

ZBIÓR  
ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH

PEDAGOGIKA.  
NOWOCZESNE BADANIA  
PODSTAWOWE I STOSOWANE.

*SOPOT (PL)*

*30.07.2016 - 31.07.2016*

СБОРНИК  
НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ПЕДАГОГИКА.  
СОВРЕМЕННЫЕ  
ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И  
ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.

*СОПОТ (PL)*

*30.07.2016 - 31.07.2016*

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103

e-mail: info@conferenc.pl

**Zbiór artykułów naukowych.**

Z 40 Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej " PEDAGOGIKA.NOWOCZESNE BADANIA PODSTAWOWE I STOSOWANE." (30.07.2016 - 31.07.2016) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. - 148str.

ISBN: 978-83-65608-02-4

Wszelkie prawa zastrzeżone. Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane. Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów. Pisownia oryginalna jest zachowana. Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour». Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

nakład: 50 egz.

"Diamond trading tour" © Warszawa 2016

ISBN: 978-83-65608-02-4

**WSPÓŁORGANIZATORZY:**

*Virtual Training Centre "Pedagog of the 21st Century"*  
*Global Management Journal*

**KOMITET ORGANIZACYJNY:**

**W. Okulicz-Kozaryn** (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;

**A. Murza**, (Zastępca Przewodniczącego), MBA, Ukraina;

**E. Агеев**, д.т.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, Россия;

**A. Горюхов**, к.т.н., доцент, Юго-Западный государственный университет, Россия;

**A. Kasprzyk**, dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. S.Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska;

**L. Nechaeva**, PhD, Instytut PNPУ im. K.D. Ushinskiego, Ukraina;

**М. Ордынская**, профессор, Южный федеральный университет, Россия;

**S. Seregina**, independent trainer and consultant, Netherlands;

**M. Stych**, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;

**A. Tsimaеu**, PhD, associate Professor, Belarusian State Agricultural Academy, Belarus;

**A. Malovychko**, dr, EU Business University, Berlin, London, Paris, Poznań, EU.

**KOMITET NAUKOWY:**

**W. Okulicz-Kozaryn** (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;

**Jadwiga Glumińska-Pawlic**, dr. hab, profesor, Uniwersytet Śląski, Polska;

**В. Куц**, д.т.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, Россия;

**J. Kaluža**, dr. hab, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;

**Р.Латыпов**, д.т.н., профессор, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), Россия;

**И. Лемешевский**, д.э.н., профессор, Белорусский государственный университет, Беларусь;

**J. Rotko**, dr. hab, profesor, Instytut Nauk Prawnych PAN, Polska;

**T. Szulc**, dr. hab, profesor, Uniwersytet Łódzki, Polska;

**Е. Чекунова**, д.п.н., профессор, Южно-Российский институт-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Россия.

## СЕКСЈА 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Сапоненко А. О. ....	7
АДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС	
2. Альшевська Н. М. ....	9
РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ	
3. Самойленко О.А. ....	17
ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ	
4. Талалай Ю.О. ....	22
МОВНА ПОЛІТИКА КРАЇН-ЧЛЕНІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ЗАГАЛЬНА МОВНА КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТИ	
5. В.Н. Приходько, Н.И. Приходько .....	27
ЭТИМОЛОГИЯ ПОНЯТИЙ ПАТРИОТ, ПАТРИОТИЗМ, ГРАЖДАНИН, ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	
6. Вінтюк Ю. В. ....	49
ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХОВИХ ПСИХОЛОГІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ	
7. Акімова О.В. ....	52
ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
8. Нагорняк С.В. ....	54
ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ ПРАВОЗНАВСТВО	
9. Ovcharenko O.I. ....	56
DESIGN AND DEVELOPMENT BASED ON E-LEARNING LMS MOODLE	
10. Velichko V. ....	59
THE ROLE OF FREE AND OPEN-SOURCE SOFTWARE IN THE E-PEDAGOGY	
11. Ішутіна О. Є. ....	61
ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД МОЇТОРИНГУ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	

12. Якубовская М. Г. ....	64
ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	
13. Романовська О.О. ....	70
СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ»	
14. Чемерис Г.Ю. ....	72
ПРОБЛЕМА РОЗРОБКИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДИТЯЧОЇ КНИЖКИ-ІГРАШКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ	
15. Ольшевська Л.А. ....	79
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
16. Glubochenko O.V. ....	84
BUSINESS GAMES AS AN ACTIVE TRAINING METHOD OF TEACHING INTERNAL MEDICINE IN SENIOR UNDERGRADUATE MEDICAL STUDENTS	
17. Мусійчук С.М., Пономаренко В. ....	88
РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	
18. Мусійчук С.М., Нікітіна О. ....	91
КЛАСИКА І СУЧАСНІСТЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ	
19. Зуєнко Н.О., Нагорний Р. ....	94
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
20. Зуєнко Н.О., Пашук Д. ....	97
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ	
21. Зуєнко Н.О., Прохорчук О. ....	100
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	
22. Зуєнко Н.О., Слободяник І. ....	103
СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ	
23. Зуєнко Н.О., Возняк Н. ....	106
ЩОДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	

24. Московчу Л.В. ....	109
АКТИВНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
25. Коржинська Т.В. ....	112
ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ, ЯКІ НАБУВАЮТЬ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗНАНЬ В ГАЛУЗІ МИТНОЇ СПРАВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
26. Шульга А.В. ....	115
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ФУНКЦІЇ НЕПОВНОЇ СІМ'Ї	
27. Вікторова Л. В., ....	118
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
28. Перепелиця К. Ю. ....	121
ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
29. Смакота Л. В. ....	128
ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я	
30. Кошук О. Б. ....	134
ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ	
31. Крижановський А. І., ....	141
ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ВЕБ-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	



## АДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

Для освіти України найбільш гострим питанням залишається загальноосвітня школа. Її проблеми без перебільшення можна назвати загальнодержавними, оскільки від подальшого розвитку школи багато в чому залежать темпи і якість соціальних перетворень. Тому одним із пріоритетних завдань педагогічної науки є створення ефективних умов для розвитку, соціального становлення соціально-психологічної адаптації та самореалізації молоді. Це, у свою чергу, потребує реформування змісту, форм і методів навчально-виховної роботи з учнями шкіл. Йдеться, насамперед, про молодших школярів, оскільки саме у молодшому шкільному віці формується підґрунтя соціального становлення особистості.

Проблема адаптації особистості розглядається у філософській, соціологічній, соціально-психологічній і педагогічній літературі в різноманітних аспектах: філософському (Б. Г. Ананьєв, В. В. Афанасьєв, Л. П. Буєва, В. І. Вернадський, Г. С. Скворода, В. С. Соловійов, П. Д. Юркевич), соціально-психологічному (О. О. Бодальов, Л. І. Божович, І. С. Кон, М. І. Шевандрін), соціологічному (Н. В. Андрєєнкова, К. В. Судаков), соціально-педагогічному (І. Ю. Зверєв, Л. В. Коваль, В. М. Оржеховська, Т. І. Сущенко та інші). Так, найбільш розробленими є: проблема адаптації до праці (О. О. Борискін, В. Г. Подмарков); адаптація студентської молоді до умов вищого навчального закладу (Д. Л. Андрєєв, М. П. Дмитрієв, Л. І. Дябел, В. Т. Куриленко та інші).

Зазначимо, що адаптація – одночасно і процес, і стан. Як процес вона здійснюється для того, щоб поведінку індивіда привести у відповідність до існуючої системи норм і цінностей. Як стан, адаптація – це характеристика стосунків індивіда з довкіллям, яке служить вираженням успішності адаптації як процесу. Термін «адаптація» походить від лат. «adaptatio» – пристосування, прикладання. Під ним розуміють пристосування організму його функцій, органів і клітин до умов середовища. Адаптація спрямована на збереження збалансованої діяльності систем, органів і психічної організації індивіда при змінених умовах життя [1; 2].

Адаптація як прояв характеризує типову поведінку, відношення і результативність діяльності людини в умовах середовища, як відображення його пристосування до неї. Основними показниками адаптованості учнів слугують:

- 1) задоволеність взаєминами з однолітками;
- 2) неконфліктність;
- 3) емоційний комфорт;
- 4) відсутність тривожності;
- 5) відсутність агресивності [3; 4].

Важливим показником адаптації є ціннісно-орієнтаційна єдність з групою та самореалізація в умовах колективу, критерієм якої слугує успішність учня у навчанні та поведінці, участь у громадських справах тощо.

Показниками успішної адаптації є високий соціальний статус індивіда в даному середовищі, а також його психологічна задоволеність цим середовищем в цілому і його найбільш важливими елементами.

Показниками низької адаптації молодших школярів є певні умови переміщення індивіда в інше соціальне середовище, аномія і поведінка, що відхиляється від загальноприйнятих норм. Успішність адаптації залежить від характеристик середовища та індивіда. Чим складніше нове середовище (наприклад, більше соціальних зв'язків, складніше спільна діяльність, вище соціальна неоднорідність), тим більше відбувається в ній змін, тим є важчою для індивіда соціально-психологічна адаптація [3, 44 с.].

Дуже важливу роль у адаптації учнів має їх позаурочна діяльність. Зміст позаурочної роботи передбачає особистісно-орієнтовану національну модель виховання, яка спрямована на механізм самореалізації особистості, визначає напрями гуманістичної виховної діяльності, а також адаптації учнів. Підкреслимо, що форми позаурочної роботи – це види об'єднань, способи організації учнів і педагогів для спільної діяльності після навчальних занять, а також конкретні просвітницько-пізнавальні й виховні акції, розраховані на масову чи диференційовану учнівську аудиторію. Слід розрізняти позаурочну (позакласну) виховну роботу в школі і позашкільне виховання. Позаурочною називається різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, яку організовує в позаурочний час педагогічний колектив школи. Позашкільною роботою називають освітньо-виховну діяльність позашкільних закладів для дітей та юнацтва. Завдання позаурочної та позашкільної виховної роботи є:

- закріплення, збагачення і поглиблення знань, розширення загальноосвітнього світогляду, формування наукового світогляду, вироблення умінь і навичок самоосвіти;
- формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей і нахилів;
- організація дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг;
- поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання [1].

Змістом позаурочної та позашкільної роботи є: розумове, естетичне, моральне, правове, екологічне, трудове, фізичне виховання; освітньо-пізнавальна діяльність; заняття з профорієнтаційної роботи; заняття різними видами мистецтва; спортивно-масова робота; ігри та розваги; позакласне читання. Отже, позаурочні об'єднання повинні бути автономними і самобутніми, з наявною провідною ідеєю, добровільними, відкритими, мати самоврядування, комфортний мікроклімат, стиль взаємин дорослих і учнів «на рівних», бути динамічними за складом, співпрацювати з різними позаурочними структурами.

### Література

1. Гусева О. Проект як чинник творення життєтворчості / О. Гусева // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 5. – С. 69-70.
2. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
3. Позднякова О. Л. Організація проектної діяльності дітей на засадах педагогіки життєтворчості / О. Л. Позднякова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 156 с. – (НПУ ім. М. П. Драгоманова). – (Серія 19).
4. [http://pidruchniki.com/14990528/pedagogika/zmist\\_pozaurочноyi\\_pozashkilnoyi\\_vihovnoyi\\_roboti](http://pidruchniki.com/14990528/pedagogika/zmist_pozaurочноyi_pozashkilnoyi_vihovnoyi_roboti)



Альшевська Н. М.

аспірант кафедри педагогіки

Житомирського державного університету

імені Івана Франка

Місце роботи: міський культурно-спортивний центр

Житомирської міської ради

## РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*У статті розглядається педагогічний аспект дитячої художньої обдарованості, її особливості, що виявляються в педагогічному процесі, зокрема, такі особистісні риси, як незахищеність і вразливість, здатність трансформувати свою поведінку під впливом педагога або протистояти йому, зберігаючи суверенітет і самобутність. Розвиток дитячої художньої обдарованості представлено в рамках цільового підходу і розглядається як розвиток в ціннісно-світоглядній сфері вихованців, що постає поступовим розгортанням форм творчого потенціалу, формування «Я», через яке людина творить себе в художньо-естетичному просторі, як виявлення і конкретизація цього вихідного особистісного початку, який охоплює та модифікує різні психічні якості, перетворюючи їх в особистісні новоутворення, серед яких ключовим є здатність до художньої творчості.*

**Ключові слова:** дитяча художня обдарованість, цільовий підхід, педагогічна модель розвитку дитячої художньої обдарованості, позашкільна освіта, освітнє середовище, форми, методи, засоби і способи навчання.

**Keywords:** children arts creativity; target approach; pedagogical model of children's art giftedness; out-school education; the educational environment; the forms, methods and means of learning. .

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації та відповідних наукових джерел, в останнє десятиліття змінилися цілі загальної освіти. Вони характеризуються не тільки спрямованістю на формування індивідуума за виробничо-економічною моделлю, але й на виховання особистості, що самореалізується, яка прагне до позитивного перетворення себе, навколишнього середовища і суспільства. Дитяча художня обдарованість сьогодні розглядається як одне з головних джерел поповнення розвивального ресурсу, завдяки якому формується особистість, здатна до будь-якого виду діяльності, що долає раціоналістичний “крен” загальної освіти та володіє психофізичним механізмом, в якому узгоджено діють сенсорний апарат, інтелект, емоції, психомоторика, дух, душа, воля і енергетика. Цей механізм постає “органом” саморозвитку і самореалізації особистості, необхідний для її як загального розвитку, так і для художньо-професійного (О.О. Мелік-Пашаєв, З.М. Новлянська, Н.Ф. Чубук, В.Г. Ражнівков, А.Н. Малюков, Є.І. Миколаєва, Н.Н. Ніколаєнко, У. Гордон та ін.).

“Естетичне сприйняття, творчість і естетичне пік-переживання виступають в ролі центрального, а не периферійного аспекту людського життя, психології і освіти. Це вірно з кількох причин. По-перше, всі пік-переживання інтегрують розрив все-

редині особистості, між особистостями, всередині світу і між особистостями в світі; по-друге, цей досвід надає життю сенс і цінність, тобто робить життя таким, заради якого варто жити”, – стверджував А. Маслоу [6, 169].

За таких умов розвиток обдарованої особистості, її творчої індивідуальності та забезпечення реалізації самобутності дитини стає пріоритетним завданням в системі художньої освіти.

Важливо зазначити, що художня освіта – це процес оволодіння і присвоєння людиною художньої культури свого народу і людства, один з найважливіших способів розвитку та формування цілісної особистості, її духовності, творчої індивідуальності, інтелектуального і емоційного багатства.

Саме тому наголошується на необхідності виявлення художньо обдарованих дітей, забезпечення відповідних умов для їх освіти і творчого розвитку. Відтак, на систему художньої освіти покладається завдання формування національної творчої еліти, що передбачає повноцінне використання особистісно-орієнтованих підходів до художньо-освітньої діяльності та до особливо обдарованих учнів.

В якості основних освітніх структур для навчання обдарованих дітей слід виділити систему позашкільної освіти, призначену для задоволення індивідуальних соціокультурних і освітніх потреб обдарованих дітей, що постійно змінюються і дозволяє забезпечити виявлення, підтримку і розвиток їх здібностей в рамках позашкільної діяльності. Особистісно-діяльний характер освітнього процесу дозволяє вирішувати одну з основних завдань позашкільної освіти – виявлення, розвиток і підтримку обдарованих дітей. Робота з обдарованими дітьми вимагає переходу до нового змісту освіти з урахуванням принципу різноманіття, застосування адекватних технологій навчання і різноманіття форм контролю. Важливо спеціально проектувати середовище діяльності та розвитку обдарованих дітей [1].

У зв'язку з цим зазначимо, що в Україні прийнято низку законів і програм, зокрема Закон України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепція педагогічної освіти, Державна програма “Вчитель”, Національна програма “Діти України”, Комплексна програма “Творча обдарованість”, Програма розвитку обдарованих дітей і молоді, Укази Президента України про підтримку обдарованих дітей, в яких робота з обдарованими дітьми та молоддю розглядається як безперервний процес формування творчої особистості, розвиток культурного та інтелектуального потенціалу України, спрямованих на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді.

У Законі України «Про позашкільну освіту» одним з основних напрямів діяльності визнано художньо-естетичну, яка забезпечує розвиток творчих здібностей, обдарувань, сприяє здобуттю вихованцями в умовах позашкільного закладу художніх практичних умінь і навичок, оволодінню знаннями в сфері вітчизняної та світової культури й мистецтва [3, 8].

Концепція позашкільної освіти та виховання визначає, що виховна діяльність у позашкільних навчальних закладах і гуртках художньо-естетичного профілю забезпечує художньо-естетичну освіченість і вихованість особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення.

Концепція позашкільної освіти та виховання підкріплена правом кожної лю-

дини на вільний розвиток особистості (Конституція України, ст. 23), правом дитини на відпочинок, дозвілля, всебічну участь у культурному та творчому житті, на створення відповідних можливостей для творчої діяльності (Конвенція про права дитини, ратифікована Верховною Радою України 27 лютого 1991 р. [4]) та завданнями освіти щодо забезпечення повного розвитку людської особи, її права вільно брати участь у культурному житті суспільства, втішатися мистецтвом, брати участь у наукових програмах і користуватися її благами (Міжнародна хартія прав людини [8]).

1989 року 44 сесія Генеральної асамблеї ООН прийняла Конвенцію про права дитини, де в 54-х пунктах вказано, що дитина повинна одержати захист від усіх форм дискримінації, має право на психічне, фізичне становлення, право на збереження індивідуальності [8].

Вирішення цієї проблеми залежить від дійсності педагогів і активності батьків. Значну роботу щодо пошуку та розвитку обдарованих дітей здійснюють позашкільні заклади, які є складовою системи освіти в Україні. У процесі навчання в позашкільному навчальному закладі в учнів формуються і розвиваються якості, що характеризують особистість, а саме: творчі риси характеру (цілеспрямованість, ініціативність, допитливість, критичність розуму, самостійність, вимогливість, наполегливість, винахідливість, оригінальність, готовність до виправданого ризику, організованість, працелюбність, порядність, відповідальність тощо); творчі якості інтелекту (логічне, діалектичне та цілісне сприйняття діяльності, спостережливість дослідника, творча уява і фантазія, інтуїція, увага і пам'ять тощо); творча самосвідомість; творча спрямованість особистості [5, 156].

Водночас слід зауважити, що в тому віці, коли «кожна дитина-художник», у педагога немає виняткової потреби розрізняти родову та індивідуальну художню обдарованість. Відомий дослідник художньої обдарованості О.О. Мелік-Пашаєв застерігає, що непотрібно і навіть шкідливо виявляти «особливо обдарованих» дітей, нав'язувати їм професійне майбутнє. Це не означає, що художні здібності всіх дітей прирівнюються, однак не слід намагатися за допомогою примітивних тестових методик форсувати розвиток обдарованості, порушуючи природній хід дитячого життя. Як засвічує наукова література та наш практичний досвід, потрібно зовсім інше – дати дітям найпростіше і головне для художнього розвитку: пробуджувати і підтримувати увагу до світу, стимулювати художню уяву, здатність створювати виразні образи, робити усвідомлюваними задуми, почуття, оцінки самої дитини. Допомогати отримувати виразні можливості з художнього матеріалу – кольору, інтонації, жести, слова. Важливим є створення для всіх дітей, незалежно від рівня розвитку їх розвитку, оптимальні умови для розкриття їхнього потенціалу.

Якщо ми звернемося до спадщини видатних педагогів, то знайдемо чимало доказів такої точки зору. Зокрема, В. О. Сухомлинський виховував звичайних, а не художньо обдарованих дітей. Він стверджував, що всі діти потенційно здатні до творчості. Відтак, дитина – це людина, найбільш відкрита, близька до світу прекрасного. Інтуїтивно вловлюючи глибину духовного, налаштована на незвичайне та дивовижне, дитина вносить у процес сприймання додаткове естетичне забарвлення, що робить осягнення дійсності теж творчим процесом. Музика – уява – фантазія – казка – творчість – це той шлях, яким, за В. О. Сухомлинським, іде розвиток духовних сил дитини. І звернення до емоційного світу дитини сприймалося ним як сходина у

пробудженні розуму, свідомості, зацікавленого ставлення до творчої праці [12, 338].

Погляди Ш. О. Амонашвілі підтверджують ці гуманістичні переконання. Він визнає, що всі діти – активні істоти, діяльні мрійники, що тягнуться до перетворень, творчості. Необхідно створити їм організоване середовище, тільки не таке, яке погрожує пальцем, нагадує про наслідки, читає моралі, а таке, що організовує і спрямовує їх діяльність. Необхідно бачити себе в дітях, щоб допомогти їм стати дорослими; слід сприймати їх як повторення свого дитинства, щоб зростати самому; слід, нарешті, жити життям дітей, щоб бути гуманним педагогом.

Гуманізацію навчання і виховання прагнули втілити в своїй практичній діяльності педагоги-новатори – В. Ф. Шаталов, С. М. Лисенкова, І. П. Волков, Є. М. Льїн, Т. І. Гончарова тощо. Ці та багато інших авторів переконливо доводять необхідність гуманізації освіти як однієї з найважливіших умов відродження національної освіти. Гуманізація освіти проголошена засадничим принципом реалізації державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» і полягає в «утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітянських потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи» [2].

Кінцевою метою виховання є сформована особистість з певними рисами та якостями. Відповідно до Концепції позашкільної освіти та виховання, виховання творчої особистості – пріоритет позашкільної освіти. Одним з основних завдань позашкільної освіти є задоволення потреб вихованців, учнів і слухачів у професійному самовизначенні та творчій самореалізації. Необхідною умовою становлення творчої особистості є надання дитині свободи вибору і самовираження, усвідомлення нею своєї самотинності.

Проблема виявлення обдарованості розглядається як вченими, так і практиками. При цьому, як правило, дослідники спираються на праці Г. Ю. Айзенка, Є.І. Ігнат'єва, В.І. Киреєнко, А.Г. Ковальова, О.О. Мелік-Пашаєва, З.М. Новлянської, Є.П. Торренса, Е.М. Торшїлова, П.М. Якобсона. Перевага віддається дослідженням О. О. Мелік-Пашаєва, З.М. Новлянської і їхніх науковців, оскільки в них міститься і розуміння базового компонента художньої обдарованості – «естетичного ставлення до дійсності», і різноманітні методики виявлення задатків художньої обдарованості.

С.Н. Сидорова, спираючись на положення культурно-історичної концепції вікового розвитку людини Л.С. Виготського, на концепцію художньої обдарованості О.О. Мелік-Пашаєва, концепцію дитинства В.В. Зеньковського і його висновки про розвиток чуттєвого досвіду, на розуміння творчого мислення як особливого виду обдарованості, диференціює такі складові художньої обдарованості дитини:

– наявність «позиції автора» (спрямованість на створення твору, в якому внутрішній зміст знаходить своє «зовнішнє» життя);

– художня уява – здатність «виткати» чуттєвий образ, який з максимальною виразністю розкриває внутрішній зміст художнього твору;

– тип мислення, що відображає особливості художнього сприйняття світу (творче, пізнавальне, теоретичне, емпіричне, дивергентне, конвергентне, продуктивне) [10].

Автор розглядає структуру художньої обдарованості як якість, що реалізу-

ється у процесі розвитку естетичного ставлення до світу через виражену, стійку, не ситуативну схильність дитини до занять мистецтвом, відчуття задоволення від самих занять, завдяки якому враження від життя перетворюються в потенційний зміст художніх творів.

Автором виділені методики, які є найбільш результативними для виявлення художньої обдарованості. Це методика самооцінки учня «Як я бачу себе?» (А.І. Савенков). Ця методика спрямована на виявлення у дитини ставлення як до цілеспрямованої, раціональної, алгоритмізованою діяльності, так і до творчої, нестандартної активності.

Виявлення естетичного ставлення до світу доцільно здійснювати на основі методики «Опис предмета» (сюжетна розробка А.М. Адаскіна). Ця методика дозволяє зафіксувати як окремі елементи естетичного ставлення, так і цілісний сформований художній спосіб світосприйняття. Методика «Намалюй слово» призначена для вивчення процесів уяви, вона виявляє рівень його розвитку, а також процеси символізації, здатність до перекодування стимулу (такі слова як щастя, горе, доброта, обман, дружба, страх і т.п. діти пробують намалювати кольоровими фарбами).

Важливо зазначити, що діагностика художнього мислення може ефективно здійснюватися на основі таких методик як «Назва для твору», завданням якої є придумати назву на основі запропонованого художнього тексту (музичного, образотворчого, літературного), «Варіанти закінчень», завданням якої є написати кілька варіантів закінчення казки, музичної фрази, поетичного рядка, «Контекст», завданням якої є твір сценарію поведінки персонажа (героя казки) в різних ситуаціях-контекстах, «Висновки», завданням якої є перерахування різних наслідків гіпотетичної ситуації [10].

Спираючись на вищесказане, ми приходимо до висновку, що художнє виховання дитини дошкільного та молодшого шкільного віку має здійснюватися як розкриття її «ідеальної форми». Особистість дитини даного віку, що відрізняється цілісністю, органічністю, яскравою виразністю творчого «Я», має виняткову соціальну та педагогічну цінність як «першообраз», який повинен бути збережений і недеформований передчасною соціалізацією і раннім професійним навчанням. На жаль, в педагогічній практиці найчастіше не враховується величезний потенціал «дитячості», в результаті чого свіжість і унікальність дитячого сприйняття дійсності, світорозуміння дитини, в якому зріють паростки майбутніх відкриттів, здатних облагодіяти людство, забиваються чужим «нормативним» досвідом [9].

Дитячу художню обдарованість ми визначаємо як властивість, що притаманна дитячому віку, яка виявляється в домінуючій здатності дитини до самовираження, самореалізації в художньо-творчій діяльності – естетичному пізнанні, освоєнні, творінні світу і себе в ньому.

Форми вираження дитячої художньої обдарованості свідчать про три інтенції особистості дитини. Одна звернена до дійсності, до її естетичного пізнання і освоєння; друга – до становлення і розвитку дитини як особистості і майстра-творця; третя – до людей, які становлять великий творчий продукт. Цим пояснюється різноспрямованість педагогічного впливу при розвитку дитячої художньої обдарованості, орієнтованого на формування і розвиток особистості дитини, здатної пізнавати і освоювати естетичну дійсність; на творіння дитиною нової художньої реальності; на

здібності та вміння впливати на людей засобами мистецтва [7].

У становленні і розвитку дитячої художньої обдарованості ми виділяємо три головних напрями, які визначають основні педагогічні завдання:

1) розвиток особистісних властивостей і якостей, що дозволяють дитині естетично пізнавати і освоювати навколишній світ;

2) розвиток здібностей до інтеріоризованої, творчого перетворення естетичної дійсності в художні образи;

3) розвиток здібностей і якостей, необхідних для втілення художніх образів в матеріалі різних видів мистецтва в закінченій формі, що благотворно впливає на навколишню дійсність, робить її кращою і досконалішою.

За таких умов зміст навчального процесу, спрямований на розвиток дитячої художньої обдарованості, є розкриття та зміцнення духовно-моральних якостей і якостей особистості дитини, формування у неї новоутворень психіки, пов'язаних з розвитком когнітивних, творчих і психосоціальних здібностей, набуттям знань про світ і способів дій щодо його освоєння та перетворення. В результаті спостерігається породження в свідомості і душі дитини власної естетичної реальності як форми її суб'єктної дійсності [11].

Проведений аналіз дозволяє диференціювати форми і методи навчання, що розкривають дитячу художню обдарованість як цілісне утворення, а не як набір окремих здібностей.

Аудиторні колективні форми навчання при розвитку естетичного ставлення до дійсності представлені у формі бесіди, дидактичної і сюжетно-рольової гри, фольклорного свята, бінарного уроку, який, інтегруючи три-чотири види мистецтва, є найбільш ефективною формою розвитку загальної художньої обдарованості.

Індивідуальні заняття музикою, декламування, літературною і поетичною творчістю у формі, що дозволяє дітям усвідомити зв'язок мистецтва з дійсністю.

Відповідно до педагогічного завдання, уроки можуть бути представлені такими «жанрами» як урок-милування, урок-задоволення, урок-пізнання, урок-роздум, урок-презентація, урок-концерт.

Для розвитку креативності використовується низка аудиторних занять: евристична бесіда, спільна творчість, коли учень втягується в імпровізацію педагога, урок-конкурс, на якому учні діляться на дві групи – конкурсантів і журі, конструювання, декоративне оформлення, сюжетно-рольова гра.

Розвиток володіння формою виховується на таких заняттях, як тренінг, екзерсис (танець), урок-показ, урок-пізнання особливостей мови, того чи іншого стилю, способів вираження, виразних засобів; урок-осягнення, наприклад, задуму композитора, секретів виконавської майстерності; урок-презентація досягнень учня в завершеній формі.

До методів розвитку естетичного ставлення до дійсності (за характером навчально-пізнавальної діяльності) ми відносимо пояснювально-ілюстративний метод, найбільш застосований в роботі з учнями-дошкільниками, метод ідентифікації (емпатії) дитини з предметом сприйняття, синектика (бачення знайомого в незнайомому і незнайомого в знайомому).

До методів творчого стимулювання (на стимульно-продуктивному рівні) ми відносимо частково-пошуковий метод (часткова творчість), що передбачає доповнення та зміну звукового, образотворчого, танцювального, літературного матеріалу. Трансфор-

мація або розвиток вихідного образу чи матеріалу здійснюється за допомогою уяви, завдяки якій використовуються методи прямого і непрямого впливу на свідомість.

На евристичному рівні творчої активності використовуються такі методи впливу на уяву, як робота з моделлю. Вдалий вибір моделі, співзвучної творчим пошукам дитини, може допомогти їй краще і ясніше висловити свій задум шляхом записання у моделі тих чи інших її якостей.

Формування володіння формою – виконавських здібностей, умінь і навичок – відбувається у дітей одночасно з розвитком естетичного сприйняття дійсності і здібностей до продуктивної творчості.

Найбільш поширеним в практиці педагогіки мистецтва в роботі з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку є метод показу, коли педагог демонструє заданий рівень володіння тим чи іншим елементом форми. Ми пропонуємо в якості основного методу пізнання і оволодіння формою метод реконструкції, коли учень самостійно створює художню форму, використовуючи поширені в мистецтві способи формотворення: повтор тих чи інших елементів, їх варіювання, трансформацію, зіставлення контрастного і схожого матеріалу, проростання теми (мелодії, малюнка, танцю) з одного тематичного зерна.

Одна з важливих виховних цілей позашкільної художньої освіти – сформувати потребу в творчому розвитку та самореалізації. Для цього необхідно звернути увагу самих дітей на дані їм природою здібності і на їх розвиток в процесі навчання, підкреслюючи індивідуальні особливості кожної дитини.

За таких умов основна педагогічна мета художнього навчання – сприяти розкриттю художнього дару дитини. У цьому процесі слід вирішувати такі завдання, як розвиток інтересу дітей до художньої діяльності, стимулювання творчої діяльності, формування прагнення до зацікавленості, до розширення знань в обраній галузі мистецтва і розвитку умінь і навичок, розвиток потреби вчитися і вміння вчитися самостійно.

Відтак, визначено наступні *психолого-педагогічні основи* виявлення та розвитку художньої обдарованості дітей в умовах позашкільної освіти:

- мотивація дитини до художньої діяльності, створення художньо розвиваючого середовища, яке відповідає завданням естетичного виховання;
- розуміння вікових можливостей учнів в області естетичного і художнього сприйняття та різних видів художньої діяльності;
- облік індивідуальних особливостей естетичного і художнього сприйняття і темпів розвитку кожного учня;
- занурення в досвід сучасного мистецтва шляхом відвідування творчих майстерень художників і виставок;
- пріоритетне значення в розвитку естетичного смаку і естетичного ставлення занурення в художню культуру в процесі відвідування художніх і меморіальних музеїв, знайомство з архітектурою, з природою і національними традиціями регіону;
- мотивування самостійної творчості учня;
- диференційована оцінка результатів художньої творчості, що враховує індивідуальний розвиток всіх граней здібностей дитини – композиційного, колористичного мислення;
- розвиток естетичного сприйняття світу, як здатності індивідуального ба-

чення і художнього вираження.

При цьому для дітей вкрай важливою є підтримка дорослих, позитивна оцінка їх здатності бути співпричетним до всього у світі. Художньо обдарована дитина сприймає світ як частинку себе: відчуває колір, звук, співпереживає героям, розуміє їх почуття, потреби, співчуває їм, співіснує з ними, а не сприймає світ механічно.

Завершуючи, наголосимо, що ранній повноцінний досвід художньої творчості необхідний кожній нормальній людині, що розвивається, незалежно від міри її особистості обдарованості та від подальшої професійної долі. Повторимо відому аксіому: щоб виховати творчу особистість, вчитель сам має бути творчою, чутливою, здатною до емпатії людиною. Слід пам'ятати, що розуміти та підтримувати дитину – значно важливіше, ніж повчати і вказувати на помилки. Тільки гуманний вчитель зможе здійснювати повноцінне виховання розумних, духовних та творчих громадян нашої країни.

На закінчення можна зробити наступний висновок: досвід розвитку дитячої художньої обдарованості, накопичений позашкільною освітою, пропущений через сучасне наукове бачення і розуміння природи дитячої художньої обдарованості, дозволяє створити педагогічну модель її розвитку, що найбільш відповідає сьогоднішнім вимогам педагогіки мистецтва.

### Література

1. Дегтярева Л. А. Развитие детской одарённости в учреждении дополнительного образования детей [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 201-202.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Освіта, 1992. – 40 с.
3. Закон України “Про позашкільну освіту” // Освіта України. – 2000. – 2 серпня (№ 31). – С. 8.
4. Конвенція про права дитини (Нью-Йорк, 20 листопада 1989 р.) [ел. ресурс] / Режим доступу [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1\\_STAT0425.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1_STAT0425.html) (дата звернення: 01.07.2016).
5. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
6. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия. / А.Маслоу. Пер. с английского Е. Рачковой. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 271 с.
7. Мелик-Пашаев, А.А. Мир художника /А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Прогресс- Традиция, 2000. – 271 с.
8. Міжнародна хартія прав людини [ел. ресурс] / Режим доступу [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/TS001816.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/TS001816.html) (дата звернення: 01.07.2016).
9. Савенков, А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
10. Сидорова С.Н. Выявление художественно одаренных детей как цель их предпрофессиональной подготовки в области искусств // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/08/25956> дата обращения: 24.05.2016).
11. Слободчиков, В.И. Психология образования / В.И. Слободчиков. – Благовещенск, 2005. – 272 с.
12. Сухомлинський В.О. Виб. тв: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – 640с.



**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ**

**Актуальність теми дослідження** зумовлена необхідністю вдосконалювати освіту і безперервно підвищувати кваліфікацію працівників різних галузей виробництва у зв'язку із постійним ускладненням технічного оснащення промисловості. Очевидним є факт, що модернізація економіки України неможлива без підготовки дорослого населення з відповідним рівнем кваліфікації, оскільки саме воно здатне гнучко реагувати на нововведення, генерувати принципово нові ідеї, впроваджувати новітні технології, обслуговувати технологічно оновлене устаткування, адаптоване до сучасних вимог інноваційного суспільства. Тому сучасному спеціалісту потрібно постійно оновлювати свою «базу» знань і вмінь, щоб залишатися конкурентним на ринку праці. Для цього потрібно займатися самоосвітою або проходити перепідготовку, спеціалізацію, підвищення кваліфікації, стажування тощо. Саме ці форми підвищення професійного рівня спеціалістів лежать в основі Концепції освіти дорослих (2011). Нині освіта стає надзвичайно важливою компонентою економічного розвитку суспільства: інформація, знання, а також мотивація щодо їх постійного оновлення й навички, необхідні для цього, стають вирішальним чинником цивілізаційного розвитку, ефективності і конкурентоспроможності будь-якої діяльності, а відтак чинником суверенітету та національної безпеки кожної країни. На V Міжнародній конференції з освіти дорослих (1997) освіта як раз і була названа ключем до ХХІ століття та одним із унікальних засобів забезпечення стабільного розвитку суспільства, вона також визначена як «проблема номер один» на міжнародному рівні на зустрічах «Великої вісімки» (Кельнська хартія, Кельн, 1999 р., Освіта в змінюваному світі. Заключний документ зустрічі міністрів освіти «Великої вісімки», Токіо, 2000 р.); учасниками Міжнародної ради з освіти дорослих (Дамаск, 2000), Софійської конференції освіти дорослих (Софія, 2002). Відповідно до прогнозів науковців, у ХХІ ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення сталого й збалансованого прогресу особистості, суспільства.

У зв'язку з цим пріоритетного значення для України набувають наукові дослідження, присвячені питанню розвитку освіти дорослих як складової загальної системи неперервної освіти в її формальних, неформальних та інформальних вимірах.

**Метою даної статті** є аналіз наявних дисертаційних досліджень з історії освіти дорослих в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** На думку Л. Вовк «історико-педагогічне дослідження допомагає простежити становлення і розвиток духовності народу, виявлення його національно-освітньої генези, усвідомлення місця України в системі світового розвитку освіти» [1, с. 3].

Вивчення історії освіти дорослих важливе для наукового обґрунтування орієнтирів розвитку сучасної системи освіти в контексті інтеграції вітчизняних вищих

навчальних закладів до європейського освітнього простору, «переглядом мети освіти, заміні технократичного підходу в змісті освіти культурно-гуманістичним, що впливатиме на становлення особистості» [1, с. 4], орієнтованої на саморозвиток, самоосвіту, самовиховання та самореалізацію.

Для дослідження історико-педагогічних тенденцій розвитку освіти дорослих в Україні важливими є праці вітчизняних і зарубіжних учених із зазначеної проблеми: Вовк Л.П., Компанієнко О.В., Кучеренко Г.В., Мартіросян О.І., Поточни Є.І., Л.Є. Сігаєва, Тимчук Л.І., Фольварочний О.М. та ін. Незважаючи на значний обсяг дисертаційних досліджень з історії освіти дорослих в Україні, проблемі тенденцій та етапів її розвитку присвячене досить обмежене коло робіт.

В основному, наявні на сьогодні дисертаційні дослідження з історії освіти дорослих в Україні охоплюють період кінця XIX – початку XX ст. Так, Л. Вовк розкриває генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті роки XX ст.), до яких відносить пошуки співвідношення між змістом підтримуючого навчання (maintenance learning) – запровадження елементарної грамотності, повторних класів, курсів і т.д. та інноваційним навчанням (innovative learning) – відкриттям народних аудиторій, які могли б забезпечити поліфункціональний зміст освіти [1, с. 25].

Вивченню вказаного періоду в історії розвитку освіти дорослих в Україні присвячена докторська дисертація Є.Поточни, який здійснив комплексне дослідження розвитку освіти дорослих в Галичині і зокрема на порівняльному тлі (принаймні польської й української теорії і практики виховання та освіти дорослих). Організуючи дослідження, автор виходив з положення, що освіта дорослих в Галичині у вказаний період не була відірваною і відособленою від впливів західноєвропейської педагогічної теорії і практики. Вона використовувала науковий доробок вчених і освітніх діячів інших українських та польських земель, а також сусідніх країв (німців, чехів, словаків, австрійців). Однак інновації, які доходили до Галичини, використовувались не механічно, а пристосовувались до особливостей краю, потреб і зацікавлень окремих суспільних груп [5, с. 8].

Системно-історичний підхід давав змогу вивчити минуле системи освіти дорослих, особливості її становлення і розвитку, відкривав можливості для прогностичних висновків щодо процесів і явищ, характерних для досліджуваного періоду.

Важливим доповненням до національної історії може стати досвід організації української освіти дорослих на Буковині кінця XIX – першої третини XX століть, вивченню якого присвячена кандидатська дисертація Л.Тимчук [7]. Провідною ідеєю дослідження автора є те, що освіта дорослих на Буковині формувалася в умовах іноземного – австро-угорського та румунського панування і є переконливим доказом могутнього потенціалу освіти дорослих як чинника збереження духовного життя і національної самобутності українців в умовах поліетнічності, нав'язування чужої мови, культури й звичаїв, політичної та економічної нерівності тощо. З огляду на зазначене, Л.Тимчук акцентує увагу на актуальності та соціокультурній значущості аналізу історії освіти на Буковині, зокрема з огляду на те, що утвердженню освіти дорослих на даній території сприяла діяльність свідомої української інтелігенції, особливо вчителів народних шкіл, що виступали не лише її організаторами, але й важливим чинником реалізації її основних завдань. Від їх особистісних якостей і професій-

ної підготовки залежали якість і успіх освітньої справи з дорослими. У досліджуваній період на Буковині укладено певну систему вимог до вчителя дорослих, яка могла би послугувати основою для формування особистісно-професійної моделі сучасного андрагога [7, с. 7]. У 2016 році Л.Тимчук захистила докторську дисертацію «Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець XIX - XX століття)», мова про яку піде нижче. Проте зазначимо, що вказана робота, на нашу думку, є цілісною, завершеною, новітньою працею з історичного розвитку андрагогіки в Україні.

Провадить напрям вивчення історії розвитку освіти дорослих в Україні О. Мартіросян [4], звертаючи вже увагу на організаційно-педагогічні засади розвитку освіти дорослих в Україні (20-50-ті рр. XX століття), пояснюючи структуру організації освіти дорослих, особливості функціонування навчальних закладів для дорослих різних типів і рівнів на основі аналізу нормативно-правових документів, які їх визначали.

Своєрідним продовженням розвідки модернізаційних процесів в системі освіти дорослих в Україні у другій половині XX століття є дисертаційне дослідження Л. Сігаєвої [6], яка акцентує увагу на загальних процесах і явищах, подіях, які мали вплив на розвиток освіти дорослих в Україні у другій половині XX – на початку XXI століття. Позитивним моментом дослідження науковця є визначення етапів розвитку освіти дорослих в Україні, зокрема: 1) 50-60-ті рр. XX ст. – етап післявоєнного відродження; 2) 70-80-ті рр. XX ст. – етап поширення ідеї неперервного навчання; 3) початок 90-х рр. XX ст. – кінець XX ст. – етап адаптації дорослих до нових умов життя у пострадянському суспільстві; 4) початок XXI ст. – етап розвитку освіти дорослих у незалежній Україні.

Спираючись на періодизацію Л.Сігаєвої, Л. Шинкаренко у своєму дослідженні «Тенденції розвитку освіти дорослих (1946-2007 рр.)» [10] детально описує роботу закладів формальної освіти (вечірні, заочні школи) й громадських інституцій (народні університети та інші заходи товариства «Знання»).

Детальному опису системи формальної освіти в Україні через призму працюючої молоді та підлітків присвячене дисертаційне дослідження Г.Кучеренко у якому автор розглядає проблеми організації навчання в заочних школах працюючою молоді в період 1946-1950 рр. [3]. Така форма навчання, яка виникла у формі відділень та навчально-консультаційних пунктів при денних і вечірніх загальноосвітніх школах, в подальшому набула поширення у зв'язку з відкриттям у 1949 р. міжобласних заочних шкіл в обласних центрах. Заочна форма навчання забезпечувала доступність загальної середньої освіти для усіх верств населення України.

Схоже за тематикою дисертаційне дослідження О. Компанієнка «Освіта працюючої молоді як соціокультурне явище доби «відлиги» [2], у якому автор розглядає проблеми розвитку освіти дорослих у період 1953-1964 рр. – період національно-духовного пробудження і культурного розвитку України. Через призму розвитку освіти дорослих можна визначити як загалом освіта співвідносилася з тогочасним державотворенням, із суспільним, громадським, національним, духовним, моральним життям в Україні.

