків, сімейний мікроклімат, життєві позиції, ставлення до дітей та їх виховання, до взаємодії зі школою тощо.

Серед розмаїття засобів народної педагогіки важливе місце належить традиціям, які ґрунтуються на менталітеті українського народу, є відображенням його культури та історії; містять основні підходи до інтелектуального, морального, трудового, естетичного, фізичного, екологічного виховання дитини і базуються на принципах природовідповідності, гуманізму, врахування індивідуальних та особистісних якостей зростаючої особистості.

Важливі розповіді учителя про походження українців, їхньої мови, історію українського народу, його матеріальну і духовну культуру. Особливу вагу має використання місцевого краєзнавчого матеріалу, акцентування уваги на знаменитих постатях. Не слід забувати вчителю початкової школи практику читання казок, адже створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення, виховують почуття патріотизму.

Висновок. Впровадження народної педагогіки у навчально-виховний процес початкової школи можливе в двох основних напрямках. Перший з них передбачає інтеграцію відповідного матеріалу у зміст навчальних дисциплін. Другий напрям реалізується через позаурочну виховну роботу. В результаті у молодших школярів буде сформована сукупність таких компонентів: знання: про свій родовід, правила поведінки і міжособистісного спілкування; уявлення: про звичаї і традиції українського народу; почуття: пошанування батьків, інших членів родини, толерантність, чуйність, співчуття, позитивне ставлення до праці, ціннісне ставлення до природи, рідної землі, прагнення опікуватися рідними; вміння: дотримуватися моральних норм і правил співжиття, виконувати відповідно до вікових та індивідуальних особливостей трудові операції, добре володіти українською мовою, активно залучатися до реалізації звичаїв і традицій українського народу. І, звичайно, існує пряма залежність ефективності виховного процесу від залучення до цієї роботи сім'ї.

Література

1. Гарбера Н. Ф. Українська народна педагогіка про шляхи та засоби попередження інфантильності й аморальності дітей / Н. Ф. Гарбера // Виховна робота в школі : науково-методичний журнал. – 2012. – № 8. – С. 13–19.
2. Гуцан Л. А. Етнодизайн українських трудових традицій і звичаїв / Л. А. Гуцан // Початкова школа. – 2003. – № 6. – С. 18–19.
3. Страшний В. І. Взаємодія школи та сім'ї у вихованні учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів на родинних традиціях українського народу // Початкова школа. – 2003. – № 4. – С. 56–58.
4. Ковбас Б. Родинна педагогіка : в 3 т. / Б. Ковбас, В. Костів ; Міністерство освіти і науки України, Інститут вищої освіти АПН України, Прикарпатський університет ім. В. Стефаника ; науково-дослідний центр "Педагогіка і психологія вищої школи". – Івано-Франківськ, 2002.
Т. 1 : Основи родинних взаємовідносин. – 2002. – 286 с.

УДК 37.013

КЛАСНА ГОДИНА В СИСТЕМІ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

Дубровська Л. О., Дубровський В. Л.

У статті автори розглядають класну годину як форму виховної роботи, що реалізує свідоме ставлення дитини до свого розвитку, засвоєння цінностей суспільства. Класна година сприяє співробітництву вихователя з вихованцем. Важливе значення в підготовці та проведенні класної години, визначення її змісту, що залежить від мети і завдань, вікових особливостей і світогляду.

Ключові слова: особистість, виховання, особистісно орієнтована освіта, форми до організації виховної роботи, класна година, моральна поведінка, науковий світогляд.

В статье авторы рассматривают классный час как форму воспитательной работы, которая реализует сознательное отношение ребенка к своему развитию, усвоение ценностей общества. Классный час способствует сотрудничеству воспитателя с воспитанником. Важно значение в подготовке и проведении классного часа, определение его содержания, которое зависит от целей и задач, возрастных особенностей и мировоззрения.

Ключевые слова: личность, воспитание, личностно-ориентированное образование, формы в организации воспитательной работы, классный час, моральное поведение, научное мировоззрение.

In this article, the authors examine Class Hour as a form of upbringing activities that realizes conscious attitude of a child to his or her own development, learning the values of society. Class Hour promotes cooperation between the educator and the student. Attention is drawn to preparation and conduction of Class Hour, determination of its content according to goals and objectives, age-specific requirements and world outlook.

Key words: personality, upbringing, personality-oriented education, forms of upbringing activities, Class Hour, moral behavior, scientific world outlook.

Розвиток сучасної освіти позначений переходом від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної системи навчання і виховання. Основним акцентом Закону України "Про загальну середню освіту" є його спрямованість на особистість. Ставлячи особистість у центр уваги, маємо на увазі формування культури життєвого самовизначення особистості, індивідуального стилю життя, культури ставлень до себе, до інших, до суспільства.

У шкільному віці особистісно орієнтоване виховання є процесом розвитку у дітей їх природних здібностей: розуму, моральних й естетичних почуттів, потреби в діяльності оволодіння первинним досвідом спілкування з людьми, природою, мистецтвом. Тому метою виховання є формування свідомого громадянина, соціально активної особистості, яка поєднує в собі високі моральні якості, творчу індивідуальність, гуманізм, творчої особистості, здатної до самореалізації та самовдосконалення.

Мета виховання реалізується через вирішення низки завдань: сприяння формуванню свідомого ставлення дитини до свого здоров'я як основи розумового, фізичного, трудового і морального розвитку; допомога учням в освоєнні цінностей суспільства, в якому вони живуть; надання особистості широких можливостей вибору індивідуальності розвитку і способів самореалізації. Поступовий перехід учня до самовиховання, соціальна адаптація підростаючого покоління, поступове включення учнів у систему суспільних і творчих відносин, вміння моделювати суспільство майбутнього.

Системоутворюючим елементом виховного процесу виступає педагогічна взаємодія, яка передбачає реалізацію таких підходів до виховання: особистісно-творчий, людинознавчий, виховання ціннісно-орієнтаційного ставлення, діяльнісний, комплексний, культурно-етнографічний.

У системі особистісно орієнтованої освіти важлива роль відводиться педагогу, якому необхідно відійти від навчально-дисциплінарної моделі і переорієнтувати педагогічний процес на головне – особистість. Орієнтація на особистість вимагає досконалого знання вчителем особистості кожного учня. Характер сприйняття дитиною виховних впливів залежить від того, як вона сприймає особистість вчителя, його виховні дії. Особистість педагога – дійовий чинник формування особистості дитини. У реальній діяльності педагог наочно демонструє засвоєні ним моделі поведінки, соціальні норми і цінності.

Однією з найбільш розповсюджених форм організації виховної роботи є класна година. Година класного керівника – дієвий засіб формування у школярів наукового світогляду і моральної поведінки. У педагогічній літературі зустрічаються різні визначення цього поняття.

"Класною годиною можна назвати спеціально організовану ціннісно-орієнтовану діяльність, яка сприяє формуванню у школярів системи ставлень до навколишнього світу" (Н. Є. Щуркова, Н. С. Фінданцевич).

"Класна година – це час для спілкування класного керівника зі своїм колективом, коли він використовує різноманітні прийоми, засоби та способи організації взаємодії" (Є. В. Тітова).

"Класна година в нашому розумінні – це не якась визначена форма роботи, а година класного керівника, та сама "клітинка" виховного процесу, яка дозволяє шкільному педагогу знайти час для спілкування з вихованцями, відкрито проголосити і висвітлити ставлення до певних цінностей, дозволяє зробити виховний вплив систематичним і регулярним, а сам процес виховання – не хаотичним і випадковим, а керованим і цілеспрямованим" (Л. І. Малюккова).

"Класна година – це форма прямого спілкування вихователя зі своїми вихованцями" (В. П. Сазонов).

"Година класного керівника – це форма виховної роботи, за якої школярі під керівництвом педагога включаються в спеціально організовану діяльність, що сприяє формуванню у них системи ставлень до навколишнього світу" (Л. В. Байбородова).

Виходячи з цих та інших визначень класної години, можна виділити її характерні риси. До них можна віднести наступні:

- по-перше, це форма *позаурочної* виховної діяльності, і на відміну від уроку їй не повинні бути притаманними академізм і повчальний тип педагогічної взаємодії;
- по-друге, це форма організації *фронтальної (масової)* виховної роботи з дітьми, але важливо пам'ятати і те, що при підготовці до проведення класної години можливе використання і групових, і індивідуальних форм виховної діяльності;
- по-третє, це *гнучка* за своїм складом і структурою форма виховної взаємодії, однак це не означає, що всі педагогічні контакти класного керівника з колективом учнів класу можна вважати класними годинами;
- по-четверте, це форма *спілкування* класного керівника і вихованців, пріоритетну роль в організації якої виконує педагог.

На основі вищесказаного можна дати наступний варіант визначення поняття "класна година". *Класна година* – це гнучка за складом і структурою форма фронтальної виховної роботи, яка є спеціально організованим в позаурочний час спілкуванням класного керівника з учнями класу з метою сприяння формуванню класного колективу і розвитку його членів.

В процесі діяльності з підготовки і проведення класних годин можливе розв'язання таких завдань:

- збагачення свідомості учнів знаннями про природу, суспільство, техніку, людину;
- формування у дітей умінь і навичок мисленнєвої і практичної діяльності;
- розвиток емоційно-чуттєвої сфери і ціннісно-змістового ядра особистості дитини;
- сприяння становленню та прояву суб'єктності й індивідуальності учня, його творчих здібностей;
- формування класного колективу як сприятливого середовища розвитку і життєдіяльності школярів.

Звісно, розв'язання всіх перерахованих завдань слід пов'язувати не з якоюсь окремою годиною спілкування вчителя зі своїми вихованцями, нехай навіть блискуче проведеною, а з добре продуманою і детально розробленою системою їх організації, де кожній класній годині відводиться визначене місце та роль.

Методика підготовки та проведення класної години перш за все передбачає визначення її змісту, який, в свою чергу, залежить від мети і завдань, вікових особливостей підлітків, їх досвіду.

Підготовка класного керівника до класної години передбачає наступні дії:

- визначення теми класної години, формування його мети, виходячи із завдань виховної роботи з колективом;
- підбір матеріалу з урахуванням поставлених цілей і завдань, виходячи із вимог до змісту класної години (актуальність, зв'язок з життям, досвід учнів, відповідність віковим особливостям, образність та емоційність, логічність і послідовність);
- розробка плану підготовки і проведення класної години. Потрібно передбачити інтерес школярів до активної діяльності в період підготовки і в ході класної години, використання різних методів і прийомів, які впливають на свідомість, почуття і поведінку учнів та тих, які підвищують інтерес та увагу до даної проблеми;
- за потреби – підбір наочності, музичного оформлення, підготовку приміщення, створення обстановки, приємної для розгляду питання, для відвертої, невимушеної розмови;
- визначення доцільності участі в класній годині батьків, учнів, друзів, старших і молодших товаришів, працівників школи, спеціалістів із даної теми;
- визначення своєї ролі і позиції в процесі підготовки і проведення класної години;
- виявлення можливостей для закріплення отриманої на класній годині інформації в подальшій практичній діяльності учнів.

Особливу увагу класний керівник звертає на психологічну підготовку учнів. Вони повинні очікувати на класну годину, налаштуватися на важливу і серйозну розмову.

Потрібно враховувати, що година класного керівника і класні збори мають різні завдання, зміст, організаційні форми і методи проведення, інакше визначають роль, функції, позицію педагога і його взаємовідносини зі старшими підлітками.

Година класного керівника являє собою форму виховної роботи педагогів з учнями в позаурочний час. На відміну від класних учнівських зборів вона не передбачає прийняття рішень із обговорюваних питань.

В той же час потрібно враховувати, що форми проведення класної години тісно взаємопов'язані. Так, дуже часто проблеми, які розглядаються на виховній годині, закінчуються прийняттям конкретного рішення з даного питання на класних зборах.

Година класного керівника – це форма виховної роботи, за якої школярі під керівництвом педагога включаються в спеціально організовану діяльність, яка призводить до формування у них системи ставлення до навколишнього світу.

Можна виділити наступні виховні функції класної години за Н. Є. Щурковою: просвітницьку, орієнтаційну, спрямовуючу і формуючу.

Просвітницька функція визначається тим, що класна година розширює коло тих знань учнів, які не знайшли відображення в навчальних програмах. Це можуть бути свідчення про події, що відбуваються в місті, селі, країні, світі.

Орієнтуюча функція визначається формуванням в учнів певних ставлень до об'єктів навколишньої дійсності, у виробленні в них ієрархії матеріальних і духовних цінностей. Якщо просвітницька функція дає можливість ознайомитися зі світом, то орієнтуюча допомагає оцінювати його. І ця функція – основна.

Спрямовуюча функція класної години допомагає переводити розмову про життя у сферу реальної практики учнів, спрямовуючи їх діяльність. Ознайомлення та оцінка світу повинні закінчитись взаємодією із ним. Якщо в процесі проведення класної години відсутнє певне спрямування, то ефективність його впливу знижується, і тоді створюється сприятлива обстановка для проявлення скепсису, лицемірства та інших негативних якостей особистості.

Формуюча функція пов'язана з реалізацією трьох вищезазначених функцій і визначається формуванням у школярів звички обдумувати й оцінювати своє життя і

самого себе, у виробленні вмінь вести груповий діалог, аргументовано відстоювати свою думку.

Для того щоб центром виховання стала особистість дитини, її самобутність, самоцінність, слід уміти організувати взаємодію з дитинною чи з дитячим колективом. Зміст такої взаємодії: будувати спілкування з дітьми на засадах гуманістичних принципів (діалогічності та емпатійного розуміння; прийняття та довіри до можливостей і здібностей дитини; визнання та ставлення до дитини як суверенної особистості; щирості та відкритості для дитини особистих моральних якостей, переконань, цінностей, інтересів; будувати спільну виховну діяльність з дітьми на основі співпраці; створювати виховні ситуації в навчальній, трудовій, художній та інших видах діяльності дітей; розкривати та реалізовувати виховний потенціал процесу навчання, предметно-естетичного середовища, де знаходяться діти; взаємодіяти зі школярами як суб'єктами шкільного самоуправління; підтримувати процеси самопізнання, саморозвитку дитини через організацію групової та індивідуальної роботи; створювати реальні можливості для особистісної самореалізації, життєвого самовизначення дитини; бути відкритим до виховного впливу дітей.

Література

1. Адамець Л. Система виховної роботи класного керівника / Л. Адамець // Позакласний час. – 2005. – № 18.
2. Асмолова Л. Планування в роботі класного керівника / Л. Асмолова // Управління школою. – 2004. – № 24.
3. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 240 с.
4. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
5. Виховна система школи / упоряд. В. В. Григораш. – Харків : Основа, 2005. – 128 с.
6. Дмитрик І. С. Технологія виховного процесу в школі / І. С. Дмитрик, Я. І. Бурлака. – К. : КДПІ, 1991. – 96 с.
7. Досвід роботи класних керівників з проведення класних виховних годин і годин-спілкування // Позакласний час. – 2000. – № 7.
8. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі : навч.-метод. посіб. / О. М. Коберник. – К. : Науковий світ, 2001. – 250 с.
9. Проектування виховного процесу // Позакласний час. – 2008. – № 8.
10. Сорока Г. Роль класного керівника у розвитку виховної системи класу / Г. Сорока // Управління школою. – 2003. – № 2.

УДК 371.134/.373.3:001.894.2(045)

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТРОЛЬНО-РЕЗУЛЬТАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Дудчак Г. І.

У статті розкрито специфіку реалізації контрольного-результативного компонента педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів. Встановлено, що результат педагогічного керівництва самостійною роботою полягає у підвищенні ефективності її організації та здійснення студентами. Визначено та обґрунтовано критерії, показники та рівні ефективності педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів. Розкрито специфіку діяльності викладача та студентів у контексті контрольного-результативного компонента.

Ключові слова: майбутні учителі початкової школи, самостійна робота, педагогічне керівництво самостійною роботою, контрольний-результативний компонент.

В статье раскрыта специфика реализации контрольно-результативного компонента педагогического руководства самостоятельной работой будущих учителей начальных классов. Установлено, что результат педагогического руководства самостоятельной работой заключается в повышении эффективности ее организации и осуществления студентами. Определены и обоснованы критерии, показатели и уровни эффективности педагогического руководства самостоятельной работой будущих учителей начальных классов. Раскрыта специфика деятельности преподавателя и студентов в контексте контрольно-результативного компонента.

Ключевые слова: будущие учителя начальной школы, самостоятельная работа, педагогическое руководство самостоятельной работой, контрольно-результативный компонент.

The article reveals specific features of a control-and-result component in pedagogical management of future primary teachers' independent work. It has been shown, that the result of pedagogical management of independent work lies in enhancing the effectiveness of its organization and completion by students. The criteria, indicators, and levels of effectiveness of pedagogical managements of future primary teachers' independent work have been determined and substantiated. Specific features of educators' and students' work in the context of the control-and-result component have been revealed.

Key words: future primary teachers, independent work, pedagogical management of independent work, control-and-result component.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Реформування вищої освіти у XXI столітті пов'язане з неперервним розширенням обсягу знань в усіх сферах науки та виробництва, стрімким розвитком інформаційних технологій. За таких умов сучасна парадигма освіти зорієнтована на розвиток самостійної, творчої особистості, здатної приймати нестандартні рішення в різних сферах суспільного життя та професійній діяльності, керуючись власними поглядами та переконаннями. Особливої ваги формування зазначених якостей та умінь набуває у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які покликані щодня самостійно розв'язувати низку нестандартних педагогічних завдань. Найширші можливості для формування самостійної особистості у сучасних вищих навчальних закладах забезпечує самостійна робота (СР). Її обсяг складає від 1/3 до 2/3 навчального навантаження, що актуалізує проблему керівництва цим процесом з боку професорсько-викладацького складу.

З огляду на те, що СР майбутніх учителів початкових класів часто має ситуаційний характер і, як наслідок, обумовлює низку труднощів у її організації та

здійсненні, необхідним є удосконалення системи контролю за її результатами. Тому виникає потреба в обґрунтуванні контрольного-результативного компонента педагогічного керівництва СР майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчив, що контроль як складова педагогічного керівництва СР студентів, обґрунтований у наукових дослідженнях Є. Заїки, Н. Зубової, А. Зубко, В. Корнешук, В. Косенко, М. Парфьонова, М. Смирнової, Н. Уйсімбаєвої, М. Фіцули та ін. Проте недостатньо досліджена специфіка його організації у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є окреслення специфіки реалізації контрольного-результативного компонента педагогічного керівництва СР майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Контрольно-результативний компонент педагогічного керівництва СР майбутніх учителів початкових класів передбачає контроль, оцінку та корекцію результатів СР.

Загальний результат педагогічного керівництва СР має співпадати зі стратегічною метою, визначеною керівником на початку своєї діяльності, і полягає у підвищенні ефективності організації та здійснення СР майбутніми учителями початкових класів.

Під змістом поняття "ефективність організації та здійснення СР майбутніми учителями початкових класів" ми розуміємо сформованість у студентів позитивних мотивів СР, якими вони керуються при її виконанні, і які, значною мірою, обумовлюють її результат; засвоєння системи знань і умінь організовувати та здійснювати СР.

Оцінка ефективності педагогічного керівництва СР майбутніх учителів початкових класів може здійснюватися за допомогою визначених нами критеріїв, показників та рівнів.

Під критеріями організації та здійснення СР майбутніми учителями початкових класів вважаємо ознаки, на основі яких роблять висновок про рівень ефективності організації та здійснення СР студентами у процесі їх професійної підготовки, оцінюються результати педагогічного керівництва СР; показники – це якісні та кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкта, який вивчається, тобто ступінь сформованості критерію.

Аналіз наукових досліджень з проблеми підготовки майбутніх фахівців та змісту поняття "ефективність організації та здійснення СР майбутніми учителями початкових класів" дали можливість визначити відповідні критерії, що знаходяться у взаємозв'язку і взаємозалежності: стимуляційно-мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-практичний.

Стимуляційно-мотиваційний критерій передбачає наявність у студентів системи позитивних мотивів, установок, переконань, інтересу та ціннісних орієнтацій щодо організації та здійснення СР у процесі професійної підготовки. Показниками сформованості цього критерію ми визначили усвідомлення ролі СР в майбутній професійній діяльності, сформованість позитивних мотивів СР у процесі професійної підготовки, систематичний характер СР.

Усвідомлення студентами ролі СР в майбутній професійній діяльності передбачає розуміння того, що для ефективного здійснення педагогічної діяльності необхідним є систематичне самостійне оволодіння новими знаннями, вміннями і навичками, оскільки безперервний розвиток різних наукових галузей, педагогічної теорії і практики характеризується появою нових підходів до навчання і виховання, розробкою новітніх форм, методів і засобів організації та здійснення педагогічного процесу.

Сформованість позитивних мотивів СР у процесі професійної підготовки виражається в наявності у студентів підвищеного інтересу до виконання її завдань, бажанні краще підготуватися до виконання функцій учителя початкових класів, самостійно оволодіваючи професійно необхідними знаннями.

Систематичний характер СР проявляється у вчасному виконанні її завдань.

Когнітивний критерій передбачає наявність у студентів системи знань, необхідних для ефективного організації та здійснення СР. Показниками сформованості цього критерію є знання сутності поняття "самостійна робота", засобів СР, методів організації та здійснення СР.

Майбутні учителі мають знати, що СР є одним із видів навчальної діяльності, у процесі якого відбувається засвоєння знань, формування умінь і навичок, а також такої особистісної якості, як самостійність.

Для ефективного здійснення СР майбутні учителі мають бути ознайомлені із її засобами: літературою (енциклопедії, довідники, підручники, книги, періодичні видання), інтернет-ресурсами тощо та правилами роботи із ними.

До методів організації та здійснення СР, з якими мають бути ознайомлені майбутні учителі, належать раціональний розподіл часу, планування роботи, самоконтроль за її результатами, робота з каталогом літератури, робота з літературою та в мережі Інтернет тощо.

Діяльнісно-практичний критерій передбачає наявність у студентів умінь самостійно організовувати виконання СР, до яких відносимо уміння раціонально розподіляти та використовувати робочий час, планувати виконання СР, здійснювати контроль за її результатами; сформованість умінь майбутніх учителів початкових класів виконувати різні види СР: робота з каталогом літератури, навчальними посібниками, підручниками та періодичними виданнями, робота в мережі Інтернет, підготовка наукових статей, реферативних та інформаційних повідомлень, здійснення науково-педагогічних досліджень.

До показників сформованості цього критерію ми віднесли уміння: раціонально розподіляти та використовувати робочий час, самостійно планувати виконання СР, здійснювати самоконтроль за результатами СР, працювати з каталогом літератури, працювати з навчальними підручниками, посібниками та періодичними виданнями, відшуковувати необхідну інформацію в мережі Інтернет, готувати наукові статті, інформаційні повідомлення, здійснювати педагогічні дослідження, використовуючи низку теоретичних та емпіричних методів.

Наявність у майбутніх учителів початкових класів умінь раціонально розподіляти та використовувати робочий час передбачає правильну оцінку витрат часу на виконання того чи іншого завдання, врахування раціональної черговості завдань, які необхідно виконати, визначення програми досягнення мети у часовому просторі.

Визначення цілей СР, способів їх досягнення, формування бюджету часу є виявом умінь студентів самостійно планувати її виконання.

Уміння майбутніх учителів здійснювати самоконтроль за результатами СР проявляється у співставленні досягнутого результату із наперед визначеною метою, визначенні допущених помилок у ході виконання завдання, їх аналізі та корекції.

Володіння способами знаходження необхідних джерел у алфавітному, систематичному, предметному (тематичному), електронному каталогах і картотеці газетно-журнальних статей, оформлення карток-вимог (листок читацького запиту) засвідчує наявність у майбутніх учителів початкових класів умінь працювати з каталогом літератури.

Дотримання низки організаційних і санітарно-гігієнічних вимог при роботі з різними джерелами інформації, врахуванні особливостей роботи з підручниками, посібниками, періодичними виданнями, довідковою літературою, володінні різними видами читання (швидким, суцільним, частковим, синтетичним, попереднім, наскрізним, вибіркоким, повторним, аналітичним, партитурним, змішаним) є проявом умінь працювати з навчальними підручниками, посібниками та періодичними виданнями.

Уміння відшуковувати необхідну інформацію в мережі Інтернет передбачає володіння студентами основними способами роботи в різних пошукових системах (задати запит, перефразувати його за потреби, розмежовувати непотрібну інформацію від корисної тощо).

Коректне формулювання назви наукової статті чи повідомлення, дотримання їх основних структурних компонентів, використання достатньої кількості літературних джерел та посилання на них у змісті статті чи повідомлення свідчить про уміння їх виконувати.

Уміння здійснювати педагогічні дослідження, використовуючи низку теоретичних та емпіричних методів, проявляється у володінні студентами способами роботи з науковою літературою, державною та шкільною документацією, умінні здійснювати вивчення передового педагогічного досвіду, вести спостереження за учнями та

вчителями, використовувати методи опитування (бесіди, анкетування), організувати та здійснювати педагогічний експеримент тощо.

На основі розроблених критеріїв і показників ефективності організації та здійснення СР майбутніми учителями початкових класів нами були визначені рівні організації та здійснення СР (низький, середній, високий):

I рівень (низький) – студенти не усвідомлюють значення СР у процесі навчання та в майбутній професійній діяльності, у них відсутня позитивна мотивація до її здійснення (як правило, вони керуються меркантильними чи спонукальними мотивами); СР має несистематичний характер (здійснюється час від часу); вони не розуміють сутності СР; знання щодо засобів СР, методів її організації та здійснення є фрагментарними; не володіють уміннями раціонально розподіляти та використовувати робочий час, планувати СР, здійснювати контроль за її результатами; відчувають великі труднощі у процесі виконання різних видів СР; здебільшого надають перевагу виконанню завдань репродуктивного характеру, які не вимагають розумових зусиль.

II рівень (середній) – студенти усвідомлюють необхідність СР у процесі навчання та в майбутній професійній діяльності, проте під час виконання її завдань здебільшого керуються особистісними мотивами, що пов'язані лише з результативною стороною процесу навчання, тобто недостатньо сформованими є позитивні мотиви СР, вона здебільшого набуває систематичного характеру. Студенти частково розуміють сутність СР, володіють основними знаннями щодо засобів і методів її організації та здійснення; недостатньо сформованими є організаційні уміння, тобто вміння і навички раціонально розподіляти час (багато часу витрачають непродуктивно), планувати СР, здійснювати контроль за її результатами; студенти відчувають незначні труднощі при виконанні різних видів СР, проявляють наполегливість в оволодінні ще не сформованими вміннями СР.

III рівень (високий) – студенти усвідомлюють важливість, необхідність та доцільність СР у процесі навчання та в майбутній професійній діяльності; у них сформована позитивна мотивація до здійснення СР, яка виконується систематично; вони розуміють сутність СР; володіють системою знань щодо засобів і методів її організації та здійснення; достатньо сформовані вміння раціонально розподіляти та використовувати робочий час, планувати СР, здійснювати контроль за її результатами; не відчувають труднощів у процесі виконання різних видів СР.

Проведення контролю за результатами СР студентів є досить делікатною та суперечливою справою, оскільки, за переконанням А. Зубко, "з одного боку, контроль знижує самостійність, а з другого – необхідний для підвищення ефективності СР. Адже якщо студент один або кілька разів отримав результат своєї роботи, що залишився невизнаним, непоміченим або навіть негативно оціненим, то цей факт може істотно загальмувати його наступну активність, спрямовану на досягнення аналогічних результатів" [2, с. 183].

Із метою забезпечення ефективності контролю за результатами СР студентів варто дотримуватись систематичності, гласності та об'єктивності як основних вимог до його проведення і використовувати такі форми педагогічного контролю, як усне опитування (індивідуальне та фронтальне), письмові контрольні роботи, тестовий контроль знань, екзамени, заліки, захист курсових і дипломних робіт, звіт про результати практики.

Контроль за СР студентів виконує дві функції: коригуючу, що полягає у своєчасному виявленні помилок, та стимулюючу, яка полягає в тому, що очікування контролю створює для людини досить сильне зовнішнє збудження до діяльності, яке є значним доповненням до її внутрішніх мотивів [1, с. 41; 4, с. 156–157].

Окрім того, на наш погляд, організація контролю за СР майбутніх учителів початкових класів є важливим засобом формування у них навичок самоконтролю, який є ознакою високого рівня самостійності та відповідальності особистості, способом одержання інформації про досягнуті ними результати.

За переконанням Н. Уйсімбаєвої, практична цінність самоконтролю полягає в тому, що він дає можливість студентам порівняти результати своєї діяльності з даними зразками, знаходити власні помилки і неправильні дії, доводити знання до нормативного рівня, стимулюючи СР студента [3, с. 175].

Методи самоконтролю (самостійний пошук помилок, самостійна оцінка своїх знань, самоаналіз) доцільно використовувати у ході аудиторних занять з метою формування у студентів навичок самоконтролю.

Для реалізації самоконтролю за результатами своєї СР студентам варто пропонувати критерії оцінки, тести з ключами тощо.

Висновки. Таким чином, діяльність викладача у контексті контрольно-результативного компонента полягає у підборі методів і форм контролю, контролі, аналізі, оцінці та корекції результатів СР. Діяльність студента передбачає самоконтроль, внесення корективів у процес СР, самооцінку її результатів. Подальшого дослідження потребує проблема реалізації контролю за СР майбутніх учителів початкових класів шляхом використання інноваційних технологій.

Література

1. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе : учеб. пособие / Е. В. Заика. – Харьков : ХГУ, 1991. – 72 с.
2. Зубко А. Б. Щодо питання організації та контролю самостійної роботи студентів / А. Б. Зубко // Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. – Харків : ХНАМГ, 2004. – С. 182–184.
3. Уйсімбаєва Н. Самостійна робота як ефективний засіб активізації творчої самостійності студентів [Електронний ресурс] / Наталія Уйсімбаєва. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/Ped/2009_87/statty/39.pdf. – Назва з екрана.
4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

УДК 37.035:004.738.5

ВПЛИВ ІНТЕРНЕТУ НА МОРАЛЬНО-ДУХОВНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЦІННОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Киричок І. І., Гармаш О. С.

Предмет дослідження – особливості впливу Інтернету на морально-духовні та соціальні цінності старшокласників. У статті висвітлюються позитивні та негативні сторони сприйняття інформації через Інтернет. Зосереджується увага на результатах експериментального дослідження впливу Інтернету на учнів старшого шкільного віку. Розкрито умови, за яких здійснюється позитивний вплив Інтернету на старшокласників.

Ключові слова: Інтернет, морально-духовні цінності, соціальні цінності, інтернет-залежність, старшокласник.

Проблемой исследования являются особенности влияния Интернета на морально-духовные и социальные ценности старшеклассников. В статье освещаются положительные и отрицательные стороны восприятия информации через Интернет. Концентрируется внимание на результатах экспериментального исследования влияния Интернета на учащихся. Раскрыты условия, при которых осуществляется позитивное влияние Интернета на старшеклассников.

Ключевые слова: Интернет, морально-духовные ценности, социальные ценности, Интернет-зависимость, старшеклассник.

The subject of the study is peculiarities of the influence of the Internet on moral-spiritual and social values of high school students. The article shows positive and negative aspects of information perception via the Internet. Attention is focused on the results of an experimental research into the influence of the Internet on high school students. Conditions under which the influence of the Internet on high school students is positive are revealed.

Key words: the Internet, moral-spiritual values, social values, Internet addiction, high school student.

Актуальність дослідження. Оновлення освітньої системи, її демократизація вимагають підвищення уваги до пошуку нових шляхів удосконалення виховання учнівської молоді. У Законі "Про освіту", у національній програмі "Освіта (Україна XXI ст.)" та в Національній доктрині розвитку освіти Україна XXI ст. визначено основні тенденції формування загальнолюдських моральних цінностей старшокласників при вирішенні гострих проблем сучасності. На сьогоднішній день в учнів слабо розвинені морально-духовні та соціальні цінності, що є наслідком дії різноманітних факторів, зокрема Інтернету.

Інтернет – найважливіший засіб інформації, просвіти та виховання населення, він є важливим засобом навчання й морального виховання, що відіграє важливу роль у процесі формування особистості. З Інтернету люди дізнаються про норми поведінки, яка розцінюється в даному суспільстві як відповідна тій чи іншій соціальній групі. Отже, Інтернет так чи інакше формує світогляд людей та їхні цінності. Найбільш відчутний вплив Інтернет справляє на молодих людей як найбільш сприйнятливих споживачів інформації.

Вплив Інтернету на формування ціннісних, морально-духовних орієнтацій учнів старшого шкільного віку вивчається відносно нещодавно, при цьому багато проблем у даній галузі ще не охоплено. Цим і зумовлена актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження – вивчення впливу Інтернету на соціальне виховання дитини, на її внутрішній світ та поведінку, розглянути явище та симптоми інтернет-залежності в старшокласників, проаналізувати її вплив на виховання молоді; обґрунтувати теоретично та перевірити експериментально педагогічні умови й шляхи виховання морально-духовних та соціальних цінностей старших школярів засобами інтернету.

Аналіз публікацій із проблеми. У працях таких дослідників, як Г. Годе, П. Лазарсфельд, К. Маннгейм, В. Парето підкреслюється роль Інтернету в формуванні громадської думки. Дослідники А. Алексєєв, Б. Грушин, Т. Дрідзе, В. Коган, І. Лисакова, Б. Фірсов зробили суттєвий внесок у формування теорії та методології досліджень масової комунікації.

Праці дослідників Т. Єлисеєвої, О. Ковригіної, В. Сергєєва, К. Тарасова, А. Федорова, Г. Щербакової присвячені вивченню впливу ЗМІ, зокрема Інтернету, на суспільну свідомість, на мотиви вчинків індивідів, особливо молоді. Проблеми впливу Інтернету на соціальну ідентифікацію досліджували А. Гофман, І. Грошев, Т. Кравченко, Р. Ямпольська.

У працях Т. Кравченко підкреслюється, що старшим підліткам притаманне рольове експериментування, тобто пошуки індивідуальних ролей, які надавали б їм можливості для самоствердження та відчуття ідентичності. Унаслідок випробовування різних, часто неоднозначних соціальних ролей, їхня поведінка набуває непослідовності й суперечливості [2]. На її думку, цей період є сенситивним для формування моральної свідомості, уявлень і переконань щодо людських відносин, оскільки в старшому шкільному віці діти починають замислюватися над моральними проблемами і формувати власне ставлення до них.

Виклад матеріалу. У наш час засоби масової інформації усе більше впливають на формування особистості підлітка, при цьому Інтернет займає провідне місце серед джерел інформації. Інтернет є найбільш популярним джерелом необхідної інформації для молоді, тому що молоді люди можуть без особливих зусиль і невимушено отримувати інформацію (пасивна форма інформування), на відміну від друкованої продукції, отримання інформації з якої вимагає певних і тривалих зусиль [3, с. 101].

Нового соціального змісту набувають для учнів старшого шкільного віку здобуті моральні знання: оволодіння ними безпосередньо впливає на ставлення його до товаришів, на престиж у групі ровесників. Пізнавальні моменти посідають дедалі більшу питому вагу в спілкуванні підлітків. Інтернет утверджується в середовищі товаришів передусім своєю поінформованістю, умінням інтерпретувати, коментувати здобуту інформацію, відповідним чином діяти [1, с. 109]. А звідки ж сучасні діти беруть інформацію, як не з Інтернету?

На думку О. Сухомлинської, цінності – це утворення, в основі яких перебувають людські почуття, спрямовані на ідеальне, на ідеал – те, до чого людина прагне, визнає поштиво [5, с. 24].

Згідно зі словником з етики, "морально-духовна якість особистості – це стійка індивідуальна риса характеру й поведінки людини, яка проявляється в її вчинках щодо інших людей і навколишнього світу" [4, с. 427].

На думку Б. Ясько, найбільш важливими моральними якостями для старшокласника є: чесність, правдивість, скромність, відчуття власної гідності, уміння поводитися. При цьому ганебність, брехливість, нескромність, статева розбещеність – шлях до деформації учня [7, с. 12]. Саме тому на перший план виступають такі якості, як ввічливість, тактовність, чуйність.

Отже, ми визначаємо морально-духовні цінності старшокласників як стійкі індивідуальні риси характеру, що сформовані в результаті інтеріоризації моральних норм суспільства, які проявляються у вчинках і поведінці, у ставленні до себе, інших людей і навколишнього світу в процесі навчальної діяльності.

До морально-духовних цінностей ми зараховуємо істину, доброту, чесність, любов, творчість, працелюбність, повагу до батьків і людей взагалі, чуйність, милосердя, дисциплінованість, совісність, доброзичливість, скромність, справедливість.

На нашу думку, соціальною цінністю може бути будь-який об'єкт, якщо він є фокусом намагань та потреб соціальної групи чи окремої людини його зберегти (розвинути, захистити), тобто якщо цей об'єкт розглядається як життєво важлива умова їхнього існування. Тобто соціальні цінності виступають мірою оцінки вчинків суспільства, соціальних груп та окремих індивідів із урахуванням їх співвідношення з прийнятою ними системою цінностей. Соціальними цінностями людини, на наш погляд, виступають перш за все її потреби в спілкуванні з навколишнім світом, друзями, родичами.

Із метою аналізу впливу Інтернету на морально-духовні та соціальні цінності старшокласників було проведено експериментальне дослідження на базі Погребської ЗОШ I–III ступенів у 10 та 11 класах. Обробка даних становила 45 респондентів. Практичні спостереження та дослідження показують, що при ранжуванні за значенням учні бачать призначення Інтернету зокрема та мереж загалом у: 1) засобі спілкування через соціальні мережі чи в інший спосіб; 2) засобі розваги – ігри, музика, відео; 3) джерелі інформації з предметів, які вивчаються в даний час (доповіді, реферати тощо); 4) джерелі інформації для вибору подальшого професійного розвитку або продовження навчання.

Відкрите анкетування серед учнів старшого шкільного віку, спрямоване на виявлення сформованості критичного ставлення до Інтернету як мережі інформаційних ресурсів, розуміння можливих небезпек для себе як користувача таких ресурсів, характеризують локацію та тривалість користування мережею, що під час узагальнення результатів дозволяє робити припущення щодо контрольованості цього процесу та наявності ознак адиктивної поведінки в учнів.

Аналіз відповідей учнів дозволяє стверджувати, що в цілому з різною інтенсивністю мережею Інтернет користуються 95 % респондентів, виконуючи це найчастіше з метою пошуку інформації, необхідної для навчання (24,5 %), спілкування з друзями (20 %), пошуку і завантаження фільмів, музики, ігор, програм (7,8 %). 36 % опитаних не змогли визначити мету, з якою вони найчастіше користуються мережею.

Нами встановлено, що 50 % дітей вважають, ніби Інтернет позитивно впливає на них, 11% – Інтернет має негативний вплив, 39 % – важко відповісти на дане питання. Крім того, було з'ясовано, що учні найчастіше відвідують такі сайти (від найчастіше відвідуваних до менш): сайти із готовими рефератами, ігрові сайти, сайти, що містять музику та фільми, чати й форуми, сайти віртуальних знайомств.

Запитання, поставлені старшокласникам, дозволяють також виявити внутрішні цінності та сформовані моральні якості опитаних на основі розкриття їх ставлення до інформації, яка виходить за межі цензури й фактів насильства.

Характеризуючи своє спілкування в мережі Інтернет, 59 % учнів зазначили, що спілкуються в Інтернеті так само, як і у реальному житті, характер інтернет-комунікацій решти учнів відрізняється від "живого" спілкування. На думку 64 % респондентів, в мережі Інтернет наявні інформація і ресурси, які необхідно видалити або на які необхідно встановити обмежений доступ (відеоролики про насильство, інтернет-шахрайство тощо). 30 % старшокласників погодилися з думкою, що інформація може бути будь-якою, кожен має право обирати, що свідчить про сформованість у цих учнів поваги до інших та принципу свободи вибору. 6 % старшокласників вважають, що в мережі Інтернет немає інформації і ресурсів, які необхідно видалити або на які встановити обмежений доступ.

Засуджують факт розміщення в мережі Інтернет відеофайлів, фото, які ілюструють бійки, жорстоке ставлення людей до тварин, один до одного, 27,7 % респондентів; 45,2 % вважають, що з цим потрібно боротися. Проте викликає занепокоєння той факт, що 16 % старшокласників ставляться до означеної проблеми байдуже, а 2 % це подобається.

