

УДК 371.314.6:614.84(07)

*Аліна Кришталь,
аспірант Черкаського
національного університету
імені Богдана Хмельницького*

КЛАСИФІЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ

На основі аналізу сучасних педагогічних джерел висвітлено узагальнену класифікацію сучасних технологій навчання за рівнем застосування, за характером змісту та структури, за орієнтацією на особистісні структури тощо. Встановлено, що в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки проектну технологію класифікують як особистісно зорієнтовану, проблемну, розвиваючу, творчу, практичну, масову макротехнологію із застосуванням різноманітних форм та засобів навчання. Відповідно до запропонованої класифікаційної належності проектна технологія є складним багатофункціональним утворенням у системі педагогічних технологій. У результаті дослідження виокремлено основні характеристики проектної технології: особистісна зорієнтованість, проблемність, розвивальність, творчість, практичність.

Ключові поняття: *проектна технологія, класифікаційна характеристика проектної технології, педагогічна технологія, технологія навчання, майбутні фахівці з пожежної безпеки, професійна підготовка майбутніх фахівців з пожежної безпеки.*

На основании анализа современных педагогических источников приведена обобщенная классификация технологий обучения по уровню применения, по характеру содержания и структуры, по ориентации на личностные структуры и т.п. Установлено, что в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов пожарной безопасности проектную технологию классифицируют как личностно ориентированную, проблемную, развивающую, творческую, практическую, массовую макротехнологию с применением разнообразных форм и средств обучения. Согласно предложенной классификационной принадлежности проектная технология является сложным многофункциональным образованием в системе педагогических технологий. В результате исследования выделены основные характеристики проектной технологии: личностная направленность, проблемность, развивательность, творчество, практичность.

Ключевые понятия: *проектная технология, классификационная характеристика проектной технологии, педагогическая технология, технология обучения, будущие специалисты пожарной безопасности, профессиональная подготовка будущих специалистов пожарной безопасности.*

The article casts light on general classification of modern educational technologies, according to the level of its usage, the nature of content and structure, the focus on personality structures, etc, so that the classification is based on the analyzes of modern pedagogical sources. The article determines that in the context of professional training future specialists of fire safety, projective technology can be classified as personally-oriented, problematical, developing, creative, practical, mass macrotechnology with the application of various forms and means of learning. According to the given classification project, as a technology, is a complex multi-functional formation in the system of pedagogical technologies. The article points out the main characteristics of project technology, such as personal orientation, problem, progress, creativeness, practicality.

Key words: *project technology, classificational characteristics of project technology, pedagogical technology, educational technology, future specialists of fire safety, future specialists of fire safety professional education.*

Гуманізація та модернізація освіти, а також нестримний розвиток науки і техніки неминуче призводять до витіснення застарілих методів і способів організації навчальної діяльності та появи інноваційних технологій навчання, здатних вирішувати найголовніше завдання освіти та навчання – підготовку висококваліфікованих фахівців новітньої епохи.

Сучасні технології навчання відкривають перед педагогами і тими, хто навчається, нові можливості, проте їхнє розмаїття та іноді невідале застосування у навчально-виховному процесі відволікає від змісту та цілей навчання. Зважаючи на це, закономірно виникає необхідність у диференціації, систематизації та класифікації сучасних технологій навчання.

До питання типології сучасних технологій навчання зверталися вітчизняні та зарубіжні вчені (В. Беспалько, В. Головенкін, І. Дичківська, А. Кіктенко, Н. Наволокова, І. Нікішина, І. Осадченко, О. Пехота, О. Пометун, Г. Селевко та ін.). Зокрема, у сучасних педагогічних джерелах виокремлюють понад 20 класифікаційних груп технологій навчання.

Однак, незважаючи на значну кількість класифікацій технологій навчання у працях вищезгаданих науковців, однозначності щодо класифікаційного місця проектної технології у системі сучасних технологій навчання нами не виявлено.

Мета та завдання статті: на основі узагальнення наявних у педагогічній практиці класифікацій технологій навчання, їх аналізу та систематизації визначити класифікаційну належність, тобто скласти класифікаційну характеристику проектної технології у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

У результаті аналізу сучасних наукових джерел (В. Беспалько, І. Дичківська, І. Осадченко, О. Пометун, Г. Селевко та ін.) виявлено три

типи технологій: технічні, гуманітарні та педагогічні, з яких останні викликають нині найбільший інтерес у науково-педагогічних колах. Предметом нашого дослідження є сучасні технології навчання у якості класифікаційних прототипів проектної технології навчання. Беручи до уваги той факт, що технологія навчання, як і технологія виховання, на системному, технологічному і дидактичному рівнях є ієрархічним компонентом поняття «педагогічна технологія» [5, с. 98], вважаємо можливим використання існуючого досвіду класифікації педагогічних технологій у своїй роботі.

У попередніх публікаціях нами уточнено сутність поняття «проектна технологія» у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки, що полягає у мотивації до набування необхідних умінь і навичок шляхом вирішення особистісно значущої проблеми; плануванні ходу роботи; прогнозуванні майбутніх результатів на певному етапі навчального процесу та їх подальшої реалізації у навчальній та життєвій практиці. З'ясування педагогічних умов застосування проектної технології у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки потребує чіткого розуміння місця та ролі означеної технології у дидактичній системі вищої школи.

Розвиток та вдосконалення існуючих педагогічних технологій неодмінно призводить до появи нових. Як зазначає В. Беспалько, «будь-який дидактичний процес можливо уявити у вигляді трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, власне пізнавальної діяльності тих, хто навчається, і управління цією діяльністю з боку педагога або технічних засобів навчання. У залежності від того, які вихідні педагогічні наміри покладено в основу побудови кожного компонента дидактичного процесу, отримуємо найрізноманітніші технології навчально-виховного процесу» [1, с. 96], звідси і потреба у чіткій детермінації проектної технології навчання у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

Існує думка щодо відносної незавершеності будь-якої класифікації, оскільки, жодна з класифікацій технологій навчання не є такою у прямому сенсі, так як у процесі поділу множини на підмножини до кінця не дотримуються правила: «підмножини не перетинаються, тобто жоден елемент множини не потрапляє одночасно у дві і більше підмножини; об'єднання цих підмножин співпадає з вихідною множиною, тобто кожен елемент цієї множини потрапляє хоча б в одну підмножину» [2, с. 25–26].

Напевне тому О. Новіков вважає, що узагальнена типологія педагогічних технологій є своєрідним «конструктором», з елементів якого вибудовуються конкретні технології навчання» [4, с. 194].

Науковці (І. Дичківська, І. Осадченко, Г. Селевко та ін.) пропонують класифікації технологій навчання, в основу яких покладені такі ознаки:

- рівень і характер застосування (метатехнології, макротехнології

- тощо);
- змістова спрямованість (навчальні, виховні, гуманітарні, технократичні, загальноосвітні тощо);
- управлінська спрямованість (розімкнені, циклічні, автоматизовані тощо);
- зорієнтованість на особистісні структури (інформаційні, емоційно-художні, емоційно-моральні, евристичні, практичні тощо) тощо.

На розмаїття типових класифікацій педагогічних технологій у залежності від призначення педагогічних систем, від вихідних наукових, педагогічних, дидактичних, методичних концепцій тощо посиляється у своїх працях О. Новіков [4, с. 194]. Науковець схиляється до класифікації педагогічних технологій стосовно:

- психічних структур (інформаційні, операційні, емоційні, моральні, саморозвитку, евристичні ознаки);
- характеру змісту освіти (навчальні і виховні, загальноосвітні і професійні, професійно-орієнтовані, гуманітарні і технократичні тощо);
- типу організації і управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається (розімкнена, циклічна, розсіяна (фронтальна) або спрямована (індивідуальна); ручна або автоматизована);
- стилю управління (авторитарні, дидактоцентристські, особистісно-орієнтовані) тощо.

О. Пометун пропонує об'єднати педагогічні технології у дві групи згідно зі ступенем суб'єктності, активності, самостійності у процесі навчальної діяльності та створенні умов для саморозвитку тих, хто навчається: репродуктивні (особистісно відчужені) і продуктивні (особистісно орієнтовані) [7, с. 48]. Якщо репродуктивні педагогічні технології спрямовані на формування умінь і навичок у результаті опрацювання готового навчального матеріалу (сприймання → запам'ятовування → відтворення за певною схемою), то продуктивні технології навчання мають на меті створення оптимальних умов для розвитку особистості того, хто навчається, у процесі самостійного вирішення навчальних проблем.

Маючи за основу класифікації одиницю навчального процесу (урок, модуль, блок модулів тощо), В. Гузеєв технології навчання об'єднує у чотири класи: традиційні (класно-урочні, монопредметні), блочно-модульні, цільноблочні та інтегральні технології навчання [2, с. 58–63], ієрархічна структура яких створює нові можливості для технологій, розташованих на шабелі вище.

І. Осадченко пропонує об'єднати технології навчання за дидактичною характеристикою основних компонентів у три групи:

- суб'єктні технології, у яких вирішальна роль відводиться відбору стратегій взаємодії між суб'єктами навчання;

- змістові технології, зосереджені на чіткому визначенню змістової сторони навчання;
- засобові технології, пріоритетним у яких є вибір засобів навчання (форм, методів, технічних засобів навчання) [6, с. 108].

В. Гузеєв наголошує на тому, що «одні й ті ж технології можуть бути реалізовані контактним способом (у безпосередньому спілкуванні педагога і тих, хто навчається) і безконтактним (спілкування засобами технічної сфери)» [2, с. 190].

Оскільки «вихідним матеріалом для розроблення технології є теорія, концепція», то за концепціями засвоєння досвіду педагогічні технології поділяють, за І. Дичківською, на: асоціативно-рефлекторні, технології поетапного формування розумових дій, сугестопедичні, нейролінгвістичні тощо. За типом організації та управління пізнавальною діяльністю дослідниця виокремлює структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, комп'ютерні, тренінгові, проектні технології тощо) [3, с. 76].

Відповідно до вищезгаданого типу класифікації, виокремимо ті технології навчання, дослідження яких нині проводяться у вищих навчальних закладах пожежного профілю. До таких досліджень належать роботи щодо підготовки майбутніх: фахівців з пожежної безпеки до застосування тренінгової технології у професійній діяльності (О. Шаповал), бакалаврів техногенної безпеки засобами інтерактивних технологій (Л. Євсюкова), студентів технічних спеціальностей засобами технологій комбінованого навчання іноземних мов (О. Мусійовська) тощо. Вважаємо проектну технологію ефективною технологією навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки, тому для підтвердження нашого припущення необхідним є визначення класифікаційних характеристик означеної технології навчання.

Найбільш розгорнутою і вичерпною, на нашу думку, є класифікація педагогічних технологій Г. Селевка, сформована у результаті виокремлення загальних та специфічних ознак педагогічних технологій. Однак, науковець не відкидає можливості існування інших класифікаційних типів, критеріїв і ознак, що найчастіше виявляються взаємопов'язаними і взаємопроникальними: «Одні класифікаційні типи більш придатні для вирішення практичних завдань навчально-виховного процесу, інші мають лише теоретичний інтерес» [8, с. 60]. Так, наприклад, згідно з філософською основою, педагогічні технології можуть бути матеріалістичними, ідеалістичними, діалектичними, метафізичними тощо; за чинником психічного розвитку – біогенні, соціогенні, психогенні тощо [8, с. 55].

Проаналізувавши запропоновані науковцями класифікації педагогічних технологій [4, с. 194; 2, с. 190; 3, с. 74–76; 6, с. 106–107; 7, с. 48; 8, с. 55–60], можемо констатувати, що технології навчання реалізуються на загальнопедагогічному (системному), дидактичному

(окремометодичному) та локальному (модульному) рівнях. Орієнтуючись на напрям нашого дослідження (теорія і методика професійної освіти), згрупували найбільш доцільні, на нашу думку, класифікаційні основи технологій навчання:

1. За рівнем застосування:
 - метатехнології (на соціально-педагогічному рівні, загально-дидактичні);
 - макротехнології (у межах однієї навчальної дисципліни);
 - мезотехнології (охоплюють окрему частину навчально-виховного процесу, модульно-локальні);
 - мікротехнології (на контактано-особистісному рівні);
 - монотехнології (базуються на одній концепції навчання);
 - політехнології (комбінуються з елементів різних монотехнологій).
 2. За характером змісту та структури: загальноосвітні, професійно-орієнтовані, гуманітарні, технократичні тощо.
 3. За педагогічною концепцією:
 - асоціативно-рефлекторного навчання (засвоєння знань, формування умінь та навичок у результаті утворення асоціацій);
 - когнітивного навчання (орієнтоване на пізнавальну функцію навчання);
 - проблемного навчання (засвоєння знань, формування умінь та навичок у результаті вирішення проблеми);
 - розвивального навчання тощо.
 4. За орієнтацією на особистісні структури: інформаційні, операційні, евристичні; емоційно-художні, емоційно-моральні; практичні тощо.
 5. За підходом до суб'єктів навчання: суб'єкт-об'єктні, суб'єкт-суб'єктні, особистісно орієнтовані, авторитарні, технології вільного виховання, технології співробітництва тощо.
 6. За типом управління педагогічним процесом:
 - розімкнене (навчальна діяльність, що не контролюється і не коригується);
 - циклічне (контрольована навчальна діяльність);
 - розсіяне (фронтальне);
 - спрямоване (індивідуальне);
 - ручне (вербальне);
 - автоматизоване управління (за допомогою технічних засобів навчання).
 7. За домінуючими методами навчання: пояснювально-ілюстративні, інтерактивні, проблемні, дослідницькі, ігрові тощо.
 8. За формами організації педагогічного процесу: класно-урочні, індивідуальні, групові тощо.
 9. За категорією тих, хто навчається: масові, поглибленого навчання тощо.
-

10. За домінуючими засобами навчання: вербальні, наочні, аудіовізуальні, комп'ютерні, дистанційні тощо.

Відповідно до поданої вище класифікації педагогічних технологій, та висновків, зроблених І. Осадченко [6, с. 108], сутності проектної технології навчання (технології прогнозування, планування та організації навчальних дій, спрямованих на результативне вирішення особистісно значущої проблеми) відповідають від двох до шести показників за кожною класифікаційною основою (табл. 1). Це свідчить про системний і поліфункціональний характер означеної технології. Так, за орієнтацією на особистісні структури вважаємо проектну технологію практичною, операційною, евристичною, технологією саморозвитку, адже вона спрямована на формування наукових знань, дієво-практичних умінь і навичок, розвиток творчих здібностей та формування механізмів самоконтролю та самоуправління.

Варто відмітити особистісну зорієнтованість проектної технології, що передбачає створення сприятливих умов для особистісного росту, паралельно із забезпеченням і підтриманням процесів самопізнання, творення власного світогляду і самореалізації студентів [2, с. 50].

Таблиця 1

Класифікаційні характеристики проектної технології навчання

№	Основа класифікації	Класифікаційні показники
1.	Рівень застосування	Макротехнологія, політехнологія
2.	Характер змісту і структури	Загальноосвітня, гуманістична, світська
3.	Педагогічні концепція	Розвивальна, діяльнісна, асоціативно-рефлекторна
4.	Орієнтація на особистісні структури	Практична, операційна, евристична, технологія саморозвитку
5.	Підхід до суб'єктів навчання	Особистісно орієнтована
6.	Тип управління педагогічним процесом	З розімкненим, циклічним, спрямованим, вербальним, автоматизованим управлінням
7.	Методи навчання	Проблемна, творча, дослідницька, саморозвитку, пошукова, інтерактивна
8.	Організаційні форми навчання	Класно-урочна, індивідуальна, групова, колективна, змішана
9.	Категорія суб'єктів навчання	Масова, поглибленого навчання
10.	Засоби навчання	Вербальна, наочна, аудіовізуальна, телекомунікаційна

Отже, проектна технологія є багатограним утворенням, компонентом загальної системи педагогічних технологій, в основі якого лежить особистісна зорієнтованість, проблемність і прагнення до саморозвитку суб'єктів навчання.

Таким чином, проектна технологія навчання має такі класифікаційні характеристики: особистісна зорієнтованість, проблемність, розвивальність, творчість, практичність, загальноосвітність з різноманітними формами та засобами навчання. Не відкидається можливість збагачення класифікаційної належності досліджуваної технології навчання.

Перспективним для подальшого дослідження вважаємо з'ясування структурно-функціональних особливостей проектної технології у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Гузеев В. В. Преподавание. От теории к мастерству / В. В. Гузеев. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 288 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. [Електронний ресурс] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – Режим доступу : <http://www.eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf>
4. Новиков А. М. Понятие о педагогических технологиях / А. М. Новиков // Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям ; под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – М. : Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
5. Осадченко І. І. Сутність поняття «педагогічна технологія» з точки зору сучасних методологічних підходів / І. І. Осадченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – Випуск 33. – С. 94–99.
6. Осадченко І. І. Технологія ситуаційного навчання у контексті класифікацій сучасних технологій навчання / І. І. Осадченко // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2011. – Випуск 196. – Частина 1. – С. 105–109.
7. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46–49.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко : в 2 т. – Серія : «Энциклопедия образовательных технологий». – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 535 с.

*Марина Кузякіна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Київського національного
університету технологій та дизайну*

СИСТЕМА ВПРАВ З ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Розглянуто проблему використання проектної методики як пріоритетного напрямку розвитку освітніх інновацій в професійній підготовці студентів економічних спеціальностей. Наведена система вправ допомагає майбутнім спеціалістам розвивати необхідні компетентності у всіх видах мовленнєвої діяльності, збільшує інтерес до навчання, робить навчальний процес більш ефективним, самостійним та індивідуалізованим.

Ключові слова: *проектна методика, іноземне спілкування, компетентність, самостійність.*

В статье рассматривается проблема использования проектной методики как приоритетного направления развития образовательных инноваций в профессиональной подготовке студентов экономических специальностей. Приведенная система упражнений помогает будущим специалистам развивать необходимые компетентности во всех видах речевой деятельности, увеличивает интерес к обучению, делает учебный процесс более эффективным, самостоятельным и индивидуализированным.

Ключевые слова: *проектная методика, иноязычное общение, компетентность, самостоятельность.*

The article observes the problem using the project-based learning as priority direction of educational innovations in training students of economic specialities. The following exercise system has been presented and it helps future professionals to develop necessary competences in all kinds of speech activity, it increases interest in learning, makes the learning process more effective, independent and individualized.

Key words: *project-based learning, foreign communication, competence, self-sufficiency.*

Внаслідок бурхливого економічного розвитку багатьох країн і регіонів, транснаціоналізації бізнесу, революційних змін у технології, глобалізації економічної діяльності має місце процес ускладнення крос-культурних зв'язків. Окрім економіки важливими зонами професійної та соціальної міжкультурної комунікації стали освіта, наука, туризм. Через

усі центри діалогу виникає нове бачення освіти, найвищою вимогою якої є надбання студентом високого професіоналізму. А для того, щоб завжди бути успішною і конкурентноспроможною в житті особистістю, сучасний фахівець має орієнтуватися на перспективні напрямки науково-технічного прогресу, бути здатним передбачати, робити правильний вибір в умовах стрімкого росту об'єму інформації та володіти іноземними мовами.

Велику роль на сучасному етапі викладання іноземних мов набувають поширення інноваційні методи та підходи, серед яких є використання проектної методики.

Питання використання методу проектів при вивченні іноземної мови у практиці роботи школи та вищих навчальних закладів знаходять своє відображення, зокрема, в роботах Е. Арванітопуло, Ю. Безвіна, Р. Борисової, С. Ніколаєвої, Г. Подосиннікової, І. Сокол, І. Шишової. Так, Е. Арванітопуло досліджує проблему організації навчальних проектів для старшої школи. Особливостям проведення позакласної проектної роботи присвячено роботи С. Ніколаєвої. Використання проектної методики в середній школі досліджується в наукових розвідках Р. Борисової та І. Сокол. У роботі І. Шишової визначається потенціал проектної роботи у навчанні обдарованих дітей іноземної мови. Дослідження Г. Подосиннікової та Ю. Безвіна має на меті висвітлення можливостей методу проектів для формування професійно-педагогічної компетенції у студентів вищих мовних навчальних закладів. Як бачимо, використання проектної методики на заняттях з англійської мови в загальноосвітній та вищій школі є предметом посиленої уваги вчених і викладачів-практиків. Проте проектній методиці навчання іноземних мов для професійного спілкування не приділялося достатньо уваги.