Сприяла розвитку освіти дорослих у XX ст. просвітницька діяльність європейських громадських організацій, дослідженню яких присвячена дисертація

І.Фільварочного [9]. Автор певний, що у другій половині ХХ століття впливовою й самостійною ланкою національної системи освіти виступила неформальна освіта, як освітній напрям, спрямований на поширення ідеї освіти впродовж життя. При цьому неформальна освіта є не альтернативою, а доповненням та продовженням діючих освітніх «формальних» національних систем освіти. Позитивним аспектом дослідження є розроблена авторська періодизація розвитку просвітницької діяльності та активізації неформальної освіти дорослого населення у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., що значно розширює коло знань про передумови та тенденції розвитку освіти дорослих в Україні у зазначений період.

Завершуємо огляд історико-педагогічних досліджень тенденцій розвитку вітчизняної системи освіти дорослих дисертаційним дослідженням Л. Тимчук «Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець ХІХ - ХХ століття)» [8] у якому системно проаналізовано становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець ХІХ – ХХ ст.). Наскрізною ідеєю дослідження є теза про неперервність розвитку андрагогіки в Україні, починаючи з кінця ХІХ століття і до нині. На основі узагальнення історичних фактів і наукового доробку автор стверджує, що, попри різні назви, у вітчизняній науці впродовж столітнього періоду здійснювалася всебічна розробка проблем навчання людини в дорослому віці й, відповідно, розвивалася андрагогіка [8, с. 10].

Таким чином, здійснений нами аналіз існуючих дисертаційних досліджень з історії освіти дорослих в Україні показав, що вказана проблема у різні часи, в різній мірі й з різних аспектів викликали інтерес науковців. Аналіз їх змісту свідчить про сталий розвиток такого явища, як освіта дорослих у вітчизняній історії.

**Висновок.** Отож, вивчення тенденцій розвитку освіти дорослих в Україні в історичній ретроспективі розглядаємо важливим підґрунтям для прогностичних висновків щодо розвитку освіти дорослих у ХХІ столітті. Вважаємо, що вітчизняна система освіти дорослих має глибокі історико-педагогічні корені, які спираються на класичні засади світової освітньої традиції, ідеалом якої є особистість здатна інтелектуально вдосконалюватися протягом життя.

До перспектив подальших досліджень відносимо аналіз наукового доробку щодо розвитку освіти дорослих закордоном та теоретико-методичних основ фахової підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вовк Л.П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (11 пол. ХІХ - 20-ті роки ХХ ст.) [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Вовк Людмила Петрівна ; Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1995. – 411 с.
2. Компанієнко О.В. Освіта працюючої молоді як соціокультурне явище доби «відлиги» : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Компанієнко Олег Вікторович ; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2015. – 20 с.
3. Кучеренко Г.В. Освіта працюючої молоді та підлітків в УРСР (1943 - 1950 рр.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Кучеренко Ганна В'ячеславівна ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2011. – 20 с.
4. Мартіросян О. І. Організаційно-педагогічні засади розвитку освіти дорослих в Україні (20 - 50-ті рр. ХХ століття) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук:

- 13.00.01 / Мартіросян Олена Іванівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2013. – 23 с.
5. Поточни Єжи. Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867-1918 рр.) [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 1999. – 422 л.
6. Сігаєва Л. Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ - початок ХХІ століття) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сігаєва Лариса Євгенівна ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2010. – 41 с. : рис.
7. Тимчук Л.І. Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869-1940 рр.) [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тимчук Людмила Іванівна ; Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці, 2005. – 233 арк.
8. Тимчук Л.І. Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець ХІХ - ХХ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тимчук Людмила Іванівна ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2016. – 38 с.
9. Фольварочний І.В. Просвітницька діяльність європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих (друга половина ХХ - початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Фольварочний Ігор Васильович ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2016. – 37 с.
10. Шинкаренко Л.І. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1946-2007 рр.) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шинкаренко Лілія Іванівна ; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – К., 2010. – 20 с.

## МОВНА ПОЛІТИКА КРАЇН-ЧЛЕНІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ЗАГАЛЬНА МОВНА КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТИ

*У статті схарактеризовано мовну політику країн-членів ЄС; описано план дій з розвитку багатомовності в країнах-членах ЄС; здійснено аналіз програми “Нова стратегія багатомовності”.*

**Ключові слова:** мовна політика; багатомовність; країни-члени ЄС; нова стратегія багатомовності.

**Key words:** language policy; multilingualism; EU member countries; new multilingualism strategy.

Знання іноземних мов в сучасному глобалізованому світі є важливою та необхідною умовою взаємного співіснування та спілкування. Мовна політика держави це не тільки питання відповідних урядів та міністерств певної країни-члена ЄС. Мета статті – схарактеризувати мовну політику країн-членів ЄС. Поставлена мета вимагає виконання таких завдань:

- а) описати план дій з розвитку багатомовності в країнах-членах ЄС;
- б) схарактеризувати програму “Нова стратегія багатомовності”.

Найвищі Європейські інститути такі як: Рада Європи та Європейська Комісія, визнали та підтримали потребу вивчення іноземних мов у країнах-членах ЄС [1, 234 – 242]. У березні 2002 року на засіданні країн-членів Європейського Союзу в Барселоні, глави держав і урядів дійшли до спільного висновку, зазначивши наступне: “Діти починаючи з раннього віку повинні вивчати, принаймні дві іноземні мови” [6]. Довгостроковою метою “Програми Барселона – Ціль” в Європейському Союзі стало підвищення індивідуальної багатомовності.

У 2005 році Рада Європи запропонувала державам-членам ЄС прийняти план дій з розвитку багатомовності, покращення підготовки вчителів іноземних мов, а також закликала мобілізувати необхідні ресурси для вивчення мови в ранньому віці і зміцнити викладання предметів іноземною мовою. Відповідно до цього:

- Кожен громадянин повинен мати можливість спілкуватися належним чином, для того щоб зреалізувати свій потенціал і використати сучасні інноваційні можливості, які пропонує ЄС;
- Кожен громадянин повинен мати доступ до відповідної мовної підготовки або інших засобів забезпечення спілкування так, щоб в повсякденному житті, робочій сфері та сфері комунікації в країнах-членах ЄС не існувало невинуватених мовних бар’єрів;

- Кожен громадянин повинен бути забезпечений відповідними засобами зв'язку, що дозволить йому отримати доступ до багатомовного навколишнього середовища.

У вересні 2005 року Європейська Комісія у програмі “Нова стратегія багатомовності” наголошує, що багатомовність – перевага для Європи, яка швидко реагує на зміни зумовлені глобалізацією, технологічними досягненнями, старінням населення і зростаючою мобільністю європейців [5, 3]. Слід зазначити, що в результаті цих та інших факторів, життя європейців набуває міжнародного та багатомовного характеру. В результаті мовного розмаїття може збільшитись прірва між людьми з різних культур, тим самим, нашттовуючи на соціальний розкол, адже, громадяни, котрі володіють багатьма мовами мають доступ до кращих можливостей влаштування на роботу, а інші громадяни, котрі володіють однією мовою – перебувають у невигідному становищі. Володіння більше ніж однією іноземною мовою в країнах ЄС для громадян і бізнесу сприятиме використанню можливостей, що надаються єдиним ринком праці. Багатомовність в країнах-членах ЄС сприятиме прикордонному та адміністративному співробітництву між державами-членами ЄС, ефективній роботі місцевих служб, наприклад: медичної, юридичної та соціальної. Отже, сутність програми “Нова стратегія багатомовності” полягає в наступному: всі зусилля повинні бути спрямованні на досягнення багатомовності у країнах-членах ЄС.

У програмі “Нова стратегія багатомовності” в країнах-членах ЄС, Європейська Комісія під багатомовністю розуміє “здатність розмовляти більше ніж однією іноземною мовою, а також співіснування різних мовних громад в одному географічному районі” [5, 3].

Політика Європейської Комісії в сфері багатомовності переслідує три основні цілі:

1. Сприяти вивченню іноземних мов у суспільстві.
2. Пропагандувати здорову багатомовну економіку.
3. Надати усім громадянам ЄС доступ до законодавчих процедур та інформації про ЄС, написаних рідними мовами.

Мета мовної політики країн-членів ЄС полягає у володінні “рідною мовою плюс двома іноземними мовами” [6, 6]. Кожен громадянин має змогу обрати дві мови для міжнародного спілкування і крім того, повинен мати можливість вивчати рідну мову. Програма вивчення іноземних мов повинна складатись не лише з граматичних правил, а й з ретельного знайомства з культурою, літературою, історією та людьми, які розмовляють цією мовою. В сучасних умовах виникає нагальна необхідність розмовляти більше ніж однією іноземною мовою, проте, не обов'язково володіти ними як рідною мовою. Тому, одним з найважливіших завдань концепції багатомовності в країнах-членах ЄС є найбільш ефективний взаємозв'язок усіх навчальних цілей, а також досягнення синергетичного ефекту в процесі викладання іноземних мов у школах. Ключовий фактор успіху полягає у взаємозв'язку навчальних цілей.

Протягом останніх двох десятиріч європейськими науковцями (К. Гнутсман [9], К. Штегман [10], К. Бекман [2]) були укладені й репрезентовані різноманітні концепції, практичні навчальні моделі для інтегративної реалізації багатомовності в школах країн-членів ЄС. У деяких країнах-членах ЄС були впроваджені різні програми знання мови, розвитку рецептивної багатомовності, наприклад: *Eveil AUX*

*Langues, Janua linguarum; Interkomprehensionsmodelle в EuroComRom, EuroComSlav, EuroComGerm* [10]. Ці програми були апробовані в Німеччині в шкільних пілотних проєктах, проте, ще не впровадженні в школах Австрії, Чеської Республіки.

Німецький дослідник К. Гнутсман у своїй праці “Багатомовність у фокусі” зазначає: “Загальна згода навчання об’єктивної багатомовності й дослідження мов, ймовірно, буде одностайною, тому залишається багато запитань щодо теоретичної концепції, а також можливості, особливо в повсякденній практиці, викладання мови” [9, 51].

Принцип безперервної мовної освіти, який заснований на “Загальній концепції мовної освіти”, визначає функції різних мов, що вивчаються в школах. На перший погляд усе так просто, хоча, насправді це не так. Адже, різні мови мають різні функції залежно від різних зацікавлених сторін в освітньому процесі. Австрійський науковець К.-Б. Бекман у своїй праці “Мови в освітній програмі замість німецької як другої мови” виокремлює термін “мовне розмаїття” [2, 16]. Під терміном “мовне розмаїття” науковець розуміє функціонування німецької мови як першої, рідної мови для учнів у школах Австрії, а також другої, третьої і т.д. мови для учнів-імігрантів. К. Б. Бекман виокремлює терміни “стандартна мова”, “державна мова”, “освітня мова”, “національна мова”, “офіційна мова” [2, 16].

У проєкті Європейського центру сучасних мов Ради Європи у м. Грац (Австрія) подано дефініцію терміна “мова (мови) навчання”, цією мовою може бути рідна мова, німецька для корінних австрійців; мова (мови) навчання може бути другою мовою для етнічних меншин в Австрії та іноземною мовою для дітей імігрантів [3].

Науковцями з Австрії здійснюються дослідження з метою надання наукового підґрунтя, закріплення терміна “багатомовність” в навчальних програмах. У праці австрійського дослідника Г. Крума “Викладання мови і навчальний процес для багатомовних людей” [10, 33] схарактеризовано сукупність шкільних та позашкільних навчальних процесів, під час яких функціонують дві і більше мов. На думку автора, діти і підлітки значно краще використовують позакласні можливості для вивчення мови за допомогою засобів масової інформації. А. Войнезіц у своїй праці “Мовна свідомість і ставлення до багатомовності у віденський загально-освітніх середніх школах у контексті міграції” пропонує внести зміни до мовної свідомості і ставлення до багатомовності у Відні [15].

Австрійський науковець Г. Райх описує загальну концепцію мовної освіти: “... Слід розуміти політичну зорієнтованість в галузі освіти, що враховує зміну ситуації мовного сьогодення і передбачуваної динаміки щодо відповідності з основною політичною метою і як у будь-якому освітньому проєкті – намагається збалансувати інтереси окремих осіб та інтереси суспільства” [13, 65]. Дослідник вказує на зміни як у функції, так і у понятті, як національної або рідної мови, з урахуванням реальної ситуації, в якій рідна мова і універсальна мова функціонують у навчальних закладах та під час дозвілля [13, 65]. На думку Г. Райха “навчання різних мов має когнітивний зміст, тобто не має необхідності в повторній компіляції для кожної мови” [13, 71]. Йдеться про поєднання граматичних та семантичних понять, навчання і розвитку стратегії, порівняльних та історичних елементів мови. На думку автора, граматичні та семантичні поняття можуть бути пов’язані разом з основними поняттями соціології мови та психології мови в спеціалізовану «мову», яку можна розглядати в якос-



ті об'єднуючої дисципліни мовної освіти, від початкової до середньої освіти [13, 71].

Дослідження Єви Веттер "мовної свідомості" іншомовних вчителів визначило, що когнітивна і афективна складові мовної свідомості, менше ніж прагматична, підходять для зміни парадигми в напрямку багатомовності. [14, 135 – 164].

Найважливішою кількісною формою мультилінгвізму в європейських школах є урок іноземної мови. Процес вивчення іноземної мови, в першу чергу, відбувається в офіційних навчальних закладах: 59% європейців засвоюють мовні навички в середніх школах, тому мовна політика школи відіграє вирішальну роль. У 2005 році в країнах-членах ЄС було проведено анкетування населення та встановлено, що трохи менше ніж половина населення країн-членів ЄС (44%) не володіє іноземними мовами (в середньому, в Німеччині – 33%, Австрії – 38%, Люксембурзі – 1% [4, 10]). Найбільш вживаною є англійська мова (38%), згодом німецька мова (14%) та французька мова (14%), іспанська мова (6%), російська мова (6%) [4, 13]. Двома іноземними мовами розмовляють 28% європейців, трьома мовами – 11% [4, 9]. У свою чергу, вищезгадана статистика, безпосередньо, пов'язана із викладанням іноземних мов у школах. Проте, результати аналізу свідчать про те, що система австрійських шкіл сфокусована на білінгвізм, а не на мультилінгвізм. Згідно з статистичними даними в Австрії, у 2004 -2005 роках на першому рівні середньої школи лише 89,81% вивчали одну іноземну мову, на другому рівні середньої школи – ще 59,6% (у більшості випадків цією іноземною мовою була англійська мова) [12].

Важливою особливістю європейської мовної політики шкіл є те, що до цих пір, не у всіх країнах-членах ЄС вивчення двох іноземних мов вважалося обов'язковим, адже 45,6% учнів вивчають в середній школі тільки одну іноземну мову, в старших класах середньої школи – 37,0%. [7]. Згідно з вищезгаданими даними, ще одна особливість європейської мовної політики шкіл полягає у відсутності диверсифікації. Основні тенденції європейської мовної політики спрямовані на розвиток двомовності та глобалізації англійської мови.

### Список використаної літератури

1. Вивчення другої іноземної мови учнями старших класів у Чеській Республіці в умовах мультилінгвізму : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 5 листопада 2015 р., Міністерство освіти і науки України, Київ, 2015. – 234 – 242 с.
2. Boeckmann K.-B. Sprachen der Bildung statt 'Deutsch als Zweitsprache' // ÖdaF-Mitteilungen. 2009. – № 2. S. 16-28.
3. Council of Europe // Education and Languages, Language Policy. 2009. Режим доступа: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang\\_EN.asp?,%20eingesehen%20am%2018.6.09](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_EN.asp?,%20eingesehen%20am%2018.6.09) [01.07.2016].
4. Eurobarometer spezial // Die Europäer und ihre Sprachen. 2006. №243. – Режим доступа: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf) (01.07.2016).
5. Europäische Kommission // Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. 2005. – Режим доступа: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11084\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_de.htm). (01.07.2016).
6. Europäische Kommission // Mehrsprachigkeit. Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Mitteilung der Kommission vom 18.9.2008. – Режим до-

- супна : [http://www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008\\_0566\\_cs.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_cs.pdf). (01.07.2016).
7. Eurydice // Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen Europas. Ausgabe 2008. – Режим доступа: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095DE.pdf) (01.07.2016).
  8. Evropska komisija // Многоязычность – most k vzajemnemu porozumenju. 2009. Режим доступа: [www.bookshop.europa.eu/eubookshop/download.action?fileName=NC7809630CSC\\_002.pdf&eubphfUId=10181627&catalogNbr=NC-78-09-630-EN-C](http://www.bookshop.europa.eu/eubookshop/download.action?fileName=NC7809630CSC_002.pdf&eubphfUId=10181627&catalogNbr=NC-78-09-630-EN-C) (01.07.2016).
  9. Gnutzmann C. Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz? / C. Gnutzmann. – In: Bausch Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen. Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2004. – S. 45-54.
  10. Klein Horst G., Stegmann Tilbert D. EuroComRom – die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen : Schaker, 2000. – 273 s.
  11. Krumm Hans-Jürgen. Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen Britta/ Lutjeharms Madeline. 2005 – S. 27-36.
  12. Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum ÖSZ // Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich. Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/2005. Text Dr. Michaela Haller. Graz: ÖSZ. 2007. Режим доступа: [http://www.oesz.at/download/publikationen/Schulischer\\_FSU\\_in\\_OE\\_2007.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Schulischer_FSU_in_OE_2007.pdf) (01.07.2016).
  13. Reich Hans H. Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung. In: ÖSZ / BMUKK (Hrsg.): Sprachenkonferenz 2008: Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich. Konferenzbericht. ÖSZ Fokus 8. Graz, 2009. – S. 61-70.
  14. Vetter Eva. „...verstehen, welchen Mehrwert der Einsatz von IKT im Fremdsprachenunterricht erbringt“ E-Lernen für angehende FranzösischlehrerInnen. In: Boeckmann, Borge / Rieder, Angelika / Vetter, Eva (eds.): eLernen/eLearning/ Apprentissage en ligne in der fremdsprachenbezogenen Lehre. Frankfurt, 2008a Lang. – S. 135-164.
  15. Wojnesitz Alexandra Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration. Phil. Diss. Wien, 2009. Режим доступа: [http://othes.univie.ac.at/4709/1/2009-04-04\\_9105632.pdf](http://othes.univie.ac.at/4709/1/2009-04-04_9105632.pdf) (01.07.2016).

ПОД- СЕКЦИЯ 1. Воспитание и образование.

**В.Н. Приходько**

доктор педагогических наук, заведующий кафедры андрагогики Запорожского областного института последипломного педагогического образования.

**Н.И. Приходько**

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Запорожского национального университета.

## ЭТИМОЛОГИЯ ПОНЯТИЙ ПАТРИОТ, ПАТРИОТИЗМ, ГРАЖДАНИН, ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

**Ключевые слова:** патриот, патриотизм, гражданин, гражданственность.

**Keywords:** patriot, patriotism, citizen, civic consciousness.

*Родину любят не за то,  
что она велика,  
а за то, что она своя.  
Сенека*

В заглавие этой статьи входит несколько понятий, часть которых имеет полное право войти в класс «проблем». Напомним, что термин «проблема» (греч. *problema* – трудность, дело) имеет два основных значения. В широком понимании – это сложный теоретический или практический вопрос, требующий развязки, изучения и исследования; в науке – спорная ситуация, которая выступает в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для ее разрешения, развязки.

**Постановка проблемы.** Самыми проблемными понятиями, нашей статьи, – патриот, патриотизм, гражданин, гражданственность.

Почти у каждого человека имеется собственное понимание о том, что это такое. И все же в продолжающемся процессе социального расслоения, не только по показателям материального благополучия, но в плане идеологическом и психологическом, а также ценностном восприятии мира данные понятия, как и понятие гражданское воспитание и патриотическое (интернациональное, поликультурное) воспитание претерпели существенные изменения.

Педагогические понятия и категории находятся в постоянном развитии, изменяются под влиянием различных факторов сами и оказывают прямо или косвенно воздействие на развитие категориального аппарата педагогической науки. В связи с этим возникает вопрос: какова этимология (греч. *etymologia* < *etymon* – основное значение слова и *logos* – слово, наука) происхождения и исторического развития этих понятий в прошлом, какова роль изменения понятий (их содержания и объема) в современной педагогике и развитие ее терминологического аппарата?

Цель нашей статьи осмыслить этимологию и содержательное значение сущности понятий патриот, патриотизм, гражданин, гражданственность и их роль в развитии педагогической терминологии, совершенствовании системы патриотического

и гражданского воспитания.

В современной психолого-педагогической литературе понятие рассматривается как одна из форм мышления, результат обобщения сущностных признаков объекта действительности; как осмысление кем-либо чего-нибудь на основе сложившегося личного опыта, как общность взглядов на что-либо, уровень понимания чего-либо [13, с. 794]. Понять, значит, «уяснить, усвоить смысл, сущность, содержание чего-либо» [30, с. 318].

Понятие есть резюме, обобщение пройденного пути познания. Однако всякое познание, как подчеркивает Б. М. Кедров, движется в двуедином направлении, причем каждое из них есть выражение поступательного развития, движения вперед. Одно направление — вглубь изучаемого предмета, другое — вширь его. Образно это движение представляется в виде расширяющегося конуса, у которого вершина — начало познания, когда информация о предмете изучения еще отсутствует и развитие идет от полного незнания к первым сведениям о предмете изучения.

Познание стремится проникнуть вглубь предмета: перейти от его внешней стороны к внутренней, от явления к сущности, от случайных его сторон к раскрытию скрытой за ними необходимости и т.д. Это углубление познания предмета сопровождается, а нередко и прямо вызывается тем, что в поле зрения исследователя попадают новые, ранее неизвестные элементы или варианты изучаемого объекта, свойства которых не тождественны варианту, с которого началось изучение. Тем самым расширяется круг исследования, захватывая новые объекты, относящиеся к тому же предмету, но различающиеся между собой.

Объем понятия постоянно расширяется, а содержание его столь же постоянно углубляется соответственно тому, как расширяется и углубляется наше знание об изучаемом предмете. В этом состоит суть закона развития понятий, раскрывающего внутренний механизм их обогащения, конкретизации [5, с. 338]. Таким образом, объем и содержание понятия как две его стороны выражают собой определенную ступень познания круга охватываемых данным понятием объектов (объем) и существенных, определяющих признаков этих объектов (содержание). Следовательно, по мере развития наших знаний о предмете, их углубления и расширения должно неизбежно совершаться изменение и содержания, и объема того понятия, в котором эти знания резюмируются и подытоживаются. В этом и состоит, главным образом, процесс изменения, движения, развития любого научного понятия, вызванный действием заключенных в нем противоречий, отражающих противоречия объекта познания и связанных с общими противоречиями самого процесса познания.

В объеме понятия на первый план выдвигается количественная (экстенсивная) сторона процесса познания — накопление знаний о различных элементах изучаемого предмета. Но так как эти элементы различаются между собой, причем иногда в весьма существенных отношениях, то здесь не игнорируется полностью и качественный момент. В содержании же понятий явно представлена качественная (интенсивная) сторона процесса познания, поскольку переход от явления к сущности или от простой сущности к более сложной есть, в первую очередь, переход от одного уровня наших знаний о предмете к другому, качественно от него отличному. Одновременно здесь присутствует и количественный момент, поскольку речь идет об интенсивном процессе.

Таким образом, развитие научного понятия предполагает следующие изменения, происходящие в нем или в его связях с другими понятиями: расширение объема знаний об изучаемом предмете; изменение его содержания (углубление знаний о том же предмете); изменение взаимоотношений между данным понятием и другими понятиями той же науки; изменение его места в системе научных понятий, что соответствует общему изменению, усложнению и уточнению всей системы знаний о данном предмете.

Понятия, развиваясь, способны оказывать влияние на теорию и практику, а это при определенных условиях может приводить к возникновению новых понятий и даже концепций. Например, понятие «патриот» (греч. πατριώτης – соотечественник, земляк, лат. patrioticus – отечественный, национальный) «тот, кто любит свое отечество, предан своему народу, родине» [12, 247; 25, с. 423], «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [3, с. 461]; «тот, кто любит родину, готов защищать ее от врагов, который никогда не пойдет против своей отчизны, своего народа» [35, с. 850]; «человек, который верен своей стране и готов защищать ее как герой» [36, с. 115] пришло в науку из греческого языка и образовано от двух слов «πάτεραV – отец» и «πατρίδα – родина, отчизна». Патриотом (πατριώτης) считался сын отечества. Слово «отечество» (родина) является собственно древнерусским, вернее Киевской Руси. Современная его форма развивалась из древнерусского отечество «родина» (XI в.) вследствие изменения под ударением ъ>е и утраты слабого ъ. Древнерусское отечество является семантической калькой греческого patria (происхождение по отцу) далее отчество – «род», «родовое право», «свойства отца», «отеческая честь, достоинство», отчество «наименование по отцу» (современное украинское по батькові). А вот современное слово отчизна отмечается в древнерусских памятниках с XV в. в форме отчизна со значением «отцы, предки, род», «вотчина», «родовладение», откуда дальнейшее – «родина», «отечество», «отчий» (отцовский, родной, родительский)» [30].

С древнегреческим «πάτεραV – отец» связаны словосочетания «pater patrie» (лат. отец отечества), римское почетное звание, которое после римского императора Октавиана Августа (63 до н.э. – 14 н.э.) присваивалось только императорам, а также «pater familias» (лат. глава семьи), глава римской фамилии, чья «patria potestas» (отеческая власть) представляла ему неограниченную власть над детьми, несколько ограниченную власть над женой, абсолютную власть над рабами, а также над всем имуществом. Только «pater familias» или юридическое право собственности, все приобретенное сыном или рабом принадлежало ему [18, с. 414].

В Древней Греции патриот, гражданин ассоциировался с конкретным героем (герой (греч. ηήρως, лат. heros – вождь, воин, надежный, большой, крепкий в древнегреч. – любимец) античной мифологии, основоположниками и покровителями многих профессий и ремесел.

По мнению швейцарского психолога, психиатра и аналитика, основателя аналитической психологии Карла-Густава Юнга (1875-1961), носители европейской ментальности характеризуются в этом отношении тяготением к образу одного из 4-х мифологических личностей – богов – олимпийцев: Аполлона и Дионисия, а также титана Прометея его младшего брата Эпитемея. Дальнейший анализ свидетельствует, что в значительно широком спектре своей жизнедеятельности, каждый из них

выполнял несколько приоритетных, социокультурных и профессиональных ролей. Аполлон как покровитель муз и искусства давал простым смертным воодушевление и душевную гармонию, а тех, кто настойчиво искал смысл жизни, направлял к вершинам Олимпа. Дионисий брал на себя миссию по организации массовых праздников и досуга, учил греков переживанию радости и эстетического катарсиса. Прометей приносил людям знания и связанные с ними инновации, а Эпитемей передавал членам общества чувство обязанности и являлся символом социальной стабильности государства [31].

Впервые термин «патриот» появился в отечественной литературе в XVIII веке, когда шло дальнейшее основание западно-европейской терминологии и расширение педагогической лексики, формирование новых стилей и жанров в педагогике. Публицистические статьи деятелей Петровской эпохи, уставы И. И. Бецкого и Ф. И. Янковича, послания и комедии Д. И. Фонвизина, сатира и публицистика Н. И. Новикова и А. Н. Радищева – все это сказалось на процессе формирования новой педагогической терминологии.

Широкое распространение и значимость понятие «патриот», сын отечества получает в связи с Великой французской революцией в 1789-1794 г.г. Гимн революционеров «Марсельеза» начиналась словами: «ALLON, ENFANTS DE LA PATRIE!» («Вперед, дети отчизны!»).

Бесстрашный зачинатель революционной борьбы с самодержавием, прямой предшественник дворянских революционеров – декабристов, революционер в области социологии, философии, психологии, педагогики искусств, пламенный патриот, пропагандист истинного патриотизма, отечественного патриотизма Александр Николаевич Радищев (1749-1802) первым из революционных писателей в «Беседе о том, что есть сын Отечества» (1789 г.) заявил о том, что не все рожденные в отечестве достойны величественного наименования сына отечества (патриота). Под итогом рабства находящиеся не достойны украшаться сим именем [18, с. 669]. Четыре вида недостойных звания сына отечества охарактеризованы на основе отрицательных черт личности, ценностей и поведения [18, с. 669-673].

Верными отличительными признаками истинного сына отечества А. А. Радищев считал *честолюбие* как украшение величественного наименования сына отечества; *благодравие* ибо «истинный человек есть истинный исполнитель всех предусмотренных для блаженства его законов, он свято повинуется оным... с благоговением подчиняется он всему тому, что порядок, благоустройство и спасение общее требуют; для него нет низкого состояния в служении отечеству; служа оному, он знает, что он содействует здравоносному обращению, так сказать, крови государственного тела. Он скорее согласится погибнуть и исчезнуть, нежели подать собою другим пример неблагодравия, и тем отнять у Отечества детей, кои бы могли быть украшением и подпорою онаго...», он пламенеет нежнейшею любовью к целостности и спокойствию своих соотчичей; ничего столько не жаждет зреть, как взаимной любви между ними; он возжигает сей благотворный пламень во всех сердцах; ...; и ежели уверен в том, что смерть его принесет крепость и славу Отечеству, то не страшится пожертвовать жизнью; если же она нужна для Отечества, то сохраняет ее для всемерного соблюдения законов естественных и отечественных...».

Но сколь ни блистательны, сколь ни славны, ни восхитительны для всякого

благомыслящего сердца сии качества сына Отечества, и хотя всяк сроден иметь оные, но не могут однако ж не быть не чисты, смешаны, темны, запуганы, без надлежащего воспитания и просвещения науками и знаниями, без коих наилучшая сия способность человека удобно, как всегда то было и есть, превращается в самые вреднейшие побуждения и стремления, и наводняет целые государства злостегиями, беспокойствами, раздорами и неустройством. Ибо тогда понятия человеческие бывают темны, сбивчивы и совсем химерические» [18, с. 674-675].

Поэтические метафоры Радищева свободолюбивый дух вольности:

*Ты хочешь знать: кто я? что я? куда я еду?*

*Я тот же, что и был и буду весь мой век.*

*Не скот, не дерево, не раб, но человек!*

Сын отечества, сыны славы, общественный человек, благородная деятельность и др. и сегодня живут в педагогической литературе.

С греческим *patrida* (*Patria*) – отечество, родина связано понятие патриотизм (*πατριώτης*, лат. *patrisso*) – «одно из глубочайших гражданских чувств, содержанием которого является любовь к родине, преданность своему народу, гордость за достижения национальной культуры» [2, с. 249]; «патриотизм – любовь к Отчизне» [3, с. 461]. «Патриотизм – любовь к своему отечеству, преданность к своему народу, готовность для них на жертвы и подвиги» [10, с. 181; 13, с. 546; 27, с. 80], «патриотизм – любовь к своей стране и желание защищать ее» [35, с. 850]; «Патриотизм – любовь к родине. Патриотизм допускает действия, направленные на служение интересам отчизны. Это одно из глубочайших чувств, которые формировались в течении многих столетий... Истинный патриотизм, гордость за свою родину, любовь к ней, несовместимы с псевдонационализмом – англ. *patriotism*; нем. *Patriotismus*; венгер. *hazafiassag patriotizmus*; русск. Патриотизм [16, с. 95].

Патриотизм – сложное явление общественного сознания, связанное с любовью к Родине, Отечеству, своему народу, которое проявляется в виде социальных чувств, нравственных и политических принципов жизни и деятельности людей.

Содержанием патриотизма являются любовь к Отечеству, преданность Родине, гордость за ее прошлое и настоящее, готовность служить ее интересам и защищать от врагов. Отдельные элементы патриотизма в виде привязанности к родной земле, языку, традициям и обычаям своего народа начинают формироваться уже в глубокой древности. С возникновением классов и государственности в обществе содержание патриотизма становится качественно иным, поскольку уже выражает своё отношение к Родине, Отечеству через присущие классу и государству специфические интересы.

В условиях формирования наций, образования национальных государств патриотизм становится неотъемлемой частью общественного сознания всего народа. В нормально развивающемся обществе патриотизм — такое же естественное чувство, как чувство личного самоуважения и достоинства человека, как любовь к своей семье. Любовь к Родине, чувство привязанности к ней, внутренней, свободно возникающей у человека (а не навязанной так или иначе извне) обязанности служить своему народу и отчизне, формируется в повседневной жизни по мере расширения связей отдельного человека с другими людьми — сначала с земляками, а потом уже с народом всей страны, по мере осознания зависимости личной судьбы не только от са-

мого себя, родственников и знакомых, но и от судьбы родины и ее народа в целом. Любовь к Родине, родному народу не противостоит осознанию человеком своей принадлежности ко всему человечеству, а, напротив, помогает каждому из нас осознать себя представителем всего человечества.

Патриотизм — путь возвышения личности от ограниченной любви к самому себе и любви к ближним, до любви к любому человеку как таковому и тем самым — к человечеству в целом. Пренебрежение же своим народом и отечеством означает равнодушие, безразличное отношение и ко всему человечеству, узко эгоистическое отношение к другим людям фактически лишь как к средству удовлетворения своих целей и интересов. В конечном счете именно к этому и сводится подлинная сущность космополитизма как противоположности патриотизма.

Космополитизм выступает не чем иным, как прикрытой лицемерной формой выражения симпатии и готовности служения не стране проживания, а какой-либо другой стране и другому народу [10, с. 323-325].

Из приведенных определений понятия «патриотизм» можно сделать вывод, что основополагающим является слово «любовь» (греч. *phileo* – люблю). И это не случайно. Ведь именно любовь – это интимное и глубокое моральное чувство, устремленность на другую личность, человеческую общность или идею. Предметом любви может быть родина, родители, труд, музыка, конкретный человек.

Согласно формулировке философов и психологов «любовь – это сложная динамическая интеллектуально-эмоционально-волевая система, состоящая из множества меняющихся элементов. Бывает любовь живая и действенная. Бывает и отвлеченная, ни к чему не обязывающая – к человечеству вообще, к природе вообще. Но любовь может стать – и надолго – смыслом жизни человека, оттеснить все другие дела. Безоглядная и взаимная любовь способна не только преодолеть корысть, эгоизм, заблуждения, жестокость, но даже исправить преступника. Совершенство любви выявляет несовершенство окружающего, порождает стремление изменить его. Любовь – это не только чувство, но и особая деятельность. Любовь – один из самых глубоких порывов человеческого духа»<sup>1</sup>.

Любить – значит быть патриотом, страстным защитником своей Отчизны, ее свободы и независимости. (Люби Україну в собі, а не себе в Україні (Володимир Черняк). Нам дороги родителя, дороги дети, близкие, родственники: но все представления о любви к чему-либо соединены в одном слове «Отчизна». Какой честный человек станет колебаться умереть за нее, если он может принести ей пользу (Цицерон). Как мудро заметил Н. В. Шелгунов, «только честное воодушевление, только честная страсть создает человеческое величие. Где эта страсть подавлена, не ищите ни человека, ни гражданина, ни матери, ни отца». Мы добавим – ни патриота.

«Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, – утверждал К. Д. Ушинский, – и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями ... воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убежде-

<sup>1</sup> Василев Кирилл. Любовь. Перевод с болгарского. – М.: Прогресс, 1982. – 384 с. – С. 24; Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – Київ: «Академвидав», 2006. – 464. – С. 190. (Енциклопедія ерудита).



ния, принятого одним умом, или привычки... .. воспитание, которому остается только развивать благородную и добрую натуру, совершает свое дело легко, скоро и создает почти без труда прекрасный, цельный и вместе с тем сильный характер» [28, с. 252].

Украинские ученые И. Д. Бех и Е. И. Черная дают новое определение понятия патриотизм. Патриотизм – это любовь к родине, своему народу, забота о его благе, способствование становлению и утверждению Украины, как суверенного, правового, демократического, социального государства, готовность отстаивать его независимость, служить и защищать его, делить свою долю с его долей.

Авторы утверждают, что на личностном уровне патриотизм является приоритетной стойкой характеристикой человека проявляющейся в его сознании, моральных идеалах и ценностях, в реальном поведении и поступках. Это обычное моральное состояние жизни человека, которое проявляется не только в чрезвычайных ситуациях, но и в ежедневном выполнении личностью своей работы, приносящую пользу и человеку, и обществу. Таким образом, субъектом – носителем патриотизма есть сам человек. Благодаря его творческому труду, любви, преданности развивается его патриотическое чувство. Быть патриотом – значит духовно подняться, осмыслить в Отчизне безукоснительную ценность, которая действительно и объективно присуща ей, присоединиться к ней умом и чувствами. В тоже время патриотизм предусматривает открытие в самом себе беззаветной преданности Отчизне, способности бескорыстно радоваться ее успехам [1, с. 25].

Именно поэтому основной целью патриотического воспитания можно считать становление гражданина – патриота Украины. Эта цель конкретизируется системой воспитательных задач:

- утверждение в сознании и чувствах личности патриотических ценностей, уважение культурного и исторического прошлого Украины;
- воспитание уважительного отношения к Конституции Украины, Законам Украины, государственной символики;
- повышение престижа воинской службы как вида государственной службы, культурного отношения к солдату как государственному служащему;
- признание и обеспечение в реальной жизни прав детей как наивысшей ценности государства и общества;
- осмысление взаимосвязи между индивидуальной свободой, правами человека и его патриотической ответственностью;
- формирование этнического национального самосознания, любви к родной земле, государству, семье, народу; признание духовного единства жителей всех регионов Украины, общности культурного наследия и будущего;
- формирование толерантного отношения к другим народам, культурам и традициям;
- утверждение гуманистической моральности как базовой основы гражданского общества; культивирование лучших черт украинской ментальности: трудолюбия, свободы, справедливости, доброты, честности, бережного отношения к природе;
- формирование языковой культуры;
- побуждение подрастающей личности к активному противодействию аморальности, правонарушениям, шовинизму, фашизму [5].

Рассматривая цели патриотического и национального воспитания украинский исследователь Дмитрий Пащенко считает, что такой целью является – гражданин, патриот, ориентированный на приоритет национальных, государственных ценностей, при уважении к ценностям культур, стремящийся в разумных пределах сочетать личные интересы с интересами общества, государства и других людей; способный правильно выбирать жизненные цели, избегая как крайностей коллективизма, так и крайностей индивидуализма: терпимый к другим людям и их ценностям, адаптивный к изменяющимся условиям среды, готовый к активной защите национальной справедливости всех сограждан [14, с. 13].

Выдающийся украинский педагог, директор Павлышской средней школы В. А. Сухомлинский не представлял полноценное патриотическое воспитание без активного обмена общечеловеческими ценностями, которые определяют норму и качество жизни: Любовь, Гуманизм, Культура, Совесть, Духовность, Труд, Достоинство.

Исходя из общепринятого определения воспитания как специально организованной деятельности по достижению цели образования, как единства совокупности материальных, духовных и эмоциональных условий, в которых осуществляется образовательный процесс и которые способствуют или препятствуют достижению его эффективности, можно говорить и о воспитательном пространстве страны.

Воспитательное пространство страны есть часть не только деятельностьюно-го, но и менталитетного общеукраинского пространства. Может ли на фоне доминирующей тенденции упадка позитивного развиваться воспитательное пространство? Как ни парадоксально – может! Более того, это едва ли не единственный (за исключением научно-технического) сектор, где фронтальный может позитивно сказаться и на других уровнях общества: экономическом, политическом, социальном. Именно в этом секторе объективно сосредоточен человеческий капитал развития, ибо мы имеем дело с подрастающими поколениями. Опыт оценки развития воспитательной сферы показывает, что самые гуманные, эффективные и завершенные воспитательные системы создавались именно в ситуации социальной катастрофы. Очевидно, именно в условиях нестабильности, в сложных ситуациях функционирования общества в нем объективно возникает потребность обращения к человеческой сфере, при этом сфере воспроизводства человека, растущего человека, с целью как бы противостоять этой ситуации.

Одним из главных является вопрос: что сдерживает развитие воспитания в современной Украине как эффективной общенациональной системы? Это развитие ограничивают различные деформации, которые выражаются в антипедагогических тенденциях общественного развития, таких как увеличение количества социальных сирот и семей, пренебрегающих своим родительским долгом, расслоение общества по уровню и образу жизни, распространение спектра и количества угроз жизни, безопасности личности и общества, укоренение в обществе нежелательных для продуктивного воспитания жизненных стратегий и сценариев, связанных с личным успехом, достигнутым любой ценой и безнравственными средствами, а также недостаточность теоретической базы и образовательных средств, стимулирующих воспитательную деятельность.

Нам представляется, что ответ на этот вопрос необходимо искать в четком понимании и осмыслении гражданского и патриотического воспитания.

Патриотическое воспитание – основа нравственности утверждает В. Сухомлинский [21, с. 210].

Моральная воспитанность состоит, в конце концов, в том, что человек стремится делать добро и не может делать зла... Высшим двигателем человеческого поведения является убежденность в том, что это добро – вершина морального богатства [21, с. 23].

Чтобы наш подросток дорожил высшими ценностями – святынями народа, он должен уважать в себе гражданина [21, с. 24].

Воспитание честных, благородных, законопослушных, образованных, преданных своей стране граждан – главная забота мирового сообщества. Перед мировым сообществом стоит глобальная цель – определить иерархию целей, задач, приоритетов гражданского воспитания, исходя из фундаментальных человеческих ценностей: толерантного отношения к иным людям, расам, религиям, социальным устройствам, идеалам воспитания; навыков сосуществования с людьми – представителями иной расы, языка, религии, этноса; чувства сострадания и готовности помочь другим людям; высоких персональных нравственных качеств и утверждение фундаментальных ценностей, являющихся атрибутом гражданского демократического общества: парламентаризма, прав человека и основополагающих свобод, прав национальных меньшинств, свободы передвижения, свободы получения образования любого уровня.

Гражданское воспитание предполагает формирование конституционных, правовых позиций личности. Выработанные в обществе идеи, нормы, взгляды и идеалы определяют гражданское сознание формирующейся личности, однако для достижения их гармонии необходима целенаправленная воспитательная работа.

Сформированное гражданское сознание дает человеку возможность оценивать социальные явления и процессы, свои поступки и действия с позиции интересов общества.

Основная цель гражданского воспитания состоит в формировании гражданственности, заключающей в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения [8, с. 10]. Становление гражданственности как качества личности определяется как субъективными усилиями педагогов, общественных молодежных организаций, так и объективными условиями функционирования общества – особенностями государственного устройства, уровнем правовой, политической, нравственной культуры в нем.

Проблема гражданственности активно выходит в ряд наиболее актуальных по многим причинам и обстоятельствам. Прежде всего, это глобальные изменения, произошедшие в обществе в целом, обусловившие комплекс общих-всеобщих проблем, решение которых требует усилия и совместных действий граждан разных государств, разной идеологии, придерживающихся разных принципов и подходов в оценке гражданских прав и самого гражданства. Это новое информационное пространство, выбрасывающее в мир современного человека новые предложения, формирующие новые потребности, расширяющие представления о нормах отношений и поведения и т.д.; это миграционные потоки, формирующие в гражданском обществе того или иного государства слои населения, лишенного гражданских прав, но

порой активно участвующего в жизнедеятельности государства и т. д. Это, далее, новый уровень самосознания современного человека, новый уровень возможностей самоопределения и т.д. Важно при этом отметить, что гражданские проблемы каждой страны во многих случаях должны решаться в рамках общих проблем сообщества. И это новый и принципиально значимый фактор в развитии феномена гражданственности каждого гражданского общества.