Із вищезазначеного випливає, що значному загалу старшокласників притаманні такі вади, як позитивне ставлення до інформації, яка виходить за межі цензури, до фактів насильства, неповага до особистої та авторської інформації інших, недостатньо критичне ставлення до інформаційних ресурсів, зухвалість та неповага у взаєминах. Суб'єктивне ставлення до власного спілкування в мережі Інтернет, яке продемонстрували старшокласники, потребує особливої уваги батьків, педагогів, практичних психологів до віртуального життя старшокласників та спільних зусиль щодо налагодження учнями взаємин з навколишнім світом, які базувалися б на принципах миролюбства, правдивості, вдячності, відповідальності. Це передбачає також цілеспрямовану внутрішню роботу індивіда з розвитку власної культури емоцій, бажань, спонук, мислення. Динаміка змін свідомості як результат такої роботи наблизить особистість до так званої "норми" (або віддалить від неї в разі небажання пізнавати, а з часом – і вдосконалювати самого себе), укорінюючи в ній моральні принципи та ідеали, просуваючи її духовний розвиток та формуючи новий світогляд.

Під час дослідження ми також торкнулися питання інтернет-залежності та її впливу на виховання школярів. Цей термін уперше був запропонований американ-

ським лікарем Голдбергом кілька років тому, під яким він розумів непереборний потяг до Інтернету, що характеризується згубною дією на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну сфери діяльності.

Поведінкова інтернет-залежність виявляється в тому, що учні настільки віддають перевагу життю в Інтернеті, що фактично починають відмовлятися від свого "реального життя", проводячи 18 годин на день у віртуальній реальності. Старшокласники замикаються в собі, припиняють реагувати на зовнішній світ, їхня поведінка стає агресивною, з'являються негативні морально-духовні цінності. Тобто цей вид залежності має негативний вплив на школярів.

Із метою діагностики впливу соціальних мереж на старшокласників нами була апробована методика на базі Погребської ЗОШ I–III ступенів у 10–11 класах, яка отримала назву "Вплив соціальних мереж", та методика Кімберлі Янг. За результати опитування серед учнів 10–11 класів 33,3 % мають низький рівень впливу соціальних мереж, 14,3 % мають середній рівень впливу й більшість учнів, (52,4 %) мають високий вплив соціальних мереж; 4 учні є інтернет-залежними, 7 учнів знаходяться в зоні виникнення інтернет-залежності, для 10 старшокласників це явище не є характерним.

Із метою діагностики цінностей була обрана методика ціннісних орієнтацій М. Рокича. Нами встановлено, що серед учнів 10–11 класів найголовніші термінальні цінності такі: любов, щасливе сімейне життя, розвиток, доброта, суспільне покликання; серед інструментальних цінностей: сміливість у відстоюванні своєї думки та поглядів, життєрадісність, вихованість.

Порівняльний аналіз результатів методик Рокича "Ціннісні орієнтації", "Вплив соціальних мереж", "Інтернет залежність" Кімберлі Янг серед інтернет-залежних учнів та учнів з середнім та низьким рівнем залежності дало змогу зробити висновки про те, що серед інтернет-залежних і тих, хто не зареєстровані в соціальних мережах, термінальні та інструментальні цінності були різними.

Серед термінальних цінностей для учнів, які часто користуються Інтернетом, найважливішими були: любов (особливо для дівчат), матеріальне забезпечення, розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків), щасливе сімейне життя, наявність друзів. Серед інструментальних – незалежність у діях та поглядах, відстоювання власної думки, відповідальність. Інші цінності мають учні, які користуються Інтернетом лише з навчальною метою, але вони відрізняються несуттєво. Серед термінальних цінностей вони обрали: любов, творчість, цікава робота, пізнання, життєва мудрість, а до інструментальних віднесли: життєрадісність, вихованість, чесність, широту поглядів.

Апробація вищеперерахованих методик на початку експерименту дала змогу виокремити 3 рівні сформованості морально-духовних та соціальних цінностей старшокласників експериментальної групи: високий, середній, низький.

До першої групи віднесено старшокласників із високим рівнем морально-духовних цінностей та усвідомлення соціальних повідомлень Інтернету (7 %). Вони здатні розкрити сенс, значення та цінність соціальної інформації. Слухають і дивляться передачі он-лайн, читають періодику вибірково, із заздальгідь визначеною установкою. Найважливішими цінностями для них є такі: любов, добро, творчість, щасливе сімейне життя, вихованість, чесність, широта поглядів.

Другу групу склали старшокласники з "середнім" (проміжним) рівнем морально-духовних цінностей та усвідомлення соціальних повідомлень Інтернету (42 %). Вони в змозі пояснити логічну послідовність фактів і вартостей у тій чи іншій передачі, публікації, розуміють їх аксіологічний сенс і значення. Старшокласники часто оцінюють передачу позитивно, незалежно від її ціннісного насичення. Для них найголовнішими цінностями визначено: відстоювання власної думки, хороша робота, матеріальне благополуччя, наявність хороших друзів.

Учнівську молодь, яку ми віднесли до третьої групи з низьким (вихідним) рівнем морально-духовних цінностей й рівнем усвідомлення соціальної інформації (понад 50 % респондентів), реагують лише на окремі цінності та фактаж, що викладений в Інтернеті. Для них найголовнішими цінностями визначено: матеріальне забезпечення, розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків).

Під час дослідження нами була розроблена програма педагогічної профілактики та корекції віртуальної залежності старшокласників, яка включає в себе наступні напрями:

- превентивне виховання;
- педагогічну роботу із старшими шкільними групами соціального ризику з залученням психолога та працівників соціальних служб (тренінги релаксації, ігрової корекції поведінки, психогімнастика, психодрама, психотерапія, арттерапія), завдання на створення власного відео певної тематики з метою культивування морально-духовних цінностей);
- теоретичну й методичну підготовку педагогів;
- роботу з батьками (спільні батьківські збори, індивідуальні консультації, зустрічі з психологами, працівниками соціальних служб);
- надання альтернатив віртуальній адикції.

Із метою підвищення рівня морально-духовних та соціальних цінностей у старшокласників були проведені лекції, бесіди, індивідуальні консультації для батьків та учнів, зустрічі з працівниками соціальних служб та психологами, перегляд коротких відеосюжетів на теми: "Макро- і мікрочинники впливу Інтернету на особистість", "Молодь живе спілкуванням", "Кіберсоціалізація особистості: сутність, причини виникнення, вплив на особистість", ігри, які слугували засобом зняття психологічного напруження учасників ("Знайомство", "Я і вільний час", "Мої успіхи", "На що схожий мій настрій", "Передача радості", "Нетрадиційне привітання"). Надавалась інформація про комп'ютерну залежність, учні знаходили позитивне та негативне значення Інтернету ("Згадка дитинства", "Характеристика адикта" тощо). Також проводилися різноманітні вправи, психологічні ігри: "Життєві цілі", "Цінності мого життя", "Я та мої відчуття", "Подолай самотність", "Здолай свого дракона", "Подолай фрустрацію", "Хто Я", "Без маски" тощо.

Тренінгові заняття, за результатами дослідження, сприяли формуванню навичок адекватного рівня домагань та позитивного спілкування off-line, нормалізації соціальної адаптації, конструктивного емоційного стану та розумінню своїх почуттів, допомогли старшокласникам краще розібратися в собі, у своїх переживаннях та зрозуміти власний емоційний стан, отримати досвід рефлексії та самоаналізу, розкрити вміння ставити цілі в житті.

Анкетне опитування старшокласників і проведені контрольні зрізи їхнього оцінювання рекомендованих у дослідженні умов, форм і методів виховання цінностей в кінці експерименту показали позитивне ставлення школярів до запропонованих видів інформаційної діяльності. В умовному ранжуванні їхніх інформаційних уподобань сталися якісні зміни: 67 % учнів відзначили зростання комунікативних умінь, навичок створювати контекст інформаційних явищ (75 %), виявляти змістово-ціннісні елементи соціального повідомлення в Інтернеті (56 %).

Виявилася здатність старших школярів творчо реалізувати набутий досвід аксіологічного орієнтування в Інтернеті, що позитивно позначилося на зростанні рівнів сформованості їхніх цінностей (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Динаміка сформованості цінностей старшокласників в інтернет-мережі в експериментальних групах у відсотках

Рівні сформованості цінності	Початковий	Кінцевий
I. Перший рівень – вихідна орієнтація	53 %	8 %
II. Другий рівень – проміжна орієнтація	43 %	71 %
III. Третій рівень – оптимальна орієнтація	6 %	21 %

Позитивний виховний вплив Інтернету, на наш погляд, можливий за таких умов:

- цілеспрямованого використання емпіричної інформації для ціннісного орієнтування й соціального розвитку школярів;
- підпорядкованості матеріалу (абсолютних і прикладних цінностей Інтернету) генералізованій загальнолюдській ідеї-цінності;

– "живої" подачі соціальної інформації шляхом моделювання проблемних ситуацій і відкритих для старшокласників питань;

– активізації сенсорних каналів, найповнішого використання в передачах і публікаціях різноманітних виражальних засобів, котрі викликають в учнів позитивні емоції та сприяють їхній інформаційній, ціннісно-орієнтаційній активності.

Висновки. Ми дійшли до висновку, що Інтернет – масовий засіб впливу на особистість дитини, основне джерело інформації для школяра. Доведено, що на першому плані при цьому виявляється розважальний інтерес, а на другому – пізнавальний. Нами встановлено, що Інтернет здійснює двоякий вплив на старшокласників: негативний, з одного боку, це анонімність, віртуальне хижачтво, інтернет-залежність, інформаційна небезпека, порнографія, та позитивний: освітній і корисний досвід; учні отримують безліч інформації, навчаються її "фільтрувати", що позитивно впливає на логічне мислення, пам'ять, увагу.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Кравченко Т. В. Соціальна свідомість як складова соціалізації / Т. В. Кравченко // Нова педагогічна думка. – 2007. – № 4. – С. 91–93.
3. Свавицкая Д. В. Роль СМИ в процессе социализации молодежи / Д. В. Свавицкая // Философия права. – 2007. – № 4. – С. 102–104.
4. Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. – М. : Политиздат, 1989. – 200 с.
5. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1991. – № 1. – С. 24–25.
6. Шандрук С. І. Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації : дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / С. І. Шандрук. – Кіровоград, 2001. – 233 с.
7. Ясько Б. А. Морально-духовные качества современной молодежи / Б. А. Ясько. – М. : Педагогика, 2009. – 142 с.

УДК 371.59

ПОТЕНЦІАЛ ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ДЕМОКРАТИЗМУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Назаренко Г. А.

У статті здійснено аналіз потенційних можливостей факультативних та спеціальних курсів варіативної складової навчальних планів для старших класів загальноосвітніх навчальних закладів у контексті виховання культури демократизму старшокласників. Зокрема, виокремлено цільові орієнтири та зміст аналізованих програм, який сприяє становленню демократичної свідомості учнівської молоді як суб'єктів суспільно-владних відносин.

Ключові слова: демократія, культура демократизму, старшокласник, курс за вибором, факультатив, програма.

В статье осуществлен анализ потенциальных возможностей факультативных и специальных курсов вариативной составляющей учебных планов для старших классов общеобразовательных учебных заведений в контексте воспитания культуры демократизма старшеклассников. В частности, выделены целевые ориентиры и содержание рассматриваемых программ, которые способствуют становлению демократического сознания учащейся молодежи как субъектов общественно-властных отношений.

Ключевые слова: демократия, культура демократизма, старшеклассник, курс по выбору, факультатив, программа.

The article analyzes the potential of optional and special courses of the variable component of the curriculum for high school education in the context of the culture of democracy in senior pupils. In particular, targets were singled out and analyzed the content of programs that promote the establishment of a democratic consciousness of students as subjects of social and governmental relations.

Key words: democracy, the culture of democracy, senior pupils, special courses of the variable component, optional courses, curriculum.

У період упровадження демократичних засад у всі сфери суспільного життя в Україні надто важливою постає проблема становлення й розвитку культури демократизму учнів старших класів, які незабаром увійдуть у самостійне доросле життя. Для вирішення різноманітних особистих і суспільних проблем молодь має бути готовою до взаємодії не лише з іншими суб'єктами громадянського суспільства, а також із представниками органів державної та місцевої влади.

Пошук шляхів вирішення цієї актуальної проблеми вимагає переосмислення цілей, змісту, концептуальних підходів та технологій освітньої діяльності сучасного загальноосвітнього закладу.

Зазначимо, що з часів набуття Україною незалежності вітчизняна педагогічна наука намагається осмислити досвід суспільного виховання з нових методологічних позицій демократизації освітньої взаємодії. Так, формуванню громадянських та демократичних цінностей учнівської та студентської молоді присвячена значна кількість наукових і науково-методичних публікацій таких вчених, як В. Андрущенко, В. Бебик, М. Головатий, С. Рябов, О. Семашко, О. Сухомлинська, К. Чорна та інших дослідників. Важливою складовою досліджуваної нами проблеми є розгляд особистості учня як суб'єкта життєдіяльності в соціокультурному середовищі, що знайшло відображення у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Беха, В. Татенка, Т. Титаренко та інших вчених. Психологічні засади побудови змісту політичної освіти учнів в умовах розвитку демократичних основ українського суспільства досліджують Т. Белавіна, І. Дідук, Т. Вольфовська, І. Жадан, Л. Овдijenко, О. Скар та інші. Накопичено значний обсяг результатів наукового пошуку та педагогічної практики з питань педагогічної підтримки учня, сприяння становленню

його особистісної системи цінностей, громадянського виховання, демократизації шкільного життя, налагодження роботи учнівського самоврядування.

Втім слід зауважити, що потенціал варіативної складової навчальних планів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів для виховання культури демократизму учнівської молоді на сьогодні залишається практично не дослідженим.

З огляду на зазначене вважаємо за доцільне розглянути виховний потенціал курсів за вибором та факультативів у контексті виховання культури демократизму старшокласників.

Здійснимо аналіз змісту програм варіативних курсів для 10–11 класів, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в основній і старшій школі у загальноосвітніх навчальних закладах, в аспекті виховання у старшокласників базових основ культури демократизму.

Так, програма навчального курсу "Конституційне право України" (автори М. Галенко та О. Куцакова) має на меті поглибити знання старшокласників про Україну як незалежну, суверенну, демократичну, соціальну та правову державу; виховувати глибоку повагу до людини, її гідності, рівноправ'я; сформуванню розуміння взаємозв'язку між правами, свободами та обов'язками людини і громадянина, між правами особи і держави, особливостей та наслідків відносин особи і суспільства; формування переконання, що людина є найвищою цінністю [3, с. 26–30].

Ключовими питаннями, завдяки яким, на думку авторів програми, реалізується визначена мета, є такі: ознайомлення з особливостями діяльності трьох гілок влади в Україні, правоохоронних органів та місцевого самоврядування; усвідомлення конституційних положень про правовий статус людини і громадянина; розуміння особливостей державного ладу та національно-державного устрою України; ознайомлення з основними правами і свободами людини-громадянина; усвідомлення сутності безпосередньої (прямої) демократії; ознайомлення з виборчим законодавством України.

Наш аналіз змісту означеного курсу дає підстави стверджувати, що старшокласники мають змогу всебічно розглянути громадянські (особисті) та соціальні права і свободи, а також політичне право на свободу асоціацій (об'єднань), втім решта політичних прав, а також економічні й культурні права представлені у програмі частково.

Не применшуючи значення аналізованої програми для формування правосвідомості старшокласників як зростаючих громадян України, все ж зауважимо, що народовладні засади у змісті курсу представлені недостатньо: пропонується розглянути проблему відповідальності громадянина перед владою і суспільством – і практично не висвітлюється питання відповідальності влади перед громадянином; не передбачено ознайомлення учнів із сутністю громадянського суспільства, способами взаємодії громадянина і демократичної влади, особливостями контролю громадян за діяльністю влади; лише номінально називаються цінності демократії – свобода, справедливість, солідарність – без ґрунтового розгляду сутності та особливостей їх прояву в суспільно-політичному житті [3, с. 26–30].

Деякі інші акценти розставлено у програмі курсу "Права людини в Україні" (автор Т. Ремех): навчання старшокласників спрямовується на формування у них основ знань про права і свободи громадянина демократичної держави, розуміння й сприйняття учнями таких основних цінностей, як справедливість, рівність, свобода, демократія; сприяння розвитку правової й громадянської компетентності учнівської молоді, набуттю нею навичок захисту власних прав; виховання соціально значущих якостей [3, с. 31].

Для досягнення цієї мети автор програми пропонує розглянути основні права і свободи людини-громадянина, характерні риси громадянського суспільства і правової держави, а також правові цінності. Особливий наголос робиться на висвітленні прав людини-громадянина як межі втручання державної влади, ствердженні людської гідності та цінності особистості, сприянні усвідомленню учнями необхідності побудови правової демократичної держави, дотримання принципу верховенства правового закону усіма суб'єктами суспільно-політичного життя – органами державної влади, місцевого самоврядування та громадянами [Там само].

Важливими в контексті нашого дослідження є такі передбачені аналізованою програмою основні елементи, як поняття про різні форми несправедливості,

нерівності, дискримінації; взаємозв'язок громадянського суспільства і правової держави; міжнародні та національні нормативно-правові акти, що стосуються прав і свобод людини-громадянина, конкретні приклади справ щодо захисту прав людини різними інстанціями [3, с. 32–33].

Втім, слід зазначити, що поза увагою залишились такі важливі питання для виховання культури демократизму старшокласників, як право громадян брати участь в управлінні державними справами та право на звернення до органів державної влади, ознаки демократичної влади та її відповідальність перед громадянами, сутність демократії як народовладдя та інші.

Аналогічна програма курсу для профільних класів загальноосвітніх навчальних закладів "Права людини" (автори О. Пометун, Т. Ремех), крім завдань, названих у попередній програмі, зосереджує увагу на формуванні в учнів ставлення до прав і свобод людини як до найвищої цінності демократичного суспільства та особистісної цінності кожного громадянина демократичної держави, орієнтира у власній поведінці та життєдіяльності. Автори наголошують на важливості ґрунтовного розгляду складних взаємозв'язків людини і держави, розвитку вміння критично оцінювати ситуації суспільно-політичного життя з точки зору реального забезпечення прав і свобод громадян, сприяння опануванню учнями практичних навичок захисту прав і свобод [6, с. 9–13].

Важливим для нашого дослідження є наголос на необхідності розвитку у старшокласників таких умінь, як-от: адекватно сприймати себе й оточення (самопізнання і самоусвідомлення, оцінювання і розуміння власних мотивів у стосунках з іншими людьми, усвідомлення власних упереджень); слухати і чути інших, протистояти впливу з боку колективу, висловлювати власну думку; критично аналізувати інформацію, дискутувати, приймати рішення, конструктивно розв'язувати конфлікти [6, с. 10].

Наш аналіз змісту програми дає підстави для висновків про те, що старшокласники, навчаючись за цим курсом, мають змогу ґрунтовно ознайомитись із усіма громадянськими, соціальними, економічними, культурними та політичними правами і свободами людини-громадянина, крім політичного права на звернення до органів державної влади. Слід також звернути увагу на відсутність розгляду сутності та особливостей прояву в суспільно-політичному житті цінностей демократії (свобода, справедливість, солідарність та ін.), висвітлення сутності і проявів правової дискримінації, відповідальності влади перед громадянином. Програмою також не передбачено вивчення виборчого законодавства в контексті демократизації суспільного життя, а також інших аспектів демократії як народовладдя.

Значний потенціал для виховання базових основ культури демократизму учнів старших класів становить програма курсу громадянської освіти "Ми – громадяни України" (автор П. Вербицька), який, як зазначає розробник, інтегрує знання з політології, соціології, соціальної психології, економіки, філософії та може використовуватись як початковий (вступний) для поглиблення суспільствознавчих знань у 10–11 класах або ж викладатись як самостійний курс. Позитивним фактом є те, що на виконання завдань названої програми авторським колективом педагогів – членів Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін "Нова Доба" підготовлений навчальний посібник з аналогічною назвою, який дає змогу здійснити аналіз не лише змісту, а й методики викладання курсу [5].

Опанування старшокласниками аналізованого курсу, як зазначає автор програми, сприятиме їх становленню як свідомих та відповідальних громадян України, які розуміють механізми функціонування та перспективи розвитку своєї держави і суспільства, власні можливості ефективно впливати на ці процеси та готові взяти на себе відповідальність за реалізацію прийнятих рішень. Погоджуємось із П. Вербицькою, що в цьому старшокласникам сприятиме оволодіння системою інтегрованих знань про цінності демократичного суспільства, особливості життєдіяльності людини в ньому, прийняття учнівською молоддю демократичних ідеалів і цінностей як особистісних. Неабияке значення також має активність зростаючої особистості, набуття нею досвіду громадянських дій, демократичної поведінки та ефективного спілкування [3, с. 40].

Методика аналізованого курсу передбачає не лише широке використання технології розвитку критичного мислення, активних методів роботи, а й налаго-

дження на заняттях і в позакласній роботі максимально демократичної атмосфери. Це, дійсно, не лише сприятиме більш усвідомленому розумінню основних політичних, соціальних, економічних та соціокультурних особливостей демократичного громадянського суспільства, а й забезпечуватиме формування в учнів навичок ефективної демократичної комунікації, досвіду толерантної поведінки та конструктивного розв'язання конфліктів, прийняття та реалізації індивідуальних і колективних рішень. Важливою методичною знахідкою є пропонування автором проект "Громадянин", завдяки якому створюються умови для застосування отриманими старшокласниками знань у практиці суспільного життя [3, с. 41–43].

Цілком поділяємо позицію П. Вербицької стосовно демократії, яка "передбачає активну участь громадян у громадському житті, взаємодію і співпрацю між громадянами і владою", а також щодо основних ознак сучасної демократичної держави, серед яких дослідниця визначає "здійснення в державі народовладдя; суверенітет народу; вільні та відкриті вибори; проголошення людини, її життя, здоров'я, честі і гідності найвищою соціальною цінністю; гарантовані державою права і свободи людини; захист державою прав меншості; верховенство права й можливість захистити свої права, зокрема в суді; поділ державної влади; багатоманітність суспільного життя" [5, с. 94–104].

Віддаючи належне аналізованим нами програмі й навчальному посібнику, а також усвідомлюючи, що автор програми визначає метою курсу розширення потенційних можливостей інваріантних навчальних предметів задля *виховання громадянськості*, а не *виховання культури демократизму* старшокласників, все ж зауважимо, що в контексті досліджуваної нами проблеми бажано більш повно розглянути способи реалізації в умовах громадянського суспільства соціальних, економічних і культурних прав людини-громадянина, ґрунтовно висвітлити механізми їх захисту, особливості взаємодії людини й демократичної влади, зокрема контроль громадян за діяльністю влади. Крім цього, було б слушним приділити увагу висвітленню принципу конституціоналізму у відносинах влади і громадянина, питанню відповідальності влади перед громадянином, поняттю фальсифікації виборів та ін.

Важливе значення для виховання базових компонентів культури демократизму учнівської молоді має програма курсу "Основи демократії" (автори Т. Бакка, Т. Ладиченко, Л. Марголіна, С. Рябов) та відповідний навчальний посібник "Громадянська освіта: основи демократії" (автори Т. Бакка, В. Дубровський, О. Желіба, С. Клепко, Т. Ладиченко, Л. Марголіна, О. Наровлянський), випуск якого став можливий завдяки реалізації українсько-канадського проекту "Розбудова демократії" [3].

Названі програма й посібник спрямовані на формування в учнів старших класів *компетентностей*, необхідних для участі в житті суспільства на всіх рівнях, реалізації та захисту своїх прав і свобод з урахуванням прав і свобод інших співгромадян, самореалізації відповідно до власних переконань і цінностей. Зокрема, зміст аналізованих програми і посібника передбачає формування у старшокласників таких громадянських умінь: брати участь у виборах та інших формах прямої демократії; обстоювати свої права і свободи шляхом участі у діяльності об'єднань громадян та громадянських акцій; взаємодіяти з органами державної влади та місцевого самоврядування; апелювати до суду, правоохоронних органів та правозахисних організацій; захищати свої права як споживача та виконувати обов'язки платника податків; критично сприймати суспільно-політичну інформацію, робити власний вибір, вести діалог, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації [3, с. 56–58].

Для ефективної реалізації мети і завдань курсу автори-розробники акцентують увагу педагогів на необхідності встановлення у навчальному закладі демократичних відносин, які передбачають діалогічний характер освіти, суб'єкт-суб'єктні стосунки між учителями й учнями, атмосферу взаємоповаги і довіри, соціальної солідарності та справедливості, взаємодію учнівського самоврядування з іншими учасниками процесу соціалізації – сім'єю, громадськими організаціями, засобами масової інформації тощо [3, с. 57].

Визнаючи значний потенціал для виховання культури демократизму програми курсу "Основи демократії" та відповідного навчального посібника, мусимо зауважити, що громадянські (особисті), економічні, культурні та політичні права і свободи, а також способи взаємодії громадянина і демократичної влади, зокрема контролю громадян за діяльністю владних структур, висвітлені неповно, а такі питання, як

суверенітет громадянина і держави, поняття корупції, потенційні можливості електронної демократії взагалі не представлені.

Відзначимо також певні можливості в контексті досліджуваної проблеми програми курсу "Громадянська освіта" для учнів 9–11 класів (автори Р. Арцишевський, Т. Бакка, І. Гейко, В. Дубровський, Л. Дух, Р. Євтушенко, О. Кузьменко, С. Лисенко, О. Магдик, О. Мокрогуз, О. Наровлянський, Т. Ремех, О. Фідря, упорядник С. Позняк) та відповідні навчальні посібники з аналогічною назвою цього ж авторського колективу, які спрямовані на формування ціннісних орієнтацій та особистісних якостей учнів як зростаючих громадян демократичного суспільства [1; 2; 4, с. 31–36].

У ході опанування цього курсу старшокласники мають змогу дізнатись про структуру, функції та умови існування громадянського суспільства, особливості впливу громадян на органи державної влади, сутність довіри громадян до влади та авторитет влади, порядок створення та зміст діяльності громадських організацій, політичних партій та суспільно-політичних рухів.

В аспекті нашого дослідження важливим є розгляд принципів і цінностей демократії та особливостей виборчого процесу, механізмів захисту прав людини-громадянина на національному та міжнародному рівнях, а також ролі засобів масової інформації для становлення демократичних засад українського суспільства. До того ж у цій програмі (одній із небагатьох) частково розглядаються особливості становлення демократичних засад суспільного життя в умовах інформаційного суспільства.

Втім слід зауважити, що програма розроблена у 2002 році, а тому її використання для виховання культури демократизму особистості старшокласника можливе лише за умов актуалізації окремих питань з урахуванням посилення народовладних засад демократизації суспільно-політичного життя в Україні, зокрема: більш повного розгляду сутності та цінностей демократії як народовладдя; ґрунтовного висвітлення політичних прав і свобод громадянина, сутності і проявів правової дискримінації; розгляд способів взаємодії влади і громадянина у демократичному суспільстві, зокрема контролю за діяльністю владних структур та окремих можновладців; висвітлення ролі громадянина в умовах місцевого самоврядування.

Не можемо оминати увагою і програму курсу "Права людини" для учнів 10–11 класів (автори В. Денисова, П. Рабінович, Л. Заблоцька, І. Усенко, В. Семенова), яка забезпечує достатньо повний розгляд цінностей демократії, особливостей громадянського суспільства; громадянських, соціальних та окремих політичних прав і свобод людини-громадянина [6].

Важливим для нашого дослідження є також висвітлення механізмів захисту прав людини і громадянина, сутності і проявів правової дискримінації, відповідальності громадянина перед владою і суспільством, а також відповідальності влади перед громадянином. Втім зауважимо, що аналізованій програмі бракує розгляду питань про сутність демократії як народовладдя, прояви солідарності й справедливості як термінальних цінностей демократії, ознаки демократичних виборів, а також низки проблем, які стосуються взаємодії суб'єктів суспільно-владних відносин.

Підсумовуючи зазначене вище, констатуємо можливість використання проаналізованих нами програм курсів за вибором та факультативів для виховання культури демократизму учнів старших класів.

Крім названих вище програм курсів за вибором, Міністерством освіти і науки України рекомендовано до використання вузькоспеціальні програми факультативних або елективних курсів, які, на нашу думку, можуть сприяти формуванню окремих компонентів культури демократизму учнів старших класів.

Так, опанування змісту програми "Світ юридичної професії" (автори В. Способ, В. Левицький) дає змогу старшокласникам ознайомитись із повноваженнями прокурора, судді, адвоката, нотаріуса, а також дізнатися про суспільне призначення міліції та правовий статус міліціонера [3, с. 19–20].

Програма курсу "Основи відновного правосуддя" (автор О. Левчишина) спрямована на сприяння усвідомленню учнівською молоддю характеристик протиправних діянь і правопорушень, жертвами яких найчастіше стають діти, та стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, які руйнують почуття довіри [3, с. 22–25].

Навчаючись за програмою курсу "Дослідження гуманітарного права", старшокласники мають можливість ознайомитись із Міжнародним гуманітарним

правом, предметом якого є регулювання обумовлених збройним насильством відносин між державами, захист життя і людської гідності осіб, які не беруть участь у збройному конфлікті, обмеження воюючих сторін у виборі засобів і методів ведення війни [3, с. 36–39].

Спростувати стереотипні уявлення про ролі жінок і чоловіків у суспільному житті, сформувати світогляд учнів, вільний від гендерних упереджень, допоможе організація навчання старшокласників за програмою курсу "Основи культури гендерної рівності: ми різні – ми рівні" (автори Т. Бакка, Р. Євтушенко, Т. Мелещенко, В. Семиколєнов, О. Семиколєнова) [3, с. 50–55].

Для виховання окремих складових культури демократизму учнівської молоді значний потенціал становить програма курсу за вибором "Основи критичного мислення" (автори О. Пометун, Л. Пилипчатина, І. Сущенко, В. Дюков), яка спрямована на розвиток здатності старшокласників аналізувати інформацію, події та факти, критично їх оцінювати, встановлювати їх достовірність і доцільність, формувати власну позицію з різних суспільних проблем, обґрунтовувати й захищати її, знаходити й оцінювати альтернативи, приймати конструктивні рішення, коректувати помилки; налагоджувати співпрацю, підтримувати діалог задля досягнення спільних цілей і взаємного обміну цінностями [3, с. 75–80].

Отже, здійснений нами аналіз сучасних програм курсів за вибором та факультативів для старшої школи, рекомендованих Міністерством освіти і науки для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, дає підстави відзначити їх певний потенціал для виховання культури демократизму учнівської молоді. Втім недостатня увага аналізованих програм і навчальних посібників до висвітлення сутності цінностей демократії як народовладдя, суверенітету держави і громадянина, принципу конституціоналізму у відносинах влади і громадянина, поняття корупції, відповідальності влади перед громадянином, ознак фальсифікації виборів та маніпуляції громадською думкою, способів взаємодії громадянина і демократичної влади, зокрема – контролю громадян за діяльністю влади, можливостей електронної демократії та інших важливих для виховання досліджуваного нами феномену питань, – зумовило прийняття автором рішення про доповнення змісту предметів інваріантної складової навчальних планів експериментальних навчальних закладів інформацією з означених проблем, а також про розроблення авторського спеціального курсу "Вчимося демократії", зміст якого у ході дослідно-експериментальної роботи забезпечуватиме формування демократичної свідомості й самосвідомості старшокласників.

Література

1. Громадянська освіта : навч. посіб. для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Р. Арцишевський, Т. Бакка, І. Гейко та ін. ; упорядник С. Позняк. – К. : Генеза, 2002. – 192 с.
2. Громадянська освіта : навч. посіб. для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Р. Арцишевський, Т. Бакка, І. Гейко та ін. – К. : Генеза, 2002. – 200 с.
3. Збірник навчальних програм курсів за вибором для учнів 10–11 класів суспільно-гуманітарного напрямку : посіб. – К. : Поліграфкнига, 2011. – 88 с.
4. Курс "Громадянська освіта" для учнів 9–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів // Історія України. – 2007. – № 29–30 (525–526). – С. 31–36.
5. Ми – громадяни України : навч. посіб. з громад. освіти для 9 (10) кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. / О. Дем'янчук, І. Ігнатова, П. Кеңдзьор та ін. ; за ред. О. Пометун. – Вид. 6-те, доповн. та виправл. – Львів : ЗУКЦ, 2008. – 280 с.
6. Права людини (програма курсу за вибором для профільних класів) // Історія України. – 2010. – № 28 (668). – С. 9–13.

УДК 379.835:371.15

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЛІТНЬОГО ДИТЯЧОГО ЗАКЛАДУ ОЗДОРОВЛЕННЯ І ВІДПОЧИНКУ У ВИРІШЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ

Солова В. М.

У статті проаналізовано проблему толерантності вихователя літнього дитячого закладу оздоровлення і відпочинку у вирішенні педагогічних ситуацій. Подаються педагогічні методи і прийоми, що відповідають принципам толерантності: педагогіка діалогу, педагогіка ризику, педагогіка успіху, педагогіка гармонійного розвитку.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, педагогічна ситуація, вихователь, вихованці, літній дитячий заклад оздоровлення і відпочинку, табірна зміна, діалог.

В статье проанализирована проблема толерантности воспитателя летнего детского лагеря оздоровления и отдыха в решении педагогических ситуаций. Поданы педагогические методы и приемы, что отвечают принципам толерантности: педагогика диалога, педагогика риска, педагогика успеха, педагогика гармоничного развития.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, педагогическая ситуация, воспитатель, воспитанники, летнее детское учреждение оздоровления и отдыха, лагерная смена, диалог.

The author analyzes the problem of tolerance of an educator in a children's summer health camp in the resolution of pedagogical situations. The article presents pedagogical methods and techniques based on the principles of tolerance: pedagogy of dialogue, pedagogy of risk, pedagogy of success, pedagogy of harmonic development.

Key words: tolerance, intolerance, pedagogical situation, educator, wards, children's summer health camp, period of staying, dialogue.

Сьогодні на перший план висуваються цінності і принципи, які так необхідні для загального виживання і вільного розвитку (етика і стратегія ненасильства, ідея терпимості до чужих і невластивих позицій, цінності, культура, ідея діалогу та взаєморозуміння, пошук взаємоприйнятних компромісів). "Толерантність – це те, що уможливорює досягнення миру і сприяє переходу від культури війни до культури миру", – так говориться в Декларації принципів толерантності, прийнятій генеральною Конференцією ЮНЕСКО в 1995 році [5].

Пріоритет у розвитку ідей толерантності було віддано системі освіти. Проблемі толерантності відносять до виховної проблеми. Проблема культури спілкування – одна із актуальних в дитячому середовищі, яким є літній табір оздоровлення і відпочинку.

Толерантність являє собою нову основу педагогічного спілкування вихователя і дитини, що створює умови формування гідності, самовираження особистості, виключають страх неправильної поведінки чи відповіді.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду діяльності вихователів дитячих закладів оздоровлення і відпочинку дозволили виділити протиріччя між соціальним бажанням бачити позитивний розвиток особистості і збільшенням числа проявів інтолерантності з боку підлітків у стосунках з ровесниками і вихователями; між об'єктивними потребами суспільства у вихованні людини-громадянина, що виявляє толерантність на всіх рівнях громадського життя, і недостатньою розробкою теоретичних і методичних аспектів процесу формування поведінки підлітків та вихователів у виховному процесі.

З урахуванням виявлених протиріч проблема дослідження полягає в пошуку педагогічних умов, що обумовлюють процес толерантного вирішення педагогічних ситуацій, що виникають у спілкуванні "вихователь – підліток", "підліток – вихователь"

в дитячому закладі оздоровлення і відпочинку. Потребою вирішення даної проблеми в педагогічній науці визначена тема статті "Толерантність вихователя дитячого оздоровчого табору у вирішенні педагогічних ситуацій".

Об'єкт дослідження: виховний процес у літньому таборі оздоровлення і відпочинку дітей та підлітків.

Предмет дослідження: формування толерантності вихователя дитячого закладу оздоровлення і відпочинку у вирішенні педагогічних ситуацій.

Мета статті: теоретично обґрунтувати педагогічні умови, створені в дитячому закладі оздоровлення і відпочинку, які забезпечують толерантність вихователя при вирішенні педагогічних ситуацій.

Міжнародна практика визначила термін "толерантність" як необхідну умову спілкування людей різних культур, етнічних і міжконфесійних груп. Ця тенденція відображена в "Декларації принципів толерантності", яка підписана в листопаді 1995 р. 185 державами-членами ЮНЕСКО, в тому числі й Україною. У документі зазначено, що "толерантність означає повагу, сприйняття і розуміння багатого розмаїття культури нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості" [5].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що толерантна педагогіка має глибоке коріння у поглядах Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, Л. Толстого, М. Монтессорі, К. Вентцеля, Р. Штейнера, І. Волкової, С. Лисенкової, К. Ушинського, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі. Сьогодні підлягають дослідженням окремі педагогічні аспекти толерантності, зокрема, дослідження розвитку толерантності у контексті педагогічної взаємодії (І. Воробйова, О. Тодоровцева).

Розробкою методичних рекомендацій у формуванні толерантності у школярів займаються О. Асмолов, Л. Байбародова, Г. Погодіна, А. Солдатова.

У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" "толерантність" (від лат. *tolerantia* – терпіння) визначена, як, по-перше, здатність організму переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів, по-друге, як поблажливість, терпимість до чийось думок, поглядів, вірувань тощо.

На переконання І. Д. Беґа, основні положення педагогіки толерантності включають гуманізацію та демократизацію особистісних взаємин у дитячому колективі. Гармонійність виховання можлива лише за умови, коли дитина вільно робить те, що вона хоче, але хотіти вона мусить те, на що спрямовує її вихователь. І в цьому аспекті особливо актуальним є формування діалогічного типу спілкування між педагогом та дитиною, коли обидва суб'єкти освіти розуміють і поважають особистісну цінність одне одного, відчують взаємну відповідальність [2].

У дослідженні Л. А. Вовк "Толерантність як здатність зрозуміти й прийняти дитину" наголошується, що педагогіка толерантності – здатність педагога зрозуміти, визнати, прийняти дитину такою, якою вона є, бачити в ній носія інших цінностей, логіки мислення, форм поведінки.

Наукові дослідження привели нас до таких висновків: толерантність – багато-аспектне явище, яке останніми роками стало об'єктом педагогічних досліджень.

Прогресивна педагогічна думка завжди була пройнята ідеями гуманізму, опиралась насильницькому, маніпулятивному впливу з боку дорослих і в фізичному, і в духовному плані.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна ситуація – фрагмент педагогічної діяльності, який містить суперечності між досягненим рівнем вихованості учнів і колективу, що враховує вчитель у виборі способів педагогічного впливу для стимулювання розвитку особистості [9].

Педагогічна ситуація, яка виникає в дитячому колективі оздоровчого табору, вимагає своїх методів вирішення і прояву конкретних толерантних якостей. Технологія толерантного вирішення педагогічних ситуацій має свою структуру (містить опис цілеспрямованих, взаємозалежних і логічно вибудованих дій вихователя на кожному етапі). Зокрема:

1) вияв протиріч у цінностях учасників педагогічної ситуації (аналіз педагогічної ситуації);

2) процес толерантного реагування (прийняття рішення і його здійснення на основі цінностей толерантності);

3) *здійснення рефлексії отриманого результату (відповідність результату цінностям толерантності).*

Елементами технології є педагогічні методи і прийоми, що відповідають принципам толерантності (методи переконання, вільного вибору, позитивного і негативного прикладу, діалогічного спілкування, домовленості, роз'яснення, знаходження компромісу, гумор та ін.; прийоми – вияв уваги до особистості дитини, запрошення до спільної діяльності, моральна підтримка, довіра, інтерес до проблем дитини).

Ефективність толерантного вирішення педагогічної ситуації буде залежати від умінь вихователя здійснювати індивідуальний підхід, врахування вікових і гендерних відмінностей дітей, що відпочивають у дитячому оздоровчому закладі.