Мета нашої статті полягає у розробці системи вправ з проектної методики навчання студентів англійської мови для професійного спілкування.

Проектна методика навчання іноземної мови – це такий комплекс методів, який дозволяє студентам оволодіти іншомовним матеріалом у процесі виконання індивідуальних завдань. Особливого підходу вимагає тут підбір мовного та мовленнєвого матеріалу, на якому відбувається навчання, тобто питання про характер вправ, що використовуються в проектній методиці.

Метою іншомовної підготовки студентів ОКР бакалавр є сформувати у студентів професійно-орієнтовану іншомовну комунікативну компетентність (здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого та опосередкованого контактів в професійній сфері) та міжкультурну, комунікативну компетентність [5, с. 25]. Тому необхідним стає створення таких вправ, які б стимулювали комунікативну мовленнєву діяльність студентів на всіх етапах навчання,

навіть на етапі формування мовних навичок. Реалізація даного підходу передбачає певне зміщення акцентів з мовних аспектів на змістовні і відхід від механічного виконання формальних підстановчих чи трансформаційних вправ.

Основною ознакою комунікативності є не непідготовленість мовлення та повна свобода вибору мовних засобів, а інформативність мовлення та висловлення своєї власної думки. На думку Я. Колкер та О. Устінової, за такою ознакою до умовно-комунікативних вправ можуть бути віднесені лише ті вправи, в яких студент виконує нав'язану мовленнєву задачу. Проте в тих вправах, де вербальні опори дозволяють студенту виразити себе як особистість, жорстке вправляння може бути сумісним із реально-комунікативним характером завдання. Таким чином, важливим фактором комунікативності спілкування у вправі є наявність «сміслової задачі», розв'язання якої є особисто цікавим для студента [4, с. 27].

Автоматизація мовленнєвих навичок може відбуватися в ході виконання певної смислової задачі [3]. Наприклад, студентам пропонується в парах провести анкетування про те, яка форма бізнесу має більше переваг і заповнити для цього анкету, що містить нову лексику та конкретні мовленнєві зразки. Після цього, використовуючи нову лексику і нові мовленнєві зразки, студенти складають графік переваг та недоліків різних видів організації бізнесу та інтерпретують його. Дана вправа з багаторазовим повторенням нового матеріалу в жорстко заданому режимі з вербальною опорою забезпечує автоматизацію лексичної та граматичної навички, але при цьому діяльність студентів вмотивована необхідністю дізнатися про щось нове для себе: власне одержана інформація на різних рівнях її узагальнення, разом з автоматизованістю мовленнєвих навичок є результатом виконаного завдання. Прикладом того, як поєднується мотивуюче комунікативне завдання з вправлянням студентів з окремими лексичними одиницями є вправа такого плану: *Назвіть негативні якості людини, які не завадили їй стати успішним менеджером. Перелічіть ті якості колег, які обурюють вас* [4, с. 22–23].

Спираючись на вищевикладене, ми визначили наступну ієрархію вправ, що відповідають чотирьом етапам реалізації проекту. До підготовчого етапу проекту включаються рецептивні та рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи, які представлені такими видами завдань: у визначенні теми повідомлення, виділенні головної інформації з тексту та визначення логіки побудови висловлювання [2]. Завершення підготовчого етапу передбачає виконання рецептивно-продуктивних вправ на обговорення в малих групах плану проектної роботи, формулювання мети і визначення кінцевого продукту проекту.

На виконавчому етапі студенти виконують вправи, які готують їх до виконання проекту, а саме: вправи на формування задуму висловлювання,

поєднання смислових частин висловлювання в цілий текст, логічну побудову власного висловлювання. До виконавчого етапу відносяться також вправи, які і є, власне, проектом. Студенти навчаються складати анкети, проводити інтерв'ю, писати звіт. Їх також навчають статистичних способів викладення одержаної інформації: у графіках, схемах, таблицях. Студенти оволодівають прийомами письмового оформлення проекту та його усної презентації. Крім того, в цей етап включені поточні звіти студентів про хід роботи та заповнення звітних форм [2].

Презентаційний етап передбачає власне презентацію результатів проектної діяльності. На цьому етапі студенти готуються до усної доповіді під час виконання рецептивних і продуктивних комунікативних вправ [2].

Головною метою оцінювального етапу є аналіз та оцінювання проектної діяльності й проектів студентів. Студенти обговорюють результати проектної діяльності в мінігрупі і дають оцінку проекту в цілому, а також оцінюють роботу кожного студента. Передбачається також написання письмових звітів з проектної роботи. Викладач аналізує одержану інформацію та використовує її для загального оцінювання діяльності студентів. Оцінювальний етап також представлений вправами для контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції студентів, тобто тестування навичок і вмінь, що студенти набувають у ході проектної діяльності.

Система вправ за проектною методикою, яка розроблялася відповідно до принципів адекватності основних видів вправ даному виду мовленнєвої діяльності та врахування позитивного впливу різних видів мовленнєвої діяльності один на одного в навчальному процесі, представлена поетапно:

Підготовчий етап: навчання лексичного та граматичного матеріалу, планування ходу проекту – рецептивні та рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи.

Виконавчий етап: навчання аудіювання, читання, письма, говоріння.

Презентаційний етап: навчання говоріння, усної презентації проекту – рецептивні і продуктивні комунікативні вправи.

Оцінювальний етап: контроль аудіювання, читання, письма, говоріння, оцінювання проектів.

Розглянемо описану нами вище систему вправ у проекті «Cleaning services» для студентів четвертого курсу, які навчаються за напрямом «Побутове обслуговування».

I. Підготовчий етап

Мета: ознайомити та автоматизувати дії студентів з новим лексичним та граматичним матеріалом, необхідним для виконання проекту та спланувати хід проекту.

Вправа 1. Task: Match the words in the first column with their explanation in the second column.

Example [1, с. 18–20]:

Action words for Housekeepers

Word	Meaning
1. polish	A. remove the dust from surfaces such as furniture
2. water	B. wipe with a special cleaner that makes something (such as floors) shine; remove smudges or prints
3. dust	C. pour water onto plants or grass
4. ...	D. ...

Вправа 2. Task: Fill in the gaps with the words from Ex. 1.

Example:

1. I'm sorry I forgot to _____ the entertainment stand last week.
2. Make sure to _____ the silverware before you put it away.
3. You forgot to _____ the indoor and outdoor plants.
4. ...

Вправа 3. Task: Read all of the classified ads (advertisements) below. Read the descriptions of 5 housekeepers looking for work. Match the person to the ad that he or she should apply for.

Example [1, c. 20]:

Domestic/Homecare Wanted

1. A London family of 5 is seeking a live-in housekeeper in exchange for room and board. 20 hours per week. Some childcare duties required. Must be detail oriented, mature, and legal to work in England. Send resume with references to bensofamily@home.com.

A – Cindy is visiting England for the summer. She has a working visa and needs a place to live. She has experience with children.

B – Fred is a perfectionist. He is retired but loves to clean. Fred wants to make a little bit of extra money to pay for tennis lessons and swimming classes.

Вправа 4. Task: Cleaning your own home and cleaning professionally are two totally different things. For some people, it's actually easier and more enjoyable to clean other people's houses because there is no personal investment, just pride in a job well done. If you're mulling over the possibility of starting your own house cleaning business, you'll need to be fit, prepared for some dirty work and willing to market your services through friends, family and other people in order to slowly build up your client base. Now answer the questions:

What is the most important lesson you learned? How did you learn this lesson? If you could give one piece of advice to someone interested in starting their own cleaning business, what would it be and why? What do you feel can be the secret to your success as a cleaning business owner? Which parts of the cleaning business are your least favorite? Why? What niche or specialty would you offer clients that set your cleaning business apart? For what reasons would

you get into the cleaning service business?

Вправа 5. Task: Work in small groups. Make a list of points that you have to think over before starting your own cleaning business. You have 5 minutes.

Вправа 6. Task: Share your ideas with the group (all points are discussed and put down on the board as a spider-gram).

Вправа 7. Task: Now let's divide the group into small groups according to the number of items chosen.

Example: 1. Personal skills. 2. Insurance. 3. Supplies. 4. Getting clients.

Discuss in small groups what information you want to make the basis of your project, the way you are going to collect the information.

II. Виконавчий етап

Мета: навчити студентів читати текст з розумінням загального змісту і важливих деталей, навчити висловлюватися на основі прочитаного тексту та передавати власне ставлення до змісту прочитаного, організувати самостійну діяльність студентів з читання та відбору текстів та перегляду вебсайтів з обраної проблеми, навчити студентів надавати поради, графічно викладати інформацію, письмово оформлювати звіт про проект.

На цьому етапі кожна група працює окремо, виконуючи однакові за типом вправи, але різні за змістом, відповідно до обраної теми. Наведемо приклади вправ для четвертої групи «Getting clients».

Вправа 1. Read the text finding information about market groups in cleaning industry and how this business can be operated. Then state if the following sentences are true or false.

Вправа 2. Read the next text labeling the paragraphs and making notes concerning the topics: 1. Overhead. 2. Profit. 3. Labor and materials. Discuss your notes.

Вправа 3. Watch Dan Liebrecht talking about starting a cleaning business the right way and answer the questions:

<http://www.youtube.com/watch?v=cTzOTX1F-Ls&list=PL48E7C90D3327895B>

1. According to Dan what does it mean to have a plan?
2. Does feeling «ready to go» mean «being ready to succeed»? Why or why not?

3. Name the parts of the effective plan.

4. How can you improve your chances in being successful in your cleaning business?

5. What does your success depend on?

6. What does Dan advise about «finding»? «Landing»? «Keeping»? [1, с. 23].

Вправа 4. Visit the following websites and find information about advertising a cleaning business. Then make a poster «Advertising advice for young cleaning business owners» containing descriptive and illustrative materials

<http://www.pagespersonalcleaning.net/cleaningarticles.htm>

<http://www.start-cleaning-business.com/?hop=tyler1298>

http://www.bplans.com/cleaning_service_business_plan/executive_summary_fc.php#.UU9IfOuMEVk [1, с. 23].

Вправи, однакові для всіх груп:

Вправа 5. Write a report including such information: explanation of main terms and notions, things you need to do, advice for beginners.

Вправа 6. Work in pairs: exchange your reports and proofread them. Underline mistakes and discuss them together.

III. Презентаційний етап

Мета: організувати презентацію проектів студентів.

Вправа 1. You are going to give a presentation on the problem «Starting a cleaning business: first steps». Think what most significant in your report you would like to tell the group, write them down.

Вправа 2. Make an oral presentation of it following the model (use special phrases): greeting, topic, preview, main part, conclusion, answering questions.

Вправа 3. Listen to the presentations of other teams. While listening make notes of the most questionable facts.

Вправа 4. Ask questions to the representatives of other teams.

IV. Оцінювальний етап

Мета: навчити студентів само- та взаємоконтролю й оцінюванню проектної діяльності в усній та письмовій формах.

Вправа 1. Give your assessment to the projects presented.

1. Which part of this project did you find most interesting or relevant? Why?
2. Which part of this project did you find least interesting?
3. What have you learnt from this project?
4. Whose presentation was the most exciting and why (organisation, visuals, subject knowledge, eye contact)?
5. Who was the most active member in your team?

Представлений проект забезпечує ефективніше оволодіння компетентностями з даної теми завдяки орієнтації вправ на розв'язання студентами самостійної інтелектуальної задачі, зверненістю та реальністю умов спілкування під час виконання проекту та дозволяє вирішити такі завдання:

а) процес оволодіння іншомовним матеріалом та мовленнєвими навичками й уміннями іноземної мови здійснюється у контексті виконання індивідуальних творчих завдань;

б) студенти в складі малих груп або індивідуально творчо працюють над виконанням особисто значущого для них проектного завдання, у якому кожен одержує свою частку роботи, відповідно до особистих інтересів, нахилів, талантів;

в) студенти самі відбирають необхідний матеріал, планують зміст

своєї діяльності та здійснюють її, досягаючи потрібного результату, що демонструється не оцінкою, а презентацією творчих розробок, буклетів, стінгазет, проведенням конференцій, виставок, показом фільмів, альбомів тощо;

г) у навчальному процесі викладач виступає як організатор, керівник творчого процесу, як джерело ідей і порад.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Англійська мова : методичні вказівки для самостійної роботи з англійської мови для студентів 4 курсу, напрям підготовки 6.140102 «Побутове обслуговування» / упор. М. Л. Кузякіна. – К. : КНУТД, 2013. – 47 с.
2. Арванітопуло Е. Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи : навчальний посібник / Елла Георгіївна Арванітопуло. – К. : Ленвіт, 2006. – 56 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – С. 115–127.
4. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 264 с.
5. Програма забезпечення якості підготовки фахівців в Київському національному університеті технологій та дизайну / упорядник О. Б. Моргулець ; за заг. ред. І. М. Грищенка. – К. : КНУТД, 2013. – 36 с.

УДК 371.32

*Ірина Кучеренко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Херсонського державного
педагогічного університету*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОГО УРОКУ РІДНОЇ МОВИ

У статті охарактеризовано специфіку категорійних лінгводидактичних понять «аспект» і «підхід», визначено на концептуальному рівні пріоритетні лінгводидактичні підходи до проектування змісту уроку української мови в основній школі, встановлено основні змістові компоненти уроку рідної мови, проектування яких здійснюється з урахуванням компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, когнітивно-комунікативного, системно-мовного, функційно-стилістичного підходів.

Ключові слова: сучасний урок української мови, аспекти навчання, лінгводидактичний підхід, зміст уроку, теоретичний, практичний, методичний змістовий компонент.

В статье охарактеризовано специфику категорийных лингводидактических понятий «аспект» и «подход», определены на концептуальном уровне приоритетные лингводидактические подходы к проектированию содержания урока украинского языка в основной школе, установлены основные содержательные компоненты урока родного языка, проектирование которых осуществляется с учетом компетентностного, личностно ориентированного, действенного, когнитивно-коммуникативного, системно-языкового, функционально-стилистического подходов.

Ключевые слова: современный урок украинского языка, аспекты обучения, лингводидактический подход, содержание урока, теоретический, практический, методический содержательный компонент.

The article characterizes specificity of categorical linguodidactic concepts, such as «aspect» and «approach», the article defines priority linguodidactic approach, that project content of Ukrainian language lesson at a school, the article establishes the main content components of native language lesson, projection of which are realized with the consideration of competent, personally-directed, active, cognitively-communicational, systematic and linguistic, functional-stylistical approaches.

Key words: contemporary Ukrainian language lesson, aspects of education, linguodidactic approach, content of a lesson, theoretical, practical, methodological components of a content.

Державні документи, що складають стратегічний «портфель» нормативної бази в галузі загальної середньої освіти (Державний стандарт, Концепція мовної освіти, чинні програми), визначають головне завдання навчання української мови – формувати в учнів комунікативну компетентність; вільно, доцільно, користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування. Тому особливої уваги нині потребує вдосконалення шкільної рідномовної освіти, зокрема науково-методичне розроблення технології сучасного уроку української мови, що є самостійною функційною частиною навчального процесу і забезпечує процес реалізації пріоритетних мовноосвітніх завдань. Побудова цілісної, компетентісно спрямованої й особистісно орієнтованої системи навчання української мови в основній школі зумовлена лінгводидактичними категоріями, що виступають вихідними положеннями у процесі проектування сучасного уроку. Підходи, закономірності та принципи навчання є системотвірними категоріями, що відображають цілісність змісту уроку як основного організаційного складника педагогічного процесу.

До питання лінгводидактичних системотвірних категорій у теорії і практиці навчання мови зверталися багато учених на різних етапах розвитку методичної думки. Фундаментальні положення і висновки з означеної проблеми знайшли своє відображення у працях О. Біляєва, М. Вашуленка, Н. Голуб, Є. Голобородько, Є. Дмитровського, Л. Мамчур, Г. Михайловської, І. Олійника, К. Плиско, М. Пентилюк, О. Текучова, Л. Федоренко, С. Чавдарова, Г. Шелехової та ін.

Мета статті – охарактеризувати специфіку категорійних лінгводидактичних понять «аспект» і «підхід», визначити на концептуальному рівні пріоритетні лінгводидактичні підходи до проектування змісту уроку української мови.

Згідно лексикографічних досліджень, аспект (від лат. *aspectus* – вид) – це «кут зору, під яким розглядаються предмети, явища, поняття» [1, с. 26]; «точка зору, з якої сприймається або оцінюється те чи інше явище, предмет, подія» [4, с. 34]; «погляд, з якого сприймається або оцінюється те чи інше явище, предмет, подія; перспектива, в якій вони виступають. Це підходи спрямування, що визначають закономірності, методи, прийоми, засоби навчання» [7, с. 18]. Основне семантичне наповнення терміна «підхід» трактується як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [1, с. 785]; «методологічна орієнтація вчителя, який спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності» [6]; «базова категорія методики, яка визначає стратегію навчання мови і вибір методу навчання, що реалізовує стратегію; погляд на сукупність предмета, якого треба навчати» [8, с. 218]. У науковій літературі на рубежі ХХ–ХХІ століть

дефініція «підхід» активно використовується і трактується сучасними лінгводидактами як «перспективний погляд з певною навчально-виховною метою (Л. Мамчур)» [3, с. 117]; «методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю (С. Омельчук)» [9, с. 4]. Аспект – це загальна суспільна орієнтація, напрям реалізації навчання української мови, а підхід – це стратегічна система, способи і шляхи реалізації навчального процесу з метою вивчення рідної мови. Як бачимо, аналізовані категорійні поняття взаємопов'язані, невіддільні та взаємодіють, на наш погляд, як загальне (аспект) і конкретне (підхід), напрям реалізації (аспект) і спосіб здійснення (підхід).

У царині лінгводидактичної теорії й освітньої практики більшість учених (Л. Мамчур, М. Пентилюк, С. Омельчук) схильні ототожнювати ці поняття і використовувати як синонімічні. Це, на наш погляд, є правильним та методично виправданим. Вважаємо, що підхід до навчання мови – це категорійне поняття лінгводидактики, що становить ієрархічне системне утворення, основними складниками якого є закономірності, принципи, правила, технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання. Практична реалізація підходів здійснюється на уроці української мови як основній організаційній формі навчання рідної мови в загальноосвітній школі.

Розробку аспектів і підходів до навчання української мови в основній школі знаходимо у наукових розвідках психологів (І. Беха, Н. Бородовської, І. Зимньої, Г. Селевка, В. Слободчикова та ін.), дидактів і лінгводидактів (А. Алексюк, В. Бадер, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Гончаренка, Л. Мамчур, С. Омельчука, М. Пентилюк, О. Савченко та ін.). На сучасному етапі модернізації рідномовної освіти спостерігаємо строкатість класифікації підходів до навчання мови (лінгводидактична теорія та практика оперує понад 40 видами різних підходів) і визначення серед них пріоритетних для методологічного супроводу з метою ефективного втілення у практику навчання української мови.

Державний стандарт базової та повної середньої освіти базується на компетентнісному, особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах. Чинна програма з української мови ґрунтується на засадах компетентнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів до навчання. Відповідно до цього зміст уроку необхідно проектувати на основі вище зазначених підходів.

Компетентнісний підхід передбачає «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядкована ключова, загальнопредметна (галузева) компетентності»

[2, с. 20]. Компетентнісний підхід передбачає формування не тільки традиційних знань, умінь і навичок, а, найголовніше, вироблення досвіду їх застосування, в аспекті порушеної проблеми – у процесі реальної навчально-практичної мовленнєвої діяльності, яка повинна бути провідною діяльністю учнів на уроці. У межах вивчення української мови предметною є комунікативна компетентність як складне багатогранне поняття, структуру якого становлять субкомпетентності – мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна (стратегічна).

Особистісно орієнтований підхід – «спрямованість навчально-виховного процесу на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні та партнерстві» [2, с. 21]. Уся система навчально-виховної роботи передбачає спрямованість на індивідуальну особистість учня, а не на цілісний класний колектив. На уроці української мови реалізується у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчання у різних позиціях – «учитель – учень», «учитель – учні», «учень – учень» тощо, а також під час впровадження індивідуальної, парної і групової форми навчальної діяльності.