Актуальность проблемы определяется и тем фактом, что в современном обществе, прежде всего капиталистическом, где гражданство традиционно строилось в рамках национально ориентированных либерально-демократических теорий, в настоящее время протекают болезненные процессы переориентации с общественных интересов на личные, с национальных на транснациональные и даже глобальные, что придает гражданству весьма проблематичный оттенок.

Вполне закономерно, что направления развития института гражданства и концептуальное наполнение его составляющих не может быть произвольным. Общество в целом заинтересовано в том, чтобы каждое новое поколение, адаптируясь к изменяющимся условиям жизни, сохраняло преемственность и не отвергало наиболее позитивные идеи прошлого, но усваивало, и, если необходимо, модифицировало их.

Очевидно, что изменения, происходящие как в области практической деятельности, так и в области идей, могут быть поняты и корректно интерпретированы только подготовленными, образованными людьми, вооруженными знаниями предшествующих поколений и пониманием современных им явлений.

Исследователи [33; 34] считают, что институт гражданства начинает формироваться в Древней Греции примерно в 500 г. до н. э. Понятие граждан государства, по мнению М. Вебера, не было и известно ни исламскому миру, ни Индии, ни Китаю [37, с. 316].

Именно тогда, когда доступ к управлению в различных его формах начинают получать не привилегированные элитарные кланы, а более широкие слои населения, остро ставится вопрос о качествах, которыми должна обладать личность, чтобы ее деятельность на данном поприще была направлена, прежде всего, на общественное благо.

Закономерно поэтому, что как само понимание гражданства и гражданственности, так и проблемы формирования гражданина привлекают внимание выдающихся деятелей науки и культуры в разные времена и в разных странах. Начиная с Аристотеля и Платона, формируются концепты гражданство, гражданин, гражданственность, а также вырабатываются требования к качествам личности, соответствующим тому общественному устройству, в рамках которого эта личность действует.

Исследования Д. Хитера [32] показали, что наиболее остро проблема гражданства на протяжении истории стояла: в V-IV вв. до н. э. в Афинах, в I в. до н. э. – I в. н. э. в Риме, в период позднего средневековья – во Флоренции, во второй половине XVIII в. – во Франции и Америке. В настоящее время актуальность данной проблематики определяется глобальной перспективой.

«Еще более важно понять сложность самой роли гражданина и понять, как много необходимо узнать, если гражданские права должны реализоваться, гражданские обязанности исполняться, а жизнь, основанная на гражданских добродетелях, быть идеалом» [32].

Гражданство (citizenship studies) как отдельная область научных исследований в зарубежной социологии и педагогике формируется в 1990-е гг. и интенсивно развивается с тех пор, о чем свидетельствует постоянно растущее число публикаций (Kymlichka 1992, 1995; Alejandro 1993; Clarke 1994; Theorizing citizenship 1995; Lister 1997; Oommen 1997; Heater 1999, 2002, 2004; Crick 2000; Magnette 2005 и многие другие).

Вопросы, связанные с таким сложным, неоднозначным и изменчивым понятием, как гражданственность, требуют выполнения ряда предварительных условий. Во-первых, необходимо уточнить современное понимание данного явления, во-вторых, четко определить его содержание и, в-третьих, исходя из полученных результатов, очертить те аспекты, которые в наибольшей мере связаны с проблемой патриотизма, гражданственности и гражданского воспитания.

Решение этих задач возможно только при условии изучения истории формирования понятия гражданственность, позволяющего выявить уровень взаимосвязанности гражданственности с другими аспектами общественной жизни, установить формы взаимодействия различных аспектов жизни общества с институтом гражданственности.

Краеугольным камнем данной проблематики является понимание содержания термина гражданин, из которого вытекает понятие гражданственность. Уточнение сущности данных явлений не исчерпывается академическими задачами, а имеет исключительно важное практическое значение. Очень убедительно обосновал это положение Дерек Хитер в предисловии к первому изданию монографии, посвященной вопросам воспитания гражданина в современных условиях. Он, в частности, писал: «Граждане должны знать, что подразумевает их статус; и они должны понимать, когда политики неправильно употребляют термин, оставляя в нем лишь ограниченное число атрибутов... Разумеется, в мире со столь различными политическими традициями невозможно, да и нежелательно, вырабатывать универсально применимое определение. Скорее, можно предложить, чтобы те, кто использует термины «гражданство», «гражданин мира» и «воспитание гражданина», осознавали, какая длинная история и какое богатое содержание стоят за ними» [32].

Вопросы, связанные с подготовкой молодого поколения к эффективной и плодотворной жизни в рамках определенного общественного устройства, остаются в центре внимания педагогов, философов, социологов и политиков на протяжении многих веков. Точнее сказать, данной проблеме уделяется внимание с тех пор, как в Древней Греции начинает формироваться институт гражданства.

Реформу государственного устройства, приведшую к формированию гражданских институтов и изменению общей стратегии отношений между населением и властью, провел находившийся в то время у власти в Афинах правитель Cleisthene. Стремясь продлить свое правление, которому угрожали традиционно влиявшие на властные структуры элитарные группы и кланы, он расширил круг тех, кто мог воздействовать на принятие решений в области деятельности государственных и местных органов власти, и противопоставил их находившимся до этого времени у власти представителям отдельных кланов. В результате в общественной практике Древней Греции появляется концепт «гражданство», позволивший разграничить общественную гражданскую сферу и область родственных или клановых связей. Благодаря де-

тельности Cleisthene, в вопросах власти акцент был сдвинут «с родственных структур на общественные ассамблеи и с унаследованного положения в группе или клане на приобретенную личностью способность убеждать и руководить»<sup>2</sup>. Таким образом, изначально гражданство ассоциировалось с личностными свойствами человека, с его способностью вносить вклад в деятельность общественных институтов.

В тот период афинской истории гражданство получали по месту жительства, при этом материальные и социальные факторы не считались релевантными: гражданами могли быть богатые и бедные, городские и сельские жители, включая иммигрантов и рабов. Возрастной ценз составлял 18 лет. Дискриминации подвергались женщины, которые ни при каких обстоятельствах гражданами быть не могли.

В основе древнегреческой модели гражданства лежала «связь, выкованная тесными дружескими отношениями в ходе участия в общественных делах» [38, с. 5].

Основным правом граждан было участие в управлении путем обсуждения в ходе публичных дебатов наиболее важных вопросов жизни страны, что являлось необходимой предпосылкой для принятия политических решений, в кругу обязанностей граждан эта же деятельность считалась главной. Очевидно, что при таком понимании гражданства подавляющее большинство мужчин старше 18 лет имело доступ к управлению : не только *de jure*, но и *de facto*.

Однако очень скоро начинают вводиться ограничения на доступ к гражданству – гражданином мог стать только мужчина, рожденный от отца-гражданина. В последующие периоды (при правлении Перикла в 451-450 гг. до н.э.) это положение было дополнено требованием, чтобы оба родителя были гражданами. В результате с политической точки зрения гражданство в греческих городах-государствах становится привилегией, статусом, который передавался по наследству, а не признанием деятельности личности. «Иностранцы-резиденты, женщины, рабы и крестьяне не могли быть гражданами» [38, с. 5].

В социальном плане все граждане, независимо от их материального положения, имели значительные преимущества перед не-гражданами, например, они пользовались безусловным правом собственности на недвижимость.

Что касается морального аспекта, то теоретически отличительной чертой хорошего гражданина считалась добродетель – высокий уровень нравственности, необходимый для бескорыстной совместной гражданской жизни [38, с. 6].

Именно на моральной и нравственной стороне гражданства ставил акцент Аристотель (384-322 гг. до н. э.), считавший человека существом моральным, стремящимся к достижению счастья, что возможно, по Аристотелю, через коллективную деятельность. Неизбежность такой деятельности определяется тем, что человек также «политическое животное», в том смысле, что он мог реализовать себя в полном объеме, только если принимал участие в делах своего города-государства. Аристотель не обсуждал причин, побуждающих человека отказываться от определенной доли свободы ради того, чтобы стать членом сообщества; для него само это стремление и есть счастье.

При этом Аристотель не оставил без внимания и социальные аспекты, в частности то, что молодежь, старики и люди, занимающиеся физическим трудом

---

<sup>2</sup> Klusmeyer D.B. Between consent and descent: Conceptions of democratic citizenship. – Washington: International migration policy programme, 1996. – 107 p. – p. 4.

(первые в силу своей незрелости, вторые – дряхлости, третьи – из-за отсутствия склонности и времени), не могут быть полноправными гражданами. Однако в целом, согласно взглядам Аристотеля, гражданином может считаться тот, кто в той или иной форме принимает участие в управлении и является законопослушным подданным<sup>3</sup>.

Сопоставление теоретических положений и реальной практики управления в Древней Греции показывает, что в большей или меньшей степени на разных этапах развития гражданственности имущественный и социальный факторы и обусловленное ими свободное от основной деятельности время влияли на практическую реализацию декларируемых гражданских прав.

Классический афинский концепт гражданства, особенно взгляд Аристотеля на гражданство как идеал совместной деятельности, имели огромное воздействие на его западное понимание.

Как и в Древней Греции, прежде всего в Афинах, для института гражданства в Римской республике наиболее существенным фактором являлись личные качества и служба в интересах процветания страны, успешной реализации проводимой верховной властью политики. Как и в Древней Греции, здесь институт гражданства не ограничивал власть элитарных групп, которые на всех папах истории государства узурпировали высшие эшелоны власти, но открывал доступ к ней более широким слоям населения.

Ключевым фактором формирования и последующих трансформаций гражданства в Римской республике была политика военной экспансии, которая подчиняла себе все формы жизни общества.

Если на начальных этапах формирования республиканского строя римская элита – патриции – пользовалась общественными и личными правами в полном объеме, то низшая каста – плебеи – в своих правах были ограничена. Конституционные изменения, вокруг которых велась борьба между этими двумя доминирующими слоями общества, могли привести к демократизации только благодаря тому, что военные потребности вынуждали патрициев идти на уступки.

Уже в самом начале формирования института гражданства в его основу закладывался социально-функциональный фактор, на основе которого представители определенного социального слоя имели привилегию и право доступа к властным структурам, военной службе и некоторым материальным преимуществам.

До политической реформы (конец 5 – начало 4 в.) патриции имели право голоса, право занимать должности в системе управления, право торговли и право на брак, в то время как плебеи могли занимать лишь ограниченное число должностей и жениться только в пределах своего общественного слоя.

Постепенно плебеи расширяли объем своего присутствия в политической и экономической жизни страны, в частности начали занимать высокие посты в государстве; процесс этот особенно интенсифицировался после принятия Twelve Tables, уравнивавших всех граждан перед лицом закона, хотя этот свод законов и был встречен патрициями отрицательно. Его принятие означало расширение круга лиц, которые теоретически могли участвовать в управлении и иметь доступ к распределению материальных благ.

3 Аристотель. Политика // Соч.: в 4 т. – Т. 4. – М., 1983. – С. 612-621.

Данный процесс получает свое дальнейшее развитие по мере расширения римских владений. С течением времени римское гражданство приобретает космополитическое лицо, развиваются множественные формы гражданства, что в конечном итоге приводит к ослаблению связей римских граждан с римской культурой и усилением лояльности к местной общине.

Согласно закону, римским гражданином мог быть мужчина, рожденный в законном браке римского гражданина/гражданки; рабы, освобожденные римскими гражданами; члены целых общин, перешедших под римское правление; военнотружущие (до появления наемной армии).

Несмотря на внешнюю демократичность римских законов о гражданстве, на практике определяющим доступ в этот институт в полном объеме был материальный фактор, на основании которого выделялись «разряды» граждан по их обязанности платить налоги и отбывать воинскую повинность.

Анализируя сущность римского гражданства, Д. Хитер акцентирует внимание на нескольких факторах. Во-первых, на более сложном характере римской модели гражданства в сравнении с греческой моделью – римская была более комплексной, гибкой и законодательно закрепленной; во-вторых, на введенных римлянами понятиях двойного гражданства – латинского и римского — и полугражданства (без права голоса): в-третьих, на том, что римское гражданство было законодательно закрепленным правом, а не привилегией. Так же, как и для греческого гражданина, для идеального римлянина основной добродетелью было стремление служить своему государству [32, с. 9-18], что и составляло сущность гражданственности.

Очевидно, таким образом, что «концепт гражданство был во времена античности главным оружием легитимации власти: он позволял исключать многих, кто считался менее достойным, и выковывал чувство этнической или политической общности между включенными. Она делала возможным утверждение равных прав между гражданами, юридической и политической идентичности, контролирующей их повиновение, устанавливая между ними иерархию, которая порождала различия в политической и социальной жизни, считавшиеся естественными» [34, с. 9].

Все достижения римлян в данной области в последующие века находили свое применение в разном объеме и в разной интерпретации.

В период после распада Римской империи доминирующей моделью отношений между властью и населением была модель личной преданности и службы вассала своему сюзеру, что фактически исключало малейшую возможность участия неэлитарных групп в управлении на всех его уровнях. В исследованиях по вопросам гражданства данный период, как правило, исключается из рассмотрения. Вместе с тем, нетрудно предположить, что процессы, имевшие место в период Возрождения, возникают не на пустом месте. Несмотря на то, что в раннем средневековье концепт гражданства практически утрачивается, уже к XII в., по мере возникновения небольших городов, в разных европейских странах начинает возрождаться греко-римская традиция, требующая верности не отдельным правителям, но государству. Причины достаточно очевидны и связаны с возрастанием роли городов в экономическом развитии государства, а также признания объективной потребности каждого народа в собственной системе воспитания и обучения со своими отличительными национальными чертами и творческими проявлениями. Воспитание берет человека всего,



как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями, – его тело, душу и ум», – писал К. Д. Ушинский [28, с. 194-195].

Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным. Но если народность является единственным источником исторической жизни государства, то само собой разумеется, что и отдельные члены его могут черпать силы для своей общественной деятельности только в этом источнике.

Общественное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует развитию народного самосознания вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает сильное и благотворное внимание на развитие общества, его языка, его литературы, его законов – словом, на всю его историю. Чем сильнее в человеке народность, тем легче ему в самом себе рассмотреть ее требования, и что относится к великим историческим деятелям и великим народным писателям, которые подвигают периодами народное самосознание, то может быть приложено и к каждому члену общества [28, с. 253-254].

В Украине проблема гражданственности отягощена теми особенностями ее состояния, которые определяются разрушением государства, существующего в его длительно-устойчивой форме организации (как Союз Советских Социалистических Республик) вплоть до 90-х гг., его экономических связей, социокультурных отношений, а также демографическими изменениями, огромными передвижениями населения и т.д.

Одним словом, гражданское общество, постепенно складывающееся как исторически определенное и сложно развивающееся по-разному в разных странах более 2.5 тыс. лет, встало перед проблемами принципиально нового уровня и характера. Историческая обусловленность развития гражданского общества проявилась здесь со всей очевидностью и достаточно остро.

Представляется, что в создавшейся ситуации более четко вычленились и сформировались новые характеристики гражданственности как динамичного и одновременно устойчивого в своих образующих феномена. Более четко, в частности, высветлилась такая функция гражданственности, как определенное воспроизводство общества (в этом плане еще мало исследуемая), а также такое свойство-функция, как «самоорганизация», обеспечивающая общественные потенциал государства, реализующая способности и возможности общества существовать и воспроизводиться на соответствующем уровне.

Гражданственность при этом сохраняет свои особые сущностно значимые структурно-содержательные и функциональные характеристики при всех, как отмечалось, исторических подвижках в ее понимании в процессе развития общества. И существует огромное количество литературы, посвящённой как проблеме определения гражданственности, так и истории развития гражданственности, и историческим характеристикам ее на разных этапах.

Однако в данном случае речь пойдет о некоторых, как представляется, значимых аспектах.

По словам философа и педагога А. Швейцера, есть только один идеал, перед которым преклоняются все народности – это «идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность» (Швейцер А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. – 323 с.).

«Будь я политиком, никогда бы я не решился позорить настоящее ради будущего, хотя бы мне за золотник подлой лжи обещали сто пудов блаженства» – писал Антон Чехов.

«Кто был хорошим гражданином своей эпохи, тот имеет наибольшие основания быть современником всех эпох будущего», – утверждал Гете.

Советская педагогика рассматривала вопросы гражданского воспитания в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности, формирования культуры межнационального общения, правовой культуры, патриотического, нравственного и трудового воспитания. В гражданском становлении личности при этом большую роль играло участие детей, подростков и юношества в деятельности детских общественных организаций и объединений, учебного и студенческого самоуправления.

Опыт деятельности советской по гражданскому воспитанию школы в определенной мере обобщен и систематизирован теоретически практически в известных книгах В. А. Сухомлинского [20; 21; 22; 23].

Твердо верящий в могучую силу воспитания, рассматривая воспитание, прежде всего, как человековедение, как стержень формирования гражданского сознания, гражданских убеждений, взглядов, отношения к явлениям жизни и людям, известный педагог, учёный, учитель и директор сельской школы, писатель В. А. Сухомлинский утверждал, что «настоящим гражданином стойким борцом за высокие идеалы становится только человек, который в годы отрочества овладел высоким искусством человечности...» [21, с. 35]... «всей гаммой благородных человеческих чувств – от тончайшей, чувствительной заботы о матери до ненависти к врагу» [21, с. 187], «от нежного сочувствия сопереживания чужой беды до возмущения злом» [21, 195].

«Гражданские чувства являются главным источником моральной чистоты... Чувство гражданской чести и гордости начинается с эстетического наслаждения высоким моральным поступком» [21, с. 268].

На самый главный вопрос, который, по словам В. А. Сухомлинского, не давал ему покоя на протяжении всех лет работы, это «вопрос о том, как ввести маленьких школьников в большой мир общественной жизни, как добиться того, чтобы каждый ребенок видел не только свое село, красоту реки, на берегах которой прошло его раннее детство, но и огромный, необъятный мир своей Родины? Чтобы не только любил красоту природы и человеческой души, но и ненавидел враждебную силу, порабащую народы, – империализм. Чтобы был готов отстаивать завоевания ... народа – ... свободу, честь, дружбу народов нашей страны. Как слить гражданское воспитание со всесторонним развитием?» [22, с. 131]. Возможно ли «делать все, чтобы дети были патриотами своей Родины, горячо любящими родную землю и трудовой народ, честными, правдивыми, трудолюбивыми, добрыми и сердечными, отзывчивыми и непримиримыми к злу и неправде, мужественными и настойчивыми в преодолении трудностей, скромными и нравственно красивыми, здоровыми и физически закаленными. Дети должны стать людьми с ясным разумом, благородным сердцем, золотыми руками и возвышенными чувствами» [22, с. 38].

Считая основой человеческого достоинства гражданские мысли, чувства, тревоги, гражданский долг, гражданскую ответственность, понимая гражданственность

как «сложное социально-психологическое явление, в котором сочетаются интеллектуальный, эмоциональный, волевой и практический аспекты жизнедеятельности человека как создателя материальных и душевных ценностей общества» [20, с. 105].

В. А. Сухомлинский впервые пытается рассматривать психологические составляющие гражданственности, что, безусловно, важно для научного осмысления явления. Рассматривая понятие «гражданственность», активный идеолог гражданского воспитания В. А. Сухомлинский отмечает, что гражданственность предполагает:

- осознание человеком своей принадлежности к обществу и потребность действовать в соответствии с нравственными требованиями и нормами коллективной жизнедеятельности;
- осознание социальных последствий своего поведения и деятельности;
- стремление к самовыражению и потребность везде и во всем быть человеком – гражданином;
- общественно значимую, нравственно ответственную деятельность и чувство принадлежности к коллективу и обществу [23].

По мнению В. А. Сухомлинского, единство общественных и личных интересов – это основа подлинной человеческой свободы. Свобода личности выражается не в независимости человека от общества, а в гармоническом сочетании личных интересов и интересов общественных.

На основании выводов В. А. Сухомлинского было впервые сформулировано и сформулировано представление о структуре гражданственности как сложном социально-психологическом явлении и его деятельностной природе. В. А. Сухомлинский впервые после В. М. Бехтерева определяет психические составляющие гражданственности: интеллектуальные, эмоциональные, волевые и практические. При этом доминантой формирования гражданственности у него выступает воспитательная деятельность.

Идеи великого педагога В. А. Сухомлинского нашли развитие в Рекомендациях о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира, и воспитания в духе уважения прав человека и основных свобод Генеральной конференции на 18-ой сессии (Париж, 1974. Этой конференцией введено понятие «международное воспитание»). В документе это понятие определяется как весь процесс общественной жизни, посредством которого отдельные лица и отдельные группы в рамках и для блага национального и международного сообщества сознательно учатся развивать свои дарования, способности, склонности. Этот процесс не ограничивается какими-либо конкретными мероприятиями.

Международное воспитание должно ускорять соответствующее интеллектуальное и эмоциональное развитие индивида. Оно должно развивать чувство социальной ответственности и солидарности с менее привилегированными группами и должно вести к соблюдению принципов равенства в повседневном поведении [Рекомендация о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод // Генеральная конференция ООН по вопросам образования, науки и культуры на 18 сессии. – Париж, 1974. – 19 ноября. – С. 4].

Многие практические и теоретические советы В.А. Сухомлинского нашли свое воплощение в деятельности многих его последователей (Ш. А. Амонашвили,

В. Ф. Шагалова, Е. Н. Ильина, И. П. Волкова, А. А. Дубровского и др.), которые доминантой гражданского воспитания полагали воспитание нравственное, а важнейшей особенностью гражданственности – ее гуманистическую составляющую.

Вместе с тем проблемы гражданского воспитания с различных позиций рассматривались и анализировались в данный период развития российского общества известными педагогами-новаторами А. В. Резником, И. П. Ивановым, В. А. Слестениным, Г. Н. Филоновым, которые привнесли в определение гражданственности как сложного личностного образования дополнительные слагаемые, отстаивали необходимость гражданского и патриотического воспитания. Проблема формирования гражданственности рассматривалась учеными в связи с проблемой всестороннего развития личности, гражданина, разрабатывались научные основы содержания гражданского образования на партийной основе.

Более глубоко к осмыслению проблемы гражданского воспитания способствовали работы зарубежных педагогов, психологов, социологов: Г. Бенга (H. Bang), Е. Соренсена (E. Sorensen), Д. Кастелса (D. B. Castells), Е. Етзиони-Хелви (E. Etzioni-Halevy), Д. Хитера (D. Heater), Е. Исины (E.F. Isin), В. С. Тернера (B.S. Turner), Д. Класмаера (D.V. Klusmeyer), В. Кимличка (W. Kymlichka), Дж. Локка (J. Locke), Д. Марша (D. Marsh), Т. О'Тула (T. O'Tool), С. Джонса (S. Jones), Т. Маршалла (T.H. Marshall), П. Рейзенберга (P. Reisenberg), Р. Смита (R.M. Smith), МакГресса (McGrath), Ф. Врума (F.W. Vroom), П. Аксельрода (P. Axelrod), Дж. Рейда (G. Reid) и др.

В современной литературе гражданственность определяется как социокультурно обусловленное, интегративное качество личности, основывающееся на осознании себя как гражданина, осознании собственной ответственности за существование и благополучие государства и общества, включающее специфическую систему знаний, отношений, мотивационно-ценностных образований, умений, а также волевою и рефлексивно-регулятивную составляющую, что в целом обуславливает поведенческую активность и готовность личности к гражданской деятельности [4, с. 214].

Гражданственность личности при этом предполагает собственное строение, конструируется на основе психической структуры личности под влиянием самой личности и общества, обладает собственной культурной онтологией.

Представляется, что в рассматриваемом определении и понимании гражданственности намечается достаточно широкое поле поисков в познании гражданственности как особого феномена: во-первых, условий, форм и путей развертывания воспитания этого качества как важнейшего в личностном развитии на основе новейших достижений в системе психолого-педагогических знаний; во-вторых, четкой направленности на формирование активной творческой позиции растущего человека как гражданина; в-третьих, позволяет воспринимать и исследовать этот феномен в нескольких планах:

- социокультурном – предполагающем единство правовой, политической и нравственной культуры общества, а также культуры межнациональных отношений, традиций и обычаев граждан;
- морально-нравственном – опирающемся на духовность и величие духа, гражданский нравственный императив, гражданскую совесть и достоинство, убеждения личности, стремление к познанию истины в сочетании с уважением гражданского законодательства;

- когнитивном – включающем знание прав и обязанностей, гражданина, истории государства и гражданского общества, его традиций и обычаев, а также гражданское сознание и самосознание;
- отношенческом – предполагающем систему гражданских отношений (к себе как гражданину, другим гражданам и гражданскому обществу, к государству и государственным структурам, к истории, гражданским ценностям, символам, традициям и обычаям);
- волевом – определяющем гражданскую социально-политическую, морально-психологическую и профессиональную ответственность, готовность и должностное поведение, а также гражданскую активность личности;
- поведенческом – проявляющемся в исполнении гражданских обязанностей и реализации гражданских прав, активном участии в гражданской жизни, гражданских поступках, ориентированных на благо государства и общества;
- рефлексивно-регулятивном – предполагающем рассудительность, гражданскую ориентацию и коррекцию гражданской позиции, системы отношений [4, с. 215].

При этом в ретроспективе четко прослеживается повышение значимости воспитания и проявления гражданственности как показателя уровня личностного развития человека, его активности. Расширяется круг характеристик, обозначающих собственно личностные достижения, активность личности в проявлении гражданственности, рассмотрения гражданственности в контексте педагогических проблем воспитания молодого поколения как условия воспроизводства гражданского общества, и как необходимого основания формирования его нравственности, высоких личностных качеств, высокой ответственности и т.д. Последнее же предполагает научное психолого-педагогическое обоснование соответствующих принципов его (воспитания) построения и методологического обеспечения процесса осуществления, во-первых. Во-вторых, четкое определение гражданственности на современном уровне его понимания (включая генезис последнего).

**Выводы.** Таким образом, мы видим, как изменение содержания и объема понятий непосредственно влияет на развитие новых понятий, вплоть до формирования теорий и концепций воспитания.

Государством и обществом задача выработки стратегии развития воспитания как общенациональной системы ставится как приоритетная, что находит свое отражение как в содержании многочисленных собраний общественности разного уровня и масштаба, так и в государственных документах последних лет, в работах специалистов. Актуальность такой стратегии обусловлена социально-политическим состоянием общества и реальными катастрофическими результатами воспитательной деятельности социальных институтов.

В контексте формирования гражданственности воспитательные институты должны учитывать все слагаемые моменты, а именно: размещение, расположение школы (регион, городская или сельская школа); тип школы; контингент детей (многоэтническая или полиэтническая); степень автономности школы относительно власти и образовательных структур; психофизиологические особенности каждого возрастного периода развития детей; психосоциальные особенности детей, посещающих школу (социальный статус, принадлежность

к определенной конфессии); принятие национальных и общечеловеческих ценностей и ориентиров.

Задачами общеобразовательного учебного учреждения в процессе гражданского воспитания являются: создание условий для усвоения национальных и общечеловеческих ценностей, самовоспитания и самореализации личности, содействие интеллектуальному, морально-духовному, физическому и эстетическому развитию личности в школьной и внешкольной деятельности. При этом в общеобразовательных учебных учреждениях запрещается организация и деятельность политических партий, нетрадиционных для Украины религиозных организаций, запрещенных законом, а также военных формирований.

Основной задачей гражданского воспитания в профессионально-техническом учебном учреждении является создание условий для формирования и развития учащихся как квалифицированных, социально ответственных работников на основе общечеловеческой морали, духовности и культуры.

Формирование гражданской, социальной активности и ответственности, привлечение молодежи и учащихся в процессе государственного развития, развития социальных отношений, подготовка интеллектуального генофонда страны, создание условий для самореализации личности в соответствии с ее способностями, общественных и личных интересов – основная задача гражданского воспитания в высшем учебном учреждении.

Содержание воспитания детей и молодежи в системе военного образования – это совокупность духовных, научных и военно-профессиональных знаний, умений и навыков, норм и правил поведения, овладение которыми обеспечивает формирование гармонически развитой, социально активной личности гражданина Украины на основе общечеловеческих и национальных традиций, усвоение мировоззренческих морально-этических ценностей, культуры межличностных отношений и коллективной деятельности [2, с. 4-5].

В последнее время возрастает влияние церкви и ее институтов на формирование мировоззренческих ориентаций личности, что обуславливает сотрудничество различных институтов гражданского воспитания.

Достижению целей гражданского воспитания в значительной мере должны способствовать различные благотворительные и филантропические организации и фонды (поддержка воспитательных мероприятий, конкурсов, семинаров, тренингов, представление грантов для разработки научно-методических материалов, пособий, учебников, финансовой поддержки публикаций и пр.).

Институты, обеспечивающие гражданское воспитание, не могут оставаться индифферентными исполнителями в условиях быстрых изменений в обществе.

Именно поэтому со всей остротой ставится вопрос гражданского воспитания, формирования гражданских качеств и развития патриотизма в рамках всего мирового воспитательного пространства.

Однако следует отметить, что данная проблема в последние десятилетие не получает своего теоретического осмысления и освещения в научной психолого-педагогической литературе.

Изложенный в статье материал, по нашему мнению, способен привлечь внимание всех, кого волнуют проблемы четкого понимания и осмысления таких понятий, как патриот, патриотизм, гражданин, гражданственность.

## Литература:

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. – К., 2006. – 39 с.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с. – С. 249.
3. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современная вервия. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000. – 736 с. – С. 461.
4. Йегер В. Пайдея. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / Пер. с нем. – М., 1997.
5. Кедров Б. М. Характер изменения объема и содержания развивающихся понятий // Анализ развивающегося понятия. – М., 1967.
6. Клименко Нина, Пономарів Олександр, Чернухін Євген. Новогорецько-український словник. 22000 слів. – Київ: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2005. – 432 с. – С. 276-277.
7. Князев А. М. Роль педагогической науки в формировании гражданских качеств как условия самоопределения и самореализации личности // Мир психологи. – 2006. – № 1 (45). – С. 205-216.
8. Концепція громадянського виховання в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2007. – №3. – С. 7-13.
9. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 №641 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах»/ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068>.
10. Крысько В. Г. Социальная психология. Словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 688 с. – (Библиотека практической психологии).
11. Лапатухин М. С. и др. Школьный толковый словарь русского языка: Пособие для учащихся. Под ред. Ф. П. Филина. – М.: Просвещение, 1981. – 463 с. – С. 247.
12. Новый латинско-русский словарь. 100000 слов и словосочетаний. – М.: «Дом славянской книги», 2013. – 928 с.
13. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Том 2. – С. 545-546.
14. Пашенко Дмитро. Патріотичне і національне виховання – складові становлення громадянина // Шлях освіти. – 2002. – № 1 (23). – С. 9-13.
15. Політичний словник. За ред. Г. Г. Шевеля, В. М. Мазура. – Київ: Головна редакція Української радянської енциклопедії Академії наук Української РСР, 1971. – 562 с. – С. 382.
16. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи: Уклад. І. В. Козубовська, І. І. Мигович, В. В. Сагарда та ін. – Ужгород: Вид. «Мистецька лінія», 2001. – 152 с.
17. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е. С. – Минск: «Современное слово», 2006. – 928 с.
18. Радищев А. Н. Беседа о том, что есть сын Отечества // Хрестоматия по русской литературе XVIII века, сост. А.В. Кокарев. – Изд. 4-е. – М.: Изд-во «Просвещение», 1965. – С. 669-676.

19. Словарь античности / Пер. с нем. – М., 1992.
20. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. Обобщение опыта учебно-воспитательной работы сельской школы. – М.: Просвещение, 1969. – 400 с.
21. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. Пер. с укр. – М.: «Молодая гвардия», 1971. – 334 с.
22. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Изд. 7-е. – К.: Радянська школа, 1981. – 380 с.
23. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
24. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України). – С. 524.
25. Сучасний тлумачний словник української мови / А. М. Яковлева, Т. М. Афонська. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – С. 423.
26. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій: підручник для студентів / під ред. О. Вишневецького. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.
27. Управління сучасним навчальним закладом: словник довідник / Упор. М. В. Елькін, О. М. Приходько, М. І. Приходько, Н. І. Селіверстова, О. В. Пономаренко. За ред. М. І. Приходько. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2008. – 160 с. – С. 80.
28. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения в шести томах. Т. 1. – М.: Педагогика, 1988. – С. 194-256.
29. Ушинский К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола // Педагогические сочинения в шести томах. Т. 1. – М.: Педагогика, 1988. – С. 317-340.
30. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка: Более 5000 слов. – 2-е изд. перераб. и доп. – К.: Рад. Шк., 1989. – 511 с.
31. Юнг К. Г. Психологические типы: Сборник работ 1913-1936 гг. / Пер. с нем. – Минск: Попурри, 1988. – 656 с.
32. Heater D. A history of education for citizenship. – London, New York; Routledge Falmer, 2003. – Electronic version.
33. Hirst P. Renewing democracy through associations, ECPR joint Session, 2002.
34. Locke J. Two treatises of government / Ed. by P. Laslett. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 464 p.
35. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English A.S. Horn by. Fifth them OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1995.
36. The Oxford Dictionary and Thesaurus. Ed. ted by SARA TULLOCH. Oxford Melboume OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2003.
37. Vandenberg A. Citizeship and Democracy in a global era. – London: Macmillan, 2000. – 312 p.



**Вінтюк Ю. В.**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри  
Соціології і соціальної роботи  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

## ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХОВИХ ПСИХОЛОГІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

**Ключові слова:** проблема підготовки психологів, аспекти проблеми, чинники процесу професійного становлення.

**Key words:** a problem of training psychologists, aspects of a problem, factors of a professional formation process.

Необхідність інтеграції нашої країни у світовий економічний та освітній простір висуває нові вимоги до підготовки фахівців всіх рівнів, зокрема, до навчання майбутніх психологів у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Проте, перш ніж розглядати питання про приведення системи підготовки фахових психологів до рівня сучасних вимог, необхідно спочатку з'ясувати, у чому полягає проблема їхньої підготовки в наявних умовах і які основні складові вона містить. Дана обставина зумовлює актуальність даного дослідження.

**Мета роботи:** сформулювати сутність проблеми підготовки майбутніх фахових психологів у ВНЗ в сучасних умовах та з'ясувати її основні аспекти.

Деякі аспекти даної проблеми розглянуто в публікаціях на дану тему [1 – 3]; ознайомлення з ними дозволяє навести її характеристику.

Проблема, що перебуває у центрі розгляду в даній роботі, полягає в наступному: рівень підготовки психологів у ВНЗ в нашій країні не відповідає ні запитам повсякденної практики, ні наявним світовим вимогам. Її поява зумовлена тим, що вітчизняна наука, психологічна зокрема, довгі десятиліття перебувала під ідеологічним диктатом, виконувала функцію обслуговування панівної ідеології, внаслідок чого

була деформована і не орієнтована на запити повсякденної практики, тобто потреби різних сфер народного господарства країни. Відтак, зазначена проблема зумовлена невідповідністю між рівнем сучасних психологічних знань, рівнем освіти, якістю підготовки майбутніх психологів у вітчизняних ВНЗ – з одного боку; та потребами народного господарства, запитами практики – з іншого. Дана суперечність вимагає ретельного розгляду для пошуку можливих шляхів її вирішення.

Здійснений огляд літературних джерел і аналітичне дослідження проблеми дозволило з'ясувати не лише її сутність та походження, але й те, що вона містить кілька гловних аспектів. Наведемо їх коротку характеристику.

*Філософський аспект* передбачає висвітлення даної проблеми з позицій пошуку доцільності певної конкретної діяльності, з'ясування її сенсу, необхідності, передусім з позицій пошуку людиною свого місця у світі, формування світоглядних засад її буття, як у світі загалом, так і в суспільстві зокрема. Він також враховує формування особистості людини, її професійне становлення та його особливості в певних соціо-культурних умовах. Оскільки пошук людиною свого місця у світі передбачає вибір нею певних видів діяльності, проблема підготовки майбутніх фахівців пов'язана з формуванням їхнього світогляду, міркуваннями про світ і власне місце в ньому.

*Психологічний аспект* проблеми підготовки майбутніх психологів полягає в необхідності з'ясувати, які саме знання з психології і в якому обсязі та послідовності необхідно надати в процесі навчання, як поєднати при цьому розгляд традиційних проблем з позицій різних наукових напрямків, шкіл, підходів тощо, і уникнути при цьому ряд суперечностей, що виникають. Він також включає необхідність вивчення та врахування індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, а також особливості розвитку їхньої професійної самосвідомості в процесі набуття необхідних знань, вмінь та навичок, як і формування їхньої особистості в цілому. Необхідним є також врахування наявної мотивації, як до набуття знань, так і до подальшої діяльності, виявлення її компонентів, а також цілей професійного розвитку та діяльності, а ще наявності вміння ставити завдання для їхнього досягнення, виявлення можливих труднощів та ін.

*Педагогічний аспект* полягає в необхідності вибору певних методів, прийомів та способів викладання різних предметів, з огляду на можливі теоретичні психологічні суперечності у висвітленні різних проблем та тем навчальних курсів, врахуванні індивідуальних психологічних особливостей тих, хто навчається тощо. Не менш важливою є також необхідність формування належної мотивації, як до освоєння фаху, так і до майбутньої діяльності, здатності ставити цілі професійної діяльності та подальшого вдосконалення, розвитку вміння ставити завдання для їхнього досягнення та домагатися їхнього вирішення тощо. Отже, педагогічні чинники значною мірою обумовлюють процес професіоналізації майбутніх психологів у процесі навчання, а тому повинні враховуватися при пошуку можливостей для вирішення проблеми, що розглядається.

*Особистісний аспект* проблеми полягає в тому, що як для тих, хто здобуває професію психолога, так і згодом для їхніх клієнтів професійна діяльність створює певні особистісні сенси поведінки та вчинків, формує певні потреби та мотиви, що має певні наслідки для формуванні особистості, як фахівців, так і тих, з ким вони

працюють. Саме наявність такого результату вказує на ефективність роботи психологів. Відповідно, дана діяльність пов'язана з процесом формування особистості за діями у ній суб'єктів, тому потребує не лише врахування цієї обставини, але і планування впливу та постійного вдосконалення.

*Соціальний аспект* полягає в тому, що діяльність професійних психологів, спрямована на надання допомоги суб'єктам суспільних відносин, передбачає не тільки оптимізацію різних видів діяльності та стосунків між людьми, але й гуманізацію відносин, вирішення різних соціальних протиріч. Тобто, в кінцевому результаті, від якості професійної підготовки майбутніх психологів залежить і стан справ у суспільстві загалом, зокрема, подолання тривалої тотальної кризи, в якій воно перебуває.

Шляхи вирішення вказаної проблеми слід шукати у виявленні можливостей для максимального повного врахування і задіяння всіх вказаних аспектів при формуванні та вирішенні завдань, спрямованих на підготовку майбутніх психологів у ВНЗ. Розгляд конкретних можливостей вирішення поставленої проблеми потребує проведення окремого, повномасштабного дослідження.

**Висновок.** Сутність проблеми підготовки майбутніх фахових психологів у ВНЗ в сучасних умовах полягає у невідповідності між рівнем їхньої підготовки у системі вищої освіти в нашій країні та запитами сучасної повсякденної практики; і містить наступні основні складові: філософський, психологічний, педагогічний, особистісний і соціальний. Означена проблема потребує ретельного розгляду кожного з цих аспектів та належного їх врахування при пошуку шляхів її вирішення.

### Література

1. Єгорова Є. В. Психологічні проблеми розвитку особистості у процесі набуття професії / Є. В. Єгорова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 3. – С. 99-105.
2. Литвиненко І. С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів / І. С. Литвиненко // Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія. – 2014. – Т 19. – Вип 1 (31). – С. 186-194.
3. Матвієнко О. В. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема / О. В. Матвієнко, О. М. Затворнюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Вип. 1. – Том 1. – 2014. – С. 215-220.

Акімова О.В.

Д. п. н., професор,  
завідувач кафедри педагогіки  
Вінницький державний  
педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

## ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

**Анотація:** У статті розглянуто різноманітні наукові підходи до проблеми творчого мислення, взаємозв'язок між процесуальними аспектами творчого мислення і його мотиваційними механізмами.

**Ключові слова:** мислення, творче мислення майбутнього вчителя, мотиваційний механізм творчого мислення.

**Keywords:** thinking, creative thinking of the future teacher, motivational mechanism of creative thinking.

Проблема розвитку творчого мислення майбутнього вчителя тісно пов'язана з визначенням і розумінням структури цього процесу. Проблему взаємозв'язку між процесуальними аспектами творчого мислення і його мотиваційними механізмами вивчали К. Дункер, С. Рубінштейн, П. Гальперін, О. Леонт'єв, Я. Пономар'єв, А. Матюшкін, Ю. Кул'юткін О. Тихомиров, Д. Богоявленська, О. Брушлинський та ін.

Я. Пономар'єв зауважує, що в "традиційній педагогіці виник глибокий розрив між так званими операційними і мотиваційними полюсами психічної діяльності. Відповідно, мислення відносилось виключно до операційного полюса і вивчалось у відриві від мотиваційного" [1, с. 210]. Такий відрив він вважає неприпустимим.

Для розуміння структури творчого мислення майбутнього вчителя важливим є пояснення С. Рубінштейна про взаємозв'язок процесуального та мотиваційного аспектів мислення таким чином: "Початковим моментом розумового процесу, звичайно, є проблемна ситуація. Мислити людина починає тоді, коли у неї з'являється потреба що-небудь зрозуміти. Мислення, звичайно починається з проблеми або питання, з подиву або нерозуміння, з суперечності. Цією ситуацією визначається включення особистості в розумовий процес; він спрямований на вирішення задачі" [3, с. 317].

Серед мотивів творчої діяльності вирішальна роль визнається не стільки за пізнавальною допитливістю, скільки за "мотивом досягнень", тобто прагненням до успіху, до досягнення мети. Мотивація досягнення як наукова теорія почала розроблятися в 40-х роках К. Левіним, Т. Дембо, Л. Фестингером для пояснення вибору завдання і динаміки рівня домагання. Питання про вплив успіху та невдачі, рівня домагань і рівня досягнення було предметом ряду експериментальних досліджень (Ф. Гоппе, К. Фаянс, Д. Франк та ін.) школи К. Левіна. У цих працях уперше експериментально простежено вплив складних особистісних моментів на динаміку поведінки, а саме Ф. Гоппе експериментально довів, що переживання успіху і невдачі залежить не тільки

ки від результату діяльності особистості, але й від інших моментів, наприклад, до того, наскільки діяльність усвідомлюється як особистісна [3, с. 471-472].

Психологи, які досліджували мотивацію досягнення (А. Бандура, Б. Вайнер, Д. Парсонс), визначили чотири фактори, які на неї впливають: значення досягнення успіху, надія на успіх, суб'єктивна оцінка ймовірності досягнення успіху, суб'єктивні еталони досягнення. Що стосується першого фактора, вони визначили, що мотивація досягнення і поведінка, спрямована на досягнення, не завжди однакові і залежать від ситуації. При цьому рівень мотивації залежить як від галузі діяльності, так і від часу, коли ця діяльність здійснюється, а успіх виконання творчих робіт залежить, в першу чергу, від ступеня значимості певної діяльності в конкретній ситуації. Надія на успіх впливає на формування в особистості почуття ефективності, яке сприяє кращій роботі. Досліджуючи третій фактор – імовірність досягнення успіху – вчені припустили, що уявлення людини про причини особистих успіхів і невдач може впливати як на рівень очікувань, так і на способи діяльності. Були сформульовані основні причини успіхів і невдач: здібності (або їх відсутність); наполегливість (або її відсутність); складність (або легкість) завдання; удача (або її відсутність). Еталон досягнень формується в процесі порівняння результатів діяльності з особистим минулим досвідом (автономний еталон), або з досягненнями інших людей (соціальний еталон). У результаті цього порівняння рівень очікувань стає більш реальним, підвищується рівень домагань, а перевага віддається більш складним завданням, але одночасно посилюється страх перед невдачею [2, с.143-146].