Варто враховувати, що ситуації, які виникають у педагогічному процесі дитячого закладу оздоровлення і відпочинку, мають загальні і специфічні риси. Поведінка учасників педагогічного процесу в різних ситуаціях обумовлена багатьма позитивними і негативними впливами.

Вихователь, як правило, передбачає власні дії в типових ситуаціях, що характеризуються об'єктивними факторами (виконання режимних моментів, статусу дитячого закладу оздоровлення, законів табору і дитячого колективу). Але слід враховувати і суб'єктивні фактори (настрій, фізичний стан, вікові особливості, темперамент), які мають на вирішення ситуації значний вплив.

Толерантність вихователя дитячого оздоровчого закладу характеризується соціальними, індивідуальними й особистісними компонентами у спілкуванні з вихованцями, при плануванні та реалізації завдань оздоровчої та дозвільної діяльності дітей вихователь має виявити високий рівень креативності, вміння запропонувати варіативність пропозицій, мати гнучкість у прийнятті рішень, прогнозувати наслідки власних дій.

Важливо з перших днів співпраці з дитячим колективом прагнути до безконфліктної, ненасильницької взаємодії, готовності сприймати дитину такою, яка вона є; спрямованість на прояв толерантності в педагогічних ситуаціях, прагнення перевести педагогічну ситуацію із напруженої в нормальну.

У вирішенні педагогічних ситуацій варто дотримуватися самоконтролю, витримки, терпимості (терпимість, яка вимагає свідомого приглушення негативних реакцій у будь-якій педагогічній ситуації), прояв наполегливості, цілеспрямованості, унікати інтолерантних проявів у спілкуванні.

Також вихователю важливо розуміти і контролювати власний емоційний стан, проявляти симпатію.

Структура табірної зміни передбачає організаційний, основний і підсумковий період. Кожен з них містить широкий спектр питань, які вирішуються спільно з колегами, батьками дітей і самими відпочиваючими дітьми. Постає необхідність вміння вести спілкування відповідно до цінностей толерантності, мати здібності спілкуватись з дітьми в демократичному стилі, приймати рішення у педагогічній ситуації, що виникла, виявляти доброзичливість, тактовність, відповідальність.

Практика стверджує, що бувають ситуації, коли керівник дитячого колективу не в змозі впоратися з проблемами, що виникають, і намагається діяти авторитарними рішеннями. Іноді це необхідно, але лише в тих випадках, якщо поведінка вихователя відповідає потребам дитячого колективу і веде до досягнення поставлених цілей. Вихователь також буде відчувати опір своїм діям з боку угруповань та мікрооб'єднань, які виникають у загоні. Іноді може бути, що один, але сильний "антилідер" підібрав собі для протистояння режиму табору більшу частину дитячого колективу і викликає цим серйозний конфлікт у загоні. Випадки протистояння між угрупованнями в загоні – непоодинокі. Правильне, конструктивне вирішення педагогічних ситуацій просуває і розвиває дитячий колектив. Для цього вихователю необхідно володіти окремими прийомами педагогічного впливу.

1. **Приєм "розуміння замість осуду"**. Дає можливість підлітку, який порушив норми поведінки, режимні моменти табірної життя (спізвився на сніданок, грубість у звертанні до інших, небажання прибирання за собою у їдальні...), виразити свої почуття, зрозуміти їх і прийняти рішення про "зміну самого себе". Для цього вихователю своє звернення до вихованця варто вибудувати як розповідь про себе, прохання, пораду, пропозицію. Висловлювання вихователя повинне мати певне активне ставлення до вчинку, стимулювати реакцію вихованця на ціннісні

ставлення, висловлювати свою особистісну позицію. При цьому вихователь має професійно керуватися емоційною інтонацією, мімікою, добирати відтінки слів.

2. **Приєм "добровільності замість контролю"** передбачає надання вихованцю можливості самому вирішувати, яка допомога від вихователя йому необхідна. Вихователь також не повинен нав'язувати вихованцю свою думку, якщо його поради породжують пристосовництво, страх. В цьому разі стає неможливим особистісний розвиток підлітка. Виховні дії педагога повинні викликати у вихованця прояви переживання глибокої радості за допомогою відповідного емоційного підкріплення: підтримки, схвалення, захоплення ним, гордості за нього (даний прийом використовується у перші дні перебування дитини в таборі, коли так важливо, пояснити дітям правила поведінки в таборі, необхідності виконання правил техніки безпеки, співжиття в дитячому колективі, поведінки в їдальні та ін.).

3. **Приєм "відкритості, щирості, довіри"** спрямований на встановлення довірливих відносин між вихователем і дітьми колективу. Він передбачає відкриті і чесну поведінку вихователя (заперечується дволикість, непослідовність дій і слів, невиконання обіцянок, використання неправдивих тверджень, думок, обговорення позаочі).

4. **Приєм "конфіденційності"** відбиває право кожного підлітка на повагу його особистого життя. Це означає, що передача інформації про особисті життєві ситуації третій особі може відбуватись лише зі згоди вихованця.

5. **Приєм "сімейної орієнтації"** виходить з того, що соціально-педагогічний захист дітей, які відпочивають, може бути забезпечений лише спільними зусиллями вихователя дитячого колективу і батьків (використовується в разі хвороби дитини, проведення батьківських днів у таборі, у спілкуванні вихователя з батьками щодо відпочинку дитини).

Одним із напрямів діяльності виховання дитячого закладу оздоровлення та відпочинку є профілактика конфліктів у виховному середовищі. Щоденно у спілкуванні з дітьми при організації та проведенні оздоровчих та дозвільних форм діяльності виникають педагогічні ситуації, позитивне вирішення яких є метою успішного відпочинку.

Технологія вирішення конфліктних педагогічних ситуацій має декілька етапів.

Перший етап. Спрямований на оцінку вихователем ситуації усвідомлення власних емоцій. Перед педагогом стоїть завдання не нашкодити дитині поспішними діями і не ускладнити з нею стосунки. Лише в тих випадках, коли ситуація є небезпечною для життя і здоров'я дитини, необхідно діяти швидко і рішуче (порушення санітарних норм харчування, купання в водоймах, прогулянки до лісу, транспортні екскурсії і т. д.). Але такі ситуації завжди під контролем і зустрічаються рідко, тому в решті випадків (незастелене ліжко, брудний одяг, відсутність капелюшка) рекомендується використати паузу, спитати себе: "Що я зараз відчуваю?", "Що я роблю?", "Що я хочу зробити?" Після цих запитань перейти до наступного етапу.

Другий етап починається з питання "Чому?", яке ставить педагог самому собі. Сенс даного етапу полягає в аналізі мотивів і причин вчинку дитини, оскільки саме вони визначають прийоми і методи педагогічного впливу.

Третій етап полягає в постановці педагогічної цілі та формується у вигляді запитання "Що я хочу одержати в результаті свого педагогічного впливу?" Педагогічний вплив при цьому повинен бути спрямований не проти особистості дитини, а проти її вчинку. Необхідно домагатись того, щоб дитина чітко усвідомила, що саме цього разу вона вчинила погано. Важливо демонструвати дитині в кожному конкретному випадку, що педагог сприймає її такою, якою вона є, розуміє її, але в той же час не схвалює її дії. Такий підхід може мотивувати дитину на позитивну поведінку, не принижуючи її.

Четвертий етап полягає у виборі оптимальних засобів для досягнення поставленої педагогічної цілі і відповіді на питання "Яким чином досягти бажаного результату?" Продумуючи способи і засоби досягнення педагогічного впливу, вихователь повинен залишати свободу вибору за дитиною. Майстерність педагога виявляється в умінні створити такі умови, за яких дитина може зробити вибір, а не змушує до здійснення певного вчинку. Виходячи з цього, вихователь може запропонувати дитині декілька варіантів, подаючи оптимальний варіант у найбільш

привабливому вигляді, і допомагає, таким чином, зробити правильний вибір. Вихователь-майстер використовує широкий набір педагогічних засобів, не застосовуючи погроз, насмішок, скарг батькам. Перераховані засоби малоефективні і свідчать про низький рівень професіоналізму.

П'ятий етап. Це практична дія педагога. Даний етап є логічним завершенням усієї попередньої роботи вирішення педагогічної ситуації. Саме на цьому етапі реалізуються педагогічні цілі через визначені методи і прийоми відповідно до мотивів дитини. Успіх практичної дії вихователя буде залежати від того, наскільки точно він зміг сформулювати педагогічну мету, наскільки правильно обрав оптимальні способи її досягнення і наскільки вміло вплив їх у реальному педагогічному процесі. Професійний педагог знає, що результати педагогічних впливів, як правило, віддалені в часі, тому він діє на формування "зони найближчого розвитку", спираючись на краще в дитині.

Шостий етап – завершальний в алгоритмі вирішення педагогічної ситуації. Він потребує аналізу педагогічного впливу і дозволяє оцінити ефективність спілкування вихователя з дітьми, порівняти поставлену мету з досягненими результатами і сформулювати нові перспективи.

Висновки. В процесі багаторічної практики підготовки студентів університету до роботи вихователями літніх дитячих закладів оздоровлення і відпочинку вивчалась ефективність даних педагогічних прийомів і виховувалось уміння студентів практично їх використовувати під час літньої виховної практики. Спільно дійшли думки про те, що педагогічними умовами успішного вирішення педагогічної ситуації у виховній роботі з дітьми є, за науковим визначенням І. Д. Беха, "взаємини педагога і вихованців... Невід'ємною складовою стосунків вихователя з дітьми є його авторитет. Слід чітко уявляти, чим мотивована слухняність дитини. Існує "авторитет влади" і "влада авторитету".

Взаємна повага і довіра – обов'язкова умова авторитетності в системі "вихователь – вихованець". Вихователь не повинен допускати, щоб ним опанували гнів, злість, ненависть, поганий настрій [2].

Слід бачити в дітях своїх учителів і бути відкритим вихователем. Цей глибокий зміст містять заповіді Ш. Амонашвілі педагогам [1].

Перша заповідь – вірте в дитину. Вірити слід навіть у найкритичніших ситуаціях. Якщо не вірити у вихованця, він стає безпорадним, втрачає життєву опору.

Друга заповідь – вірте в себе. Якщо педагог вірить в себе, він обов'язково знайде вихід із будь-якого становища.

Третя заповідь – вірте в науку. Це вироблення професійної здібності до аналізу різноманітних явищ, прийняття оптимальних рішень.

Перспективи подальших досліджень. Для досягнення поставленого завдання – оволодіння толерантними вміннями у вирішенні педагогічних ситуацій – процес професійної підготовки має бути систематизований у вигляді єдиної інтегративної моделі, яка об'єднує її складові частини – теоретичну та практичну діяльність.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М., 1995.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех // Либідь, 2008. – С. 136–140.
3. Бех І. Д. Зміст правилвідповідного виховання особистості / І. Д. Бех // Педагогічна думка. – 2004. – № 4. – С. 86–93.
4. Бех І. Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4 (45). – С. 5–15.
5. Бех І. Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – № 12.
6. Вовк Л. А. Толерантність як здатність зрозуміти й прийняти іншого / Л. А. Вовк // Валеологія : науково-практичний журнал. – 2003. – № 3. – С. 51–53.
7. Декларація принципів толерантності : Затверджено резолюцією 5.6 Генеральної конференцією ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р. // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 2. – С. 175–179.

8. Демиденко М. Воспитываем толерантность / М. Демиденко, П. Кулькова // Шкільний психолог. – 2002. – № 15. – С. 3–6.
9. Клепцова Ю. Психологія та педагогіка толерантності : навч. посібник для вузів / Ю. Клепцова. – М. : Академпроект, 2004. – 175 с.
10. Орлова М. Формування толерантності у дошкільнят / М. Орлова // Дошкільне виховання. – 2003. – № 11. – С. 3–51.
11. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя : навч-мет. посіб. / уклад. : І. І. Киричок, В. Г. Кучереvecь ; за ред. В. Г. Кучереvecь. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 378 с.
12. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. – Вибр. твори : у 5 т. – Київ : Рад. шк., 1977. Т. 3. – 1977. – 283–582 с.
13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. Т. 3. – 1977. – С. 5–279.

УДК 372.862.531

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА
"БУДІВЕЛЬНА МЕХАНІКА" ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
З АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ**

Федак С. А., Федак С. І.

Статтю присвячено методиці викладання предмета "Будівельна механіка" англійською мовою для іноземних студентів. Зосереджено увагу на особливостях побудови занять, структурі курсу, методах і прийомах викладання дисципліни. Вказано на труднощі, які виникають під час викладання інженерних дисциплін іноземним студентам, зокрема під час використання термінів, математичних позначень тощо. Підкреслено важливість міждисциплінарних зв'язків для вивчення названого предмета. Запропоновано способи раціонального опрацювання теоретичного матеріалу іноземними студентами.

Ключові слова: будівельна механіка, методика викладання, іноземні студенти, термін, міждисциплінарний, самостійна робота студентів.

Статья посвящена методике преподавания предмета "Строительная механика" на английском языке для иностранных студентов. Сосредоточено внимание на особенностях построения занятий, структуре курса, методах и приемах преподавания дисциплины. Указано на трудности, которые возникают во время изучения инженерных дисциплин иностранными студентами, а также использование терминов, математических обозначений и тому подобное. Подчеркнута важность междисциплинарных связей для освоения названного предмета. Предложены способы рациональной работы иностранных студентов над теоретическим материалом.

Ключевые слова: строительная механика, методика преподавания, иностранные студенты, термин, междисциплинарный, самостоятельная работа студентов.

The article deals with methods of teaching Structure Mechanics to foreign students through the medium of the English language. Attention is concentrated on peculiarities of course structure, ways of presenting material, means and methods of teaching. It shows difficulties that arise in teaching engineering to foreign students, in particular, in the use of terms, mathematical signs, etc. The importance of interdisciplinary connections for the study of this subject is underlined. Ways of efficient work with theoretical material for foreign students are proposed.

Key words: structure mechanics, methods, teaching, foreign students, term, inter-subject, student's individual work.

Останніми роками питання навчання іноземних студентів набуло актуальності, оскільки все більше громадян інших держав виявляють бажання здобувати вищу освіту в університетах нашої країни. Одними з найпопулярніших серед іноземців є інженерні професії. Студенти, що прибули з-за кордону, під час навчання на підготовчих відділеннях переважно опановують українську мову на достатньо високому рівні, що дає їм змогу вивчати предмети, пов'язані з їхньою спеціальністю, у звичайних групах разом із українськими студентами. Однак для частини іноземців викладання здійснюється іноземною, здебільшого англійською, мовою. Попри те, що більшість зарубіжних студентів є носіями мови, певних труднощів не уникнути. Тому вважаємо за потрібне детальніше зупинитися на викладанні спеціальних дисциплін, зокрема предмета "Будівельна механіка", англійською мовою.

Аналіз актуальних досліджень. Донедавна у спеціальній літературі та фаховій періодиці з методики здебільшого висвітлювали проблему викладання української мови як іноземної.

Проблему професійно спрямованої адаптації розглянуто у працях Л. А. Даренської, Г. Г. Кайтукової, Т. І. Каткової, Т. В. Петриченко, С. А. Рунова, І. В. Сорокіної, Л. П. Щепотько та інших. Однак серед них відсутні дослідження, присвячені особливостям перебігу цього процесу у студентів технічних вишів. Дидактика, методика і

технології навчання описані у працях, Г. Кайтукової, Т. Каткової, Т. Петриченко, С. Рупнова, І. Сорокіної, Л. Щепотько та ін. Звісно ж, існують праці, що цілком стосуються професійної освіти [3]. Зовсім незначну увагу приділялося вивченню точних дисциплін. Тому вважаємо, що запропоноване дослідження на сьогоднішній день є актуальним.

Мета статті – окреслити основні аспекти вивчення будівельної механіки студентами-іноземцями, визначити труднощі, з якими стикається викладач і студент у процесі її вивчення, та знайти шляхи їх подолання; визначити міждисциплінарні зв'язки і можливості їхнього використання під час викладання предмета; запропонувати шляхи оптимізації вивчення названої дисципліни.

Методи дослідження. Описовий метод став основним методом дослідження. У статті також послуговуємося елементами порівняння.

Виклад основного матеріалу. Вивчення кожної дисципліни, звісно ж, потрібно розпочинати з ознайомлення з об'єктом її вивчення. Важливо, щоб студенти знали, які методи варто застосовувати для опанування того чи іншого предмета. Окрім того, потрібно обов'язково наголосити на його зв'язках з іншими навчальними дисциплінами, адже деякі з них слугують теоретичним підґрунтям для вивчення будівельної механіки, а подальше навчання може базуватися на знаннях, отриманих під час ознайомлення з предметом. Отож дисципліна, яку викладаємо, відповідно, стає науково-теоретичною основою для майбутньої професійної освіти. Розуміння її зв'язку з іншими фаховими дисциплінами мотивуватиме студента до навчання, що, на нашу думку, є не менш важливим.

Будівельна механіка розв'язує завдання визначення напружено-деформованого стану системи під дією навантажень, які вважаються завдання, тобто, як правило, завдання взаємодії фізичних полів не розв'язується [1, с. 11]. Напруження, деформації та переміщення, які виникають у тілах різного виду від зовнішніх навантажень, вивчають у механіці твердого деформованого тіла. Розділами цієї науки є опір матеріалів, теорія пружності, теорія пластичності, теорія повзучості, будівельна механіка. Опір матеріалів займається розрахунками окремого пружного тіла, як правило, стержня або балки. Теорії пружності, пластичності, повзучості розв'язують те саме завдання, що й опір матеріалів, але на вищому математичному рівні з використанням меншої кількості вихідних гіпотез, що дозволяє, з одного боку, оцінити розв'язки, які отримані за методами опору матеріалів, з іншого – знайти розв'язки нових завдань, які взагалі не можуть бути вирішені методами опору матеріалів [1, с. 9].

Цілком зрозуміло, що для вивчення фахових дисциплін потрібно володіти певними знаннями і мати відповідні навички. Під час роботи з іноземними студентами особливо важливим є діагностування рівня володіння матеріалом предметів, які слугують підґрунтям для вивчення будівельної механіки. Такими дисциплінами є опір матеріалів.

Зважаючи на рівень підготовки студентів, викладач може коригувати у міру необхідності структуру курсу, методи та прийоми навчання, види робіт тощо.

Для оцінки базового рівня знань майбутніх фахівців використовують різні способи. У малих групах ефективною може бути співбесіда.

Найпоширенішим методом у навчальній практиці є усний контроль або опитування. За актуальністю запитання для усної перевірки поділяють на основні, додаткові й допоміжні. *Основні запитання* передбачають самостійну розгорнуту відповідь, *додаткові* – уточнення того, як студент розуміє певне запитання, формулювання, формулу тощо, *допоміжні* – виправлення помилок, неточностей. Усі вони мають бути логічними, чіткими, зрозумілими і посильними, а їхня сукупність – послідовною і системною.

Усний контроль дає змогу виявити обсяг і ґрунтовність знань, побачити прогалини та неточності в знаннях студентів й одразу ж їх виправити. Однак він потребує надто багато часу на перевірку. Оцінка нерідко буває суб'єктивною.

Більш об'єктивний результат, на нашу думку, дає контрольна робота. Метою письмового контролю є з'ясування в письмовій формі ступеня знань, якими оволодів студент, вміннями та навичками з предмета, визначення їхньої якості – правильності, точності, усвідомленості, вміння застосувати знання на практиці. Теми контрольних робіт, завдання, вправи мають бути зрозумілими і посильними, відповідати

рівню знань студентів і водночас вимагати відповідних зусиль, виявляти розуміння фактичного матеріалу. Письмові завдання можна виконувати й у домашніх умовах.

Перевагою письмової перевірки є те, що за короткий термін вдається скласти уявлення про ступінь оволодіння навчальним матеріалом багатьох студентів, результати перевірки зберігаються і є змога з'ясувати деталі й неточності у відповідях.

Для визначення рівня сформованості знань і вмінь із навчальної дисципліни викладачі використовують також метод тестів. Виокремлюють тести відкритої форми (із вільно конструйованими відповідями) і тести закритої форми (із запропонованими відповідями). *Тести відкритої форми* передбачають короткі однозначні відповіді, які ґрунтуються переважно на відтворенні вивченого матеріалу, або складні (комплексні) відповіді, які потребують розвинутого логічного мислення, вміння аналізувати. *Тести закритої форми* передбачають вибір відповіді з певної кількості варіантів. Виокремлюють *тест-альтернативу*, *тест-відповідність*. Так, *тест-альтернатива* вимагає вибору однієї з двох запропонованих відповідей. Застосовують його під час контролю таких показників засвоєння, як уміння визначати використання фактів, законів, підводити під поняття, встановлювати причину якогось явища. Проте недоліком цього виду тесту є те, що він не дає змоги вільно конструювати, формулювати відповідь [6]. Але допомагає швидше орієнтуватися в матеріалі, знаходити спільне та відмінне у явищах, легше класифікувати конкретні явища за певними видами. *Тест-відповідність*, як правило, складається з двох частин, між якими слід встановити відповідність. Застосовують його для виявлення таких результатів засвоєння, як уміння визначати використання речовин, апаратів, процесів, встановлювати зв'язок між абстрактним і конкретним поняттями, класифікувати їх тощо. Перевага тестів-відповідностей полягає у компактній формі завдання, завдяки якій протягом короткого часу вдається перевірити рівень володіння великим обсягом навчального матеріалу. Недоліком є обмеженість безпосередньої мети контролю і ускладнення при доборі матеріалу.

Такий вид контролю дає змогу ефективніше використовувати час, ставить перед усіма студентами однакові вимоги, унеможливорює випадковість в оцінюванні знань, стимулює студентів до самоконтролю. Однак тест може виявити лише знання фактів, він заохочує до механічного запам'ятовування, а не до роботи думки.

Здійснюючи графічний контроль, студентам пропонують створити узагальнену наочну модель, яка відображає відношення, взаємозв'язки певних об'єктів або їхньої сукупності. Наочна модель – це графічне зображення умови задачі, креслення, діаграми, схеми.

Роботу над кожною темою розпочинаємо з окреслення кола питань, які пропонуємо розглянути на занятті, пояснення термінів, що використовуватимуться під час вивчення того чи іншого розділу.

Термінологічна лексика посідає вагоме місце у словниковому складі будь-якої розвинутої літературної мови. Безперервно поповнюючись новими одиницями, вона становить ту частину словника, розвиток якої відбувається найбільш інтенсивно [4].

Вивчення професійно орієнтованої термінології у вишах з технічними спеціальностями повинне мати послідовний та системний характер. Як правило, засвоєння термінів відбувається у процесі роботи над конкретно визначеними програмою темами. Регулярність такого виду роботи забезпечує поступове оволодіння певною фаховою терміносистемою.

Інтернаціоналізми є специфічним явищем, яке також потребує детального вивчення у процесі опанування фахом. Окремі труднощі створюють псевдоінтернаціоналізми, які не лише ускладнюють процес вивчення професійно орієнтованої термінології, але й можуть повністю змінити зміст висловлювання чи викликати запитання у виборі між збереженням інтернаціональної форми і підбором неоднокореневого еквівалента з української або англійської мови.

Попри те, що в дисциплінах, які ми викладаємо, є певне коло термінів-інтернаціоналізмів, все ж потрібно з'ясувати чи просто уточнити їхнє значення, адже саме серед них трапляються полісемантичні одиниці, які, на перший погляд, є цілком зрозумілими. Їх переважно вживають у позанаукових колах. Приміром, у будівельній механіці під терміном "disc" розуміють "ідеалізовані тіла, які міняють свою форму лише за рахунок деформацій" [2, с. 7]. У повсякденному, звичайному розумінні, – це предмет круглої форми, комп'ютерний диск тощо. Схоже неправильне сприйняття

трапляється під час використання слів "moment", "reaction", що в дисципліні, яку ми аналізуємо, мають власне специфічне значення.

Працюючи над термінологією, потрібно звертати увагу на міждисциплінарні зв'язки. Тобто бажано приділити увагу вивченню специфічної лексики під час викладання відповідних розділів на заняттях із англійської мови професійного спрямування, а також української мови як іноземної.

Поряд із питанням вживання специфічної галузевої лексики важливим для виконання завдань із будівельної механіки, пояснення матеріалу є ознайомлення студентів-іноземців із математичними позначеннями, оскільки у різних країнах можуть діяти інші стандарти чи традиції написання. Відомо, що існує загальна міжнародна згода щодо написання та використання позначень і назв одиниць, яка діє з 1948 року [8]. Наприклад, при формуванні добутків та часток одиниць використовуємо звичайні алгебраїчні правила множення та ділення. Множення повинне позначатись пропуском або крапкою на середині висоти рядка (\cdot). Ділення має позначатись горизонтальною або скісною рискою, або від'ємним показником степеня. Однак в Україні знаків множення між літерними символами не використовують, тоді як в інших країнах їх позначення зберігається. Відповідно, на початковому етапі такі розбіжності спричиняють неправильне прочитання виразів. Розгляньмо інший випадок. У десяткових дробах після цілої частини в нашій країні прийнято ставити кому, а в інших країнах – крапку. Це також породжує певні непорозуміння, оскільки комою переважно відділяють розряди у складених числах, а крапкою – цілу частину в десяткових дробах. Тому, зважаючи на названі особливості, потрібно пояснити та узгодити математичні написання заздалегідь.

Виклад лекційного матеріалу, загалом, не відрізняється від його викладу українським студентам. Однак зазначимо, що процес засвоєння матеріалу значно спрощує наявність у студентів текстів лекцій. Опорний конспект дозволяє підготуватися до лекції, повторити нові слова, терміни, лексичні звороти, що підвищує ефективність засвоєння теоретичного матеріалу, спрощує розуміння дисципліни. Допомога та підтримка іноземних студентів перед викладанням нової теми або розділу – це те, до чого необхідно прагнути при організації навчального процесу. Такий підхід є об'єктивною та сучасною вимогою ефективного проведення лекційних курсів.

Для розв'язку проблеми розуміння теоретичного та практичного матеріалу варто створювати навчальні посібники, спеціально призначені для іноземних студентів. При цьому тексти потрібно адаптувати за відповідною спеціальністю, орієнтуючись на рівень володіння мовою викладання іноземних студентів, розробляти структуру вправ та завдань, внести елементи наочності для швидкого засвоєння нових термінів, а також доповнити посібники та відповідну методичну літературу словником нових термінів, причому бажано слова подавати і за темами, і за алфавітом.

Процес засвоєння матеріалу значно спрощує наявність у студентів текстів лекцій. Їхня наявність дозволяє підготуватися до лекції, повторити нові слова, терміни, що підвищує ефективність засвоєння теоретичного матеріалу, спрощує розуміння дисципліни. Допомога та підтримка іноземних студентів перед викладанням нової теми або розділу – це те, до чого потрібно прагнути у процесі організації навчального процесу. Такий підхід є об'єктивною та сучасною вимогою ефективного проведення лекційних курсів.

Ілюструючи матеріал прикладами практичного застосування того, чого навчають студентів, ми не лише полегшуємо розуміння теоретичної інформації, а й суттєво їх мотивуємо. Досвід показує, що добре сприймаються різні види унаочнення – від звичайних ілюстрацій до мультимедійних презентацій.

Підготовка практичних занять з будівельної механіки потребує самостійної роботи студента. У більшості випадків у іноземців слабкі навички самостійної роботи. Це пов'язано із труднощами в конспектуванні почутого матеріалу, роботою з джерелами інформації на іноземній для них мові, аналізу інформації великих обсягів при досить обмеженому часі [7, с. 59]. У такому разі рекомендовано організувати самостійну роботу іноземців під керівництвом викладачів або залучати до допомоги українських студентів – це підвищить рівень підготовленості до занять, розвиватиме комунікативні здібності, підвищить соціальну адаптованість іноземців та бажання навчатися далі. Особливо вагоме значення для самостійного навчання студентів

має наявність комплексного методичного забезпечення дисципліни, що включає підручники (або посібники), курси лекцій, робочі програми, методичні рекомендації, практикуми, робочі зошити, засоби діагностики та інше. Для іноземців обов'язково повинні бути адаптовані курси лекцій або посібники, тобто викладені більш простою мовою (без обтяжуючих наукових зворотів) і з наведенням більшої кількості прикладів, схем та малюнків, що додатково пояснюють матеріал. Але окрім адаптованих навчальних матеріалів, іноземці мають читати і навчатись сприймати інформацію, що розрахована на українських студентів. Роботу на практичних заняттях у групах, де навчаються і українські студенти, й іноземці, можна індивідуалізувати за допомогою робочих зошитів, у яких підібрані завдання різного рівня складності з поясненнями розв'язання типових завдань та наявністю довідкових матеріалів. Таким чином, можна більше часу приділяти слабким студентам, і, навпаки, розв'язувати більш складні завдання з сильними.

У сучасному швидкому розвитку ІТ-технологій все більшого значення набувають електронні засоби навчання, у тому числі й електронні підручники. Електронний підручник – це навчальна система, що містить систематизований електронний комплекс методичного забезпечення з дисципліни і має різні можливості викладання матеріалу (текст, аудіо, відео, презентація та інше) і самоконтролю набуття компетентностей (електронні тести, задачі з підказками, графічні завдання та інше). Розробка такого методичного забезпечення досить дорога і вимагає високого професіоналізму з боку авторів та розробників. Але це досить ефективний метод в організації самостійної роботи іноземців.

Набуття компетентностей досягається різними шляхами й інструментами, серед яких можна виокремити різні види "практик". Під практиками тут розуміємо різнопрофільний комплекс форм, методів і технологій навчання, в якому пріоритет віддається не класичним "пасивним" формам та методам навчання, а освоєнню знань шляхом розгляду ситуацій проблемного характеру, пошук свого рішення в режимах діалогу з викладачами, наставниками, студентами.

Необхідно зауважити, якщо підходи до організації та методи навчання можуть бути різними для українських та іноземних студентів, то вимоги до якості рівня сформованості компетентностей – єдині для всіх. Причому, чим вищі такі вимоги – тим більш конкурентоспроможними на ринку праці стають випускники українських ВНЗ, і тим самим підвищують імідж не тільки навчальних закладів, а й країни в цілому.

Висновки. Зважаючи на викладене вище, можна зробити такі висновки. Під час викладання курсу будівельної механіки іноземним студентам потрібно ретельно опрацьовувати специфічну термінологію, обов'язково слід здійснювати нульовий контроль присутніх із метою ознайомлення з рівнем їхніх знань. Перед поданням матеріалу викладачеві варто звертати увагу на вживання термінів, використання математичних позначень. Важливим чинником успішного засвоєння дисципліни є емоційна взаємодія між викладачем та студентом на занятті, їх активний діалог, використання практичних прикладів та унаочнень у процесі подачі матеріалу.

Література

1. Баженов В. А. Будівельна механіка: Розрахункові вправи. Задачі. Комп'ютерне тестування : навч. посібн. / В. А. Баженов, Г. М. Іванченко, О. В. Шишов та ін. 3-тє вид.– К. : Каравела, 2010. – 504 с.
2. Баженов В. А. Будівельна механіка. Комп'ютерні технології : підруч. / В. А. Баженов, А. В. Перельмутер, О. В. Шишов ; за заг. ред. д. т. н., проф. В. А. Баженова. – К. : Каравела, 2009. – 696 с.
3. Белозерцев Е. П. Педагогика професійного образования / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. – М. : Изд. центр "Академия", 2004. – 386 с.
4. Вороніна Г. Р. Шляхи ефективного вивчення професійно-орієнтованої термінології студентами технічних спеціальностей : Х міжнародна науково-практична конференція "Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу.
<http://confesp.fl.kpi.ua/node/1209>. – Назва з екрана.
5. Дудченко Н. О. Особливості навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України / Н. О. Дудченко, А. Ф. Артеменко, Л. Ю. Левченко та ін. // Світ медицини та біології. – 2013. – № 3. – С. 158–160.

6. Методи і форми контролю успішності студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://npu.edu.ua/ebook/book/html/D/ispu_kiovist_Ficyla_Pedagogika_VSh/820.html. – Назва з екрана.

7. Ястремська О. М. Методичний підхід до організації процесу навчання іноземних студентів / О. М. Ястремська, Я. В. Ромашова // Проблеми економіки. – № 4. – 2013. – С. 55–61.

8. Measurement units. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.bipm.org/en/measurement-units/base-units.html>. – Назва з екрана.

УДК 373.31+371.38

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Шевчук М. О.

У статті автор визначає роль позакласної роботи з трудового навчання в початковій школі та розкриває організаційні основи створення гуртка з трудового навчання для учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: позакласна робота, трудове навчання, гурток з трудового навчання в початковій школі, учні молодшого шкільного віку.

В статье автор раскрывает роль внеклассной работы по трудовому обучению в начальной школе и определяет организационные основы создания кружка по трудовому обучению для детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: внеклассная работа, трудовое обучение, кружок трудового обучения в начальной школе, ученики младшего школьного возраста.

The author defines the role of out-of-class work in labour education at primary school and reveals the organizational basis for creation of a circle of labour education for pupils of primary school age.

Key words: out-of-class work, labour education, circle of labour education at primary school, pupils of primary school age.

Актуальність теми. У Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року зазначено, що система освіти має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів та потреб, сучасного світогляду, навичок самостійного наукового пізнання, оволодіння засобами практичної та пізнавальної діяльності [6]. Ці завдання реалізуються в усіх ланках загальноосвітньої школи (і початковій у тому числі) під час вивчення учнями різних предметів, зокрема трудового навчання.

У трудовому навчанні відбувається залучення дітей до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передання їм певного виробничого досвіду та розвитку творчого практичного мислення. Трудове навчання покликане забезпечити як психологічну готовність дитини до праці (бажання сумлінно та відповідально працювати, усвідомлення соціальної значущості праці як обов'язку і духовної потреби, відповідальність за результати праці та повага до трудової діяльності), так і підготовку до праці (наявність загальноосвітніх і політехнічних знань, загальних основ виробничої діяльності, вироблення умінь і навичок, необхідних для трудової діяльності, підготовка до свідомого вибору професії).

Аналіз шкільної практики показує, що у початковій школі учні проходять шлях адаптації до нової (навчальної) діяльності, нового режиму життя, нових колективних стосунків, нового (навчального) навантаження, нових вимог, нових умов. Це спричиняє молодшим школярам певні труднощі, які здатні знизити пізнавальний інтерес, викликати пасивність під час навчання, зменшити мотивацію до навчання в школі. Тому перед вчителем початкової школи постають завдання зберегти активність і зацікавленість учнів, розвинути їх творчі здібності та нахили.

Значна роль у розв'язанні цих завдань, а також поглибленні знань, виробленні умінь та навичок самоосвіти, розкритті індивідуальних талантів, організації дозвілля школярів, розширенні сфери спілкування належить позакласній роботі. С. Ф. Русова відзначала, що найкраща школа без допомоги позашкільної освіти не дасть великих корисних наслідків... Позакласна і позашкільна освіта потрібна для культурного пошуку країни як один із засобів до виховання гармонійної розвиненої особистості [7]. Отже, позакласна робота – це найоптимальніший майданчик для розвитку внутрішніх сил дитини, джерело її особистісного самовираження і самовдосконалення.

Цілеспрямована організація позакласної роботи з трудового навчання дає змогу розширити сферу практичної діяльності молодших школярів, поглибити за-

своєння трудових навичок, виявити їх профорієнтаційні інтереси, розвинути творчі здібності, сформувані потребу суспільно корисної праці, активізувати бажання продуктивно та результативно працювати, підготувати до самостійного трудового життя. Організація систематичної позакласної роботи з трудового навчання потребує від учителя початкової школи певної технологічної підготовки щодо її здійснення.

Методику організації позакласної роботи з трудового навчання розглядали в наукових працях І. М. Веремійчик, А. Г. Глущенко, А. С. Линда, Н. І. Ніколаєва, Я. А. Рожнев, В. Г. Шутяк, І. Т. Міщенко та інші.

Мета статті полягає у визначенні організаційних основ позакласної роботи з трудового навчання в початковій школі.

Н. П. Волкова визначає позакласну роботу як діяльність учителів, спрямовану на вирішення завдань формування особистості дитини, яка здійснюється в позаурочний час з метою задоволення інтересів і запитів учнів, розвитку їх творчого потенціалу, здібностей, нахилів [2, с. 165].

Особливістю даної форми роботи є добровільність участі в ній учнів, їх зацікавленість діяльністю та високий ступінь самостійності. Свобода і можливість вибору улюблених занять у позакласній роботі з метою задоволення своїх захоплень впливають на характер самоорганізації усєї подальшої життєдіяльності дитини, на її базисну професійну підготовку і компетентність, допомагають відшукати власну модель майбутньої професійної діяльності, безпомилково "приміряти" її до своїх можливостей, свого характеру, в ранньому віці визначати гідне місце в житті, повноцінно реалізувати творчі можливості. Слід відмітити, що у позакласній роботі на перший план виходять творчість та ініціатива школярів.

Досягнення мети позакласної роботи в межах визначених шкільних предметів вимагає розв'язання певних завдань: формування пізнавального інтересу до предмета, знаходження зв'язків предмета з життям, поглиблення і розширення змісту предмета за межі, визначені програмою, втілення особистісно зорієнтованого підходу, поліпшення вмінь та навичок. На думку А. І. Веремійчика, кінцеві цілі й завдання позакласної роботи з предмета можуть бути конкретизовані і змінені вчителем в узгодженні зі специфікою й можливостями предмета [1].

Принциповими завданнями позакласних занять з трудового навчання в початковій школі є розвиток самодіяльності, винахідливості та відповідальності учнів, формування навичок експериментальної трудової діяльності, виховання дбайливого ставлення до матеріальних цінностей, поваги до праці та людей різних професій, розвиток колективізму та взаємодопомоги. Варто зауважити, що педагогічні завдання вдало вирішуються лише в органічному сполученні навчально-виховної роботи учня на уроці з цілеспрямованою його діяльністю в позаурочний час.

Крім того, позакласна робота з трудового навчання має гармонійно включатися у загальношкільну систему позаурочних заходів, щоб уникнути перевантаження учнів щодо трудової підготовки молодших школярів.

Класифікація форм позакласної роботи відбувається відповідно до певних критеріїв: за кількісним складом учасників – індивідуальна, групова, масова; за метою діяльності – гуртки, клуби за інтересами, секції, творчі об'єднання.

Найбільш поширеною формою в початковій школі є гурток. У Законі України "Про позашкільну освіту" визначається, що гурток як елемент структури позашкільної освіти є основною традиційною формою реалізації змісту позашкільної освіти учнів як у процесі вивчення окремого навчального предмета чи їх сукупності, так і різноманітних інтегрованих курсів у межах навчальних програм, затверджених МОН України чи адаптованих навчальних програм [4]. За своєю сутністю гурток – це специфічне об'єднання учнів, яке ґрунтується насамперед на добровільності, спільності інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності; середовище, де здійснюється інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток дітей, активізується їх творчий потенціал в галузі позашкільної освіти і виховання та створюються комфортні умови соціальної адаптації [3, с. 78].

До основних завдань освітньої програми гуртка з трудового навчання для молодших школярів Н. М. Конишева відносить: розвиток творчих здатностей учнів, прищеплювання інтересу до праці, виховання художнього смаку й працьовитості, формування здібності спостерігати й конструювати, удосконалення трудових умінь та навичок [5, с. 38–39].

Цінність гурткової роботи з трудового навчання в початковій школі полягає в тому, що вона певною мірою вирішує проблему організації вільного часу школярів, задовольняє їх різноманітні інтереси, активізує пізнавальну діяльність учнів, створює умови для практичного застосування одержаних ними знань.

Розглянемо організаційні основи діяльності гуртка з трудового навчання в початковій школі.

Весь процес роботи гуртка з трудового навчання можна поділити на три етапи: підготовка, реалізація, підсумки. У підготовчий період виокремлюються наступні напрямки діяльності: реклама, комплектування, планування, матеріально-технічне забезпечення.

Починається підготовча робота з анонсування вчителем початкових класів змісту і особливостей діяльності з трудового навчання учням молодшого шкільного віку. Важливо надати дітям інформацію про те, чим вони будуть займатися, якими техніками зможуть оволодіти, з якими матеріалами працюватимуть, який практичний результат отримають і, головне, яку практичну цінність в їх житті матиме цей результат. Особливого значення у цій роботі набуває наочність, оскільки найбільший стимулюючий ефект мають конкретні вироби, які можна роздивитися, взяти в руки. У дітей виникає бажання зробити щось подібне. Тому вчитель словесну інформацію має обов'язково підкріпити вже готовими виробами, які зроблені учнями або вчителем у попередні роки і розкривають багатогранну палітру діяльності гуртка з трудового навчання. При чому складність застосованих у виробках технік має відповідати віковим особливостям дітей, оскільки це формує у школярів упевненість у можливості зробити подібний виріб власноруч.