Діяльнісний підхід – «спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти» [2, с. 20]. Визначає пріоритетну мету кожного навчального заняття – розвиток учня-мовця у процесі практичної мовленнєвої діяльності під час занурення в комунікативну ситуації, найбільш наближену до життєвих реалій.

Когнітивно-комунікативний підхід «методично забезпечує процес формування пізнавальних і творчих знань, умінь і навичок учнів» [5, с. 21]. Акцентує навчальну роботу на свідомому й осмисленому конструюванні власних висловлювань і сприйнятті чужих висловлювань у процесі активної мовленнєвої діяльності на уроці.

Системно-мовний підхід спрямований на формування мовної компетентності, вивчення й засвоєння системи лінгвістичних засобів, що служать будівельним матеріалом для створення власних висловлювань і засобом сприймання та розуміння чужих текстів. Зауважимо, що означений підхід обов'язково повинен мати комунікативне спрямування і раціонально поєднуватися із комунікативно-діяльнісним.

Сутність функційно-стилістичного підходу, підкреслює М. Пентлюк, полягає у «навчанні не тільки відомостей про мову, а й у засвоєнні виражальних можливостей мовних одиниць, особливостей їх функціонування» [5, с. 130]. Призначення цього підходу – показати взаємодію мови і мовлення, забезпечити розвиток взаємопов'язаних компетентностей (мовної і мовленнєвої) й практичне оволодіння продуктивним і репродуктивним мовлення, досвідом комунікативної

діяльності.

Для проектування змісту сучасного уроку рідної мови в основній школі ми взяли за концептуальну основу комплекс лінгводидактичних підходів (Схема 1). Комплексна реалізація кожного підходу здійснюється на уроці української мови шляхом упровадження закономірностей, принципів, технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які є складниками цього багатокомпонентного методологічного поняття. Побудова змісту сучасного уроку на основі раціонального поєднання зазначених підходів дозволить реалізувати ідеї комунікативної і когнітивної методики навчання української мови.



Схема 1. Концептуальні підходи до проектування змісту уроку рідної мови

Зміст уроку – цілісне поняття, що складається із взаємопов’язаних компонентів. У світлі нових завдань, встановлених Державним стандартом, Концепціями мовної освіти, чинною програмою з української мови, визначаємо сучасний оновлений зміст уроку української мови, багатокомпонентний та цілісний, що спрямований на розвиток комунікативної компетентності й складається з низки взаємопов’язаних наскрізних змістових ліній (мовної, мовленнєвої, соціокультурної і діяльнісної (стратегічної)), які органічно поєднуються, взаємопроникають і водночас автономно співіснують. Обсяг і характер змістового наповнення кожного компонента встановлено нормативними державними документами, а вчитель конкретизує і реалізовує його на уроці. Для опису змісту мовної освітньої галузі Державний стандарт визначає такі ключові поняття: «знає і розуміє», «уміє і застосовує», «виявляє ставлення і оцінює». Тому основними складниками змісту уроку є знання та вміння учнів, однак сьогодні, згідно з вимогами компетентнісної рідномовної освіти в Україні, вчитель-словесник всю навчальну роботу на уроці має зацентувати не тільки на формуванні знань, умінь та навичок, а і на розвитку досвіду їх практичного використання у процесі спілкування. У мовній і мовленнєвій змістових лініях провідними є теоретичний і практичний компонент, що

містить конкретні знання й уміння, якими мають оволодіти учні. У соціокультурній та діяльній ліній істотно важливішу роль відіграють аспекти, пов'язані з особистісними характеристиками учнів, тому вони визначаються опосередковано і контролюються через вимоги до засвоєння попередніх суто предметних ліній.

З урахуванням вище зазначеного вважаємо, що зміст сучасного уроку складається із основних компонентів: теоретичного, практичного і методичного. Теоретичний змістовий компонент спрямований на засвоєння знань. Практичний компонент передбачає вироблення практичних умінь, навичок та досвіду. Ці компоненти є предметними, стабільними і визначені нормативними документами, чинною програмою, сформульовані у підручниках і лише частково уточнені вчителем. Методичний компонент змінний, дібраний учителем відповідно до конкретної теми, трансформований в ефективну систему традиційних й інноваційних методів та прийомів, найновіших засобів навчання, продуктивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності з метою забезпечення розвитку всіх складників комунікативної компетентності – мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльній. Методичний компонент відображає теоретико-практичний зміст уроку. Здійснення ефективного навчально-виховного процесу вимагає від учителя-словесника цілеспрямованої проектувальної діяльності кожного компонента змісту уроку мови з урахуванням пріоритетних лінгводидактичних підходів – компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльній, когнітивно-комунікативного, системно-мовного, функційно-стилістичного.

Проектування змістових компонентів (теоретичного, практичного і методичного) на засадах визначених концептуальних підходів дає змогу вчителю успішно перейти від методики догматичного до методики активного, компетентнісного навчання, а учням – вивчити мову і як цілісну лінгвістичну систему, і як найважливіший засіб спілкування з метою розвитку високого рівня власної комунікативної компетентності. Процес проектування уроку є безперервним, адже щоразу вчитель уносить корективи й удосконалює методику проведення певного навчального заняття. У подальших розвідках визначатимемо наповнення кожного змістового компонента й розроблятимемо шляхи ефективної технології сучасного уроку української мови в контексті концептуальних лінгводидактичних підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Проект // Дивослово. – 2011. – № 7. – С. 20–27.
3. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні

- комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія / Л. І. Мамчур. – Умань, 2012. – 449 с.
4. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К., 2001.
 5. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
 6. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 Т. / Герман Константинович Селевко. – Т. 1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
 7. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
 8. Щукин А. Лингводидактический словарь : более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – М. – Астрель : АСТ : Хранитель, 2008. – 746 с.
 9. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки / С. Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2–7.

УДК 371.322:378.126:147

Андрій Кучерявий,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри українознавства
Донецького юридичного
інституту МВС України

ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ: ПРИНЦИПИ ДОБОРУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ

Розглянуто проблему недостатньо дослідженого аспекту добору навчальних завдань у процесі управління самостійною роботою майбутніх юристів. Досліджено принципи, що визначають розумово орієнтований характер завдань самостійної роботи, їх кількісний та якісний добір, постійне формування та удосконалення навчальних та професійних умінь студентів, виконання ними творчих дій. Обґрунтовано значущість впровадження зазначених принципів у навчальний процес.

Ключові слова: управління, самостійна робота студентів, навчальні завдання, принципи, майбутні юристи.

Рассмотрена проблема недостаточно исследованного аспекта подбора учебных заданий в процессе управления самостоятельной работой будущих юристов. Исследованы принципы, которые определяют умственно ориентированный характер заданий самостоятельной работы, их количественный и качественный подбор, постоянное формирование и усовершенствование учебных и профессиональных умений студентов, выполнение ими творческих действий. Обоснована значимость внедрения указанных принципов в учебный процесс.

Ключевые слова: управление, самостоятельная работа студентов, учебные задания, принципы, будущие юристы.

The article considers the problem of insufficiently studied aspect of task's selection in managing self-guided work of future lawyers. The article examines the principles, that determine the mentally-oriented character of the tasks for a self-guided work, theirs quantitative and qualitative selection, permanent forming and perfection of students' learning and professional abilities, theirs performance, that is reflected in creative actions. The article has justified the importance of application these principles in the educational process.

Key words: management, students' self-guided work, learning tasks, principles, future lawyers.

Освітня діяльність вищої школи має стійку тенденцію до збільшення використання самостійної роботи через зростання навчальної інформації, комп'ютеризацію навчання тощо. Проте її організація з боку викладачів носить неупорядкований характер, що свідчить про другорядний статус самостійної навчальної діяльності в порівнянні з лекціями чи семінарами. Це пояснюється різним станом вивченості організаційних та педагогічних засад цих двох форм навчання, зокрема недостатньо дослідженим є аспект добору навчальних завдань у процесі управління самостійною роботою майбутніх юристів, що і обумовлює проблему нашого дослідження. Вивчення принципів добору навчальних завдань є необхідним для вироблення теоретичних засад проектування самостійної роботи студентів юридичних спеціальностей на технологічному рівні.

Дослідження спирається на роботи науковців за трьома напрямками. В одному з них розкривається питання сутності самостійної навчальної діяльності, її змісту та певних організаційних засад [2; 4]. Другий напрямок визначає зміст підготовки представника правової галузі [5], а третій – питання управління в навчальних закладах юридичної спрямованості [1]. При цьому вченими безпосередньо розкрито питання управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів лише в аспекті її проектування з деяких навчальних дисциплін у Донецькому юридичному інституті [3].

Досягнення вітчизняної та світової науки як у галузі управління освітою, так і в аспектах теорії самостійної навчальної діяльності не вирішили питання визначення принципів добору навчальних завдань у ході підготовки майбутніх юристів.

Метою дослідження є визначення принципів добору навчальних завдань у системі управління самостійною роботою студентів юридичних спеціальностей. Відповідними завданнями є встановлення їх сутності та розгляд регульованих властивостей кожного з принципів.

Система управління самостійною роботою майбутніх юристів має свою структуру та суб'єктів реалізації окремих функцій. Послідовне виконання обов'язків ректоратом, деканатом і кафедрою має за певний результат створення переліку навчальних завдань до кожного модуля самостійної роботи. Безпосередніми виконавцями добору завдань є, звичайно, працівники кафедр, які при розробці змісту модулів самостійної роботи покладаються на відповідні принципи педагогічного проектування. Ці принципи мають вирішувати завдання професійної підготовки юристів, їх загального розвитку, забезпечувати ефективність навчального процесу та ін.

Першим з них є принцип **розумовоцентричної організації самостійної навчальної діяльності**. Він обумовлений пріоритетністю розумової діяльності студента в процесі засвоєння навчального матеріалу. Зокрема це очевидно при формуванні уявлення, поняття та знання, коли зміни у свідомості людини є запланованим результатом процесу навчання. Частково розумовоцентричний характер навчальної діяльності властивий і

етапу набуття умінь: від початку студент завжди свідомо контролює хід виконання дії, а далі, можливо, вона буде виконуватися автоматично. Розумова діяльність студента буде більш успішною, якщо він уже має відповідний досвід розумової роботи, працює систематично та інтенсивно. Вона обумовлює сформованість більшості навчальних та професійних умінь студента юридичної спеціальності. Враховуючи особливості правових професій, зокрема щодо виконання дедуктивних, індуктивних, аналогічних, узагальнюючих розумових дій, обов'язкової наявності в юриста системного мислення, слід зазначити, що навчальні завдання самостійної роботи мають бути ще й різнобічними. Потреба вдосконалення розумових здібностей студента може бути реалізованою через такий добір навчальних завдань, який характеризується найбільшою та водночас доступною складністю, а також максимальною для виконання інтенсивністю.

Другим принципом нашого розгляду є принцип **гармонійного поєднання достатньої кількості та якості навчальних завдань для самостійного опрацювання**. Факторами упровадження цього принципу є:

- завжди ситуативне перебування студентів на певному етапі засвоєння навчального матеріалу;
- спланований кінцевий результат засвоєння студентами кожної теми навчального курсу;
- реальний зв'язок між допустимою складністю завдань самостійної роботи та навчальними здібностями студентів, а також методичними умовами навчання;
- необхідність удосконалення когнітивних характеристик студента.

Перший та другий фактори обумовлюють послідовне ускладнення навчальних завдань з урахуванням початкового та запланованого стану оволодіння студентами навчальним матеріалом. При цьому значну роль відіграє кількість завдань, якщо за рахунок неї відбувається відпрацювання уміння (навички). У підготовці правоохоронців це має місце, наприклад, при опануванні прийомами захисту, стрільби, наданні першої медичної допомоги та ін. Для всіх юристів кількісний добір завдань необхідний для формування умінь кваліфікації злочинів, укладання процесуальних документів, побудови судової промови тощо. Реалізація зазначеного принципу з огляду наведених факторів передбачає наступність навчальних завдань. Результат виконання поточного завдання утворює нову зону перспектив навчальних досягнень студента, у просторі якої добирається нове завдання, а їх кількість визначається особливостями шляху від найпростішого до такого, що відповідає вимогам вивчення теми.

Наступний фактор забезпечення необхідної якості та кількості навчальних завдань самостійної роботи полягає в їх якісному доборі з урахуванням зон актуального розвитку студентів. Оскільки вони різняться за своїми здібностями, то потребують можливості вибору завдання за рівнем доступності. «Сильний» студент відразу візьметься за складне завдання, а «слабкий» почне з простого і лише поступово дійде до найбільш складних. Отже, викладач має передбачити різні шліхи

опанування матеріалом теми. Наприклад, завдання на визначення кваліфікації злочинів у кримінальному праві мають передбачати вивчення параграфу підручника, розгляд матеріалу в коментованому кримінальному кодексі, вивчення прикладів кваліфікації та безпосередній перелік відповідних задач. Хтось зі студентів почне виконання самостійної роботи саме з підручника, а хтось з вивчення прикладів кваліфікації, що свідчить про врахування потреб різних студентів. Навчальна вправа може бути єдиною для всіх, але її виконання вимагатиме від кожного з майбутніх юристів різного обсягу зусиль та часу на виконання. Це стосується всіх видів навчальної роботи. Відповідно методичне забезпечення самостійної навчальної діяльності має гарантовано висвітлювати шлях до повного виконання завдання кожному студентові, містити елементи алгоритмізації, рекомендації та підказки, що необхідно для найбільш слабких з них.

Фактор необхідності удосконалення когнітивних характеристик студента передбачає добір вправ, орієнтований на розвиток особистості майбутнього юриста, що обумовлено стратегічними завданнями закладу освіти. За рахунок виконання навчальних завдань створюються нові зони розвитку студентів, що обумовлює подальші перспективи виконання навчальних завдань, зокрема міжпредметних, з інших предметів тощо.

Принцип **постійного удосконалення навчальних умінь** є одним з провідних для функціонування системи управління самостійною роботою студентів взагалі. Рівень сформованості навчальних умінь визначає можливість виконання завдань самостійної роботи: якщо студент не володіє методикою написання курсової роботи, то він її не підготує і т.д. Жодний з майбутніх фахівців не прийшов до вищого навчального закладу із сформованими навчальними вміннями, які не були затребувані в школі. Стан їх сформованості завжди має перспективу удосконалення, зокрема це стосується умінь творчого характеру чи складних за своїм змістом. Прості та загальнонавчальні вміння, які є основою складних, формуються, як правило, на перших курсах, отже, їх формування має входити до педагогічних завдань викладача, який працює з першокурсниками.

Профільні навчальні дисципліни можуть вимагати сформованості специфічних навчальних умінь, які переростають у професійні або є основою для їх формування. Наприклад, вміння працювати з текстом взагалі, є підґрунтям вміння роботи з юридичним текстом, а воно, в свою чергу, дозволить сформуванню вміння укладання процесуальних документів. Вміння юридичної практики можна назвати спеціальними навчальними. Вивчення студентами спеціалізованих предметів визначає перед викладачем нові завдання щодо цілеспрямованого формування у старшокурсників навчальних умінь нових змісту та якості.

Дуже важливими є ті навчальні вміння, які дозволяють студенту успішно виконувати творчі вправи та завдання наукової спрямованості. Вони утворюють категорію творчих навчальних умінь. Без них студент не оволодіє навчальною дисципліною на творчому рівні, який є найвищим. За умови сформованості творчих умінь майбутній фахівець стає здатним

створювати свій продукт та застосовувати власні знання й уміння в нестандартних умовах та ситуаціях, зокрема в ході професійної діяльності. Необхідність їх формування в студентів вимагає від викладача впровадження завдань самостійної роботи, що містять елементи творчості.

Наступним в переліку принципів добору навчальних завдань є принцип **спрямованості управління самостійною навчальною діяльністю студентів юридичних спеціальностей на формування фахових знань і умінь різної функціональної приналежності**. Завдяки можливості використання самостійної роботи на будь-якому етапі вивчення навчального матеріалу її можна вважати провідною формою формування фахових знань і умінь. Кожне з них посідає своє місце в загальній системі цінностей юриста та має своє функціональне призначення. Частина з них забезпечує виконання юристом низки суто виконавських функцій. Окремі знання та уміння забезпечують реалізацію особистісно-розвивальної та соціально-культурної функцій, які по-своєму виконуються представниками правової галузі. Яскравим прикладом умінь, що забезпечуватимуть майбутньому юристові особистісний професійний розвиток протягом усієї кар'єри є уміння пошуку інформації, її аналізу, виділення головної думки та інше. Відповідний контекст виконання має бути в більшості навчальних завдань з кожної навчальної дисципліни. Ті уміння юристів, які сприяють забезпеченню культурного збагачення українського суспільства, визначають, у першу чергу, їх мовну та комунікативну компетентність, а також здатність працювати в умовах науково-технічного прогресу, за сучасної соціально-економічної та політичної ситуації в країні тощо. Через це навчальні завдання самостійної роботи для них повинні містити письмові вправи, забезпечувати підготовку до виступів та участі в дискусіях, сприяти набуттю досвіду використання сучасного програмного забезпечення, орієнтувати студентів на вивчення практики судових рішень, розпорядчих і керівних документів Президента й Верховної Ради України, центральної та місцевої виконавської влади тощо.

Принцип **забезпечення актів творчих дій** у ході добору завдань самостійної роботи є визначальним щодо гарантування якості вивчення навчальної дисципліни. Цілком закономірно з точки зору організації вивчення кожної теми, що у підсумку студент буде здатним використати отримані знання та уміння в принципово нових умовах. Проте й кожний пізнавальний крок майбутнього фахівця як на початку вивчення матеріалу, так і на інших етапах цього процесу, містить елементи творчості через докладання зусиль, спрямованих на відкриття невідомого, оволодіння новим знанням тощо. Фактор творчості в таких діях часто є непомітним, адже пізнання нового носить не загальнонауковий характер, а особистісний. Навіть, якщо навчальна дія студента не несе суспільної чи наукової значущості, вона має особистісну значущість та забезпечує рух у становленні особистості. Послідовна реалізація актів творчих дій за допомогою використання проблемних ситуацій, завдань пошукового чи

винахідницького характеру, інших засобів не тільки забезпечує якість засвоєння матеріалу, а й дозволяє процесу навчання набути розвивального характеру. Створення таких умов навчання сприяє високому темпу пізнавальної діяльності студентів, набуттю ними пізнавальної мотивації та можливості до самореалізації. Упровадження елементів творчості унеможлиблює байдуже ставлення з боку студентів до навчальної дисципліни, наявність проявів безініціативності, безвідповідальності за результати виконання завдань тощо. Метою проектувальної діяльності викладача має бути впровадження завдань суто творчого характеру, якими є самостійні наукові дослідження. Зазвичай такі завдання розробляються викладачами профільних предметів, керівниками курсових і дипломних робіт. Проте зорієнтувати студента на підготовку доповіді на конференцію, написання статті, конкурсної роботи, підготовку презентації власного проекту може кожний викладач.

Таким чином, за результатами нашого дослідження встановлено, що в системі управління самостійною роботою студентів добір навчальних завдань ґрунтується на п'яти провідних принципах. Ними визначається, що навчальні завдання мають характеризуватися розумовоцентричною спрямованістю, певною кількістю та якістю, орієнтованістю на постійне удосконалення навчальних умінь та формування фахових знань і умінь різної функціональної приналежності, а також постійною присутністю елементів творчої діяльності. Результати дослідження дозволяють перейти до вивчення такої складової управління самостійною роботою студентів юридичних спеціальностей як технологічних особливостей проектування модулів самостійної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бесчастний В. М. Механізми державного управління розвитком вищих навчальних закладів системи МВС України: теорія, методологія та практика : монографія / В. М. Бесчастний. – Донецьк : Юго-восток, 2009. – 407 с.
2. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів : дис. доктора пед. наук : 13.00.09 / О. В. Малихін. – Кривий ріг, 2009. – 504 с.
3. Кучерявий А. О. Проектування самостійної роботи студентів юридичних спеціальностей : навч. посіб. / А. О. Кучерявий, М. Л. Шелухін, В. В. Кадала та ін. ; за заг. редакцією А. О. Кучерявого. – Донецьк : ПП «ВД «Кальміус», 2013. – 200 с.
4. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : монографія / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
5. Яворська Г. Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України : монографія / Г. Х. Яворська. – Одеса : ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.