Мотиваційний компонент творчої педагогічної діяльності розглядають зазвичай в двох напрямках. По-перше, з точки зору місця професійної мотивації у загальній структурі мотивів та, по-друге, з точки зору змістового боку творчої спрямованості професійної діяльності. Традиційно називають такі види професійних мотивів вчителя: матеріальні стимули, мотиви, пов'язані із самоствердженням, професійні мотиви та мотиви особистісної самореалізації [4, с. 62]. Для нашого дослідження важливим є вивчення мотивів самоствердження вчителя. Професійний мотив у загальному вигляді виступає як бажання навчати та виховувати дітей [4, с. 66].

Таким чином, можна визначити аспект, який на сьогодні, незважаючи на свою актуальність, є ще недостатньо вирішеним. Це аспект впливу індивідуально-психологічних характеристик особистості на процес розумової діяльності, до яких відносяться, напевно, різні типи мотивації досягнення.

### Література:

1. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
2. Развитие личности ребенка : пер. с англ. / общ. ред. А.М. Вонарева. – М. : Прогресс, 1987. – 272 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн // С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с. – (Серия “Мастера психологии”).
4. Сластенин В. А. Педагогика : Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

Нагорняк С.В.

Здобувач кафедри педагогіки  
Вінницький державний  
педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

## ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ ПРАВОЗНАВСТВО

**Анотація:** У статті досліджується проблема формування правосвідомості студентів за спеціальністю правознавство: критерії, показники та рівні, а також її функціональна структура, яка включає в себе когнітивний, афективний і вольовий компоненти.

**Ключові слова:** правосвідомість; структура, критерії, показники та рівні правосвідомості студентів.

**Key words:** justice; structure, criteria, indicators and levels of legal awareness of students.

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що нині існує неоднозначне розуміння змісту феномену правосвідомості. На сучасному етапі розвитку юридичної науки намітився соціологічний підхід до дослідження правосвідомості, який спрямований на вивчення відносин суб'єктів у галузі права (О. Бандура, В. Бех, А. Бова, Н. Коваленко, П. Макушев, О. Пастушенко та ін.).

Як і будь-яка інша сфера людської свідомості (ділова, етична, побутова, політична та ін.), правосвідомість формується на відповідній реальній основі, є відносно самостійним утворенням і виконує лише її властиві функції. Правосвідомість є безпосереднім провідником права у суспільну діяльність.

Особливий інтерес для нас являє функціональна структура правосвідомості (Я. Кічук, О. Кобець та ін.), яка включає в себе когнітивний, афективний і вольовий компоненти, котрі слугують основою для встановлення трьох основних функцій правової свідомості: пізнавальної, оцінювальної та регулятивної. Кожна з цих функцій має свої основні компоненти [1; 2].

Оцінка правової ситуації передбачає два рівні: взаємовідносини людини та діючого права, а також взаємозв'язок і взаємодія людей в умовах конкретної правової обстановки, з урахуванням реакцій на певні події.

О. Скаун [3] виділяє чотири типи оцінювальних суджень – ставлення до права, до правової поведінки людей, до правоохоронних органів та їх діяльності, до власної правової поведінки. На практиці емпіричним шляхом дослідник має можливість дослідити даний компонент структури правосвідомості через дослідження оцінювальних суджень. Однак система оцінювальних відносин може ніколи не реалізуватися на практиці без необхідних пускових механізмів активності суб'єкта в правовій діяльності. Система ціннісних орієнтацій являє сукупність правових установок. Таким чином, засобом правових установок і правових орієнтацій здійснюється регулятивна функція правосвідомості. Правосвідомість, маючи складну структуру, функ-

ціонує у суспільному житті як єдина динамічна система. Особливість структури правосвідомості в тому, що вона відноситься до числа явищ, котрі не можуть бути розкритими в якійсь одній системі уявлень.

З урахуванням основних особистісних характеристик людини, змістом яких є відношення, мотиви, інтелект, емоційно-вольова сфера, стає можливим визначити правосвідомість студента як особистісну структуру, котра включає в себе правові знання, оцінювальне відношення до права, вміння конструювати правову поведінку відповідно до діючого законодавства; як основу правової захищеності студентів у майбутній професійній діяльності та громадському житті; як складну структуру, що складається з компонентів: когнітивного, правотворюючого, поведінкового, котрі будуть цілеспрямовано розвиватися в їх діалектичній єдності.

Розглядаючи індивідуальну правосвідомість майбутніх спеціалістів по праву як динамічне особистісне утворення, її структуру ми представляємо у вигляді комплексу взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують її цілісність: когнітивний компонент представляє собою комплекс соціально-правових та юридичних знань, котрими володіє майбутній юрист; правотворюючий компонент характеризується емоційним станом майбутнього юриста; поведінковий компонент – правова поведінка майбутнього юриста, навички прийняття юридичних рішень у професійних та особистісних ситуаціях, захист прав, свобод, інтересів клієнтів.

Таким чином, для визначення рівнів сформованості правосвідомості студентів-правознавців коледжу ми визначили наступні критерії та показники: пізнавально-інформаційний; емоційно-ціннісний; діяльнісний. Для визначення сформованості показників структурних компонентів правосвідомості ми визначили наступні рівні їх прояву: активний, продуктивно-виконавчий, пасивний.

Отже, теоретичний аналіз проблеми правосвідомості, її змісту та специфіки, дозволяє розглядати індивідуальну правосвідомість як динамічне особистісне утворення, що забезпечує здатність майбутнього юриста до орієнтації й самовизначення в правовому просторі на осіної правових знань, умінь і навичок; оцінного ставлення до права, правових установок і ціннісних орієнтацій. До структури правосвідомості майбутніх спеціалістів ми включили когнітивний, правотворюючий та поведінковий компоненти.

### Література

1. Кічук Я.В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Я.В. Кічук; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – 22 с.
2. Кобець О.В. Особливості категоріальної структури правосвідомості юриста : дис... канд. психол. наук: 19.00.06 / Харківський національний ун-т внутрішніх справ. – Х., 2007. – 200 с.
3. Скакун О. Ф. Теорія держави і права (Енциклопедичний курс) : підручник / О. Ф. Скакун. – Х. : Еспада, 2006. – 776 с.

## DESIGN AND DEVELOPMENT BASED ON E-LEARNING LMS MOODLE

**Annotation.** *In this paper we consider the content structure, implemented on LMS MOODLE platform. Considered an important element of the educational environment in the context of learning activities – electronic student portfolio.*

**Keywords:** E-learning environment, LMS MOODLE, portfolio.

E-learning environment (ELE) educational organization comprised of the following components: technical, software, network services, information and technical support for the various activities and web-based resources.

The main element of ELE in the context of learning activities is Wednesday at LMS MOODLE platform. content structure, implemented on a platform LMS MOODLE, includes the following blocks [1]:

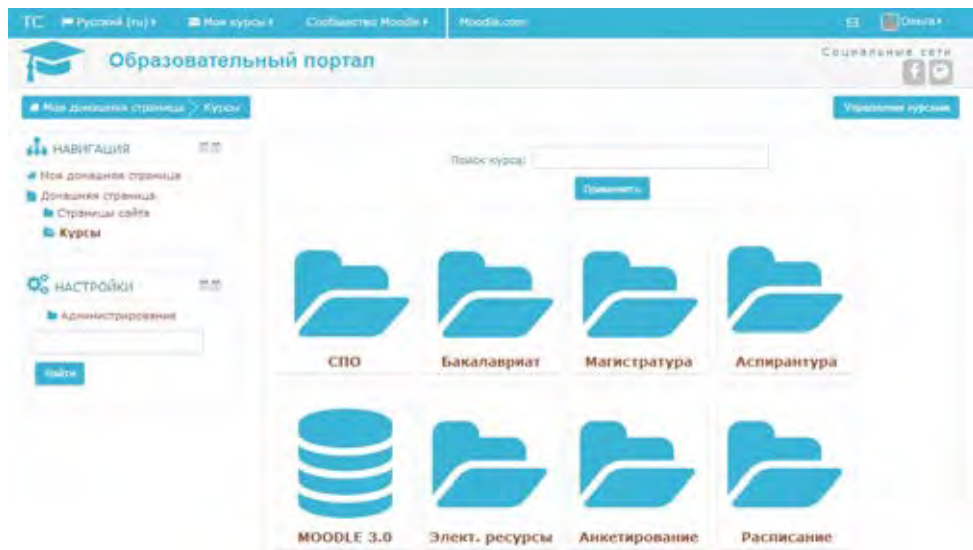
- electronic educational-methodical complexes (EEMC) for each discipline areas and levels of education;
- templates for creating electronic documents and resources for students and teachers;
- electronic resources (base of educational and teaching aids teachers of the institute).

The basis of the content are EEMC disciplines. EEMC are electronic resources that support the implementation of all kinds of classes on discipline. EEMC contain informational, theoretical, practical, methodical, test materials, as well as elements of information exchange (poll, forum, chat), prepared using the e-learning system LMS MOODLE platform. The purpose of the EEMC is to achieve the desired quality of training in all areas of training, including training with elements of distance learning technologies (DLT) in accordance with the requirements of the federal state educational standards (FSSES), as well as the creation of a unified structure and a database of training materials Institute. Content has a three-tier structure. At the top level EEMC structured by levels of training. At the second level EEMC structured in areas of training. The third level contains EEMC disciplines in accordance with the approved curriculum. An important moment in the formation of the base is the expertise developed quality electronic materials developed on the basis of normative documents (Fig. 1).

EEMC essential components are: working program of discipline, developed in accordance with the requirements of the FSSES; schedule monitoring; electronic lectures (information materials) to support the theoretical component of the discipline, including questions for each topic / chapter for self-control; a means to support practical (lab) classes; tasks for independent work of students (essays, settlement and graphic works, projects, databases) and guidelines for their implementation; controls of study discipline.

Another important element of ELE in the context of learning activities is an electronic student portfolio. The purpose of formation of a portfolio is to keep the individual educational and professional achievements of students in the study of the educational pro-





**Figure 1.** Structuring the EEMC

fessional program. One embodiment of the portfolio is based Mahara platform. This tool is an implementation of personal learning environment (PLE) and is now being actively developed.

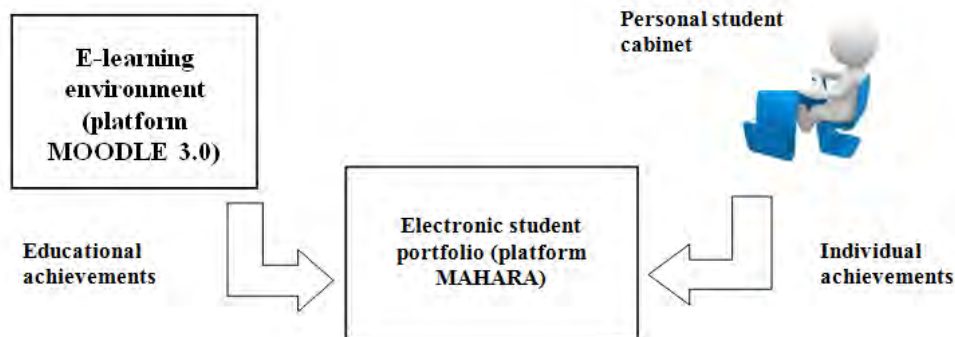
Portfolio Technology should solve the following problems:

- tracking of personal achievements of students, taking into account the competence approach and in accordance with the requirements of professional educational programs [2-4];
- the formation of motivation of students to educational and professional achievements.
- Electronic portfolio of work is a set of files, which are:
- the results of individual educational tasks carried out by the student and assessed by teachers or other persons (reports, essays, term papers, and other creative tasks.);
- documents confirming the individual student achievement in education, scientific research, sports, creative work, social life, etc. (Scanned copies of publications (abstracts and articles), diplomas, certificates and other official documents confirming the achievements).

Completed student jobs generated in LMS MOODLE transferred to the portfolio. Student through personal cabinet accommodates documents proving individual achievement (Fig. 2).

The effectiveness of the use of ELE depends not only on the selected software and hardware, but largely depends on the qualification of teachers, staff and students. Therefore, another important task is to develop a system of training of scientific and pedagogical workers and employees in the field of information technology institute.

It is obvious that only the use of electronic learning environments will enable educational institutions to solve the main task – to achieve the desired quality of training in all



**Figure 2.** Formation of electronic student portfolio

areas of training, including training with elements of distance learning technologies in accordance with the requirements of the federal state educational standards.

### References

1. Овчаренко О.И. Развитие электронной образовательной на базе LMS MOODLE 3.0 //Символ науки.- 2016. № 5-2 (17). – С.80-81.
2. Овчаренко О.И. Об одном подходе к формированию и развитию профессиональных компетенций с использованием информационных технологий. //Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. – 2015. – Т.3. №9-1 (20-1). – С.216-219.
3. Овчаренко О.И., Плаксиенко Е.А. Совершенствование системы проверки компетенций на базе использования современных информационных технологий и ситуационных заданий. //Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2012. №1(15). – С.84-87.
4. Овчаренко О.И. Образовательные технологии как средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. //Вестник Таганрогского института управления и экономики.- 2015. №1(21). – С.115-118.

**Velichko V.**

Ph.D., Associate Professor, Doctoral Candidate  
Luhansk Taras Shevchenko National University,  
Starobelsk, Ukraine

## THE ROLE OF FREE AND OPEN-SOURCE SOFTWARE IN THE E-PEDAGOGY

**Keywords:** e-learning, free software, information and educational environment.

The information society has led to the creation of a new educational subject in the educational process such as information and educational environment. V. Soldatkin defines the information and educational environment as single information and educational space built with the help of information on the integration of traditional and electronic media, computer and telecommunication technologies of interaction, including virtual libraries, distributed databases, educational complexes and an advanced device of didactics. A. Andreev determines information and educational environment as a pedagogical system together with its security, financial and economic, material and technical, regulatory and legal marketing subsystems and subsystem of management. L. Panchenko defines information and educational environment as an integrated, opened, multi-dimensional educational reality, which includes psychological and pedagogical conditions, modern information and communication technologies and teaching methods and provides coordination and cooperation, the development of teachers' and students' personalities in the process of solving educational problems [1].

Thus, the core of the information-educational environment is a pedagogical system itself and in this case we are talking about the new direction of pedagogical science – e-pedagogy, which explores pedagogical processes in the environment of information education.

Educational processes as is known occur in the educational system, which consists of following elements: purpose, content, teaching, learning, organizational and technological unit: methods, means and forms of education. Considering the electronic pedagogy it should be noticed that in relation to the classical pedagogy, the conceptual apparatus has clearly extended its borders. New categories appeared: distance learning, e-learning, online learning, distance learning teacher, e-classes, etc. Under scrutiny of electronic pedagogy is a new category represented by personal learning environments – a term that is associated with the practical application of e-learning ideas 2.0. Personal Learning Environment is the result of the evolution of Web 2.0 and its impact on the educational process. The access to learning becomes the access to resources and services. It allows students not only to consume learning resources but also to produce them, which directly leads to the open education. Thus, education develops from transmission of knowledge and information to the production of information and knowledge.

Therefore, the problem of determining of the role of free and open source software in e-pedagogy should be considered as a phenomenon which is built on the same principles of accessibility as the open education.

According to researchers, e-learning which is used in electronic pedagogy covers all forms of teaching and learning that take place via electronic support and are aimed at

knowledge formation with provision for personal experience. It should be noticed that the electronic support includes the use of various information and communication systems, which are based, among others, on free and open-source software [2]. The means of free software used in the creation of educational environment primarily include the means of creating and distributing of hypertext content. These systems include the Apache server, Nginx, Lighttpd, PHP scripting language, Perl, Python, Ruby, MySQL database server, PostgreSQL, Firebird SQL, proxy server Squid, domain name server BIND, the Sendmail server, Postfix, Dovecot, Courier Mail server, a file server vsftpd and other software's that allow to create a LAMP server based on the GNU/Linux operating system. It is also necessary to refer Chromium browsers, Mozilla Firefox and email client like Mozilla Thunderbird, KMail, file sharing eMule, qBittorrent, DC ++, instant messaging clients Pidgin, Miranda, Vacuum, Ekiga to thin client of specified server technologies, including cloud technologies. All these software products allow to create synchronous and asynchronous communication. Just as important are software development systems both in studying academic disciplines in programming and in creating software for statistical data processing, mathematical modeling and numerical methods of solving analytical problems: Code :: Blocks, Dev-C ++, Eclipse, FlashDevelop, Geany, Lazarus, NetBeans, Qt Creator, and others. GAP systems, Genius, GNU Octave, Maxima, Reduce, Sage, Scilab are used in the re-search and scientific researches.

Thus, free and open software has all necessary components for the organization and conduction of e-learning. Capabilities of free and open source software are strong enough and the ideology is akin to open education, which is based on e-pedagogic.

### References:

1. Panchenko, Lubov F.: Information and Educational Environment of the Modern University : monograph / L.F. Panchenko : Derzh. zakl. «Luhan. nac. un-t imeni Tarasa Shevchenka». – Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2010. – 280 p. (in Ukrainian)
2. Velychko, V.E.: Free Software in Electronic Learning of Future Teachers of Mathematics, Physics and Computer Science / Information Technologies and Learning Tools, – Vol. 52, No. 2, p. – 18-26, May 2016. ISSN 2076-8184. Available at: <<http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1367/1029>>. (in Ukrainian)

Ішутіна О. Є.

асистент кафедри теорії і практики початкової освіти  
Державний вищий навчальний заклад  
«Донбаський державний педагогічний університет»

## ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД МОНІТОРИНГУ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Лінгвометодична компетентність майбутніх учителів української мови є складним інтегративним утворенням особистості, що потребує відповідних методів моніторингу. Ділова гра, на думку автора, є одним із найбільш доцільних методів, оскільки дозволяє контролювати не лише когнітивну, а й операційно-діяльнісну складову, яка включає в себе уміння, навички й здатності особистості до подальшої професійної діяльності.*

**Ключові слова:** майбутній учитель української мови, лінгвометодична компетентність, моніторинг, інноваційні технології, ділова гра.

**Keywords:** prospective Ukrainian language teacher, linguomethodological competence, monitoring, innovative technologies, role play.

Спираючись на наявні в сучасній науковій літературі визначення та узагальнюючи їх категоріальні складники, під лінгвометодичною компетентністю майбутнього вчителя української мови розуміємо комплекс інтегрованих професійних якостей особистості, що передбачає здатність до науково-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі та ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках і досвіді викладання рідної мови, сформованій позиції щодо професійної діяльності власної та інших, сформованості ціннісних орієнтацій педагога як людини з високою духовно-моральною культурою, усвідомленні метапредметної функції рідної мови та її статусу як національно-культурного феномену, готовності і прагненні до професійного самовдосконалення й сприйняття передового науково-методичного досвіду в галузі навчання рідної мови.

Безсумнівно, складний комплекс професійних якостей потребує відповідних технологій його моніторингу. Досить великою за обсягом і широко використовуваною в освіті є група інтерактивних технологій. В Україні розроблена та активно використовується технологія інтерактивного навчання, досліджена С. Караманом, Г. Коберник, О. Комар, О. Кучерук, Н. Побірченко, О. Пометун, Л. Пироженко та ін. За визначенням О. Пометуна і Л. Пироженко, це спеціальна форма організації пізнавальної активності, метою якої є створення комфортних і сприятливих умов навчання, де кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [2, 7].

Як зазначають О. Пометун і Л. Пироженко, сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивне навчання сприяє формуванню вмінь і навичок, як предметних, так і загальнонавчальних; виробленню життєвих цінностей; створенню атмосфе-

ри співробітництва, взаємодії; розвитку комунікативних якостей. Технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, багатосторонню комунікацію, спільне розв'язання проблем [2].

О. Пометун та Л. Пироженко класифікують інтерактивні технології на технології кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні (змінювані трійки), два – чотири – всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум), технології колективно-групового навчання (обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи – учуть, ажурна пилка, аналіз ситуації, вирішення проблем, дерево рішень;), технології ситуативного моделювання (симуляції або імітаційні ігри, спрощене судове слухання, громадські слухання, розігрування ситуації за ролями) і технології опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, неперервна шкала думок, дискусія, дебати) [2].

Важливість цих форм роботи є незаперечною для формування усіх складників лінгвометодичної компетентності, особливо на практичних і лабораторних заняттях, а під час її моніторингу дає можливість для організації педагогічного спостереження. Інтерактивні технології, застосовувані для моніторингу лінгвометодичної компетентності дозволяють проконтролювати розвиток операційно-діяльнісного її критерію, тобто передбачених програмою курсу лінгвометодичних умінь і навичок.

Особливої ваги в цьому плані набувають симуляційні ігри, робота в малих групах тощо. Оцінити сформованість мотиваційно-ціннісного складника лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя рідної мови допоможуть інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань, де кожен студент має змогу висловити власну позицію щодо конкретної лінгвометодичної проблеми чи ситуації. Разом із тим для більш об'єктивних і обґрунтованих висновків щодо кількісних вимірів лінгвометодичної компетентності словесника ці інтерактивні технології не завжди дають потрібний результат. Включення дидактичних ігор до технології лінгвометодичного моніторингу має відбуватися з оглядом на їх невисоку надійність як методу контролю, також значної уваги потребує детальна розробка критеріїв оцінювання, ретельне формулювання мети і завдань ділової гри.

За дотримання цих умов, логічно припустити, що ділові ігри-імітації на заняттях з методики навчання української мови стають незамінним компонентом навчання і контролю практичного складника лінгвометодичної компетентності, а також останнім етапом перевірки набутих знань, умінь і навичок з методики перед проходженням педагогічної практики. Прикладом таких ігор-імітацій можуть бути: мікрОВикладання (презентація розроблених фрагментів уроків для аудиторії „учнів”), „відкритий урок” (студент у ролі вчителя, одна група – учні, друга група – адміністрація школи, методисти), „педагогічна нарада” або „науково-методичний семінар” (презентація студентами підготовлених доповідей, проектів, практичних розробок) тощо.

Технології ігрового навчання, яка, за О. Пометун і Л. Пироженко, є різновидом інтерактивних технологій, – це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється в процесі включення учня / студента в навчальну гру (ігрове моделювання явищ, „проживання” ситуації). Як зазначає І. Дичківська, сьогодні віддають перевагу терміну „імітація” замість „гра” (акцент переноситься на внутрішню сутність дії). Окрім засвоєння навчального матеріалу, вироблення вмінь і

навичок, навчальні ігри мають за мету ще й надання студентіві можливості самовизначитися, розвивати творчі здібності, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання й майбутньої професії [1; 2].

Найбільшою перевагою використання ділових ігор як методу перевірки є можливість якнайповніше реалізувати принцип професійної, зокрема лінгвометодичної, спрямованості. Жоден інший метод не дозволяє організувати контроль результатів навчальної діяльності в умовах, максимально наближених до реальних. Вважаємо, що використання ділових ігор під час практичних і лабораторних занять із методики навчання української мови надасть можливість виявити рівень професійної лінгвометодичної компетентності учасників, сформованості професійних умінь і навичок; ступеня володіння студентами різними способами і прийомами вирішення поставлених завдань, реалізації евристичного (творчого) підходу в імітації професійної діяльності, сформованість професійного мислення, наявність і характер професійного досвіду, культуру професійної поведінки і спілкування тощо.

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Поментун О. І., Пироженко Л. В Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – Київ : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

## ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Аннотация:** в статье обобщаются наработки в историографии образовательных инновационных технологий последнего десятилетия, на этой основе выделяются и описываются перспективные направления изучения инноваций в образовании.

**Ключевые слова:** образовательные инновации, педагогические инновации, инновационные технологии, историография.

**Key words:** educational innovation, pedagogical innovation, innovative technology, historiography.

Современное общество характеризуется быстрыми изменениями во всех сферах жизни, что особенно влияет на развитие образовательного пространства. Ускорение научно-технического прогресса и информатизации в современном динамичном мире требует новых подходов к обучению и воспитанию молодого поколения, которые будут способствовать быстрому и эффективному усвоению научных знаний. Поэтому особое значение сегодня приобретает проблема внедрения инноваций в образовательный процесс на всех уровнях. При этом качество функционирования современных образовательных систем обуславливается интенсивностью использования информационно-технологических инноваций, под которыми в контексте данного исследования понимается особый вид нововведений как в управление образовательной сферой, так и сам процесс образования, базирующихся на применении информационных и телекоммуникационных технологий.

Изучение инноваций началось в области технических нововведений и бизнеса. Осмысление системы образования как «игрока на рынке труда» [15] в условиях стремительного развития информационного общества и глобальной конкуренции, привело не только к активной разработке педагогических инноваций на практике, но и формированию достаточно богатой историографической традиции. В настоящее время существует большое количество исследований, посвященных теории и практике внедрения инноваций в образование. Ученые, в целом, констатируют, что современная система образования существенно отстает от других общественных отраслей по масштабам и глубиной внедрения информационно-технологических инноваций [8]. Одновременно с этим, важность интенсификации развития сферы образования на основе внедрения информационно-технологических инноваций отмечается в Законе Украины «О Национальной программе информатизации» [1], в действующей сегодня программе на 2006-2010 гг. «Информационные и коммуникационные технологии в образовании и науке» [2], в Государственной национальной программе «Образование («Украина XXI века»)» [3], и в Проекте Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 [4].

В целом, все разнообразие научных трудов в области образовательных инно-



ваций можно условно разделить на несколько направлений:

- *общая теория образовательных инноваций*: основания и смысл инноваций в образовании [31], место инноваций в образовании [8], роль инноваций в развитии образования и науки [16], образовательная компетентность в контексте инновационной культуры [11], взаимодействие традиций и инноваций как методологических ориентиров исследования инновационных процессов в образовании [15], идеология инновационных образовательных процессов [26];

- *теория педагогических инноваций (педагогическая инноватика)*: суть педагогических инноваций [17;14]; особенности проектирования и моделирования инноваций в структуре педагогической деятельности [5; 12]); методологические основания педагогической инноватики [33];

- *разные формы педагогических инноваций*: интерактивные технологии [28], дистанционное образование [20; 21];

- *педагогические инновации в профессиональном образовании* [7; 35;30];

- *разные аспекты инновационных технологий в школе*: статья О.Ю. Елькиной про подготовку учителя начальных классов к инновационной деятельности в школе; исследования В.С. Лариной про инновационную деятельность школ в региональной системе образования, а также ее научно-методическое сопровождение; использование интерактивных технологий на уроках (И. Михневич, И.В. Никишина, О.И. Пометун; В. Салтовская и др.);

- *инновации в менеджменте образования (инновационное администрирование учебными заведениями)*: режим инновационного развития образования [6;9], инновационные подходы к подготовке и переподготовке учителей и руководителей образовательных учреждений [18], опыт построения управления образованием на муниципальном уровне в режиме инновационного развития [6], управление знаниями и инновационный маркетинг образовательных услуг, инновационное проектирование учебного процесса [25], методы и средства решения задач проектирования образовательных систем нового типа [19], научные основы инновационной модели образовательной системы государства и региона [9], инновации в управлении университетской кафедрой [22; 23], инновационные подходы к менеджменту образования [24];

- *инновационная деятельность образовательного учреждения*: аналитика и экспертиза инновационных проектов Е.В. Рачкова, Н.Н. Мельникова), сценарный подход в анализе инновационной деятельности образовательных учреждений [32];

- мониторинг инноваций в образовании [10];

- экспертиза инноваций в образовании: эффективность инновационной деятельности в образовании, экспертиза инноваций в образовании [27],

Образовательные технологии изучались и с позиций рыночных отношений [15], бизнес-образование в Украине: новые тенденции и перспективы в переходной экономике [13], программы MBA при высших учебных заведениях Украины [34].

Существует также широкий спектр электронных источников, посвященных проблемам инноваций в образовании. Это: «Distance Education Clearing house», University Wisconsin-Extension; страницы Teleeducation New Brunswick; страницы Американского центра изучения дистанционного образования (American Center for Study Distance Education — ACSDE) при Pennsylvania State University; подробный список источников дистанционного образования в University Illinois; страницы Internet

School house for staff development тому подобное.

По проблем дистанционного образования успешно функционируют такие літсервери: DEOS-L (Distance Education Online Symposium — открытый модеруемый интерактивный симпозиум), ACSDE (проводиться при Pennsylvania State University), WWDEV (по проблемам использования и разработки Web технологий в образовании, при поддержке канадского університета New Brunswick). Традиционные и электронные журналы об инновационном образовании: «American journal distance education», «Дистанционное образование», «Педагогические и информационные технологии в образовании», «Deosnews», «Distance education», «Journal Instructional Science and Technology» [29].

Таким образом, анализ историографии по проблемам внедрения инновационных технологий образовательных учреждений на различных уровнях учебного процесса показал высокий уровень научного интереса к теории и практике внедрения инновационных образовательных технологий, разностороннее освещение этой темы и ее актуальность. В то же время в целом научные задачи совершенствования организационно-управленческих механизмов внедрения информационно-технологических инноваций в деятельность крупных территориальных образовательных систем пока остаются слабо исследованными. Это касается как методов планирования и финансирования внедрения образовательных инноваций, так и создание адекватной организационно-управленческой инфраструктуры реализации соответствующих бизнес-процессов [34]. Однако до сих пор не найден механизм, который бы позволил эффективно проводить политику адаптации существующих зарубежных схем и стандартов в пользу нового качества образования. По нашему мнению, инновационная схема развития образования невозможна без участия государства (соответствующих субъектов государственного управления), которая призвана средствами закона и права обеспечивать условия для формирования, выживания и реализации самобытной образовательной системы и создавать механизмы, стимулирующих общественную активность в направлении развития национальной системы образования.

### Литература

1. Про Національну програму інформатизації (зі змінами): Закон України [Документ 2684-14, чинний, остання версія – Прийняття від 13.09.2001] / Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, N 1, ст.3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2684-14>
2. Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці: Державна програма на 2006-2010 роки [Документ 1153-2005-п, чинний, остання версія – Прийняття від 07.12.2005] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-п>
3. Освіта («Україна ХХІ століття»): Державна національна програма від 3 листопада 1993 р. № 896 [Документ 896-93-п, чинний, редакція від 29.05.1996] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
4. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docs.google.com/document/d/1TAriYitcJKK2wWwjJuYyLC63iu0FgCiXJbqWkr8iqDU/edit?hl=ru&pref=2&pli=1#> (Дата звернення 29.07.16)
5. Абасов З.А. Проектирование инноваций в структуре педагогической деятель-

- ности / З.А. Абасов // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. — М., 2004. — № 6. — С. 8-12.
6. Баскаев Р.В. Режиме інноваційного розвитку: из опыта построения управления образованием на муниципальном уровне / Р.Баскаев, Г.Шапоренкова // Учитель. — М., 2005. — № 5. — С. 25-30.
7. Васильева Е.Н. Инновационность в обучении будущего специалиста / Е.Н. Васильева // Стандарты и мониторинг в образовании. — М., 2004. — № 2. — С. 35-36
8. Вольтинская М.В. О месте инноваций в образовании / М.В. Вольтинская // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. — М., 2005. — № 5. — С. 45-49.
9. Гамаюнов В.Г. Наукові основи інноваційної моделі освітньої системи держави та регіону / В.Г. Гамаюнов // Схід. — 2004. — № 1. — С.23-26.
10. Гирба Е.Ю. Таблица для мониторинга инновации, внедряемой учителем / Е.Ю. Гирба // Практика административной работы в школе. — М.: Сентябрь. — 2007. — № 1. — С. 34-37.
11. Дахин А.Н. Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре / А.Н. Дахин // Школьные технологии. — М., 2006. — № 5. — С. 35-44.
12. Ермоленко В. Моделирование инновационной деятельности педагогов по совершенствованию содержания образования / В. Ермоленко // Учитель. — М., 2006. — № 5. — С. 30-34.
13. Канищенко О.Л. Бізнес-освіта в Україні: нові тенденції та перспективи в перехідній економіці / О.Л. Канищенко // Бізнес-освіта як бізнес: якість послуг і соціальна відповідальність. Матеріали 5-ї щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (м. Харків, 13-15 листопада, 2003 р.) — Київ : Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2003. — С. 47-58.
14. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования / М. В. Кларин. — Рига : Эксперимент, 1995. — 176 с.
15. Кривда Н.Ю. Сучасна освіта як гравець на ринку праці / Н.Ю. Кривда // Актуальні проблеми філософських, політологічних і релігієзнавчих досліджень (до 170-річчя філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка). Матеріали Міжнародної наукової конференції «Людина — Світ — Культура» (20-21 квітня 2004 року, Київ). — К. : Центр навчальної літератури, 2004. — 976 с.
16. Кустов А. Роль инноваций в развитии образования и науки / А.Кустов // Официальные документы в образовании. — М., 2004. — № 28. — С. 50-60.
17. Лазарев В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика. — М., 2004. — № 4. — С. 11-21.
18. Лисицын С.А. Инновационные подходы к подготовке и переподготовке учителей и руководителей образовательных учреждений / С.А. Лисицын, Л.В. Куценко-Барская // Методист. — М. : АПК и ПРО, 2006. — № 3. — С. 8-12.
19. Лігоцький А.О. Методи і засоби вирішення завдань проектування освітніх систем нового типу: навч.-метод. посібник / А.О. Лігоцький / Нац. акад. внутріш. справ України. — К., 1997. — 41 с. — Бібліогр. : с.39-40. — К-1 [А 582998].
20. Лугова Т.А. Соол-освіта як проблема якості сучасного дистанційного технологізованого навчання / Т.А. Лугова, С.П. Мельник // Наша школа. Науково-

методичний журнал. – Одеса, 2012. – № 6. – С. 86 – 87.

21. Лугова Т.А. Дослідження можливостей використання соціальних мереж при управлінні знаннями студентів ОНПУ / Т.А. Лугова, Н.О. Черниш // Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології ХХІ століття: зб.матеріалів Між нар. наук.-практ. конф., Одеса, вересень 2011 р. – Одеса: Друк, 2011. – 238-242.
22. Лугова Т.А. Картографування знань як інструмент вивчення інтелектуального потенціалу кафедр ВНЗ / Т.А. Лугова, С.П. Мельник, О.Є. Акімов // Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології ХХІ століття: зб.матеріалів Між нар. наук.-практ. конф., Одеса, вересень 2013 р. – Одеса: Друк, 2013. – С.81-94
23. Лугова Т.А. Новітні технології автоматизації роботи з документами на кафедрах вищих навчальних закладів / Т.А. Лугова, М.Г. Якубовська // Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології ХХІ століття: зб. матер. VIII Міжнар. Наук.-практ. конф., Одеса, 10-12 вересня 2015 года / під.заг.ред. В.Г. Спрінсяна. – Одеса : ФОП Гаража, 2015. – С. 399-408.
24. Лугова Т.А. Проблеми інноваційного підходу до менеджменту освіти / Т.А. Лугова // Культура та інформаційне суспільство ХХІ століття. У 2 ч. Ч. 1 : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф. молодих учених, 22-23 квітня 2010 р. / Харк. держ. акад. культури ; [ред. кол. В.М. Шейко та ін.]. — Х. : ХДАК, 2010. — С. 58—59.
25. Мартыненко О.О. Инновационное проектирование учебного процесса / О.О. Мартыненко // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. — М., 2006. — № 2. — С. 12-18.
26. Новикова Г.П. Ориентация на гуманистические традиции и ценности как идеология инновационных образовательных процессов / Г.П. Новикова // Педагогическое образование и наука / МАНПО. — М., 2005. — N 5. — С.15-20.
27. Новикова Т.Г. Экспертиза инноваций в образовании. Подготовка экспертов гражданских институтов / Т.Г. Новикова // Народное образование. — М., 2006. — № 4. — С. 104-109.
28. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. Пометун // Рідна школа.-2006.-червень.- С. 50-5.
29. Портал Smarteducation. [Електронний ресурс]. — Режим доступу:<http://www.smart-edu.com/>
30. Само Хини В.Ф. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность / В. Ф. Самохин, В.П. Чернолес // Инновации в образовании / Современ. гуманитар. ун-т. — М., 2006. — № 6. — С. 4-9.
31. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. — М., 2004. — N 2. — С. 6-18; № 3. — С. 5-15.
32. Тюников Ю.С. Анализ инновационной деятельности образовательных учреждений: сценарный подход / Ю.С. Тюников, М.А. Мизниченко // Стандарты и мониторинг в образовании. — М., 2004. — N 5. — С. 8-18.
33. Хуторской А.В. Методологические основания педагогической инноватики / А.В. Хуторской // Школьные технологии. — М., 2005. — N 4. — С. 16-19.
34. Щербина О.В. Програми МВА при вищих навчальних закладах України // Бізнес-освіта як бізнес: якість послуг і соціальна відповідальність. Матеріали 5-ї щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні»

(м. Харків, 13-15 листопада, 2003 р.) — Київ: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2003. — С. 47-58.

35. Якубовська М.Г. Сучасні технології формування фахової мовнокомунікативної компетенції на заняттях української мови за професійним спрямуванням / М.Г. Якубовська, Т.А. Лугова // Мовні дисципліни в контексті розвитку сучасної вищої освіти: матер. Всеукр. дистанційної науково-практ. конф. із міжнародною участю, Харків, 13 – 14 листопада 2014. — Х. : Тім Пабліш Груп, 2014. — С.368-373. – Режим доступу : [http://ukrlat.nuph.edu.ua/?page\\_id=983](http://ukrlat.nuph.edu.ua/?page_id=983)

## СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

**Ключові слова:** *імідж, імідж викладача вищої школи, компоненти іміджу, компоненти іміджу викладача вищої школи, зовнішній вигляд, процесуальний компонент, Я-концепція.*

**Keywords:** image, image of the lecturer, components of the image of the lecturer, image components, appearance, procedural component, self-concept.

Заповітним бажанням кожного викладача вищої школи є бажання відчувати зацікавленість студентів у вивченні його дисципліни та гарні результати її засвоєння. Досягненню цієї мети сприяє уміння встановлення контактів зі студентською аудиторією, утвердження викладача як авторитетного джерела інформації, як особистості, яка своїми знаннями та поведінкою може плідно вплинути на молоде покоління. Отже, важливою умовою забезпечення високого рівня культури взаємовідносин між професорсько-викладацьким складом і студентством є привабливий, педагогічно позитивний імідж вищого навчального закладу та особистий імідж викладача як його офіційного представника. Нажаль, далеко не всі педагоги стурбовані особистим іміджем, авторитетом. Дослідження показують, що робітники цієї спеціальності у два рази занижують значення свого іміджу. Сучасними дослідниками виявлено розбіжність у значимості особистого іміджу педагога для студентів і викладачів. За деякими даними, у списку десяти професійно значимих якостей викладача у ХХІ столітті імідж посідає друге місце з погляду студентів, і тільки восьме – з погляду самих викладачів. Така ситуація склалася ще й тому, що викладачі і самі до кінця не знають що таке імідж, з яких компонентів він складається і для чого він їм потрібен, в науці ця проблема також досі залишається практично недослідженою.

В Україні термін «імідж» з'явився в кінці ХХ сторіччя. Воно запозичене від латинського слова *imago* – «образ», яке пов'язане з іншим латинським словом – *imitate*, «імітувати», «відтворювати». В практичному вживанні це слово близьке до відомого грецького слова «харизма», в яке давні греки вкладали значення обдарованості, авторитетності, мудрості і святості. Люди, що володіють сукупністю таких якостей, завжди володіли силою впливу на оточуючих [6].

У побутовому розумінні слово «імідж» використовується по відношенню до людини у двох вимірах: зовнішньому і внутрішньому. Перший описує зовнішні характеристики і вигляд людини, другий – внутрішні характеристики, з яких формується її репутація. Ці дві частини складають єдине ціле, тому можна сказати, що імідж – це цілісний образ особистості, що об'єднує її зовнішні та внутрішні характеристики [2].

Імідж – явище багатогранне і складне, зачіпає багато сфер життя сучасного соціуму, чия сутність, закономірності і механізми формування досі чітко не ви-

значені. В своєму дослідженні, на основі підходів різних вчених, визначаємо імідж як цілеспрямовано сформований цілісний, динамічний образ, обумовлений відповідністю та взаємопроникненням внутрішніх, зовнішніх, індивідуальних, особистісних якостей суб'єкта, покликаний надати емоційно-психологічну дію з метою вироблення певної думки, що забезпечує гармонійну взаємодію суб'єкта з природою, соціумом і самим собою [1].

Аналіз літературних джерел показав, що єдиної точки зору на визначення сутності поняття «імідж викладача вищої школи» не існує. Автори акцентують увагу на окремих сторонах.

Враховуючи наявні у педагогічних дослідженнях сутнісні характеристики іміджу педагога, вважаємо, що імідж викладача вищої школи можна визначити як динамічний образ, що представляє сукупність зовнішніх (візуальна привабливість, культура вербального і невербального спілкування), професійних (професійна культура) і внутрішніх (особистісні якості, моральні, етичні норми та ін.) характеристик, який створюється в результаті прямого їх сприйняття в процесі взаємодії педагога з учасниками педагогічного процесу, або опосередковано через думку інших людей. Імідж не завжди повністю відображає особистість його носія, але незалежно від цього, образ може викликати до себе як позитивне, так і негативне ставлення.

В сьогоденні ринкових умовах особистий імідж сучасного викладача вищої школи є важливим доповненням або необхідною умовою його ефективної професійної діяльності.

### Література

1. Грейліх, О. Психологія формування іміджу викладача вищого начального закладу / О. Грейліх // Гуманітарний вісник. – 2007. – № 19.С. 14–21.
2. Донская, Л. Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы : автореф. дисс. на соискание уч.степени канд. психол. наук / Л. Ю. Донская. – Ставрополь, 2004. – 212с.
3. Ісаченко В.В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи. – Автореферат. – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського(м. Одеса), Одеса, 2005. С.32.
4. Палеха Ю.І. Іміджологія: навч посіб. / Ю.І. Палеха; за заг ред. З.І. Тимошенко. – К.: Європ ун-т, 2005. – 324 с.
5. Попова Л. Імідж сучасного педагога / Л. Попова // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2008. – № 3. – С. 41.



**Чемерис Г.Ю.**

Викладач-стажист  
кафедри інформатики і кібернетики  
Мелітопольський державний педагогічний університету  
ім. Б. Хмельницького;  
Методист  
Мелітопольського інформаційного центру  
Інституту Реклами

## **ПРОБЛЕМА РОЗРОБКИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДИТЯЧОЇ КНИЖКИ-ІГРАШКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ**

Книги завжди посідали в житті дошкільника особливе місце, оскільки саме книга залишається найбільш доступним засобом духовного, етичного та естетичного розвитку особистості малюка. Залучення дитини до читання є одним з основних завдань художньо-естетичного виховання дошкільника.

Добре відомо, що розвиток творчого мислення забезпечується не відтворенням дитиною відомих зразків дій, а формуванням у неї здатності комбінувати, перегруповувати, розглядати щось із різних точок зору, вдаватися до асоціацій. Чим багатші асоціації, тим вільніше почувається малюк, виконуючи практичні завдання, і тим вища його пізнавальна активність. Безумовно, використання готових зразків (правил, принципів, алгоритмів) полегшує дорослому керівництву процесом засвоєння дитиною знань, створює сприятливі умови для контролю, корекції та оцінки її діяльності [8, 53].