Бажання учнів початкової школи відвідувати гурток забезпечується і вмінням учителя "притягувати талантом", залучати дітей до власної системи цінностей. Діти молодшого шкільного віку одразу відчувають захопленість вчителя улюбленою професійною діяльністю, його ставлення до предмета викладання і бажання передати школярам свої знання й досвід.

Комплектування гуртка здійснюється вчителем початкових класів у період з 1 до 15 вересня. Учасниками гуртка з трудового навчання стають учні початкових класів. Заняття проводяться двічі на тиждень. Розклад роботи гуртка затверджується директором школи. У канікулярні, вихідні та святкові дні шкільні гуртки можуть працювати за окремим планом, також затвердженим директором школи. Тривалість одного гурткового заняття з урахуванням психофізіологічного розвитку та допустимого навантаження для дітей молодшого шкільного віку визначається: 6 років – 30 хв.; 7 років – 35 хв.; 8–9 років – 45 хв. Наповнюваність гуртка відповідно віку становить 10–15 осіб. Прийом до гуртка може здійснюватися протягом навчального року за бажанням учнів та за згодою батьків.

Робота в гуртку з трудового навчання має проводитися систематично за певною програмою, розробленою вчителем. Заняття потрібно планувати так, щоб їх зміст не дублював програмний матеріал дисципліни "Трудове навчання", а сприяв розширенню й поглибленню теоретичних знань, одержуваних дітьми на уроках, удосконаленню вмінь та навичок роботи з різноманітними матеріалами, різними інструментами, проявам творчості та ініціативи. План гуртка повинен включати теоретичну і практичну роботу.

Плануючи роботу гуртка на рік, учитель має враховувати шкільні умови і можливості, національні традиції в розробці і оформленні виробів, наявний матеріал. Дуже важливо познайомити батьків з планом роботи гуртка. Тісний зв'язок родини й школи буде сприяти ефективності діяльності школярів.

Для успішної роботи гуртка з трудового навчання важливо забезпечити учнів необхідною кількістю матеріалів (папір, тканина, нитки, глина, пластилін, клей, фарби, дріт, фольга, фанера, конструктори) та інструментів (ножиці, голки, стеки, пензлики). Матеріали повинні бути придбані завчасно в тій кількості, щоб вистачило для всіх учнів класу на навчальний рік. Заготовити матеріали заздалегідь допомагають батьки. Вони закупають необхідні матеріали і передають їх учителеві для зберігання і використання на заняттях гуртка. Інструменти, пристрої і приладдя для занять повинні бути в такій кількості, щоб забезпечити безперебійну роботу всіх учасників гуртка.

У підготовчий період вчитель має подбати про наочні посібники та технологічну документацію, скласти перелік виробів, розробити алгоритми їх виготовлення.

Заняття у гуртку з трудового навчання має інші виміри педагогічних цінностей. Головна його особливість полягає в тому, що воно будується на взаємній співтворчості педагогів і дітей, на їх дружбі і духовній спільності, на визнанні самоцінності особистості дитини, на взаємодопомозі і взаємній зацікавленості у спільному успіху і результаті діяльності. Співтворчість можлива лише за встановлення сприятливих міжособистісних стосунків, духовного психологічного комфорту. Тому найпершим завданням учителя є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких дитина молодшого шкільного віку з першого дня перебування у гуртку змогла б реалізувати власні товариські очікування. Тоді її позитивне ставлення до цього середовища буде закріплене якісно новими враженнями, зближенням із чимось важливим і значним, незвичайним, виявленням певної ініціативи.

Заняття гуртка з трудового навчання в початковій школі можна урізноманітнювати. Поряд з ігровою та індивідуальною роботою значного поширення сьогодні набуває інтерактивна взаємодія та проектна діяльність, які створюють умови самореалізації, самоактуалізації учнів початкової школи, навчають їх самостійності, формують відповідальність за спільний результат, взаємодопомогу та взаємопідтримку, комунікативні якості, стимулюють самовдосконалення та ініціативу, розвивають критичність мислення та самооцінку, навчають планувати та досягати продуктивного результату.

Що стосується використання різних технік і матеріалів, то немає потреби в тому, щоб спочатку виконати всі вироби з одного матеріалу, потім з іншого. Види робіт через кілька занять бажано змінювати, оскільки одноманітність праці стомлює учнів молодшого шкільного віку. При цьому треба спиратися на знання, уміння й навички, отримані в школі або вдома, а також розвивати їх й удосконалювати.

Вчитель має постійно працювати над розвитком інтересу учнів початкової школи до гурткових занять. Цьому сприяє вибір таких форм їх проведення, при яких учням надається можливість самостійно, творчо підходити до створення виробу за зразком чи виготовлення своїх варіантів зразків. Вони залучають до пошуку нових форм, проявляють фантазію в оформленні. Слід звертати увагу учнів на можливості урізноманітнити результат діяльності за рахунок зміни кольорової гами, творчого підходу до вибору матеріалів, варіативності конструкторської побудови. У такому разі певна алгоритмізація роботи має гармонійно поєднуватися з проявами ініціативи з боку учнів. Засвоєння школярами загальних закономірностей виготовлення виробу на уроках трудового навчання відкриває простір творчості та фантазії на заняттях гуртка і стимулює бажання продовжити цікаву діяльність вдома і самостійно зробити потрібний виріб. Такий підхід, як свідчить практика, значно підвищує інтерес до знань. Це є головною відмінністю гурткової роботи від уроків трудового навчання. Надаючи дітям якомога більше самостійності, вчитель спрямовує їх на творчість, а це сприяє розвитку в них винахідливості, художніх смаків, формує вміння та навички трудової діяльності.

Не менш важливим завданням гурткової роботи є: навчити дитину бачити красу, а ще більш творити цю красу; розвивати фантазію; з простого і непомітного на перший погляд створити красиве і неповторне, що милуватиме погляд і радуватиме душу. Таким чином, насичення занять гуртка з трудового навчання творчою роботою має для учнів молодшого шкільного віку велике духовне і соціальне значення.

Заняття в гуртку відкривають простір здійснення особистісно орієнтованого підходу у формуванні особистості молодшого школяра. Починаючи з першого заняття, вчитель ставить перед собою мету виявляти індивідуальні особливості гуртківців, їх інтереси і нахили, мотиви, що привели їх у гурток і спонукають займатися в ньому постійно.

Специфікою гурткової роботи з трудового навчання є те, що вона не регламентується обов'язковими програмами, а це надає їй гнучкості і дозволяє краще враховувати прагнення кожної дитини. Враховуючи інтереси вихованців, їх кількість у групі, стан матеріально-технічного забезпечення, вчитель може змінювати кількість теоретичних і практичних занять (залежно від того, як швидко та якісно учні набувають практичних навичок), а також самостійно обирати один або кілька напрямів роботи гуртка, враховуючи обсяг часу, що передбачений типовими навчальними планами.

Отже, гурток покликаний нести учням молодшого шкільного віку насамперед радість від виконаної роботи, моральне задоволення від спілкування у групі, розвивати їх творчі здібності, бажання бути корисним не лише для себе, а й оточення.

Підсумковий етап пов'язаний з унаочненням досягнень учнів початкових класів. Вироби школярів, зроблені на заняттях гуртка з трудового навчання, презентуються на постійно діючій виставці дитячих робіт. Виставка може мати тематичну спрямованість ("Зимова казка", "Золота осінь", "Весняні передзвони"), присвячена конкретним технікам ("Іграшка своїми руками", "Паперові дива", "Дивовижний квілінг") або відкривати творчі таланти дітей молодшого шкільного віку ("Маленькі майстри", "Наші таланти", "Умілі рученята"). Подібні виставки викликають в учнів інтерес, спонукають до обговорень, порівнянь, аналізу. При цьому активізуються бажання удосконалюватися, бути кращим, вмикаються механізми змагання. Виставка дитячої творчості – це не тільки звіт про виконану роботу, але і свято як для учасників виставки, так і для їх відвідувачів.

Стимулюючу функцію виконують і конкурси дитячих робіт, які формують у школярів початкових класів самооцінку, вміння визначати успішно виконані роботи, навчають висловлювати оціночні судження, дають змогу засвоїти критерії оцінювання.

Отже, заняття гуртка з трудового навчання мають певні відмінності від уроків трудового навчання в початковій школі, які зумовлені кінцевою метою та змістом: неоднорідний склад учасників, добровільність вибору змісту та виду діяльності, відсутність стимулюючого поточного та періодичного контролю. Заняття у гуртку з трудового навчання в молодших класах дає учням поглиблені знання про якість і можливості різних матеріалів, сприяє закріпленню позитивних емоцій, провокує бажання трудитися і опановувати риси майстерності, прилучає до народного декоративного мистецтва.

Висновок. Позаурочна робота з трудового навчання має великі можливості для ефективної трудової підготовки молодших школярів, активізації пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку, підвищення зацікавленості трудовою діяльністю. Зміст позакласної роботи з трудового навчання у порівнянні з базовою освітою ґрунтується на особистісних замовленнях дітей молодшого шкільного віку, які постійно розвиваються. У цьому і простежуються безперервна динамічність, нестандартність та варіативність позакласної роботи з трудового навчання в початковій школі. Особливість її полягає у проектуванні таких педагогічних технологій, що могли б якнайактивніше допомогти учням початкової школи зорієнтуватися і самореалізуватися у складній багатогранній трудовій діяльності. Є всі підстави розглядати позаурочну роботу з трудового навчання в початковій школі принциповим елементом гармонійного розвитку дітей.

Література

1. Веремійчик І. М. Методика трудового навчання в початковій школі / І. М. Веремійчик. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2004. – 276 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр "Академія", 2001. – 576 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
4. Закон України "Про позашкільну освіту" // Освіта України. – 2000. – № 31.
5. Коньшева Н. М. Лепка в початкових класах / Н. М. Коньшева. – М. : Просвещение, 1985. – 78 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти України на період 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mon.gov.ua/images/files/4455.pdf. – Назва з екрана.
7. Русова С. Націоналізація школи / С. Русова // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К. : Початкова школа. – 1995. – № 1. – С. 28–30.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 159.9-057.87:316.48](045)

**ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНОГО
ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ: ДІАГНОСТИКА
ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА**

Вовк О. Р.

У статті обґрунтовано актуальність формування у студентів готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій. Розкрито важливість емоційно-ціннісного компонента у структурі цієї готовності. Наведено зміст, процедуру та результати констатувального етапу експерименту, розкрито кореляційні зв'язки між результатами, одержаними за допомогою різних методик, встановлено гендерні відмінності у сформованості емоційно-ціннісного компонента досліджуваного феномену.

Ключові слова: готовність, студенти, гуманістично спрямоване вирішення проблемних ситуацій, емоційно-ціннісний компонент, констатувальний етап експерименту.

В статье обоснована актуальность формирования у студентов готовности к гуманистически направленному решению проблемных ситуаций. Раскрыто значение эмоционально-ценностного компонента в структуре этой готовности. Приведено содержание, процедура и результаты констатирующего этапа эксперимента, раскрыты корреляционные связи между результатами, полученными с помощью различных методик, установлены гендерные отличия в сформированности эмоционально-ценностного компонента исследуемого феномена.

Ключевые слова: готовность, студенты, гуманистически направленное решение проблемных ситуаций, эмоционально-ценностный компонент, констатирующий этап эксперимента.

The article substantiates the importance of preparing students for humanistically oriented solution of problem situation. It reveals the significance of the emotional value component in the structure of this preparedness; presents the content, procedure and results of a diagnostic stage of the experiment; reveals correlational relationships between results that were obtained through various methods; shows gender differences in the level of formation of the emotional value component in the investigated phenomenon.

Key words: preparedness, students, humanistically oriented solution of problem situation, emotional value component, diagnostic stage of an experiment.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, що позначений серйозними соціальними, економічними, політичними, культурними перетвореннями, домінуванням матеріальних цінностей над духовними, все більшої значущості набуває проблема морального розвитку молодого покоління, насамперед формування в нього гуманістичних цінностей як провідних орієнтирів у взаємодії з оточенням. Особливого значення ці питання набувають для студентів. Адже, як свідчать реалії сьогодення, молодь, яка навчається у вищій школі, не завжди адекватно реагує на суспільні перетворення, що призводить до зміщення пріоритетів у ціннісній сфері, світосприйнятті, втрати віри в будь-які ідеали загалом. Це спричиняє зростання серед студентства міжособистісних конфліктів з одночасним нівелюванням прагнення до їх конструктивного вирішення. Розв'язанню цієї проблеми може прислужитися формування в юнаків і дівчат готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій.

Різні аспекти виховання студентської молоді привертають увагу М. Білик, О. Винославської, С. Даньшевої, Г. Дубчака, І. Липського, В. Рябченка та інших, які

наголошують на необхідності оволодіння юнаками і дівчатами якостями і властивостями, необхідними для успішної взаємодії в соціумі, зниження протистояння між суспільними вимогами, потребами й особистісними цінностями молодшої людини. Однак така проблема, як формування у студентів готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій, до цього часу не стала предметом спеціального дослідження. Відсутні напрацювання, пов'язані з діагностикою реального стану сформованості означеної готовності.

Мета статті – розкрити зміст, процедуру та навести результати психолого-педагогічної діагностики сформованості готовності студентів до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій за показниками емоційно-ціннісного компонента.

За своєю сутністю готовність до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій є складним особистісним утворенням, у структурі якого особлива роль належить емоційно-ціннісному компоненту, завдяки якому відбувається не тільки реагування на ті чи інші подразники зовнішнього середовища, а й пізнання їх через відчуття і сприймання, осягнення їх значення для людини з погляду задоволення чи незадоволення наявних потреб, що спонукає її до подальших дій. Як справедливо зазначає В. Кудін, практика життя переконує, що "грубість у поведінці, неврівноваженість, жорстокість до людей є не лише наслідком емоційної бідності, а й результатом несвідомого придушення емоцій з огляду на різні причини та обставини. Будучи нерозвиненими, загальмованими, емоції не можуть з усією силою проявити себе і вберегти людину від негативних вчинків і дій" [6, с. 14].

Розвиток емоційної сфери тісно пов'язаний із системою цінностей особистості, які виступають своєрідними регуляторами, які спрямовують її діяльність та поведінку, в тому числі й під час вирішення проблемних ситуацій.

Визначення рівня сформованості у студентів готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій за показниками емоційно-ціннісного компонента здійснювалося в рамках констатувального етапу експерименту. Під час його організації зважали на те, що одна методика не може повною мірою забезпечити вірогідність результатів. Тому вважали необхідним використовувати сукупність методик з подальшим співвіднесенням і порівнянням одержаних за їх допомогою результатів. Це давало змогу уточнити, конкретизувати, підтвердити або спростувати (довести випадковість, а не стійкість того чи іншого елемента вимірюваних показників досліджуваного особистісного утворення) вірогідність здобутих даних.

Для гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій (у рамках емоційно-ціннісного компонента готовності до такої діяльності) важливе значення має орієнтація їх учасників на дотримання моральних норм і гуманістичних цінностей. Водночас практика свідчить, що в процесі спілкування між студентами нерідко виникають непорозуміння, які утруднюють як встановлення контактів, так і подальший їх розвиток, унеможлиблюючи тим самим не лише подолання наявних суперечностей, а й, у деяких випадках, стаючи передумовою виникнення гострої проблемної ситуації. Це відбувається внаслідок існування у партнерів так званих комунікативних бар'єрів – перешкод, які негативно впливають на обмін інформацією, можуть спричинювати виникнення непорозумінь [3], що гальмує орієнтацію індивіда на дотримання моральних норм і гуманістичних цінностей у процесі міжособистісної взаємодії.

У науковій літературі виокремлюють кілька типів бар'єрів спілкування:

1. Бар'єр упередженості та безпричинного негативного настановлення, коли людина без будь-якої причини виявляє негативне ставлення до іншого, базуючись переважно на першому враженні або взагалі без будь-яких причин.

2. Бар'єр негативного настановлення, що утворюється внаслідок повідомлення негативної інформації про певну людину, про яку партнер із спілкування знає доволі мало.

3. Бар'єр "побоювання" контакту з іншою людиною, викликаний стурбованістю щодо успішності спілкування.

4. Бар'єр очікування нерозуміння, зумовлений переконаністю людини в тому, що партнер обов'язково зрозуміє її неправильно.

5. Бар'єр помилкових стереотипів (наприклад, "Якщо я попрохаю про щось, він мені обов'язково відмовить") [4, с. 21]. Отже, бар'єрів спілкування доволі багато, проте всі вони є лише одним з проявів утрудненого спілкування.

Зважаючи на викладене, діагностика орієнтації студентів на дотримання моральних норм і гуманістичних цінностей у ситуаціях міжособистісної взаємодії, у тому числі й тих, що позначені суперечностями, відбувалася за допомогою "Методики діагностики "перешкод" у встановленні емоційних контактів" В. Бойка, яка давала змогу встановити властиві студентам комунікативні бар'єри та простежити їх вплив на емоційно-ціннісну складову сформованості готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій. Опитувальник методики містив 25 тверджень, на які студенти мали дати відповіді "так" або "ні", оцінюючи кожну 1 балом. Одержані результати співвідносилися з ключем і розподілялися за такими шкалами: невміння управляти емоціями, дозувати їх; неадекватне виявлення емоцій; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій; домінування негативних емоцій; небажання зближатися з людьми на емоційній основі. Тобто ця методика спрямовувалася на виявлення притаманних студентам негативних властивостей (комунікативних бар'єрів), що перешкоджали формуванню в них досліджуваної готовності.

Загальна кількість балів, яку міг набрати студент, коливалася в проміжку від 0 до 25. Збільшення кількості балів свідчило про більшу виразність емоційних проблем, що виникають у респондентів у процесі ситуацій міжособистісної взаємодії. Водночас зважали й на те, що домінування низьких балів (0–2 бали) також є несприятливим для адекватного емоційного реагування в обставинах взаємодії та спілкування. Такі оцінки вказували або на недостатню відвертість студентів під час роботи над твердженнями методики, або на їх невміння бачити себе очима інших з високим рівнем вірогідності. У найбільш сприятливому щодо проблеми нашого дослідження становищі перебували студенти, які за всіма шкалами набрали не більше 5 балів, – свідчення того, що емоції не заважають їм спілкуватися з партнерами, конструктивно розв'язувати наявні проблеми. Оцінювання за іншими параметрами давало змогу встановити такі характеристики: 6–8 балів – студент має деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні; 9–12 балів – властиві студенту емоції "на кожен день" деякою мірою ускладнюють його взаємодію з партнерами; 13 і більше балів – емоції заважають встановленню контактів з оточенням, не сприяють спрямованості на гуманістичне вирішення проблемних ситуацій.

Щодо конкретних "перешкод", які дезорганізують емоційні реакції (3 і більше балів) студентів, їх розподіл за шкалами мав такий вигляд: невміння управляти емоціями, дозувати їх – 10,5 % студентів; неадекватне виявлення емоцій – 14,3 % студентів; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій – 15,5 % студентів; домінування негативних емоцій – 12,7 % студентів; небажання зближатися з людьми на емоційній основі – 15,6 % студентів. При цьому встановлено, що переважну більшість респондентів за всіма шкалами зазвичай становили юнаки, тоді як дівчата більшою мірою орієнтувалися на адекватність емоційної реакції, відкритість до спілкування.

Загалом розподіл студентів за результатами цієї методики був таким: 19,3 % респондентів – відсутність "перешкод" у встановленні емоційних контактів; 44,4 % респондентів – наявність деяких "перешкод" у встановленні емоційних контактів (насамперед невміння управляти емоціями, дозувати їх та негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій); 36,3 % респондентів – наявність серйозних перешкод у встановленні емоційних контактів (високі бали за всіма шкалами методики з перевагою таких характеристик, як неадекватне виявлення емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближатися з людьми на емоційній основі).

Іншою важливою характеристикою, що забезпечує орієнтацію студентів на дотримання моральних норм і гуманістичних цінностей у ситуаціях міжособистісної взаємодії, є емоційна стійкість – терплячість і наполегливість у здійсненні задумів, витримка та саморегуляція під час емоційних впливів з боку оточення [7]. Особливе значення емоційна стійкість набуває в проблемних ситуаціях, тобто таких, в яких система відносин особистості з іншими людьми позначена нерівноваженістю або невідповідністю між прагненнями, цінностями, цілями та можливостями їх реалізації або її якостями. Згідно з поглядами Л. Аболіна, емоційна стійкість позначає синтез властивостей і якостей особистості, що дає їй змогу в умовах зміни обставин швидко

орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення в складних нестандартних ситуаціях, зберігаючи витримку і самоконтроль [1].

Враховуючи ці ідеї, для вивчення орієнтацій студентів на дотримання моральних норм і гуманістичних цінностей у ситуаціях міжособистісної взаємодії, в тому числі й тих, що позначені суперечностями, використовували методику "Діагностика рівня емоційної стабільності" (за Г. Айзенком). Текст опитувальника складався з 57 запитань (варіант А), на які треба було дати відповідь "так" (знак "+") або "ні" (знак "-"). Відповіді, які збігалися з ключем, оцінювалися 1 балом. Основна увага під час обробки результатів зверталася на шкалу "нейротизм" (емоційна нестабільність) – "емоційна стабільність". Полярні значення розшифровувалися в такий спосіб: 0–11 балів характеризували студента як емоційно стійку особистість (відсутність схильності до неспокою, стійкість до зовнішніх впливів), здатну до пошуку виходу з проблемних ситуацій без порушення моральних норм і гуманістичних цінностей; 14–24 бали свідчили про емоційну нестабільність (надзвичайна чутливість, тривожність, схильність до болісного переживання невдач), яка утруднювала виявлення гуманістичної спрямованості під час вирішення проблемних ситуацій.

Узагальнення результатів цієї методики засвідчило, що полярні ознаки характерні для 54,9 % студентів: 19,7 % – емоційна стабільність, 35,2 % – емоційна нестабільність. Отже, про сформованість готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій можна вести мову стосовно порівняно невеликої кількості студентів. Водночас доволі чисельною виявилася група респондентів (45,1 %), які посіли місце між полярними значеннями цієї шкали, тобто характеризувалися проміжним типом емоційної стабільності (12–13 балів). Виявлено кореляційні зв'язки між емоційною стабільністю студентів і відсутністю комунікативних перешкод у процесі спілкування та міжособистісної взаємодії.

Орієнтація на гуманістичні цінності перевірялася також за допомогою методики "Шкала маніпулятивного ставлення" (Т. Бант) [2, с. 66–68]. Звернення до цієї методики зумовлювалося тим, що людям, які звикли використовувати інших для задоволення своїх потреб, ігноруючи їхні інтереси, не властиво спиратися у ситуаціях міжособистісної взаємодії на гуманістичні цінності. Тобто, пропонуючи студентам виконати завдання методики (оцінити за 5-бальною шкалою вірогідність запропонованих 20 тверджень стосовно самих себе), мали на меті визначити міру їхньої схильності до маніпулювання іншими, що розглядали як свідчення відсутності у них орієнтації на моральні норми і гуманістичні цінності. Оцінювання відбувалося за такою схемою: 5 балів – практично завжди; 4 бали – часто; 3 бали – іноді; 2 бали – випадково; 1 бал – дуже рідко. Найбільша кількість балів, яку міг набрати студент, становила 100, що свідчило про високий рівень його орієнтації на маніпулювання іншими (свідоме наполегливе використання цієї моделі взаємодії з оточенням) і низький рівень орієнтації на гуманістичні цінності. В узагальненому вигляді схильність студентів до маніпулювання іншими вимірювалася відповідно до таких параметрів: 80 балів і більше – високий рівень; 60–80 балів – середній рівень з тенденцією до високого; 40–60 балів – середній рівень з тенденцією до низького; 40 балів і менше – низький рівень.

Аналіз одержаних результатів засвідчив, що до високого рівня маніпулятивного ставлення належало 16,4 % студентів; до середнього рівня з тенденцією до високого – 24,7 % студентів; до середнього рівня з тенденцією до низького – 43,6 % студентів; до низького рівня – 15,3 % студентів. У найбільш сприятливому становищі щодо сформованості готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій перебували студенти, які за результатами цієї методики були віднесені до низького рівня; найменш готовими до такої діяльності за емоційно-ціннісним компонентом вважали респондентів, які належали до високого рівня та середнього рівня з тенденцією до високого. Аналіз гендерних відмінностей засвідчив, що юнаки більш схильні до маніпулювання іншими в ситуаціях міжособистісної взаємодії, тоді як у дівчат ця властивість зазвичай має середній рівень з тенденцією до низького та низький рівень. Водночас виявлена група дівчат (5,7 % від загальної їх кількості), які характеризувалися чіткою орієнтацією на маніпулювання іншими, ігнорування гуманістичних цінностей як регуляторів відносин у ситуаціях взаємодії.

Успішність орієнтації на моральні норми та гуманістичні цінності у ситуаціях міжособистісної взаємодії значною мірою залежить від здатності студента здійсню-

вати рефлексію за двома основними параметрами спрямованості: рефлексивність як здатність до самосприйняття (свого емоційного стану, ставлення до інших, до тих чи інших ситуацій) та рефлексивність як здатністю до розуміння емоційного стану інших, що передбачає вміння "стати на його місце", емпатію. У загальному вимірі рефлексивність охоплює обидва параметри, які в сукупності визначають рівень її розвитку [5].

Вимірювання здатності студентів до здійснення рефлексії проводилося за допомогою методики "Діагностика рівня розвитку рефлексивності". З-поміж 27 тверджень опитувальника 15 були прямими (номери позначені в ключі), інші 12 – зворотними. Працюючи з опитувальником, студенти мали висловити свою згоду / незгоду із запропонованими твердженнями, користуючись 7-бальною шкалою: 1 бал – абсолютно неправильно; 2 бали – неправильно; 3 бали – скоріше неправильно; 4 бали – не знаю; 5 балів – скоріше правильно; 6 балів – правильно; 7 балів – цілком правильно. Для одержання підсумкового бала в прямих твердженнях додавалися цифри, що позначали відповіді студентів, а у зворотних – значення, які замінювалися тими, які були одержані за допомогою інверсії шкали відповідей. Здобуті сирі бали переводилися в стени, інтерпретація яких відбувалася за такими значеннями: 7 і більше стенів свідчило, що студенту властивий високий рівень розвитку рефлексивності; результати в діапазоні від 4 до 7 стенів слугували індикаторами середнього рівня розвитку рефлексивності; результати нижчі за 4 стени – свідчення низького рівня розвитку рефлексивності.

Узагальнення одержаних за цієї методикою результатів засвідчило, що до високого рівня розвитку рефлексивності належало 19,6 % студентів; до середнього рівня – 43,8 % студентів; до низького рівня – 36,6 % студентів. Зафіксовані деякі гендерні відмінності. Так, високий рівень розвитку рефлексивності більшою мірою властивий дівчатам, тоді як низький – юнакам. Водночас серед студентів, які перебували на середньому рівні розвитку рефлексивності, суттєвих гендерних відмінностей не виявлено.

Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що в структурі готовності студентів до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій важливе місце належить емоційно-ціннісному компоненту. Діагностика його сформованості за показником "орієнтація на моральні норми та гуманістичні цінності у ситуаціях міжособистісної взаємодії", яка проводилася за допомогою сукупності методик ("Методика діагностики "перешкод" у встановленні емоційних контактів" В. Бойка, "Діагностика рівня емоційної стабільності" Г. Айзенка, "Шкала маніпулятивного ставлення" Т. Банта, "Діагностика рівня розвитку рефлексивності" А. Карпова), дала змогу встановити, що до високого рівня сформованості готовності студентів до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій за цим компонентом належало 18,5 % студентів, до середнього рівня – 44,2 % студентів, до низького рівня – 37,3 % студентів. Встановлені кореляційні зв'язки між наявністю у студентів різних комунікативних бар'єрів, низьким рівнем емоційної стабільності, свідомим прагненням до маніпулювання іншими, низьким рівнем рефлексивності та недостатньою сформованістю в них готовності до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні діагностичних процедур за іншими структурними компонентами готовності студентів до гуманістично спрямованого вирішення проблемних ситуацій.

Література

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань, 1987. – 262 с.
2. Дмитриев М. Г. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / М. Г. Дмитриев, В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов. – СПб. : ЗАО "ПОНИ", 2010.
3. Ч. 1–3. – 2010. – 316 с.
3. Калинич І. Психологія ділового спілкування / І. Калинич. – Ужгород : Мистецька лінія, 1999. – 112 с.
4. Кан-Калик В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. – Грозный : Чеч.-Ингуш. кн. изд-во, 1988. – 72 с.

5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

6. Кудин В. Эмоции в обучении и образовании: социально-психологический аспект : учеб. пособие / Вячеслав Кудин. – Харьков : НТУ "ХПИ", 2012. – 180 с.

7. Перегонник Н. В. Проблема емоційної стійкості в професійній діяльності педагога [Електронний ресурс] / Н. В. Перегонник. – Режим доступу:

<http://vuzbib.com/content/view/814/94>. – Назва з екрана.

УДК 378:[796+793.3]

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ

Завгородня Є. Є.

У статті розкривається поняття "організаційно-педагогічні умови", доведено специфічність поняття для різних напрямків підготовки фахівців, виділено організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх хореографів.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, хореографія.

В статье раскрывается понятие "организационно-педагогические условия", доказана специфичность понятия для различных направлений подготовки специалистов, выделены организационно-педагогические условия развития творческого потенциала будущих хореографов.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, хореография.

The article elucidates the notion "organizational and pedagogical conditions", proves the specificity of this notion for differing directions of specialist preparation, and points out organizational and pedagogical conditions for the development of future choreographers' creative potential.

Key words: organizational and pedagogical conditions, choreography.

Постановка проблеми. Логіка будь-якого дослідження передбачає виявлення, обґрунтування й експериментальну перевірку організаційно-педагогічних умов. У науковій літературі по-різному трактують термін "організаційно-педагогічні умови" залежно від напрямку підготовки фахівців і тих завдань, які ставляться дослідниками. Ця проблема має неоднозначний характер, її понятійна база та конкретне наповнення має педагогічне, філософське, психологічне та соціологічне коріння.

Зважаючи на це, проблема встановлення організаційно-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх хореографів у процесі їх фахової підготовки є актуальною.

Мета – визначити зміст поняття "організаційно-педагогічні умови" відносно процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх хореографів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У працях різних авторів указано, що будь-яка система, зокрема й педагогічна, успішно функціонує і розвивається за дотримання певних умов (Ю. Бабанський [2], А. Кузьмінський [9], М. Фіцула [12] та ін.). Тому логіка будь-якого дослідження в педагогіці повинна передбачати виявлення, обґрунтування й експериментальну перевірку організаційно-педагогічних умов, у яких ці дослідження проводяться. Розглядаючи поняття "умови" з педагогічного погляду, необхідно указати, що, власне, зміст цього поняття розглядається й іншими науками, зокрема філософією.

У Філософському енциклопедичному словнику поняття "умова" визначене як "те, від чого залежить щось інше (зумовлене); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), за наявності якого можливе існування цього явища" [11]. У цьому ж джерелі вказується, що поняття умови розглядають як *щось зовнішнє для явища*, на відміну від ширшого поняття причини, що включає зовнішні й внутрішні чинники. У педагогічній енциклопедії умову трактують як "процес відтворення індивідууму історично сформованих, суспільно вироблених здібностей, способів поведінки, знань, умінь і навичок, процес їх перетворення на форми індивідуальної суб'єктивної діяльності. Кожна форма умов пов'язана з визначеним суспільно заданим змістом, суб'єктивне відтворення якого призводить до відповідного рівня психічного розвитку" [10].

Відтак, будь-яка система може функціонувати, бути успішною і розвиватися лише за дотримання певних умов. Не є винятком педагогічна система й освітній процес як певна система заходів, успішність функціонування якої залежить від створення спеціальних педагогічних умов.

У різних працях указується, що кожному авторові, який розробляє стратегію педагогічних досліджень, довелося зіткнутися з поняттям "умови". У зв'язку із цим автор має осмислити це поняття для вироблення певної тактики, що дозволяє реалізувати обрану стратегію. Так, О. Яковлева пише, що розгляд категорії умови щодо поняття середовище (обстановка) невинувато розширює сукупність об'єктів, необхідних для виникнення, існування або зміни педагогічного явища [15]. Відомо, що умови можуть виконувати роль перешкоди і чинника, системи, що забезпечують функціонування. У філософії категорія "умова" виражає відношення предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може [11]. Очевидно, тому багато авторів вважають, що умовами становлення педагогічних явищ є те середовище і ситуація, у яких ці явища виникають і розвиваються.

Зазначимо, у сучасних педагогічних дослідженнях поняття "умова" широко використовують, характеризуючи цілісний педагогічний процес і його складові частини; удосконалюючи підготовку майбутніх учителів до самоосвіти (В. Андреев [1]); розробляючи проблеми підготовки майбутніх учителів до творчого розв'язання виховних завдань (О. Яковлева [15]) та ін.

У різних працях автори розглядають поняття "умови" відповідно до тих позицій, які подані у дослідженнях філософського спрямування. Так, під педагогічною умовою Н. Боритко розуміє зовнішню обставину, що істотно впливає на перебіг педагогічного процесу, свідомо сконструйований педагогом, певний результат, що припускає досягнення [5]. В. Андреев вважає, що педагогічні умови є результатом "цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей" [1].

Окрім зазначеного, цілком логічно вважаємо позицію О. Яковлевої та Н. Яковлевої, котрі припускають, що педагогічні умови є сукупністю заходів педагогічного процесу, спрямованих на підвищення його ефективності. Умови, вважають автори, є зовнішніми виявами щодо предмета. Оскільки ефективністю в найзагальнішому вигляді є співвідношення витрат різного виду ресурсів і реальних видів діяльності, то оцінка ефективності функціонування досліджуваного педагогічного явища за тих або інших умов здійснюється, як правило, виходячи з оцінки досягнення потрібних показників проектного освітнього процесу [15].

Умови ефективності професійної діяльності майбутнього педагога можливо поділити на суб'єктивні та об'єктивні. Головною об'єктивною умовою в його педагогічній діяльності є досягнення успіху і формування потреби та здатності рухатися до вершин професіоналізму в обраній галузі, готовність до реалізації своїх професійних знань, умінь і навичок, отриманих у стінах педагогічного навчального закладу. Суб'єктивною умовою є наявність інтересу до професії, хореографії, здібностей, схильностей тощо.

Умовами, які повинні забезпечити ефективність діяльності педагога, на думку Г. Щукіної, є такі [14]: систематичне прогнозування навчального процесу. Планування вчителем своєї діяльності дозволяє бачити її віддалені та близькі перспективи; єдність організації, регулювання і контролю як основних елементів циклу дидактичних дій; позитивний стиль керівництва учителя – найважливіша умова ефективності його діяльності; розвиток колективних форм у навчанні й зміцнення колективних взаємин учнів у навчальному процесі; урахування своєрідності віку в навчальному процесі, його можливостей і особливостей.

Варто зазначити, Г. Щукіна, проаналізувавши певні умови діяльності вчителя, зауважує, що вони є умовами педагогічними, оскільки відносяться до організації цілісного педагогічного процесу [14].

Автори численних педагогічних досліджень виділили педагогічні умови, виходячи з тематики цих досліджень. Так, Є. Ганін визначає педагогічні умови як такі, що сприяють формуванню цілеспрямованого освітньо-виховного процесу з використанням сучасних інформаційних технологій [7]. До таких умов відносять: операційна готовність майбутніх учителів до використання інформаційних і комунікаційних технологій для самоосвіти; мотиваційна готовність майбутніх учителів до застосування засобів інформатизації для самоосвіти; готовність рефлексії до використання інформаційних і комунікаційних технологій для самоосвіти; готовність учнів працювати в комп'ютеризованому середовищі; створення умов для підвищення професійного рівня майбутніх учителів у галузі комп'ютеризації та інформатизації; забезпечення

процесу інформатизації освіти науковою, навчальною і методичною літературою з цієї проблеми.

Психолого-педагогічні дослідження, проведені Л. Загребельною, засвідчили, що під терміном "педагогічні умови" можливо розуміти обставини і чинники, які обумовлюють проведення цілісного продуктивного педагогічного процесу професійної підготовки спеціалістів [6].

На думку С. Боровської [4], умовами підвищення ефективності професійно-творчої самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя є такі: конструювання програми професійного самовдосконалення майбутнього вчителя; педагогічне стимулювання вчителя; використання механізмів педагогічної рефлексії.

У працях, присвячених підготовці майбутніх хореографів, автори розглядають педагогічні умови, виходячи з особливостей їх підготовки. Так, Т. Хусаїнова інтонаційно-рухове моделювання розглядає як елемент диригентсько-хорової підготовки майбутнього фахівця. При цьому дослідниця вважає, що забезпечити творче освоєння професії можливо лише за певних педагогічних умов [13]: інтеграція художньо-музичних і технологічних аспектів навчання; послідовність реалізації інтонаційно-рухових зв'язків з урахуванням особливостей освоєння музичного змісту.

Зокрема, І. Горська виділяє педагогічні умови, що впливають на становлення оцінних суджень фахівця в процесі хормейстерської підготовки. Ці педагогічні умови включають: активізацію мотиваційної готовності студентів до опанування оцінних суджень як професійною функцією фахівця; комплекс основних теоретичних положень, структуру, механізм формування, основні функції, типологію; опанування технології формування оцінного судження як результату оцінної діяльності (певний рівень володіння навичкою виконання послідовності розумових операцій, результатом якої є оцінне судження) [8].

Успішний розвиток педагогічної рефлексії майбутнього фахівця, на думку Н. Баженової, забезпечує реалізація моделі, у якій відбито комплекс педагогічних умов [3]: вирішення протиріч між цілісністю й діяльністю рефлексії та необхідністю поетапного її формування; емоційно-чуттєвим початком рефлексії фахівця та її раціональною (логічною) основою; наявними в студента знаннями про шляхи розв'язання завдань освіти й реальними результатами розв'язання цих завдань; засвоєння змісту мотиваційного, змістового, діяльнісного компонентів використання рефлексії через розв'язання спеціально розроблених завдань і досягнення передбачуваного результату на кожному етапі її розвитку (розвиток особистої рефлексії, розвиток педагогічної рефлексії, розвиток метеорефлексії); реалізація таких принципів: урахування специфіки професійної діяльності фахівця й індивідуальних якостей його особистості; структурно-функціональної цілісності; змістово-логічної відповідності етапів розвитку; творчої спрямованості навчання для рефлексії; організація педагогічної взаємодії за допомогою специфічної форми взаємодії студентів і викладачів – навчально-професійного об'єднання та навчально-професійної співпраці.

У межах тематики і завдань нашого дослідження необхідно виявити педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця, пов'язані з професійною хореографічною підготовкою. Під час аналізу літератури виділено кілька *груп педагогічних умов*, які б сприяли реалізації цієї підготовки і давали змогу розвивати творчий потенціал майбутніх хореографів на заняттях з хореографії.

Спираючись на праці дослідників (В. Андреева, Ю. Бабанського, Є. Ганіна, Г. Серікова, Г. Щукіної, С. Боровської, Т. Хусаїнова, Н. Баженової), що розкрили суть поняття "педагогічні умови", ми виділили чотири групи умов: організаційні; методичні; практичні; інформаційні. Розкриємо більш детально кожну з указаних груп.

Перша група – організаційні умови – ведення занять з хореографії, зміст яких становить вивчення студентами певних танців. Основою для виокремлення цієї групи є *такі умови*: розроблення певної програми занять з хореографії для майбутніх хореографів; добір аудіовізуальних засобів: магнітофон, телевізор, відеомагнітофон тощо; добір необхідного музичного супроводу для кожної частини заняття (хореографічної, танцювальної, методичної).