УДК 373.1.02:372.8

Оксана Лабінська,
інженер кафедри екології та
охорони навколишнього середовища
ДВНЗ «Ужгородський
національний університет»

ЕКОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ЗМІСТУ НЕОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті пов'язана з необхідністю реформування шкільної хімічної освіти в умовах входження в європейський освітній і науковий простір. В статті показано екологічний підхід у процесі вивчення неорганічної хімії в основній школі Словацької Республіки, її роль у повсякденному житті.

Ключові слова: шкільна екологічна освіта, неорганічна хімія, Словацька Республіка.

Актуальность материала, изложенного в статье, связана с необходимостью реформирования школьного химического образования в условиях вхождения в европейское образовательное и научное пространство. В статье показан экологический подход в процессе изучения неорганической химии в основной школе Словацкой Республики, ее роль в повседневной жизни.

Ключевые слова: школьное экологическое образование, неорганическая химия, Словацкая Республика.

The actuality of the material, described in the article, is associated with the need for reforming chemical education at a school, in terms of entry into the European educational and scientific community. The article displays environmental approach in studying inorganic chemistry and the role of environmental protection in everyday life.

Key words: school environmental education, inorganic chemistry, Slovak Republic.

Протягом останніх десятиліть увага людства прикута до проблем стану навколишнього природного середовища. Стрімкий розвиток виробництва, нераціональна господарська діяльність, у процесі яких людина вичерпує та дедалі більше забруднює довкілля, спричинили прогресуюче руйнування навколишнього природного середовища. Внаслідок цього виникає загроза подальшого розвитку людської цивілізації. Тому одним з найважливіших питань сьогодення є виховання та формування у молоді екологічного світогляду. В першу чергу це має

стосуватися школярів, тієї частини населення країни, від якої в майбутньому буде залежати прийняття рішень і конкретні дії щодо збереження природного середовища. Розуміння проблем навколишнього середовища, усвідомлення своєї ролі та ролі своєї родини у його збереженні має ґрунтуватися на екологічній освіті. Екологізація освітнього процесу має стати пріоритетним напрямком освіти та виховання школярів.

Дослідженням різних аспектів екологізації шкільної освіти займалися численні вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема: Н. М. Буринська, Т. І. Вороненко, І. А. Воронцова, О. Й. Дем'янюк, Ю. А. Дмитрук, В. П. Каленська, О. Л. Пруцакова, Ю. А. Скиба, Т. М. Черноштан С. В. Шмалей та ін.

На думку О. Й. Дем'янюк, результатом екологічної освіти має стати формування індивідуальної та колективної екологічної свідомості, розвиток особистості, здатної орієнтуватися у природоохоронній діяльності, здійснювати свої професійні обов'язки та проводити щоденне життя у гармонії з природою [1, с. 21]. До змісту екологічної освіти повинні увійти матеріали про необхідність виходу з екологічної кризи, про перехід суспільства до сталого розвитку і досягнення ним якісно нового стану – екологічного суспільства як ступеня ноосферної якості цивілізації [2, с. 25].

Н. М. Буринська зазначає, що школа повинна давати не просто хімічні знання про хімічні речовини, їх будову, властивості та перетворення, а домагатися того, щоб хімічна грамотність учнів була функціональною, щоб вони розуміли необхідність хімічних знань для повсякденного життя і діяльності у будь-якій галузі промисловості, сільського господарства, науки і культури; щоб усвідомлювали хімічні знання як необхідний елемент культури кожної сучасної людини [3, с. 2].

О. Г. Власенко вважає, що для успішної екологізації хімічної освіти перш за все слід вирішити питання її змістового і методичного компонентів: відібрати хіміко-екологічний матеріал і розробити систему завдань, що забезпечить успішне засвоєння необхідних знань, формування умінь і навичок [4, с. 253].

Поширюється практика вивчення в Україні зарубіжного досвіду шкільної освіти (І. М. Костицька, Ю. А. Кучер, О. І. Літвінов, М. Є. М'яковський, С. В. Павлюк, Б. Л. Фуртак та ін.)

В умовах реформування освіти в Україні і входження в європейський освітній та науковий простір, що передбачає і прийняття європейських цінностей, ми звернулися до педагогічного досвіду викладання хімії в школах однієї з Європейських країн – Словацької Республіки.

Метою даної статті є дослідження екологічних аспектів змісту неорганічної хімії в основній школі Словацької Республіки.

В Угоді про єдину процедуру культурної та природничої освіти країн Європейського Союзу зазначається, що зміст хімічної освіти має бути пов'язаний з повсякденним життям, безпосереднім оточенням учня та

народним господарством, мають домінувати питання, які висвітлюють різні форми навколишнього середовища [5]. В навчальних основах з хімії, схвалених Міністерством освіти Словацької Республіки [6], вказано, що метою вивчення хімії є надання учням теоретичних знань про хімічні речовини, реакції, їх значення і застосування у повсякденному житті, а також формування необхідних навичок роботи з ними. Учень повинен засвоїти знання, які дозволять зрозуміти основні соціальні, медичні та екологічні наслідки використання хімічних знань і хімічних сполук у житті людини. Прикладом такого підходу може бути вивчення неорганічної хімії.

Пруцакова О. Л. відмічає, що вітчизняне екологічне виховання базується насамперед на загальнонаукових знаннях, глобальні проблеми вивчаються набагато ширше і глибше, ніж місцеві чи регіональні, а екологічних відомостей побутового характеру немає взагалі [7, с. 20]. Такий підхід призводить до того, що найближче довкілля не викликає в учнів інтересу і міркувань про його охорону, учні не усвідомлюють особистого внеску ні у руйнування, ні у збереження довкілля, і тому не відчують власної відповідальності за його стан. У підручниках, що використовуються у процесі викладання хімії в основній школі Словацької Республіки, міститься багато матеріалу, що є основою для прийняття рішень у найближчому до учнів та їхніх родин оточенні і вчать школярів діяти у довкіллі так, щоб завдати йому якомога меншої шкоди.

Основна школа в Словацькій Республіці охоплює учнів 5–9 класів. Хімія вивчається протягом 8 та 9 класів. Екологічні питання, які розглядаються у процесі вивчення неорганічної хімії, наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Екологічні питання, які розглядаються у процесі вивчення неорганічної хімії

Тема	Екологічні питання
Кислоти, основи, солі	правила роботи з кислотами та основами, надання першої невідкладної допомоги при ураженні ними
Кисень	значення для життя на Землі; озон як захисник від шкідливого випромінювання; як отрута в приземному шарі
Важкі метали	негативний вплив важких металів на життя людини; джерела шкідливих техногенних впливів на людину і довкілля
Лужні метали	значення катіонів Літію, Натрію і Калію для людського організму та джерела їх надходження
Галогеніди	значення йонів F ⁻ , Br ⁻ та I ⁻ для людського організму та джерела їх надходження
Оксиди	реакція фотосинтезу як основа життя на Землі; чадний газ, отруєння чадним газом; походження кислотних дощів та їх негативний вплив на довкілля
Метали та неметали	значення йонів Fe ²⁺ , Mg ²⁺ та Ca ²⁺ для організму та джерела їх надходження, корозія металів

Починається вивчення неорганічної хімії з теми «Кислоти, основи, солі», де наголошується на правилах роботи з кислотами і основами та надання першої невідкладної допомоги при ураженні ними, отримані знання повсякденно-побутового спрямування вчать школярів діяти природонебезпечно щодня і приймати необхідні рішення у повсякденній діяльності [8, с. 85–100].

У процесі вивчення теми «Кисень» пояснюється, що він є незамінним для життя на Землі, в невеликих кількостях міститься у воді, що дозволяє дихати тваринам, які живуть у воді. Озон, який знаходиться в верхніх шарах атмосфери, є також важливим для життя на Землі, оскільки захищає землю від шкідливого випромінювання. Зменшення озонового шару провокують деякі хімічні речовини, які потрапляють до повітря і розкладають озон (наприклад, деякі сполуки Хлору та Броду). Але в приземному шарі озон є отрутою, шкодить людині, є небезпечним для рослин, особливо для смерек [8, с. 63].

У процесі вивчення хімічних елементів увага учнів привертається до обговорення впливу мікроелементів на життя людини. Так, токсичні елементи Плюмбум, Меркурій, Кадмій та інші важкі метали по ланцюгу вода-рослина-їжа надходять в організм людини. Це стосується й атмосферного повітря, і повітря робочої зони. Викиди автомобілів, що працюють на низькоякісному пальному, які забруднюють повітря сполуками Плюмбуму, викиди підприємств з виробництва свинцевих і кадмій-нікелевих акумуляторів, виробництв, пов'язаних з одержанням чистих металів із природних руд, викиди металургійних заводів і ТЕС – усе це джерела шкідливих техногенних впливів на людину і довкілля.

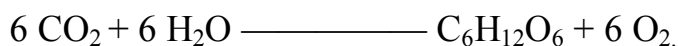
Відомо, що багато захворювань виникають внаслідок недостатнього вмісту в організмі певних мікроелементів.

У процесі вивчення лужних металів, увага учнів звертається на велике значення катіонів Літію, Натрію і Калію для людського організму і джерела їх надходження. Основним джерелом Літію для людини у формі йонів Li^+ є мінеральні води та цитрусові. Солі Літію використовуються при лікуванні психічних розладів. Йони Натрію Na^+ відіграють важливу роль в обмінних процесах. Але надмірне вживання солі (NaCl) може призвести до хвороб серця, кровоносних судин і навіть раку шлунку, тому треба уникати пересоленої їжі. Без шкоди для здоров'я ми можемо перестати солити їжу і тоді денна норма споживання NaCl з їжі буде вища, ніж потребує організм. Йони Калію K^+ потрібні для кровообігу, систем травлення і нервової. Зменшення вживання натрій хлориду, тобто йонів Na^+ і збільшення в раціоні йонів K^+ (картопля, овочі та фрукти), зменшує ризик появи багатьох хвороб [8, с. 65–67].

Для здоров'я людини велике значення мають галогеніди. Йони Фтору F^- найбільше знаходяться в зубах та кістках. Джерелом їх надходження є чай, риба, мінеральні води. Йони Броду Br^- присутні у всіх

рідинах організму, містяться в динях, томатах, бобових, часникові. Йони йоду I знаходяться в щитовидній залозі та крові. Джерелом їх надходження окрім йодованої солі є морепродукти, ківі та сливи. Нестача йонів Йоду в організмі призводить до ендемічного зобу і раку шлунку [8, с. 70–74].

У процесі вивчення оксидів особлива увага учнів привертається до вуглекислого газу CO₂ та чадного газу CO. Розглядається реакція фотосинтезу, яка проходить в зелених рослинах під дією сонячного проміння, під час якої з вуглекислого газу і води виробляється глюкоза і виділяється кисень



Ця реакція є основою життя на Землі.

Карбон (II) оксид є отруйною речовиною. Знаходиться в димових газах при неповному згоранні та в вихлопних газах автомобілів. Отруєння чадним газом є дуже небезпечним, тому що він зв'язується з гемоглобіном крові і унеможливорює дихання. Учні підводять до висновку про необхідність частого провітрювання приміщень.

Звертається увага учнів, що взаємодія деяких оксигеновмісних оксидів з водою має шкідливі наслідки для природи та навколишнього середовища. Наприклад, сульфур (IV) оксид SO₂, який утворюється при спалюванні вугілля, що містить Сульфур на теплових електростанціях, в промисловості, в будинках, утворює з водяною парою в повітрі сульфатну кислоту. Подібно реагують з водяною парою і оксиди Нітрогену з вихлопних газів автомобілів. Виникають, так звані, кислотні дощі, які шкідливо впливають не тільки на організми, але й на будівлі та промислові об'єкти [8, с. 74–77].

У процесі вивчення теми «Метали та неметали» розповідається, що більшість металів у формі катіонів мають велике значення для здоров'я людини. Йони Феруму Fe²⁺ містяться в червоних кров'яних тільцях гемоглобіну. Гемоглобін забезпечує транспортування кисню з легенів до тканин організму. В тілі дорослої людини знаходиться від 3 до 6 г Феруму. Джерелом йонів Fe²⁺ є печінка, м'ясо, жовток, горіхи, какао, мак, овочі, зернові. Страви багаті на вітамін С, цукор та білки тваринного походження покращують засвоєння Феруму з їжі. І навпаки, засвоєння зменшується при вживанні молока, кави, чаю. Нестача йонів Феруму в організмі викликає захворювання анемію. Йони Магнію Mg²⁺ відносяться до найбільш важливих внутріклітинних йонів і відіграють велике значення у всій роботі організму. Джерелом їх надходження є рослинна їжа, найбільше з високим вмістом зеленого кольору (хлорофілу), а також вівсяні пластівці, бобові та зернові. Людський організм з усіх катіонів містить найбільше йонів Ca²⁺ – в кістках, зубах, крові, нервах. Йони Кальцію краще засвоюються з їжі тваринного походження (молоко, молочні вироби, яйця), ніж рослинного походження (соя, квасоля, рис,

картопля) [8, с. 78–81].

Особлива увага учнів звертається на явище корозії, розповідається про її шкоду для народного господарства та екологічного стану довкілля. Корозія металів призводить до проривів каналізаційних і водопровідних систем, газопроводів, що є причиною забруднення довкілля.

Таким чином, описаний підхід до викладу матеріалу зазначеного розділу сприяє усвідомленню, що хімія – це область знань, яка має особливе значення для формування екологічної компетентності учнів та усвідомлення власної причетності до екологічних проблем довкілля, допомагає здійснювати свої професійні обов'язки та проводити щоденне життя у гармонії з Природою, усвідомити, наскільки важливим є подальший розвиток хімічної науки, удосконалення хімічних технологій для підтримання екологічного здоров'я нашої планети.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення екологічних аспектів на прикладі подальших тем шкільного курсу хімії в основній школі Словацької Республіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дем'янюк О. Й. Екологічна освіта як складова природоохоронних знань суспільства / О. Й. Дем'янюк // Екологічний вісник. – № 1. – 2008. – С. 20–21.
2. Скиба Ю. А. Зміст і структура екологічної освіти в контексті сталого розвитку / Ю. А. Скиба, О. М. Лазерна, М. М. Скиба // Екологічний вісник. – № 1. – 2011. – С. 25–26.
3. Буринська Н. М. Сучасні підходи до шкільної природничої освіти / Ніна Миколаївна Буринська // Біологія і хімія в школі. – № 1. – 1996. – С. 2–3.
4. Власенко О. Г. Екологізація хімічної освіти в умовах загальноєвропейської інтеграції / О. Г. Власенко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Хімічна освіта в контексті Болонського процесу: стан і перспективи». – Київ. – 18–19 травня 2006. – С. 253–255.
5. *Chémia bežného života* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kekule.science.upjs.sk/chemia/distanc/7.html>. – Загол. з екрану – Мова слов.
6. *Učebné osnovy chémie pre 5. až 9. ročník základnej školy* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www2.statpedu.sk/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne.../Osnovy/CH5-9.doc. – Загол. з документа – Мова слов.
7. Пруцакова О. Л. Сучасна шкільна екологічна освіта і запити освіти сталого розвитку / О. Л. Пруцакова // Екологічний вісник. – № 6. – 2006. – С. 20–21.
8. Emil Adamkovič. *Chémia pre 8. ročník základných škôl* / Emil Adamkovič, Jela Šimeková // Slovenské pedagogické nakladateľstvo. – 2000. – 120 s.

УДК 7.05-057.875:378:374

*Анна Максименко,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна
РВУЗ «Крымский гуманитарный
университет» (г. Ялта)*

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

У статті розглядаються теоретичні підходи до визначення сутності безперервної професійної освіти, розкривається роль навчально-педагогічних комплексів у здійсненні безперервної професійної підготовки майбутніх дизайнерів у рамках компетентнісного підходу.

Ключові слова: *безперервність освіти, неперервна професійна освіта, навчально-педагогічний комплекс, професійна компетентність.*

В статье рассматриваются теоретические подходы к определению сущности непрерывного профессионального образования, раскрывается роль учебно-педагогических комплексов в осуществлении непрерывной профессиональной подготовки будущих дизайнеров в рамках компетентностного подхода.

Ключевые слова: *непрерывность образования, непрерывное профессиональное образование, учебно-педагогический комплекс, профессиональная компетентность.*

The article examines theoretical approaches to the definition of continuity of professional education, it reveals the role of learning and teaching complexes in accomplishment of continuous training of the future designers within the competence approach.

Key words: *continuity of education, continuing professional education, training and learning complex, professional competence.*

Современное образование находится в процессе динамических изменений, вызванных социально-экономическими реформами. Трудности переходного периода образовали целый ряд противоречий. Главное из них – рассогласование системы образования с процессами, происходящими в обществе.

Одной из ведущих тенденций развития современной образовательной ситуации является ориентация на подготовку профессионалов нового уровня, самостоятельных, творческих, самодостаточных. Это вызвано тем, что в условиях динамических преобразований в общественной жизни,

информатизации всех ее сторон, расширения делового, научного и культурного сотрудничества значительно изменились требования к уровню подготовки специалистов, а следовательно, и к системе образования. В программе модернизации образования на систему среднего и высшего профессионального образования возлагается качественно новая функция – подготовка специалиста, способного принять активное участие во всех преобразованиях общества. В связи с этим перед системой профессионального образования ставится задача подготовки высококомпетентных и постоянно включенных в систему непрерывного образования специалистов. В настоящее время важным свойством системы образования становится гибкость, т.е. способность быстро отвечать на изменения требований «заказчика», в качестве которого выступает не только работодатель, но и каждая ступень образования по отношению к предыдущим. Непрерывность как принцип модернизации профессионального образования обеспечивает преемственность различных ступеней образования и одновременно – многомерное движение личности в образовательном пространстве.

Профессиональная подготовка будущих дизайнеров в средних и высших учебных заведениях – новое образовательное направление, концептуальные основы содержания и реализации которого базируются на положениях Законов Украины «Об образовании», «О профессионально-техническом образовании», «О высшем образовании», тезисах Национальной доктрины развития образования и Концепции развития профессионально-технического образования в Украине. Значительный спрос на специалистов дизайна подтверждается постановлением Кабинета Министров Украины от 20.01.1997 г. № 37 «О первоочередных мерах относительно развития национальной системы дизайна и эргономики и внедрения их достижений в промышленном комплексе, объектах жилищной, производственной и социально-культурной сфер». Актуальность этой профессии стала очевидной в условиях насыщения рынка товаров и услуг отечественной продукцией, на которую, несмотря на ее утилитарную значимость, снизился спрос, то есть, наступило время готовить специалистов дизайна, способных проектировать вещи не только функционально полезные, но и целесообразные, удобные, эстетически привлекательные.

Следуя мировому опыту, многие исследователи включают колледжи в структуру вузов и рассматривают их функционирование в системе высшей школы. Другие считают, что наиболее продуктивным для реформирования профессионального образования является взаимодействие вуза и колледжа, которое, во-первых, предполагает сохранение системы среднего профессионального образования, во-вторых, направлено на создание условий становления индивидуальной образовательной траектории специалиста. В связи с таким подходом стали активно

исследовать многоуровневую систему профессионального образования.

Уровневость в исследованиях рассматривают как совокупность законченных и самостоятельных периодов обучения, в течение каждого из которых студент получает подготовку, достаточную для выполнения определенных профессиональных функций репрезентована в работах О. С. Аббасова, Е. П. Белозерцева, А. А. Вербицкого, И. Ф. Волкова, А. П. Владиславлева, Б. С. Гершунского, А. В. Даринского, З. Д. Жуковской, В. М. Жураковского, И. А. Зимней, Б. К. Коломиец, А. Т. Кондаурова, В. В. Краевского, В. П. Кузовлева, В. А. Кузнецова, В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, А. М. Новикова, В. Г. Осипова, А. Г. Пашкова, В. Н. Скворцова, П. С. Хейфец.

В условиях современности дизайн-образование вызывает интерес у деятелей разных научных отраслей: философов, психологов, педагогов, художников, дизайнеров, искусствоведов. В частности фундаментальные закономерности развития дизайна как уникальной разновидности творческой художественной деятельности отражены в работах В. Р. Аронова, Н. К. Воронова, В. Л. Глазычева, В. Я. Даниленко, Дж. Джонса, Е. Н. Лазарева, А. Моля, В. Ф. Рунге, О. А. Фурсы, А. В. Чебыкина.