Як показав Д.Б. Ельконін, гра – це історична освіта, і вона виникає тоді, коли дитина не може взяти участь у системі суспільної праці, оскільки для цього він ще малий. Але йому хочеться увійти в доросле життя, тому він це робить через гру, трохи стикаючись з цим життям [6, 69-70]. Під пізнавальною активністю розуміють самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях [13, 10].



Книга допомагає малюкові швидко й зацікавлено пізнавати навколишній світ, збирати і переживати величезну кількість вражень, а іграшка, у свою чергу, учить переймати норми поведінки оточуючих людей, наслідувати їх, у тому числі й створювати ситуативні ігри з героями книги. Зважаючи на те, що останнім часом зацікавленість дітей відносно читання книжок є однією з найбільш проблемних моментів сучасності – все частіше за мету ставлять прищеплення любові до книжки ще змалечку. Саме підкріпленню виховного впливу літератури може сприяти залучення ігрових дій, що тісно пов'язані з літературним твором. В. О. Сухомлинський писав: «В грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до знань» [12, 95].

Так, проаналізувавши основні функції гри, можна зробити висновок, що вплив гри на поведінку та світосприймання дитини доволі подібен до впливу літературного твору. Книга для дошкільняти виступає як ефективний засіб пізнавально-мовленнєвого розвитку. Гра та іграшка, на думку вчених, – найважливіші складові будь-якої культури. Яка культура, такі й іграшки. Іграшка – культурне знаряддя, за допомогою якого в особливій “згорнутій формі” передається стан сучасної культури [1, 9]. Недарма й видатний російський педагог К. Д. Ушинський відводив провідне місце грі у житті дитини: «Для дитя гра – дійсність, і дійсність, набагато цікавіша, ніж та, яка його оточує. Цікавіше вона для дитини саме по тому, що зрозуміліше; а зрозуміліше вона тому, що частково є її власне створення. У грі дитя живе, і сліди цього життя глибше залишаються в ньому, ніж сліди дійсного життя, в якій він не міг ще увійти по складності її явищ і інтересів. У дійсного життя дитя не більше як дитя, істота, що не має ще ніякої самостійності, сліпо і безтурботно захоплюється плином життя, в грі ж дитя, вже зріє людина, самостійно розпоряджається своїми ж створіннями» [11, 121].

Питанню розгляду ролі паперопластики і її зв'язку з питаннями макетування в дизайні приділяється увага в працях вітчизняних авторів Б. Н. Рахманінова, В. Ф. Колейчука, А. І. Волкова, В. Н. Гамаюнова та інших, в цьому плані становлять інтерес. Серед зарубіжних публікацій можна відзначити роботи Ф. Цаера, що є наступником пропедевтичних традицій «Баухауза», книги М. Чайтанья, К. Наказои, розвиваючи традиції японської паперопластики, і т.д. Роботи цих та багатьох інших авторів представляють паперопластику як багатогранне явище. В одних випадках детально вивчаються особливості паперу як конструктивного матеріалу для упаковки, в інших як область осягнення формальних законів композиції, методики моделювання, в третій як інструмент розвитку творчих здібностей [2].

Сучасна техніка паперопластики надає великий інструментарій для роботи з папером під час реалізації ігрових елементів у книжці-трансформері. Папір споконвіку був не просто матеріалом для письма, а й відігравав роль символу і безпосередньо носія культури народу, збереження ними історичної пам'яті, надбання духовності. Не секрет, що значна частина сучасних матеріалів, з якими має справу дизайнер, – це плоскі матеріали [3, 3]. А пластичність паперу надає змогу працювати з ним не лише як з двомірним матеріалом, а й використовувати паперові конструкції як альтернатив-

ву скульптурі, що надає можливість поєднання книги та іграшки у єдиному об'єкті. Папір, як один з найдоступніших на сьогоднішній день матеріалів, є камертоном незалежних творчих пошуків та експериментів. Доступність, простота використання паперу служать запорукою кристалізації об'ємно-просторових ідей, так як цей матеріал дає широкі можливості для експериментальних пошуків. Властивості матеріалу, його структурні, формотворчі, конструктивні можливості задають напрямки та умови проходження подібної експериментальної діяльності. Формоутворення з паперу припускає розвинений рівень абстрактного мислення, який необхідний у художній творчості і який розвивається дисципліною паперопластика [3, 13].

Попре те, що багато книжок є елементом гри, книжок – трансформерів, які з книги обертаються на самостійний елемент для гри дитини, доволі мала кількість. Треба зазначити, що перші абстрактні об'ємно-просторові побудови з паперової площини виникли в середовищі російських конструктивістів [3, 14]. Протягом ХХ століття теоретики і практики дизайну неодноразово зверталися до теми об'ємного моделювання і формоутворення з паперу, паперопластика (паперової пластики). Вітчизняний дизайнер О. Родченко використовує у своїх абстрактних об'ємно-просторових побудовах папір. Його паперопластика є тривимірним прочитанням образотворчого простору [3, 14]

Величезний вклад у саме у розвиток створення, якість та складність виконання елементів та конструкцій книжок – трансформерів був внесений Робертом Сабудою. The Wall Street Journal назвала його королем рор-уп книг, ілюстрації яких стають об'ємними, коли їх відкривають. В одному з інтерв'ю, на питання «Чи користуються попитом рор-уп книги в нашій країні сьогодні?» Р. Сабуда відповів, що, судячи з відгуків на сторінках книжкових інтернет – магазинів, користуються, і найчастіше їх купують для своїх дітей молоді. «Чи роблять такі книги вітчизняні майстри?» – роблять, але фахівців у нас одиниці. Вітчизняним видавництвам простіше купувати готові книги, іноземним виробництво вигідно, так як вони працюють на весь світ [10].

Про популярність книжок подібної спрямованості свідчить також й український досвід – у 2003 році у місті Києві на конкурсі молодих дизайнерів у Київському національному університеті культури і мистецтв призове місце посіла книжка – трансформер «Мандруємо світом – Париж», автором якої є О. А. Брянцев.

Зважаючи на усе вищезазначене мою увагу привернула саме розробка подібного проекту – дитячої книжки – трансформеру, яка перетворювалась би при розгортанні на 360° на двоповерховий ляльковий будиночок.

Етапом що передував етапу розробки книжки-іграшки є аналіз наявних типів книг-іграшок. Мною були виявлені наступні різновиди книжок – іграшок:

- *книжка – вертушка* – складається з декількох круглих листів, які можна повертати і розглядати з'являються в вирізах картинок
- *книжка – гармошка* – складена на зразок хутра гармоні, через що читати і розглядати її потрібно, розкладаючи і складаючи сторінки
- *книжка – забава* – з вклеєними деталями, які видають звук при дотику
- *книжка – панорама* – з фігурами, що піднімаються на сторінці при її розкритті (завдяки наявним розрізам на папері)
- *книжка – саморобка* – з заготовками для аплікацій, паперових іграшок, вирізок одягу для ляльок та ін.

- книжка – розмальовка – з контурами фігур, призначеними для зафарбовування
- книжка – фігура – має форму певної фігури (будиночка, птиці тощо)
- книжка – книжка – ширма – з листами з щільного картону, який можуть бути поставлені на зразок ширми і використовуватися в грі як декорація
- книжка з ігровим задумом.

Крім книжок – панорам, вирізи зустрічаються в книгах з рухомими частинами (англ. movable book), на яких картинки можуть висуватися або ж бути «захованими» під відгинаємо елементом.

Особливим типом «тривимірної» книги, почасти близьким до книжки – панорами (англ. pop – up book), є книги – тунелі (англ. tunnel book), в середині яких є виріз, крізь який видно зображення на інших сторінках, – як правило, це кілька планів пейзажів або портретів. Аналогічним чином виготовляються тривимірні листівки.

Виріз всередині книги зустрічається і в книгах з пальчиковими ляльками (зображують, наприклад, тварина, якій присвячена книга), що вставляються в виріз; як правило, такі книги надруковані на товстому картоні.

До книг, призначених для гри, відносяться популярні в західній культурі серії книжок з малюнками, на яких читачеві пропонується знайти певний предмет або людини. Найбільш відомі з таких серій – книги про Воллі Мартіна Хендфорда, книги про сімейство Пряткин («Пряткин розважаються» тощо) Беатриса Вейона, книги серії «I SPY». Елементи подібного пошуку включені в деякі книги Річарда Скаррі («Книжка про машинки» тощо).

Особливий тип розвиваючих книжок – іграшок для найменших – м'які книжки з тканини (англ. texturized books), що представляють собою вже не друковане видання, а іграшку у формі книги. Як і в книжках – забавах, в м'яких книжках нерідко бувають шиті елементи, що видають звуки. Існують непромокальні різновиди таких книжок («книжки для ванної»).

До них примикають тактильні книги, звичайно призначені для незрячих дітей та передають інформацію через дотик рельєфного зображення. Вони можуть включати різні матеріали (тканина, дерево, картон, пластик, поролон, метал), приклеєні до сторінок поряд з підписами на шрифті Брайля, і бувають як навчальними, так і ігровими та сюжетними [9].

Варто зазначити, що найчастіше в одному виданні поєднуються декілька ігрових елементів, які складають матеріальну конструкцію сучасної дитячої книжки-іграшки.

Таким чином, виражальні властивості книг для найменших читачів та образність їх архітектури, які складають матеріальну конструкцію книжок, можна забезпечити за рахунок незвичайної форми книги, введенням нових матеріалів та окремих ігрових модулів.

Кожен різновид книжки-іграшки покликаний виконувати свою індивідуальну функцію, яка пов'язана з розвитком окремих навичок у дитини. До того ж, зв'язок книги з іграшкою допомагає дитині швидше звикнути до процесу читання. Сучасний досвід видання книжок-іграшок в Україні з цікавою матеріальною конструкцією підтверджує цю думку, хоча і потребує свого детальнішого вивчення і дослідження. Ве-

лику роль у тривалості життя книжок для малят грає матеріал, з якого вони виконані. Активний механічний вплив дитини на книгу викликало необхідність зміцнення її сторінок. З'явилися конструкції книжок, виконаних із щільного картону, обклеєного папером. Сторінки таких книжок часто з'єднують за допомогою смужок тканини, що значно підвищує їхню міцність. З'єднання можливо як у корінцевій частині, так й у вигляді «ширмочки». У практичній роботі з випуску видань подібного типу широко існують також терміни «книжка-гармошка» й «книжка-розкладачка». І той й інший терміни можна використати, але необхідно чітко визначити, що мається на увазі під кожним з них. При цьому варто звернути увагу на значення слів.

У нашому розумінні термін «книжка-розкладачка» асоціюється із чимсь, що можна скласти й розкласти. Всі книжки-ширмочки влаштовані так, що їхня конструкція не дозволяє перегортати сторінки як у звичайній книзі, а вимагає саме розкласти й скласти стрічку-сторінку. Якщо у звичайній книзі кожна сторінка з'єднана в корінцевій частині блоку однією стороною, то в книжках-розкладачках частини сторінок мають з'єднання з іншими частинами у двох і більше місцях.

Першим етапом розробки книжки-іграшки «Будиночок принцеси» став вибір художнього оформлення ілюстративного матеріалу. Для створення макету мною була обрана техніка акварельного живопису з доопрацюванням контурних деталей чорнилом. Акварель було обрано, як найбільш відповідну техніку для передачі повітряного кольорового вирішення, що мов світиться. Пурпурові чорнила мали на меті окреслити та акцентувати увагу на окремих деталях ілюстрації. Під час наступного етапу були досліджені основні принципи побудови паперових конструкцій для створення рухомих складних елементів книжки іграшки, дослідження механіки їх рухів, особливості формування конструкцій та їх реалізація під час макетування книжки.

Працюючи над створенням конструкції і художнім оздобленням книжки-іграшки, мною було застосовано ряд засобів і прийомів, що підвищують художньо-образну виразність проєктованого видання. Під час проєктування книжки-іграшки мною була використана інформація щодо існуючих прийомів: [4; 5; 7].

Перш ніж розпочати роботу над створенням книжки-іграшки «Будиночок принцеси» було проаналізовано аналоги тривимірних книг-іграшок різних авторів. Загалом опрацьовано більше 20 аналогів. 6 із них представлені у додатках. Більшість із них існують лише англійською мовою.

Під час дослідження існуючих аналогів та прототипів велику увагу привернули праці генія створення тривимірних книжок-іграшок Роберта Сабуди. Цікавою виявилась серія книжок-іграшок «A Three-Dimensional Victorian Doll House», «Medieval Castle: A Three-Dimensional», та «Anne of Green Gables: Pop-Up Dolls House».

Проаналізувавши аналоги було вирішено створити власну книжку-іграшку. Що при розгортанні створювала б двоповерхову будівлю. Для цього було опрацьовано існуючі конструкції у паперопластиці, задля досягнення найкращого та найбільш наближеного до реального вигляду меблів будинку. Перш за все під час проєктування було намальовано вміст книги акварельними фарбами та чорнилом. На наступному етапі розгортки книжки було опрацьовано у графічному редакторі у векторній графіці Adobe Illustrator CS4 та з допомогою графічного планшету Kanvus 14", роздруковано на типографічному картоні та зібрано у оригінал-макет книжки-іграшки



**Рисунок 1** – Книжка-іграшка «Будиночок принцеси»

Застосуванням послідовності етапів було створено книжку-іграшку «Будиночок принцеси» (рис.1), яку було апробовано у молодшій віковій групі учнів навчального закладу токмацької художньої школи.

#### Література:

1. Абраменкова В. В. Осторожно: антиигрушка! Родителям об играх и игрушках // Дошкольное воспитание. — 2005. — №4. — С. 98-108.
2. Баева Н. Художественное конструирование из бумаги как составляющий элемент дизайна [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2506.pdf> (Дата обращения: 27.07.2016).
3. Васерчук Ю. А. Бумагопластика в проектной культуре дизайна (материал, технология, принципы моделирования) : автореф. дис на соискание уч. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.06 «Техническая эстетика и дизайн». — М., 2007. — 29с.
4. Выготский. Л. С. Воображение и творчество в детском творчестве. / Л.С. Выготский. (Психол. очерк: Кн. для учителя.,3-е изд.). – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

5. Ганкина Э. Детская книга вчера и сегодня (по материалам зарубежной печати). — М.: Сов. художник, 1988. — 198 с.
6. Добрынин Н.Ф. О селективности и динамике внимания // Вопр. Психологии. 1975 г. № 2. — С. 68-80
7. Зелінська Н. Теоретичні засади роботи редактора над літературною формою твору (літературне опрацювання тексту). . — К.: УМК ВО, 1989. — 76 с.
8. Землянухина Т. Познавательная и коммуникативная активность ребенка // Начальная школа. — 2002. — №6. — С. 50-53
9. Книжка-игрушка : [Электронный ресурс] // Википедия. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CA%E8%E6%EA%E0-%E8%E3%F0%F3%F8%EA%E0> (Дата обращения: 27.07.2016).
10. Лицом к детям – Роберт Сабуда: “Волшебство рор-ур книг универсально”: [Электронный ресурс] // “Летидор” интервью с Робертом Сабудой. — Режим доступа: <http://family-rambler.livejournal.com/168831.html> (Дата обращения: 27.07.2016).
11. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского.-М.1986. 6
12. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям Вибрані твори: в 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 9–98
13. Ткачук Т. Радість пізнання //Дошкільне виховання. – 2002. – №9. – С. 10-11

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Анотація* У статті визначено загальнотеоретичні засади організаційно-педагогічних умов навчально-творчої діяльності учнів на уроках початкової школи.

**Ключові поняття:** навчально-творча діяльність, організаційно-педагогічні умови діяльності учнів, творчість.

Особливою метою розвитку освіти ХХІ ст. є виховання всебічно розвинутої особистості, яка здатна не тільки зберігати культурні цінності і надбання, а й творити культуру в подальшому на засадах гуманізму, діалогічності та співтворчості. Ця тенденція відображається в основних державних документах: Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)”, Національній доктрині розвитку освіти України, що вказують на пріоритетність збагачення духовного та інтелектуального потенціалу людини як цілісної особистості, становлення сутнісних сил і творчого потенціалу підрастаючого покоління.

Вирішення даних завдань потребує вдосконалення в галузі освіти, пошуку шляхів покращення педагогічного процесу в цілому, організації навчально-творчої діяльності учнів, зокрема на уроках англійської мови, оскільки розкриття і подальше збагачення творчого потенціалу, власних сил та здібностей має винятково важливе значення для сучасної дитини. Нарівні з цим відбувається стрімке зростання обсягу інформації, необхідності оперативно реагувати на запити часу зумовлюють важливість постійного самовдосконалення особистості, набуття нових вмій та самостійного здобуття нових знань, розвитку здатності до самоорганізації власної діяльності, формування навчально-творчої компетентності учнів, необхідної для подальшого успішного навчання відповідно до вимог, що ставляться у вищих навчальних закладах й продуктивного життя в сучасному суспільстві.

В умовах динамічних перетворень в усіх галузях людської діяльності особливого значення набуває потреба формування творчої, нестандартно-мислячої, креативної особистості, яка здатна не лише засвоювати, але й впроваджувати інновації в різних сферах життєдіяльності людини. Саме така особистість є найбільшою цінністю в усіх країнах і, безумовно, в тому числі для незалежної України проблема розвитку творчих здібностей, активізації творчої діяльності її громадян набуває пріоритетного значення.

Творча особистість виявляється в активній багатогранній діяльності людини, що полягає у засвоєнні і накопиченні знань, умій, явищ, фактів у відповідній галузі матеріального і духовного виробництва і що є базою для інтелектуального пошуку, у наявності у неї культури мислення, постійного розширення бази знань для експериментування. [1]

Творчість – це спосіб самовираження, саморегуляції людини, світобачення як засіб пізнання світу через творче сприйняття і практичне перетворення діяльнос-

ті. Тому все більшого значення набуває розвиток таких властивостей особистості, які дають можливість творчо використати здобуті знання. [1]

Творчі здібності особистості являють собою категорію психології і характеризуються як психологічні особливості людини, від яких залежить набування знань, умінь і навичок. Творчі здібності людини, її обдарованість, задатки, які притаманні будь-якій людині, створюють лише передумови для виникнення і розвитку творчого процесу. Завдання особистості, колективу – розкрити і розвинути їх. [1]

Значну роль у розкритті творчих здібностей молодшого школяра і перетворення їх на творчу діяльність відіграє мотивація. Тому освітня діяльність молодшої школи завжди має предметне формувати і збагачувати мотиви творчої діяльності учнів.

У будь-якому змістовному вигляді творча діяльність поділяється на два рівні: репродуктивний і продуктивний. Їх часто називають репродуктивною і продуктивною діяльністю. **Репродуктивна діяльність характеризується тим, що матеріал подається** в готовому вигляді, його використовують у типових ситуаціях. Ця діяльність має на меті засвоєння готових знань та способів дії у певних ситуаціях. Основними розумовими діями тут виступають сприйняття, засвоєння, запам'ятовування та відтворення знань, поданих учнем у готовому вигляді. Відтворення може відбуватись або як копіювання або як вільний переказ. Це не міняє суті репродуктивної діяльності – вона не створює нового продукту (ні знань, ні способів діяльності).

Продуктивна діяльність призводить до генерування нових знань і способів діяльності, яких учень не отримав у готовому вигляді.

В навчальній діяльності учнів мають бути присутні обидва типи діяльності. Важливою педагогічною проблемою є необхідність визначення: які елементи змісту учні повинні засвоювати репродуктивно, а які мають бути основою для організації пізнавальної діяльності учнів. Тому в організації навчально-творчої діяльності між репродуктивною і продуктивною діяльністю учнів дидактично доцільно виокремити проміжний вид діяльності. Його основною дидактичною метою має стати навчання учнів процедур пізнавальної діяльності.

Ефективна організація навчально-творчої діяльності у початковій школі потребує урахування її сутнісних ознак і специфіки, які можна виявити, розглянувши сутність навчальної і творчої діяльності з метою подальшої їх інтеграції.

Отже, навчальна діяльність має ряд суттєвих позитивних ознак, забезпечуючи пізнання природи, суспільства, людини, світу в цілому, освоєння досвіду, культури, набутих людством за період свого існування, адже подальший розвиток та прогрес без урахування досвіду попередніх поколінь неможливий.

Однак, поряд з цим, навчальна діяльність має певні обмеження. В умовах необхідності засвоєння значного обсягу матеріалу, виконання завдань репродуктивного типу залишається недостатньо часу для оптимізації особистісного потенціалу кожного учня, його творчої самореалізації як особистості, що не забезпечує умов для найповнішого розкриття та розвитку творчого потенціалу учнів.

У зв'язку з цим необхідним є залучення школярів до творчої діяльності з метою формування їх як суб'єктів культури, здатних до її подальшого розвитку. Виявлення сутності творчої діяльності потребує насамперед звернення до феномену творчості в цілому, розгляду філософського, психологічного та педагогічного аспек-



тів творчої діяльності. У тлумачному словнику української мови творчість визначається як діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей [3]. Згідно з філософським словником, творчість є діяльністю, яка породжує щось нове; вона являє собою здатність людини з існуючого матеріалу створювати на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність для задоволення власних потреб [4, с. 643]. Тема творчості є одвічною темою і проблемою, яка постійно потребує вирішення й хвилює людство з давніх часів. Проникнути в таємницю й зрозуміти природу творчого процесу намагалися мислителі, філософи, дослідники, вчені різних часів і народів й відповідно погляди щодо його сутності в різні епохи дещо відрізнялися.

Отже, ставлячи за мету розвиток особистості, яка має бути адаптованою до життя в сучасному динамічному суспільстві, здатною до творчого вирішення різноманітних проблем (побутових, навчальних, глобальних), самореалізації й саморозвитку, прагнемо організувати навчальний процес, спрямований на творчий розвиток кожної особистості.

Питання розвитку творчої особистості активно розробляється за кордоном [5], що представлено напрямками “навчання у співробітництві” (cooperative learning – Johnson and Johnson, Morton, MrGrath), “навчання через відкриття” (discovery learning – Jerome Brunner, Kenneth A. Strike, Rangel), які характеризуються прагненням пробудити активний інтерес до навчання, стимулювати учнів здобувати знання самостійно на основі особистих спостережень і досвіду, коли вони самі шукають, пробують, а педагог лише допомагає, якщо до нього звертаються. Однак досвід свідчить, що до цього слід ставитися обережно, не можна цілком покладатися на творчу діяльність учнів. Надання переваги будь-якому одному методу – дослідницькому, методу проектів, поряд з ігноруванням інших методів навчання, може призвести до небажаних результатів – зниження якості знань, порушення систематичного, послідовного вивчення навчального матеріалу. Поділяємо думку вчених Ш.О. Амонашвілі, В.І. Лозова та інші), що „Людина ніколи не доходить до всього лише своїми особистими силами. Якщо не показати, як необхідно працювати, дитина триваліше вчитиметься певним умінням, ніж коли їй показуватимуть, як це робити”. Завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти, скерувати учнів, своїми вказівками скоротити шлях пошуків, кількість спроб, дати можливість робити менше помилок й досягати більшого ефекту в навчанні [2, с. 56].

Аналіз наведеного визначення дозволяє виявити такі сутнісні характеристики:

- 1) навчально-творчу діяльність розглядається як складова ширшого поняття – діяльності, в контексті чого обґрунтовуватимемо її структурні елементи;
- 2) навчально-творча діяльність є керованою діяльністю, важливим є переведення учнів на рівень самоуправління;
- 3) результат навчально-творчої діяльності характеризується суб'єктивною новизною й виявляється в динаміці розвитку особистості в процесі її здійснення.

Кожен урок повинен викликати колективне переживання і обмін емоціями, дати імпульс внутрішній роботі думки учнів.

Виходячи з цього твердження, моделлю такої роботи має стати: «Творчість. Лідерство. Компетентність. Успіх».

Творчість як процес має певні етапи:

- 1) Підготовчий період. Створення проблемної ситуації, постановка проблеми, її аналіз;
- 2) Процес вирішення проблеми;
- 3) Період творчого процесу – інсайт (осяяння) – результат активності підсвідомих сил.

Узагальнюючими етапами творчої діяльності є вивчення проблемної ситуації та усвідомлення проблеми, формулювання гіпотези та доведення гіпотези.

Щоб стимулювати творчу активність школярів, можна використати такі методи і прийоми як розвиток творчого інтересу, використання цікавих аналогій, створення ситуацій емоційного переживання, метод відкриття, створення ситуації вибору, самостійна дослідницька робота. А також різні види творчо-розвивальних технологій:

- технологія особистісного відкриття знань, умінь і навичок (учень – суб'єкт навчання, в результаті «відкриття» засвоюються знання, вміння);
- технологія навчального дослідження;
- проектна технологія (передбачає розв'язання учнем або групою учнів будь-якої проблеми, виконання творчих проектів, що потребує використання різних методів, засобів навчання, а з іншого боку – інтегрування знань, умінь різних наук);
- технологія «мозкового штурму»;
- технологія виконання евристичних завдань;
- технологія розв'язування дослідницьких проблем.

Механізми педагогічної організації, які покладено в основу забезпечення організаційно-педагогічних умов, охоплюють усі рівні й сфери взаємодії між викладачами, учнями та іншими суб'єктами освітнього процесу, виконують інтегральну функцію й забезпечують взаємозв'язки з громадськими об'єднаннями та іншими соціальними структурами. Ці механізми створюють передумови участі учнів у суспільних відносинах через засвоєння ідей, вимог, норм і цінностей, що панують в освітньому закладі [2].

Здатність дитини до творчості формується за таких умов: спонукання дітей до художньої творчості шляхом постановки цікавих, різноманітних творчих завдань; врахування індивідуальних інтересів, схильностей і здібностей дітей; розробка системи взаємозв'язків між навчальними і творчими завданнями на заняттях; варіювання творчих завдань залежно від віку дітей і різних видів художньої діяльності. Творчі завдання класифіковано на: завдання що вимагають від дітей первісного орієнтування у творчій діяльності, завдання що викликають у дітей цілеспрямовані дії та пошуки рішень їх виконання, завдання, в яких пропонується самостійна діяльність [2].

Організаційно-педагогічними умовами успішної навчально-творчої діяльності є акцентування уваги на навчанні як процесі, а не тільки як результаті; задоволенні навчальних потреб кожної дитини; стимулюванні пізнавальної активності школярів; підтримці індивідуального розвитку кожного учня; єдності навчання, виховання і розвитку; формуванні навичок спілкування й співпраці; залученні школярів до аналізу своєї діяльності (рефлексії); стимулюванні самоконтролю та самооцінки тощо.

Серед організаційно-педагогічних умов ми можемо визначити пріоритетні, а саме: використання сприятливо-стимулюючої системи; поєднання творчої, пізна-

вальної та розумової діяльності; чергування словесних та наочних методів здобуття інформації.

Різномічне вивчення стану досліджуваної проблеми дозволило сформулювати методичні рекомендації в яких запропоновано форми організації навчально-творчої діяльності для різних типів уроків у початковій школі. На основі чого визначила що, на кожному уроці потрібно намагатися розвивати творчі здібності учнів на основі спеціально розроблених логічно-пошукових задач, використовуючи такі творчі завдання, за допомогою яких можна розвивати пізнавальні процеси: пам'ять, увагу, уяву, швидкість реакції, асоціативність, абстрактність мислення та ін..

Отже, творчість – це спосіб самовираження, саморегуляції людини, світобачення як засіб пізнання світу через творче сприйняття і практичне перетворення діяльності. Тому все більшого значення набуває розвиток таких властивостей особистості, які дають можливість творчо використати здобуті знання.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
2. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / / В. І. Лозова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Х. : «ОВС», 2000. — 164 с.
3. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. — К. : Аконіт, 1998. — Т.4. — 944 с.
4. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — 7-е изд., пере раб. и доп. — М. : Республика, 2001. — 719 с.
5. Arends R. Classroom instruction and management / R. Arends. — New York : McGraw-Hill, 1997. — 307 p.

## **BUSINESS GAMES AS AN ACTIVE TRAINING METHOD OF TEACHING INTERNAL MEDICINE IN SENIOR UNDERGRADUATE MEDICAL STUDENTS**

**Abstract.** *The article deals with the place of business game in teaching of internal medicine in senior undergraduate medical students. The author point out the importance of the business game is an effective way in the formation of common professional competences of future medical personnel. Types of business games and their practical realization in students of higher medical education are described.*

**Key words:** training business game, internal medicine, clinical examination, competence.

Improving the quality of education implies the solution of priority tasks, including – providing the innovative nature of basic education, the implementation of competence-based approach, the interconnection of academic knowledge and practical skills [1].

The implementation of the competence-based approach should provide a fairly broad use in the educational process active and interactive forms of teaching. Business game is one of the most effective method of teaching, which allows through immersion in a particular clinical situation connect together theoretical knowledge and practical skills [2].

A business game is a model segment of future careers. The advantages of business games are: combine theory and practice and helping to create professional knowledge and practical skills.

This method is directed at optimizing professional thinking through learning algorithms, professional skills by means of programmed instruction. Business game forms a professional activity model, which is the highest form of didactic games in preparing a doctor. The meaning of educational imitation game is to raise a practical skill error-free differential diagnosis of clinically similar diseases, rapid and accurate diagnosis and optimal treatment of the patient as soon as possible [3]. The game is part of the attempt to teach medical students the organizational and conceptual basics of the medical practice of a general practitioner in a problem-based learning environment [4].

Business game has an effective method of formation of the professional competencies of medical students. The educational goal of the business game is to activate students' thinking, increase their independence, the ability to make decisions. At the same time the business game contributes to such goals of an educational nature as the development and improvement of creativity, ability to work as a team in a limited time.

Business game brings a new quality in educational process due to the following features:

A systemic content of educational material, represented in the imitation model. It's known that due to applying educational material in such form, perceived over 90% of the information.

Approximation of the situation of the educational process to the real conditions.

Provides personal student activity and the transition from the cognitive motivation to professional.

Summation of training and educational effect. The collaborative character of the game and learning activities leads to observe the rules of collective action.

Making by the teacher, who leading the game, the transition from the organization and regulation of a student's activity to self-organization and self-regulation actions and activities by the students.

The theoretical and practical skills of students are systematised in complete system in the process of the business game and students getting a holistic experience in implementing of future professional medical practice.

The main psychological and pedagogical principles of construction of the business game are:

- The principle of playing imitation content and forms of professional activity.
- The principle of simulation specific conditions.
- The principle of joint activities.
- The principle of dialogic communication.
- The principle of problematical content of the imitation model.
- The principle of duality.

The structure of the business game includes the following components: preparation for a business game, conduction and fulfilment of goals of the game, and imitation object, drafting a script and rules of the game, discussing the results of the game. The subject of the game is an element of the activities involved in the game, which replaces an element of real professional activity. Script of a game is a detailed its description, rules of a game – a reflection of specific professional processes and phenomena.

The use of business games in teaching of senior undergraduate students at medical universities has particular relevance. At this stage of learning students have general full information about clinical picture of the disease, know diagnostic possibilities of additional research methods, principles of treatment, can conduct a differential diagnosis.

The business game is based on a combination of role-playing imitation of a doctor's professional activity with elements of brainstorming in small working groups and solve problematic clinical situation.

In the study of internal medicine can uses several variants of the business game:

1) Clinical analysis of the patient, whom students are examined in hospital.  
2) Members of the group imitate the "doctor" and "patient" and to solve specific clinical situation.

3) A web-based collaborative game for teaching optimal design of a medical practice, so called serious game [4].

The first version uses independent inquiry of the real patient and examine of the patient (inspection, palpation, percussion and auscultation) and next discussion in the group. The teacher plays the role of leader of the business game. During the discussion, the teacher adds more information from the medical history. By students allocate the main symptoms of the disease. Then the main syndromes are formulated using all the information derived from the data of the subjective and objective examination of the patient. A significant step is to formulate a preliminary and then a final diagnosis. Students in small groups

does differentiation of nosology which accompanied by similar symptoms and, if necessary, updating the plan of additional investigation for clarifying the main and concomitant diseases. Students collectively discuss the regimen, diet, principles of drug therapy, to forecast the expected effect of the treatment, does prognosis, formulate specify preventive actions to avoid recurrence of the disease.

In the second variant of the business game students join into small groups of 3-4 people and choose their roles within the group. The teacher should formulate a «patient» and «doctor» which clinical situation will be decided. Proceeding from the fact that the diagnosis and treatment of disease is a collective work, in business game can involve «doctor-laboratory-assistant», «radiologist», «physical therapists», «specialist of rehabilitation» and others. The theoretical basis is very important in a business game. It will be implemented at a preparatory stage when students repeat certain information about disease. It should be noted that without adequate theoretical training, feasibility of the business game is lost. At the end of the imitation game participants should formulate the clinical diagnosis, do differentiate between others same diseases and offer treatment of «patient».

Organization of business games in the senior undergraduate students puts serious demands to the teacher. A very important task of the teacher is to make this game interesting and informative for students. The following tasks are set before him: to select clinical material (including details of additional methods of research – X-ray, electrocardiogram, ultrasound, spirogram, computed tomography, et al.), creating a scenario of a business game; to prepare the students for the professionally-directed dialogs. For making up a scenario of the business game, it is essential to determine the goal, tasks, and the object of a business game, its structure, plot and membership of teams, the level of their knowledge and practical skills.

In the third variant of game use computer simulator, which presents virtual case studies and adopts an open, nonlinear problem-oriented problem-solving approach situated in a virtual hospital [5]. Another type is interactive, 3D, third-person view prototype focusing on the training of doctor-patient interactions, considered to provide valuable experiences of patient interactions and routines of a hospital ward to junior doctors [6]. Now so many variants of serious game integrated in many curricular courses of medical study at the Universities Medical Schools.

Business game is an efficient and active method of teaching medicine, a means of intensification of the educational process. The use of business games in teaching promotes the accumulation of the professional competencies of senior students in medical universities, allowing them to more easily adaptable to a real professional activity in the future.

### References:

1. Sagandzhieva N.A. Podhod k otsenke kommunikativnoy kompetentsii v interaktivnoy igre // Mezhdunarodnyiy nauchnyiy zhurnal «Innovatsionnaya nauka». – 2015. – № 8. – S. 142-147.
2. Konopleva E.L. Delovaya igra kak forma realizatsii kompetentnostnogo podhoda v prepodavanii istorii meditsiny / E.L. Konopleva, V.M. Ostapenko // Obrazovanie i kadryi. – 2015 – №1.- S. 51-52.
3. Sabatovska, I. S. Active teaching-learning methods in preparing internship doctors / I. S. Sabatovska, M. Seleznov // Topical issues of new drugs development: Abstracts

of International Scientific And Practical Conference Of Young Scientists And Student (April 23, 2015). – Kh.: Publishing Office NUPh, 2015. – P. 632.

4. eMedOffice: A web-based collaborative serious game for teaching optimal design of a medical practice /Andreas Hannig, Nicole Kuth, Monika Özman, [et al.] // BMC Medical Education 2012, 12:104 <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/12/104>.
5. E-learning in a Web-based virtual hospital: a useful tool for undergraduate education in urology/ M. Horstmann, M. Renninger, J. Hennenlotter [et al.]// Blended Education for Health. – 2009. – 22(2). – P.269.
6. Sliney A., Murphy D. JDoc: a serious game for medical learning. First International Conference on Advances in Computer-Human Interaction 2008, 39:131–136. doi:10.1109/ACHI.2008.50

Муcійчук С.М.

к.п.н., доцент,

Пономаренко В.

студентка

Національний університет біоресурсів  
і природокористування України

## РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

**Ключові слова:** спілкування, формування особистості, мовні штампи, культура мовлення, комунікативна поведінка, ідеоматичне мовлення, вербальний менталітет

**Key words:** communication, identity formation, language dies, the culture of speech, communicative behavior, ideomatical speech, verbal mentality

Не можна уявити свого життя без спілкування, і психологи підтверджують, що спілкування відіграє далеко не останню роль у формуванні особистості. Для того, щоб воно приносило тільки задоволення і давало позитивний результат, необхідно володіти певними навичками спілкування. Особливо актуальним це стало в наш час, коли все більшого розмаху набуває міжнародна комунікація. Коли ми спілкуємося рідною мовою, то в нас не виникає питань, як правильно привітатися чи попрощатися, ввічливо про щось попросити чи подякувати – в усіх цих випадках ми використовуємо певні сталі вирази. Ці вирази називають мовними штампами, а перелічені ситуації, як і ще багато інших, є типовими ситуаціями нашої мовної поведінки.

Але при вивченні іноземних мов ми стикаємося з певною проблемою, інша мова – це не просто набір, чи точніше система інших лексичних одиниць, відповідних рідній нам мові, а й інша культура. І в цій культурі існують свої правила комунікативної поведінки, тому, спілкуючись з представниками інших культур, носіями іноземних мов, потрібно бути дуже обережними, щоб не порушити комунікацію.

У кожній мові існують свої усталені вирази для привітань, прохань, ввічливих звернень та інше. Небезпека полягає в тому, що при їх неправильному використанні вас можуть неправильно зрозуміти, адже, наприклад, у французькій мові, в залежності від того, яке слово ви використаєте у проханні, ваші слова можуть зрозуміти і як наказ, і як недостатньо ввічливе, чи навіть грубе звертання.

Тому при вивченні будь-якої іноземної мови, у тому числі й французької, необхідно обов'язково ознайомитися з цими мовними штампами. При цьому необхідно враховувати ще і те, що просто перекласти їх з української мови на французьку часто неможливо. У багатьох випадках простий дослівний переклад спотворює зміст сказаного. У цьому мовні штампи уподібнюються фразеологізмам. Часто в мовах, навіть далеких за походженням одна від одної, є вирази з майже ідентичними значеннями, але виражені вони зовсім різними лексичними одиницями, і при перекладі їх потрібно замінити або одним словом, або ж ідіоматичним виразом із відповідним значенням.



У сучасній методиці навчання іноземних мов навіть розвинувся окремий напрям, що вивчає проблеми навчання ідіоматичному мовленню. У методичному аспекті ідіоматичність мовлення розглядається як своєрідність світосприймання та вербального менталітету нації і носіїв мови, що виражається у закріпленні в мовленнєвому узусі ідіоматичних мовленнєвих одиниць, які є специфічними для цієї мовленнєвої спільноти та які не можна дослівно перекласти іншою мовою [4, с. 37]. При цьому під ідіоматичними мовленнєвими одиницями ми розуміємо мовленнєві одиниці, які не можна перекласти дослівно, які є різними за ступенем стійкості та структурною організацією і які мають синкретичні, неподільні прагматичні значення, що відбивають особливості вербального менталітету нації [4, с. 37].

При вивченні правил вживання певних мовних штампів особлива роль відводиться вправам комунікативного характеру, які базуються на ситуативній основі, що моделює процес реальної комунікації. При цьому до вправ такого типу висувається ще низка вимог:

- вони мають забезпечувати активну пізнавально-розумову діяльність студентів і створювати передумови для участі всіх аналізаторів у процесі виконання вправ;
- враховувати вікові особливості учнів, їх інтереси та мовленнєвий досвід;
- здійснювати принцип наростання складності мовленнєвого матеріалу;
- забезпечувати комунікативну спрямованість;
- використовувати мовний матеріал французької розмовної мови з сучасних автентичних художніх творів;
- прогнозувати помилки в розумінні та вживанні певних сталих виразів, що виникають внаслідок інтерференції з рідною мовою;
- застосовувати мовленнєвий досвід, накопичений учнями в рідній мові, для досягнення адекватності розуміння структурно-семантичних особливостей зворотів французького розмовного мовлення;
- забезпечувати повторюваність мовних зворотів, що вивчаються, в однотипних комунікативних ситуаціях.

Слід також зазначити, що ефективність таких вправ залежить не тільки від інтелектуальної діяльності, а й від відчуття психологічного комфорту [1, с. 17]. Ці вправи спрямовані на засвоєння правил мовної поведінки при спілкуванні з носіями мови, і тому слід звертати особливу увагу на те, щоб зняти у студентів страх перед можливіми помилками під час занять. В іншому випадку, якщо студент уникає спілкування на занятті через страх неправильного вживання певних мовних конструкцій, то уникнути виникнення мовного бар'єру при спілкуванні з іноземцем не вдасться.

Окреме місце серед мовних штампів займають вирази, які вживаються в звичайній розмові чи дискусії для підтримання бесіди, погодження чи заперечення почутого, висловлення своєї власної думки, вираження сумніву щодо змісту почутого. Закріплення правил вживання таких виразів зазвичай відбувається на побудові діалогічних висловлювань. Наприклад, студенти мають скласти діалог, використовуючи такі вирази:

*Quant à moi...; à mon avis...; en ce qui me concerne; d'accord; peut-être; il est très douteux ...etc* [1, с. 21].

Моделювання ситуацій з використанням певних сталих виразів може відбуватися як на основі повсякденних життєвих випадків, так і з використанням певних ситуацій ділового професійного спілкування, наприклад, у готелі, в лікарні, в банку [2, с. 41].

Студенти ОС «Магістр» вивчають курс «Ділова іноземна мова». Ділове мовлення має свої особливості. У залежності від функцій та особливостей вживання мовних засобів М. Еліс та К.Джонсон розрізняють п'ять ситуацій ділового спілкування:

1. Проведення зборів та дискусій.
2. Подання інформації.
3. Ділове спілкування по телефону.
4. Ділове листування.
5. Безпосереднє ділове спілкування [3, с. 35].

Усі ці ситуації мають свої особливості, але всі вони базуються на загальноприйнятих принципах побудови комунікативної поведінки.

І в діловому, і в загальноповсякденному мовленні можна виділити такі дві типові ситуації як листування та телефонна розмова, і хоча в наше життя ввійшли Internet та електронна пошта, правила оформлення листів та звернень у телефонній розмові суттєво не змінилися. Тому актуальними залишаються завдання типу: «Напишіть листа своєму другу, повідомте його про якусь подію у своєму житті, привітайте зі святом, поцікавтесь новинами у його житті, запросіть до себе» і так далі, «Не змінюйте предмет розмови, але тепер складіть діалог вашої з другом телефонної розмови».

Усі подібні вправи спрямовані не тільки на розвиток навичок говоріння, але й на формування культури спілкування, їх використання закріплює не тільки правила вживання лексичних і граматичних одиниць, але й правила поведінки в подібних повсякденних ситуаціях.

### Література

1. Бернштейн В.Л. Некоторые приёмы развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. – 2004. – №7. – С. 16-23.
2. Искрин С.А. Моделирование ситуации общения в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2004. – №2. – С. 12-18.
3. Іщенко Т.М. Дослідження типових ситуацій ділового спілкування // Іноземні мови. – 2000. – №4. – 36-41.
4. Подосиннікова Г.І. Система вправ для навчання ідіоматичних предикативних конструкцій англійської розмовної мови // Іноземні мови. – 2001. – №1. – С. 30-39.

Муційчук С.М.

к.п.н., доцент,

Нікітіна О.