Друга група – методичні умови, до яких ми віднесли визначення напрямів хореографічної підготовки студентів загалом і розроблення структури занять з хореографії в майбутніх хореографів зокрема. Виходячи з описаних вище вимог, ми

визначили такі напрями хореографічної підготовки студентів: хореографічна підготовка, у процесі якої формується правильна постановка корпусу, ніг і рук, правильна постава для ефективної танцювальної підготовки; танцювальна підготовка – навчання рухів, елементів основних танців європейської і латиноамериканської програми ("вальс"; "танго"; "віденський вальс"; "самба"; "ча-ча-ча" і т. ін.), під час якої відбувається засвоєння простих і складно координованих рухів під певний темп і ритм музики, під час виконання танців необхідно показати художній образ музики і самого танцю; методична підготовка – розроблення майбутніми хореографами програми занять із засвоєння різних стилів танців учнями, а також розроблення рухів для реалізації методу "пластичної інтонації" на уроках хореографії, рухів для проведення фізкультхвилинок – активізувальних і релаксивних (див таб. № 1).

Таблиця 1

Завдання напрямів хореографічної підготовки

№ з/п	Завдання хореографічної підготовки	Завдання танцювальної підготовки	Завдання методичної підготовки
1	Удосконалення постави	Навчання базових танцювальних рухів спортивних бальних танців європейської і латиноамериканської програми	Засвоєння методики навчання танцювальних рухів і танцювальних фрагментів
2	Удосконалення координації рухів у опори і на середині	Удосконалення техніки виконання спортивних бальних танців	Методика складання танцювальних фрагментів для учнів
3	Розвиток стійкості "апломбу"	Удосконалення танцювальних рухів у складно координованих танцювальних зв'язках	Формування вмінь використовувати танцювальні рухи для фізкультхвилинок і пластичної інтонації
4	Виконання елементів екзерсису біля опори з елементами ІВС	Удосконалення танцювальних рухів для створення і вияву художнього образу танцю	
5	Методика навчання елементів біля опори	Складання танців залежно від заданого або вибраного художнього образу	

Третя група умов – практична – включення вивченого на хореографічних заняттях матеріалу і позааудиторних заходів.

Четверта група умов – інформаційні умови – припускає оброблення інформації, отриманої під час проведення контрольних заходів на заняттях з хореографії, на яких оцінюються: координаційні рухи; уміння виконувати танцювальні фрагменти; уміння складати танцювальні фрагменти і танці для різного віку, спрямовані на створення певного художнього образу; уміння навчати танцювальних рухів, танцювальних зв'язків особистості.

Висновки. Організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх хореографів мають багаторівневу структуру. На вищому рівні їх доцільно поділити на чотири основні групи умов: організаційні, методичні, практичні та інформаційні. Кожна група складається з умов нижчого рівня, перелік яких залежить від конкретної дисципліни.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1983. – 395 с.
3. Баженова Н. В. Педагогические условия развития рефлексии будущего учителя музыки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Баженова Н. В. – Барнаул, 2006. – 19 с.
4. Боровская С. В. Педагогические условия повышения эффективности профессионально-творческой самообразовательной деятельности будущего учителя : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Боровская С. В. – Челябинск, 1999. – 23 с.

5. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 265 с.
6. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах / Л. В. Загребельна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця : Планер, 2005. – Вип. 8. – 547 с.
7. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е. А. Ганин. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>. – Назва з екрана.
8. Горская И. Ю. Педагогические условия становления оценочных суждений учителя музыки в процессе хормейстерской подготовки : дисс. ... канд. пед. наук / Горская И. Ю. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 1997. – 147 с.
9. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь / глав. ред. Б. М. Бим-Бад // Большая Российская Энциклопедия. – М., 2003. – 528 с.
11. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Изд. 2-е. – М. : Изд. полит., лит-ры, 1986. – 590 с.
12. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
13. Хусаинова Т. В. Интонационно-двигательное моделирование в структуре профессиональной подготовки учителя музыки : дисс. ... канд. пед. наук / Хусаинова Т. В. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2000. – 169 с.
14. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
15. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 378.09"19"

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Клунко Р. Ю.

У статті досліджується проблема формування правової культури майбутніх учителів в аспекті педагогічних умов розвитку їх правосвідомості та правового виховання. Досліджено умови ефективного набуття студентами професійно-правових знань, умінь та розвитку їх професійних і особистісних якостей, необхідних для здійснення професійно-правової діяльності.

Ключові слова: правова культура, правосвідомість, правове виховання.

В статье исследуется проблема формирования правовой культуры будущих учителей в аспекте педагогических условий развития их правосознания и правового воспитания. Исследованы условия эффективного приобретения студентами профессионально-правовых знаний, умений и развития их профессиональных и личностных качеств, необходимых для осуществления профессионально-правовой деятельности.

Ключевые слова: правовая культура, правосознание, правовое воспитание.

The article is an investigation of legal culture formation in prospective teachers in the aspect of pedagogical conditions for the development of their legal awareness and legal education. The conditions for effective acquisition of professional legal knowledge and skills and development of professional and personal qualities necessary for the performance of professional legal activities are investigated.

Key words: legal culture, legal awareness, legal education.

Значення правової культури громадян для нашої країни зумовлене перехідним періодом до демократичного суспільства, до правової держави, становленням ринкової економіки. В умовах модернізації права і правової освіти питання про формування правової культури майбутніх фахівців у будь-якій сфері професійної діяльності, їх правосвідомості, ціннісних орієнтацій набуває особливого значення.

Одним з головних елементів правової держави є високий рівень правової культури і правосвідомості її громадян. Відсутність стабільності в економічному і політичному житті нашого суспільства призвела до підвищення правового нігілізму серед молоді. На сьогодні рівень правової свідомості студентів не відповідає потребам гармонійного розвитку особистості і вимогам суспільства. У зв'язку з цим формування високого рівня правової культури майбутніх учителів стає обов'язковою умовою їхньої професійно-педагогічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальним проблемам формування правової культури присвячено багато наукових досліджень.

Серед зарубіжних дослідників слід назвати таких авторів, як Г. Дж. Берман, Е. Аннерс, Ф. Джентіле, Йохан Ф. Брейнсма, Л. Фрідман, К. Осакве та інші вчені, що розглядали питання формування правової культури, правосвідомості у зв'язку з вивченням юридичних дисциплін – філософії права, римського права, історії держави і права.

Проблемою формування правової культури майбутнього вчителя, визначення змісту правової освіти у вищих педагогічних навчальних закладах займаються Г. П. Васянович, М. І. Городиський, М. К. Подберезський, Т. М. Почтар, О. С. Саломаткін, Н. М. Яковлева та інші.

Формування високого рівня правової свідомості є одним з головних завдань правового виховання і складовою правової культури. Більшість учених (В. В. Головченко, А. К. Івлєв, А. Р. Ратінов, Н. К. Семерньова, Н. В. Щербакова та ін.), досліджуючи правову свідомість людини, обмежуються визначенням її структури, яка розглядається безвідносно до процесу навчання. Інші ж не тільки розробляють теоретичні аспекти правосвідомості (поняття, структура), але й на практиці вивчають рівень правової свідомості молоді (А. І. Долгова, Н. Ю. Євплова, В. В. Оксамитний).

У деяких працях (В. А. Балюка, А. Ю. Головатенко, А. С. Саломаткіна, О. В. Татаринцевої, М. М. Фіцули, Н. М. Яковлевої та ін.) досліджуються різні методи правової освіти і виховання та їх вплив на формування правової культури особи.

Мета статті – теоретично проаналізувати формування правової культури майбутнього вчителя, його правового виховання та правосвідомості як складовий елемент підготовки до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування правової культури є найактуальнішим і найскладнішим завданням, яке постало перед українським суспільством у процесі його демократичного розвитку. Хоча стаття 1 Конституції України проголошує, що Україна є суверенною, незалежною, демократичною, соціальною та правовою державою [4, с. 3], проте не всі проблеми створення правової держави в нас уже вирішені. Саме тому в "Національній програмі правової освіти населення" зазначено: "Становлення України як демократичної, правової держави, формування засад громадянського суспільства зумовлюють підвищення рівня правової культури населення" [5, с. 37]. Серед усього різноманіття проблем сучасної України виникає потреба взаємовідношення правоосвітньої політики, правової ідеології і правової культури фахівця. Відповідно виникає проблема формування правової культури у зв'язку з виховним впливом, який має місце в процесі вивчення юридичних дисциплін майбутніми вчителями.

Правова культура – система правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого суспільством становища у правовій сфері. Термін "правова культура" використовується для характеристики всієї правової надбудови, правових цінностей, ідеалів і досягнень у сфері права. Загальними рисами правової культури є властивості, притаманні всім видам культури як умови, способу і результату діяльності особи і суспільства. Особливі риси правової культури пов'язані з правом та правовими явищами.

Під правовою культурою розуміють обумовлене всім соціальним, духовним, політичним та економічним устроєм якісне становище правового життя суспільства, яке виявляється в рівні розвитку правової діяльності, якості законодавства, рівні правосвідомості громадян, гарантованості та захищеності їх прав і свобод. Правова культура відображає правову дійсність у тому чи іншому суспільстві з точки зору ефективності її функціонування [1, с. 24].

Правова культура передбачає розуміння її як системи цінностей, ідей, елементів, що належать до сфери права, і їх відображення у свідомості та поведінці людей. Формування правової культури фахівця у процесі правового виховання особистості є двостороннім процесом: накопичення правових знань та перетворення накопиченої інформації на особисті переконання. Ефективність набуття правових знань залежить від наявності розвинутого мислення у студентів, що значною мірою забезпечується шляхом формування понятійного апарату через вивчення теоретико-методологічних аспектів юридичних дисциплін. У процесі набуття правових знань формується образ понятійного правового мислення, його стиль і деонтологічні установки, інтуїція справедливості і законності рішень, які прийматиме фахівець у ході своєї професійної діяльності [7, с. 59].

Процес правового виховання повинен передусім забезпечити перехід правових знань у правові переконання вихованців, що досягається шляхом пізнання місця і ролі права у розвитку цивілізації, його значення для мінімізації соціальних конфліктів, забезпечення свободи особистості, оскільки в основі правової культури лежить глибоке знання принципів і норм права, визнання його соціальної цінності. Структура виробленого таким чином правового переконання включає в себе не тільки знання правових норм і не тільки впевненість в істинності цих знань, але й постійну готовність діяти, керуючись ними [7, с. 62].

Процес формування правової культури реалізує комплекс педагогічних умов, які забезпечують формування правової культури майбутнього педагога, оскільки спрямовані на підтримку компонентів, що формуються, правової культури особистості й організують керування розвитком майбутніх фахівців. Так, Ольга Рем виділяє наступні умови:

- системне структурування цілей і завдань формування правової культури;
- відбір формуючого правову культуру змісту освіти;
- створення програмного й навчально-методичного забезпечення;

– створення правового освітнього простору, який відбиває специфічні характеристики правової культури й служить універсальним освітнім середовищем її формування;

- забезпечення єдності прав і обов'язків суб'єктів освітнього процесу;
- педагогічний контроль і корекція процесу формування правової культури;
- комплексне діагностування й оцінка формування правової культури [6, с. 69].

Водночас дослідниця конкретизує мету формування правової культури педагога в процесі навчання за допомогою постановки наступних завдань.

По-перше, свідоме засвоєння студентами правових знань, науково, системно і ціннісно обдуманих із соціальних та індивідуально значущих позицій.

По-друге, формування особистого емоційно-ціннісного, позитивного й зацікавленого ставлення до правових цінностей, моральних норм, що склалися, і моральних принципів суспільства, його ідеалів і символів, кристалізованих у духовному і практичному житті людей.

По-третє, формування соціокультурної спрямованості. Вона виявляється у ціннісних переконаннях і поглядах особистості, в орієнтації на духовні ідеали й традиції народу, у правових нормах і принципах особистої поведінки. Зміст соціокультурної спрямованості включає соціальні установки толерантності й культурного співробітництва, обумовлює правову діяльність і правомірну поведінку.

По-четверте, розвиток здатності до самостійного застосування ціннісних знань, переконань і принципів у професійній діяльності [6, с. 70].

Таким чином, правова підготовка майбутніх учителів не вичерпується формальними юридичними знаннями. Вона орієнтована на:

- формування гуманітарного світогляду (зацікавленість і активність у професійно-правовій підготовці, інтеріоризація загальнолюдських цінностей тощо);
- правове інформування студентів;
- формування переконань у значущості законів і правозастосувальної практики, особистих обов'язків, особистої відповідальності за прийняті рішення і власні вчинки;
- розвиток стереотипів правомірної поведінки;
- засвоєння принципів і особливостей правовідносин у суспільстві;
- формування готовності активно брати участь в охороні правопорядку й протидіяти правопорушенням.

При цьому правові знання й практичні вміння – це взаємопов'язані сторони одного і того самого процесу, який сприяє активізації правової й громадянської позиції студента. Такому висновку сприяє правова за своїм характером і суспільно значуща за результатами систематична діяльність. Специфіка її полягає в активній і адекватній взаємодії студента з правовим педагогічним середовищем, у ході якої студент виступає як суб'єкт, що впливає на вдосконалення правових відносин [2, с. 329].

У свою чергу у демократичному суспільстві повноцінною є діяльність кожної особистості, якщо вона спирається на свідомість і переконання. Тому група методів, спрямована на формування вказаних якостей, є визначальною. В процесі використання методів формування свідомості у правовому вихованні необхідно орієнтуватись на процес накопичення правових знань і вмінь. Конкретними методами є бесіди, лекції, дискусії, приклад, переконання, які крок за кроком ведуть до формування правосвідомості. Ефективності зазначених способів організації правового виховання може протидіяти зайва зверхність і формальна актуалізація проблеми, зведена до рівня агітації, тому знання, що визнані правильними і необхідними, слід співвідносити із власними оцінками, особистими діями та висновками.

Слід зазначити, що методи правового виховання майбутніх вчителів – це сукупність способів і прийомів, спрямованих на виховання у них поваги до права і до закону, формування правосвідомості, навичок правомірної соціально активної поведінки. Звичайно, методи правового виховання студентів повинні застосовуватись комплексно, з обов'язковим врахуванням вікових, психологічних, фізіологічних та інших індивідуальних особливостей студентської молоді [3, с. 34].

Професійно-правова культура фахівця або правова культура його професійної діяльності передбачає наявність глибоких і об'ємних знань законів і підзаконних актів, джерел права, на які він повинен спиратися, створюючи й здійснюючи свою діяльність у професійному середовищі, розуміння принципів права учасників

процесу професійної діяльності й способів правового регулювання їхніх відносин, професійне ставлення до права і практики, його застосування в професійному процесі в строго відповідних до правових або розпорядчих принципів законності, тобто високий ступінь володіння правом у конкретній професійній практичній діяльності.

Тому для педагога з високим рівнем професійно-правової культури необхідно є не тільки сформована система правових знань та усвідомлення й розуміння, а також володіння правом у конкретних ситуаціях, але й система знань, умінь, що забезпечує спроможність представника педагогічної діяльності донести правові знання до інших, забезпечити їх формування в учнів, студентів не лише на рівні повсякденної діяльності, але й у професійній галузі.

Таким чином, метою сучасного правового виховання вважається формування у громадян правової свідомості та правової поведінки як частини громадянського виховання, правової культури громадянина України, яка складається зі свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством та державою, закріплених у Конституції України, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися й виконувати їх вимоги, що виражають волю та інтереси народу, активної участі в управлінні державними справами, боротьби з порушниками законів.

Підсумовуючи вищесказане, можемо стверджувати, що високий професіоналізм майбутнього вчителя передбачає необхідність його правової підготовки, яка, в свою чергу, вимагає активізації творчого потенціалу педагогічної громадськості. Процес формування правової компетентності майбутнього вчителя потребує включення особистості в систему постійного розширення професійних відносин, що формують цілісну систему узагальнених знань правових теорій, цінностей, ідеалів, які розкривають правові аспекти педагогічної діяльності, надають можливість визначати адекватні моделі поведінки й ухвалювати рішення в типових і нестандартних правових ситуаціях, керуватися в своїй професійній діяльності принципами законності, поваги до прав і свобод інших осіб.

Література

1. Голосніченко І. Правосвідомість і правова культура у розбудові Української держави / І. Голосніченко // Право України : респ. юрид. журнал. – 2005/04. – № 4. – С. 24–25.
2. Іваній О. М. Правова підготовка як умова високого професіоналізму вчителів // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – № 1 (35). – С. 326–334.
3. Коваленко Н. Ю. Основні методи правового виховання студентів / Н. Ю. Коваленко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Право". – Вип. 22. Ч. I. Т. 1. – С. 32–35.
4. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. – К. : Україна, 1996. – 54 с.
5. Національна програма правової освіти населення // Офіційний вісник України. – 2001. – № 43. – С. 37–44.
6. Рем О. Педагогічні умови формування правової культури педагога професійного навчання / О. Рем // Проблеми підготовки сучасного вчителя / голов. ред. Н. С. Побірченко. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – № 6. – Ч. 1. – С. 68–73.
7. Третяк С. Правове забезпечення правової культури населення як умова створення основ громадянського суспільства / С. Третяк // Право України. – 2005. – № 4. – С. 58–63.

УДК 378.2.046.2

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕРЕЛІКУ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

Козубцов І. М.

У науковій статті автором обґрунтовано перелік навчальних дисциплін навчального плану підготовки аспірантів у системі вищої військової освіти. Існуючий перелік навчальних дисциплін максимально збережено, розширено за рахунок дисциплін, відведених на факультативне вивчення, визначено вплив навчальних дисциплін на формування методологічних знань, надано з урахуванням норм Закону України "Про вищу освіту" (нова редакція) розподіл часу на вивчення дисциплін аспірантами.

Ключові слова: перелік, навчальні дисципліни, навчальний план, підготовка, аспірант, система вищої військової освіти.

В научной статье автором обосновано перечень учебных дисциплин учебного плана подготовки аспирантов в системе высшего военного образования. Существующий перечень учебных дисциплин максимально сохранен, расширен за счет дисциплин, отведенных на факультативное изучение, определено влияние учебных дисциплин на формирование методологических знаний, предоставлено с учетом норм Закона Украины "О высшем образовании" (новая редакция) распределение времени на изучения дисциплин аспирантами.

Ключевые слова: перечень, учебные дисциплины, учебный план, подготовка, аспирант, система высшего военного образования.

In the scientific article the author substantiates the list of academic subjects in the curriculum for postgraduate student preparation in the system of higher military education. The existing list of academic subjects has been preserved as much as possible, extending it with disciplines for elective courses. The impact of academic subjects on the formation of methodological knowledge has been determined; time allocation for postgraduate studies has been proposed according to the norms of the Law of Ukraine "On Higher Education" (as amended).

Key words: list, academic subjects, curriculum, preparation, postgraduate student, the system of higher military education.

Постановка проблеми дослідження. Відповідно до концепції дисертаційного дослідження, представленої у праці [8], нами обґрунтовано перелік навчальних дисциплін навчального плану підготовки аспірантів у системі вищої військової освіти, а також запропоновано розподіл навчального часу роками навчання [7] відповідно до Закону України "Про вищу освіту" редакції 2009 року [2]. Однак Закон редакції 2014 року [3] визначає термін підготовки аспірантів 4 роки. Тож виникає додаткове часткове завдання – перерозподіл часу навчання аспірантів з урахуванням нового терміну [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій з проблеми досліджень у відкритих джерелах науково-педагогічної літератури представлено автором праці [13], і з того часу стан кардинально не змінився. Істотний вклад у реформування системи підготовки аспірантів внесли автори Б. І. Бєдний та А. А. Миронос [1], що в 2008 році висунули обґрунтовану пропозицію щодо збільшення терміну навчання до 4 років. Аналізуючи подібність систем України і Російської федерації та проблемні питання [9], ми теж припустили думку про необхідність збільшення до 4 років термін навчання аспірантів.

Формування цілей статті. Необхідно обґрунтувати перелік навчальних дисциплін навчального плану підготовки аспірантів у системі вищої військової освіти України з урахуванням вимог Закону України "Про вищу освіту" редакції 2014 року.

Результат дослідження. Нормативно-правовою основою підготовки аспірантів у системі вищої військової освіти є: Закон України "Про вищу освіту" до 2014 р. (втрата чинності від 06.09.2014) [2]; Закон України "Про вищу освіту" з 2015 р. (набуття чинності з 1 січня 2015 року) [3]; Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність" [4]; Положення про підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації [16]; Інструкція про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у Збройних Силах (ЗС) України [17]; Положення про організацію наукової і науково-технічної діяльності у ЗС України [15].

Ключове завдання дисертаційного дослідження полягає в забезпеченні гармонійного розвитку методологічної компетентності аспірантів у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України в контексті їх професійної підготовки [8], оскільки від неї залежить рівень та глибина організації професійної діяльності аспіранта. На основі розробленої нами структури методологічної компетентності аспірантів системи вищої військової освіти [12] та теоретичному описі процесів трансформації знань, умінь у компетентність обґрунтовано перелік ключових ЗУН [5].

Наступним кроком дійсного дослідження стало формування вибірки переліку навчальних дисциплін, що містять ключові методологічні знання, які за допомогою освітнього процесу трансформуються в методологічну компетентність [14].

Рекомендований нами перелік зведено до табличної форми (табл. 1). В таблиці прийнято наступні умовні позначення: З – знання; У – уміння; Н – навички; цифри відповідно до діяльності: 1 – методологічна; 2 – наукова; 3 – науково-педагогічна; 4 – науково-організаційна; 5 – науково-технічна.

При формуванні вибірки переліку навчальних дисциплін ми мали на меті максимальну адаптацію існуючого переліку навчальних дисциплін за крайньої потреби введення в час самостійної підготовки розширеного факультативного курсу [10]. В таблиці наведено орієнтовний вплив навчальних дисциплін на формування методологічних знань.

Внаслідок зміни норм Закону України "Про вищу освіту" (нова редакція) в свою чергу необхідно внести неістотні корективи до проекту освітньо-професійної програми підготовки аспірантів у системі вищої військової освіти [11]. Виходячи з цієї об'єктивної обставини, розподіл навчального часу за навчальними дисциплінами та роками навчання наведено в табл. 1, де прийнято наступні скорочення: КІ – кандидатський іспит, З – залік, Вк(л) – висновок кафедри (лабораторії).

Без сумніву, практично закріпити набуті знання та вміння можна лише на практиці. Тож підготовка аспірантів системи вищої військової освіти має передбачати формування стійких умінь, навичок та компетентності з методології: наукової діяльності під час наукової практики; педагогічної діяльності під час науково-педагогічної практики.

Перелічені методологічні знання формуватимуться одночасно в обох категоріях, як порівняльні відмінності наведені в табл. 2. В таблиці прийняті наступні умовні скорочення: ІМ – існуюча модель традиційної підготовки аспірантів, ЗМ – запропонована модель підготовки аспірантів з методологічною компетентністю; НК – наукові кадри, а НПК – науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації.

Розвиток методології повсякденної діяльності аспірантів як невід'ємної складової професійної діяльності здійснювалась під час навчання у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та обов'язкового проходження служби на офіцерських посадах до вступу в аспірантуру (ад'юнктуру).

Практика сприятиме також набуттю аспірантами професійної майстерності за двома головними напрямками майбутньої діяльності: педагогічною та науковою. Впровадження цілеспрямованої підготовки за цими напрямками забезпечать формування здобувача, професійно у готового майбутньому до варіативних видів діяльності, а отже, готового виконувати обов'язки в колі метрологічної компетентності.

Таблиця 1

Перелік навчальних дисциплін та орієнтовний розподіл навчального часу за навчальними дисциплінами та роками навчання компетентності аспірантів, що впливають на розвиток методологічної компетентності

№ з/п	Найменування дисципліни	Всього навчальних годин	В тому числі за роками підготовки				Звітність	Складові методологічної компетентності				
			1 рік	2 рік	3 рік	4 рік		ЦСС	МС	КС	ДС	РС
1.	Філософія	110	110	–	–	–	КІ	+	+	3.4.1.1	У.4.1.1	Н.4.1.1
2.	Іноземна мова	140	140	–	–	–	КІ	–	–	–	–	–
3.	Спеціальність (за профілем підготовки)	300	100	100	100	–	КІ	–	–	–	–	–
4.	Педагогіка та психологія вищої школи	200	100	100	–	–	КІ	+	+	3.4.1.3	У.4.1.3	Н.4.1.3
5.	Методологічні основи наукових досліджень	100	100	–	–	–	КІ	+	+	3.4.1.2 3.4.1.5	У.4.1.2 У.4.1.5	Н.4.1.2 Н.4.1.5
6.	Організація та проведення навчально-виховного процесу, методичної, наукової, та науково-технічної діяльності	100	30	70	–	–	Зп	+	+	3.4.1.3 3.4.1.4 3.4.1.5	У.4.1.3 У.4.1.4 У.4.1.5	Н.4.1.3 Н.4.1.4 Н.4.1.5
7.	Організація наукових досліджень	100	30	70	–	–	КІ	+	+	3.4.1.2 3.4.1.4	У.4.1.2 У.4.1.4	Н.4.1.2 Н.4.1.4
8.	Нормативно-правові основи вищої освіти	30	30	–	–	–	Зп	+	+	3.4.1.3	У.4.1.3	Н.4.1.3
9.	Нормативно-правові основи наукових науково-дослідної діяльності	30	30	–	–	–	Зп	+	+	3.4.1.1- 3.4.1.5	У.4.1.1- У.4.1.5	Н.4.1.1 - Н.4.1.5
10.	Педагогічна практика	50	25	20	5	–	Вк(л)	+	+	+	У.4.1.1- У.4.1.5	Н.4.1.1 - Н.4.1.5
11.	Наукова практика	50	25	5	20	–	Вк(л)	+	+	+	У.4.1.1- У.4.1.5	Н.4.1.1 - Н.4.1.5
12.	Всього годин	1210	660	365	125	–						

Таблиця 2

Порівняння в змінах практики

№ з/п	Найменування дисципліни	ІМ		ЗМ	
		НК	НПК	НК	НПК
1.	Педагогічна практика	–	+	+	+
2.	Наукова практика	+	–	+	+

Елемент новизни

1. Подано чітке уявлення зв'язку переліку навчальних дисциплін, визначених в освітньо-професійній програмі підготовки аспірантів, з реальними методологічними знаннями, вміннями та навичками, що в сукупності визначають коло компетенцій, які входять до когнітивної складової методологічної компетентності аспірантів.

2. Запропоновано ввести в навчальний план обов'язкове проходження аспірантами наукової та науково-педагогічної практики, що сприяє значному покращенню якості та глибини розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти, на основах квазіпрофесійної діяльності.

Висновки з дослідження. Таким чином, в статті обґрунтовано перелік навчальних дисциплін навчального плану підготовки аспірантів у системі вищої військової освіти України з урахуванням вимог Закону України "Про вищу освіту" редакції від

01.07.2014 року. Ключовим елементом забезпечення гармонійної плану підготовки аспірантів у системі вищої військової освіти України є структурно-логічна схема освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку доречно зосередити на обґрунтуванні навчальної програми з формування та подальшого розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти України.

Література

1. Бедный Б. И. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры : монография / Б. И. Бедный, А. А. Мирнос. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.
2. Закон України "Про вищу освіту" № 2984-III, із змінами від 12 березня 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>. – Назва з екрана.
3. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс] / Верховна Рада України ; Закон від 01.07.2014 № 1556-VII. – Режим доступу:
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрана.
4. Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність" Постанова ВР № 1978-XII (1978–12) від 13.12.1991 р. [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу:
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1977-12>. – Назва з екрана.
5. Козубцов И. Н. Теоретическое описание протекающих процессов во время развития методологической компетентности аспирантов / И. Н. Козубцов // "Ғылым және білім" Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университетінің ғылыми-практикалық журналы. Ғылым және білім. – 2014. – № 3 (36). – С. 128–137. – ISSN 2305-9397.
6. Козубцов І. М. Атестація міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених у формі кандидатських іспитів в рамках Болонського процесу / І. М. Козубцов // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – Вип. LIX. – Ч. II – С. 3–9.
7. Козубцов І. М. Зміст типової програми підготовки вчених крізь призму міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності Болонського процесу / І. М. Козубцов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 6–7 (16–17). – С. 203–210.
8. Козубцов І. М. Концепція розвитку методологічної компетентності аспіранта військового вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / І. М. Козубцов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. 2014. – № 1. – Режим доступу:
http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_6.pdf. – Назва з екрана.
9. Козубцов І. М. Національні особливості та перспективні принципи удосконалення систем підготовки і атестації вчених в контексті Болонського процесу / І. М. Козубцов // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. 2012. – Вип. 20. – С. 50–54. – (Серія: Педагогічні науки ; вип. 20). – ISBN 966-7763-85-4.
10. Козубцов І. М. Підготовка аспірантів : методичні рекомендації щодо самостійної підготовки аспірантів за спеціальністю 05.13.05 – "Комп'ютерні системи та компоненти" / І. М. Козубцов, Л. Ф. Мараховський. – К. : ДЕТУТ, 2014. – 165 с.
11. Козубцов І. М. Розробка проекту освітньо-професійної програми методологічної компетентної моделі підготовки аспірантів (ад'юнктів) ВНЗ та НДІ / І. М. Козубцов // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – Вип. LXIII. – С. 10–18.
12. Козубцов І. М. Структура методологічної компетентності аспірантів системи вищої військової освіти / І. М. Козубцов // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України. – К. : ІПТО НАПН України, 2014. – Вип. 6. – С. 67–72.
13. Козубцов І. М. Теорія та практика розвитку методологічної компетентності у аспірантів: аналіз науково-педагогічної літератури / І. М. Козубцов // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / голов. ред. М. Т. Мартинюк. – Умань : ФОРМ Жовтий О. О., 2014. – Ч. 3. – С. 154–161.
14. Козубцов І. М. Трансформація методологічних знань у компетентність в процесі професійного розвитку аспірантів / І. М. Козубцов // Проблеми сучасного педагогі-

ческого образования ; сб. статей. Сер. "Педагогика и психология". – Ялта : РИО КГУ, 2014. – Вып. 46. – Ч. 4. – С. 116–121. – ISSN 2311-1305.

15. Положення про організацію наукової і науково-технічної діяльності у Збройних Силах України : Наказ міністра оборони України від 13 січня 2007 р № 9.

16. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів : Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. № 309 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу:

<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/309-99-п>. – Назва з екрана.

17. Про затвердження Інструкції про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у Збройних Силах України : Наказ міністра оборони України міністра освіти і науки України № 194/265 від 30.06.2000. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 18 липня 2000 р. за № 433/4654 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу:

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0433-00>. – Назва з екрана.

УДК 378.147

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Костенко О. С.

У статті розкрито сутність поняття "педагогічні умови", визначено педагогічні умови формування культурологічної компетенції у майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: інженер-педагог, педагогічні умови, культурологічна компетенція.

В статье раскрыта сущность понятия "педагогические условия", определены педагогические условия формирования культурологической компетенции у будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: инженер-педагог, педагогические условия, культурологическая компетенция.

This article reveals the essence of the concept of "pedagogical conditions" and defines the pedagogical conditions for the formation of culturological competence of future engineers-teachers.

Key words: engineer-teacher, pedagogical conditions, culturological competence.

Інтенсивний розвиток інноваційних процесів у суспільному, економічному, політичному житті країни ставить перед освітою нові вимоги як у масштабах держави, так і конкретного освітнього закладу. Підвищення ефективності освіти залежить від орієнтації процесу навчання на культурологічний розвиток особистості фахівця, що забезпечить його успішну підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Професійна діяльність майбутнього інженера-педагога має свої специфічні особливості та передбачає особливі умови формування готовності до виконання функціональних обов'язків. Успіх та ефективність формування культурологічної компетенції у майбутніх інженерів-педагогів залежить від сукупності певних педагогічних умов, за яких буде організовано навчання.

Питаннями визначення педагогічних умов у різних аспектах педагогічної науки займалися дослідники: Н. В. Кузьміна, Н. В. Іпполітова, Н. А. Стеріхова, О. М. Гордиська, О. М. Белкін, В. М. Нестеров, В. І. Андрєєв тощо.

Проблеми культурологічної підготовки фахівця присвячені праці таких науковців, як В. П. Андрущенко, Г. П. Васянович, Г. С. Дегтярьова, В. В. Кизим, В. С. Маслов, Л. М. Масол, Л. А. Руденко, О. Л. Шевнюк.

Однак питанню культурологічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, а саме педагогічним умовам формування культурологічної компетенції, не було приділено належної уваги.

Мета статті – визначення необхідних та достатніх педагогічних умов для ефективного процесу формування культурологічної компетенції у майбутніх інженерів-педагогів.

Актуальним для виявлення педагогічних умов підготовки майбутніх інженерів-педагогів є тлумачення понять "умова", "педагогічні умови".

У педагогічній літературі надаються різні тлумачення поняття "умова", які мають багато спільного. У філософському енциклопедичному словнику зазначено, що умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність [6, с. 482].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки "педагогічні умови" визначаються як обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [5, с. 243].

Дослідники А. М. Алексюк, П. І. Підкасистий педагогічні умови розглядають як чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на:

зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів, тобто стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [4, с. 85].

На думку О. Г. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [2, с. 56].

Дослідниця Г. В. Голубова влучно зазначає, що "педагогічні умови – це особливості організації навчально-виховного процесу, які детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості. Це такі особливості організації навчально-виховного процесу, які забезпечують цілісність навчання та виховання майбутніх учителів, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості студентів та створюють сприятливі можливості для виявлення та розвитку їх педагогічної обдарованості" [3].

У нашому випадку під педагогічними умовами будемо розуміти взаємопов'язаний і взаємодіючий комплекс заходів навчально-виховного процесу, що ефективно впливатиме на формування та розвиток культурологічної компетенції у майбутніх інженерів-педагогів.

Педагогічні умови повинні відповідати певним вимогам, а саме: мати системний характер; мати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між елементами цієї структури; враховувати особливості професійної підготовки студентів у контексті їхньої готовності до професійної діяльності [1, с. 78].

Визначаючи педагогічні умови формування культурологічної компетенції в майбутніх інженерів-педагогів, ми виходили з теоретичних та практичних основ організації освітнього процесу, а також із компонентної структури культурологічної компетенції (аксіологічний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний та особистісний компоненти).

Отже, виділяємо такі педагогічні умови формування культурологічної компетенції у майбутніх інженерів-педагогів:

- створення професійно-мотиваційного середовища;
- реалізація культурологічної спрямованості форм і методів навчання;
- організація предметно-просторового середовища для формування практичних навичок.

Обґрунтуємо зазначені умови.

Перша педагогічна умова – створення професійно-мотиваційного середовища – спрямована на розвиток інтересу до формування культурологічних знань.

Представлена педагогічна умова впливає на формування аксіологічного компонента культурологічної компетенції, що розкривається як сукупність ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця: інтерес до власного культурологічного розвитку, прагнення володіти особистісною та професійно-педагогічною культурою, усвідомлення необхідності та значущості здобуття культурологічних знань, умінь та навичок.

Дана педагогічна умова дозволяє формувати в майбутніх фахівців такі професійні якості, як бажання працювати, ініціативність, цілеспрямованість.

Реалізацію цієї педагогічної умови забезпечують такі методи роботи зі студентами: бесіди, пояснення, проблемно-ігрові завдання, моделювання ситуацій успіху.

Друга педагогічна умова – реалізація культурологічної спрямованості форм і методів навчання – передбачає включення до психолого-педагогічної підготовки інженерів-педагогів культурологічно спрямованих дисциплін.

Зазначена педагогічна умова забезпечує формування когнітивного компонента культурологічної компетенції. Когнітивний компонент відображає систему знань про загальнолюдські цінності, норми та правила взаємодії між людьми, моделі мовної поведінки, норми моральної поведінки, психологію міжособистісного та педагогічного спілкування.

Реалізація зазначеної педагогічної умови можлива за допомогою обов'язкового включення у навчальний процес таких тем, як "Педагогічна етика" та "Психологія педагогічного спілкування".

Включення до тематичного переліку педагогічної підготовки інженерів-педагогів зазначених тем дозволяє формувати етичні та комунікативні знання, а також групи таких професійних якостей, як ділові якості, культура спілкування та мовлення, доброзичливість, емоційна стабільність, справедливість, товариськість, колективізм.

Третя педагогічна умова – організація предметно-просторового середовища для формування практичних навичок – передбачає створення заходів для закріплення набутих знань, умінь і навичок (ділові ігри, практичні завдання, вправи, інсценізація ситуацій, позааудиторна діяльність).

Вказана педагогічна умова забезпечує формування комунікативно-діяльнісного компонента культурологічної компетенції. Комунікативно-діяльнісний компонент визначає здатність особистості застосовувати на практиці набуті етичні та комунікативні знання, що проявляються в системі таких умінь: володіння професійною лексикою, термінологією, володіння навичками відбору оптимального стилю спілкування в різноманітних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, володіння організаторськими здібностями, володіння навичками ділового спілкування та ораторським мистецтвом, володіння навичками культуровідповідної поведінки.

Зазначена педагогічна умова дозволяє також сформувати такі професійні якості як толерантність, комунікабельність, активність, авторитетність.

Висновок. Визначені педагогічні умови сприятимуть ефективності та результативності процесу формування культурологічної компетенції у майбутніх інженерів-педагогів. Визначення ефективності реалізації у навчальному процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів зазначених педагогічних умов може бути темою подальших досліджень.

Література

1. Ашеро́в А. Т. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / А. Т. Ашеро́в, В. Г. Логвіненко / Українська інженерно-педагогічна академія. – Х. : УІПА, 2005. – 164 с.
2. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. ... пед. наук / Бражнич О. Г. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
3. Голубова Г. В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів [Електронний ресурс] / Голубова Ганна Василівна. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_05345.doc.htm. – Назва з екрана.
4. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
5. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
6. Философский энциклопедический словарь / глав. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 378

ІННОВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Ніколаєску І. О.

У статті розкрито особливості професійної діяльності викладача системи післядипломної освіти в контексті інноваційної педагогіки. На матеріалі вивчення педагогічної літератури конкретизовано теоретичний і практичний аспект інноваційної спрямованості діяльності викладача системи післядипломної освіти як умови професійно-педагогічної самореалізації. За результатами дослідження презентована узагальнена характеристика викладачів відповідно до окресленого питання. Наведено приклад інноваційної форми професійної діяльності викладача у вигляді створення педагогічного інтернет-клубу як координаційного центру інформаційно-комунікаційного простору.

Ключові слова: інноваційна діяльність, інноваційна спрямованість, професійно-педагогічна самореалізація, викладач системи післядипломної освіти, інформаційно-комунікаційні технології, інтернет-клуб – освітній салон.

В статье раскрыты особенности профессиональной деятельности преподавателя системы последипломного образования в контексте инновационной педагогики. На материале изучения педагогической литературы конкретизирован теоретический и практический аспект инновационной направленности деятельности преподавателя системы последипломного образования как условия профессионально-педагогической самореализации. По результатам исследования представлена обобщенная характеристика преподавателей в соответствии с изучаемым вопросом. Приведен пример инновационной формы профессиональной деятельности преподавателя в виде создания педагогического интернет-клуба как координационного центра информационно-коммуникационного пространства.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновационная направленность, профессионально-педагогическая самореализация, преподаватель системы последипломного образования, информационно-коммуникационные технологии, интернет-клуб – образовательный салон.

The article reveals peculiarities of the educator's professional work in the system of postgraduate education in the context of innovative pedagogy. Based on the study of pedagogical literature, it specifies theoretical and practical aspects of innovative orientation in the work of educators in the system of postgraduate education as a condition of professional pedagogical self-realization. Research results allow to present a generalized characteristic of educators pertaining to the subject of the investigation. An innovative form of the educator's professional work is exemplified by creation of a pedagogical internet-club as a coordination center of information-communication space.

Key words: innovative activity, innovative orientation, professional pedagogical self-realization, educator in the system of postgraduate education, ICT, internet-club – educational salon.

Постановка проблеми. Нововведення характерні для кожної професійної діяльності, особливо для системи освіти та професійної діяльності педагогічної спільноти. Педагогічні інновації як процес і явище проявляються в різних аспектах системи освіти, зокрема у новому змісті освіти, у методиках, технологіях, формах, методах, прийомах, засобах навчально-виховного процесу, в організації навчально-виховного процесу тощо.