Особого внимания заслуживают исследования ученых, работающих в отдельных сферах дизайна, где раскрыты конкретные аспекты истории и теории дизайн-деятельности: В. П. Зинченко, А. П. Мельникова, С. М. Михайлова, О. И. Нестеренко, Е. А. Розенблюма, В. Ф. Сидоренко, С. О. Хан-Магомедова.

Теория и практика профессиональной подготовки рассмотрены в диссертационных исследованиях по педагогике в таких аспектах: теория и практика специальной подготовки дизайнеров в высших учебных заведениях (И. П. Наливайко); система непрерывной экологической подготовки специалистов-дизайнеров (В. Ф. Прусак); основы формирования профессиональной компетенции будущих дизайнеров (С. В. Чирчик); формирование эстетической культуры будущих дизайнеров в высших учебных заведениях (В. В. Томашевский); основы обучения этнодизайна одаренных студентов в высших художественных учебных заведениях (А. А. Руденченко); основы непрерывного дизайн-образования (Д. В. Лебедева).

Отдельные вопросы профессионального становления специалистов-дизайнеров раскрыты в исследованиях: А. Ш. Анишева, А. В. Бойчук, Н. П. Вальковой, М. П. Васильевой, И. Ф. Волкова, В. Н. Гамаюнова, Ю. А. Грабовенко, Т. М. Журавской, К. М. Кантора, В. П. Климова, Л. А. Кузмичева, В. И. Лесняка, С. П. Мигаль, Г. Б. Минервина, Ю. А. Мохиревой, Л. Б. Переверзева, Н. А. Пичкура, В. А. Победина, И. В. Приваловой, В. М. Розина, В. Ф. Сидоренко, Е. В. Черневич, Р. Т. Шмагалю. В частности учеными подчеркнута важность развития профессиональной подготовки как способности студентов мыслить самостоятельно, анализировать и

синтезировать учебный материал, овладевая всей совокупностью необходимых знаний. Однако недостаточно изученными остаются научно-теоретические основы профессиональной подготовки будущих дизайнеров в системе непрерывного образования, играющие ключевую роль в дизайнерской деятельности. Требуют дополнительных исследований педагогические условия преемственности в подготовке будущих дизайнеров в контексте непрерывного образования колледж – вуз – последипломное образование, которая предусматривает последовательную и системную апробацию теоретических доминант процесса профессиональной подготовки, а также закрепление практической профессиональной деятельности закономерностей целенаправленного восприятия проекторочных заданий, создания художественного замысла, освоения новых знаний, умений, навыков.

Рассматривая проблему непрерывного профессионального образования, можно выделить несколько подходов к раскрытию ее сущности.

По мнению В. Л. Аношкиной и С. В. Резванова, понятие непрерывности образования, в том числе и профессионального, можно рассмотреть по отношению к 3-м основным составляющим (субъектам).

Во-первых, по отношению к личности. Непрерывность в таком контексте означает, что человек учится постоянно, причем, учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием.

Во-вторых, по отношению к образовательным процессам (образовательным программам). В этом случае непрерывность характеризуется преемственностью содержания образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа к другому.

В-третьих, по отношению к образовательным учреждениям. Непрерывность в таком случае связана с особой сетью образовательных учреждений, которые создают необходимое и достаточное пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей [1].

Г. А. Ягодин главным системообразующим фактором непрерывного образования считает личность как цель и конечный результат процесса постоянного и неуклонного восхождения к новым высотам познания и преобразования мира [6].

По мнению О. В. Купцова, основой непрерывного образования является приобретение человеком дополнительных знаний. Различные виды дополнительного образования, при этом не лишены самостоятельного значения [4].

Б. С. Гершунский трактует суть непрерывного образования как процесс создания необходимых условий для всестороннего гармоничного развития личности независимо от возраста, первоначально приобретенной профессии, специальности, места жительства с обязательным учетом личностных особенностей, мотивов, интересов, ценностных установок [1].

В подобной трактовке подвергнута главная мысль непрерывного образования – развитие личности человека.

А. А. Вербицкий, рассматривая проблему непрерывного образования, обращает внимание на понимание принципа непрерывности и выступает против трактовки непрерывного образования как обучения с заранее установленной периодичностью, то есть механического решения проблемы. Содержательное решение этой проблемы автор предлагает, введя понятие «квалификация», которое характеризует не сумму полученных документов об образовании, а уровень компетентности специалиста, его способность решать определенные классы профессиональных и социальных задач. А. А. Вербицкий считает, что своего рода заполнителем резервов непрерывности (то есть прерывности) выступает самообразование, которое, предполагает сохранение и развитие познавательного отношения человека к миру, его умение учиться [2].

Цель статьи: рассмотреть значение профессиональной подготовки высококомпетентных будущих дизайнеров, постоянно включенных в систему непрерывного образования.

Теоретические подходы к сущности непрерывного образования нашли свое отражение в моделях данного явления, которые, на наш взгляд, могут быть отнесены и к профессиональному образованию:

- непрерывное образование как профессиональное образование взрослых, потребность в котором вызвана необходимой компенсацией знаний и умений, как своеобразный ответ на технологический прогресс;
- непрерывное образование как пожизненный процесс («образование всю жизнь») в условиях функционирования педагогически организованных формальных структур;
- пожизненное образование, которое связано со стремлением личности к постоянному познанию себя и окружающего мира, целью непрерывного образования в этом случае становится всестороннее развитие (включая саморазвитие) человека, его биологических, социальных и духовных потенций, а в конечном итоге – его «окультуривание», как необходимое условие сохранения и развития культуры общества [5].

А это требует кардинального изменения концептуальной системы взглядов на профессиональное образование. Ведущим фактором, определяющим успешность процессов профессиональной самореализации и саморазвития, выступает непрерывное образование личности.

Современные целевые установки общеобразовательной школы ориентированы прежде всего на создание оптимальных условий для социального развития будущих дизайнеров с учетом их индивидуальных особенностей. Наиболее соответствующим новым социально-экономическим условием является непрерывное индивидуализированное обучения. Оно является процессом и результатом целенаправленного образователь-

ного процесса, который на современном этапе общественного развития во многом зависит от структуры, содержания и характера деятельности, в которую постоянно включаются студенты.

Научные интерпретации непрерывного профессионального образования представлены многообразием концепций, зависящих от того, в рамках предмета какой науки или парадигмы эта проблема рассматривается. Так, философия образования исследует феномен посредством категорий непрерывности, взаимосвязи, интеграции, преемственности, единства, системы, свободы, самореализации и др. В психологии концепция непрерывного профессионального образования описывается через выявление мотивационно-смысловых основ овладения профессией, совершенствования в ней, понятия личности как субъекта профессионального выбора. Суть педагогической концепции, интегрирующей результаты междисциплинарных исследований, заключается в раскрытии природы непрерывного профессионального образования посредством категорий цели, содержания образования, методов и форм обучения, конкретных образовательных технологий, критериев эффективности процесса непрерывного образования, механизмов управления.

Анализ теоретических исследований показывает, что на сегодняшний день в психолого-педагогической литературе наиболее широко представлен подход к образованию, непрерывному в пространстве и времени. Согласно этому подходу, непрерывное профессиональное образование – это системно организованный процесс образования людей на протяжении всей их жизни, дающий возможность каждому человеку получать, обновлять и расширять знания, необходимые для успешного исполнения различных социально-экономических ролей в системе социальных контактов, выбрав для этого ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует и отражает потребности личности и образовательной потребности общества [3].

Исследование основывается на современных концепциях и положениях о дизайн-образовании, в которых определено новое понимание процесса профессиональной подготовки как закономерных, последовательных и непрерывных изменений, происходящих в процессе становления личности на всех этапах жизнедеятельности человека.

Учитывая сложность и многоплановость исследуемой проблемы, реализовать главную идею оказалось возможным лишь при условии системного подхода, что и позволило определить концепцию исследования, которая интегрирует в себе следующие теоретические положения.

Стратегия развертывания процесса профессиональной подготовки будущих дизайнеров в процессе непрерывного образования базируется на системном (обусловлено овладением профессиональными умениями и навыками как системы, т.е. совокупности взаимосвязанных и

взаимообусловленных элементов; область профессиональной деятельности включает вид творческой деятельности по формированию эстетически выразительной предметно-пространственной среды, интегрирующий художественную, конструкторскую, научно-педагогическую деятельность направленную на создание и совершенствование высокоэстетической, конкурентоспособной отечественной продукции, способствующей развитию экономики, повышения уровня культуры и жизни населения). Методика профессиональной подготовки будущих дизайнеров также относится к категории систем, поскольку как целостное образование выступает упорядоченной множеством взаимосвязанных компонентов и реализуется на разных этапах непрерывного образования – *деятельностного* (основаниями для его определения является тот факт, что процесс профессиональной подготовки имеет деятельностную природу и происходит в процессе различных видов профессиональной деятельности, которые являются целостными эстетически выразительными комплексами предметной среды, удовлетворяющие утилитарные и духовные потребности человека (техника и оборудование, транспортные средства, интерьеры, полиграфия, товары народного потребления), в каждой из которых решаются задачи профессиональной деятельности (художественная, проектная, информационно-технологическая, организационно-технологическая, организационно-управленческая)); *компетентностного* (обеспечивает формирование ряда компетенций, которыми должен овладеть будущий дизайнер: общекультурные (владеть культурой мышления, быть способным к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; быть готовым к кооперации с коллегами, работе в коллективе; быть способным находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность; стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства); профессиональные (владеть рисунком, умением использовать рисунки в практике составления композиции и переработкой их в направлении проектирования любого объекта; владеть принципами выбора техники исполнения конкретного рисунка; навыками линейно-конструктивного построения и основами академической живописи; владением профессиональными навыками современной шрифтовой культурой; приемами работы в макетировании и моделировании; приемами работы с цветом и цветовыми композициями; методами и технологией классических техник станковой графики; разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; возможные приемы гармонизации форм, структур, комплексов и систем; комплекс функциональных, композиционных решений)) и *коммуникативном* подходах (различные формы коммуникации выступают решающим фактором в профессиональной деятельности дизайнера – осуществление

управленческих функций в учреждениях, организациях, фирмах, структурных подразделениях, занимающихся разработкой дизайна для всех сфер бытовой, общественной и производственной деятельности человека; ведение деловых переговоров и деловой переписки). Объединяющим стержнем организации процесса непрерывного образования будущих дизайнеров является учет общих закономерностей их развития и разных видов деятельности; одновременно в каждой из которых профессиональная подготовка обнаруживает свою специфику.

Формирование профессиональных умений и навыков обусловлена рядом факторов: внутренних (желание и потребность овладением методами творческого процесса, созданием художественного образа, владением практическими навыками различных видов изобразительного искусства и способов проектной графики) и внешних (знание и основы художественно-промышленного производства; технологии изготовления продукции; принципы художественно-технического редактирования, макетирования, компьютерных технологий).

Многоуровневая подготовка будущих дизайнеров предполагает соблюдение последовательных стадий профессиональной подготовки: упражнение, задание, проектирование, реальный заказ.

Система непрерывного профессионального образования призвана обеспечить как вертикальную, так и горизонтальную образовательную мобильность человека в течение всей его жизни. Структурный компонент данной системы, направленный на реализацию первого вида образовательной мобильности граждан, характеризуется переходом индивида от одного уровня образования к другому по различным образовательным траекториям и определяется как подсистема «формального (институционального) профессионального образования». Этот компонент системы включает в себя следующие подсистемы: начальное профессиональное образование, высшее профессиональное и послевузовское образование.

Компонент же системы непрерывного профессионального образования, необходимый для реализации горизонтальной мобильности в украинском законодательстве об образовании называется системой (подсистемой) дополнительного профессионального образования и предполагает обновление, расширение и приобретение новых знаний и умений человека в рамках существующего образовательного ценза. В научной литературе этот компонент также называется подсистемой «трансформации квалификации»; «профессиональным непрерывным образованием» и т.д.

Согласно мнению многих авторов, система непрерывного профессионального образования должна базироваться на принципах многоуровневости, многоступенчатости, вариативности и гибкости, принципе многофункциональности.

Исследования также показывают, что непрерывное профессиональное образование обладает основными свойствами системы, такими как универсальность, преемственность, интегративность.

Таким образом, проблема непрерывного профессионального образования – приоритетная проблема, вызванная к жизни современным этапом научно-технического развития и теми политическими, социально-экономическими и культурологическими изменениями, которые происходят в обществе. Непрерывное образование не является исключительно педагогической проблемой. Она носит комплексный междисциплинарный характер и находится в стадии глубокого осмысления философами, социологами, педагогами и представителями других наук.

Непрерывная профессиональная подготовка дизайнеров – одно из важнейших направлений реализации идей непрерывности образования. В условиях современных подходов к содержанию и структуре такой подготовки можно выделить, как минимум, 2 прикладных варианта ее осуществления.

Прежде всего обучение выпускников школ по многоуровневой модели «бакалавриат – магистратура, возможно аспирантура». В этом случае вуз призван обеспечить фундаментализацию педагогического образования, что предполагает значительное увеличение доли общетеоретических дисциплин, в том числе и по психолого-педагогическим наукам. При этом уже на уровне бакалавра возникает необходимость профилизации подготовки педагога с учетом очевидной специфики образовательных ступеней (дошкольное, начальное и т.д.). Предстоит четко определить и направления повышения квалификации дизайнеров на уровне послевузовского, дополнительного образования, что могло бы обеспечить узкую специализацию выпускника.

Кроме того, непрерывность профессионального образования может быть связана и с созданием особых организационных структур, которые позволяют несколько по-иному выстраивать процесс подготовки будущих дизайнеров. Речь идет о функционировании, в частности, учебно-педагогических комплексов, включающих в себя профильные колледжи и вузы. Такие комплексы в условиях специалитета накопили значительный опыт деятельности по координации учебных планов и программ подготовки специалистов, научно-методического обеспечения процесса обучения студентов, повышении квалификации преподавателей колледжей на базе вуза, совместной реализации научных тем, осуществлении воспитательной работы со студентами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аношкина В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов н/Дону : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.

2. Вербицкий А. А. Методологические проблемы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Непрерывное образование: методология и практика. – М., 1990.
3. Зеленина Л. М. Перспективные проблемы развития целостной дидактической системы в условиях непрерывного образования / Л. М. Зеленина, С. И. Портнова // Перспективные проблемы развития системы непрерывного образования : сб. науч. трудов ; под ред. Б. С. Гершунского и др. – М., 1987. – С. 38–43.
4. Купцов О. В. Непрерывное образование: подходы и решения / О. В. Купцов // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 9. – С. 7.
5. Маслов В. И. Непрерывное образование: подходы к сущности / В. И. Маслов, Н. Н. Зволинская, В. М. Корнилов // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет : ежегодник. – М., 1993. – С. 102–117.

УДК 338.48(07)

Любов Малик,
кандидат економічних наук,
доцент Національного лісотехнічного
університету України, докторант

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ, ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ ДО ТУРИСТИЧНИХ ПОХОДІВ ТА ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено аспекти професійної підготовки менеджерів по туризму до туристично-рекреаційної діяльності, виховання любові в учасників туристичних походів до рідного краю, фахової підготовки до спортивних походів учнівської та студентської молоді. Зокрема, розглянуті всі необхідні умови для здійснення туристичного походу.

Ключові слова: туризм, подорожі, ресурси, туристична привабливість, підготовка менеджерів туризму, економіка, спортивний туризм.

В статье освещаются аспекты профессиональной подготовки менеджеров туризма в туристической-рекреационной деятельности и воспитания в участников туристических походов любви к родной земле и профессиональной подготовки для спортивных поездок учащихся школ и студенческой молодежи. В частности рассмотрены все необходимые условия для проведения туристического похода.

Ключевые слова: туризм, путешествия, ресурсы, туристические достопримечательности, обучение менеджеров туризма, экономика, спортивный туризм.

The article casts light on the aspects of training tourism managers in tourism and recreational activities and breeding in the members of tourism trips love for his native land, the article points out professional training of the pupils and the students abilities to go hiking. In particular, all necessary conditions for realization of an excursion have been considered.

Key words: tourism, travel, resources, tourist attraction, training managers of tourism, economy, sport tourism.

Підготовка майбутніх менеджерів туризму у вищих начальних закладах до туристично-рекреаційної діяльності розуміється як процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, скеровані на формування професійних компетентностей, в системі безперервної освіти протягом всього навчання, що забезпечує відповідний рівень фахової підготовки менеджера в галузі туристичної діяльності, відзначає Л. О. Малик [8].

Підготовка майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах до туристично-рекреаційної діяльності така ж важлива, як і підготовка учнівської молоді в даний час до ринкової економіки в галузі економіки. З економічної точки зору туризм виступає як окрема галузь господарства, специфічний вид створення і споживання туристами матеріальних і духовних благ, послуг, товарів, природних ресурсів певних територій. У більшості країн світу доходи від туризму займають зростаючу позицію в державних бюджетах і входять до числа найбільш перспективних галузей національної економіки.

Проблемі, яка досліджується, присвячено наукові розробки відомих українських дослідників та фахівців галузі туризму, а саме: М. В. Вачевського [1], В. К. Винокурова [2], Л. П. Дядечко [3], Г. М. Зайчука [4], В. Ф. Кифяка [5], О. О. Любіцевої [6], О. Д. Норовлянського [10], Н. М. Примаченка [11], З. І. Філіпова [14], Ю. В. Щура, О. Ю. Дмитрука [15] та інших.

Мета статті: розробка методики новітніх технологій підготовки менеджерів туризму до туристично-рекреаційної діяльності під час проведення туристичних походів, які у майбутньому формують необхідний рівень професійних компетентностей на ринку праці.

Спортивно-оздоровчий туризм – одна з найпопулярніших форм активного відпочинку, яка поступово відвоює втрачені позиції найбільш масового виду рухової діяльності населення України та учнівської і студентської молоді. Слід відзначити, що, визначившись із маршрутом та знаючи характер і складність природних перешкод на маршруті, група починає заздалегідь готувати необхідне спорядження.

Існують загальні правила укладання рюкзака: важкі речі по спині; м'які – на дно; об'ємні (пуховик, куртка), крихкі та ламкі речі (фотоапарат, медична аптечка, прилади) – зверху, а предмети першої необхідності – у бокові та центральній кишені. Усі речі в рюкзаку мають бути щільно упаковані та не гриміти в рюкзаку під час руху. У верхню частину рюкзака кладуть речі, які в будь-який момент можуть знадобитися – штормову чи пухову куртку, жилет, светр, сорочку. Тобто зверху повинно укладатися спеціальне спорядження, яке може знадобитися для оперативного застосування, зазначає З. І. Філіпов [14].

До кишень кладуть предмети особистої гігієни, флягу, горнятко, миску, та ліхтарик. Кожен турист укладає рюкзак на основі своїх звичок, досвіду та вподобань, але дотримуючись основних правил.

Карімат – килимок для теплоізоляційної прокладки між туристом та холодною землею, камінням або снігом під час сну. Виготовляють карімат з пінополіуретану. Вони легкі, не промокають, легко скручуються та достатньо міцні.

Спальний мішок – незамінний атрибут туриста у довготривалій

мандрівці. Від його якості залежить повноцінний та комфортний відпочинок під час сну. Обирати відповідний спальний мішок треба залежно від сезону, району походу, складності маршруту, температури повітря.

Черевики – найбільш поширений тип взуття для пішохідних та гірських походів. Вони мають бути міцними, зручними та перевіреними. Категорично забороняється виходити на маршрут у нових черевиках. Черевики бувають легкі – для звиклих подорожей, та важкі – для гірських сходжень. Верх повинен бути виготовлений з якісної шкіри, рівною за фактурою та без видимих вад. Важливе значення має розмір взуття.

Уміння підібрати та взяти в похід оптимальний комплект одягу приходить з багаторічним досвідом. Одяг для походів повинен бути міцним та зручним. Він має бути вільним, не сковувати рухів, захищати мандрівника від вітру, дощу та холоду, не допускати перегріву організму під час руху і роботи та переохолодження організму на привалах, стоянках і під час сну.