студентка

Національний університет біоресурсів  
і природокористування України

## КЛАСИКА І СУЧАСНІСТЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

**Ключові слова:** освіта, вчені, методологія, методи, педагогіка, виховання, педагогічна думка

**Key words:** education, researchers, methodology, methods, pedagogy, education, pedagogical thought

У вдосконалення педагогічних поглядів на освіту значний внесок внесли французькі вчені, що спиралися на розроблену методологію та методи. Рене Декарт вважав, що педагогіка, яка не спирається на правильний метод, подібна місту, побудованому без плану. Під методом Декарт розумів сукупність правил, прийомів, норм практичного і теоретичного освоєння діяльності. Сукупність методів становить методологію вчення про методи пізнання. При вивченні освітньої практики в інших країнах «батько» порівняльної педагогіки та порівняльної освіти Марк Антуан Жюльєн Паризький розробив метод порівняння з метою виявлення позитивних сторін педагогічного досвіду. У порівняльних дослідженнях Монтеск'є і Буффон запропонували метод таксономії – збору даних про різні системи освіти в інших країнах, які згодом класифікували. Французький педагог Л.Т. Кой порівняв два терміни – *pédagogie* і *éducation*. Перший – це наука про виховання дітей або метод викладання. Етимологічно термін *pédagogie* – дія дорослого по відношенню тільки до дитини, а *éducation* відноситься і до дорослих і позначає дію вихователя, спрямовану на вихованця, яка відбувається в діалозі між ними. Французька класична педагогіка в основному акцентує увагу на розвитку здібностей учнів в освітньому процесі. Як класична, так і сучасна теорія педагогіки дотримується наступних концепцій, які відіграли важливу роль у формуванні педагогічної думки Франції: 1) педагогічні ідеї Д. Дідро про індивідуальний підхід до навчання і необхідності застосування високих вимог до педагога: «Освіта дає людині гідність»; 2) концепція «нового виховання» (А. Медічі, Г. Міаларе, А. Фарба) про формування особистості і шанобливе ставлення до неї; 3) думка К.А. Гельвеція про те, що «людина формується тільки під впливом середовища і виховання»; 4) вчення Ж.-Ж. Руссо про три фактори виховання: створення психологічних умов у процесі навчання, гармонійного фізичного розвитку; формування моральної чистоти; 5) створення педагогіки ненасильства (П. Робен); 6) педагогічна концепція С. Френа, пов'язана з особистісно-орієнтованим, діяльнісним навчанням.

На початку 20 століття виникають рухи за «Нову школу», за «Нове виховання», які, на думку розробників, здатні сформувати особистість, яка самостійно орієнтується в умовах науково-технічного прогресу.

У «Французьку групу нової освіти» (середина 20-х років), метою якої було виховання вільно і критично мислячої особистості, увійшли знамениті психологи і педагоги того часу: Поль Ланжевен, Анрі Валлон, Жан Піаже. У маніфесті групи було відзначено, що Засновники GFEN запропонували тезу про те, що «знання – це творчість і пошук в протистоянні з раніше набутими знаннями, з критичною оцінкою того, що може бути давно прийнято усіма».

У 1989 р. в м. Марсель відбулася зустріч 350 педагогів із країн Європи – представників «Французької групи нової освіти», під час якої були сформульовані основні положення нової технології «Майстерні»:

1. Виклик традиційній педагогіці. Учень повинен знаходитися в активній позиції, розкрити внутрішній потенціал, самостійно будувати своє знання.

2. Виховання громадянина, особистості з новим менталітетом. Учень повинен розвиватися як самостійна творча, відповідальна особистість.

3. Всі здібні! Кожна дитина здатна практично до всіх видів діяльності, питань лише в тому, які методи будуть застосовуватися в процесі її навчання.

4. Інтенсивні методи навчання та розвитку. Не проста трансляція знань, а самостійна побудова знання.

5. Новий тип педагога. Педагог повинен ставитися до учня як до рівного.

6. Точний розрахунок психологічних впливів.

Таким чином, на рубежі 1980-90-х років представниками групи були сформульовані і обґрунтовані основні положення технології, що отримала назву «майстерні», яка звернена до «Я» учня, його інтересів, пошуків, цілей.

Слід підкреслити, що діяльність з виконання завдань в ході «майстерні» вимагає напруження всіх пізнавальних сил, уяви, пам'яті, мислення. Особливістю даної технології є те, що завдання формулюються широко, з деякою недомовленістю, невизначеністю. Учні самостійно формулюють мету своєї діяльності, вибирають засоби для її здійснення, тобто «Майстерня» дозволяє кожному учневі не засвоювати, а вибудувати знання.

Безперечно, змінюється роль учителя: педагог вказує на можливі напрямки розвитку учня, стимулює його бажання вдосконалюватися, допомагає зосередитися на тому, що раніше здавалося другорядним. У даній технології застосовується індивідуальний, парний, груповий способи навчання.

Застосування *індивідуального способу* навчання висуває на перший план особистість учня, який самостійно, без втручання вчителя, стикається з проблемою, конкретизує її, формулює питання. Тим самим учень відповідає не тільки за свої знання, а й за організацію самого процесу пізнання.

*Парний* спосіб навчання рівносильний роботі в діалозі. При цьому пари можуть бути як постійного, так і змінного складу. Під час діалогу відбувається зіставлення нового, доповненого знання з уже наявними.

*Груповий* спосіб – важлива складова частина уроку-майстерні. Його застосування починається після того, як індивідуальне входження в проблему вже відбулося, сформовано первинне розуміння проблеми, пред'явлені індивідуальні і парні напрацювання. На наступному етапі проводиться їх аналіз, пошук найбільш ефективного шляху дослідження, після соціалізації – пред'явлення іншим групам своїх знахідок, планів.

Як стає очевидним, метою технології «майстерень» є не пряма передача інформації, а спільний пошук знань, співпраця вчителя і учня, співробітництво з тими, хто поруч.

Відзначимо, що педагогу доводиться відмовитися від звичних функцій лектора, керівника. Його завдання в ході уроку-майстерні полягає насамперед у тому, щоб створити атмосферу відкритості, доброзичливості, працювати разом з учнями, не ляяти і не хвалити, при цьому дати відчуття йому власне досягнення.

Таким чином, педагогічна технологія майстерень – це особливий спосіб організації діяльності учнів, який сприяє розвитку пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі; формуванню критичного і творчого мислення.

Найважливішими сучасними тенденціями вдосконалення педагогіки Франції є: демократизм, інформатизація, гуманізація, гуманітаризація, інтеграція різних дисциплін, безперервність і варіативність освіти. Значний внесок у демократичні традиції французької педагогічної думки внесли Ф. Бест, М. Давид, М. Тоззі, А. Фовре. Демократичні традиції французької педагогічної думки визначає інтерес до французької школи. Французькі педагоги останнім часом приділяють увагу проблемі громадянського виховання в умовах міжкультурної інтеграції (формування толерантності до інших рас, релігій, культурних традицій, соціальних укладів, високоморальних якостей, готовності допомагати іншим людям).

Франція, як повноправний член Європейського союзу, адаптує зміст французької освіти відповідно до європейських вимог, зберігши при цьому свою самобутність. В основі нової філософії педагогіки Франції лежать принципи гуманізації – спрямованість на розвиток креативних здібностей особистості, індивідуалізації навчання. Французькі педагоги орієнтуються на особистісний фактор, на вивчення потреб людини; важливим стає компетентнісний підхід до освіти, який охоплює сукупність здібностей, що дозволяють активно і ефективно реалізовувати права та обов'язки члена демократичного суспільства. Національна стратегія громадянського виховання у Франції ґрунтується на досвіді таких міжнародних організацій, як Рада Європи, ЮНЕСКО, Європейський Союз, цінностями яких є демократія, мир, повага до прав людини.

### Література

1. Кириллова Л.В. Гуманизм педагогического наследия французских просветителей и их последователей / Л.В. Кириллова / : Дисс... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2000. – 190 с.
2. Мейчик Г.А. Творческие мастерские // Зачесова Е.В., Родионова О.А. Опыт включения ООТ в структуру ПК педагогических кадров. М.: МИОО, 2007. – 160 с.
3. Окунев А.А. Мастерская как одна из форм организации учебного процесса // Педагогические мастерские по литературе [Текст] / под ред. А.Н. Сиваковой. – СПб: Изд. Корифей, 2000. – 352 с.
4. Философско-педагогические идеи «Французской группы нового образования» GFEN – основа педагогической технологии мастерских (историко-педагогический аспект). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/2035922.html>

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Ключові слова:** комунікація, компетенція, компетентність, професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність

**Key words:** communication, competence, competency, professional competence, professional and pedagogical competence

Головною метою вищої педагогічної школи є підготовка професійно компетентних учителів іноземних мов, здатних успішно виконувати завдання та обов'язки педагогічної діяльності, що відповідають вимогам професії. Тому в умовах вищого педагогічного навчального закладу формується професійна компетентність майбутніх учителів.

Термін «компетентність» є похідним від слова «компетентний». Слово «компетентний» (від лат. *competens* – відповідний, здатний) означає: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) обізнаний у певній галузі. Компетентність – це сукупність компетенцій, її ядро. У різних тлумачних словниках тлумачення поняття «компетентний» хоча і дещо відрізняється за своїм змістом, але включає два загальних аспекти: 1) певні знання людини в якій-небудь галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща; 2) певні повноваження, повноправність [2, с. 141].

Відмінність компетенції від компетентності полягає в тому, що компетенція – це знання і навички у певних сферах діяльності, а компетентність є застосуванням цих компетенцій у конкретній роботі. Поняття компетенцій та компетентності значно ширше поняття «знання, вміння, навички», тому що містять: спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири); здібності особистості до подолання стереотипів, відчуття проблеми, прояв принциповості, гнучкість мислення; характер особистості – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості [1, с. 17].

Компетентний педагог повинен володіти не лише необхідним рівнем знань, умінь та навичок для успішного виконання завдань педагогічної діяльності, а й мати високі моральні якості та цінності, бути позитивно налаштованим по відношенню до учнів, вміти адекватно діяти у проблемних ситуаціях, не втрачати контроль над собою, бути відповідальним, об'єктивним і коректним.

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається у таких значеннях, як : сукупність знань і умінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей та характеристик; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; вектор профе-

сіоналізації; єдність теоретичної і практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні види культури відповідної діяльності тощо [5, с. 138].

Майбутні вчителі іноземних мов повинні оволодіти здатністю ефективно використовувати та поповнювати професійні знання і вміння, готовністю відповідати за власні педагогічні дії, вміннями співпрацювати з учнівським та педагогічним колективом задля досягнення поставлених навчальних цілей.

Успішність навчального процесу залежить від компетентних дій учителів, які здатні не лише передати знання молодшим поколінням, а й сформувати в них вміння користуватися цими знаннями протягом життя.

У структурі компетентності А. К. Маркова визначає такі напрями: спеціальну компетентність, яка передбачає оволодіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здібність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальну компетентність, що вимагає оволодіння спільною діяльністю, співробітництвом, прийомами міжособистісного спілкування, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності; особистісну компетентність,

Н. В. Кузьміна розглядає професійно-педагогічну компетентність педагога за фахом і визначає її як сукупність умінь педагога, як суб'єкта педагогічного впливу, особливим чином структурувати наукове і практичне значення із метою найкращого вирішення педагогічних завдань [6, с. 35], що направлені, в свою чергу, на формування особистості іншої людини [3, с. 70].

Отже, у майбутніх учителів іноземних мов має бути сформована готовність:

– предметно-методична – професійні знання, уміння та навички необхідні для формування комунікативної компетенції учнів основної школи; комунікативна – володіння засобами педагогічного спілкування, культура спілкування і педагогічний такт; психологічна – знання вікової психології, вікових особливостей учнів середнього шкільного віку;

– аутопсихологічна – вміння організовувати, аналізувати та корегувати

– власну діяльність, вміння здійснювати самоконтроль та самооцінку.

Л. М. Мігіна під педагогічною компетентністю вчителя розуміє гармонійне поєднання знань про предмет, методики та дидактики навчання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Таке визначення дає можливість представити у структурі педагогічної (психолого-педагогічної) компетентності три підструктури: діяльнісну (знання, вміння, навички та індивідуальні способи самостійного та відповідального здійснення педагогічної діяльності); комунікативну (знання, вміння, навички та способи творчого педагогічного спілкування); особистісну (потреба у саморозвитку, а також знання, уміння, навички самовдосконалення) [3, с. 75].

Згідно з концепцією, яку висунув А. В. Хуторський, кожна особистість, у нашому випадку майбутній учитель іноземних мов, стане компетентною лише за умови, якщо, у першу чергу оволодіє ключовими компетенціями, у другу чергу, на високому рівні буде володіти предметними компетенціями і в третю чергу, на достатньому рівні буде володіти загально-предметними компетенціями.

Відповідно майбутні вчителі іноземних у процесі професійної підготовки повинні оволодіти глибокими, системними знаннями, практичними уміннями і навичками доцільно та ефективно їх застосовувати у різноманітних навчальних ситуаціях

ях, мати позитивні ціннісні орієнтації та установки, а також мотивацію до здійснення педагогічної діяльності на високому рівні.

Професійна компетентність педагога – особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі навчально-виховного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її у практичній діяльності. Компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Психолого-педагогічна підготовленість складається зі знання категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості: суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів вікового фізичного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою особистісно-орієнтованого мислення педагога. Психолого-педагогічні і спеціальні знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання [4, с. 147]. У

Професійна компетентність майбутніх учителів іноземних мов – це високий та достатній рівень їх готовності до виконання завдань педагогічної діяльності – формування комунікативної компетенції учнів основної школи. Готовність до формування визначеної компетенції містить: ціле-мотиваційний компонент (позитивна мотивація до оволодіння компетенціями та майбутньої педагогічної діяльності), когнітивно-операційний (знання і вміння, необхідні для ефективного формування комунікативної компетенції); оцінно-результативний (самооцінка навчальної та педагогічної діяльності, оцінка сформованості комунікативної компетенції учнів основної школи).

Цілковито погоджуємося з думками науковців, що комунікативна компетенція є основною складовою професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, без високого рівня володіння якою неможливо ефективно здійснювати педагогічну діяльність.

### Література

1. Вініанс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Вініанс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: [науково-методичний посібник / за ред. І. Г. Єрмакова]. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
3. Митина Л. М. Психология труда и развития учителя : [учебное пособие] / Лариса Максимовна Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Неля Євтихівна Мойсеюк. – К. : ВАТ КДНК, 2001. – 608 с.
5. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : [навчальний посібник / Радул В. В., Кравцов В. О., Михайліченко М. В.]. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Ілекс-ЛТД», 2007. – 252 с.
6. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / Ірина Вікторівна Родигіна. – Х. : «Основа», 2008. – 112 с.



Зуєнко Н.О.

к.п.н., доцент,

Пащук Д.

студент

Національний університет біоресурсів  
і природокористування України

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ

**Ключові слова:** комунікація, компетенція, комунікативне навчання, дискурсивна компетенція, соціолінгвістична компетенція

**Key words:** communication, competence, communicative teaching, discourse competence, sociolinguistic competence

Проблема формування комунікативної компетенції стає важливою складовою процесу навчання іноземним мовам. Іноземна мова стає засобом комунікації лише в тому випадку, якщо він вивчається в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, які розмовляють цією мовою. Тісний взаємозв'язок мови і культури очевидний, як вказує С. Г. Тер-Мінасова, «мова – дзеркало культури, у ньому відбивається не тільки реальний світ, що оточує людину, не тільки реальні умови його життя, але і суспільна самосвідомість народу, його ментальність, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, система цінностей, світовідчуття, бачення світу»[4].

Комунікація, за визначенням С.Г. Тер-Мінасової, є процесом обміну повідомленнями, постійно відбувається відтворення смислів, так як вони не збігаються у людей, що говорять на одній і тій же мові, що вирости в одній і тій же культурі [4]. Отже, комунікація дає змогу для обміну інформацією, досвідом та є способом налагодження контактів, але її ефективність залежить від спроможності усіх учасників цього процесу зрозуміти одне одного. Спільна мова не свідчить про спільну уяву співрозмовників про предмет розмови, в результаті чого непорозуміння виникає навіть у носіїв мови. Концепція «співвідношення мови і мислення». О.А. Потєбні дає пояснення складнощів, які виникають в процесі комунікації: Акт мовлення тільки стимулює в слухачеві ментальну діяльність, яка більш або менш подібна до діяльності мовця, думки мовця не передаються слухачеві; ніколи уявлення слухача не є ідентичне з уявленням мовця. Всяке розуміння є разом нерозумінням, всяка згода – разом незгода [3].

Комунікативну компетенцію студента можна розглядати як здатність студента здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих знань та навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування [2, с. 34-38].

М.Кенел та М.Свейн запропонували структуру комунікативної компетенції студента, що складається з чотирьох компонентів (видів компетенції) [6, с. 109-111]:

1) дискурсивна компетенція – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії;

2) соціолінгвістична компетенція – здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілокутивного акту комунікації; (ілокутивний акт – втілення у висловлюванні, породжуваному в ході мовлення, певної комунікативної мети; цілеспрямованість; функція впливу на співрозмовника); 3) стратегічна компетенція – здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, якщо комунікації загрожує розрив через шум, недостатню компетенцію та ін.; 4) лінгвістична компетенція – здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, висловлювання.

Усі існуючі та можливі комунікативні компетенції мають рівний статус, оскільки кожна з них повною мірою задовольняє інтелектуальні (концептуальні) потреби її власника. Тому володіння мовою слід оцінювати з точки зору рівня сформованості відповідної комунікативної компетенції [1, с. 65-70]. На формування комунікативної компетенції студента впливає низка факторів. Основними є внутрішні та зовнішні фактори. До внутрішніх відносяться: мотиваційну сферу; внутрішню позицію особистості; розвиток та становлення “Я” та почуття ідентичності особистості. До зовнішніх факторів відносяться соціальні умови: суспільство, у якому вживається конкретна мова, його соціальну структуру, різницю між носіями мови у віці, соціальному статусі, рівні культури та освіти, місці проживання, також різницю у їх мовленевій поведінці в залежності від ситуації спілкування. Внутрішні та зовнішні фактори взаємопов'язані, зовнішні залежать від внутрішніх і навпаки [5, с. 57-60].

Для успішного здійснення комунікації з носіями мови майбутньому фахівцю потрібен певний багаж фонових знань. Неможливо вивчати мову тільки як засіб спілкування, не розуміючи мислення носіїв мови. Необхідно мати уявлення про історію країни досліджуваної мови, її державні, громадські та економічні налаштування, звичаї і традиції. Тому, щоб забезпечити майбутнім фахівцям необхідні фонові знання, вивчення і викладання мов має вестися так, щоб одночасно вони знайомились з культурою країни мову якої вивчають. Наявність фонових знань і здатність їх адекватного застосування і буде служити ознакою сформованості міжкультурної комунікативної компетенції. Перерахуємо лише деякі навички та вміння, що становлять основу міжкультурної компетенції. До їх числа належать:

– позитивне ставлення до іншої культури та її носіїв; – вміння правильно інтерпретувати мовну поведінку партнера; – здатність ініціювати і підтримувати міжкультурний діалог; – вміння бачити подібності та відмінності між мовними культурами і застосовувати їх в контексті міжкультурного спілкування; – здатність ставити себе на місце співрозмовника – представника іншої культури; – здатність уникати або вирішувати міжкультурні конфлікти і суперечності, відмова від забобонів і стереотипів; – вміння оперувати різними вербальними і невербальними; – засобами для досягнення взаєморозуміння між культурами; – вміння усвідомлено варіювати вибір мовних операцій в залежності; – від мети і ситуації спілкування, правильно вибрати стиль мови та мовні засоби.

Формування комунікативної компетенції студента нерозривно пов'язане із соціокультурними, соціолінгвістичними, стратегічними, дискурсивними знаннями та мовленням. Комунікативна компетенція як сукупність вищезгаданих складових (мовленнєвої, мовної, дискурсивної, соціокультурної, соціолінгвістичної, стратегічної) охоплює різноманітні тематичні сфери людської діяльності: власну особу та особу комуніканта, повсякденне життя, дозвілля, громадсько-політичний устрій, звичаї, національні та культурні традиції, галузі економіки, науки, освіти, культури, спорту, охорони здоров'я, засоби масової комунікації та інформації, світ і всесвіт. Від рівня сформованості навичок і вмінь залежить відповідно й рівень володіння іноземною мовою.

Отже, необхідно залучати увагу студентів до відмінності і подібності культури, при цьому даючи зрозуміти, що ні рідна культура, ні культура носіїв мови не є «краще» або «гірше», вони просто різні і щоб ефективно спілкуватися і досягти взаєморозуміння, ми повинні це враховувати. Володіння студентом іноземною мовою – це динамічні, творчі й індивідуально специфічні здібності людини користуватися комунікативним інвентарем мовних засобів, що є в її пам'яті, для сприйняття та побудови в усній чи писемній формі програм мовленнєвої поведінки у вигляді висловлень та дискурсів. Такі здібності бути учасником мовленнєвої діяльності й були названі комунікативною компетенцією.

### Література

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с.
2. Гринюк Г., Семенчук Ю. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів різних спеціальностей // Іноземні мови. – 2006. – №2. – С.22-27.
3. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М.: Искусство, 1985. – 614 с.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] /
5. С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/ Slovo, 2000. – 261 с.
6. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування // Рідна школа. – 2002. – №1 (864). – С.63-65.
7. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: CUP, 2001. – 260 p.

Зуєнко Н.О.

к.п.н., доцент,

Прохорчук О.

студентка

Національний університет біоресурсів  
і природокористування України

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

**Ключові слова:** педагогічні технології, інноваційні технології, інтерактивні технології, інтерактивне навчання, інтерактивні методи

**Key words:** educational technology, innovative technology, interactive technology, interactive learning, interactive methods

У теорії і практиці вищої освіти застосовується багато педагогічних технологій, серед яких – інноваційні. Під педагогічними інноваційними технологіями розуміється якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни у результат педагогічного процесу [1, с. 275–276]; розглядається сукупність взаємопов'язаних елементів – змісту, методів, прийомів і форм навчальної діяльності, її організації, що характеризуються новизною [2, с. 5]. Інноваційні технології спрямовані на розвиток особистості майбутнього фахівця і сприяють збагаченню його мотиваційної сфери, підвищенню рівня знань, професійних і дослідницьких умінь, удосконаленню в цілому навчальної та науково-методичної діяльності, що свідчить про їх високу ефективність [3, с. 81].

До інноваційних технологій навчання відносимо інтерактивні технології, які є основними при підготовці майбутніх філологів. Інтерактивне навчання – це одна зі спеціальних форм організації навчально-пізнавальної діяльності, під час якої всі учасники навчально-виховного процесу перебувають у тісній взаємодії. У процесі спільної взаємодії майбутні філологи спочатку засвоюють нові теоретичні знання, потім оволодівають навичками і вміннями практичного застосування цих знань, що є результатом проведених тренувальних вправ, і лише потім відбувається закріплення знань та удосконалення практичних умінь і навичок.

Інтерактивне навчання побудоване на взаємодії студента з навчальними середовищем, яке слугує джерелом засвоюваного досвіду. Студент стає повноправним учасником навчального процесу, зміст якого є основним джерелом знань, умінь та навичок, що формуються. Функція викладача зводиться до стимуляції студентів до самостійного пошуку [7, с. 246].

На сьогоднішній день не існує єдиної класифікації інтерактивних методів навчання. Розглянемо найпоширеніші та найефективніші інтерактивні методи, що використовуються у процесі професійної підготовки майбутніх філологів.

Під час читання лекцій застосовуються методи: «мозковий штурм», «проблемні задачі», «петлювання», «метод експертів»; на практичних заняттях: «навчання у співпраці», «дискусії («техніка акваріуму», диспут, дебати)», «круглий стіл», «діло-

ві ігри» – класифікація за Л. В. Калінініною [3, с. 356-360]. До інтерактивних методів, що використовуються на практичних заняттях, також відносимо «кейс-метод». Методи «мозковий штурм» та «проблемні задачі» можуть використовуватися як на лекційних, так і на практичних заняттях.

Метод навчання «проблемні задачі» також відноситься до методів проблемного навчання. Проблемне навчання – це активне розвиваюче навчання, що полягає в організації пошукової діяльності студентів, у виявленні та вирішенні ними реальних життєвих чи навчальних протиріч. Основою проблемного навчання є постановка та обґрунтування проблеми (складної пізнавальної задачі, що представляє теоретичний або практичний інтерес). Якщо проблема зацікавила студентів, то виникає проблемна ситуація [4, с. 96–97].

Ефективним інтерактивним методом навчання, що розвиває мислення майбутніх філологів є «петлювання». Суть даного методу полягає у багаторазовому поверненні студентів до проблемного питання, з метою розширення їх знань.

Іншим, не менш дієвим, методом професійної підготовки майбутніх філологів виступає метод «експертів», застосування якого на лекційному занятті не лише підвищує інтерес студентів до вивчення предмета, а й стимулює до поглиблення та розширення вже набутих знань.

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов на практичних заняттях здійснювалася шляхом застосування методу «навчання у співпраці». Реалізація цього методу полягає у тому, що процес професійної підготовки організовується на основі індивідуального підходу до навчання.

Важливе місце серед інтерактивних методів навчання, що спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх філологів посідає метод «дискусії». За визначенням О. І. Пометун, дискусія як інтерактивний метод навчання сприяє розвитку критичного мислення тих, хто навчається, дає можливість обрати власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми [6, с. 116].

Застосування методу «круглого столу» на практичному занятті, як і при застосуванні вище описаних методів, полягає в активізації розумової діяльності майбутніх учителів іноземних мов до пошуку шляхів розв'язання проблемного завдання. «Круглий стіл» можна застосовувати після закінчення роботи над певною темою або кількома суміжними темами як прийом контролю, [5, с. 35].

Метод ділової гри полягає у створенні ситуації максимально наближеної до реально-професійної, в якій студенти – майбутні вчителі іноземних мов повинні виконувати виробничі функції та правильно застосувати набуті знання.

Отже, застосування інноваційних технологій, до яких відносимо інтерактивні методи (активні методи проблемного навчання), у процесі професійної підготовки майбутніх філологів відбувалося на засадах особистісного й індивідуального підходів до навчання та на основі максимально ефективного відбору, структурування й оновлення змісту фахової навчальної дисципліни.

### Література

1. Даниленко Л. І. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура / Л. І. Даниленко // Нові технології навчання. – 2005. – Вип. 40. – С. 270–276.

2. Дегтяр А. О. Управління інноваціями в системі вищих навчальних закладів / А. О. Дегтяр, Я. В. Календжян // Теорія та практика державного управління. – 2011. – Вип. 2 (33). – С. 3–9.
3. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : [монографія / за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
5. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / [перекл. і адапт. Л. В. Биркун]. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 49 с.
6. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. – К. : А. С. К., 2007. – 144 с.
7. Швець Т. А. Методика навчання іноземних мов у вищій школі : [підручник] / Тетяна Андріївна Швець. – Переяслав-Хм. : «Вид. КСВ», 2014. – 296 с.

Зуєнко Н.О.

к.п.н., доцент,

Слободяник І.

студент

Національний університет біоресурсів  
і природокористування України

## СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

**Ключові слова:** культура ділового спілкування, культура професійного спілкування, структура культури спілкування, сутності культури спілкування, компоненти

**Key words:** business culture, the culture of professional communication, structure of communication culture, the essence of a culture of communication, component

Формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю вимагає передусім визначення та детального аналізу її структурних компонентів. Виявлення структури та сутності культури ділового спілкування майбутніх інженерів аграрного профілю варто розглядати з аналізу різних підходів вчених-педагогів до вивчення даного феномену. У працях учених структура культури професійного та ділового спілкування розглядається як система аспектів, що співвідносяться з функціями культури ділового спілкування, інтеграцією певних субкультур та підсистем, складовими професійної культури групи та особистості тощо.

Оскільки проблема культури ділового спілкування фахівців-аграріїв є недостатньо дослідженою в сучасній педагогіці, звернемося до дисертаційних робіт учених, які визначають зміст та структуру ділового спілкування фахівців різного профілю. У структурній моделі культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків О. Рембач виокремлює чотири взаємопов'язані компоненти: 1) інформаційно-мовленнєвий компонент (комунікативно-смысловий аспект професійної взаємодії міжнародника-аналітика); 2) перцептивно-когнітивний компонент (функціонування процесів, що забезпечують адекватне самопізнання та розуміння мотивів, цілей, установок, соціальних і рольових позицій партнерів по діловому спілкуванню); 3) операційно-діяльнісний компонент (зміст основних етапів комунікативної взаємодії, а також якості, знання та уміння, необхідні для їх виконання, типові стратегії, моделі, способи і прийоми організації взаємодії, які дають змогу ефективно здійснювати ділове спілкування); 4) мотиваційно-особистісний компонент (система ціннісних орієнтацій і смислових установок фахівця, які визначають загальну спрямованість ділового спілкування, характер та успішність взаємодії з партнерами) [7]. Дослідниця враховує: розроблений в психології особистісний підхід, який передбачає виділення двох взаємопов'язаних рівнів спілкування – зовнішнього (поведінкового, технологічного) і внутрішнього (ціннісного); прийняту в соціальній психології диференціацію комунікативної, перцептивної й

інтерактивної сторін спілкування; специфіку професійної діяльності фахівців у галузі міжнародної інформації.

С. Амеліна, зазначає, що культура професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв є системою, інтегративною єдністю таких компонентів: 1) мотиваційно-ціннісний (пробудження інтересу до професійного спілкування; розвиток системи гуманних цінностей та ідеалів; сенсбілізація почуття власної гідності і поваги до опонента); 2) когнітивно-пізнавальний (пізнання нових «іншостей»; відкриття нових відмінностей між особистостями; сприйняття різних типів міжособистісних стосунків; знайомство з новими ідеями і різними, аж до протилежних, поглядами на проблеми; самопізнання через стосунки з іншими; зацікавлення думками та ідеями опонентів); 3) морально-духовний (формування свідомого прагнення до духовного збагачення; підвищення рівня моральності; засвоєння етичних норм та правил соціальної поведінки; формування активної життєвої позиції особистості); 4) емоційно-вольовий (розвиток толерантності та емпатії; формування доброзичливого і тактовного ставлення до опонентів; контроль над власними емоціями і почуттями, стримування прояву негативних емоцій); 5) операційно-діяльнісний (оволодіння комунікативними вміннями; спільний пошук шляхів розв'язання проблем; сумісне прийняття рішення; можливості прояву та розвитку індивідуальних здібностей кожного студента); 6) мовно-мовленнєвий (розвиток умінь і навичок професійного спілкування; встановлення статусних та міжособистісних комунікативних відносин у соціумі; оволодіння мовленнєвим етикетом). Як відмічає автор, зазначені змістово-структурні компоненти культури професійного спілкування діалектично пов'язані між собою [1].

Т. Данилова розглядає культуру ділового спілкування майбутнього менеджера як єдність і взаємозв'язок трьох компонентів, зосереджуючи основну увагу на її операційній структурі: 1) комунікативний компонент; 2) перцептивний компонент; 3) інтерактивний компонент [4].

Визначаючи культуру ділового спілкування як один із основних компонентів професійної культури майбутніх інженерів, В. Іванова акцентує увагу на розкритті її мовленнєво-комунікативного аспекту та виокремлює в ній такі компоненти: аксіологічний, нормативно-поведінковий, мовний, риторичний, логічний, полемічний, невербальний, письмовий, інформаційний [5].

У педагогічних дослідженнях Н. Горбунова описує культуру ділового спілкування, розкриваючи роль внутрішніх, особистісних факторів. На думку педагога, культура професійно-ділового спілкування є складним структурним утворенням, що формується на інтенсивних процесах «самості» та складається з таких компонентів: самовизначення, самореалізації, самоаналізу та самокорекції [2].

Культура ділового спілкування, на думку М. Калашникова, містить елементи, характерні для усіх різновидів культури, а саме: 1) когнітивну (професійні знання, переконання), 2) емоційно-оцінну (етичні норми і правила), 3) діяльну (комунікативна компетентність) складові [6].

О. Давидова розглядає структуру культури ділового спілкування державного службовця в єдності таких компонентів: 1) мотиваційного (спонукання до вивчення культури ділового спілкування, пов'язане із задоволенням потреб в отриманні знань та опануванні ефективних способів ділового спілкування), 2) когнітивного



(сукупність науково-теоретичних знань про ділове спілкування, про роль культури ділового спілкування в професійній діяльності), 3) комунікативного (комунікативні стратегії та комунікативні технології), 4) психологічного (психологічні елементи процесу спілкування і психологічні якості суб'єктів спілкування), 5) етичного (функція контролю і соціалізації, що включає зовнішню форму поведінки), 6) рефлексії (уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень) [3].

Отже, культура ділового спілкування має різні структурні особливості. Однак когнітивний, операційний та ціннісно-смысловий компоненти є базовими для структури культури професійно-ділового спілкування.

### Література

1. Амеліна С. М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Амеліна. – Харків, 2008. – 575 с.
2. Горбунова Н. В. Технология развития и саморазвития культуры профессионально-делового общения студентов в процессе обучения в вузе (общепедагогический аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Васильевна Горбунова. – Саратов, 1999. – 243 с.
3. Давыдова О. А. Формирование культуры делового общения у будущих государственных служащих: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Давыдова Ольга Анатольевна. – Волгоград, 2003. – 206 с.
4. Данилова Т. М. Педагогические условия формирования культуры делового общения у студентов – будущих менеджеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Данилова Татьяна Михайловна. – Самара, 2008. – 237 с.
5. Иванова В. И. Формирование культуры делового общения будущих инженеров: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. И. Иванова. – Брянск, 1998. – 19 с.
6. Калашников М. М. Формирование культуры делового общения государственных служащих в системе непрерывного образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Калашников Михаил Михайлович. – Орёл, 2009. – 260 с.
7. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Олександрівна Рембач. – Вінниця, 2005. – 382 с.

## ЩОДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Ключові слова:** комунікація, компетенця, комунікативне навчання, прийоми навчання, тестування, гра

**Key words:** communication, competence, communicative teaching, learning methods, testing, game

У сучасній методиці викладання іноземних мов найбільш актуальним є питання навчання комунікативної компетенції. Розробкою проблеми комунікативності в процесі навчання іноземних мов займалися багато вчених і відомих методистів: Г.Уїдоусан, І.Литлвуд (Англія), Г.Е. Гифо, Ю.І. Пассов. Практичне застосування комунікативного методу дає можливість розвинути здібності учнів та активізувати їх творчі задатки [1, с. 2].

Важливе значення також мають методичні прийоми у навчанні іноземних мов. Прийоми пов'язані з конкретними діями викладача та студентів. Це елементарні методичні дії, що спрямовані на виконання конкретного завдання на певному етапі заняття. Методи і прийоми є взаємопов'язаними поняттями. Метод – це місткість, а прийом – це речовина, що наповнює цю місткість. Важливо уміти правильно застосовувати різні взаємозумовлені прийоми для підвищення ефективності навчання [5, с. 55].

Надзвичайно важливе використання різних методичних прийомів під час семантизації нових лексичних одиниць. Для опрацювання нових слів і словосполучень використовують такі форми роботи:

- 1) перед заняттям викладач записує на дошці у вигляді плану ключові слова для складання нової розповіді. Студенти повинні за 2-3 хвилини підготувати невелику розповідь, використавши якнайбільше записаних на дошці слів. Після розповіді одного студента інші задають йому запитання або, навпаки, той, хто відповідає, ставить запитання до аудиторії така робота активізує учнів, змушує бути максимально уважними;
- 2) запропонувати підготувати короткі діалоги на певну тему з використанням нових слів і словосполучень, записаних на дошці (опора на мовленнєві зразки);
- 3) дати завдання розфарбувати на малюнку предмет і напишіть його назву, доберіть із запропонованого переліку слово (речення), що відповідає змісту малюнка (опора на ілюстративний матеріал).

Ці вправи допомагають розпізнавати одиниці нового лексичного матеріалу, засвоювати їх значення, набути навичок оперування цими одиницями, підготуватися до самостійного використання їх у ситуаціях, які моделюють спілкування.

Ефективним методом комунікативного навчання є метод навчання групового спілкування. Сьогодні на заняттях іноземної мови переважають індивідуальні або парні форми роботи, представлені монологічним чи діалогічним мовленням. Спілкування здійснюється переважно в режимах “викладач-студент”, “викладач-аудиторія”, “студент-студент”. Однак у природних комунікативних ситуаціях людина користується частіше полілогічним, ніж діалогічним мовленням: ми спілкуємося із членами родини, однокласниками, друзями тощо. Тому групова форма роботи має низку переваг: вона сприяє підвищенню мотивації до навчання; навчає об’єктивно оцінювати себе та інших; вчить працювати в колективі [3, с. 7].

Одним із прийомів групової форми організації навчальної праці є робота над проектом. Це один із найулюбленіших видів роботи студентів. Це робота, що самостійно планується та реалізується. Вона сприяє розвитку особистості, вчить самостійно планувати дії, а також удосконалює культуру міжособистісного спілкування.

Отже, цей прийом організації групової роботи приносить позитивні результати: робота над проектом викликає великий інтерес учнів, урізноманітнює урок, розвиває здатність до спілкування, а також сприяє досягненню цілей навчання, висуnutих сучасною програмою.

У навчанні іноземної мови широко використовуються комунікативні ігрові прийоми. Гра допомагає уникнути одноманітності, монотонності, стомлюваності студентів.

Гра позитивно сприймається та має хороші результати і в навчанні. Наприклад, такий ігровий прийом: “Що ти знаєш про...”. Один із студентів називає ім’я відомого вченого, письменника, артиста, інші мають доповнити чим знаменита ця людина, навести факти з її біографії. Отже, з допомогою гри можна удосконалити хід заняття та урізноманітнити його [2, с. 3].

Тестування має ряд переваг, адже дозволяє працювати одночасно з великою кількістю студентів, результати його виконання встановлюються швидко і просто. За своїм характером тестові завдання належать до проблемних ситуацій. Під час виконання тесту студент виконує ряд розумових дій над мовним матеріалом. До них належить виділення та трансформація, узагальнення, виправлення, завершення (пошук відсутнього елемента) тощо.

Найчастішими прийомами, які відбивають ці вербальні операції є: 1) множинний вибір; 2) завершення; 3) зіставлення; 4) трансформація; 5) дії з групуванням; 6) виправлення; 7) розташування за порядком.

За умов комунікативного навчання іноземних мов найбільш доцільним є комплексний підхід до тестування, у ході якого студенти повинні продемонструвати вміння використовувати мовні (граматичні, фонетичні, лексичні), лінгвокраїнознавчі знання та мовленнєві вміння [3, с. 12-13].

Використання відеофільму як прийом комунікативного навчання іноземній мові сприяє розвитку уваги і пам’яті учнів. Під час перегляду в аудиторії утворюється атмосфера спільної пізнавальної діяльності. За цих умов навіть неуважний сту-

дент стає уважним, мимовільна увага переходить у довільну і створюються умови для формування комунікативної (мовної і соціокультурної) компетенції учнів.

Безумовною перевагою відеофільмів є їх: 1) автентичність, 2) інформативна насиченість, 3) емоційний вплив на учнів.

У структурі відео уроку можна виокремити такі етапи:

- 1) підготовчий етап – включає лінгвокраїнознавчий коментар;
- 2) сприйняття відеофільму – розвиток умінь сприйняття інформації та обміну думками;
- 3) перевірка розуміння основного змісту за допомогою питань;
- 4) активізація мовленнєвого матеріалу за допомогою спеціальних завдань, рольових ігор, драматизації епізодів з фільму;
- 5) переказ змісту фільму в усній чи письмовій формі.

Отже, використання відеофільмів, їх перегляд є позитивним прийомом навчання, який робить процес оволодіння іноземною мовою привабливим для школярів на всіх етапах навчання та сприяє розвитку комунікативної компетентності.

Прийоми навчання комунікації у процесі вивчення іноземної мови мають важливе значення, вони доповнюють методи. Методичні прийоми нових лексичних одиниць, прийом проєктів, різноманітні ігрові прийоми, тестування і перегляди відеофільмів урізноманітнюють навчальний процес, роблять його цікавим та неординарним, надають йому характеристику комунікативного навчання, в ході якого студент отримує потужний імпульс для розкриття своїх особистісних якостей, творчого потенціалу та таланту.

### Література

1. Бобильова О.. Комунікативний метод як метод активізації творчих можливостей особистості // Англійська мова та література. – 2005. – № 26 (108). – с. 2-4.
2. Вороніна Л. Ефективні прийоми навчання // English language and culture. – 2006. – № 23-24 – С. 2-5.
3. Ефективні прийоми навчання англійської мови // Англійська мова та література. – 2005. – № 1-3. – С. 5-17.
4. Ермоленко Л. Комунікативний підхід до навчання англійської мови в середній школі // Іноземні мови. – 2002. – № 3. – С.10-11.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Левінт, 2002. – 55 с.

**Московчу Л.В.**

Старший вчитель  
початкових класів вищої категорії  
Новоушицької загальноосвітньої  
школи-інтернат

### АКТИВНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Ключові слова:** активні методи навчання, мовленнєва діяльність, учні з тяжкими порушеннями мовлення, вправи.

**Keywords:** active methods of teaching, speech activity, pupils with severe speech disorders, exercises.

В сучасних умовах глобальної соціальної та ментальної перебудови суспільства значно зростає роль суб'єктивного фактора у системі освіти. Тому успішний та всесторонній розвиток державного загалу значною мірою залежить від людей у сфері початкової освіти.

Сучасна початкова школа стикається з проблемою формування активної позиції особистості, формування вмотивованості та інтересу в школярів до вивчення традиційних предметів. Тому процеси активізації навчально-пізнавальної діяльності у початкових навчальних закладах з урахуванням особливостей школярів з тяжкими порушеннями мовлення, а також сучасних навчальних програм є одним з основних та пріоритетних напрямів поліпшення навчально-виховного процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження з питань розвитку та корекції мовленнєвої діяльності (а також окремих її складових) у школярів із тяжкими порушеннями мовлення проводили такі науковці, як: Л.Баряєва, Е.Данілавічюте, С.Бойкова, С.Іваненко, Т.Алтухова, О.Сафонова, Т.Берник, Л.Трофименко, Т.Лагун, М.Білоус, О.Красільнікова, Л.Токар. Т.Сергеевої та ін. У дослідженнях М.Гріншпуна, Р.Левіної, О.Мастюкової, Н.Серебрякової, Є.Соботович, Л.Трофименко, Г.Чиркіної

обгрунтовано та доведено наявність обмеженого словникового запасу у молодших школярів із ТПМ, що зумовлює домінування пасивної лексики над активною, девіацію зв'язності висловлювання [1].

Проблеми методів навчання висвітлюють такі науковці як : С. Ніколаєва, Д. Ельконін, О. Лабарський, Ю. Пассов, Г. Рогова, О. Леонт'єв, М. Ляховицький, та ін.

**Мета дослідження** – аналіз особливостей використання активних методів навчання з метою мовленнєвого розвитку школярів з тяжкими вадами мовлення у спеціальних освітніх закладах.

Реалізації поставленої мети сприяє розв'язання таких **завдань**:

Проаналізувати вивчення проблеми ефективності використання активних методів навчання у навчальному процесі;

Визначити умови підвищення ефективності мовленнєвого розвитку школярів шляхом використання активних методів навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема активності особистості в навчанні є однією з найактуальніших у психо-педагогічній науці, відтак і в освітній практиці. Об'єктом педагогічної діяльності у навчальному процесі виступає школяр як особистість, а продуктом педагогічної діяльності буде сформований індивідуальний досвід. Основне завдання педагога на всіх етапах навчання – це допомогти та спрямувати індивідуума на шлях становлення його як повноцінного освіченого громадянина. При цьому, слід завжди враховувати особливості розвитку школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Мається на увазі, що особистість, не залежно від прямого педагогічного впливу, розвивається за своїми законами та відповідно до її психічних особливостей (особливості сприймання, розуміння, запам'ятовування, загальних і специфічних фізіологічних особливостей, сили волі) [3].