Сучасна система післядипломної освіти, яка переживає своє повноправне удосконалення та значущість, вибудовує нову педагогічну практику, яка ґрунтується не стільки на теоретичних засадах, скільки на інноваційній стратегії навчального процесу закладів післядипломної освіти. Формуючи інноваційне середовище інститутів післядипломної освіти, суттєво зростає роль викладача як безпосереднього носія

новаторських ідей. Інноваційна діяльність викладацького складу є не лише обов'язковим компонентом особистої педагогічної системи, а й умовою професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти. Процес професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти буде ефективнішим тоді, коли він буде спрямований на створення в закладі та на всіх рівнях педагогічного процесу умов для постійного пошуку, оновлення прийомів і способів професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях останніх років здійснено ґрунтовні спроби дослідити проблему так званого "інноваційного буму". Це визначення досить точно відображає масштабні зміни, що відбуваються сьогодні в освітніх установах. Наука також відреагувала на ці зміни в кінці 80-х років формуванням нового напрямку – педагогічної інноватики. У працях А. Лоренсова, А. Малініна, М. Поташика, Р. Шакурова, Т. Шамової, О. Хомерики, Н. Юсуфбекової та інших розглядаються різноманітні аспекти інноваційного процесу в навчальних закладах. На актуальності й значущості проблеми педагогічної інновації наголошено в дослідженнях таких учених, як М. Бурґін, В. Загвязинський, С. Поляков, В. Полонський та інших, які це поняття співвідносили з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Ми повністю поділяємо презентовані погляди і суголосні з тим, що педагогічна інновація – це, у першу чергу, нововведення в педагогічну діяльність, певні зміни в змісті і технології навчання й виховання, спрямовані на їхнє удосконалення.

У контексті порушеної проблеми дослідницьке зацікавлення становить науковий доробок В. Загвязинського, який вважає, що нове в педагогіці – це комплекс елементів, які мають прогресивний початок та дозволяють достатньо ефективно розв'язувати завдання виховання та навчання [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим сучасні дослідження аспектів розвитку післядипломної освіти та використання андрагогічного підходу неперервного навчання дорослих у системі післядипломної освіти спрямовані переважно на вивчення інноваційної діяльності учителів, які проходять курси підвищення кваліфікації, та зв'язок інноваційних процесів з педагогічною творчістю вчителів-предметників. Проте окремого науково-дослідного статусу набуває питання інноваційної спрямованості діяльності викладачів системи післядипломної освіти як умови їхньої успішної професійно-педагогічної самореалізації. Праці вчених з окремих напрямів педагогічної інновації не об'єднані в систему, не здійснено всебічного теоретичного та методичного аналізу інноваційної спрямованості діяльності викладача системи післядипломної освіти, яка впливає на результативність професійно-педагогічної самореалізації.

Формулювання мети статті. На основі викладеного вище метою статті є теоретичний аналіз інноваційної спрямованості викладацької діяльності в системі післядипломної освіти та практичне використання педагогічних інновацій у професійній діяльності викладачів, які забезпечують успішність професійно-педагогічної самореалізації.

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення вектор національної системи освіти спрямовується у площину цінностей особистісного розвитку і зумовлює принципovu потребу переосмислення всіх необхідних факторів, від яких залежить самореалізація суб'єктів педагогічного процесу. Провідна роль у розв'язанні цієї життєво необхідної проблеми належить викладачу системи післядипломної освіти, покликаному забезпечити особистісне і професійне зростання учителів-слухачів курсів підвищення кваліфікації, створити умови для розкриття духовного потенціалу, саморозвитку творчої індивідуальності і повноцінної самореалізації суб'єктів навчального процесу.

На сьогодні поняття самореалізації не має однозначної дефініції в педагогіці, і відсутність чіткого визначення зумовлює неоднозначність оперування термінами, що пов'язані з само-процесами. Проте в наукових студіях виділено три підходи до вивчення питань самореалізації викладача: з погляду соціалізації особистості, у контексті саморозвитку і розвитку особистості та в структурі базових індивідуально-утворювальних потреб. Нам імponує думка Н. Лосевої, яка визначає самореалізацію викладача як свідомий, з власної ініціативи, творчий процес утілення в професійній діяльності своїх індивідуальних, професійно-особистісних якостей і властивостей за

визначеними цілями та цінностями з метою відтворення себе у своїй сутності як особистості й професіонала, знаходження свого місця в суспільстві та надання в процесі професійно-педагогічної діяльності своїм студентам як можливостей для їх самореалізації, так і зразка успішного "життя в професії" [3].

Процес професійно-педагогічної самореалізації викладача буде ефективнішим завдяки впровадженню та використанню в професійній діяльності педагогічних інновацій. З власного практичного досвіду можемо стверджувати, що у сучасному інформаційно-комунікаційному просторі відбувається розширення інноваційної діяльності закладів післядипломної освіти, що, у свою чергу, вимагає від викладацької спільноти збільшення кількості інноваційно-активних науково-освітніх комплексів і мережевих освітніх структур. Відповідно до здійснення інноваційної діяльності викладач системи післядипломної освіти виконує роль автора, розробника, дослідника, користувача і пропагандиста нових педагогічних технологій, теорій та концепцій.

Інноваційна спрямованість діяльності викладача як умова успішної професійно-педагогічної самореалізації вимагає його включення в створення, засвоєння та використання педагогічних новацій у практичний зміст навчального процесу курсів підвищення кваліфікації.

На думку дослідників (І. Ісаєв, І. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов), необхідність інноваційної спрямованості педагогічної діяльності визначається певними обставинами:

- соціально-економічними перетвореннями, які обумовлюють необхідність докорінного оновлення системи освіти, методик і технологій організації навчально-виховного процесу. Інноваційна спрямованість діяльності педагогів, яка спрямована на створення, засвоєння та апробацію педагогічних новацій, є засобом оновлення освітньої політики;

- гуманітаризацією змісту освіти, постійним оновленням об'єму навчальних дисциплін; введенням нових навчальних дисциплін та курсів, які потребують пошуку сучасних організаційних форм та технологій навчання. У зв'язку з цим зростає роль і авторитет педагогічного знання, актуалізуються завдання щодо професійної майстерності педагога;

- зміною характеру ставлення педагогів до використання в професійній діяльності педагогічних інновацій. У сучасних умовах інноваційна діяльність має дослідницький характер та потребує аналізу й оцінки тих інновацій, які успішно апробуються під час професійної діяльності педагогів;

- залежністю навчальних закладів від ринкових відносин та різноманітністю надання освітніх послуг, які формують ситуацію конкурентоспроможності [4, с. 493–494].

Таким чином, створення, використання та апробація педагогічних інновацій спрямовано на удосконалення професійно-педагогічної діяльності викладача та на результативність професійно-педагогічної самореалізації.

Вивчення змісту педагогічних інновацій у системі післядипломної освіти, а також інноваційної спрямованості діяльності викладачів, яка впливає на успішність професійно-педагогічної самореалізації викладацького складу, дозволили нам здійснити практичне обґрунтування окресленого питання. Під час опитування викладачів Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Рівненського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників та використання, запропонованої дослідником І. Ісаєвим [2], характеристик викладацького складу відповідно до використання педагогічних інновацій у професійній діяльності нами виокремлено декілька груп викладачів відповідно до їхнього ставлення до педагогічних інновацій, які розглядаються як показник професійно-педагогічної самореалізації. Коротко охарактеризуємо ці групи.

Перша група викладацької спільноти характеризується активно-позитивним ставленням до інновацій. Викладачі об'єктивно оцінюють ступінь актуальності і перспективності педагогічних новацій, які впроваджують у навчальний процес, при цьому виконуючи функцію не лише експериментатора й виконавця, а й пропагандиста інноваційних педагогічних ідей.

Наступна група викладачів апробує педагогічні інновації як дослідницький, конструктивно-позитивний засіб професійної діяльності. Категорія цих викладачів не

завжди є прихильниками сучасних педагогічних ідей, які оцінює, у першу чергу, з позиції власних особистісно-професійних затрат та зусиль учителів.

Третя група викладачів належить до емоційно-позитивної категорії, які підтримують та поцінують використання педагогічних інновацій у професійній діяльності, проте не поспішають та не ініціюють використання інновацій у власній професійно-педагогічній діяльності, хоча, у той же час, активно співпрацюють з тими викладачами, які охоче впроваджують педагогічні інновації.

Викладачам четвертої групи притаманне фрустраційно-негативне ставлення до інновацій. Зокрема, вони не поспішають оцінювати нові педагогічні ідеї та технології, проте і не відхиляють думку щодо їх використання у своїй професійній діяльності.

Наступна група викладачів має пасивно-негативне ставлення до інновацій та не бажає включитися в інноваційну діяльність. Свою професійно-педагогічну діяльність вони оцінюють на досить високому рівні, і, на їхню думку, вона не потребує додаткових науково-методичних чи технологічних коректив.

Викладачі шостої групи з активно-негативним ставленням до інновацій обґрунтовують помилковість та поверхневість педагогічних інновацій, а також неможливість їхнього впровадження у свою професійну діяльність. Вони вважають, що мають власну педагогічну технологію, яка не може конкурувати з іншими подібними технологіями.

Отже, зазначене вище свідчить про те, що у викладацькому середовищі існує різне ставлення до створення, використання та впровадження педагогічних інновацій. Результати опитування засвідчили, що викладачі системи післядипломної освіти готові здійснювати інноваційну діяльність, яка зумовлює творчу самореалізацію особистості. Відповідно до цього необхідно створити умови для розвитку діяльного та позитивного ставлення викладачів до інноваційної педагогічної діяльності.

Важливим чинником інноваційної спрямованості педагогічної діяльності викладачів системи післядипломної освіти ми вважаємо психолого-педагогічну самоосвіту. Самоосвітню діяльність викладацького складу в закладах післядипломної освіти ми розкриваємо в аспекті особистої потреби, яка не залежить від віку та професійного досвіду; являє собою потребу підвищення рівня своєї професійної компетентності, професійної культури та впливає на результативність професійно-педагогічної самореалізації. Суттєвим показником самоосвітньої діяльності викладачів у контексті впровадження педагогічних інновацій, на нашу думку, є вивчення та опрацювання викладацькою спільнотою системи післядипломної освіти науково-методичної та фахової літератури. Використання теоретико-практичних матеріалів відповідних наукових продуктів дає можливість викладачам не тільки володіти сучасною інформацією, але й знаходити практичні шляхи впровадження інновацій у власну професійно-педагогічну діяльність.

З метою з'ясування рівня самоосвітньої діяльності нами були запропоновані наукові продукти у вигляді фахових та науково-методичних журналів психолого-педагогічного спрямування, наукових та навчально-методичних посібників, монографій, окремих статей у збірниках матеріалів конференції, які використовуються найчастіше викладачами у професійній діяльності. Результати дослідження засвідчили, що самостійне вивчення теоретико-прикладних питань психолого-педагогічних наук, яке спрямоване на результативність професійно-педагогічної діяльності викладача, не є професійною нормою та усталеною системою його життєдіяльності.

Інноваційна спрямованість діяльності викладача системи післядипломної освіти базується і на створенні та використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. На думку Н. Лосєвої, зміст інновацій в інформатизації освітнього середовища полягає в активному освоєнні і впровадженні нових інформаційних технологій у традиційні навчальні дисципліни і на цьому підґрунті – освоєння викладачами нових методів і організаційних форм навчальної роботи; практичній постановці питання про радикальний перегляд змісту освіти, традиційних форм і методів навчально-виховної роботи; розробці і освоєнні інформаційних систем навчально-методичного забезпечення навчального процесу [3, с. 330]. З огляду на це, викладач стає основним постачальником предметних цілей навчання з урахуванням неоднорідності та значущості навчальних дисциплін у конкретному навчальному закладі. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у професійно-педагогічній діяльності викладача системи післядипломної освіти дозволяє відмовитися від традицій-

них форм та методів роботи та впроваджувати власні інноваційні інтелектуальні наукові продукти, що значно більшою мірою сприяє професійно-педагогічній самореалізації.

На підтвердження попередньої тези та для досягнення ефективних результатів професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти на основі використання ІКТ надзвичайно важливим завданням було забезпечити усвідомлення викладачами потенційних можливостей розробленого нами інтернет-клубу – освітнього салону "Педагогічний ексклюзив" (<http://www.salon.klasna.com>) як координаційного центру інформаційно-комунікаційного простору та неформальної освіти. Презентований освітній салон містить певні рубрики ("Орієнтири в освіті", "Науково-методична робота", "Мистецтво бути вчителем", "Навчаючи – вчимося", "Шлях до майстерності", "Скарбниця педагогічної мудрості", "Фотогалерея", "Корисні лінки"), які є тематично взаємопов'язаними та інформаційно доповнюваними. Важливою умовою ефективного функціонування інтернет-клубу є його технічні можливості забезпечення ефективною комфортною роботи педагогічних працівників з інформаційними ресурсами. Важливим при цьому є швидкість обміну інформацією, різноплановість та зрозумілість подання матеріалів, психологічна комфортність під час роботи.

Зазначене вище дає можливість стверджувати, що інтеграція педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій забезпечить необхідні умови для творчої самореалізації та саморозвитку особистості як суб'єкта інноваційних перетворень в освіті засобами єдиного інноваційного освітнього простору, змодельованого в форматі інтернет-клубу – освітнього салону "Педагогічний ексклюзив".

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Сучасні соціально-економічні зміни, які докорінно впливають і на освітню політику, а також розширення сфер діяльності закладів післядипломної освіти та надання різноманітних освітніх послуг змушують викладачів системи післядипломної освіти активно включатися в інноваційну діяльність. Включення викладачів в інноваційний процес, у першу чергу, сприяє результативності та успішності професійно-педагогічної самореалізації, яка має практико-орієнтований та дослідницько-творчий характер та певною мірою визначається інноваційною спрямованістю, тобто ступенем залучення викладача в процес створення, розробки та запровадження педагогічних інновацій.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів вирішення окресленої проблеми. Перспективним уявляється дослідження організації наукового та інформаційно-методичного забезпечення процесу професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Література

1. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
2. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр "Академия", 2004. – 208 с.
3. Лосева Н. М. Самореалізація викладача: теоретичні основи : монографія / Н. М. Лосева. – Донецьк : Донецький нац. ун-т, 2004. – 387 с.
4. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

УДК 378:37.03

РОЛЬ КРЕАТИВНОСТІ В РОЗВИТКУ ДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ МВС УКРАЇНИ

Плаксіні А. А.

Стаття присвячена проблемі креативності як компоненту педагогічної майстерності, показника рівня дидактичної культури викладача, висвітлює результати проведеного аналізу науково-педагогічної літератури з цієї проблеми у формі розробки класифікації особливостей індивідуальності педагога, які детермінують творчий потенціал.

Ключові слова: педагогічна діяльність, дидактична культура, креативність, психолого-педагогічні умови, професійно-педагогічна майстерність, зміст освіти, творчий потенціал, педагог.

Статья посвящена проблеме креативности как компоненту педагогического мастерства, показателя уровня дидактической культуры, освещает результаты проведенного анализа научно-педагогической литературы по этой проблеме в форме разработки классификации особенностей индивидуальности педагога, которая детерминирует творческий потенциал.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, дидактическая культура, креативность, психолого-педагогические условия, профессионально педагогическое мастерство, содержание образования, творческий потенциал, педагог.

The article is devoted to the problem of creativity as a component of pedagogical mastery, an indicator of the level of didactic culture. It presents the results of the conducted analysis of the scientific pedagogical literature on this problem in the form of development of a classification of special features in a teacher's individuality that determine the creative potential.

Key words: pedagogical activity, didactic culture, creativity, psycho-pedagogical conditions, professional pedagogical mastery, content of education, creative potential, teacher.

Аналіз сутності поняття "педагогічна майстерність" як вищого прояву рівня дидактичної культури викладача передбачає ґрунтовний якісний і кількісний розгляд її структури та провідних складових. При цьому прояви творчості є однією з найважливіших складових педагогічної майстерності, її об'єктивних характеристик. Необхідність цієї складової зумовлена тим, що різноманіття педагогічних обставин та їх неоднозначність вимагають варіативних підходів до аналізу та виконання завдань, які породжуються ситуативно.

Серед психолого-педагогічних умов формування професійно-педагогічної майстерності, що виділені І. Ісаєвим, найбільш вагомими для нашого дослідження ми вважаємо проблеми формування індивідуально-творчої концепції професійно-педагогічної діяльності викладача, яка передбачає засвоєння педагогічних цінностей і технологій; формування інноваційного середовища й включення викладача в процес створення, засвоєння та впровадження педагогічних нововведень; впровадження варіативних форм підвищення професійно-педагогічної культури, орієнтованих на розвиток педагогічної свідомості і самосвідомості, педагогічного мислення та рефлексії, педагогічних здатностей та вмінь; диференціацію й індивідуалізацію формування педагогічної культури викладача [5, с. 204–205; 16].

Розглядаючи проблему креативності, варто згадати вислів Х. Гадамера, що освічена людина відкрита для загальних поглядів, але вони не стають для неї твердим шаблоном діяльності, скоріш вони властиві їй тільки як можливі точки зору інших людей [3, с. 59]. Відтак, розвиток свідомості та творчих характеристик особистості відбувається від простого споглядання до глибокого пізнання дійсності, лише потім виникає потреба та можливість її творчого перетворення. Тією ж мірою це стосується як розвитку свідомості, так і діяльності педагога, у процесі якої його професійна свідомість еволюціонує.

Педагогічна діяльність має наступні характерні риси: самообґрунтування педагогом своїх дій, самореалізація на засадах внутрішньої професійної мотивації; цілепокладання на основі авторської моделі освіти; спільне із учнями наповнення сутністю сегментів освіти; внесення авторського бачення у зміст освіти; постійна рефлексія свого особистісного й професійного поведіння; прийняття або відкидання форм діяльності й спілкування з позиції свого педагогічного ідеалу; орієнтація на діалог і самозміну в процесі педагогічного спілкування. Таким чином, визначаючи своєрідність досліджуваного феномена, ми вважаємо, що дидактична майстерність викладача вищого навчального закладу МВС – це ще й творча самореалізація його особистості в різноманітних видах дидактичної діяльності й педагогічного спілкування, спрямована на реалізацію освітніх програм підвищеного рівня в системі вищої освіти, на засвоєння й створення педагогічних технологій і самовдосконалення.

Звертаючись до поняття креативності, варто зазначити, що у вітчизняній науковій традиції це поняття розглядається як синонім слова "творчість" (І. Борзенкова) і розуміється як творчий потенціал індивіда, або ж певна особлива властивість особистості, що обумовлює здатність проявляти соціально значущу творчу активність. Також креативність тлумачать як потребу особистості в пошуково-перетворювальній діяльності за умови активної взаємодії з мікросередовищем (Н. Цапеняті). Іноді автори наділяють це поняття ознаками несвідомої здатності творчого суб'єкта породжувати безліч моделей світу, що наближує її до філософської евристики (В. Дружинін). Інші автори розглядають креативність як особистісну психологічну готовність до застосування й розвитку своїх здібностей (В. Петухов). Також існує позиція, яка співвідносить креативність із рефлексивністю, тобто визначає її як здатність вийти за рамки даної ситуації чи самообмежень при постановці власної мети (Д. Богоявленська) [17, с. 82].

Загалом креативність як специфічний вид людської діяльності поряд з "новизною" характеризується "прогресивністю", адже зміст творчості несумісний з діяльністю, яка ворожа людині і вимагає створення, народження нового, прогресивного, що сприяє розвитку людини та суспільства. Такий підхід до сутності творчості повністю відповідає ідеями гуманістичної педагогіки хоча б тому, що з розвитком особистості, культури і суспільства вона гуманна за своєю природою, оскільки з необхідністю зорієнтована на розвиток та саморозвиток особистості [4].

Таким чином, креативність – це діяльність, за допомогою якої продукується щось нове, відсутнє раніше, на основі опрацювання та реорганізації наявних знань, умінь і навичок [1]. Окрім того, творчість, як і будь-яка інша характеристика особистості педагога або процесу його діяльності, може виявлятися з певною силою, тобто на певному рівні інтенсивності. Так, зокрема, для одного рівня творчості характерним є використання вже наявних знань і розширення галузі їх застосування, а для іншого рівня характерним є створення абсолютно нового підходу, який змінює консервативні або ж ситуативно непридатні традиційні погляди на ситуацію педагогічної взаємодії.

Більшість науковців погоджуються, що креативність – це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилитися в мисленні від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації. Отже, педагогічна креативність також охоплює певну сукупність розумових та особистісних якостей, необхідних для становлення здатності до професійної творчості.

На сьогоднішній день існує безліч підходів до визначення природи креативності. Тому неможливо навести єдине узагальнююче визначення, що задовольнило б всіх дослідників. Деякі визначення креативності були сформульовані в термінах продукту, результату діяльності; інші – у термінах процесу, особистісних властивостей або необхідних зовнішніх умов. Ми дотримуємося думки, що не варто підмінювати поняття "креативність" категорією "здібність" або "талант", адже творчість є здатність розумного індивіда краще або гірше, але все ж таки пристосовувати власну поведінку в нестандартних ситуаціях та умовах. Досліджуючи питання наукової творчості, В. С. Ледньовим визначено, що творчість у своєму першоджерелі є результатом природженої, фізіологічної потреби, результатом якогось інстинкту, який є таким інтуїтивно відчутним, адже, не усвідомлюючи того, вносить у всіх нестандартних ситуаціях елементи творчості [11].

Тим паче така неординарна та нешаблонна діяльність, як педагогічна, потребує високої розумової адаптивності, що проявляється саме у креативному розв'язанні будь-яких ситуацій непередбачуваної та непрогнозованої взаємодії. Те, що ця діяльність принципово не може бути однозначно прогнозованою, що й вимагає креативних рішень, впливає хоча б з того, що будь-яка взаємодія в системі "людина – людина" містить елемент суб'єктивізму. Цей компонент може проявлятися в індивідуальних не завжди очікуваних поведінкових реакціях, тим паче, що педагогічний процес в своїй більшості відбувається не індивідуально, а колективно. Тому педагог має враховувати та бути готовим креативно вирішувати будь-які нестандартні ситуації, які виникають в аудиторії при організації ефективного педагогічного процесу.

Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здатності набула популярність після виходу праць Дж. Гілфорда. Підставою цієї концепції було принципове розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією й дивергенцією. Конвергентне мислення (сходження) актуалізується у тому разі, коли людині, що розв'язує завдання, треба на основі безлічі умов знайти єдино правильне рішення; тобто йти у певному руслі й знаходити одне рішення. Дивергентне мислення він визначав як "тип мислення, що йде в різних напрямках", такий тип мислення допускає варіювання шляхів вирішення проблеми, що призведе до несподіваних висновків і результатів. Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції (поряд з операціями перетворення й імплікації) основою креативності як загальної творчої здатності [18, с. 444–454]. Так, в педагогічній діяльності дивергентність не тільки супроводжує педагогічний процес, насичений складними психологічними феноменами, але й наявний в організаційному компоненті діяльності, коли педагог має передбачувати можливі індивідуальні реакції об'єктів навчального процесу у тих або інших ситуаціях.

З іншого боку, слід розрізняти й саму креативність, адже люди можуть бути креативними по-різному. Деякі креативні в професійній сфері, не є такими в повсякденному житті. Спираючись на позицію Дж. Гілфорда, можна казати, що в педагогічній діяльності креативність актуалізує дивергентне мислення, яке представлене швидкістю, гнучкістю й оригінальністю розумових процесів в організації навчального процесу залежно від мети, навчального матеріалу та характеру самої аудиторії. Відтак, викладачі з добре розвиненими здатностями до формування й сприйняття нових ідей виробляють набагато більше способів вирішення будь-якої проблеми навіть за короткий час заняття. Вони мають високу гнучкість і можуть легко перемикатися з одного підходу до вирішення проблеми на інший, новий, якщо проблема і її умови є нестандартними та вимагають відповідного до себе підходу.

Необхідно зазначити, що сприятливою основою креативності стає інтелект, однак сам творчий пошук виникає лише тоді, коли особа не має чіткої відповіді і стандартні розумові ресурси (кліше) не дозволяють знайти рішення. Саме тому педагог не може залишатися консерватором, інакше, працюючи за стандартами, він втрачає індивідуальний підхід до учнів та нівелює тим самим сутність педагогічного процесу. Не кажучи вже про те, що навчання має бути не тільки репродуктивним, але й продуктивним, коли педагог має передати не лише знання, а сформувати вміння творчо їх застосовувати в майбутній практичній діяльності.

Що ж до такого аспекту креативності, як виділений їй зв'язок із рефлексивністю (Д. Богоявленська), то при цьому важливе значення в цьому процесі відводиться рефлексивним якостям. Доцільно наголосити на важливій ролі саме рефлексивних здібностей педагога, завдяки яким він здатен як оцінювати власну діяльність та професійну поведінку, так і передбачати можливі форми реагування на неї з боку аудиторії. І тут, знов-таки, наявний безпосередній зв'язок цієї здібності із креативністю.

Загалом, ми бачимо, що провідною передумовою педагогічної креативності є здатність самореалізуватися через рефлексивне виділення свого "Я – професійного" з навколишньої педагогічної дійсності. Це означає певним чином протиставляти себе як суб'єкта об'єктам свого впливу й рефлексувати свої дії, слова та думки. Така професійна самосвідомість, по-перше, забезпечує стійкість та інтенсивність педагогічної свідомості й мислення, а по-друге, сприяє соціальній детермінації творчої педагогічної діяльності. Тому що індивідуальна самосвідомість передбачає рефлексивну саморегуляцію та самоконтроль і виступає умовою свідомого розвитку творчих сил та здібностей особистості [6, с. 25–26]. Таким чином, як нами вже зазначалося,

педагогічна креативність відбувається в системі "суб'єкт-суб'єктних" відносин, коли інтерактивна взаємодія передбачає розвиток креативного потенціалу як самого викладача, так і слухача.

І якщо рефлексія може здійснюватися роздільно стосовно до зовнішнього або внутрішнього проблемного поля людини, то, як зазначав Д. В. Реут, акт креативності в силу самого механізму його реалізації взагалі можливий лише внаслідок співставлення зовнішнього та внутрішнього просторів людини й подолання межі між ними [16, с. 124–130].

Відтак інтелект дозволяє викладачу пізнавати не окремі, поодинокі педагогічні факти і явища, а засвоювати педагогічні ідеї, теорії навчання та виховання учнів. Тому рефлексивність, гуманізм, спрямованість у майбутнє і ясне розуміння засобів, необхідних для професійного самовдосконалення та розвитку особистості учня виділяються дослідниками як характерні властивості інтелектуальної компетентності педагога. Виходячи з цього, доцільно стверджувати, що ефективність професійної діяльності викладача залежить не тільки й не стільки від знань і навичок, скільки від здатностей використати наявну в педагогічній ситуації інформацію різними способами й у швидкому темпі [6, с. 26–27]. Особливий стиль розумової діяльності педагога і сам творчий характер педагогічної діяльності є факторами що розвиваються коеволюційно. Це пов'язано з постійною новизною та значущістю результатів педагогічної діяльності. Їхній діалектичний взаємозв'язок визначає складний синтез всіх психічних сфер (пізнавальної, емоційної, вольової й мотиваційної) особистості викладача. Особливе місце в ньому займає розвинена потреба творити, що втілюється в специфічних креативних здібностях у всіх їхніх проявах. Однією з таких здатностей є інтегративна й високодиференційована здатність мислити креативно.

Тому, на нашу думку, однією з умов формування педагогічної майстерності є не тільки поява у викладача потреби в ній, але й наявність умінь творчо переосмислити педагогічні цінності й на новому рівні відтворити їх виходячи з нестандартних ситуацій професійної діяльності та актуальних проблем її реалізації. Це система духовних цінностей, які спрямовують і визначають всю діяльність викладача та регулюють його взаємодію з людьми, що його оточують.

Відтак можна виділити наступні структурні компоненти з історично сформованих підходів до креативного компонента педагогічної діяльності:

1. Мотиваційно-ціннісний (система педагогічних цінностей, орієнтації й переконань, включених у цілісний педагогічний процес; гуманістична особистісна позиція; мотивація на інноваційно-дидактичну діяльність). При цьому суб'єктивне сприйняття та засвоєння професійно-педагогічних цінностей визначається багатством особистості педагога, його науково-педагогічного кваліфікацією, педагогічним стажем, розвиненим педагогічним мисленням, наявністю особистої педагогічної системи й відбиває, таким чином, внутрішній світ, утворюючи систему ціннісних орієнтацій.

2. Іноваційно-технологічний (професійна компетентність, способи й методи, а також індивідуальний стиль професійної діяльності). Даний компонент включає до себе всю сукупність засвоєних та самостійно розроблених технологій, які дають можливість ефективно вирішувати як стандартні, так і нові педагогічні ситуації.

3. Індивідуально-творчий – розкриває креативні механізми оволодіння дидактичної культури і її втілення в діяльність як творчого акту. Адже педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну міру, але і якісні характеристики. Ефективність організації педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень креативного ставлення викладача до своєї діяльності, що відбиває ступінь реалізації ним своїх можливостей та потенціалу при досягненні поставлених цілей. Тому креативний характер педагогічної діяльності є найважливішою її об'єктивною характеристикою. Вона обумовлена тим, що різноманіття педагогічних ситуацій, їхня неоднозначність вимагають варіативних підходів до розв'язання завдань, що впливають з них.

Загалом розвиток свідомості та креативного потенціалу людини йшли від простого споглядання до глибокого пізнання дійсності й лише потім до її творчого перетворення. Рівною мірою це має відношення й до еволюції свідомості та діяльності педагога. Тому для людини й стає найсильнішою потребою з переліку вищих її потреб потреба у самовираженні, актуалізації, виявленні та розвитку своєї здатності.

В цьому контексті слід зазначити, що саму категорію "креативність", або "творча самореалізація", такі дослідники, як В. Муляр, Н. Островєрхова, М. Ситникова, П. Соболев та ін., ототожнюють із самоактуалізацією, вважаючи, що суспільство тим більше одержує від особистості, чим більше створюється простір її вільного творчого самовираження. Це пов'язане із тим, що в особистісній сфері педагогічна креативність проявляється як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання та побудови програми самовдосконалення.

Необхідно звернути увагу, що можливість прояву педагогічної креативності виражається самою структурою цієї діяльності та охоплює всі її сторони: конструкторську, організаторську, комунікативну, пізнавальну, виховну та засвідчувальну. Тому творчий характер педагогічної діяльності, на нашу думку, не можна звести лише до розв'язання окремих педагогічних завдань, адже у творчій діяльності в єдності проявляються пізнавальний, емоційно-вольовий і мотиваційний компоненти особистості. Проте розв'язання завдань, спрямованих на розвиток тих або інших структурних компонентів креативності (цілепокладання, аналіз, вибір подолання бар'єрів, відповідні установки та стереотипи, вибір варіантів тощо), є найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу особистості педагога. Тут ми торкаємося аспекту суб'єктивного та об'єктивного компонентів актуалізації креативного потенціалу педагога.

Аналіз науково-педагогічної літератури з цієї проблематики (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Л. Лузіна, В. Краєвський, Н. Кузьміна, Г. Сухобська, Н. Нікандров та ін.) дозволяє нам виділити такі суб'єктивні та об'єктивні умови детермінанти креативності викладача. Так, більшість науковців наголошують, що для розвитку педагогічної креативності необхідні сприятлива творча атмосфера, що стимулює середовище, об'єктивні й суб'єктивні умови.

Окрім того, Н. Кузьміна, В. Кан-Калик, Ю. Г. Новгородська, Л. В. Петько додатково виокремлюють ще такі умови, як: часова дифіцитарність творчості, коли між проблемними завданнями та способами їхнього вирішення немає великих проміжків часу; взаємообумовленість спільної творчості педагога із творчістю учнів (або інших колег); відстрочка результату за наявної потреби його прогнозування; атмосфера динамічної комунікації під час публічного виступу; необхідність постійного співвіднесення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій, що виникають в педагогічному процесі взаємодії [7; 8; 9; 13; 15].

Узагальнюючи різні підходи [2; 10; 12; 13; 14], можна зробити наступну класифікацію особливостей самої індивідуальності педагога, які детермінують творчий потенціал: 1) здатність особистості визначати і формулювати актуальну проблему, критично ставитися до очевидного, уникати поверхневих формулювань; 2) уміння усвідомити проблему і в той же час абстрагуватися від реальності, побачити перспективу; 3) здатність відмовитися від наслідування авторитетів; 4) уміння побачити відомий об'єкт у новому контексті; 5) готовність відмовитися від алгоритмічності суджень, відійти від звичної життєвої рівноваги й стійкості задля пошуку.

Слід також виокремити особливості психіки та емоційно-вольової сфери, а саме: 1) *легкість асоціювання, лабільність психіки* (здатність до швидкого та вільного переключення думок, здатність комбінувати у свідомості образи); 2) *здатність до оцінних думок*, критичність мислення, інтуїтивізм (уміння обрати одну з багатьох альтернатив до її перевірки та прийняття рішень); 3) *готовність пам'яті* (оволодіння великим об'ємом систематизованих знань, упорядкованість і динамічність знань) і *здібність до узагальнення* та відкидання другорядного. Разом із тим іноді спостерігається тенденція, коли сферу прояву креативності педагогом зводять тільки до нестандартного, оригінального розв'язання конкретних дидактичних завдань. Проте, на наше переконання, креативність педагога не меншою мірою проявляється й при розв'язанні комунікативних завдань, що виступають провідним тлом і передумовою педагогічної діяльності через її соціономічний характер.

Відповідний рівень професійної культури як особової парадигми і як соціального феномену, у свою чергу, дозволяє знаходити та реалізовувати оригінальні рішення, новаторські форми роботи та методи навчання, вдосконалюючи навчально-виховний процес, методику викладання предмета. Водночас здатність до творчості властива лише тій особистості, для якої є характерним ціннісне ставлення до своєї

професійної діяльності, яка прагне підвищення професійної кваліфікації, поповнення знань і вивчення досвіду як окремих викладачів, так і педагогічних колективів загалом. Але без спеціальної підготовки, здобуття знань, які є відображенням узагальненого соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, педагогічна творчість неможлива. Лише ерудований та різнобічно розвинений педагог, який має спеціальну підготовку, на основі глибокого аналізу ситуацій, що виникають, усвідомлення сутності проблеми за допомогою творчої уяви та креативного потенціалу здатний знайти нові оригінальні способи реалізації професійної діяльності та підходи до організації всього навчального процесу.

Література

1. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1994. – 286 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер ; под ред. Б. Н. Бессонова. – М. , 1988. – 704 с.
4. Гольдентрихт С. С. О природе эстетического творчества / С. С. Гольдентрихт. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 248 с.
5. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М.–Белгород, 1993. – 219 с.
6. Исаев И. Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход : учеб. пособие / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова. – М.–Белгород, 1999. – 224 с.
7. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. – Грозный, 1976. – 286 с.
8. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л., 1970. – 114 с.
9. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Н. В. Кузьмина. – М., 1972. – 311 с.
10. Кульчицька О. І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 1999. – № 1. – С. 2–6.
11. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. – Изд. второе, испр. – М. : МГАУ, 2002. – 120 с.
12. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 126 с.
13. Новгородська Юлія Григорівна. Розвиток ідей В. Сухомлинського з формування творчої особистості школяра в педагогічній теорії та практиці сучасної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Новгородська Ю. Г. ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 21 с.
14. Петько Л. В. Активізація творчого розвитку особистості учнів як фактор педагогічної майстерності вчителя іноземної мови [Електронний ресурс] / Л. В. Петько // Директор школи, ліцею, гімназії : всеукр. наук.-практ. журнал / засн. МОНмолодьспорту України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова ; голов. ред. О. І. Виговська. – 2010. – № 2. – С. 99–103. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7840>. – Назва з екрана.
15. Петько Л. В. Стимулювання творчих здібностей підлітків засобами втілення образу казкового персонажу // Лялька як знак, образ, функція : матер. всеукр. наук.-практ. конф. "Другі Марка Грушевського читання" / за ред. О. С. Найдена. – К. : ВД "Стилос", 2010. – С. 200–204. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7887>. – Назва з екрана.
16. Реут Д. В. Дискурс креативизма и когнитивный параллакс. Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC'2001). Труды 1-й международной конференции. Москва, 11–12 октября 2001 г. – М. : Институт проблем управления РАН. Т. 3. – М., 2001. – С. 124–130.
17. Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры // Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И. Ф. Исаева, М. И. Ситниковой. – Белгород, 2001. – 444 с.
18. Guilford Joy Paul. Creativity / Joy Paul Guilford // American Psychologist. – 1950. – 564 p.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 371:78.073.(477.51)

**РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ
У І ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.**

Матвієнко С. І.

У статті здійснено аналіз розвитку музичної освіти на Чернігівщині в І половині ХІХ ст. Автором визначено вплив історичних та культурно-просвітницьких факторів на розвиток музичної освіти в регіоні. Введення до наукового обігу архівних документів дозволило розкрити особливості організації процесу навчання співу в закладах тогочасної освіти на Чернігівщині.

Ключові слова: музична освіта, навчальний заклад, церковний спів, Чернігівщина.

В статье осуществлен анализ развития музыкального образования на Черниговщине в I половине XIX века. Автором определено влияние исторических и культурно-просветительских факторов на развитие музыкального образования в регионе. Введение в научный оборот архивных документов позволило раскрыть особенности организации процесса обучения пению в учебных заведениях того времени на Черниговщине.

Ключевые слова: музыкальное образование, учебное заведение, церковное пение, Черниговщина.

In the article analysis of the development of music education in Chernihiv oblast in the I-th half of the XIX century. The author defines the influence of historical and cultural factors on the development of music education in the region. Introduction into scientific circulation of archival documents have allowed to reveal features of the organization of process of teaching singing in the schools of that time in Chernihiv region.

Key words: music education, educational institution, Church singing, Chernihiv.

Одним із факторів подолання духовних проблем розвитку українського суспільства є орієнтація національної освіти на гуманітарні цінності, розширення культурного простору особистості. Важливим чинником духовного розвитку особистості виступає музична освіта. Серед завдань, які розв'язує ця галузь науки на сучасному етапі, є переосмислення й усвідомлення національного історико-педагогічного досвіду, а також звернення до культурно-освітньої спадщини окремих регіонів держави. Регіональні складові музичної освіти мають неабияку цінність, оскільки дослідження самобутності освіти різних регіонів можуть стати доповненням до виявлення особливостей і закономірностей розвитку культури нашої країни за певної доби.

Безперечний науковий інтерес щодо цього становить музична освіта на Чернігівщині, розвиток якої в культурно-освітньому просторі саме у ХІХ ст. визначив характерні тенденції та регіональні пріоритети. Необхідністю висвітлення окремих аспектів розвитку музичної освіти Чернігівщини у зазначений період обумовлена **актуальність даного дослідження.**

Мета дослідження: проаналізувати розвиток музичної освіти на Чернігівщині у ХVІІІ ст. в контексті тогочасної культури та освіти.

Відповідно до мети, **завданнями дослідження** визначено:

1. Виявити основні історичні та культурні чинники, які вплинули на розвиток музичної освіти Чернігівщини у І половині ХІХ ст.

2. Вказати на перспективи подальших досліджень з обраної проблеми.

Аналіз останніх публікацій. Розвитку освіти й культури на Чернігівщині в різні історичні періоди присвячені наукові праці Б. Грінченка, М. Грушевського, О. Михайличенка, Л. Масол, А. Адруга, В. Іванова, О. Коваленка, Г. Самойленка, О. Удода та ін. Висвітленню окремих сторін історичного розвитку музичного та

культурного життя регіону в різні періоди присвячені дисертаційні та наукові дослідження О. Васюти, Л. Дорохіної, Т. Ляшенко, В. Малиневської.

Виклад основного матеріалу. На початку XIX ст. важливу роль у розвитку музичної освіти на Чернігівщині відігравали заклади для освіти простого народу, перш за все – парафіяльні та дяківські школи. З початком освітніх реформ кінця XVIII ст. у Чернігівській єпархії існувало 60 церковнопарафіяльних шкіл. Із парафіяльних училищ найстаріші за часом свого заснування Купчицьке (Сосницького повіту) – 1804 р. – та Понорницьке – 1809 р. [7, с. 88].