Штормова куртка – надійно захищає від вітру, навіть якщо вона мокра. В негоду мокру штормову куртку туристи з себе не знімають. Вона все одно захищає від вітру, і при цьому поволі висихає. Зручними у поході є також штормові штани. Підбір матеріалів, з яких пошитий одяг для походів, проводиться за принципом трьох шарів. Перший шар – білизна до тіла має бути виготовлена з бавовни та льону. Вони дають тілу змогу вільно дихати. Бавовняна сорочка чим тонша, тим краща. Другий шар – утеплювальний шар одягу – фланель, вовна та гортекс. Виготовлений із цих матеріалів одяг: термобілизна, сорочка, светр, жилет, спортивний костюм – буде зручним і теплим. Третій – утеплювальний зовнішній шар – пух, полартек, синтепон та силіконові порожнисті волокна, з яких виготовляють комбінезони, пухові куртки та жилети.

Одним із важливих споряджень для туристичного походу слід вважати також намет – спорядження, яке є найголовнішим у багатоденному поході групи туристів. Від правильного вибору намету для походу залежить якість відпочинку, а отже – і проходження всього маршруту.

Поділяються намети на дві основні групи: одношарові та двошарові. У одношаровому наметі туриста від навколишнього світу віддаляє лише тонкий шар тканини. Найпоширеніша форма такого намету – «напівхатка», яка має форму будиночка. Шують напівхатки з наметової (брзентової) тканини. Різні за конструкцією (відношення висоти та ширини), вони вміщують від двох до шести осіб.

Для кожного туриста в поході повинен бути перелік особистого спорядження, необхідного в походах (від пішого до гірсько-пішого та гірського походу), що показано в таблиці 1.

Особисте спорядження туриста для походів

Спорядження туриста	Кількість штук (пар) у мандрівці.		
	Піший	Гірсько-піший	Гірський
Рюкзак з поліетиленовим вкладишем (мішком)	1	1	1
Спальний мішок із вкладишем	1	1	1
Килимок пінополіуретановий (каріMAT)	1	1	1
Черевики туристичні	1	1	1
Кросівки	1	1	1
Гумові чоботи (бродні)	1	1	1
Штормовий костюм	1	1	1
Тренувальний костюм	1	1	1
Куртка пухова	–	–	1
Светр шерстяний	1	1	1
Плащ накидка	1	1	1
Штани	1	1	1
Рейтузи шерстяні	–	1	1
Сорочка	1–2	1–2	1–2
Спідня білизна (комплект)	2	2	2
Плавки	1	1	1
Шапочка в'язана (шерстяна)	1	1	1
Кепка з дашком	1	1	1
Хустка (бандана)	1	1	1
Шкарпетки шерстяні	2–3	2–3	2–3
Шкарпетки бавовняні	2	2	2
Онучі (пара)	2	2	2
Рукавиці теплі (пара)	–	1	1
Рукавиці брезентові (пара)	1	1	1
Хусточка (носовичок)	2	2	2
Рушник	2	2	2
Речі особистої гігієни (зубна щітка, паста, 1 кусок мила господарського тощо)	комплект	комплект	комплект
Миска, кружка, ложка	комплект	комплект	комплект
Ніж туристичний (мисливський)	1	1	1
Мішечки полотняні для одягу та посуду	3–4	3–4	3–4
Годинник (бажано із секундною стрілкою)	1	1	1
Компас	2	2	1
Окуляри сонцезахисні (скельця скляні) + твердий футляр	1	1	1
Захисна маска від сонця	–	1	1
Сірники у водонепроникній упаковці та запальничка	2	2	2

Кусочки пластмаси 1–2 мм (шир.1 см довж.10 см)	5–6	5–6	5–6
Смужки тканини, просоченої парафіном	3–4	3–4	3–4
Альпеншток (тренінгові палиця)	1	1	1
Льодоруб	–	1	1
Реп шнур (5 м)	–	1	1
Каска	–	1	1
Ліхтарик наголовник	1	1	1
Сітка Павловського (накомарник)	1	1	1
Трубка поліетиленова (2 м) для пиття води	–	1	1
Устілки запасні	1	1	2
Крейда	2	2	2

В нинішніх умовах розвитку туризму більшу популярність отримують двошарові намети. Вони функціональніші, що дуже важливо, доступніші за ціною. Двошаровий намет складається з внутрішнього намету, що виготовляється з «дихаючої» тканини, і тенту (другий шар), який різними способами з'єднується з основним наметом. Тент виготовляють з непромокального вітростійкого матеріалу.

Освіта ХХІ століття покликана орієнтувати навчальний процес не лише на пізнання й перетворення світу, а й на проектування нової реальності, у якій би краса із доцільністю утворювала синтез нової якості, синтез освітньо-культурний, освітній процес, який би забезпечував цілісність та особистісну унікальність туризму, сприяв розвитку спортивно-оздоровчого туризму, який має свої характерні особливості [1].

За організацією походу, маршрутом, засобами пересування його відносять до певного виду туризму: пішохідного, гірського, лижного, водного, велосипедного. Серед цих видів до певної міри умовно виділяється гірський туризм, хоча існує не менше підстав для віднесення його до альпінізму. Природні умови високогірних районів і специфіка перешкод ставлять перед гірськими туристами багато не властивих іншим видам туризму завдань. Він відрізняється і значним арсеналом спеціального спорядження, і специфічними технічними прийомами, тактикою, і необхідністю висотної акліматизації всієї туристської групи, зазначає В. Ф. Кифяк [5].

Успіх туристського походу багато в чому залежить від готовності його учасників до самостійних і спільних дій у ситуаціях, що вимагають морально-вольової стійкості, психологічної сумісності, здатності до колективної взаємодії, вміння підтримувати певну психологічну атмосферу в колективі, спрямовану на максимально ефективне функціонування групи при подоланні маршруту чи на індивідуальну і колективну мобілізацію на випадок екстремальних ситуацій, зазначають Ю. Щур, О. Дмитрук [18].

Одним із успішних туристичних походів є організація харчування.

Менеджер туризму повинен пам'ятати, що молодий організм учасників туристичного походу, не повинен у процесі походу себе виснажувати. Якісне і калорійне харчування є запорукою успішного проходження маршруту та стабільної працездатності туриста протягом усієї мандрівки. Правильно організоване харчування є одним з основних чинників доброго здоров'я учасників туристичного походу, опірності організму до навколишнього середовища, витривалості та працездатності.

Організація, підготовка та проведення процесу фізичного самовдосконалення та загартування організму повністю покладається на кожного учня чи студента-учасника походу. Подорожуючи тим чи іншим туристським маршрутом, турист повинен мати гарантовану можливість активного відпочинку з оптимальним фізичним навантаженням, елементами загартування організму, а також продуманим змістом, цікавою екскурсійною програмою, цікавим дозвіллям, формуванням культури у діловому спілкуванні, вироблення етикету, поваги і любові до ближнього, зазначає Н. М. Примаченко [11].

Туристська подорож повинна давати для учнівської та студентської молоді задоволення, виховувати любов до природи та цінностей регіону, де проходить подорож, викликати у молоді позитивні емоції, нести змістовну і цікаву інформацію, бути джерелом приємних спогадів. Маршрут тим привабливіший для туристів, чим більше можливостей він містить для відпочинку і оздоровлення, чим цікавіший його зміст і екскурсійна програма.

Крім того, траса маршруту повинна бути послідовно розробленою, безпечною і відповідати фізичним можливостям кожного з учасників і головне відповідати правилам проведення туристських подорожей з учнівською та студентською молоддю [13].

Як відзначають Ю. В. Щур та О. Ю. Дмитрук, для дотримання більш чи менш адекватної картини фізичного стану організму і функціонування всіх його органів, а також можливості участі молодої людини в туристському поході достатньо застосувати кілька простих, доступних і досить інформативних тестів та функціональних проб [15].

Одним із найважливіших показників стану людини (стан серцево-судинної системи) є частота пульсу. Пульс прослуховується на променевій, сонній або стегновій артерії. У стані спокою частота пульсу у чоловіків дорівнює 60–70 ударам, у жінок 70–80 ударам за хвилину. Пульс прослуховують протягом 10 сек. і отриманий результат множать на 6.

Маса тіла і сила рук визначаються за кількістю віджимань від підлоги, підтягувань на перекладині (не менше 8–10 разів для молодих людей і 4–5 для людей середнього віку) або за допомогою кистьового динамометра.

Система самоконтролю передбачає також визначення артеріального тиску. У молодих людей (20–30 років) систолічний тиск повинен

перебувати в межах 105–110 мм, а діастолічний (друга цифра ртутного стовпчика) – 65–70 мм, у віці 40–50 років – відповідно 120–130 і 75–80 мм.

Швидкісну реакцію нервової системи оцінюють за допомогою тепінг-тесту. Вона визначається за максимальною кількістю точок, проставлених за 10 с. у квадраті розміром 10x10 см (норма для молодих людей становить не менше 60 точок).

Для збереження та укріплення здоров'я необхідно дотримуватися правил особистої гігієни. Особиста гігієна туристів – важливий засіб профілактики захворювань, збереження працездатності та доброго настрою.

Під час тривалого спортивного походу найбільше піддаються ризику травмування та отримують навантаження ноги туриста.

На короткому привалі необхідно зняти взуття та шкарпетки і ретельно оглянути ноги. У разі появи потертості, подряпин чи тріщин, їх необхідно змастити йодом або зеленкою [5, с. 13].

Для запобігання гнійничкових захворювань, по можливості, на кожному вечірньому привалі потрібно обмитися теплою водою з милом. Для профілактики змастити місця потертості кремом. Крім цього доцільно проводити самомасаж для зняття втоми протягом 10 хв., зазначає В. К. Винокуров [2].

Формування професійних здібностей майбутніх менеджерів туристичної діяльності є актуальною проблемою педагогічної теорії і практики. Сучасний ринок праці вимагає високої мобільності трудових функцій працівників туристичної сфери діяльності, готовності достатньо швидко освоювати нові технології сфери послуг, успішно адаптуватися до змін. Показники діяльності менеджерів туристично-рекреаційної галузі значною мірою визначаються рівнем розвитку їх професійних здібностей. Здібності – професійні компетентності, утворюючи особистість як соціальну систему, перебувають у взаємозв'язку, характеризуються відносною стійкістю та взаємодією.

Європейське співробітництво в галузі туризму сприяє зближенню молоді, дає можливість запозичення кращого досвіду з інших педагогічних систем, збагачує форми і методи навчання. Таким спільним навчальним процесом виступає вивчення економіки, туризму, сфери послуг, менеджменту і маркетингу, що дає можливість готувати менеджерів туризму з високими професійними компетентностями до туристичної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вачевський М. В. Маркетинг формування професійної компетенції : підручник / М. В. Вачевський. – К. : Професіонал, 2005. – 512 с.
2. Винокуров В. К. Безопасность в альпинизме / В. К. Винокуров, А. С. Левин., И. А. Мартынов. – М. : Физкультура и спорт, 1983. –

- 348 с.
3. Дядечко Л. П. Економіка туристичного бізнесу : навч. посіб. / Л. П. Дядечко. – К. : ЦУЛ. 2007. – 224 с.
 4. Зайчук Г. М. Управління маркетинговою діяльністю в туристичній галузі / Г. Зайчук. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2010. – 154 с.
 5. Кифяк В. Ф. Організація туристичної діяльності в Україні / В. Ф. Кифяк. – Чернівці : Книги-XXI, 2003. – 300 с.
 6. Любіцева О. О. Ринок туристичних послуг / О. О. Любіцева. – К. : Альтерпрес, 2003. – 436 с.
 7. Малик Л. О. Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців до туристично-рекреаційної індустрії у вищих навчальних закладах / Л. О. Малик // Молодь і ринок. – 2012. – № 6(89). – С. 43–48.
 8. Малик Л. О. Економіка та організація формування маркетингової туристичної індустрії в Україні / Л. О. Малик. – Дрогобич : Коло, 2011. – 394 с.
 9. Малик Л. О. Туризм та його сегментація за видами проведення турів та за місцем призначення / Л. О. Малик // Молодь і ринок. – 2013. – № 1(96). – С. 28–34.
 10. Норовлянський О. Д. Шкільний туризм / О. Д. Норовлянський, В. Пустовойт. – К. : Шк. світ. 2009. – 128 с.
 11. Примаченко Н. М. Формування маркетингової культури у майбутніх вчителів технологій у процесі навчання основ підприємництва / Н. М. Примаченко. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – 218 с.
 12. Паньків Н. Туристичне ресурсознавство : навч. посіб. / Н. Паньків. – Львів : Український бестселер, 2011. – 238 с.
 13. Правила проведення туристських подорожей з учнівською та студентською молоддю України. – К. : МОН України № 237 від 24.03. 2006 р.
 14. Філіпов З. І. Спортивний туризм : навч. посіб. / З. І. Філіпов. – Дрогобич, Коло, 2010. – 344 с.
 15. Щур Ю. В. Спортивно-оздоровчий туризм : навч. посіб. / Ю. В. Щур, О. Ю. Дмитрук. – К. : «Альтерпрес», 2003. – 232 с.

УДК 811.161.2(07)

Лідія Мамчур,
доктор педагогічних наук, доцент
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті порушується важлива проблема сучасності – мовна освіта особистості. Визначено теоретичні засади феномена «мовна особистість» крізь призму педагогічних і лінгводидактичних досліджень. Розглянуто значення спілкування, комунікації, мовленнєвої комунікації як різновиду людської діяльності й основного навчального середовища для формування мовної особистості учня в основній школі.

Ключові слова: мовна особистість, національно-мовна особистість, формування комунікативної компетентності, спілкування, комунікація, мовленнєва комунікація.

В статье поднимается важная проблема современности – языковое образование личности. Определены теоретические основы феномена «языковая личность» сквозь призму педагогических и лингводидактических исследований. Рассмотрено значение общения, коммуникации, речевой коммуникации как разновидностей человеческой деятельности и основной учебной среды для формирования языковой личности ученика в основной школе.

Ключевые слова: языковая личность, национально-языковая личность, формирование коммуникативной компетентности, общение, коммуникация, речевая коммуникация.

The article raises the problem of linguistic education of a personality, that is of extreme importance at present. The article distinguishes theoretical base of the phenomenon of «linguistic personality» in the light of pedagogical and linguodidactic researches. The article concerns the importance of intercourse, communication, linguistic communication, as a type of human activity and main educational surrounding that forms linguistic personality of a pupil at school.

Key words: linguistic personality, nationally-linguistic personality, forming communicative competence, intercourse, communication, linguistic communication.

Освіта XXI століття зорієнтована на формування національно мовної особистості, здатної вільно і комунікативно доцільно спілкуватися в різних сферах суспільного життя, створювати необхідні умови для обміну інформацією. Пріоритетний напрям сучасної української лінгводидактики –

формування і розвиток мовної особистості, яка є носієм мови, дбає про її красу й функціонування, володіє мовними знаннями і високим рівнем мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок. Чинна програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Рідна (українська) мова» визначає, що «основна мета навчання рідної мови полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатого мовної особистості, яка володіє вміннями і навичками в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності» [12, с. 3].

Проблемі формування національно-мовної особистості, спілкування як процесу в зв'язку з мовленням і мисленням, розвитку мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок учнів присвятили свої праці лінгвісти (Ф. Бацевич, І. Білодід, Л. Булаховський, Ф. Буслаєв, В. Виноградов, І. Вихованець, Ю. Караулов, Л. Мацько, О. Потебня, В. Русанівський, Л. Щерба), педагоги (О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Хуторський), психологи і психолінгвісти (Б. Баєв, Л. Виготський, І. Зимня, М. Жинкін, М. Колпакова, О. Леонт'єв, О. Лурія, І. Синиця), лінгводидакти (О. Біляєв, А. Богущ, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Є. Голобородько, С. Караман, Т. Ладигенська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, В. Сухомлинський, Г. Шелехова) та ін., що підтверджує актуальність важливої проблеми й пошук шляхів для її вирішення.

Мета статті – охарактеризувати поняття «мовна особистість», «національно-мовна особистість» крізь призму педагогічних і лінгводидактичних досліджень, з'ясувати значення спілкування, комунікації, мовленнєвої комунікації для формування мовної особистості учня.

Термін «мовна особистість» увійшов у вжиток наприкінці ХХ – початку ХХІ століть і впроваджений у життя необхідністю формувати сучасну людину, яка буде успішною в комунікації, вмітиме спілкуватися, творчо мислити й діяти. На сучасному етапі дефініція «мовна особистість» розробляється й трактується педагогами, психолінгвістами, лінгводидактами широко і по-різному.

Національно мовна особистість – це носій рідної мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає мовні поняття і відповідні правила чи репродукує мовленнєву діяльність), а саме той, у кого виробилися, сформувалися навички активної роботи зі словом, той, хто вміє активно спілкуватися, досягати поставлених комунікативних цілей і намірів. Водночас, мовна особистість – це мовець, який розширює функції мови, творить українськомовне середовище в усіх сферах суспільного життя, відроджує культуру, звичаї й традиції народу, подає зразки висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою.

Російський мовознавець Ю. Караулов визначає мовну особистість як сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення та сприйняття нею мовленнєвих висловлювань (текстів) [10]. Нам імпонує

думка вченого, хоча вважаємо, що, крім означених характеристик, необхідно ще враховувати знання, вміння і навички особистості, потрібні для словесного вираження думки.

Ю. Караулов пропонує модель мовної особистості, що включає три взаємопов'язані і взаємодоповнювальні рівні:

- вербально-семантичний – це лексикон індивіда, що включає лексеми і граматичні форми слів;
- мовно-когнітивний – передбачає актуалізацію й ідентифікацію притаманних соціуму (мовній особистості) знань та уявлень про світ, які створюють колективний і/або індивідуальний когнітивний простір (поняття, ідей, концепти); відображає тезаурус, культуру особистості;
- мотиваційний, або рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що відображає прагматику особистості, тобто систему цілей, мотивів настанов й інтенцій, пов'язаних з правилами, тактикою комунікації [10, с. 238].

Запропоновані вченим рівні моделі мовної особистості є важливими для формування комунікативної компетентності учнів основної школи. Перший рівень – вербально-семантичний – передбачає володіння природною мовою. Це по суті мовна предметна компетентність, яка ґрунтується на знаннях мови як системи мовних одиниць, правил їх поєднання, вживання відповідно до функціональних можливостей та виявляється у володінні мовними вміннями і навичками на основі знань лінгвістичної теорії. Вербально-семантичний рівень мовної особистості є виявом її комунікативної компетентності, здатності застосовувати на практиці власні, сформовані в процесі навчання, мовні, мовленнєві та комунікативні знання, вміння й навички.

Другий рівень – когнітивний – охоплює інтелектуальну сферу особистості, даючи досліднику вихід через мову, через процеси говоріння і розуміння – до знання, свідомості, процесів пізнання людини. Його одиницями є поняття, що виформовуються у кожній мовній особистості в більш чи менш упорядковану, систематизовану картину.

Третій рівень – прагматичний – охоплює мету, мотиви, інтереси, настанови та інтенціональності й забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний перехід від мовленнєвої діяльності до осмислення мовленнєвої діяльності.

Вітчизняний мовознавець Ф. Бацевич переконаний, що «мовна особистість – це індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення і сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [4, с. 188]. Дещо інше визначення мовної особистості пропонує С. Єрмоленко: «Мовна особистість – це поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого

самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності» [16, с. 93]. Поділяючи думку вченої, додамо, що це особистість, яка свідомо ставиться до своєї комунікативної практики, добре володіє мовною, мовленнєвою, соціокультурною, прагматичною компетентностями. М. Пентилюк визначає мовну особистість через призму лінгводидактики як такого носія мови, який «добре володіє системою лінгвістичних знань (знає мовознавчі поняття і відповідні правила), продукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку» [15, с. 85]. Останнє визначення нам найбільш імпонує, оскільки включає набутий людиною мовний досвід, прагнення втілювати його в комунікативний простір, палке бажання розвитку української мовної системи загалом.