Тож, в процесі індивідуального розвитку школярів та активізації їх навчально-пізнавальної діяльності найважливіша роль відводиться викладачеві.

Необхідність досягнення якісно нового рівня підготовки школярів із тяжкими порушеннями мовлення зумовила розробку та запровадження нових напрямків, форм та засобів у процес навчання в початковій школі. Суть вимог, які ставляться сучасним навчальним закладам, полягає в забезпеченні навчального процесу мовленнєвою спрямованістю. Відповідно, завдання вчителя спеціалізованого навчального закладу уже постає не як просте репродукування і відтворення навчального матеріалу, а у стимулюванні школярів та спрямуванні їх до активних дій, залученні до розв'язання комунікативних завдань, а отже – застосуванні прийомів навчання, що дають змогу кожному брати участь у мовленнєвій діяльності, а також розвивають у них мовленнєву ініціативу.

Активні методи навчання – це методи, які спонукають учнів до активної розумової і практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом [2]. Активне навчання передбачає використання такої системи методів, яка спрямована, головним чином, не на виклад вчителем готових знань, їх запам'ятовування і відтворення, а на самостійне оволодіння учнями знаннями і вміннями у процесі активної розумової і практичної діяльності. Особливості активних методів навчання полягають у тому, що в їх основі закладено спонукання до практичної та розумової діяльності.

Враховуючи особистий педагогічний досвід, використання активних методів у навчанні школярів із тяжкими порушеннями мовлення, ми пропонуємо наступ-

ні приклади сучасних методів, спрямованих на розвиток та стимулювання активної мовленнєвої діяльності (на основі проблемних ситуацій):

«Акваріум». Вчитель ділить клас на 2-4 групи. Одна з груп розміщується в центрі класу, утворивши внутрішнє коло. Учасники групи починають обговорювати запропоновану вчителем проблему. Усі інші учні мовчки спостерігають за обговоренням. Групі, що працює «в акваріумі», потрібно: озвучити ситуацію; обговорити її, використовуючи метод дискусії; дійти спільного рішення.

«Два-чотири – всі разом». Учень класу пропонується проблема (інформація), яку вони спочатку опрацьовують самостійно, потім обговорюють в парах, далі об'єднуються в четвірки. Після прийняття спільного рішення в четвірках відбувається колективне обговорення питання.

«За – проти» – цей метод використовується для демонстрації різноманітних поглядів на проблему, що вивчається. Розглядаючи протилежні позиції з дискусійної проблеми, учні ознайомлюються з альтернативними поглядами, на практиці навчаються захищати свою власну позицію, вислуховують інших.

Методи активного навчання доцільно використовувати на всіх етапах навчального процесу, адже активні методи, насамперед, сприяють перебудові та вдосконаленню навчального процесу, створюють умови для практичного засвоєння необхідних знань, сприяють розвитку мислення, вміння реагувати та орієнтуватися в нових неочікуваних ситуаціях, формують навички пошуку вирішення поставлених проблемних завдань.

### Література

1. Олефір О.І. Завдання та джерела розвитку лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ на уроках читання / О.І. Олефір. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Ksenia/Downloads/znpkr\\_sp\\_2010\\_15\\_40.pdf](file:///C:/Users/Ksenia/Downloads/znpkr_sp_2010_15_40.pdf)
2. Бондарева Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у системі ступеневої вищої освіти / Бондарева Т. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Laptop/Downloads/Npd\\_2013\\_1\\_19.pdf](file:///C:/Users/Laptop/Downloads/Npd_2013_1_19.pdf)
3. Лузан П.Г. Активізація навчання у вузі / П.Г. Лузан. – К.: ІАЕ УААН, 1996. – 188 с.

**ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ,  
ЯКІ НАБУВАЮТЬ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗНАНЬ В ГАЛУЗІ МИТНОЇ СПРАВИ  
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**Ключові слова:** вимоги, професійна підготовка, студент, митна справа

**Keywords:** requirements, professional training, student, customs affairs

Життя не застигла магма, воно, як жива істота, постійно перебуває в русі, в розвитку, примушуючи суспільство рухатися вперед, висуваючи йому все нові і нові вимоги. Постійно розвиваючись, суспільство спонукає до розвитку економіку, культуру, науку. Що вчора було актуальним, сьогодні втратило сенс, стало застарілим. З'являються нові галузі в економіці, нові напрями в науці, культурі, осмислення і засвоєння яких вимагають нових підходів, нових технологій, інновацій.

На сьогодні професія митника зобов'язує бути не лише сторожем, охоронцем рубежів країни, а й гідним представником її кордонів. Студент, який планує в подальшому працювати в митній сфері, повинен бути насамперед людиною високо ерудованою. Він має бути компетентним у питаннях, пов'язаних з митним та податковим законодавством, володіти хоча б однією іноземною мовою, знати психологію, вміти спілкуватися з людьми, не втрачаючи свої гідності і не принижуючи чужу, діяти виключно в рамках закону, не переступаючи його меж. Майбутньому фахівцю митної служби повинні бути притаманні особисті якості, як от: людяність, ввічливість, вміння стримувати і контролювати себе, вміння реально оцінювати ситуацію і самостійно приймати рішення, бути чесним та відповідальним, не користуватись службовим становищем на користь своїх інтересів та своїх близьких, постійно підвищувати свій фаховий рівень знань тощо.

В психолого-педагогічних наукових дисертаціях вчені України та зарубіжжя А. Войцещук, М. Каленський, Ю. Битяк, В. Шкарупи, А. Мазура, Ю. Дьоміна, О. Серих, В. Колпаков досліджували питання, пов'язані зі сферою митної справи. В свою чергу професійна підготовка майбутніх фахівців митної справи становить інтерес для сучасних науковців П. Пашко (морально-психологічна підготовка митника), Н. Тимченко (формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників), О. Метьолкіна (формування іншомовної компетенції студентів-митників), О. Самохвал (формування професійних якостей, знань, умінь і навичок майбутніх менеджерів митної служби), О. Миропольська (формування професійної компетенції митників в умовах службової діяльності), О. Софронова (соціально-психологічна компетентність митників), В. Лесков (етико-психологічний компонент особистості майбутнього митника), Г. Михайлова (морально-правова культура митника) та ін.

У працях О. Фрадинського [1] працівники митних органів відносяться до державних службовців, які несуть матеріально-юридичну відповідальність за свої професійні рішення. На думку дослідника, основними вимогами до професійної діяль-



ності митників є: наявність знань, умінь, навичок роботи в митній структурі, володіння морально-етичними якостями особистості, психічними можливостями, які забезпечують чесне, професійно успішне виконання службових обов'язків.

В. Ченцов та Т. Чіка [2], вивчаючи проблему кадрової політики митної адміністрації Німеччини, яка є учасницею Європейського Союзу, зосереджують увагу на моделі митної служби, де співробітники митних адміністрацій за характером виконуваних обов'язків поділяються на чиновників, службовців, робітників. Із досліджень авторів, основними вимогами в професійній діяльності до чиновників нижчого рангу – виконання простих функцій, які не потребують спеціальних знань, роботи: охорона, супровід, пломбування, співучасть у митному оформленні товарів; до компетенцій чиновників середнього рангу входить: обслуговування пасажирів, контроль за переміщенням вантажів, охорона кордонів; необхідною умовою для чиновників підвищеного рангу є наявність ґрунтовних, широких знань зі спеціальності; чиновники вищого рангу – керівники органів найвищого федерального рівня. Службовці, працюючи поза сферою державної служби, виконують канцелярські, секретарські чи спеціальні роботи. Робітники виконують поточні допоміжні роботи або роботи з технічного обслуговування.

Важливою вимогою для всіх фахівців митної сфери – наявність ділових, професійних якостей і шанування корпоративної культури, яка включає: традиції організації, усвідомлення посадовими особами свого місця в організації, розуміння її місії, прийняття чи неприйняття її цінностей і принципів роботи, характеру взаємовідносин за вертикаллю та горизонталлю, процес розвитку й самореалізації співробітників, оскільки саме від рівня розвитку корпоративної культури залежить ефективність діяльності митних органів.

Р. Шишка [3] стверджує, що для успішної, ефективної реалізації цих видів діяльності, потрібні професійні, особистісні здібності та якості: здібності (високий рівень розвитку концентрації, стійкості уваги, вибірковості уваги, розвиток короткочасної, довгострокової пам'яті, розвинена увага до деталей, швидкість реакції, здатність швидко приймати рішення в умовах дефіциту часу, комунікативні здібності, вербальні здібності, здатність аналізувати, систематизувати велику кількість інформації, здатність тривалий час займатися монотонною роботою); особистісні риси (порядність, спостережливість, гарна інтуїція, уміння розбиратися в людях, організованість, чіткість, дисциплінованість, рішучість, вимогливість до себе і людей, допитливість, вміння швидко орієнтуватися у навколишньому оточенні, гарна фізична та психічна витривалість, емоційна стійкість, самоконтроль, відповідальність).

У вищих навчальних закладах України та зарубіжжя процес професійної підготовки майбутніх митників охоплює вивчення юридичних, соціально-психологічних, гуманітарних та зовнішньоекономічних дисциплін. Відтак студенти економічних спеціальностей, які набувають спеціальних знань в галузі митної справи студіюють вітчизняне та світове митне право та митну політику, міжнародну торгівлю, тонкощі проведення митного контролю та митного оформлення, інформаційні митні технології, митний менеджмент, менеджмент зовнішньоекономічної діяльності, економічна безпека та ін.

В умовах невпинної глобалізації та інформатизації суспільства аналіз професійних вимог до митних фахівців продемонстрував те, що рівень накопичених прак-

тичних та теоретичних знань студентом під час вузівської підготовки в галузі митної справи обумовлена дисипацією набутих знань під ведення професійної митної діяльності в реальних умовах

Отже, чисельність вимог сучасного суспільства до професійної вузівської підготовки студентів, які набувають спеціальних знань в галузі митної справи постійно зростає, тим самим мотивуючи студентів розширювати свій професійний кругозір як з юридичних, соціально-психологічних та зовнішньоекономічних дисциплін.

### Література:

1. Фрадинський О. А. Організація діяльності митних служб на пострадянському просторі / О. А. Фрадинський // Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. – 2013. – №4. – Т.2. – С. 283-287.
2. Ченцов В. В. Порівняльний аналіз елементів кадрової політики федеральної митної адміністрації Німеччини та федеральної митної служби Росії / В. В. Ченцов, Т. М. Чіка // Вісник Академії митної служби України. Сер. : Державне управління . – 2011. – № 2. – С. 156-170.
3. Шишка Р. Б. Митне право України : Підручник / Р. Б. Шишка. – Київ, 2008. – 320 с.

Шульга А.В.

аспірант,

кафедра педагогіки

та методики початкової освіти,

Чернівецький національний університет

імені Юрія Федьковича,

м. Чернівці, Україна

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ФУНКЦІЇ НЕПОВНОЇ СІМ'Ї

Ставши однією з поширеніших типів сім'ї, неповна сім'я має свої специфічні особливості: тільки один із батьків несе відповідальність за життя та виховання дітей. Тому даний тип сім'ї відрізняється умовами життєдіяльності, виховання, соціалізації дітей. Внаслідок цього, видозмінюється особливості реалізації та співвідношення тих чи інших функцій, які характерні конкретній сім'ї.

З огляду на те, що вчені по-різному виділяють функції сім'ї, для розуміння в нашому дослідженні функцій неповної сім'ї ми керуємося типологією, виділеною у роботах Т. Ю Гуціної, Т. Г. Жаровцевої, Т. І. Шанскової.

Особливості реалізації функцій в неповній сім'ї:

Репродуктивна функція, яка полягає у біологічному відтворенні життя, продовженні людського роду, задоволенні потреб у дітях. В умовах неповної сім'ї реалізація даної функції значно знижується та взагалі унеможливується [4, с.39].

Господарсько-економічна функція передбачає участь у суспільному виробництві, ведення домашнього господарства, накопичення спільного сімейного майна, забезпечення його спадщини, формування сімейного бюджету, організація споживацької діяльності, формування трудових навичок, економічних уявлень у дітей [3, с.96]. Зазвичай неповні сім'ї – малозабезпечені, дохід неповної сім'ї набагато нижчий, ніж у повній, тому матеріальних коштів не вистачає для повноцінного харчування, на забезпечення необхідним одягом, і навіть підтримання здоров'я [2, с.35].

Функція первісної соціалізації на меті формування у дитини первинної соціальної позиції, навичок громадської поведінки, основ міжособистісного спілкування. В дитини з неповної сім'ї частіше фіксуються випадки відхилень у поведінці, у спілкуванні з ровесниками, контроль за поведінкою з боку батьків ускладнюється, тому висуваються і підтримуються правові норми та моральні санкції [2, с.39].

Емоційна функція – одержання індивідами психологічного захисту та емоційної підтримки в сім'ї [4, с.40]. Відсутність емоційно-психологічного фону в неповній сім'ї, порушення емоційного зв'язку з відсутнім із батьків, виникнення ситуації емоційного «голоду» або надмірної батьківської любові. Часто спостерігається конфліктність, відчуження матері і дітей. У дитини формується відчуття невпевненості в собі, агресивності, Порушується стан психологічної стабільності, психологічної рівноваги, відбувається деформація психологічного здоров'я, труднощі адаптації дитини в соціальній групі [2, с.37-38].

Комунікативна функція сім'ї полягає в організації внутрішньосімейного спілкування, посередництві сім'ї в контактах своїх членів із засобами масової інфор-

мації, літературою, мистецтвом; вплив сім'ї на різноманітні зв'язки своїх членів з навколишнім природним середовищем і на характер його сприйняття [3, с.97]. В неповній сім'ї відбувається порушення в задоволенні потреби членів сім'ї у спілкуванні і взаєморозумінні: звучується коло внутрішньо сімейного спілкування, і навіть спілкування поза сім'єю. Труднощі у формуванні установок на спілкування в силу порушення мотиваційно-ціннісного компонента діяльності та спілкування [2, с.38].

Рекреаційна функція або функція організації сімейного дозвілля – це зустрічі з родичами, друзями та знайомими; відвідування театрів, концертних залів, кінотеатрів, перегляд телепередач; проведення спільної відпустки; туристичні походи, екскурсії, прогулянки на природі; зайняття спортом; проведення сімейних свят [3, с.97]. Можливість організації належного відпочинку та дозвілля в неповних сім'ях знижується внаслідок нестачі матеріальних засобів та зайнятості батьків-одинаків [2, с.36].

Сексуальна функція відповідає за формування моральної сторони інтимних відносин членів сім'ї У дитини з неповної сім'ї відбувається порушення формування психологічної статі, труднощі у розвитку культури спілкування між статями. Спостерігаються труднощі в процесі ідентифікації дітей з батьківським і материнським образом, спотворення стереотипів поведінки і поглядів на шлюб і сім'ю [2, с.38].

Феліцітологічна функція має на меті прагнення до особистісного щастя та благополуччя, до злагоди у сімейних стосунках. В неповній сім'ї дитина відчуває нестачу любові, немає відчуття власної цінності в сім'ї [2, с.39].

Виховна функція передбачає передачу дорослими членами сім'ї дітям накопиченого соціального досвіду; систематичний виховний вплив сімейного колективу на кожного свого члена; постійний вплив дітей на батьків (та інших членів сім'ї), які спонукають останніх активно займатися самовихованням [3, с.97]. В неповній сім'ї відбувається порушення соціалізації особистості дитини, як наслідок нестачі уваги з боку наявного одного з батьків, який орієнтується більше на матеріальні цінності, ніж на духовні. Втрата авторитету чоловіка за рахунок переважання материнської влади, порушення повноцінного сімейного виховання (батько-мати), дефіцит виховання в неповній сім'ї [2, с.36].

Всі перелічені функції взаємопов'язані, і жодну з них не можна назвати основою. Як зазначає О. І. Бондарчук, виховна функція залежить не тільки від комунікативної, але й від репродуктивної, яка в свою чергу залежить від сексуальної, економічної та ін. [1, с.7].

Отже, ми бачимо, що становище неповної сім'ї, напружена ситуація при розлученні, конфлікти та невміння батьків поводити себе в таких ситуаціях – все це впливає на реалізацію функцій сім'ї та призводить до порушень у розумовому та психічному розвитку дитини, зниження її успішності.

### Література

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: Курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2001. – 96с.:іл.
2. Гущина Т. Ю. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с неполной семьей школьника дисс...канд. пед. наук : 13.00.01 – Белгород, 1997. – 261 с.

3. Жаровцева, Тетяна Григорівна. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: Дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т. Г. Жаровцева ; Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 465с.
4. Шанскова Тетяна Ігорівна. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шанскова Т.І. ; Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2002. – 224арк.

## **ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Інтеграція мовної та професійної підготовки іноземних студентів в Україні має низку зв'язків, що ускладнюють освітній процес, а саме: між цілями, змістом, формами організації, умовами навчальної та професійної діяльності іноземців; між орієнтацією навчання на «передачу» предметно-технологічних та мовних умінь і навичок, з одного боку, і необхідністю використання їх системи у процесі професійної діяльності – з іншого; між системністю, ситуативністю, міжпредметністю, надпредметністю, вмотивованістю використання загальних і професійних компетенцій іноземців та їх формуванням у межах окремих навчальних курсів. Існує необхідність проведення досліджень у напрямках розробки концепції, визначення та обґрунтування факторів та умов вивчення іноземними студентами української мови, створення єдиної методології цього процесу.

Важлива характеристика мовних та лінгвістичних бар'єрів, комунікативних девіацій (недосягнення комунікативної мети; відсутність взаєморозуміння і згоди між учасниками спілкування), які спричиняються порушеннями правил мовленнєвого спілкування, тобто комунікативних кодексів, природа яких не лише мовна, а й психосоціокультурна.

Відомо, що усе нове сприймається через попередній досвід. Комунікативні девіації виявляються в порушеннях, передусім, комунікативної семантики, прагматичних елементів інтеракції, стосуються законів мовлення, зокрема імплікацій та імплікатури дискурсу, логіки викладу тощо. Йдеться не стільки про мову, скільки про комунікативну компетенцію спілкування іноземців, яку визначають складною інтегративною властивістю особистості, що характеризується її теоретичною, практичною та психологічною здатністю до здійснення комунікативної діяльності відповідно до суспільно-культурних норм і встановлених вимог до іноземців-випускників вищих навчальних закладів України.

Отже, девіації, пов'язані з мовною компетенцією, багато в чому визначаються специфікою лексичної й граматичної семантики, а девіації, пов'язані з комунікативною компетенцією визначаються власне прагматичними чинниками. У комунікативних девіаціях істотною є роль прагматики, що виявляється на мотиваційно-спонукальній стадії породження мовлення (вербалізації) та діє не на якомусь конкретному етапі породження мовлення, а є своєрідним «оператором», який функціонує на всіх етапах, визначаючи загальну тональність і формальну організацію всього процесу.

Найважливіші типи комунікативних невдач можуть бути зумовлені різними причинами і мати різні наслідки. Наприклад, порушення підготовчих умов комунікації спричиняються небажанням або неготовністю іноземця починати комунікативні акти, неврахуванням неготовності чи небажання іноземця слухати, створенням недоречних і несвоєчасних комунікативних актів, проблеми в ході вибору слів (словни-

кова одноманітність, не релевантні повторення окремих звуків, складів, слів і словосполучень, пошукові слова, слова-паразити тощо), зміни в граматичному оформленні мовленнєвого повідомлення (неоднозначність і відсутність послідовності, поява незавершених фраз, помилки узгодження мовленнєвих одиниць), зміни в артикуляції і загальному темпі мовлення, виникнення самопереривань і самокорекцій. Комунікативні девіації зумовлені також психічними, фізичними та іншими станами особистості та стосуються інтерпретації повідомлень.

Узагальнюючи існуючі знання з цього напрямку, можна відзначити, що найважливішими причинами і, відповідно, типами девіацій в комунікації є девіації, спричинені впливом практично всіх складових комунікативного акту: психологічних, духовних, когнітивних та інших якостей, контекстом і ситуацією спілкування, особливостями каналів комунікації, організацією і якістю зворотного зв'язку, засобами мовного коду.

У процесі контент-аналізу визначено такі особливості засвоєння іноземцями української мови:

- змістово-організаційні, що пов'язані із типом взаємодії (службові, поза-службові), характеристиками суб'єкта (соціальної, національної або вікової групи) та поєднаністю продуктивної та репродуктивної складової, що зумовлюють застосування різних видів і типів професійного спілкування. Репродуктивний аспект передбачає використання алгоритмізованих стандартних процедур у процесі мовленнєвої діяльності. Продуктивний бік спілкування є неформалізованим, який характеризується породженням нових мотивів, цілей, операцій і процедур. Реалізація його вимагає впливу особистості іноземця для забезпечення регулюючої взаємодії за різних типів і видів спілкування (імперативне – контроль, настанови, накази, вимоги; маніпулятивне – взаємний обмін, зобов'язання і послідовність, соціальна аргументація, суспільний авторитет, дефіцит; діалогічне – міжперсональне, довірливе, конфліктне, ділове, пряме, опосередковане);

- когнітивні – полягають у спрямованості на пізнання (розпізнавання, декодування, перевірка, обробка, аналіз, формалізація);

- комунікативно-емотивні – пов'язані із обміном між суб'єктами взаємодії уявленнями, ідеями, інтересами, цілями, мотивами, потребами, почуттями, настановами тощо. Такий бік професійного спілкування виявляється у рухах суб'єктів спілкування (невербальні засоби спілкування), їхніх діях, вчинках, поведінці, через них виражаються взаємні відносини, які стають своєрідним соціально-психологічним фоном взаємодії;

- лінгвістичні особливості – характеризують зв'язність (володіння мовними засобами міжфразового зв'язку), тематичність, інформативність, контекстуальність, безперервність та розгорнутість фраз, ситуативність, використання мовних кліше, реплік, лексична еліптичність, фразеологічність, стилістична диференційованість. Врахування, застосування та розвиток цих лінгвістичних особливостей монологічного й діалогічного мовлення забезпечують створення фундаменту вмінь для якісного продукування висловлювань у процесі спілкування.

Теоретичний аналіз проблеми дав змогу констатувати, що процес навчання професійного україномовного спілкування іноземців детермінується загальнодидактичними принципами (науковості, свідомого засвоєння знань, систематичності й по-

слідовності навчання, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу до слухачів тощо), конкретизується специфічними принципами навчання (міждисциплінарності, орієнтації на майбутню професійну діяльність) та лінгводидактичними (комплексність і взаємопов'язаність навчання видів мовленнєвої діяльності, домінантність одного з видів мовленнєвої діяльності на певному етапі навчання; специфічність навчання; поступовість і послідовність формування вмінь і навичок; одночасне сприйняття видів мовленнєвої діяльності як мети і засобу навчання, використання технічних та інтерактивних технологій навчання), які залежать від складності мов (спорідненості з рідною мовою та словниковий запас, принципом побудови орфографії, фонетичної, графічної системи, наявністю диглосії), рівня мовленнєвої тривожності.



Перепелиця К. Ю.

Асистент кафедри іноземних мов  
Української інженерно – педагогічної  
академії kр.port@mail.ru  
Україна, Харків

## ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*У статті розглядаються аспекти та умови теоретичного вивчення структури мотивів з урахуванням професійної спрямованості студентів при навчанні іноземних мов. Доведено, що формування мотивів – тривалий і складний процес, успішність якого залежить від умов, цілеспрямованих на образ, обумовлений відповідністю внутрішніх і зовнішніх факторів суб'єкта, призначений забезпечити гармонійний взаємовплив цього суб'єкта з навколишнім світом.*

**Ключові слова:** мотив, професійна спрямованість студентів, внутрішні та зовнішні фактори, пізнавальні мотиви, ефективність навчального процесу.

**Постановка проблеми.** Створення європейського простору вищої освіти висуває складні завдання щодо збільшення мобільності студентів, більш ефективного міжнародного спілкування, полегшеного доступу до інформації та глибокого взаєморозуміння. Сьогодні навчання іноземних мов потребує вміння використовувати її в реальному житті, а також потребує значних зусиль. Це також запорука майбутньої вдалої кар'єри студентів. Для досягнення високого рівня іноземної мови викладачеві важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів тощо. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [3, с. 159-160].

Ефективність комунікативно спрямованого навчання іноземних мов у вищій школі залежатиме від бажання і здатності викладачів скористатися позитивним досвідом вітчизняних і іноземних учених і практиків щодо гуманістичного підходу у навчанні, розуміння необхідності відмовитися від авторитарних і схоластичних методів. Методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал студентів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу, формуванню майбутніх свідомих патріотів своєї країни, толерантних громадян світу. Таким чином, виникає проблема урахування спеціалізації у процесі навчання, викликаючи потребу пов'язувати навчання з майбутньою професією. Враховуючи той факт, що процеси європейської інтеграції дедалі сильніше впливають на таку важливу сферу життя суспільства як освіта і розуміючи ту важливу роль, яку відіграє знання іноземної мови у цьому процесі, потрібно провадити безперервну наскрізну підготовку студентів з іноземної

мови протягом всього терміну навчання. Це безумовно забезпечує сприятливі умови для здійснення професійно спрямованого навчання іноземній мові.

На практиці, у професійній діяльності, майбутній фахівець повинен активно співпрацювати із зарубіжними партнерами, представниками різних культур і рівнів професійної компетентності; мати уявлення про новітні науково-технічні досягнення в своїй виробничій сфері, використовуючи при цьому іншомовні джерела інформації [1, с. 120]. Загальновідомо, що володіння іноземною мовою не тільки розширює кругозір і загальний інтелектуальний рівень фахівця, але є інструментом, необхідним для вирішення певних професійних проблем, невід'ємним компонентом професійної компетентності майбутніх фахівців. Тому, питання мотивації професійної спрямованості завжди було і є актуальним. Отже, **метою даної статті** є теоретичне вивчення структури мотивів з урахування професійної спрямованості студентів при навчанні іноземних мов.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми мотивації професійної спрямованості привертають увагу, як вчених педагогів, так і психологів і соціологів тощо. Ця проблема нерозривно пов'язана з фундаментальними питаннями, які відносяться до вирішення проблеми психологічної детермінації діяльності людини та зокрема учбової діяльності. У вищій школі проблемами мотивації займалися такі вчені, як Дунець Е. М., Кокоріна І. Г., Конусова Н. В., Огаркова А. П., Орлова Ю. М., Федоров В. Д.. Мотиви навчальної діяльності розглядали такі вчені як, Ільїн В., Савіна Ф., Шаров Ю., Щукіна Г. у роботах Іващенко Ф., Ядова В. вивчалися мотиви трудової діяльності.

Такі вчені як, Вербицький А., Данилов М., Махмутов М., Федорова О., досліджували різні засоби впливу педагога на розвиток мотивації та потреб тих, хто навчається. Але в основі цих досліджень лежить теоретична концепція, яку розв'язали такі вчені, як Ананьев Б. Г., Гальперін П. Я., Ельконі Д. Б., Леонтьев А. Н., та інші. Проте проблема формування мотивації навчальної діяльності студентів залишається недостатньо дослідженою, хоча і надзвичайно важлива й актуальна [6, с. 18-25].

**Виклад основного матеріалу.** Мотив (від латинського *moveo*, *motives*-рухаю, штовхаю) може означати певну мету для індивіда. Спосіб, програма, конкретні цілі життя, які оцінюються суб'єктом як такі, що оптимально задовольняють потреби, по відношенню до яких приймаються наміри досягнення – це система мотивів особистості.

Професійна підготовка, формування професійної компетентності студента завжди пов'язана з його мотивованою направленістю діяльності. Так, на думку Б. Ломова, «...мотив і мета утворюють свого роду «вектор» діяльності, що визначає її напрям, а також величину зусиль, які розвиває суб'єкт, виконуючи її. Цей вектор виступає в ролі системоутворювального фактора, що організує всю систему психічних процесів і станів, які формуються і розкриваються у процесі діяльності» [5, с. 245]. Мотив, на відміну від мотивації, — це те, що належить самому суб'єктові поведінки, ставши його стійкою особистісною властивістю, яка зсередини спонукає до виконання відповідних дій. Мотив можна визначити як поняття, яке в узагальненому вигляді має багато диспозицій. У широкому сенсі слова під мотивом розуміють сукупність зовнішніх так і внутрішніх чинників, пов'язаних з задоволенням певної потреби індивіда, що обумовлюють ступінь прояву і спрямованість його активності [2, с. 85].

Табл. 1.

Методика формування пізнавальних мотивів

Етапи	Визначення
1. мотиваційний етап	ціль, значимість навчання, вивчення матеріалу;
2. операційно-пізнавальний етап	оволодіння прийомами пізнавальної діяльності, змістом, усвідомлення логіки навчального матеріалу;
3. рефлексивно-оціночний етап	аналіз своєї пізнавальної діяльності, її оцінювання, співставлення з ціллю.

До внутрішніх мотивів відносяться процесуальні, результативні і мотиви саморозвитку, які в свою чергу виходять на самоосвіту, самовдосконалення. Зовнішні мотиви діляться на суспільні та особистісні. Суспільні мотиви включають альтруїстичні, спрямовані на доброзичливе спілкування і мотиви виконання посадових обов'язків. Особистісні мотиви спрямованої діяльності відображають самоствердження, оцінку, успіх, тощо. Мотиви безпосередньо пов'язані пізнавальними процесами (сприйняттям, мисленням, пам'яттю та мовою).

Ефективність мотивів навчання студентів, які вони усвідомлюють певною мірою залежить від характеру їх зв'язку з вимогами, змістовність мотиву визначається, перш за все, наявністю в цьому мотиві фундаментальних вимог, що формують основу вимог мотивації ученої діяльності [4, с. 173]. При цьому мотиви мають бути ядром усієї мотиваційної структури. Існує така група мотивів, яка найбільш впливає на основні характеристики ефективності навчання. Професійна спрямованість організації навчального процесу на уроках іноземної (англійської) мови сприяє підвищенню учбової активності не лише на цих заняттях, але й впливає на розвиток позитивного відношення до своєї майбутньої професії.

Методика формування пізнавальних мотивів пов'язана зі структурою навчальної діяльності, до якої відносяться етапи представлена у таблиці 1.

Як показує практика, мотивація пізнавальної діяльності студентів може бути успішною, тільки в тому випадку, якщо вона буде будуватися на основі єдності мотивів, пізнавальних потреб і інтересів, пізнавальних дій, саморозвитку, самоаналізу і самоконтролю. Але, майбутні фахівці не вивчають мову ґрунтовно, вони засвоюють філологічні знання в обсязі, необхідного для успішного розвитку та вдосконалення тих умінь, які потрібно застосовувати в подальшій професійній діяльності. Тому використання у процесі навчання різноманітних форм, підходів та новацій є необхідною умовою формування дійсних мотивів навчання. Усебічний розвиток особистості засобами предмету «Іноземна мова» передбачає не лише вдосконалення філологічної освіти студента, але й розширює їх світогляд. Для цього треба використовувати не тільки тексти та вправи, але й спеціальну літературу з зарубіжних джерел, дані з Інтернету. Цілеспрямований підбір матеріалу дозволить зосередити увагу студентів як на наукових аспектах їх професійної діяльності, так і на інтересах іншої людини, її долі, труднощах, вчинках, потреби піклуватися про іншого [7, с 184-190]. До того ж знайомство з культурними традиціями країни, мова якої вивчається, дозволяє та допомагає студентам усвідомити її неповторність, а також індивідуальні особливості кожної людини. Такий вид навчальної діяльності значною мірою сприяє гармонійному розвитку особистості майбутньому фахівцю. У процесі виконання різноманіт-

них завдань мовного спрямування, а саме переклад текстів, виконання письмових та усних вправ, діалогічне спілкування, монологічне висловлювання, тобто навчаючись висловлювати не лише свою думку з певної проблеми, але й робити самостійні висновки, у студентів формується краще розуміння тієї чи іншої професійної проблеми. Поступово вони навчаються приймати самостійні рішення в навчальній ситуації, що підвищує їх значущість, успішного студента. Коли їх рівень підготовки зростає, зростає й впевненість у собі як у майбутньому фахівці. Таким чином, спостерігається зв'язок усвідомлених мотивів навчальної діяльності з потребою в досягненнях. Потреба в досягненні має значний вплив на результати діяльності взагалі та навчальної діяльності. Вона сприяє розвитку загального рівня мотивації навчання.

Кожен студент має свою основну мотивацію в навчанні. Основними прийомами мотивації в процесі навчання є **орієнтація навчального матеріалу на його практичний зміст, орієнтація на конкретну професійну діяльність, демонстрація в мовленні практичного використання теоретичних положень, які наводяться**. Існують також основні *прийоми поточної мотивації* на етапі формування і контролю діяльності студентів: **надання права вільного вибору завдань, створення завдань оптимальної складності, новизна та непередбачуваність завдань, позитивний зворотний зв'язок або інформування студентів про успішність їхньої діяльності**. Є студенти, які спрямовані на себе, притаманні орієнтації на пряму винагороду, прагненням до задоволення власних потреб, особистих переваг, престижу, власного благополуччя, авторитарності. Коли навчання відповідає їх прагматичним прагненням, досягненню власних цілей, то вони виявляють до нього живий інтерес. Якщо ж ні – то активність таких студентів знижується.

Існують такі студент, у яких спрямованість направлена на інших людей, притаманні орієнтації на спільну діяльність, пошук соціального схвалення, залежність від групової думки, оцінки, прагнення підтримувати добрі стосунки з оточуючими. У цьому разі активність суб'єкта великою мірою залежить від настановлень та прагнень, які домінують у групі. Якщо, студентська група спрямована на навчання, то це може позитивно впливати на активність суб'єкта в навчанні. І навпаки, якщо група не налаштована на навчання, то це може негативно впливати на навчальну діяльність студента [9, с. 9].

Для студентів, у яких домінує спрямованість на справу, характерна налаштованість на якість та точність, прагнення якнайкраще виконувати навчальні завдання, схильність відстоювати свою думку в інтересах справи, здатність до співпраці та взаємодії заради справи [9, с.38–39].

Ми можемо зробити припущення, що спрямованість на справу є найбільш бажаною в навчальній діяльності. Проте ми вважаємо, що не враховувати інші види спрямованості було б недоцільним. Інша справа, що в залежності від основного навчального компоненту дисципліни перевага може віддаватися відповідним видам мотивів. Потрібно враховувати психологічні і психофізіологічні особливості студентів, обумовлених їх соціальним статусом, віком і характером основної діяльності. Викладач повинен знати і розуміти студентів, адекватно оцінювати їхні особистісні якості і стани, і це справедливо вважають одним з найважливіших професійних якостей і ставлять її на друге місце після знання предмета, що вони викладають. Для того щоб при побудові програми врахувати можливості і потреби студентів, потрібно добре їх

знати. Успішна навчальна діяльність студента залежить не тільки від ступеня володіння прийомами інтелектуальної діяльності; вона обумовлена також особистісними параметрами навчальної діяльності – стійкою системою відносин студента до навколишнього світу і до самого себе.

Згідно з результатами проведеного дослідження було виявлено, що вимога досягнення мети тісно пов'язана з такими мотивами як «Знання іноземних мов будуть потрібні в майбутньому для досягнення успіхів в професійній діяльності», а також інший мотив «Знання англійської мови будуть потрібні для наукової та науководослідної роботи». Зазначимо, що важливу роль у зацікавленості студентів до вивчення іноземної мови відіграють мотиви «престижності», бо знання іноземної мови зараз свідчить про особистий «статус» людини, який впливає на підвищення самооцінки.

Іншим впливовим мотивом є бажання мандрувати та навчатися за кордоном. Це стало можливим за сучасних умов, коли країна взяла напрямок на європейську інтеграцію, тобто створення інтегрованого професійно орієнтованого навчального середовища [6, с. 128-130]. Системоутворюючий фактор такого середовища забезпечує: інтеграцію знань, пов'язаних з професійною діяльністю майбутнього фахівця, які визначені різними навчальними програмами; підвищення якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації; підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації; розробку перспективних методів, засобів і форм навчання з орієнтацією на розвиваючу, випереджальну і особистісно орієнтовану освіту; інтеграцію різних видів навчальної діяльності студентів (аудиторної, самостійної, пошукової, навчально-дослідницької) у рамках єдиної методології, заснованої на застосуванні інформаційних технологій; підготовку студентів до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства; підвищення професійної компетентності і конкурентноздатності майбутніх фахівців.

Навчальна діяльність студентів формується під впливом потреб, які в свою чергу реалізуються в мотивах. У якості провідних потреб, що визначають позитивне ставлення студентів до навчання визначаються такі: прагнення до інтелектуальної активності, самостійного здобуття знань та свідомого оволодіння раціональними способами розумової роботи, намагання пов'язати теоретичні положення з практикою і навпаки. Серед мотивів, що свідчать про позитивне ставлення до навчання ми знаходимо: пізнавальні інтереси, впевненість у необхідності різнобічної освіти, усвідомлення навчальної діяльності як суспільно вагомої, усвідомлення громадського обов'язку, особиста зацікавленість та інші [1,2]. І нарешті, потрібно звернути увагу на те, що основним завданням викладача є розуміння внутрішніх мотивів студентів та забезпечення умов для виявлення тих рис особистості, що сприяють успішному навчанню.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, зробимо такі висновки:

- основними мотивами, які впливають на ефективність навчального процесу є мотиви пізнавальної діяльності, соціального напрямку, професійні, творчого досягнення, особистого престижу, самореалізації, самоутвердження, матеріальні;
- мотиви впливають на ефективність діяльності студентів, а саме на акаде-

мічні досягнення;

- система морального стимулювання повинна бути спрямована на формування позитивних мотивів студентів та підкріплення їх успіхів, а саме на підвищення мотивів щодо уникнення помилок;
- завдяки позитивним мотивам відбувається підвищення мотивації студентів при навчанні іноземної мови стосовно творчого оволодіння своєю майбутньою спеціальністю.

Вивчення реально діючих мотивів сприяє здійсненню науково-обґрунтованого формування мотивів професійної спрямованості у процесі навчання іноземної мови в вищих навчальних закладах. Практичне значення має висновок про існування у студентів реально діючих, усвідомлюваних мотивів, які мають позитивний вплив на ефективність учбової діяльності. Це відкриває можливості впливати на професійну спрямованість на заняттях англійської мови.

### Література

1. Абрамович, Г. В. Суть іншомовної компетентності як мети та результату професійної технічної освіти / Г. В. Абрамович // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – №4.
2. Галус, О. М. Мотиваційна діяльність особистості в контексті її соціальної адаптації / О. М. Галус // Гуманітарні науки.- 2002. – №2 – С. 82-89.
3. Кузьмінський, А. І. Педагогіка: Підручник. / А. І. Кузьмінський, Омеляненко В. Л. // – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
4. Куликова, Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов. / Л. В. Куликова // Сост. И общая ред. -СПб: Питер, 2002.-480 с
5. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов // – М.: Наука, 1984. – 467 с.
6. Олійник, Н. Ю. Комп'ютерний практикум: Навчальний посібник для студентів ВНЗ / Н. Ю. Олійник, Л. М. Мостова, І. В. Зміївська. // – Х. : РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2008. – 202 с.
7. Поспелова, Т. В. Личностные факторы, влияющие на развитие карьеры / Т. В. Поспелова // Економіка промисловості-2000.-№3 (9).- с 184-190
8. Семиченко, В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. // – К. : Миллениум, 2004. – С. 38–39.
9. Шкуркин, В. И. Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф.дис. канд. психол. наук. / В. И Шкуркин // М.:1981.-19 с.

### References

1. Abramovych, H. V. Sut' inshomovnoyi kompetentnosti yak mety ta rezul'tatu profesiyanoi tekhnichnoyi osvity / H. V. Abramovych // Naukovi zapysky. Seriya: Psykholoho-pedahohichni nauky. – Nizhyn: Vyd-vo NDU im. M. Hoholya, 2005. – №4.
2. Halus, O. M. Motyvatsiyina diyal'nist' osobystosti v konteksti yiyi sotsial'noyi adaptatsiyi / O. M. Halus // Humanitarni nauky.-2002.-#2-S.82-89.
3. Kuz'mins'kyu, A. I., Omelyanenko V.L. Pedahohika: Pidruchnyk. / A. I. Kuz'mins'kyu,

- V. L. Omelyanenko – // K.: Znannya-Pres, 2008. – 447 s.
4. Kulykova, L. V. Psykholohyya lychnosty v trudakh otechestvennykh psykholohov. / L. V. Kulykova // Cost. Y obshchaya red. -SPb: Pyter, 2002.-480 s.
  5. Lomov, B. F. Metodolohycheskiye y teoretycheskiye problemy psykholohyy / B. F. Lomov // – M.: Nauka, 1984. – 467 s.
  6. Oliynyk, N. Yu. Komp'yuternyy praktykum : Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv VNZ / N. Yu. Oliynyk, L. M. Mostova, I. V. Zmiyivs'ka // – Kh. : RVV KhTEI KNTEU, 2008. – 202 s.
  7. Pospelova, T. V. Lychnostnye faktory , vlyuyayushchye na razvyyte kar'ery / T. V. Pospelova // Ekonomika promyslovosti-2000.-#3 (9).- s 184-190
  8. Semychenko, V. A. Problemy motyvatsyy povedeniyya y deyatel'nosti cheloveka: Modul'nyy kurs psykholohyy. Modul' «Napravlennost'» (Lektsyy, praktycheskiye zanyatyua, zadaniya dlya samostoyatel'noy raboty) / V. A. Semychenko. // – K. : Myllyenyum, 2004. – S. 38–39.
  9. Shkurkyn V. Y. Motyvy kak faktor effektivnosti uchebnoy deyatel'nosti studentov meduza: Avtofef.dys. kand. Psykhol. nauk. / V. Y. Shkurkyn // M.:1981.-19 s.

**Perepelytsia K. Y.**

assistant of foreign languages

department of Ukrainian engineering – pedagogics academy

kp.port@mail.ru

Ukraine, Kharkiv

#### **FORMATION OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION MOTIVES OF THE LEARNING FOREIGN LANGUAGES.**

*The article considers the aspects and the conditions of the theoretical study formation of the motives structure with regard to the students' professional orientation of the learning foreign languages. It is proved that the motives formation is a long and complex process, the success which depends on the conditions targeted on the way due to the compliance of the internal and external factors of the subject intended to ensure the harmonious interaction of the subject with the surrounding world.*

**Keywords:** motive, students professional orientation, internal and external factors, cognitive motives, educational process efficiency.