За даними істориків І. Павловського та О. Лазаревського, саме дяківські школи на Чернігівщині несли основне освітнє навантаження до відкриття міністерських шкіл (1804 р.) [10]. Про існування дяківських шкіл на Чернігівщині до початку XIX ст. свідчить обмежена кількість архівних документів. За даними відомого чернігівського історика О. Шафонського, у 1786 р. на Чернігівщині було 52 такі школи – від однієї до шести в кожному місті [15, с. 99]. Лише у ніжинських дяківських школах у 80-х рр. XVIII ст. загалом навчався 121 учень (105 хлопців та 16 дівчат).

У зазначений період важливою формою здобуття молоддю музичної освіти залишалося домашнє навчання музики. Як і на попередньому етапі, на початку XIX ст. основу регіональної музичної освіти складали приватні навчальні заклади, які мали достатню свободу у виборі навчальних програм і гарну матеріальну базу задля забезпечення потреб різних соціальних верств населення. На початку XIX ст. більш активно відбувалося впровадження засад європейської системи освіти. З утворенням у 1802 р. Міністерства народної освіти діяльність народних шкіл стала більш упорядкованою. Відповідно до "Статуту навчальних закладів, підпорядкованих університетам, виданого Міністерством народної освіти" (1804 р.), тогочасна державна система освіти складалася із: парафіяльних училищ; повітових училищ; гімназій у губернських містах; університетів. Навчальний предмет "Співи" не входив до навчального плану жодного типу закладів і пропонувався до вивчення усім бажаним за фінансової можливості навчального закладу.

У 1804 р. у *повітових училищах* Чернігівщини навчався 761 учень, переважно діти середнього класу. Продовжуючи освітні традиції полкових шкіл Чернігово-Сіверщини XVIII ст., навчання у повітових училищах велося українською мовою, зберігався також традиційний зміст освіти. У 1808 р. у краї було вже 18 повітових та парафіяльних училищ і 2 гімназії, у яких навчалася 822 учня. Решта училищ у губернії було відкрито після 1812 р. [7, с. 125].

Відповідно до соціальних запитів та "Статуту" 1804 р., а також завдяки глибоким освітнім традиціям Чернігівщини і клопотанням інтелігенції губернії у кінці XVIII ст. про відкриття в краї вищих навчальних закладів західноєвропейського зразка, освітня система Чернігівщини на початку XIX ст. збагатилася відкриттям одразу трьох славетних навчальних закладів: Новгород-Сіверської (1804 р.), Чернігівської (1805 р.) та Ніжинської (1805 р.) гімназій. 30-ті роки XIX ст. – період правління імператора Миколи II – характеризуються підвищенням ролі духовенства в організації освітньої справи. Указом Священного Синоду від 29.10.1836 р. священнослужителів заохочували до відкриття елементарних шкіл для народу, а також проведення культурно-просвітницьких заходів з формування релігійної свідомості пастви.

Така політика простежується також в Указі Священного Синоду від 12.05.1837 р., за яким найбільш здібних та благонадійних служителів культу залучали до запровадження початкової освіти серед сільських дітей. Завдяки цим заходам у 40–50-ті роки XIX ст. у Чернігівській губернії практично у кожному селі при священику і дияконі існувала школа. Часто священики або члени їхніх родин брали на навчання кількох дітей-сиріт, навчаючи їх, окрім релігійних предметів, основ рукоділля, а також співу молитов [2, арк. 1].

Чернігівське духовенство – найбільш освічена верства населення – розуміло необхідність продовження функціонування мережі освітніх закладів духовного підпорядкування з метою впливу на релігійну свідомість своєї пастви. Основним типом навчальних закладів, яким опікувалося духовенство, займаючись активною культурницькою діяльністю, у I половині XIX ст. були парафіяльні школи.

Зазначимо, що навчально-виховна частина в елементарних церковних школах губернії була організована неправильно в основному через те, що хутірський уклад сіл Чернігівщини, їх віддаленість від приходів були причинами пропуску уроків

учителями даних шкіл, крім того, потрібно було справляти і церковну службу. До того ж тривалість навчання в елементарних церковних школах залежала від термінів проведення сільськогосподарських робіт, до яких залучалися учні шкіл. У 1856 р. Шаповалівський волосний старшина зазначав, що "пан окружний начальник при роз'їздах узнав, що у сільських училищах дітей для навчання знаходиться дуже мало. Деякі училища не працюють за неявкою учнів" [3, арк. 14].

Важкі умови організації роботи парафіяльних шкіл губернії значно знижували якість навчання учнів. Низький рівень навчально-виховної та просвітницької роботи у церковнопарафіяльних школах став предметом піклування вищого єпархіального керівництва. У 1859 р. архієпископ Чернігівський і Ніжинський Філарет визнав, що селяни не знають найпростіших молитов. Розпорядженням від 17.08.1859 р. він наголосив, щоб священники, відкриваючи сільські училища, посилили навчання парафіян молитов, організували церковні хори, оскільки головний обов'язок священника – просвіта. Саме після виходу цього документа церковний спів у діяльності церковнопарафіяльних шкіл Чернігівщини став важливим знаряддям морально-виховної і культурно-просвітницької роботи. Вона проводилася як серед учнів даних шкіл, так і за їх участі у діяльності аматорських хорових колективів губернії.

Питання залучення учнів парафіяльних шкіл до церковно-хорової роботи стало особливо актуальним із розповсюдженням у промислових і цукропереробних центрах губернії релігійних сект у період розвитку капіталістичних відносин. Поява "злого учиння штунды" повсякчас викликала тривогу у сільських жителів краю. На протидію шкідливим релігійним учинням чернігівське духовенство у 40–50-х роках у сфері народної освіти передбачило низку заходів:

- відкриття приходських недільних шкіл, у яких проповідь та церковний спів на позабогослужбових зібраннях займали провідне місце;
- розширення мережі парафіяльних шкіл за ініціативи місцевих священників та їх можливої фінансової підтримки місцевим населенням.

Так, у 1849 р. під наглядом чернігівської духовної консисторії відповідно до розпорядження губернатора школу було відкрито церковнопарафіяльну в одному з місць найбільшого скупчення сектантських осередків – у с. Єленці біля м. Семенівка. Її утримував у власному будинку священник М. Преображенський. Разом з учнівським хором школи він проводив широку просвітницьку роботу з прихожанами, нагадуючи їм про віковічні православні устої Чернігівської землі. Громада села, підтримуючи дану роботу, у 1853 р. виділила на цю школу 150 крб [1, с. 100].

Зазначимо, що питання залучення молоді до боротьби із сектантством залишалися на часі впродовж усього дожовтневого періоду. Архівні документи свідчать, що 1897 р. мешканець хутора Кохановий Конотопського повіту козак П. Кохановський у своєму листі-проханні до губерньської управи вказує, що вкрай шкідливе релігійне учиння набирає великої сили та в змозі похитнути віковічні християнські устої. Саме про них дбала місцева хуторська громада, побудувавши на свої кошти церкву та намагаючись розгорнути у приході та серед учнів місцевої школи церковно-просвітницьку роботу [4, с. 289].

Значно кращі успіхи у навчанні співу мали вчителі тих шкіл, де дозволили ввести додаткову посаду помічника вчителя. Наявність у керівника хору помічника-псаломщика позитивно впливала на організацію позаурочних форм роботи зі шкільним колективом, який не знав основ нотної грамоти. На цих посадах працювали переважно учні духовних закладів, диякони, псаломщики. Помічники вчителя, як правило, добре володіли нотною грамотою, хоровим нотним співом. Саме ці їх професійні якості сприяли покращенню освітнього процесу. Поступово за поданими проханнями учителів губернії у багатьох парафіяльних школах із великою кількістю учнів відкривалися посади помічника наставника. За 20–30 років дії нової шкільної системи в Чернігівській губернії, як і в усій державі, достатньо гостро почав відчуватися брак учителів співу, оскільки найбільш підготовлені до викладацької діяльності священники працювали у повітових училищах. Нагадаємо, що Чернігівська духовна семінарія лишалася єдиним закладом краю, в якому готували фахівців із Закону Божого та церковного співу.

Елементи музичної освіти простежуються також у діяльності відкритих на Чернігівщині на початку 60-х років недільних шкіл. Знавець історії освіти Л. Миловидов із посиланням на архів Чернігівської чоловічої гімназії зазначає, що на Чернігівщині у

період національно-культурного піднесення серед інших шкіл для простого народу при Чернігівській гімназії було відкрито "ежедневные бесплатные послеобеденные классы для проходящих девочек" [8, с. 2]. У 1860 р. аналогічні школи при повітових училищах було відкрито в Стародубі, Городні, Суражі [13, с. 26]. Оскільки заняття проходили за програмою парафіяльних шкіл, за бажанням учителя викладався і церковний спів. Документальні дані свідчать, що у містечку Стародуб першим закладом освіти для дівчат стала жіноча школа [5, с. 10].

Активну участь у відкритті недільних шкіл брало духовенство, безкоштовно працюючи нарівні з учителями та прихильно ставлячись до ідеї широкого впровадження народної освіти в українсько-національному дусі. Так, у Чернігівській недільній школі, найбільшій за чисельністю учнів (з 15 учнів за рік їх кількість зросла до 90), церковного співу безкоштовно навчав священник місцевої Миколаївської церкви М. Соколов [5, с. 5].

Кінець другого етапу розвитку музичної освіти на Чернігівщині був позначений низкою яскравих мистецьких подій, які мали значний вплив на розвиток культури губернії. У 1853 р. у Чернігові було відкрито приміщення для виступу заїжджих театральних колективів. У різні періоди в Чернігові виступали театральні трупи М. Садовського, М. Кропивницького та ін. У репертуарі колективів були п'єси М. Гоголя, Г. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка та твори чернігівських письменників Л. Глібова, В. Самійленка та інших літераторів [12]. У ці роки значною мірою поживалося концертне життя губернії завдяки виступам музикантів-віртуозів: польського скрипаль-віртуоза А. Контського (1853 р.), піаніста С. Шиффа (1857 р.) та ін.

Протягом 40–50-х років на Чернігівщині вийшли у світ збірки обробок народних пісень М. Марковича "Народные украинские напевы, положенные на фортепиано" (1840 р.) та "Южноруські пісні з голосами" (1857 р.), а також збірка А. Метлинського "Народні південноросійські пісні" (1854 р.), які сприяли залученню молоді до вивчення народно-побутових традицій краю.

У цей період активізувалася діяльність чернігівських істориків, краєзнавців та педагогів (О. Лазаревського, В. Модзалевського, П. Куліша та ін.) щодо вивчення історії та культурної спадщини регіону. У 1860 р. Л. Глібовим було засновано "Товариство кохаючих рідну мову". У 1861 р. ним же було видано перший номер "Чернігівського листка" – газети, яка приділяла багато уваги розвитку культури краю, збереженню її багатих традицій.

Із 40-х років XIX ст. в організації концертної діяльності на Чернігівщині окремим напрямом визначається проведення мистецьких благодійницьких заходів, зокрема на підтримку дітей. Так, у 1842 р. Д. Гесс, дружиною чернігівського губернатора, було відкрито перший у губернії дитячий притулок [6, с. 116]. По відкриттю у закладі перебувало на утриманні 50 дітей: 8 хлопчиків та 42 дівчинки. Як зазначали "Черниговские губернские ведомости", діти "мають достатнє утримання (11 тис. крб сріблом від благодійних внесків) та гарну освіту" [9, с. 86]. Благодійний концерт на користь вихованців дитячого притулку в Чернігові було дано 26.05.1850 р.

Перший будинок для виховання дітей-сиріт було відкрито в Чернігові у 1803 р. на кошти генерал-губернатора князя О. Куракіна. Спочатку заклад призначався для утримання сиріт бідних дворян. Його Статутом було передбачено забезпечення дітей "тими ж засобами виховання, що й вихованців шляхетного пансіону при гімназії" [14, арк. 16]. Проте із збільшенням загального числа сиріт у губернії даний заклад почав приймати на утримання дітей інших верств населення. Притулки лишалися тривалий час єдиними закладами в губернії, в яких перебували діти 6–7-річного віку, хоча це не було передбачено "Правилами" закладу. Зазвичай із дітьми проводилися заняття з ручної праці, самообслуговування, ігри зі співом та загальнохоровий спів. Останній розглядався як дієвий засіб естетичного і морального виховання [11, с. 46].

Висновки

1. Проведений аналіз особливостей розвитку музичної освіти на Чернігівщині дає підстави для висновку, що здобутками музичної освіти стали: впорядкування державної освітньої системи освіти; збереження окремих форм музичної освіти (домашнє навчання музики), що надало музичній освіті краю рис традиційності; визначення змісту роботи з учнівською молоддю в аудиторних (урок та вільне відвідування церкви) та позааудиторних формах роботи. Зазначено, що негативний вплив на розвиток музичної освіти на Чернігівщині в цей період мало: суттєве

скорочення мережі закладів нижчої освіти (козацькі, парафіяльні, дяківські школи); помітний занепад у галузі меценатської підтримки освіти; недостатній рівень забезпечення шкіл учительськими кадрами.

2. Подальші дослідження будуть пов'язані із визначенням особливостей розвитку музичної освіти та виховання на Чернігівщині на початку ХХ ст. щодо наукового обґрунтування їх організації та практики використання педагогічних здобутків за сучасних умов.

Література

1. ВДАЧО в м. Ніжині, ф. 1356, оп. 1, од. зб. 9. Дела Борзнянского сельского приходского училища, 1850 г., 176 арк.
2. ДАЧО у м. Чернігів, ф. 807, оп. 1, од. зб. 199. Шаповаловское волосное правление. Дело об обучении девочки-сироты, 1849 г., 2 арк.
3. ДАЧО у м. Чернігів, ф. 811, оп. 1, од. зб. 321. Шаповаловское сельское управление. Об обучении в сельских приходских училищах крестьянских детей, 1856 г., 18 арк.
4. Журнал очередной 32-й сессии Черниговского губернского земского собрания // Журнал заседаний черниговского губернского земского собрания (приложение) за 1896/1897 г. – С. 289–290, 550–555, 616–627.
5. Иченское образцовое двухклассное сельское училище Министерства народного просвещения в 1880 г. – Ф. II (Архів Ґалаґанів), од. зб. 26573 / Кн. I. – 1880 г. – 12 арк.
6. Историчний календар Чернігівщини / упоряд. О. Деко. – К. : Вид-во Чернігівського земляцтва, 1997. – 736 с.
7. Календар Черниговской губернии на 1886 р. Излож. Корвин-Пиотровский. Год I. – Чернигов, 1885.
Ч. 3. – 1885. – 337 с. – С. 91.
8. Миловидов Лев. Недільні школи на Чернігівщині в 1860 рр. [стаття, надруковано на машинці] // Архів журналу "Україна", ф. X, оп. 17749, 1927 р., 16 арк.
9. О детском приюте в Чернигове // Черниговские губернские ведомости (часть неоф.). – 1852. – № 10 (7 июля). – С. 86.
10. Павловский И. Ф. Приходские школы в старой Малороссии / И. Ф. Павловский // Киевская старина. – 1904. – Т. 84, январь. – С. 7.
11. Попиченко С. С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Попиченко Світлана Сергіївна. – Умань, 1998. – 197 с. – Бібл. : с. 181–197.
12. Самойленко Г. В. Громадсько-культурне та літературне життя в Чернігові у кінці ХІХ – поч. ХХ ст. / Г. В. Самойленко. – Ніжин : ТОВ "Наука-сервіс", 1999. – 120 с.
13. Сіментов Ю. Я. Краєзнавчі матеріали з історії Чернігівщини : посіб. для вчителів / Ю. Я. Сіментов, М. Т. Яцура. – К. : Радянська школа, 1968. – 78 с.
14. ЦДІА України у м. Київ, оп. 1, од. зб. 197. Дело о преобразовании Черниговской гимназии и уездных училищ, 1833 г., 23 арк.
15. Шафонский А. Ф. Черниговскаго наместничества топографическое описание с краткимъ географическимъ и историческимъ описаниемъ Малыя Россіи. – К., 1851. – 232 с.

УДК 378.016(430)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ: ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ

Пасічник Л. Л.

У статті представлено особливості професійної підготовки вчителів у Німеччині. Автор розглядає становлення традиційної двофазової моделі підготовки вчителів. Проаналізовано підходи до реформування 1-ої фази теоретичної підготовки та уведення ступеневої підготовки (бакалавр, магістр). Охарактеризовано особливості традиційного та інноваційного підходів до професійної підготовки вчителів.

Ключові слова: професійна підготовка, ступенева підготовка (бакалавр, магістр), традиційний та інноваційний підходи, інтегрована та послідовна моделі.

В статье исследуются особенности профессиональной подготовки учителей в Германии. Автор рассматривает становление традиционной двухфазовой модели подготовки учителей. Проанализированы подходы к реформированию 1-й фазы теоретической подготовки и введения ступенчатой подготовки (бакалавр, магистр). Охарактеризованы особенности традиционного и инновационного подходов к профессиональной подготовке учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, ступенчатая подготовка (бакалавр, магистр), традиционный и инновационный подходы, интегрированная и последовательная модели.

This article deals with teacher training specificities in Germany. The author examines the formation of traditional two-phase teacher training model. The approaches to the reformation of the 1st phase (theory studies) and the introduction of the multilevel training (BA, MA) are analyzed in the article. The specificities of traditional and innovative approaches of teacher training are described here.

Key words: teacher training, multilevel training (Bachelor, Master), traditional and innovative approaches, integrated and consistent models.

Постановка проблеми. Педагогічна освіта України знаходиться на стадії реформування, що передбачає формування змісту освіти відповідно до вимог співвідношення нормативних та вибіркових навчальних дисциплін, забезпечення ефективної практичної підготовки майбутніх студентів, підтримки диверсифікованих програм. З огляду на це корисним є вивчення німецького досвіду підготовки вчителів.

Педагогічна освіта Німеччини поступово розвивалась та модернізувалась, реагуючи на запити суспільства, пов'язані з економічними, політичними та соціальними процесами в країні та світі. Двофазова модель підготовки майбутніх учителів як національне педагогічне утворення високо цінується завдяки професійній кваліфікації молодих учителів та статусу професії у суспільстві.

Німеччина, підписавши однією із перших у 1999 році Болонську декларацію, зобов'язалась реформувати національну систему вищої освіти відповідно до загальноєвропейських вимог. Процес структурного реформування традиційної моделі підготовки вчителів, а саме першої фази теоретичної підготовки, та пошук оптимальної моделі ступеневої підготовки (бакалавр, магістр) супроводжувався численними дискусіями серед освітян та науковців, які прагнули зберегти національні надбання вищої педагогічної освіти та визначити оптимальні шляхи реалізації європейських вимог.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти підготовки вчителів у Німеччині проаналізовано у працях таких дослідників, як Н. Абашкіна, С. Бобракова Т. Вакулєнко, В. Гаманюк, П. Каган, Н. Козак, Н. Махія, Л. Пуховська, А. Турчин.

Дослідження процесу підготовки вчителів є актуальним і для німецьких дослідників: З. Бльомеке (S. Blömeke), М. Вінтер (M. Winter), Р. Меснер (R. Messner), А. Нолє (A. Nolle), Е. Терхарт (E. Terhart) та інших.

Однак особливості професійної підготовки майбутніх вчителів у Німеччині, на наш погляд, висвітлені у вітчизняних наукових публікаціях недостатньо.

Тому **метою статті** є характеристика традиційного та інноваційного підходів професійної підготовки майбутніх учителів у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Становлення шкільної освіти розпочалося у XV–XVI століттях із поширенням Євангелійської віри і необхідністю для всіх осередків суспільства читати біблійські тексти рідною мовою. Так, поруч із монастирськими та церковними школами виникли міські вищі латинські школи, реформовані пізніше у гімназії або ліцеї, у яких духовні особи або люди з університетською освітою навчали дітей аристократії. Гімназії забезпечували високий рівень освіти і готували учнів до майбутнього навчання в університеті. Це, у свою чергу, зумовило зростання вимог до рівня підготовки вчителів гімназій, яка ставала все більш науково орієнтованою. За результатами наукового дослідження А. Роса (Anne-Elisabeth Roßa), професор педагогічних наук Трап (Trapp) університету Галле (Halle) розробив у 1779 р. модель професійної академічної підготовки вчителів гімназій, яка мала поєднувати теоретичний та практичний аспекти завдяки відвідуванню уроків та проведенню власних уроків під керівництвом викладача. У 1809 у Баварії, у 1810 р. у Пруссії було додатково введено державний екзамен, який мав підтвердити рівень теоретичної підготовки майбутнього вчителя гімназії. Необхідність практичної підготовки було закріплено запровадженням у Пруссії у 1826 р. випробувального року для майбутніх вчителів, чим було започатковано другу фазу підготовки, яка остаточно була визнана у 1890 р. У 1917 р. було встановлено порядок складання екзаменів, який відтепер поділявся на перший екзамен із теорії та другий екзамен із практики. Впродовж XIX століття відбулась диференціація підготовки вчителів гімназій відповідно до навчальних предметів та типу школи [2; 6]. Таким чином, історично вибудована університетська модель професійно-педагогічної підготовки вчителів гімназій без суттєвих структурних змін проіснувала до кінця XX століття. Сучасні реформи, які спричинені євроінтеграційними процесами та особливостями інформаційного суспільства, спонукають освітян до пошуку нових ідей, переосмислення наявного досвіду, запровадження сучасних підходів до підготовки вчителів.

Крім гімназій, для яких університети готували вчителів, існували й народні школи, де навчання дітей забезпечували люди без спеціальної підготовки. Лише з кінця XVIII століття, з введенням у Пруссії (1763) обов'язкової шкільної освіти, постало питання про спеціальну підготовку вчителів та започатковано навчання в семінаріях у містах Вюрцбург (Würzburg) та Бамберг (Bamberg). Впродовж XIX століття формувався зміст професійної підготовки вчителів у семінаріях і термін навчання було подовжено до двох років. Проте семінарська форма підготовки була переважно практико-орієнтованою. Теоретичні заняття замінювались практикою у школах, які були відкриті при семінаріях. Студенти відвідували уроки вчителів або проводили власні під їх наглядом. Теорія з практикою майже не пов'язувалися.

Суттєві зміни у системі професійно-педагогічної підготовки вчителів усіх типів шкіл відбулися за часів Веймарської республіки 1919 р. Якість підготовки майбутніх вчителів у педагогічних семінаріях вже не відповідала вимогам часу. Було визнано, що вчителі повинні отримувати академічну освіту, внаслідок чого з 1926 р. почали відкриватись перші педагогічні академії, пізніше вищі педагогічні школи для вчителів початкової, основної та реальної шкіл з трирічною підготовкою та інтегрованою практикою впродовж одного семестру [1; 2].

Таким чином, до другої половини XX століття у Німеччині практикувались дві моделі підготовки вчителів: двофазова модель університетської підготовки майбутніх вчителів гімназій з домінуючою теоретичною складовою та модель підготовки вчителів початкової, основної та реальної шкіл, яка традиційно акцентувала увагу на засвоєнні майбутніми вчителями практичних педагогіко-дидактичних знань, умінь та навичок.

Нові тенденції суспільно-економічного розвитку у 60–70-ті роки XX століття сприяли збільшенню уваги до академічної підготовки вчителів усіх типів шкіл шляхом поступової інтеграції вищих педагогічних шкіл в університети. Таким чином, майже всі вищі педагогічні школи у Німеччині, за винятком землі Баден-Вюртемберг (Baden-Württemberg), були інтегровані до кінця XX століття в університети, і професійно-педагогічна підготовка вчителів усіх типів шкіл (початкової, основної, реальної та

гімназії) почала здійснюватися за двофазовою моделлю: перша фаза – теоретична (навчання в університеті або вищій педагогічній школі) і друга фаза – практична підготовка (референдаріат), яка контролюється іншою державною установою. Професійна підготовка охоплює 4 аспекти: теоретичну підготовку з предмета викладання, дидактику, психолого-педагогічні дисципліни та практику і завершується складанням першого державного екзамену, який є передумовою допуску до другої фази. Практична підготовка (референдаріат) до підписання Німеччиною Болонської декларації та уведення ступеневої підготовки тривала 24 місяці. Зараз період стажування скорочено до 12–18 місяців. Під час стажування майбутні вчителі набувають досвіду, проводячи уроки у школі під керівництвом ментора та самостійно, відвідуючи заняття з педагогіки та методики на навчальних семінарах, які проводять досвідчені вчителі шкіл. Референдаріат завершується складанням другого державного екзамену. Лише успішно склавши другий державний екзамен, референдарі, особи, які пройшли повний курс професійної підготовки вчителя, мають право обіймати відповідну посаду у школах державного підпорядкування.

Внаслідок децентралізованої системи управління освітою професійна підготовка майбутніх вчителів у різних землях Німеччини відбувається по-різному: залежно від предмета викладання та типу школи (початкової, основної, реальної або гімназії). Таким чином, програми підготовки відрізняються за змістом та обсягом. Крім того, за умовами Болонського процесу було реформовано першу фазу теоретичної підготовки і уведено ступеневу підготовку. Однак кілька федеральних земель не підтримали нововведень, тому частина університетів країни продовжують готувати учителів за старим зразком, наприклад, у Мекленбурзі-Передній Померанії (Mecklenburg-Vorpommern) та Саксонії (Sachsen). У Баден-Вюртемберзі (Baden-Württemberg), Баварії (Bayern) та землі Саарланд (Saarland) ступенева підготовка передбачена лише для учителів професійної школи. Саксонія-Ангальт (Sachsen-Anhalt) та Тюрінгія (Thüringen) пропонують обидва підходи [4]. Проте переважна більшість університетів запровадили бакалаврські та магістерські програми підготовки учителів. Зокрема, навчання у бакалавріаті триває 6 семестрів, у магістратурі – 2 семестри для майбутніх вчителів початкової школи та 4 семестри для вчителів загальноосвітньої, професійної шкіл та гімназій. Повне виконання магістерської програми є обов'язковою умовою допуску до наступної фази практичної підготовки (референдаріату). У деяких землях стажування (референдаріат) можна відтермінувати на 4 роки. Проте для забезпечення академічної мобільності студентів у всіх університетах країни запроваджено модуляризовані навчальні програми та кредитно-трансферну систему.

Згідно із земельним законом про підготовку вчителів, університети Росток (Rostock) та Грейфсвальд (die Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald) землі Мекленбург-Передня Померанія (Mecklenburg-Vorpommern) здійснюють підготовку вчителів за *традиційного* підходом. Період навчання триває 9–10 семестрів і завершується, як і раніше, складанням першого державного екзамену, який засвідчує достатній рівень теоретичної підготовки студента для майбутнього стажування (референдаріату) [3]. У процесі проведення реформ відбулися зміни у змісті професійної підготовки та обсязі навчального навантаження, яке складає 300 кредитів ECTS для вчителів гімназій (5–11–13 класи) у всіх університетах, зокрема й університеті Росток. Частина психолого-педагогічних дисциплін, таких як шкільна педагогіка, загальна педагогіка, основи спеціальної педагогіки, педагогічна психологія та дисципліни за вибором (діагностика, соціальна педагогіка, медіапедагогіка та інші) охоплюють 30 кредитів ECTS. На вивчення кожної із двох обов'язкових дисциплін з предмета викладання відводиться по 105 кредитів ECTS та 30 кредитів ECTS на вивчення дидактики. Шкільна практика (соціальна, орієнтовна та основна) займає 15 кредитів ECTS, дипломна робота – 15 кредитів ECTS [7]. З метою підвищення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці університети пропонують різні варіанти комбінування двох навчальних предметів для вчителів гімназій, які вивчаються в однаковому обсязі. Обравши іноземну мову як дисципліну предмета викладання, можна ще вивчати іншу іноземну мову або історію, географію, інформатику, фізику, математику, хімію та ін. Для удосконалення професійної компетентності майбутнім учителям іноземної мови рекомендовано проходження практики за кордоном у країні, мова якої вивчається.

Уведення ступеневої освіти відбувалося поступово і супроводжувалось численними дискусіями щодо вибору оптимальної моделі. Як зазначає М. Вінтер, ступенева підготовка вчителів у Німеччині здійснюється за *інтегрованою* та *послідовною* моделями. В інтегрованій моделі всі компоненти професійної підготовки внесені як у бакалаврські, так і в магістерські програми. У послідовній моделі на рівні бакалавріату домінує теоретична підготовка із дисциплін предмета викладання, а у магістратурі вивчаються дисципліни психолого-педагогічного циклу та дидактика, що, на думку німецьких науковців не може забезпечити підготовку кваліфікованого вчителя за такий короткий час [9].

Однією з перших *інтегрована* модель ступеневої підготовки була введена в університеті Білефельд (Bielefeld) у землі Північна Рейн-Вестфалія (Nordrhein-Westfalen). Наприклад, майбутні вчителі гімназій та загальноосвітньої школи отримують на рівні бакалавріату теоретичну підготовку обсягом 180 кредитів ECTS: 90 кредитів ECTS з основної дисципліни предмета викладання і 60 кредитів ECTS з другої дисципліни, крім того, вивчаються психолого-педагогічні дисципліни обсягом 30 кредитів ECTS. Обсяг навчального навантаження у магістратурі складає 120 кредитів ECTS: основна дисципліна (20 кредитів ECTS), друга дисципліна (40 кредитів ECTS), психолого-педагогічні дисципліни (14 кредитів ECTS), семестрова практика (25 кредитів ECTS), магістерська робота (15 кредитів ECTS). Німецькі університети враховують реалії сучасної загальноосвітньої школи у Німеччині із багатонаціональним контингентом учнів та пов'язані з ними проблеми і докладають зусиль для забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів для роботи в умовах полікультурної освіти. Тому магістерські програми університету Білефельд для вчителів, незалежно від їх спеціалізації, містять 6 кредитів ECTS для підготовки з німецької мови як другої [8].

Університет Бохум (Bochum) у Північній Рейн-Вестфалії одним із перших (2002 р.) увів *послідовну* модель ступеневої підготовки вчителів гімназій та загальноосвітньої школи. На кінець навчання у бакалавріаті потрібно отримати загалом 180 кредитів: 79 кредитів ECTS із основної дисципліни предмета викладання, з якого виконується бакалаврська робота, 71 кредит ECTS із другої дисципліни та модуль "дисциплін за вибором" обсягом 30 кредитів ECTS. Модуль "дисциплін за вибором" для майбутніх учителів містить 25 кредитів ECTS (німецька мова як друга, дидактика, орієнтовна та шкільна практика та 5 кредитів дисциплін за вибором). Магістерська програма для майбутніх учителів спрямована на формування фахово-дидактичних та професійно-педагогічних компетентностей [5]. Перевагою послідовної моделі є можливість отримати ґрунтовну теоретичну підготовку з обох дисциплін предмета викладання в однаковому обсязі на рівні бакалавріату і обрати магістерську програму, повне виконання якої дозволить перейти до наступної другої фази (референдаріату), або іншу програму для продовження наукової роботи.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх учителів у Німеччині складається із двох фаз: теоретичної (навчання в університеті або у вищій педагогічній школі) та практичної (референдаріату). В рамках Болонського процесу першу фазу було реформовано та уведено ступеневу підготовку (бакалавр, магістр). Пошуки оптимальної моделі ступеневої підготовки привели до утворення інтегрованої та послідовної моделей. Більшість університетів надають перевагу саме інтегрованій моделі, яка спрямована на підготовку вчителя впродовж усього періоду навчання в університеті. У послідовній моделі формування необхідних професійно-педагогічних компетентностей передбачено магістерськими програмами.

Проаналізувавши моделі ступеневої підготовки, ми дійшли висновку, що послідовної моделі у чистому вигляді не існує. Усі бакалаврські програми містять окремі модулі, виконання яких є обов'язковим, якщо студент обирає професійно спрямовану магістерську програму.

Відсутність єдиних вимог до структури та змісту професійної підготовки вчителів з боку держави надає можливість університетам деяких земель готувати учителів за традиційного підходу. Відтепер передумовою допуску до другої фази практичної підготовки (референдаріату) є складання першого державного екзамену за старим зразком або повне виконання професійно спрямованої магістерської програми за новим зразком. Успішне складання другого державного екзамену свідчить про готовність референдарія до самостійної роботи у школі певного типу.

Структурні реформування зумовили необхідність перегляду змісту професійної підготовки учителів, оновлення навчальних програм із врахуванням потреб сучасної школи, запровадження модуляризованих навчальних програм та кредитно-трансферної системи всіма університетами країни. Внаслідок збільшення частки практичної складової у першій фазі (навчання) було значно скорочено тривалість стажування (референдаріату).

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні змісту сучасної загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та особливостей модернізації вищої педагогічної освіти у Німеччині.

Література

1. Beck C. H. Geschichte Frankens bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. [Електронний ресурс] / C. H. Beck. – 2015. – Режим доступу: https://books.google.com.ua/books?id=kTO9EzTZHBAC&pg=PA1233&lpg=PA1233&dq=lehrerbildung+in+deutschland+im+19.jahrhundert&source=bl&ots=z_OA-CyoKJ&sig=Cy7HyqEERj1IH1Rkew5Vu2hf8gw&hl=. – Назва з екрана.
2. Blömeke S. Lehrerausbildung [Електронний ресурс] / Siegrid Blömeke. – 2015. – Режим доступу: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/bloemeke-lehrerausbildung.pdf>. – Назва з екрана.
3. Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz - LehbildG -M-V). Vom 4. Juli 2011 [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу: http://www.uni-rostock.de/fileadmin/UniHome/Studium/downloads/LehbildG_M-V_vom_04_Juli_2011.pdf. – Назва з екрана.
4. Monitor Lehrerbildung [Електронний ресурс] / Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald. – Режим доступу: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/projekt/index.html>. – Назва з екрана.
5. Professional School of Education [Електронний ресурс] / Ruhr-Universität Bochum. – Режим доступу: <http://www.pse.ruhr-uni-bochum.de/>. – Назва з екрана.
6. Roßa A. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://books.google.com.ua/books?id=k3ntPfgGF0EC&pg=PA100&lpg=PA100&dq=konsekutive+studienstruktur+in+der+lehrerausbildung&source=bl&ots=tJ1K6xB1Eo&sig=g0YUq-vKElt_94GO2a436NNs9rU&hl=ru&sa=X&ei=0JWmVLquB8yuU. – Назва з екрана.
7. Studienfeld "Lehramt" [Електронний ресурс] / Universität Rostock. – Режим доступу: <http://www.uni-rostock.de/studium/studienangebot/studiengaenge-nach-studienfeldern/lehramt>. – Назва з екрана.
8. Study Model [Електронний ресурс] / Universität Bielefeld. – Режим доступу: [http://www.uni-bielefeld.de/\(en\)/Universitaet/Studium/Studieninformation/Studienmodell/](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/Universitaet/Studium/Studieninformation/Studienmodell/). – Назва з екрана.
9. Winter M. Sequenziell oder integrativ? – zur Diskussion über alte und neue Studienstrukturen in der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe I Teil II. [Електронний ресурс] / Martin Winter // Hochschulentwicklung/-politik. – 2005. – № 1. – S. 9–15. – Режим доступу: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1975.pdf>. – Назва з екрана.

УДК 378.147:81'243(477)(092)

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ВИХОВНІ ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

Петько Л. В.

У статті описано практичне впровадження педагогічних ідей В. О. Сухомлинського у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням в умовах вищої школи: гуманізації навчально-виховного процесу, розгляд дитини як суб'єкта виховання, творча особистість учителя, у процесі соціальної комунікації, організації дозвілєвої діяльності шляхом використання інтерактивних технологій (навчання у співпраці, кейс-метод, метод проектів).

Ключові слова: педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського, гуманізм, особистість педагога, творчість учителя, навчально-виховний процес, любов до дитини, дозвілєва діяльність, інтерактивні технології навчання.

В статье представлено практическое применение педагогических идей В. А. Сухомлинского в преподавании иностранного языка профессиональной направленности в условиях высшей школы: гуманизации учебно-воспитательного процесса, рассмотрение ребёнка как субъекта воспитания, творческая личность учителя, в процессе социальной коммуникации, организации детского досуга путём использования интерактивных технологий (кооперативное обучение, кейс-метод, метод проектов).

Ключевые слова: педагогические идеи В. А. Сухомлинского, гуманизм, личность педагога, творчество учителя, учебно-воспитательный процесс, любовь к ребёнку, организация досуга, интерактивные технологии обучения.

The article describes a practical implementation of pedagogical ideas of V. O. Sukhomlinsky in the professionally oriented foreign language teaching environment in university conditions: humanization of the educational process, consideration of the child as a subject of education, interpersonal communication, organization of leisure activities through the use of interactive technologies (cooperative learning, case method, project method).

Key words: V. O. Sukhomlinsky, humanism, teacher's personality, teacher creativity, teaching / learning process, love for children, leisure activity, interactive pedagogical technologies.

Актуальність статті. Підготовка вчителя в університеті – це тільки початок його педагогічної стежини. І першою людиною, з якою вчителю-початківцю потрібно буде зустрітися, стане директор школи. Від цієї зустрічі залежатиме дуже багато, і у першу чергу, – відбудеться з випускника вишу УЧИТЕЛЬ, чи – ні.

Як слушно зауважує О. М. Пехота, сьогодні панує "вузькоутилітарний підхід, який виявляється у невмінні практика відрізнити теоретичну проблему від конкретного педагогічного задання". Тоді як В. О. Сухомлинський ставив під питання щодо корисності вчителя користуватися готовими методичними розробками, надававши перевагу його самостійним пошукам, навчання "робити правильні практичні висновки із теоретичних передумов і результатів дослідницької діяльності". Гуманістичний підхід до дитини і до організації її життєдіяльності, що бере початок від класиків педагогічної думки, в спадщині В. О. Сухомлинського набуває системного вигляду і конкретного діяльнісного забезпечення для свого часу [6, с. 104–105].

Мені у професії пощастило. Першим директором школи у далекому 1978 році, коли я прийшла працювати за направленням педінституту, став Тимченко Анатолій Петрович, сильна, харизматична особистість, послідовник ідей В. О. Сухомлинського. На той час ідеї В. О. Сухомлинського (особливо його думки про гармонію суспільних та індивідуальних потреб у структурі особистості) були дуже сміливими і не всіма підтримувалися, тому що за комуністичною ідеологією того часу інтереси індивідуума підпорядковувалися колективним інтересам. Тоді як В. О. Сухомлинський

"розриває" коло впливу колективу на особистість вихованця, стверджуючи, що колектив складається саме з неповторних дитячих індивідуальностей, особистостей зі своїм внутрішнім світом, коли кожна дитина має вплив на взаємовідносини у колективі.

Завдяки А. П. Тимченку теплою осіннюю порою 1979 р., після участі в конкурсі художньої самодіяльності шкільних учительських хорів, повертаючись із Полтави до Кривого Рогу, директор змінює маршрут, і 45 моїх колеґ-вчителів приїхали до Павлиської середньої школи вклонитися педагоґу В. О. Сухомлинському: "Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям" [9]. "Немає індикатора чутливішого за дитячу душу. Українська ж дитина дуже експансивна, занадто вразлива й часто усамітнюється зі своїми переживаннями, залишається один на один зі своїм внутрішнім світом" [3, с. 126].

Відповідно до наукових позицій учених, зокрема Ю. Г. Новгородської, В. Сухомлинський теоретично обґрунтував і апробував у педагоґічній практиці Павлиської середньої школи концепцію формування творчої особистості школяра, основними засадами якої є дитиноцентризм; урахування особливостей розвитку дитячого організму в різні вікові періоди; глибоке пізнання індивідуальності кожної дитини; визнання її унікальності й неповторності; віра в творчі можливості кожної дитини; створення сприятливих умов для розкриття потенційних сил дитини; реалізація індивідуального та диференційованого підходів до дітей; проектування розвитку особистості школяра; утвердження принципів педагоґіки співробітництва; поетапна розробка та поступове впровадження в практичну діяльність ідей розвивального навчання [2, с. 10].