На нашу думку, *мовна особистість* – це високоосвічена людина, яка володіє високим рівнем мовної, мовленнєвої спроможності, духовності та культури і здатна втілювати їх в суспільну діяльність для досягнення успішного спілкування та поставлених життєвих цілей. Український тип сучасної мовної особистості постає і розвивається на концептуальних положеннях української лінгводидактики, філософії, соціології, лінгвістики й психології, на культурному досвіді, здобутках народу, його морально-етичних цінностях. Отже, мовна особистість характеризується такими якостями, як знання лінгвістичних одиниць, необхідних для їх реалізації в усному та писемному мовленні, знання предмета й теми висловлювання, знання поведінки у процесі спілкування та ін. Ураховуючи вищевикладене, вважаємо за слушне наголосити, що мовна особистість – це комунікативно компетентна особистість, тобто людина, що оперує життєво необхідними знаннями, вміннями й навичками. Комунікативна компетентність є ключовою в розвитку мовної особистості, яка характеризується знанням мовних одиниць, умілим їх використанням у практичній мовленнєвій взаємодії, розвиненим мовленням і мисленням, свідомим ставленням до вивчення й використання української мови в культурному середовищі.

У вітчизняній лінгводидактиці останніх років усталилося поняття «національно-мовна особистість», що ґрунтується на принципі активної комунікації, вмінні продукувати висловлення різного ступеня складності і насиченості національно-маркованими одиницями, тобто властивими мові словами, формами, словосполученнями, реченнями відповідно до стилю спілкування. На це спрямовує Державний стандарт загальної середньої освіти, де визначено основну мету навчання мови – «формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетентності учнів, що є однією з найважливіших умов їхньої соціалізації» [9, с. 18].

Мовна особистість, безперечно, – явище суспільне. Вона існує і реалізується тільки в комунікації з іншими людьми, за допомогою мовних засобів вона виражає себе, свій внутрішній світ і світобачення, свій естетичний, етичний та інтелектуальний розвиток, багатство мовного запасу, комунікативні вміння і навички.

Починаючи з другої половини ХХ ст., мовні освітні процеси характеризуються значним поворотом до комунікативного навчання. На основі наукових доведень суб'єктивності у процесі спілкування визначено, що комунікація – це обмін думками, особливий вид різнотипної взаємодії людей у життєдіяльності, що забезпечує передачу в першу чергу змістової інформації. Спілкування, як зазначено у словнику лінгводидактичних термінів, – це «своєрідна форма зв'язку людей у процесі їхньої пізнавально-трудова діяльності, обмін інформацією, що здійснюється за допомогою різних засобів, насамперед мови, а також дорожніх знаків, світлових, колірних, звукових сигналів, предметів-символів» [15, с. 119]. Справді, спілкування – це складне поняття, що охоплює власне комунікацію (інформаційну взаємодію), інтеракцію (зв'язки і вплив комунікантів) й перцепцію (сприйняття за допомогою органів чуття). Ми погоджуємося із думкою вчених (Ф. Бацевича, М. Бахтіна, О. Селіванової, О. Яшенкової та ін.), що комунікація по відношенню до спілкування є частковим, конкретним поняттям і входить до його структури.

Слово «комунікація» запозичено з англійської мови (communication) від латинського communicare, що означає «перебувати у зв'язку, брати участь, об'єднуватися». Українськими відповідниками є слова сполучатися, спілкуватися, спілкування. У лексикографічних джерелах знаходимо такі визначення дефініції «комунікація»:

- «обмін інформацією, те саме, що спілкування» [7, с. 446];
- «специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудова діяльності» [11, с. 217];
- «спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні; повідомленні інформації від однієї людини до іншої або кількох інших» [13, с. 543];
- «спілкування, передача інформації від людини до людини – специфічна форма взаємодії людей у процесах їх пізнавально-трудова діяльності, що здійснюється переважно за допомогою мови (рідше за допомогою інших знакових систем)» [6, с. 172];
- «процес взаємодії і способи спілкування, які дозволяють створювати, передавати і сприймати інформацію від джерела до одержувача засобами певного каналу» [14, с. 231];
- «повідомлення або передача за допомогою мови деякого мисленнєвого змісту» [2, с. 201].

Як бачимо, у кожному формулюванні засвідчено, що комунікація здійснюється через вербальну систему знаків, а саме через мову і містить

змістову інформацію. Зважаючи на це, зауважимо, що вербальна комунікація між людьми може реалізовуватися тільки в суспільному середовищі, а інші семіотичні системи можна розглядати лише як підсилювальний, додатковий засіб до системи мови.

За визначенням С. Єрмоленко, комунікація – це «спілкування, повідомлення, передавання інформації, думок, почуттів, волевиявлень людини мовними засобами» [16, с. 79]. Поділяючи точку зору вченої, додамо, що комунікація – це ще й реакція, відповідь на висловлювання іншої людини, що може бути виражена словесно чи за допомогою паралінгвістичних засобів. Комунікація складається з комунікативних актів (певної структури, у межах якої можна розглядати будь-яке спілкування), у яких взаємодіють комуніканти (особи, які беруть участь у спілкуванні: комунікант – адресант (мовець) і комунікат – адресат (слухач).

Ф. Бацевич лінгвістичний термін комунікація розуміє як «один із модусів існування явищ мови (поряд із мовою і мовленням); смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії, спілкування; складник спілкування поряд з перцепцією та інтеракцією; складний, символічний, особистісний, трансакційний, часто неусвідомлюваний процес обміну знаками, під час якого транслюється певна інформація зовнішнього або внутрішнього характеру, а також демонструються в статусні ролі, в яких перебувають учасники спілкування стосовно один одного» [5, с. 81].

Мовленнєва комунікація – це спілкування між людьми за допомогою мови, яке проявляється через вибір і реалізацію мовних засобів усіх рівнів. Спілкування відбувається в різних комунікативних ситуаціях (учитель – учень, мати – дитина, продавець – покупець, керівник – підлеглий) і добір засобів мови у кожній конкретній розмові повинен відповідати співрозмовникові, місцю і меті мовлення. Мовленнєва діяльність особистості найперше звернена до іншої людини для передачі, одержання, осмислення інформації та для обміну нею. Всі учасники комунікативної ситуації між собою є комунікантами, а їхня взаємодія за допомогою мови – комунікація.

Мовленнєва діяльність, що реалізується у комунікативній взаємодії учасників спілкування, здатність говорити закладена в людини від природи. Комунікація із навколишнім світом починається в дитини на так званому домовленнєвому етапі (до року), етап оволодіння лексичною і граматичною структурою рідної мови триває до 7 років. Американський дослідник Г. Гарднер [8] виділив серед інтелектуальної обдарованості людей такі складники: уявно-зоровий, фізично-кінетичний, музичний і поряд із ними ще один – мовну інтелектуальність. Особливо високий ступінь прояву мовної інтелектуальності простежується в літераторів, ораторів і людей, яким за професійною діяльністю доводиться багато

говорити. Водночас як особливе обдарування Гарднер виділяє дар розуміти інших людей – комунікабельність. Тому під час вивчення української мови учням треба навчитися добре говорити і спілкуватися, опанувати культуру мовлення, власне розвивати свою комунікативну компетентність, інтелектуальність і комунікабельність.

Критично осмисливши висловлену думку, зауважимо, що комунікабельність – «схильність, здатність до комунікації, до встановлення контактів і зв'язків» [13, с. 543] є особливою вродженою здібністю мовної особистості до комунікативного спілкування. У процесі формування комунікативної компетентності учнів основної школи необхідно враховувати й розвивати комунікабельність, а також спиратися на неї під час комунікативно орієнтованої групової й індивідуальної роботи.

У цивілізованому світі високо цінується комунікабельність, комунікативна компетентність особистості, що базується на знаннях норм літературної мови, мовленнєвих умінь і навичках, красномовстві. Як відомо, важливого значення у розвитку такої мовної особистості відіграють також комунікативні характеристики культури мовлення – правильність відповідно до літературної норми, змістовність, логічна послідовність і точність вислову, стильове багатство та виразність позиції того, хто говорить, доречність і доцільність висловлювання щодо комунікативної ситуації, чистота. Зрозуміло, що учнів варто не тільки навчати створювати й оформлювати власне висловлювання, але й емоційно продукувати його в усній комунікації.

Мовленнєва комунікація є досить складною і широкою системою спілкування за допомогою мовних засобів. Процес мовлення, обміну думками між комунікантами – це завжди сьогочасна комунікативна ситуація з новим пошуком мовних засобів для формування і формулювання думки. Для того, щоб бути комунікативно компетентним, необхідна велика активна розумова діяльність мовної особистості та дотримання нею визначених правил сучасної літературної мови та культури спілкування.

Нині шкільна комунікативно спрямована освіта повинна готувати мовну особистість, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків. Тому так важливо навчити підлітків співжиття з іншими людьми, взаєморозуміння. А це означає, що необхідно озброїти не лише знаннями української мови майбутніх громадян України як потужного національно-об'єднувального чинника, але й забезпечити належні вміння і навички володіння мовою під час мовленнєвої комунікації в різних ситуаціях, оскільки успіх комунікації великою мірою залежить від комунікативної компетентності носія мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Мовленнєва комунікація : підручник / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарьова. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / [автор-сост. О. С. Ахманова]. – изд. 4-е, стереотипное. – М. : КомКнига, 2007. – 576 с.
3. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М., 1998. – 896 с.
4. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
5. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
6. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / [гл. ред. Яйцева В. Н.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української літературної мови / [уклад. і голов. ред. Бусол В. Т.]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
8. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М., 2010. – 512 с.
9. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Проект // Дивослово. – 2011. – № 7. – С. 20–27.
10. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – изд. 4-е. – М. : Эдиториал УРСС, 2004. – 264 с.
11. Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.
12. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання. 5–12 класи / [Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф]. – К. : Перун, 2005. – 176 с.
13. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
14. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pcdigest.net/metesearch/ua/main.shtml>.
15. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / [за ред. М. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
16. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / [за ред. С. Я. Єрмоленко]. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.

УДК 81:378

Наталія Маслова,
кандидат філологічних наук,
доцент Поволжської державної
соціально-гуманитарної академії
(Росія)

ВНЕДРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ НИР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ)

Стаття присвячена актуальній проблемі науково-дослідної роботи викладачів вищих учбових закладів і впровадження її результатів в учбовий процес. Увага акцентована на необхідності підпорядкування науковій діяльності, яку веде викладач, діяльності педагогічній. На конкретних прикладах описуються механізми сполучення індивідуальної науково-дослідної роботи викладача по темі «Реалізація категорії оцінки мовними засобами (на прикладі оцінної кваліфікації людини)» і учбово-дослідницької діяльності студентів в умовах педагогічного вузу.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність викладача, педагогічна діяльність, лінгвістична категорія оцінки, учбово-дослідницька робота студента, дипломна робота.

Статья посвящена актуальной проблеме научно-исследовательской работы преподавателей высших учебных заведений и внедрения ее результатов в учебный процесс. Внимание акцентировано на необходимости подчинения научной деятельности, которую ведет преподаватель, деятельности педагогической. На конкретных примерах описываются механизмы сопряжения индивидуальной научно-исследовательской работы преподавателя по теме «Реализация категории оценки языковыми средствами (на примере оценочной квалификации человека)» и учебно-исследовательской деятельности студентов в условиях педагогического вуза.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность преподавателя, педагогическая деятельность, лингвистическая категория оценки, учебно-исследовательская работа студента, дипломная работа.

Article is devoted to an actual problem of the high school teachers' research work and introduction of the results in the educational process. The attention accents on the necessity of submission of the teacher's scientific activities to the pedagogical ones. The article describes examples, which portray the mechanism of connection of individual scientific work on the theme, such as «Realization of the category of assessment by linguistic means (on the example of person's valuation)» and research work of the students in the pedagogical universities.

Key words: the teacher's research activities, pedagogical work, linguistic category of evaluation, the student's research work, degree thesis.

Модернизация структуры и содержания высшего профессионального образования, в том числе педагогического, обусловила новые требования к процессу подготовки специалиста в вузах. Ориентация высшей школы на перспективные направления развития вывела на первый план организацию научно-исследовательской деятельности, от которой «зависит и уровень преподавания, и творческий настрой коллектива, и связь обучения с современной наукой, общественной и экономической жизнью» [3]. В соответствии с заявленной на государственном уровне целью – повышение качества образования в высшей школе – естественно обращение большего внимания на научно-исследовательскую деятельность преподавателей высших учебных заведений, что выражается, например, в грантовой политике Правительства России. В настоящее время научно-исследовательская работа входит в систему обязательных критериев эффективности работы российских вузов, что отразилось – и, к сожалению, не всегда положительно – в ходе их мониторинга Министерством образования и науки РФ осенью 2012 г.

Вопросы организации научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза, ее важности для подготовки студентов получают регулярное освещение в литературе. Так, А. Ракитов, Л. Романкова обращают внимание на необходимость инфраструктурной поддержки проведения современных исследований, что включает наличие свободного доступа к научной информации через ресурсы Интернет и традиционные источники [8]. А. Житников рассматривает научно-исследовательскую работу в вузе как важный пункт подготовки квалифицированных специалистов [4]. Л. Макарова обосновывает необходимость взаимосвязи научной и педагогической деятельности как условия продуктивности развития индивидуального стиля деятельности преподавателя [5]. Она делает вывод о прямой зависимости разнообразия направлений научно-исследовательской деятельности вуза от эрудированности преподавательского корпуса. Причем, если преподаватель не ведет активной научной работы, то он не может успешно, то есть на уровне современных требований, обучать студентов уже потому, что не видит проблем, не испытывает сомнений и невидит неясностей, не способен воспринимать новые идеи и развивать их. В свою очередь, педагогическая деятельность «побуждает преподавателя к повышению уровня своего научного потенциала» [5].

Отсюда следует необходимость подчинения научной деятельности, которую ведет преподаватель, педагогической направленности, что характерно для традиционной российской школы, особенно университетского уровня. В условиях педагогического вуза механизмы сопряжения научно-исследовательской работы преподавателя, особенно индивидуальной, с руководством студенческими работами в ходе образовательного процесса, на наш взгляд, несколько ограничены, их нельзя назвать достаточными и окончательно сложившимися.

Так, например, на факультете начального образования Поволжской

государственной социально-гуманитарной академии не все преподаватели имеют возможности вести спецсеминары, спецкурсы, отражающие интересы их индивидуальной научно-исследовательской деятельности (подобно университетской системе), и расширять таким образом рамки установленных учебных программ, обращаясь к новейшим научным достижениям, чего, в частности, требуют новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования.

Педагогические вузы выполняют задачу готовить специалистов, имеющих высокую профессиональную и теоретическую подготовку, способных во время практической работы в дошкольном учреждении и школе или вне ее, на других социальных позициях, вести самостоятельную творческую исследовательскую работу. Учебные планы вузов, осуществляющих подготовку педагогов дошкольного и начального образования, предусматривают написание и защиту курсовых и квалификационных выпускных (дипломных) работ, позволяющих студентам, среди прочих положительных качеств, приобрести навыки исследовательской работы. Актуальность вопросов, связанных с внедрением результатов научно-исследовательской работы преподавателя в образовательный процесс высшей школы, в настоящее время сомнений не вызывает.

Для преподавателей, лично заинтересованных в качественном проведении научно-исследовательской работы, большие перспективы открываются в связи с решением задачи реализации программ подготовки магистров в соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом и государством. Но, как показывает практика, и в условиях еще действующего специалитета, и уже действующего бакалавриата возможна организация серьезной исследовательской работы обучающихся, например, в виде курсовой и дипломной работы, что и является, на наш взгляд, одним из возможных путей внедрения результатов научных поисков преподавателей.

Целью статьи является описание практического опыта внедрения результатов преподавательской работы в области индивидуальной научно-исследовательской темы «Реализация категории оценки языковыми средствами (на примере оценочной квалификации человека)» в образовательный процесс факультета начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

Результаты работы над названной выше индивидуально разрабатываемой нами научно-исследовательской темой регулярно отражаются в публикациях; например, одна из последних [6]. Дадим краткую характеристику нашей теме, так как без этого невозможно обоснованно перейти к проблематике студенческих работ.

Изучение категории языковой оценки отражено в работах таких исследователей, как Н. Арутюнова, Е. Вольф [1; 2], и многих других, но до сих пор в теоретическом плане остается преимущественно вопросом

академического уровня. На практическом уровне разнообразные вопросы, связанные с категорией оценки, затрагивались и продолжают затрагиваться как лингвистами и методистами, так и учителями-практиками, например [7; 9].

Категория оценки непосредственно связана с концепцией антропоцентрического устройства языка, получившей обоснование в работах Э. Бенвениста, В. Виноградова, Ю. Степанова, Г. Золотовой, Т. Николаевой и других. По словам Н. Арутюновой, «человек ... центральная фигура языка и как лицо говорящее и как главное действующее лицо мира, о котором он говорит» [1, с. 158], поэтому возможно выделение человека как объекта описания и человека как субъекта описания, то есть автора.

Оценочная предикация, квалифицирующая человека, отпочковавшись от вопросов, изучающихся в связи с оценкой предмета-вещи, постепенно стала самостоятельным лингвистическим объектом. Вслед за Н. Арутюновой, Е. Вольф и другими исследователями, нами было принято определение оценки как отношения к объекту (человеку или предмету-вещи), определяемому посредством предизируемого ему признака, избранного для характеристики частного аспекта этого объекта или объекта в целом с точки зрения противопоставления положительное/отрицательное. Предикативная позиция рассматривается как типичная позиция, в которой происходит дифференциация дескриптивных (описывающих) и оценочных смыслов. Считается, что в естественных языках все экспрессивные элементы высказывания, в которых выражается отношение говорящего к тому, о чем он говорит, всегда «висят» на предикате, а не на субъекте. В то же время выделяется множество предикатов семантических, занимающих другие семантические позиции.

При исследовании предикатных средств оценочной семантики учитывается действие трех факторов, взаимодействующих между собой, несмотря на то, что они находятся на разных уровнях и даже в разных мирах. Последовательно выделяются: 1) мир реальности; покоящаяся на ней языковая «картина мира» – ее аналог, зафиксированный в сознании; 2) план высказывания, приспособленный для дискретизации показа личности человека; 3) план текста, предназначенный для связывания (интеграции) дискретных характеристик в холистически, то есть единственным образом, оцениваемое целое. План (мир) реальности проецируется на уровне текста и в то же время растворяет их в себе. Он затрагивает не только денотативный, но и коннотативно-оценочный аспект, поскольку отношения также реальны, как реальны сами предметы и явления.

Чаще всего оценочные парадигмы организованы асимметрично с отклонениями в сторону отрицательной оценки, с широким спектром эмоциональных реакций. Человек всегда острее чувствует отрицательные состояния (отклонения от нормы), чем положительные. В области отрицательной оценки действует закон «ложки дегтя в бочке меда». Она

поэтому более неоднозначна, чем положительная оценка.

Категория оценки, обнаруживаясь на всех уровнях языка, фокусирует разноуровневые средства своего проявления в речи. Априори можно утверждать, что средства представления мира человека, выработанные и нарабатываемые языком в процессе исторического развития и на современном этапе его функционирования, лишь стремятся к адекватной передаче этого богатого и разнообразного мира. Между ними нет и не может быть полного соответствия, а роль исходного члена «без замен» исполняет мир объективной реальности. Категория оценки позволяет интерпретировать разнообразные языковые факты. Научная проблематика, охватывающая выражение категории оценки языковыми средствами, а также интерпретацию оценочной семантики языковых единиц, настолько обширна и не проста, что требует специального ее изучения, и поэтому стала в последнее время предметом интенсивных лингвистических исследований.

Сфера наших индивидуальных научных предпочтений, конечно, не столь обширна (в силу ее глобальности и разноаспектности) и распространяется на лексико-синтаксические средства манифестации категории оценки применительно к человеку, вопросы интеграции средств оценочной семантики в высказывании и тексте, а также референции оценочных высказываний в условиях субъектно-объектного варьирования и некоторые другие.

Руководство на протяжении ряда лет курсовыми и дипломными студенческими сочинениями дает нам возможность акцентировать отдельные важные обстоятельства в выборе тем, на материале которых можно подходить к изучению вопросов русского языка в свете категории оценки в начальной школе. Нам представляется обоснованной опора на опыт подготовки курсовых и дипломных сочинений с обязательной экспериментальной работой в начальных школах г. Самары и Самарской области (во втором случае).