**Смакота Лариса Василівна**

викладач кафедри педагогіки,  
теорії і методики початкової освіти  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний  
педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди»

**Смакота Лариса Васильевна**

преподаватель кафедры педагогики,  
теории и методики начального образования  
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный  
педагогический университет  
имени Григория Сковороды»

## **ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я**

***Анотація.** У даній статті розглядається проблема формування безпечної поведінки в молодших школярів на уроках основи здоров'я; з'ясовано суть поняття «безпечна поведінка»; підібрані засоби на уроках основи здоров'я, які позитивно впливають на формування безпечної поведінки молодших школярів.*

**Ключові слова:** безпечна поведінка, молодші школярі, урок, основи здоров'я.

## **ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОСНОВЫ ЗДОРОВЬЯ**

***Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема формирования безопасного поведения у младших школьников на уроках основы здоровья; выяснено суть понятия «безопасное поведение»; подобранные средства на уроках основы здоровья, которые положительно влияют на формирование безопасного поведения младших школьников.*

**Ключевые слова:** безопасное поведение, младшие школьники, урок, основы здоровья.

Постановка проблеми. Дитина, її життя й здоров'я – найвища цінність держави. Тож захистити її від можливих небезпек і навчити бережно взаємодіяти з довкіллям – одне з провідних державних завдань. Безпека життєдіяльності дитини – важлива ланка сучасного виховання. Адже навчити дитину безпечно поводитися вдома, на вулиці, на дорозі – обов'язок кожного дорослого, який знаходиться поруч з нею. Як свідчить статистика, кількість випадків дитячого травматизму, від нещасних випадків, пов'язаних із транспортом, під час пожеж та на воді, випадкових механічних удусень значно збільшилась. Легковажне поводження молодшого школяра з вогнем, водою, газом, незнання елементарних правил безпечної поведінки – першопричини сумних та трагічних наслідків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Створення законодавчої бази для забезпечення захисту прав дитини на охорону життя та здоров'я засвідчує підвище-



ну увагу держави до проблем безпеки дитини в середовищі. Так, Законом України «Про освіту», «Конвенцією ООН про права дитини», Законом України «Про охорону дитинства», визначено, що забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей є обов'язком для держави та суспільства.

Проблему безпеки життя й здоров'я молодого покоління науковці визначають як одну із центральних (Н. Авдеєва, О. Аксьонова, О. Богиніч, О. Безпалько, І. Буртейний, В. Вербицький, Л. Волков, Є. Гаткін, Л. Григорович, Н. Денисенко, Н. Зімівець, Л. Калуська, О. Князева, О. Лоза, А. Михайличенко, Р. Мойсеєнко, Л. Орбан-Лембрик, В. Оржеховська, Р. Стьоркіна, Р. Яким, Л. Яковенко).

Аналіз опублікованих психолого-педагогічних праць, інших наукових джерел свідчить, що проблеми збереження життя й здоров'я учнів в умовах взаємодії з природним, техногенним, соціальним середовищами життєдіяльності широко відображені в чисельних дослідженнях. Проте питання формування безпечної поведінки в молодших школярів на уроках основи здоров'я не одержало ґрунтовного й вичерпного наукового аналізу.

**Мета написання статті** полягає в розкритті особливостей формування безпечної поведінки в молодших школярів на уроках основи здоров'я.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із напрямів освітніх реформ, котрі проводяться в нашій державі, є підготовка дитини до безпечного життя й діяльності, формуванню навичок поведінки в небезпечних ситуаціях.

Упродовж століть безпека вважалася, перш за все, безпекою нації або держави; зараз же концепція безпеки передбачає безпеку власного існування, стабільність життєзабезпечення, впевненість у завтрашньому дні, прагнення уникнути несправедливості, гарантію зайнятості, страхування від нещасного випадку тощо, тобто звертає увагу на безпеку людини.

У програмних документах, так і в дослідженнях із проблеми безпеки життєдіяльності людини, широко використовується поняття «безпечна поведінка».

У західній психолого-педагогічній науці існує тенденція пояснювати поведінку особистості, визначаючи домінуючий вплив таких чинників: інстинктів (З. Фрейд), соціального середовища (А. Бандура), наслідування різних ролей чи зразків (Е. Берн). При цьому особистості відводиться пасивна роль у цьому процесі. З позицій вітчизняної психології (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Мухіна) і педагогіки (В. Галузяк, М. Лукашевич, О. Крюкова, М. Сметанський, В. Шахов) поведінка особистості формується шляхом двостороннього взаємовпливу соціального середовища й індивіда. Відповідно до цих положень особистість, пізнаючи соціальний світ, не лише засвоює норми поведінки, а й водночас розвиває саму себе, реалізовує свої прагнення, потреби, активну життєву позицію у своїй поведінці, стає активним перетворювачем соціального світу, суб'єктом власного життєтворення. Встановлено, що поведінка особистості в небезпечній ситуації залежить від багатьох чинників: психофізіологічних властивостей і загального стану організму (А. Березовський, К. Гуревич, А. Захаров, Ю. Кіт, І. Пістун, Г. Сельє), від вроджених форм поведінки – безумовних рефлексів (З. Фрейд), від спрямованості особистості: її ціннісних орієнтацій, прагнень, потреб (І. Бех, О. Кононко, Т. Пироженок, Л. Орбан-Лембрик), від рівня володіння правилами безпечної поведінки й досвіду вирішення небезпечних ситуацій особистістю (Н. Денисенко, О. Лоза, П. Статмен, Т. Хромцова). Володін-

ня правилами безпечної поведінки, ціннісне ставлення до свого життя й здоров'я та досвід вирішення небезпечних ситуацій дадуть можливість сформувати в особистості навички безпечної поведінки, які вона буде застосовувати в разі потреби під час реальної небезпеки в соціальному середовищі [2].

Аналіз наукових досліджень засвідчив наявність різних підходів до визначення змісту поняття «безпечна поведінка особистості». Сучасні дослідники Л. Гураш, О. Кононко, Н. Лавриченко, Т. Пироженко, П. Статмен розглядають безпечну поведінку особистості як необхідну складову її життєвої компетентності. Л. Карнаух розглядає «безпечну поведінку особистості у соціальному середовищі» як дії та вчинки людини, спрямовані на попередження, уникнення та подолання небезпечних ситуацій соціального середовища задля збереження власного життя й здоров'я [2].

С. Гвоздій безпечну поведінку розуміє як своєрідну активність, яка не несе в собі небезпеки, захищає людину від небезпеки; не завдає шкоди особистості й природі [1].

У навчальній програмі з основ здоров'я *зазначено, що безпечна поведінка* — поведінка людини, яка не загрожує її життю і здоров'ю та безпеці інших людей [4].

На основі проведеного аналізу «безпечна поведінка» визначається як система дій або вчинків особистості, спрямованих на забезпечення оптимального рівня її захищеності у всіх сферах життєдіяльності, що характеризує загальне ставлення людини як до власної безпеки та життя і здоров'я, так і оточуючих, екологічно безпечного природного середовища.

Навчити дітей берегти й зміцнювати своє здоров'я – одне з найважливіших завдань сучасної школи, яке має стати атрибутом будь-якої освітньої діяльності у навчальному закладі і поза його межами. Але найповніше це завдання реалізується через предмет «Основи здоров'я».

Мета предмета «Основи здоров'я» – формування здоров'язбережувальної компетентності учнів на основі оволодіння ними знаннями про здоров'я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки, формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння їх фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку.

Головними **завданнями** предмета є:

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, взаємозв'язок організму людини з природним, техногенним і соціальним оточенням;
- розвиток в учнів мотивації дбайливо ставитися до власного здоров'я, удосконалювати фізичну, соціальну, психічну і духовну його складові;
- виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя;
- розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків;
- набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я;
- використання у повсякденному житті досвіду здоров'язбережувальної діяльності для власного здоров'я та здоров'я інших людей.

Змістову основу предмета складають такі базові поняття: *здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечна поведінка, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'язбережувальні компетенції (життєві і спеціальні навички)* [4].

Науковці виокремлюють чотири етапи у формуванні безпечної поведінки.

Першим етапом формування є ознайомлення дітей із загальними нормами, алгоритмами, правилами безпечної поведінки. Учень має знати як потрібно себе поводити в небезпечних ситуаціях і чому саме так.

Другий етап – етап формування ставлень. Вчителю необхідно викликати позитивне ставлення учнів до норм і правил безпечної життєдіяльності, сприяти готовності дитини сприйняти їх як значущі для себе.

Третій етап – етап формування поглядів і переконань. Цей етап характеризується сприйняттям і перетворенням норм, правил безпеки, алгоритмів дій в особисте надбання.

Четвертий етап – передбачає формування спрямованості особистості.

Формування безпечної поведінки дітей проходить такі стадії:

– уявлення про небезпеки, що можуть виникати навколо підлітків та про правила поведінки у різноманітних небезпечних ситуаціях і їх попередження;

– оволодіння моделями безпечної поведінки, а саме: визначення небезпеки, аналіз її рівня, прийняття рішення відносно алгоритму дій та свідомі дії для її відвертання або зменшення;

– удосконалення та створення моделей поведінки з урахуванням власних фізичних, психологічних можливостей, досвіду, вмінь та можливостей зміни умов життєвого середовища.

Н. Коваль виділяє такі типи пізнавальних завдань, які доцільно використовувати на уроках:

1. Сортування навчального матеріалу за завданням учителя.
2. Порівняння у формі зіставлення і протиставлення як засіб відкриття нових властивостей, ознак предметів і явищ, що вивчаються.
3. Використання аналогії як засобу перенесення способу дії.
4. Класифікація предметів і явищ навколишнього середовища.
5. Виділення головного.
6. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків.
7. Доведення істинності судження [3].

Аналіз літературних джерел дав нам змогу визначити, що на уроках основи здоров'я доречно використовувати запропоновані Н.Коваль типи пізнавальних завдань. Наведемо деякі приклади.

1. Завдання на сортування навчального матеріалу в початкових класах за своєю складністю повинні варіативно відтворювати знання. На основі прочитаного тексту, розповіді вчителя, розгляду малюнків, власного досвіду учневі потрібно: знайти в тексті відповідь на поставлене запитання; розповісти про об'єкт, що вивчається; виконати завдання за зразком тощо.

Так, наприклад, прочитавши статтю «Тимчасове вимкнення електричного світла» (3 клас), учням можна запропонувати розказати як уникнути незручностей, коли вимкнули електричне світло.

2. Завдання на доведення істинності судження.

Уміння доводити – одна з важливих властивостей розвинутого мислення. Учні початкових класів під силу пізнавальні завдання на пряме доведення вже сформульованої думки, твердження. Доведення, у якому доводи прямо обґрунтовують істинність тези, називається прямим доведенням.

Наведемо приклади таких завдань.

1. Дівчинка, яка перебігає дорогу в небезпечному місці чинить неправильно. Доведи це.

2. Діти, які під час новорічних свят користуються бенгальськими вогнями наражають себе на небезпеку. Доведи це.

У початковій школі на уроках основи здоров'я учні знайомляться з правилами дорожнього руху. Правила дорожнього руху доцільно вивчати в грі. Саме в грі діти вчаться, пізнають, розвиваються, розвивають мислення та інтелект. У грі часто навіть складне стає доступним. Вона приносить багато радісних та корисних хвилин для молодших школярів, а головне, що у легкій невимушеній, цікавій формі діти вчаться безпечної поведінки на дорогах. На уроках слід проводити такі ігри: «Підбери знаки» (На одних картках намальовані дорожні знаки, а на інших їх – назви. Діти підбирають до назв потрібні знаки). Ігри «Чи знаєш ти?», «Світлофор» (Коли вчитель показує зелений кружечок – діти тупають ногами, коли червоний – тихо, жовтий – плескають в долоньки). Гра «Збери світлофор» (Хто швидше і без помилок збере світлофор. Кружечки – по кількості гравців), гра «Червоний – зелений», «Що зайве?» і багато інших.

Для впровадження учнями в життя сформованих умінь і навичок з правил дорожнього руху доречно проводити екскурсії до найближчого перехрестя, прогулянки вздовж вулиці. Під час таких екскурсій ознайомлюємо дітей з правилами поведінки на вулиці, ймовірні небезпеки, будовою вулиці, з основними дорожніми знаками, дорожньою розміткою, особливостями руху транспорту, пішоходів, зокрема на перехрестях та переходах. Виділяємо головні вулиці по яких проходить маршрут «дім – школа», вказуємо на основні небезпечні переходи, які зустрічаються на цьому маршруті. В класі діти малюють кожен свій маршрут «дім – школа». Велику роль при вивченні правил дорожнього руху відіграє організація та проведення зустрічей учнів з працівниками дорожньо-транспортної служби або автоінспектором.

Найбільш ефективними методами навчання на уроках із основ здоров'я вважаються: «мозковий штурм», або брейнсторм; робота та виконання вправ у малих навчальних групах; рольова гра; дебати, дискусії; розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій; виконання проектів; перегляд і обговорення тематичних відеофільмів. Використання таких методів забезпечує творчу співпрацю між учнями та вчителем.

**Висновки.** Отже, щоб сформувані у молодших школярів безпечну поведінку на уроках основи здоров'я доречно постійно мотивувати учнів до здорового способу життя і безпечної життєдіяльності; застосувати інтерактивні методи навчання, що забезпечують індивідуалізацію сприйняття, активну участь кожного учня й групову взаємодію.

### Література

1. Гвоздій С. П. Підготовка майбутніх вчителів природничого циклу до навчання школярів основ безпечної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. П. Гвоздій. – Одеса, 2007. – 21 с.

2. Карнаух Л.П. Виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в соціальному середовищі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.08 – дошкільна педагогіка / Л.П. Карнаух. –К., 2010. – 21 с.
3. Коваль Н.С. Самостійна робота учнів на уроках природознавства: [посібник для вчителів] / Н.С. Коваль — К.: Радянська школа, 1982. — 96 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.

## ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

*Автором проаналізовано та узагальнено психолого-педагогічні підходи до характеристики поняття «професійна компетентність». Автор прийшов до висновку, що професійна компетентність – це результат професійної підготовки, здатність суб'єкта праці до виконання завдань професійної діяльності, відповідність її основним вимогам. Результати теоретичного аналізу наукової літератури дали змогу встановити, що в сучасній науці загальноприйняте тлумачення поняття «професійна компетентність» відсутнє, що зумовлено міждисциплінарним і універсальним характером явища, позначуваного цим словосполученням.*

**Ключові слова:** компетентність; компетенція; професійна компетентність; професійна підготовка.

**Вступ.** Реалізація компетентнісного підходу у вищій освіті обумовлюється прискореними світовими процесами глобалізації та інформатизації. Модернізація освіти на основі компетентнісного підходу є, по суті, «відповіддю» системи освіти на радикальні зміни, які відбуваються в сферах матеріального і духовного виробництва, на ринках праці, професійних структурах, галузі соціальних комунікацій.

Актуальність професійної підготовки: забезпечення високого рівня особистісної та спеціальної компетентності фахівця; забезпечується спрямованістю професійної підготовки на галузеві і регіональні інтереси, раціональним структуруванням змісту освіти і застосуванням ефективних освітніх технологій.

Якість професійної підготовки безпосереднім чином впливає на конкурентоспроможність спеціалістів. Вона оцінюється за такими показниками: а) якість знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності; б) якість особистості спеціаліста, що забезпечує йому формування професійної (спеціальної та особистісної) компетентності: характеристики професійного мислення і свідомості, професійно значущі особистісні якості, необхідні для реалізації різноманітних професійних функцій); в) якість знань, умінь і навичок соціально-професійного спілкування, наявність досвіду професійної діяльності, поведінки і спілкування. Зміст цих показників може бути відображений в компетентнісній моделі спеціаліста-аграрія, оскільки критерієм якості підготовки спеціалістів є їх професійна (спеціальна і особистісна) компетентність.

Сучасні вимоги до професійної компетентності передбачають розширення системи знань, умінь і навичок, необхідних для ефективно професійної діяльності, так і для життєдіяльності в цілому. Ринкова економіка вимагає від спеціалістів високої кваліфікації, що передбачає наявність необхідних спеціальних, соціально-гуманітарних та соціально-психологічних знань; здатність творчо підходити до ви-

конання своїх функцій, приймати неординарні рішення і нести за них відповідальність, здійснювати генерування нових конструктивних ідей; прагнення до всебічного професійно-особистісного розвитку і потреба в самореалізації.

Отже, сучасні перетворення у суспільстві, нові стратегічні орієнтири розвитку економіки, політики, соціокультурної сфери, необхідність освоєння людьми нових соціальних ролей з урахуванням відкритості суспільства, його швидкої інформатизації та динамічності – все це кардинально змінило вимоги до освіти, і сколихнув інтерес до професійної компетентності спеціаліста.

**Ступінь розробленості теми.** Останнім часом з'явилася велика кількість фундаментальних досліджень із цієї проблеми. Вітчизняна педагогіка має вже певні напрацювання в цьому питанні. Так, С. Гончаренко досліджував поняття компетентності [6]. І. Тараненко розглядав компетентність як здатність до ефективного застосування знань [20]. І. Ящук досліджувала життєву компетентність особистості [25]. В. Аніщенко та А. Михайличенко займалися аналізом професійної підготовки на основі стандарту компетентності [1]. Сутність поняття професійної компетентності була предметом розгляду О. Антонової [2], А. Маркової [11], Н. Ничкало [12], В. Сластьоніна [17] та ін.

**Мета статті** полягає в аналізі та узагальненні підходів до характеристики поняття «професійна компетентність».

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна педагогічна теорія і практика пропонує розуміти поняття компетентності як актуальний вияв компетенції. Опрацювання наукової літератури з цієї проблеми показало, що одні вчені ототожнюють ці два поняття, а інші – неодмінно розмежовують.

В якості відправного пункту аналізу шуканого поняття багато авторів беруть визначення, дане в «Короткому словнику іноземних слів» [10, с. 123], де наводиться наступне: «компетентний (лат. *competens, competes* – належний, здібний) – знаючий, обізнаний у певній галузі, що має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь». Пізніше це визначення уточнюється і вже в словнику іноземних слів поняття компетенція – (від лат. *competentia* – належність за правом) трактується як коло повноважень якої-небудь установи або особи; коло питань, в яких дана особа володіє знаннями, досвідом.

Близьке за змістом визначення поняття «компетенція» дається в енциклопедичному словнику: «коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретного органу чи посадової особи; знання і досвід у тій чи іншій сфері» [14, с. 122].

Термін «компетентність» є похідним від слова «компетентний» і позначає 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому авторитетну думку. Що стосується поняття «компетенція», то компетенція – на відміну від елемента функціональної грамотності дозволяє вирішувати цілий клас задач; на відміну від навички – усвідомлено; на відміну вміння вдосконалюється не шляхом автоматизації і перетворення в навичку, а по шляху інтеграції з іншими компетенціями на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної і розумової), а не інформації про неї.

Отже, у психолого-педагогічній літературі по-різному й неоднозначно тлумачаться поняття «компетенція» та «компетентність». Так, словник іншомовних слів ці поняття розкриває так. Компетенція (лат. *competentia* – належність за правом:) (1)

сукупність повноважень (прав і обов'язків) державного або громадського органу, службової особи, що встановлюється законом, статутом даного органу або іншими нормативними актами; 2) коло питань, у яких дана особа має знання, досвід. Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність [18, с. 295].

Компетенція (від лат. *competentia*) означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, має достатні знання, навички й уміння, професійний досвід, здатність діяти в певній сфері [13, с. 80]. Компетенцію також розглядають як «наявність теоретичних і практичних рефлексивних здібностей, які дозволяють здійснювати ефективну професійну діяльність» [4, с. 16].

Аналіз понять «компетентність» і «компетенція», представлених в різних словниках, дозволив виділити наступні загальні характеристики: знання, обізнаність у певній галузі, їх наявність дозволило багатьом дослідникам розглядати ці поняття синонімічні.

Поняття «професійна компетентність» з'явилося у 80-х роках ХХ ст. і як термін уперше вживається у працях Ю. Бабанського [3], В. Сластьоніна [17], які вважали його складовою професіоналізму спеціаліста.

Так, компетентність у науковій літературі трактується як «...здатність ухвалювати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію під час виконання функціональних обов'язків» [7, с. 10]; як «...не тільки професійні знання, навички та досвід, а й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення потрібного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [8, с. 96]; як «...інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну діяльність» [16, с. 139]; як «...володіння відповідним рівнем компетенції, особистісне ставлення до цієї компетенції та предмета діяльності» [23, с. 37].

Найбільш відомим вченим в даному питанні є Дж. Равен. Він визначає компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області і включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [15, с. 6].

При розгляді проблем модернізації освіти та визначення вимог до випускників вузів широко застосовується термін «професійна компетентність».

Розглядаючи професійні компетенції, більшість дослідників виділяють: 1) прості (базові) компетенції (формується на основі знань, умінь, здібностей, легко фіксуються, які проявляються у певних видах діяльності) і 2) ключові компетенції – надзвичайно складні для обліку і виміру, які проявляються у всіх видах діяльності, у всіх відносинах особистості з світом, що відображають духовний світ особистості та смисли її діяльності. В деяких дослідженнях є інші кваліфікації: 1) стандартні – ті, без яких неможливе нормальне функціонування особистості або організації 2) ключові забезпечують їх конкурентоспроможність на соціально-економічному ринку, вигідно відрізняючи від аналогічних представників, 3) ведучі – це «створення» майбутнього, що виявляється в інноваційності, креативності, динамічності та діалогічності (кооперативності, децентрації, полікультурності).



Взаємозв'язок понять «компетенція» і «компетентність», на думку відомих учених Е. Зеєра [9, с. 85], А. Хуторського [22, с. 59], дає змогу охарактеризувати компетенцію як сукупність можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі, а компетентність як рівень здібностей, знань, умінь і навичок у певній сфері діяльності, характеристика самого суб'єкта, що показує рівень володіння компетенціями.

А. Хуторський розмежовує поняття «компетенція» та «компетентність». Під компетенцією він розглядає «деяку відчужену, наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки особи, наявність певних якостей особистості, сукупність знань, умінь, навичок, що необхідні для ефективної діяльності. Компетентність, на його думку, це «володіння відповідною компетенцією, що охоплює особистісне ставлення до неї та предмета діяльності» [23, с. 58]. Поняття «компетентність», за А. Хуторським, «...включає не тільки когнітивні та операціонально-технологічні, а й мотиваційні, етичні, соціальні та поведінкові складові... а також результати навчання (знання та вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо» [22, с. 58].

З точки зору А. Маркової, компетентність – це здатність і вміння людини виконувати певні трудові функції [11, с. 78].

С. Вишнякова у словнику «Професійна освіта» [5, с. 130-131] трактує компетентність (від лат. *competens* – належний, здібний) як міру відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і вирішуваних проблем. На відміну від терміна «кваліфікація», крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, компетентність охоплює такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здібності, вміння вчитись, оцінювати, логічно мислити, аналізувати й використовувати інформацію.

Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців свідчить, що поняття «компетентність» розуміють як сукупність якостей особистості, знань, умінь, навичок, здатність успішно виконувати поставлені завдання, готовність до ефективної професійної діяльності.

Розглядаючи професійні компетенції, більшість дослідників виділяють: 1) прості (базові) компетенції (формується на основі знань, умінь, здібностей, легко фіксуються, які проявляються у певних видах діяльності) і 2) ключові компетенції – надзвичайно складні для обліку і виміру, які проявляються у всіх видах діяльності, у всіх відносинах особистості з світом, що відображають духовний світ особистості та смисли її діяльності. В деяких дослідженнях є інші кваліфікації: 1) стандартні – ті, без яких неможливе нормальне функціонування особистості або організації 2) ключові забезпечують їх конкурентоспроможність на соціально-економічному ринку, вигідно відрізняючи від аналогічних представників, 3) ведучі – це «створення» майбутнього, що виявляється в інноваційності, креативності, динамічності та діалогічності (кооперативності, децентрації, полікультурності).

Таким чином, опрацювавши наукові дослідження сутності поняття компетентності, можна стверджувати, що простежується загальна тенденція розуміння цього поняття як здатності (чи готовності) індивіда розв'язувати різноманітні проблеми, ефективно здійснювати професійну діяльність, виконувати професійні завдання. Отже, поняття професійної компетентності доволі багатогранне і розглядається як сукупність знань, умінь і навичок, особистісних якостей, нерозривність тео-

ретичної та практичної готовності до праці. Відтак оволодіння базовими компетентностями є показником соціальної та психологічної зрілості особистості.

Терміном «компетентність» визначають рівень поінформованості фахівця щодо своєї професійної діяльності. Таким чином, компетентність – це результат професійного досвіду, що був накопичений упродовж усього професійного життя та діяльності, що забезпечує глибоке знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, способів і засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і ухвалювати відповідно до цього потрібне рішення [21, с. 28].

До складових компетентності належать знання, досвід, професійна культура та особистісні якості фахівця. Компетентність спеціаліста зумовлена особливостями, багатством, різноманіттям, інтегрованістю професійного досвіду й детермінованою активністю самого суб'єкта, його організаційною культурою.

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення в науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності (вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію)» [6].

С. Шишов відображає сукупність ключових компетентностей через перелік певних дій чи вмінь: вивчати, шукати, мислити, співпрацювати, братися за справу та адаптуватися [24], що надзвичайно актуально для сьогодення.

У деяких дослідників зустрічаються поняття «компетентність» і «група компетентностей». Практично одним словом ми визначаємо і загальну здатність, кінцевий результат та компоненти, тобто складові групи компетентностей. Тож у цьому випадку можна підкреслити професійну компетентність людини, а можна виокремити конкретні складові, які зазвичай її визначають. Також можна підкреслити, що обидва ці поняття відображають цілісність та інтегративну сутність результату навчання на будь-якому рівні та в будь-якому аспекті. Відтак складність, скомбінованість цього психолого-педагогічного явища зумовлює виокремлення певних структурних елементів поняття «компетентність» і розмежування понять «компетенція» та «компетентність».

Дослідник Е. Соф'янц так тлумачить поняття професійної компетентності: «Сукупність особистісних якостей, знань, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів, самопізнання та саморозвиток кожного студента і достатній для самоосвіти й самостійного розв'язання пізнавальних проблем» [19, с. 66].

**Висновки.** Отже, професійна компетентність – це результат професійної підготовки, здатність суб'єкта праці до виконання завдань професійної діяльності, відповідність її основним вимогам. Результати теоретичного аналізу наукової літератури дали змогу встановити, що в сучасній науці загальноприйняте тлумачення поняття «професійна компетентність» відсутнє, що зумовлено міждисциплінарним і універсальним характером явища, позначуваного цим словосполученням.

### Література

1. Аніщенко В. М. Професійна підготовка на основі стандарту компетентності / В. М. Аніщенко, А. М. Михайличенко. – К., 1996. – 36 с.

2. Антонова О. Е. Европейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О. Е. Антонова, Л. П. Маслак // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 81-109.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса / Ю. К. Бабанский. – К. : Рад. школа, 1982. – 198 с.
4. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 83 с.
5. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста / Г. С. Данилова. – К. : УПКККО, 1995. – 80 с.
8. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
9. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие, 2-е изд., перераб. / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
10. Краткий словарь иностранных слов. – М. : Просвещение, 1952. – 497 с.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
12. Ничкало Н. Г. Дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи / Н. Г. Ничкало // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспектива розвитку / Мат. Міжн. наук.-практ. конф. – К., 1996. – С. 19-23.
13. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.; Воронеж : Модэк, 1996. – 253 с.
14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : ФЕНИКС, 2002. – 367 с.
15. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : «Когито-Центр», 2001. – 142 с.
16. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
17. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М. : Изд-й центр «Академия», 2001. – 480 с.
18. Современный словарь иностранных слов / Под ред. Л. Н. Комаровой. – СПб. : Дуэт, 1994. – 752 с.
19. Соф'янци Е. Зміст та структура професійної компетентності педагогічних кадрів / Е. Соф'янци // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – с. 64-70.
20. Тараненко І. М. Компетентність – вимога сучасності / І. М. Тараненко // Світло – 1996. – № 1. – С. 57-60.

21. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : навч. посіб. для вищих навч. закл. / Під. ред. проф. С. І. Якименко. – К. : Вид. дім «Слово», 2011. – 464 с.
22. Хуторский А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторский. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
23. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – М., 2003. – № 2. – С. 58-64.
24. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30-34.
25. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / І. П. Ящук. – К., 2001. – 21 с.

Крижановський А. І.  
аспірант  
Вінницький державний  
педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

## ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ВЕБ-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

**Анотація.** В статті проаналізовано особливості підготовки викладачів педагогічних коледжів до розроблення і застосування в освітньому процесі веб-технологій. Розглянуто результати дослідження стану розроблення та використання веб-технологій в процесі діяльності викладачів педагогічних коледжів. Визначено переваги та недоліки застосування веб-технологій в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Наведено програму змішаного курсу для викладачів педагогічних коледжів «Розроблення та застосування веб-технологій в освітньому процесі педагогічних коледжів».

**Ключові слова:** веб-технології, викладачі, майбутні учителі початкової школи, педагогічні коледжі.

**Abstract.** In the article the features of teacher's training in pedagogical colleges to the development and use of web technologies in the educational process were analyzed. The results of investigation of the development and use of web technologies in the teaching in pedagogical colleges were considered. It was defined the advantages and disadvantages of web technologies in the formation of professional competence of primary school teachers. It is showed the program of blended learning for teachers of pedagogical colleges «Development and use of web technologies in the educational process of pedagogical colleges».

**Keywords:** web technologies, teachers, primary school teachers, pedagogical colleges.

**Постановка проблеми.** Дидактичне забезпечення освітнього процесу педагогічного коледжу вимагає аналізу програм початкової школи, відбору і структурування навчального матеріалу, прогнозування можливих труднощів, вибору оптимальних засобів педагогічного впливу, типів занять, їх структури, форм, методів і засобів навчання. Таким чином, еволюція вимог до професійної діяльності вчителя початкових класів і, відповідно, до його професійної компетентності вимагає систематичного перегляду умов, що забезпечують формування тих чи інших професійних компетентностей майбутніх учителів у педагогічних коледжах. Однією з умов, що забезпечують ефективність і високу якість формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами веб-технологій, є підготовка викладачів педагогічних коледжів до їх розроблення і застосування в освітньому процесі.

**Аналіз досліджень** з теорії і практики професійної діяльності викладачів (О. Антонова, В. Гриньова; О. Дубасенюк; Т. Семенюк; С. Сисоєва; В. Чайка; Л. Яд-виришис та ін.) та різних аспектів підготовки майбутніх учителів початкової школи (Н. Баліцька; О. Біда; О. Будник; Г. Волошина; О. Комар; О. Матвієнко; І. Пальшкова; Н. Побірченко; О. Пометун; О. Савченко, Л. Хомич; Ю. Шаповал та ін.) показав, що

вона включає навчальну роботу (реалізація освітньо-професійних програм та дотримання освітньо-кваліфікаційних характеристик), методичну роботу (розроблення та впровадження методів та технологій викладання), науково-дослідну роботу (проведення наукових досліджень із проблем педагогічної діяльності і професійної підготовки), виховну роботу та самовдосконалення. Реалізація кожного з цих видів діяльності здійснюється викладачем за допомогою вирішення професійних завдань: дидактичних, виховних, науково-дослідних тощо.

**Метою статті** є аналіз особливостей підготовки викладачів педагогічних коледжів до формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами веб-технологій.

**Виклад основного матеріалу.** На основі досліджень А. Маркової, яка зазначає, що «з точки зору професійної компетентності, високопрофесійною є така праця, коли на досить високому рівні проявляються складові п'яти блоків професійної компетентності» [1, с. 95], нами визначено п'ять основних напрямів педагогічної діяльності викладачів коледжів: 1. Педагогічна діяльність викладача. 2. Педагогічне спілкування викладача. 3. Особистість викладача. 4. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи. 5. Вихованість студентів (перших три – це процес роботи викладача, решта – результат цієї роботи). Вчена виділяє наступні складові педагогічної діяльності викладачів: «професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; професійні педагогічні уміння; професійні психологічні позиції, установки викладача; особистісні особливості, що забезпечують володіння викладачем знаннями й уміннями передавати знання» [1, с. 112].

На констатувальному етапі дослідження з метою дослідження стану розроблення та використання веб-технологій викладачами педагогічних коледжів було опитано 92 викладача Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного та Барського гуманітарно-педагогічного коледжів. Анкета складалася з трьох частин.

У першій частині досліджувалися питання що стосуються використання викладачами педагогічних коледжів в освітньому процесі таких веб-технологій як Інтернет; соціальні сервіси (соціальні мережі, створення та редагування документів (блоги, Вікіпедія); соціальні сервіси збереження мультимедійних ресурсів, засоби для збереження закладок, соціальні геосервіси (мешапи) та ін.); веб-форуми; системи дистанційного навчання; сховища файлів; хмарні технології. А також розроблення та впровадження в освітній процес ІОС навчального закладу; розробка автоматизованих систем педагогічного тестування, інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу і організаційного управління; проведення експертизи й сертифікації педагогічної продукції, реалізованої на базі засобів веб-технологій.

Одержані результати дали змогу стверджувати, що викладачі педагогічних коледжів в освітньому процесі в більшості використовували Інтернет (91 %), сховища файлів (31 %); серед соціальних сервісів найчастіше використовують соціальні мережі (68 %) і засоби створення та редагування документів (блоги (12 %), Вікіпедія (43 %)). Не більше 20 % опитаних викладачів використовували в освітньому процесі такі соціальні сервіси як: сервіси збереження мультимедійних ресурсів (11 %), засоби для збереження закладок (9 %), соціальні геосервіси (мешапи) (9 %); веб-форуми (19 %); системи дистанційного навчання (12 %); сховища файлів, наприклад Youtube (31%), Skype (17%). Незначний відсоток опитаних зазначив про доцільність використання

в педагогічній діяльності персональних веб-сторінок (6%), блогів (12%), веб-квестів (7 %).

Дослідження показало, що 31 % від усіх програм автоматизованих систем педагогічного тестування є контролюючими рівень знань, і тільки 12 % – виконують і навчальні та контролюючі функції; 34% викладачів розробляють і використовують електронні навчальні комплекси, 22 % опитаних віддають перевагу розгортанню ІОС навчального закладу; 39 % – відзначили необхідність проведення експертизи й сертифікації педагогічної продукції, реалізованої на базі засобів веб-технологій.

У другій частині анкети вивчалися особливості розроблення і застосування веб-технологій в освітньому процесі. Викладачі відзначили, що навчальні програми в основному призначені для проведення лабораторних робіт (62 %), 32 % викладачів використовували локальні версії електронних підручників, 39 % – електронні книги, 25 % – електронні альбоми до навчальної дисципліни, 27 % – тренажери, 19 % – лабораторні практикуми; 21 % – поширювали електронні навчальні матеріали засобами електронних соціальних мереж; 26 % опитаних розробляли і використовували тести.

Серед навчальних програм вибір середовища розробки наступний: PowerPoint – 68 %, Prezi – 11 %, HTML – 21 %, Delphi і EWB – 11 %, Math Cad – 10 %, C ++ Builder – 6 %.

Третя частина анкети стосувалася доцільності розроблення та використання методичного середовища, що включає інструкції, методичні рекомендації для студентів щодо роботи з засобами веб-технологій; навчально-методичні посібники, рекомендації та інструкції для викладачів щодо розробки, наповнення і використання веб-технологій в освітньому процесі педагогічних коледжів.

Більшість викладачів відзначили необхідність укладення інструкцій, методичних рекомендацій для студентів щодо роботи з засобами веб-технологій (83 %); навчально-методичних посібників, рекомендацій та інструкцій для викладачів щодо розробки, наповнення і використання веб-технологій в освітньому процесі педагогічних коледжів (94 %).

За оцінками викладачів, які застосовували веб-технології, одержані певні результати, накопичений досвід. Опитані зазначали, що веб-технології полегшують організацію освітнього процесу, створюють умови для формування професійної компетентності студентів завдяки застосуванню інноваційних засобів і технологій навчання (рольових та ділових ігор, моделювання майбутньої професійної діяльності, проектної діяльності, виконання веб- та блог-квестів; створення та використання електронних навчальних ресурсів, роботи в інформаційному середовищі навчального закладу тощо).

Також викладачі зазначали, що зацікавити нинішнього студента, що має доступ до численних електронних матеріалів, звичайними текстовими матеріалами вже практично неможливо. Потрібне створення такого інтегрованого навчального ресурсу, що захоплює і спонукає до інноваційної та наукової діяльності. Більшість опитаних уважали, що електронні навчальні ресурси надають істотну підтримку студентам, які відчують труднощі в навчанні. Виключають можливість списування, підказок, тобто підвищують якість контролю, створюють умови для індивідуалізації навчання.

Відповіді викладачів показали, що їх бачення про якість освіти зводяться, в основному, до якості результату (знанієвої сторони підготовки майбутніх учителів початкової школи) й недостатня увага приділяється якості процесу освіти, педагогічному процесу. На нашу думку, одержані результати підтверджують сучасні тенденції розвитку системи освіти і те, що викладачі педагогічних коледжів вирішують завдання формування професійної компетентності на репродуктивному рівні й не достатньо застосовують процесуальні засоби (до яких ми відносимо засоби веб-технологій) одержання результату якості освіти.

Анкетування дозволило нам виділити низку проблем у процесі застосування веб-технологій в педагогічних коледжах, серед яких: необхідність розроблення методики і методології впровадження веб-технологій; науково-методичного забезпечення процесів інформатизації педагогічної освіти; недостатня ефективність використання веб-технологій в освітньому процесі; низький ступінь інтеграції професійно-теоретичних дисциплін, методик навчання та інформаційних технологій.

Проведене анкетування показало, що перехід на інноваційні процеси в галузі професійної освіти в педагогічних коледжах здійснюється повільно. Причинами, на наш погляд, є:

1. Невисокий відсоток викладачів, які мають учений ступінь, звання (8 %). Відповідно найбільших труднощів викладачі коледжу відчувають у здійсненні оперативного пошуку, осмислення і впровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій, в тому числі веб-технологій.

2. Незначна кількість інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу засобами веб-технологій; досвіду проведення експертизи й сертифікації педагогічної продукції.

3. При підвищенні кваліфікації викладачів коледжів, удосконаленні їх професійної майстерності недостатньо пропагуються і апробуються переваги формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами веб-технологій.

4. Основна проблема, на нашу думку, полягає в недостатньому розвитку інформаційного освітнього середовища педагогічних коледжів та забезпеченні освітнього процесу електронними навчальними комплексами, в безсистемності застосування вже наявних, в їх недостатній відповідності вимогам.

Цілеспрямований науковий пошук, реалізація будь-якої корисної ідеї неможливі без нововведень. Складні та масштабні інновації передбачають попередню перевірку, тобто експеримент. Введення в освітній процес системи формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами веб-технологій – експеримент, що вимагає ретельної підготовки з боку викладачів коледжів, планової роботи протягом тривалого часу. Організувати, провести такого роду дослідження, зробити практичні висновки під силу грамотним, компетентним у питаннях педагогіки викладачам, які володіють технологією проектування дослідно-експериментальної роботи як нового виду педагогічної діяльності.

З метою вирішення даних проблем у процесі дослідження нами було розроблено та апробовано змішаний курс (blended learning) для викладачів педагогічних коледжів «Розроблення та застосування веб-технологій в освітньому процесі педагогічних коледжів», що проходив у три взаємозв'язаних етапи.



На першому – дистанційному етапі учасники після реєстрації одержували доступ до електронної бази даних із навчальними матеріалами, що необхідні для підготовки до семінару-тренінгу. Викладачі самостійно вивчали особливості дидактичного проектування, конструювання та застосування веб-технологій в освітньому процесі педагогічних коледжів; використання своєчасної та якісної діагностики і контролю сформованості професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи; управління самостійною діяльністю студентів як на етапі проведення планових навчальних занять, так і в період їх самостійної роботи з використанням веб-технологій; формування у них позитивної мотивації до застосування веб-технологій в освітньому процесі та майбутній професійній діяльності. Ознайомлювалися з мультимедійними лекціями та проходили анкетування та тестування (термін навчання – 6 год.).

На другому етапі – викладачі навчалися стаціонарно 6 год., них – 2 год. лекції, 4 год. – семінар-тренінг «Розроблення та застосування веб-технологій в освітньому процесі педагогічних коледжів», під час якого викладачі вивчали особливості розробки електронних навчальних ресурсів, веб-квестів, блог-квестів, наповнення та використання інформаційного освітнього середовища педагогічного коледжу.

Семінар-тренінг було обрано як форму проведення практичного заняття оскільки, програма курсу розрахована на роботу з викладачами педагогічних коледжів, що мають певний педагогічний досвід. Дана специфіка освітнього процесу передбачає використання в рамках навчання цілої сукупності активних форм і методів навчання, таких як: повідомлення систематизованої інформації; дискусія з проблемних питань; психологічна самодіагностика; ситуаційні задачі; мозковий штурм; психогімнастика, рольові, ділові ігри тощо. Найбільш повно ці методи навчання реалізуються в такій формі навчальної роботи, як семінар-тренінг [2].

На заключному етапі учасники курсу дистанційно проходили електронні навчальні курси, склали заключне тестування та відповідали на запитання анкети (4 год.) а також презентували розроблені веб-проекти (2 год.).

Пройдення курсу дозволило викладачам педагогічних коледжів вивчити наступні питання:

1. Застосування інновацій в освіті. Цільове призначення курсу полягає в сприянні оволодінню викладачами досвідом вирішення професійних завдань, пов'язаних із власним професійним становленням на основі знань про професійну педагогічну діяльність та переваги застосування веб-технологій.

2. Доповнення змісту навчальних дисциплін. Формування у студентів досвіду вирішення професійних завдань, пов'язаних з їх здатністю проектувати і здійснювати професійну самоосвіту в контексті необхідності вирішення професійних завдань як джерела професійного зростання. Аналіз практичного розв'язання завдань засобами веб-технологій, як складової частини модулів дисциплін методично-го, професійно-педагогічного та соціально-гуманітарного спрямувань.

3. Взаємодія викладачів дисциплін «Методика викладання» та «Сучасні інформаційні технології» з викладачами інших дисциплін. Використання «командного» принципу роботи на всіх етапах формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи: від планування навчальних курсів, розробки та використання веб-технологій до інтегрованої атестації.

4. Трансформування очікуваних результатів, а також форм і засобів їх оцінювання. Очікуваним результатом формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи є оволодіння студентами досвідом вирішення професійних завдань, що пов'язаний з їх здатністю (умінням) проектувати і здійснювати професійну самоосвіту на основі розвитку сукупності ключових (комунікативна, інформаційно-комунікаційна), базових професійних (психолого-педагогічна, рефлексивна) і спеціальних (методична, предметна, дидактична) компетентностей.

**Висновки.** Отже, сучасний освітній процес в педагогічних коледжах з використанням веб-технологій дає підставу для становлення і розвитку електронної дидактики, головними проблемами на думку Н. Коваль [3]; М. Чошанова [4] є: виділення розділів навчальної дисципліни та етапів навчання, що доцільно представляти в електронному вигляді; розробка теоретичної і практичної частини курсу з урахуванням функціонального призначення; проектування, створення та оцінка ефективності електронної системи; загальна оцінка результатів навчання.

Перспективними напрямками методичного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами веб-технологій є такі: насичення банку даних, бази даних, бази знань; створення електронних навчальних комплексів; розробка моніторингу якості навчального процесу; розробка активних та інтерактивних навчальних і контролюючих методик.

### Література:

1. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
2. Дроздов И. Н. Социально-психологический тренинг как эффективная технология обучения взрослых людей / Дроздов И. Н. // Сборник материалов региональной научно-практической конференции. – Владивосток, ПИППККГС, 2002. – С. 22-26.
3. Коваль Н. Особливості електронної дидактики [Електронний ресурс] / Коваль Н. – Режим доступу : <http://www.slideshare.net/ssuser669567/ss-43706217>.
4. Чошанов М. Проектирование обучения: концептуализация электронной дидактики [Електронний ресурс] / Чошанов М. – Режим доступу : <http://ru.iite.unesco.org/publications/3214730/>.