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що головними ідеями виховання підростаючого покоління, а саме, дитини, яким присвятив все своє життя В. О. Сухомлинський, визначають: 1) любов до дитини; 2) розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності і на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, який спрямований, зрештою, на творчу працю; 3) культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття – прекрасного і гармонії; 4) формування у дітей "культури бажань" і "культури потреб"; 5) розробка демократичних педагоґічних засобів і методів навчання та виховання (повага, заохочення, зосередження на позитивному, моральне покарання); 6) звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції, підтримка і розвиток того здорового, що є в кожній особистості; 7) розвиток ідей "радість пізнання", тобто емоційного сприйняття процесу навчання; 8) демократизація структури управління навчально-виховним процесом у школі (психолоґічний і педагоґічний семінари, школа для батьків тощо) [8, с. 384].

І. А. Суржикова, вивчаючи філософські засади педагоґічних концепцій В. Сухомлинського та французького педагоґа С. Френе, дійшла висновку, що їх об'єднує ставлення до природи як основного чинника і засобу виховання особистості. Головним у їхніх виховних системах виступає дитиноцентризм, а навчальна діяльність розглядалась як творчий процес, що сприяє розвитку педагоґічних форм та методів для вільної експресії школярів, і здійснювалась в умовах природного середовища як насичений творчими відкриттями процес. Причому В. О. Сухомлинський і С. Френе підкреслювали роль соціального середовища, в якому формується особистість дитини, де принцип народності у вихованні став об'єднуючим для обох педагоґів [7, с. 10].

У площині нашого дослідження звернемося до формування професійно орієнтованого іншомовного середовища в умовах університету. Дисципліна "Педагоґіка" є обов'язковим предметом для студентів першого курсу університетів усіх форм власності. Тому педагоґічний аспект, викладений вище, ми трансформуємо у процес навчання іноземної мови за професійним спрямуванням за допомогою методу ситуаційного аналізу на прикладі фільму "Звуки музики" (США, 1965) [11]: історія черниці Марії, яка стала дванадцятю гувернанткою в сім'ї барона фон Траппа, причому остання попрацювала там тільки дві години.

Студентам ознайомитися із запропонованою ситуацією і виконати завдання, подані нижче.

Case 1. Завдання: Work in groups: 1. Discuss these dialogs:

Dialog 1. Captain: ...the last one – she stayed only two hours.

Maria: What's wrong with the children, sir?

Dialog 2.

Captain: You, Fraulein, will listen carefully. Learn their signals so that you can call them when you want them.

Maria: I could never answer to a whistle. Whistles are for dogs and cats and other animals, but not for children, and definitely not for me. It would be too humiliating.

2. What do you think about children's life in the family?

Since his wife died, naval hero Trapp has strictly helmed his house like a militaristic, humorless naval ship – there is no time for play and his regimented children function like a troop of automaton-sailors.

3. Discuss these sentences:

- Every morning, you will drill the children in their studies.
- Each afternoon, they will march about the grounds breathing deeply.
- I am placing you in command.
- The Captain summons the children to come down with his boatswain's whistle.

Each wearing a drab, modified sailor's uniform, they line up on the upper floor's balcony and march down the stairs in unison.

• The children are identified by an individualized whistle sound – as each signal is played, they step forward and announce their names to Maria: Liesl, Friedrich, Louisa, Kurt, Brigitta, Marta, Gretl.

Case 1. The first day in the Family von Trapp

Maria is warned by the harsh disciplinarian that she is "twelfth in a long line of governesses" who have attempted to look after the motherless von Trapp children: "...the last one – she stayed only two hours." After a daunted Maria inquires: "What's wrong with the children, sir?," she is cautioned that the problems were with the previous nannies: "They were completely unable to maintain discipline. Without it, this house cannot be properly run. Will you please remember that, Fraulein?" Since his wife died, naval hero Trapp has strictly helmed his house like a militaristic, humorless naval ship – there is no time for play and his regimented children function like a troop of automaton-sailors:

"Every morning, you will drill the children in their studies. I will not permit them to dream away their summer holidays. Each afternoon, they will march about the grounds breathing deeply. Bedtime is to be strictly observed – no exceptions... You will see to it that they conduct themselves at all time with the utmost orderliness and decorum. I am placing you in command."

The Captain summons the children to come down with his boatswain's whistle. Each wearing a drab, modified sailor's uniform, they line up on the upper floor's balcony (from the eldest to youngest) and march down the stairs in unison. They are identified by an individualized whistle sound – as each signal is played, they step forward and announce their names to Maria: Liesl, Friedrich, Louisa, Kurt, Brigitta, Marta, Gretl.

Maria is instructed: "You, Fraulein, will listen carefully. Learn their signals so that you can call them when you want them." The novice governess defiantly confronts the Captain regarding his summoning technique: "I could never answer to a whistle. Whistles are for dogs and cats and other animals, but not for children, and definitely not for me. It would be too humiliating."

У запропонованому прикладі Марія не погоджується з вимогами капітана виховувати дітей як в армії, а ставить акцент на тому, що дитина є суб'єктом виховання, де виховний вплив спрямовується на внутрішній світ дитини, яка виступає особистістю (гуманістичне виховання), і не повинна, перебуваючи у колективі, відгукуватися на звуки батьківського свистка.

Case 2. Завдання: Work in groups: 1. Discuss pedagogical technologies by Maria in situations:

- with frog;
- with a rough-edged pine cone on her chair.

Case 2. Maria's testing by children

The seven mischievous, incorrigible children test her and play a prank upon her, as they have done previously to run off other governesses. When she's not looking, they place a frog in her pocket. At the dinner table that evening in the formal dining room, Maria

is again victimized by another of the children's' antics – she sits on a rough-edged pine cone placed on her chair. She makes the children feel guilty for their practical jokes: "Knowing how nervous I must have been – a stranger in a new household, knowing how important it was for me to feel accepted, it was so kind and thoughtful of you to make my first moments here so warm and happy and pleasant."

У цій ситуації Марія проходить "випробування" учнів (не було ще жодного вчителя, який би не пройшов через це), з якого вона виходить із честю: спочатку діти засунули їй жабу до кишені і того ж дня, під час обіду, поклали на стілець соснову шишку, щоб вона на неї сіла.

Цей фільм вийшов у прокат в нашій країні на початку 80-х років, а також увійшов до скарбниці світового кіномистецтва. Описана сцена, як й інші, викликали у мене захоплення і подив щодо грамотної педагогічної поведінки Марії у кожній непростій ситуації, що виникала. І вже викладаючи в університеті, коли студенти працювали над різними проектами за цим фільмом, було знайдено причину володіння й застосування педагогічних технологій героїнею кінострічки – Марія отримала педагогічну освіту в коледжі, а потім пішла до монастиря, де також навчала дітей [4]. Звідки і таке професійне запитання з точки зору педагога на початку фільму ("А що не так з Вашими дітьми, сер?"), коли батько ставить Марію до відома, що вона дванадцята гувернантка, а остання втекла через дві години.

Case 3. Завдання: Work in groups: 1. What do you think about these words:

... since the Captain's wife died, he is aloof and cold and runs this house as if he were on one of his ships again – whistles, orders, no more music, no more laughing. Nothing that reminds him of her, even the children. The von Trapp children don't play. They march.

2. Offer your steps to help these children.

Case 3. After Mother's Death

Frau Schmidt delivers bolts of fabric material to Maria that the Captain had ordered from town to make new dresses for her. When she asks for more material to make playclothes for her charges, Frau Schmidt curtly lectures: "The von Trapp children don't play. They march."

According to her, since the Captain's wife died, he is aloof and cold and "runs this house as if he were on one of his ships again – whistles, orders, no more music, no more laughing. Nothing that reminds him of her, even the children." However, the last time he visited the Baroness, he remained in Vienna for a month and "the Captain is thinking very seriously of marrying the woman before the summer's over."

Case 4. Завдання: Work in groups: 1. How and why does Maria ignore Captain's strict orders? 2. Are they true?

Case 4. Maria ignores Captain's orders

Maria ignores Captain's strict orders. She refuses to obey his harsh treatment of the family. Instead of keeping the children at home, she takes them on tours of the city and the surrounding countryside. The children accompany Maria to town, each wearing matching clothing from the heavy window drapes. They cross a footbridge and visit the open market for shopping, where she juggles ripe tomatoes. The happy group skips along the banks of a river, rides a train up into the Austrian Alps hills, where they experience an open-air picnic on the verdant grassy area of the film's opening sequence, with a magnificent panorama of beautiful peaks behind them. To prepare for the Baroness' arrival, she teaches them how to sing, beginning by giving a name to the fundamental notes of the scale – Do-Re-Mi.

В описаних ситуаціях Марія скасовує порядки, які вимагає барон фон Трапп. Із штор вона пошила дітям костюми для прогулянок, діти вийшли за паркан свого будинку в альпійські луки, мандрують потягом, гуляють на річці, бігають, співають, скупляються на базарі. Діти отримали дитячі радощі і спілкування. Як писав В. О. Сухомлинський, процес пізнання навколишнього середовища є незамінним стимулом мислення дитини, для якої цей стимул відіграє винятково важливу роль.

Одночасно наголошував на важливості отримання наукової істини дитиною в навколишньому світі, де джерелом думки була краса і невичерпна складність природних явищ, з поступовим введенням дитини у світ суспільних і трудових відносин [9, с. 24]. Марія зробила так, щоб її вихованцям кожен день "приносив нове відкриття в навколишньому світі [9, с. 40]". Діти за своєю природою допитливі у пізнанні світу. І гувернантка відкрила перед ними "чудовий світ у живих фарбах, яскравих і тремтливих звуках, в казці й грі, у власній творчості, в красі, що надихає серце, в бажанні робити добро людям. Крізь казку, фантазію, гру, крізь неповторну дитячу творчість – істинний шлях до серця дитини [9, с. 35–36].

Case 5. Завдання: Work in groups: 1. Give your estimation Captain's behavior.
2. How do you understand Captain's words on the scene "I know you share this love. I pray that you will never let it die".

Case 5. Baron von Trapp – Patriot of one's country

The peaceful German *Anschluss* (annexation) of Austria (in March of 1938), Nazi troops march and assemble in the Salzburg Square under large red Nazi swastika banners. Herr Zeller, now a high-ranking Nazi official, is driven to the folk festival rehearsal, where he appears aggravated that "the only one in the neighborhood not flying the flag of the Third Reich since the *Anschluss*" is the Captain. Zeller wants to know from Max when the Captain will be returning from his month-long honeymoon trip.

According to Zeller, the Captain will be expected to serve under the Nazis: "When he does return, he will be expected to fill his proper position in the new order." But the festival concert will be held that evening as originally scheduled: "Nothing in Austria has changed. Singing and music will show this to the world. Austria is the same." Young Marta thinks: "Maybe the flag with the black spider on it makes people nervous." Rolf has become indoctrinated into the Party of the Third Reich and delivers a telegram (from Berlin) for Liesl to transmit to her father. He boasts about the omniscient Nazis: "We make it our business to know everything about everyone." He ignores her romantic invitation: "I'm now occupied with more important matters. And your father better be too if he knows what's good for him."

Upon his return to his villa, the Captain pulls down the Nazi banner hanging there. Disgusted, he rips it into two. The children excitedly invite Maria to attend the festival in the evening, but the Captain again refuses to have them compete in public. Max is disturbed because "if the children don't sing at the festival, well, it will be a reflection on Austria."

The telegram from Berlin (from Admiral von Schreiber of the Navy of the Third Reich) offers the Captain a commission to join the German Navy, but the former Navy officer adamantly refuses to serve under Hitler: "I've been requested to accept immediately and report to their naval base at Bremerhaven tomorrow...To refuse them would be fatal for all of us. And joining them would be unthinkable." His plan is to "get out of Austria – and this house – tonight" without alarming the children. During the family's nocturnal attempt to flee the country that evening after packing, the von Trapps silently push their car past their house. It is thought that by the time the von Trapps have been announced to sing in the music festival, they'll "be over the border." But they are detained by the Nazis outside their own gate. Zeller offers an escort to the Salzburg show and then afterwards to Bremerhaven to force the Captain to accept his commission. To his children's astonishment, their father convinces the Nazis that they are costumed in readiness for their performance in the musical festival.

Nazi guards watchfully surround the open-air amphitheatre during the Salzburg Folk Festival. As a farewell song dedicated in tribute to his "fellow Austrians," the Captain patriotically reprises the "love song" "Edelweiss".

"I know you share this love. I pray that you will never let it die."

During the singing of the song, his voice cracks, and Maria steps in and encourages the entire audience to sing-along in an act of bold freedom that displeases the Nazis.

У наведеній ситуації представлено патріотизм барона фон Траппа як офіцера, як людини, як чоловіка. Своїми вчинками і діями він доводить це. Капітан не сприймає фашизм, аншлюс Австрії, відмовляється виконувати наказ ставки Гітлера прибути на військовий корабель і служити Німеччині. Пісня "Едельвейс" у його виконанні на

сцені Зальцбурзького співочого фестивалю звучить як гімн нескореності австрійського народу [5, с. 16].

З огляду на сказане як ніколи актуальною стає педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського до виховання патріотизму у підростаючого покоління. Він розглядав патріотизм як самовіддану любов до рідної землі, її народу, держави, як важливу складову духовності, що виражається у спрямованості свідомості, волі, почуттів гармонійно розвиненої, творчої особистості з національною ментальністю і національно-громадянською свідомістю, високою відповідальністю за сучасне і майбутнє держави. Педагог наголошував, що справжнім може бути лише той патріотизм, що самостійно народжується в душі дитини, і будь-яка поведінка особистості є лише тоді глибоко патріотичною, коли вона є результатом свідомої волі і переконання, визначаючи отроцтво найбільш сприятливим етапом для формування патріотизму [7, с. 13].

В. К. Кіндрат у своїх наукових пошуках похідними у системі патріотичного виховання В. О. Сухомлинського виокремлює: 1) усвідомлення значення рідної мови; 2) віра в ідею про невичерпність можливостей служіння своєму народові, рідній Батьківщині; 3) поглиблений інтерес до минулого рідного краю і прагнення до примноження традицій народу, збагачення його культури; 4) здатність мислити критично і самокритично в процесі формування національної самосвідомості; 5) гуманне, турботливе ставлення до оточення, особливо до своєї родини; 6) відповідальне ставлення до суспільно корисної праці і навколишнього природного середовища. Також автор виявив діалектичну єдність трьох компонентів виховання патріотизму: знання – переживання – вчинки, які визначають глибину цього почуття, його дієвість [1, с. 12–13].

Запропонований напрям підготовки майбутніх спеціалістів в умовах університету не вичерпує всіх аспектів використання педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, але представлені нами матеріали, запропоновані педагогічні технології у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням можуть слугувати як у навчанні, так і професійній діяльності випускників вищої школи.

Література

1. Кіндрат В. К. Проблема патріотичного виховання підлітків у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського [Електронний ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Кіндрат Вадим Кирилович ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998. – 18 с. – Режим доступу: – Назва з екрана.
2. Новгородська Ю. Г. Розвиток ідей В. Сухомлинського з формування творчої особистості школяра в педагогічній теорії та практиці сучасної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Юлія Григорівна Новгородська ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 21 с.
3. Петько Л. В. До проблеми виховання національної свідомості школярів / Л. В. Петько // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – Вип. 31. – К. : Вид. КНЛУ, 2006. – С. 124–128.
4. Петько Л. В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс] / Л. В. Петько // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. "Соціальна робота. Соціальна педагогіка" : зб. наук. праць / за ред. А. Й. Капської. – Вип. 14 (частина II). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2012. – С. 112–123. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7871>. – Назва з екрана.
5. Петько Л. В. Виховний і професійний аспекти музично-педагогічної спрямованості навчання іноземної мови студентів ВНЗ у системі музично-педагогічної освіти / Л. В. Петько // Музика та освіта : науково-метод. журнал / засн. МОН України, НАПН України, Київська дитяча академія мистецтв ; гол. ред. Л. М. Масол. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – № 3. – С. 14–18. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7872>. – Назва з екрана.
6. Пехота О. М. Впровадження спадщини В. О. Сухомлинського в сучасну педагогічну освіту / О. М. Пехота // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць / ред. : О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська. – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2014. Вип. 1.46. – С. 103–108. – Режим доступу: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/22_8.pdf. – Назва з екрана.

7. Суржикова І. А. Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Ірина Адольфівна Суржикова ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 20 с.
8. Сухомлинська О. В. Василь Олександрович Сухомлинський – наукова біографія / О. В. Сухомлинська // Укр. пед. в персоналіях : у 2 т. – К. : Либідь, 2005. Т. 2. – 2005. – С. 380–386.
9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – К. : Рад. шк., 1987. – 544 с.
10. Dirks T. Film Site Movie Review. The Sound of Music (1965) [Електронний ресурс] / T. Dirks. – Режим доступу: <http://www.filmsite.org/soun2.html>. – Назва з екрана.
11. The Sound of Music (movie, USA, 1965. **Director:** Robert Wise) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.upstreamis.tv/the-sound-of-music-1965/>. – Назва з екрана.

УДК 33(474)

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У ДЕРЖАВАХ БАЛТІЇ

Яблочнікова І. О.

У статті здійснено аналіз організаційних аспектів забезпечення високого рівня якості професійної підготовки магістрів фінансового профілю у Латвії, Литві та Естонії та інтеграції ВНЗ до європейського освітнього простору. Обґрунтовується перспективність запозичення низки позитивних моментів організації професійного навчання фінансистів з подальшим перенесенням їх на ґрунт реалізації освітньої діяльності в Україні.

Ключові слова: Латвія, Литва, Естонія, професійна підготовка фінансистів у ВНЗ, організація магістерських програм, вища освіта у країнах Європи.

В статье реализован анализ организационных аспектов обеспечения высокого уровня качества профессиональной подготовки магистров-финансистов в Латвии, Литве и Эстонии и интеграции вузов в европейское образовательное пространство. Обосновывается перспективность заимствования позитивных моментов профессионального обучения финансистов с дальнейшим переносом их на почву реализации образовательной деятельности в Украине.

Ключевые слова: Латвия, Литва, Эстония, профессиональная подготовка финансистов в вузах, организация магистерских программ, высшее образование в странах Европы.

The article presents an analysis of organizational aspects of ensuring a high level of quality in professional preparation for the Master's degree in Finance in Latvia, Lithuania, and Estonia, and integration of higher educational institutions into the European educational space. It provides argumentation in favor of adopting a range of positive moments of professional education in the field of finance with their further transfer into educational activities in Ukraine.

Key words: Latvia, Lithuania, and Estonia, higher education in the field of finance, Master's degree program organization, higher education in European countries.

Постановка проблеми. Забезпечення якості реалізації освітніх процесів з метою формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів економічного та фінансового профілю – першочергове завдання функціонування вищої професійної школи. В свою чергу, наявність висококваліфікованих фінансистів, економістів, менеджерів є однією з сукупності умов сталого та безперервного розвитку як окремих галузей соціально-економічної діяльності, так і будь-якої держави в цілому.

Проблеми реформування системи вищої освіти активно обговорюються освітянами та представниками наукового співтовариства майже усіх пострадянських держав протягом більш ніж двох десятиків років. При цьому час від часу в середовищі педагогів-дослідників виникають реформаторські ідеї, котрі згодом набувають статусу парадигм, що потребують консолідації суттєвих зусиль суспільства у цілій низці галузей, а також реалізації відповідних витрат організаційних, матеріальних, економічних, фінансових, кадрових та інших видів ресурсів.

Реальні кінцеві результати подібних революційних новацій та реформ, як правило, є вельми далекими від того, що із самого початку декларується їх ініціаторами. Зокрема, приєднання переважної більшості пострадянських держав до Болонської конвенції та наступний логічний перехід до дворівневої системи вищої освіти, прийняття відповідної нормативної бази, яка має регулювати відповідні процеси в освітній сфері, в підсумку, майже не дозволили вирішити одну з сукупності наявних проблем. На нашу думку, такою проблемою є забезпечення відповідності реальних досягнень, внаслідок здійснення навчання на основі компетентнісного підходу, тим показникам, котрі у свій час планувалися освітнім менеджментом.

Процес пізнання не зупинити, як, до речі, і еволюцію методів, технологій та засобів реалізації навчання. Пошук адекватних шляхів такої еволюції – вельми актуальне завдання. А успіх здійснення подібного пошуку неможливий без ретельного

вивчення досвіду колег із-за кордону з метою запозичення наявних позитивних моментів. У зв'язку із зазначеним вище, на нашу думку, науково-педагогічній спільноті буде досить цікавим відповідний досвід держав Прибалтики у вирішенні питань стосовно формування професійної компетентності фінансистів як фахівців, котрі зобов'язані забезпечити платоспроможність та сталий розвиток як окремої бізнес-структури, так і фінансової, економічної та податкової систем країни у цілому.

Зазначене вище буде актуальним та цікавим для освітян України. Особливо у зв'язку із тим, що освітні системи країн Балтії досить вдало і за відносно короткий час інтегрувалися до європейського освітнього простору, виборовши при цьому достойне місце на ринку відповідних послуг, саме за рахунок забезпечення високого рівня якості знань і умінь випускників вишів й відповідно їх конкурентоздатності. А це було досить непросто реалізувати.

Метою даної статті є аналіз організаційних аспектів професійної освіти в країнах Балтії, зокрема підготовки магістрів-фінансистів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми дослідження. Проблему фахової підготовки спеціалістів економічного профілю, в тому числі й фінансистів бакалаврів та магістрів, у свій час опікувалось багато науковців-педагогів. Формуванню компетентності майбутніх економістів присвячено публікації І. Демури, Ю. Деркача, Л. Дибкової та Р. Гейзерської. Однак сутність та принципи підготовки саме фахівців фінансового профілю і нині залишаються не розкритими вітчизняними педагогами-дослідниками. І тут, на нашу думку, потрібно зазначити лише окремі публікації Г. Астапової та С. Пілецької, М. Голованя, Д. Бабашева, О. Воронкової, Л. Дмитриченко, А. Єпіфанова, Г. Старостенко і Р. Квасницької тощо, котрі спрямували свої науково-методичні зусилля на пошук шляхів модернізації фінансової освіти та окреслення перспектив її розвитку за умов євроінтеграції.

На жаль, зазначені вище дослідники не приділили достатньої уваги організаційним аспектам професійної підготовки майбутніх магістрів-фінансистів, розробленню основ формування їх професійної компетенції, а також розумному запозиченню існуючого досвіду освітян інших країн.

Виклад основного матеріалу дослідження. Системи вищої освіти Латвії, Литви та Естонії в багатьох аспектах є подібними одна одній, що, фактично, було обумовлено процесами новітньої історії кінця ХХ століття, а також бажанням цих країн швидко інтегруватися до європейського освітнього простору. Однак освіта окремих країн Балтії має низку особливостей, яким, на нашу думку, слід приділити увагу.

Зокрема, у цих країнах система вищої освіти має два рівня – перший та другий, а випускники, окрім традиційних для Європейської унії ступенів бакалавра та магістра, здобувають різні рівні кваліфікації (наприклад, четвертий, п'ятий або ж сьомий) відповідно до національного класифікатора професій. Перший рівень такої освіти можна здобути, навчаючись у одному з великої кількості коледжів за програмами професійної освіти. Подібний вид навчання у країнах Балтії прийнято класифікувати як вищу освіту "неуніверситетського типу", орієнтовану, в основному, на формування початкових професійних знань, умінь та навичок у порівняно вузькій галузі соціально-економічних відносин.

Це передбачає опанування тими, хто навчається, основи таких професій, як банківський працівник, спеціаліст у сфері інформаційних технологій, підприємець, помічник юриста, технік тощо. Термін навчання за цими програмами – два (максимум три) роки, за умови наявності у кандидата до лав студентів атестата про повну середню освіту.

Вищу освіту у прибалтійських країнах можливо здобути, навчаючись в установах вищої школи (в інститутах, університетах) за програмами професійної вищої освіти, так званого, другого рівня або ж за програмами академічної вищої освіти. У разі успішного засвоєння запланованого обсягу навчального матеріалу в цілому та виконання низки завдань практичної складової курсу випускникам зазначених програм присвоюється ступінь бакалавра у певній галузі знань та відповідний рівень професійної кваліфікації.

Подібні освітні професійні програми вишів країн Балтії класифікуються як програми "університетського типу". При цьому ті, що мають статус академічних, в першу чергу, орієнтовані на реалізацію в майбутньому їх випускниками наукової, пе-

дагогічної та дослідницької діяльності (зокрема, й на подальший вступ до магістратури та докторантури).

Зазвичай, у ВНЗ Латвії, Литви та Естонії паралельно реалізуються і академічні, і професійні програми, зміст яких сфокусовано на процесах у певній професійній сфері. Термін навчання за такими програмами на денному відділенні складає, як правило, чотири роки. І після отримання ступеня бакалавра їх випускник може продовжити навчання або у магістратурі, або ж за однією з інших професійних освітніх програм, якщо відчує відповідну потребу у здобутті знань та навичок у іншій галузі суспільно-економічної діяльності.

В свою чергу, повний цикл навчання за магістерською програмою складає півтора-два роки. Таким чином, для того щоб здобути ступінь магістра, її здобувачеві, в цілому, потрібно витратити майже шість років після закінчення курсу середньої школи.

Зокрема, підготовка магістрів фінансового профілю у країнах Прибалтики здійснюється як у державних, так і у приватних вишах. Варто також зазначити, що подібні магістерські програми реалізуються і спеціалізованими ВНЗ (економічними, фінансовими), і не профільними (технічними, технологічними, аграрними), і класичним університетами. Обсяг програм виражений у кредитах ECTS – від 90 до 120. Крім того, для професійних програм конкретизується спеціалізація, котру також у Прибалтиці зазвичай визначають як кваліфікацію, наприклад "Фінансовий аналітик" або "Фінансовий консультант" тощо.

Форми реалізації навчання майбутніх магістрів-фінансистів є різноманітними, а саме: денна (повна зайнятість), вечірня (часткова зайнятість), комбінована та навіть дистанційна. Існують у вишах Прибалтики також освітні програми, зміст яких спрямовано на перекваліфікацію (здобуття іншої спеціалізації замість тієї, що вже є у наявності), або ж на певне удосконалення наявних теоретичних знань, а також практичних умінь і навичок, з метою стимулювання подальшого кар'єрного зростання їх випускників.

Як перший приклад успішного формування професійної компетентності фінансиста із вищою освітою у державах Балтії розглянемо реалізацію процесу навчання у магістратурі Латвійського університету (ЛУ) – єдиного державного університету Латвії класичного типу, заснованого у місті Рига у 1919 році. Після засвоєння повного курсу цієї програми її випускникам присвоюється ступінь "професійного магістра" в галузі фінансової економіки та кваліфікація "Фінансовий аналітик". Обсяг повного курсу навчання, що за цією програмою засвоюється магістрантами, дорівнює 120 кредитам ECTS.

Претенденти на навчання за зазначеною магістерською програмою повинні мати у своєму активі ступінь бакалавра або ж диплом, котрий свідчить про успішне закінчення програми другого рівня вищої професійної освіти в галузі економіки чи управління (бізнес-адміністрування, менеджменту). Крім того, до навчання за цією програмою можуть бути допущені абітурієнти, які отримали ступінь бакалавра чи магістра й в інших соціальних науках, а також навіть у галузях фізики, інформатики, математики та технічних наук. Важливим моментом є те, що однією з обов'язкових умов для зарахування до магістратури ЛУ є наявність досвіду практичної роботи у бізнесі чи економіці протягом не менше ніж два роки.

Інформаційне повідомлення про наявність подібних магістерських програм у вишах Балтії обов'язково розміщується на офіційному web-сайті установи, котра надає освітні послуги. Таке повідомлення беззаперечно має містити наступні елементи: найменування (офіційну назву) програми та кваліфікацію, котру отримують випускники після її закінчення; вимоги до рівня освіти абітурієнтів та наявності у них професійного практичного досвіду; період часу, за який ця програма є акредитованою відповідними державними органами та перелік міжнародних інституцій, з якими вона узгоджена (наприклад, з міжнародними професійними асоціаціями); відомості про автора-розробника програми – як правило, досить відомого та поважного у професійному середовищі фахівця, котрий виступає своєрідним гарантом якості знань та умінь, що набувають магістранти під час навчання; термін навчання магістрів та форми реалізації навчального процесу, котрі пропонуються обрати; короткий опис змісту та структури програми із зазначенням переліку навчальних курсів та прізвищ викладачів, які їх ведуть.

Крім того, у такому інформаційному повідомленні зазначаються мета реалізації програми та очікувані результати навчання магістрантів за програмою (зазвичай перераховуються види академічних та професійних компетенцій і навичок, які формуються внаслідок реалізації навчання). Може бути представлено також ретроспективу подібних програм, що реалізувалися в освітній установі протягом останнього часу, а також відгуки випускників подібних програм стосовно якості отриманих ними освітніх послуг.

Досить часто магістерські програми у вишах Балтії реалізуються спільно з університетами інших країн Європейської Унії. В такому разі на офіційному сайті ВНЗ надається інформація про найменування закордонного вишу-партнера реалізації програми й місце його розташування, а також відомості про структурний підрозділ та особу, відповідальну за здійснення спільного навчання та міжнародне стажування магістрантів.

Необхідно також зазначити, що після закінчення повного циклу навчання на магістерських програмах, які пропонуються абітурієнтам прибалтійськими вишами, їх випускники мають право продовжити навчання у докторантурі й, відповідно, здобути науковий ступінь доктора філософії у галузі економіки. Так, академічні програми на такий розвиток кар'єри є заздалегідь спрямованими.

Аналіз навчального плану підготовки магістрів-фінансистів у Латвійському університеті свідчить про те, що навчальні курси магістерської програми, зазвичай, класифікуються наступним чином: обов'язкові, або ж основні (97,5 кредитів ECTS) та предмети за вибором, котрі також іменують елективними (22,5 кредиту ECTS).

До сукупності обов'язкових навчальних курсів, які, на думку розробників такої програми, забезпечують успішне набуття магістрантами теоретичних знань та практичних навичок у обраній галузі, входять: "Фінансовий менеджмент", "Аналіз фінансових ризиків", "Грошова та кредитна політика та теорія", "Податкова політика та управління", "Управлінський облік". Також вельми необхідним є вивчення основ комерційного менеджменту, фінансування різного роду проектів й управління ними, а також методології реалізації наукових досліджень.

Фактично невід'ємною частиною магістерської програми є проходження практики (39 кредитів ECTS) чи стажування за кордоном, а також підготовка та публічний захист магістерської дисертації. На реалізацію дій, пов'язаних із дисертацією, як правило, навчальним планом магістратури відводиться 30 кредитів ECTS.

Як елективні курси в магістерській програмі передбачені: "Фінансовий інжиніринг"; "Фінансові послуги та маркетинг"; "Комерція"; "Міжнародні фінанси"; "Стратегічне та оперативне планування", "Політика та управління державним бюджетом" (разом обсяг таких дисциплін має складати 15 кредитів ECTS). Також ті, хто навчається, можуть обрати декілька дисциплін (7,5 кредитів ECTS), вивчення яких сприяє набуттю знань у межах або обраної спеціалізації ("Фінансовий аналіз і кількісні методи оцінки", "Фінансовий менеджмент"), або ж у гуманітарній сфері ("Організаційна психологія").

В свою чергу, Ризький технічний університет (РТУ) пропонує латишам й іноземним громадянам навчання за магістерською програмою "Фінанси підприємництва", з отриманням після її закінчення ступеня "Магістр наук в галузі ділового адміністрування". Набути аналогічний ступінь у РТУ можливо також навчаючись за програмою "Ділові фінанси". При цьому на денній формі навчальний процес реалізується протягом двох років (обсяг 120 кредитів ECTS), а на заочній та на вечірній формах – два роки і шість місяців.

Протягом першого року реалізації навчального процесу в межах такої програми магістранти опановують сукупність обов'язкових курсів (обсяг 52,5 кредитів ECTS). На другому році навчання в першому семестрі навчальним планом передбачено вивчення низки дисциплін відповідно до обраної магістрантом спеціалізації (обсяг 31,5 кредитів ECTS) та елективних (в обсязі 6 кредитів ECTS). Другий семестр другого року навчання у магістратурі студенти присвячують ретельній підготовці й публічному захисту магістерської дисертації (на цей вид навчального навантаження відведено 30 кредитів ECTS).

На відміну від розглянутої вище магістерської програми, що пропонується для навчання у Латвійському університеті, практика магістрантів-фінансистів навчальним планом РТУ не передбачена. Ця вада змісту і структури плану підготовки, на нашу

думку, суттєво впливає на рівень якості практичної підготовки магістрів-фінансистів. Можливо, саме з цієї причини у Латвії вважається більш престижним для фінансистів навчання саме у ЛУ.

В Литві та Естонії магістерські програми підготовки професіоналів сфери фінансів реалізуються майже за аналогічними схемами. Зміст таких програм і розподіл кредитів ECTS між обов'язковими навчальними предметами та елективними дисциплінами теж у багатьох випадках є еквівалентними, за винятком вишів Литовської Республіки.

Зокрема, у Естонії магістрів-фінансистів навчають у Талліннському технічному університеті (магістерська програма "Бізнес-фінанси та бухгалтерський облік", що має три окремі спеціалізації "Бізнес-фінанси", "Бухгалтерський облік", "Аудиторська діяльність") і Естонському університеті прикладних наук (магістерська програма "Корпоративний фінансовий менеджмент"). При цьому перша із зазначених магістерських програм має спрямування на успішне виконання її випускниками практичної діяльності у певній вузькій галузі діяльності, а друга – забезпечує майбутніх магістрів глибокими знаннями у сфері економіки в цілому та адмініструванні бізнес-процесів. У обох випадках навчальне навантаження – 120 кредитів ECTS.

У Литовській республіці існують наступні особливості реалізації підготовки магістрів-фінансистів. По-перше, більшість магістерських програм у галузі фінансів реалізується в обсязі 90 кредитів ECTS, за винятком Каунаського технологічного університету – КТУ (програма "Майстер у фінансах"), котра має обсяг у 120 кредитів ECTS.

При цьому, як правило, навчання магістрів-фінансистів за такими програмами реалізується у вишах Литви протягом трьох семестрів. Лише на факультеті економіки і бізнесу Каунаського технологічного університету на денній формі навчання – протягом чотирьох семестрів, а на вечірній та заочній – навіть впродовж трьох років. Випускникам зазначених професійних та академічних програм, окрім ступеня магістра, присвоюється сьомий рівень професійної кваліфікації.

Скорочення навчального навантаження порівняно з аналогічними програмами Латвії та Естонії до 90 кредитів ECTS відбувається за рахунок виведення за межі структури навчального плану практики та стажування або ж відведення на підготовку та захист магістерської дисертації лише від 10 до 24 кредитів. В окремих випадках навіть реалізовано заміну публічного захисту випускної роботи комплексним державним іспитом, що, на нашу думку, є не зовсім логічним. Структура та зміст магістерської дисертації, інтелектуальна діяльність в межах її підготовки та реалізація її публічного захисту є своєрідним індикатором професійного, а також наукового ґатунку магістранту.

Потрібно зазначити, що у вишах Литви для абітурієнтів магістерських програм пропонується ціла низка різноманітних спеціалізацій підготовки, зокрема, це – "Фінанси" (в тому числі й англійською мовою) та "Банківська справа" у Вільнюському університеті, "Фінансовий менеджмент", "Фінансові ринки" та "Управління митними операціями" в Університеті імені Миколаса Ромеріса, а також "Майстер у фінансах" у Каунаському технологічному та Вільнюському технічному університетах.

Навчальні програми постійно оновлюються та модернізуються, з метою оперативного реагування на потреби суспільства й надання молоді знань і навичок, необхідних для реалізації успішної кар'єри. Зокрема, адміністрація Вільнюського університету та Університету імені Миколаса Ромеріса усіяко сприяє міжнародній діяльності та підтримує участь співробітників та студентів у реалізації досліджень на європейському й світовому рівнях.

Фактично усі університети країн Балтії активно співпрацюють з міжнародними організаціями та професійними асоціаціями, заохочують академічну мобільність студентів і викладачів, створюють спільні навчальні програми, що, в свою чергу, дозволяє тим, хто навчається, набути так звані "подвійні" дипломи. Крім того, університетська спільнота усіяко підтримує організацію діалогу між людьми, котрі поважають і цінують різні точки зору стосовно реалізації та еволюції суспільно-економічних процесів, ставляться один до одного із розумінням і повагою. Безперечно, таке освітнє середовище сприяє загальному інтелектуальному розвитку.

Висновки та пропозиції. Українські виші, котрі здійснюють підготовку фінансистів високої кваліфікації, на нашу думку, мають здійснювати аналіз та ретельне

вивчення відповідного досвіду провідних європейських ВНЗ, в тому числі й вишів країн Балтії. Інтеграція України до Європейської Унії та української вищої школи до європейського освітнього простору передбачає існування і діяльність у певному організаційно-методичному й правовому полі, що сформовано у країнах Старого Світу протягом чотирьох-п'яти століть, шляхом творчого пошуку, безперервної модернізації і випробування практикою розвинутих капіталістичних відносин. Розумне запозичення й творчий розвиток такого освітнього досвіду буде вельми корисним для нашої держави.

НАШІ АВТОРИ

1. **Будник-Пшибильська Дагмара**, кандидат гуманітарних наук, ад'юнкт у відділенні психології спорту Інституту психології факультету суспільних наук Гданського університету (Польща).
2. **Бережок Владислава Юріївна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
3. **Вовк Оксана Романівна**, аспірантка Київського інституту проблем виховання при НАПН України.
4. **Ворник Марія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
5. **Гармаш Олена Сергіївна**, студентка V курсу філологічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
6. **Гордієнко Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
7. **Грицюк Лідія Костянтинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
8. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
9. **Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
10. **Дудчак Галина Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
11. **Завгородня Євгенія Євгенівна**, здобувач кафедри теорії та методики професійної освіти Міжрегіональної академії управління персоналом.
12. **Киричок Інна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
13. **Клунко Роксолана Юріївна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат технічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Козубцов Ігор Миколайович**, кандидат технічних наук, професор РАЕ, провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу проблем розвитку інноваційних технологій Наукового центру зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації.
16. **Короленко Віктор Леонтійович**, кандидат педагогічних наук, викладач Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
17. **Костенко Олена Сергіївна**, аспірантка кафедри педагогіки та психології професійної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.
18. **Лупивовк Юлія Олексіївна**, пошукач ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, вчитель англійської мови у Харківській гімназії № 163 Харківської міської ради Харківської області.
19. **Лякішева Анна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи, декан педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
20. **Матвієнко Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
21. **Мігокова Емілія**, аспірантка Вищої школи охорони здоров'я та соціальної праці св. Алжбети в Братіславі.
22. **Можаровський Сергій Володимирович**, здобувач Житомирського державного університету імені Івана Франка
23. **Назаренко Галина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту проблем виховання НАПН України.
24. **Ніколаску Інна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

25. **Пасічник Лариса Леонідівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

26. **Петько Людмила Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов НПУ імені М. П. Драгоманова.

27. **Плаксіні Андрій Анатолійович**, старший науковий співробітник ННІ підготовки фахівців для підрозділів міліції громадської безпеки, психологічної служби та Національної гвардії України НАВС.

28. **Потапчук Тетяна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, координатор з виховної роботи "Музично-педагогічної освіти" Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

29. **Примачок Людмила Леонтіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації Національного університету водного господарства та природокористування (НУВГП), голова циклової комісії психолого-педагогічних та суспільно-економічних дисциплін Рівненського базового медичного коледжу (РБМК), науковий кореспондент Інституту проблем виховання НАПН України.

30. **Ратинська Інна Василівна**, асистент кафедри методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін Кременецької педагогічної академії імені Тараса Шевченка, аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України

31. **Рішкевич Ольга Вікторівна**, концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

32. **Солова Валентина Миколаївна**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

33. **Стаднік Надія Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти та методик природничо-математичних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

34. **Сухорукова Світлана Вікторівна**, викладач Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

35. **Федак Сергій Ігнатович**, кандидат технічних наук, доцент кафедри вищої математики Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя.

36. **Федак Софія Андріївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя

37. **Чирчик Сергій Васильович**, кандидат фізико-математичних наук, доцент, член-кореспондент Академії будівництва України, докторант Житомирського державного університету імені Івана Франка.

38. **Шевчук Марина Олександрівна**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

39. **Яблочнікова Ірина Остапівна**, кандидат педагогічних наук, докторант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1, 5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) Короткі **анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Заява

Я (Ми) _____
автор (співавтори) статті _____
прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."
Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.
З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" _____ 201__ р.

Підпис