Студенту (вместе с преподавателем) приходится выходить за рамки образовательной программы, поскольку никаких специальных курсов или семинаров по новой для него, в научном плане далеко не однозначной, теме он не проходил, а научному руководителю приходится управлять учебно-исследовательской деятельностью студента на основе технологического подхода, предполагающего наличие результата. В таких условиях обязательна обращенность на студента, на общий уровень его подготовки.

Тематика курсовых работ затрагивает «плохое» и «хорошее» в языке. В основном это языковые средства выражения положительных и отрицательных оценок. Еще несколько лет назад и в дипломных работах решались подобные задачи. Сейчас тематика дипломных работ, как правило, шире и, как следствие, сложнее. Обратимся к двум из таких сочинений, подготовленных к защите в этом учебном году по кафедре русского языка и методики его преподавания ФНО ПГСГА.

В дипломной работе О. Губановой «Развитие речи младших школьников при изучении лексики человеческих отношений» подчеркивается, что в настоящее время под давлением происходящего в обществе процесса интенсивного обновления мировоззренческих позиций система начального школьного образования все больше ориентируется на создание условий оптимального интеллектуального, духовного и нравственного развития подрастающего поколения.

Развитие речи ребенка как один из показателей общего развития его личности наряду с развитием нравственным, духовным, интеллектуальным рассматривается как способ введения ученика в культуру, условие его саморазвития, его способности общаться, познавать новое, впитывать ценности культуры. Эта важнейшая дидактическая задача разрешима при условии сохранения личностного восприятия учебного материала, что достигается, в частности, привлечением оценочной лексики человеческих отношений, включающей наряду с другими тематическую группу слов морально-этической сферы. Усвоение лексики человеческих отношений имеет огромное значение в воспитании правильных норм поведения, играет важную роль в формировании навыков письма, потому что она развивает у школьников разностороннее внимание к слову. Проведенный в начальной школе эксперимент подтвердил обоснованность исходных посылок.

Дипломная работа К. Харитоновой «Развитие речи младших школьников оценочными средствами (на материале конструкций с существительными в позиции сказуемого)» актуальна обращением к изучению средств лексической оценочной номинации в связи с квалификацией человека, которые исследуются в современной лингвистике, психолингвистике, этнолингвистике и лингвокультурологии.

Решение задачи школы – формировать речевые умения ученика, способствовать его саморазвитию, формированию его способности общаться, познавать новое, впитывать ценности национальной культуры – возможно при условии сохранения личностного восприятия учебного материала, что достигается, в частности, использованием в учебном процессе оценочной лексики и оценочных высказываний. Обучение использованию оценочных конструкций с существительными в позиции сказуемого, ориентированных на отражение «неявного», в том числе культурно обусловленного, содержания, в основе которого лежит практический опыт говорящих, позволяют это делать.

Имена существительные – в соответствии с русской грамматической традицией – рассматриваются как яркое номинативное средство, содержащее к тому же и предикативные, коммуникативные смыслы, так как они обладают богатым потенциалом ассоциаций, наиболее полно и последовательно отражая все реалии действительности.

Результаты проведенной экспериментальной работы в условиях начальной школы свидетельствуют о повышении уровня речевого развития младших школьников, что в целом доказывает обоснованность

выбора темы исследования не только в теоретическом, но и практическом плане. Важна также актуализация самих причин ошибок младших школьников: незнакомство с наименованиями предметного плана и наименованиями-феминизмами, относящимися к оценочной характеристике человека, а также нехватка практического опыта его использования в приложении к человеку.

Таким образом, научно-исследовательская проблематика дипломных работ приобретает практическую значимость и, по нашему мнению, соответствует новому содержанию педагогического образования в России.

Опыт внедрения результатов разработки индивидуальной научно-исследовательской темы «Реализация категории оценки языковыми средствами (на примере оценочной квалификации человека)» в образовательный процесс ФНО ПГСГА оказывается полезен и перспективен.

Дальнейшее развитие в этой области видим в подготовке магистерской программы «Лингвистическая категория оценки в контексте обучения дошкольников и младших школьников», рассчитанной на студентов направления «Педагогическое образование» (профили «Начальное образование» и «Дошкольное образование»).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Н. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 339 с.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. Вольф. – М. : Наука, 1985. – 228 с.
3. Герасименко С. В. Научно-исследовательская деятельность преподавателей инновационного учебного заведения как объект управления [Электронный ресурс] / С. Герасименко. – Режим доступа : <http://borytko.nm.ru/papers/subject4/gerasimenko.htm>
4. Житников А. Д. Готовность студентов к научно-исследовательской работе в ВУЗе [Электронный ресурс] / А. Житников. – Режим доступа : http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2011/thesis/s10/s10_03.pdf
5. Макарова Л. Н. Научная деятельность как необходимое условие продуктивности развития индивидуального стиля преподавателя вуза [Электронный ресурс] / Л. Макарова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. – Т. 77. – № 5. – С. 101–110. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-deyatelnost-kak-neobhodimoe-uslovie-produktivnosti-razvitiya-individualnogo-stilya-prepodavatelya-vuza>
6. Маслова Н. П. Негированные высказывания в контексте двух типов оценочного отношения / Н. Маслова // «Инновации в науке»: материалы XV международной заочной научно-практической конференции (19 декабря 2012 г.). – Новосибирск : Изд-во «СибАК», 2012. – С. 149–154.

УДК 373.3

*Марія Оліяр,
доцент кафедри педагогіки та
методики початкової освіти
Прикарпатського національного
університету імені В. Стефаника*

РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ НИМИ КОМУНІКАТИВНИМИ СТРАТЕГІЯМИ

У статті розкрито зміст поняття «толерантність» як невід'ємної ознаки комунікативної діяльності вчителя початкової школи. Висвітлено шляхи формування толерантності студентів педагогічних факультетів у процесі оволодіння ними комунікативними стратегіями.

Ключові слова: *толерантність, професійна підготовка вчителів початкових класів, комунікативні стратегії, комунікативно-стратегічна компетентність.*

В статье раскрыто содержание понятия «толерантность» как неотъемлемого признака коммуникативной деятельности учителя начальной школы. Освещены пути формирования толерантности студентов педагогических факультетов в процессе овладения ими коммуникативными стратегиями.

Ключевые слова: *толерантность, профессиональная подготовка учителей начальных классов, коммуникативные стратегии, коммуникативно-стратегическая компетентность.*

The article explains the concept of «tolerance», as an integral sign of communicative activity of a teacher in elementary school. It also describes the ways of formation of tolerance in the students of pedagogical faculties in the process of mastering communicative strategies.

Key words: *tolerance, professional training of elementary school teachers, communicative strategies, communicative-strategic competence.*

На сучасному етапі розвитку українське суспільство опинилося в умовах глобальної кризи, яка охоплює не лише політичне й економічне життя, а й духовність. Зокрема, серед студентської молоді, в тому числі й майбутніх педагогів, спостерігається втрата таких почуттів, як патріотизм, обов'язок і відповідальність, співчуття до чужих проблем та ін. Тому дуже важливим є завдання гуманізації сучасної системи освіти, закладене в багатьох сучасних документах: Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI ст.», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту»,

Концепції національного виховання, Національній доктрині розвитку освіти. Серед принципів національного виховання, зокрема, виділено принцип гуманізації, суть якого складає «створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини, джерел її життєвих сил; гуманізація взаємин між вихователем і вихованцями, постановка виховання в центр навчально-виховного процесу, повага до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довір'я до неї; виховання гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної» [8, с. 2]. Для здійснення цих завдань необхідно підготувати нову генерацію вчителів, здатних відмовитися від імперативних комунікативних стратегій авторитаризму, сприйняти основні постулати гуманізму та орієнтуватися у своїй педагогічній діяльності на потреби й інтереси вихованця.

Біля витоків ідеї гуманізму в освітньо-виховному процесі стоять класики педагогічної науки Й. Герbart, А. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо. Ідеї гуманістичної педагогіки втілювали в життя Дж. Дьюї, Я. Корчак, А. Маслоу, А. Макаренко, М. Монтессорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Р. Штайнер. Українські дослідники гуманізації вищої освіти І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Капська, П. Кононенко, О. Пехота, В. Рибалко, М. Романенко, О. Романовський, В. Семиченко обстоювали різні концепції гуманної освіти.

Толерантність як філософський, політичний, соціальний, психологічний феномен гуманістичного підходу досліджувалася багатьма науковцями, серед яких Л. Бабенко, І. Бех, В. Білоусова, М. Євтух, В. Лекторський, В. Петрицький, О. Сухомлинська та ін.

Процес формування якостей педагогічного мовлення досліджували як педагоги-класики (В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), так і сучасні автори (Л. Гапоненко, Л. Головата, Л. Долинська, А. Капська, Т. Рукас, І. Яценко та ін.). Важливими для нашого дослідження є роботи, які стосуються формування культури діалогічного мовлення, суб'єкт-суб'єктної взаємодії у спілкуванні (М. Бахтін, В. Біблер, В. Кан-Калік, А. Петровський та ін.).

Однак недостатньо дослідженими залишаються як проблеми оволодіння майбутніми педагогами комунікативними стратегіями, так і питання вияву толерантності у процесі професійної діяльності вчителя.

Таким чином, актуальність даного дослідження визначається недостатньою теоретичною розробленістю проблеми толерантності у комунікативно-стратегічній діяльності вчителя початкової школи та шляхів її формування в процесі професійної підготовки у ВНЗ

Метою статті є теоретичний аналіз можливостей розвитку толерантності майбутніх учителів початкових класів у процесі оволодіння ними комунікативними стратегіями навчання молодших школярів.

У сучасних умовах особливої гостроти набуває проблема розвитку такої якості студентів педвузів, як толерантність у процесі навчальної

комунікації. Адже провідне місце у роботі педагога займає мовна діяльність, а майстерність у педагогічному спілкуванні – провідна професійна риса вчителя. Як у процесі викладання навчального матеріалу, так і в виховній роботі з учнями педагог повинен зробити складне для школяра зрозумілим, довести свою думку, переконати засобами дохідливого, образного, емоційного педагогічного мовлення, майстерного володіння словом.

У сучасному вивченні мови і культури особливе місце займає навчання толерантності і толерантного спілкування. Толерантність, на думку О. Єрмакова, є рисою менталітету будь-якого народу, провідною рисою комунікативного ідеалу [3]. У широкому розумінні толерантність означає терпимість до чужого способу життя, поведінки, чужих звичаїв, почуттів, вірувань, думок, ідей, в основі якої лежить свідоме придушення почуття неприйняття.

Багато дослідників лінгвокультурологічних проблем вважають, що навчання толерантної комунікативної поведінки – цілком реальне завдання, пов'язане з формуванням ввічливості, навичок мовленнєвого етикету і культури спілкування (І. Стернін, В. Гольдін, С. Тер-Мінасова та ін.). І. Стернін пише, що умовою появи установки толерантної свідомості є перш за все формування комунікативної толерантності, через яку можна вийти на толерантність у поведінці і сформуванню власне ментальну категорію толерантності [10]. На думку В. Гольдіна, в різних комунікативних ситуаціях прояви толерантності визначаються великим комплексом мовленнєвих і немовленнєвих факторів [2].

Толерантність у комунікації – явище складне і неоднозначне. Різні його вияви можуть сприйматися одним індивідом як позитивні, іншим – як негативні. У наукових працях зустрічаються й різні трактування толерантності – від байдужості до терпимості (В. Лекторський), уміння приймати людину, діяльність, ідею, організацію, котру насправді не схвалюєш (П. Кінг).

У будь-якому випадку, на думку Т. Білоус, «очевидним є той факт, що проблема толерантності невід'ємна від проблеми спілкування. Реальні контакти між людьми, в процесі яких вони безпосередньо сприймають один одного, створюють середовище для об'єктивного виявлення особливостей їхньої поведінки, рис характеру та емоційно-вольової сфери. Саме в таких контактах розкривається справжня значущість однієї людини для іншої, виявляються їхні симпатії та антипатії» [1, с. 23].

У процесі педагогічного спілкування, крім інтерактивної та перцептивної, здійснюється комунікативна функція, що передбачає не тільки передачу інформації, а й узгодження дій та взаєморозуміння вчителя й учнів. Щоб досягти бажаного результату, «між партнерами по спілкуванню повинна бути узгодженість глибокого порядку: ставлення до співрозмовника не як до об'єкта, реципієнта інформації, а як до активного

суб'єкта діалогу, рівноцінної особистості. Тут слід говорити про роль моральності в процесі спілкування» [1, с. 24]. На роль моральності вказують чимало науковців, і саме така якість, як толерантність, стає основою для втілення моральних норм, передачі морального досвіду, що, в свою чергу, дозволяє стабілізувати процес спілкування, краще сприймати чужі думки, ідеали.

Базовою для розробки сучасних гуманітарних технологій, у тому числі й проблеми толерантності, є поняття комунікативної стратегії. На думку О. Іссерс, «мовленнєва стратегія включає в себе планування процесу мовленнєвої комунікації залежно від конкретних умов спілкування та індивідуальностей комунікантів, а також реалізацію цього плану. Іншими словами, мовленнєва стратегія – комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення комунікативних цілей» (переклад наш – М. О.) [4, с. 54]. В. Карасік виділяє пояснювальну, оцінну, контролюючу, сприяючу, організуючу комунікативні стратегії педагогічного мовлення [5].

Толерантність виявляється на різних рівнях використання комунікативних стратегій педагогічного мовлення. Мовець може звертатися до окремої особи, певної вікової групи, угруповання за професійними, релігійними, національними чи іншими інтересами, соціуму загалом тощо. Чим вищий рівень узагальнення, тим більше необхідна у спілкуванні така якість, як толерантність. Зокрема, для вчителя ця якість є однією з базових, професійно необхідних, домінантних рис. Тому формування її необхідно здійснювати вже на етапі вузівського навчання. Якщо така робота не буде проведена, то надалі у професійній діяльності це може спричинити різноманітні конфліктні ситуації, що є причиною стресового стану педагога й учнів, незадоволення своєю роботою.

За нашими спостереженнями, студентам по-різному властива толерантність у процесі комунікації. Одні з них виявляють її тою чи іншою мірою свідомо, використовуючи певні комунікативні засоби, в інших це відбувається неусвідомлено, тобто певні риси толерантності виявляються як фонові якість мовлення. Однак і одні, і другі під час анкетування підтвердили, що хотіли б мати глибші знання про цю якість і мати спеціальну підготовку щодо використання комунікативних стратегій у майбутній професійній діяльності.

Толерантність у навчальній комунікації виявляється насамперед у комунікативних стратегіях, які використовує педагог з метою передачі учням знань. Саме в них фіксуються особливості педагогічного мислення, виражені в мовленнєвій формі. Оскільки комунікативна стратегія – це явище багатовимірне, складною і багатоаспектною є і проблема толерантності в навчальній комунікації.

Основною рисою навчальних стратегій є їх діалогічність, точніше, полілогічність. У науковій літературі дано глибокий аналіз явища

діалогічності наукового мовлення, представлена його структура [7]. Саме діалогічність є основною умовою для вияву толерантності чи нетолерантності вчителя в процесі навчальної комунікації.

Толерантність формується в педагогічній діяльності на текстовій основі. У текстовій тканині комунікативної стратегії можна віднайти цілий арсенал засобів, зорієнтованих поліфункціонально, в тому числі на актуалізацію толерантності. Як тільки вчитель звертається до тексту не лише як до засобу збереження інформації, але й засобу полілогічної комунікації, у нього з'являються можливості толерантного чи нетолерантного ставлення до учня як суб'єкта комунікації, оскільки діяльна участь у комунікації може актуалізувати як позитивні моральні якості педагога, так і негативні. Те саме можна сказати й про об'єкт комунікації – учня, який може не зрозуміти логіку викладу матеріалу вчителем, не сприйняти його аргументацію та ін., що стає причиною комунікативних конфліктів.

Як показує аналіз комунікативних стратегій, які найчастіше використовували студенти під час педпрактики, у них найбільш виразними є такі вияви нетолерантності мовленнєвої поведінки, як негативні оцінки та категоричність. Якщо навчальний текст насичений негативними мовленнєвими одиницями, то така мовленнєва поведінка педагога є цілеспрямовано нетолерантною.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показує, що нетолерантність має гносеологічні (конфліктність старого і нового знання), психологічні (конфліктна особистість), психолінгвістичні (недостатня мовленнєва компетенція) та інші корені. Толерантність чи нетолерантність учителя на рівні комунікативної стратегії може виявлятися і в тому, як педагог подає матеріал з урахуванням можливостей сприймання і розуміння його учнями. Найважливішою рисою наукового мислення майбутнього вчителя має бути його комунікативно-медіальний характер. Учитель подає знання, одержані в минулому, але звертається до покоління майбутнього. Завдання вчителя: сприйняти старе знання і подати його школярам з переконливою аргументацією. Адресант-учитель повинен спланувати позицію адресата-учня, спираючись на єдиний соціокультурний фон. Таким чином, толерантність мислення і мовлення педагога може бути реалізована в ракурсі гуманітарного підходу, що передбачає взаємодію автора з адресатом.

Однак спілкування людей відкриває як можливості для розуміння, так і для помилок, нерозуміння та обману [9, с. 204]. Сприймання і розуміння наукового тексту – це складне теоретизоване відношення до дійсності, що відбувається в різних формах: засвоєння наукових фактів (інтерпретація), засвоєння відношень між ними (наукове пояснення), знаходження системоутворювальних фактів (концептуалізація), а також у будь-якому їх поєднанні [6, с. 118]. Це ще раз підтверджує, що педагогічна

діяльність передбачає не лише врахування змістово-тематичної сторони у викладанні навчальних предметів, але й обов'язкове врахування особливостей суб'єкта пізнання – учня.

Толерантність – це якість педагогічного мовлення як у його цілісності, так і в кожній комунікативній стратегії, яка використовується. Навіть поодинокі негативні риси, що зустрічаються в одному фрагменті, не дозволяють говорити про толерантність учителя.

За традиційного підходу до навчальної комунікації педагог виступає в ролі суб'єкта спілкування, а учень – у ролі об'єкта. Тому необхідний не власне лінгвістичний, а дискурсивний аналіз комунікативних стратегій, який дає змогу заглибитися в авторську свідомість та індивідуальність і вичленувати такий прояв особистісної характеристики педагога, як толерантність.

Одним із виявів толерантності мовлення вчителя високого рівня майстерності є зрозумілість педагогічного дискурсу учневі. Вона зумовлюється індивідуальністю вчителя і виявляє культурно-мовленнєвий аспект комунікації. Робота педагога як автора комунікативної стратегії, який хоче бути зрозумілим слухачеві (учневі), – це складна вольова комунікативно-пізнавальна діяльність, яка включає онтологічний, методологічний, рефлексивний та комунікативно-прагматичний аспекти. Вона спрямована на формування педагогічного мовлення, що реалізується у вигляді комунікативної стратегії, яка має певну смислову, композиційну та стилістичну структуру.

Діяльність учителя з метою формування комунікативної стратегії включає три основні напрями – пізнавальний, комунікативний і текстовий. Ця робота обов'язково передбачає етап аналізу та оцінки вивченості матеріалу учнями, актуальності нових знань, пошуку проблемності нового матеріалу як джерела нового знання. Саме такий прогностичний підхід відповідає прагненню до толерантності в навчальній комунікації. Забезпечення прогностичності комунікативної стратегії – основне завдання вчителя.

Розробляючи варіант навчальної стратегії, педагог може базуватися на двох вихідних позиціях: перша – знання нове, невідоме учням; друга – знання частково відоме учням, але необхідно розкрити нові його сторони. У зв'язку з цим перед учителем постає завдання актуалізації в навчальному тексті старого знання, що стає базою для нового. Це пов'язано з професійним умінням аксіологічного, ціннісного ставлення до фрагмента інформації.

Попередні знання вчитель може актуалізувати, використовуючи такі способи, як висновкові судження, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, синтезування, опора на вже відомі поняття та ін. Однак у діяльності молодих учителів, студентів під час педпрактики спостерігаються і негативні явища під час актуалізації вже набутих знань.

До них відносяться, зокрема, випадки штучного, формального прив'язування попереднього матеріалу до нового, невдалі спроби інтеграції навчального матеріалу з різних навчальних дисциплін, неповнота актуалізації всіх необхідних для розуміння нової інформації попередніх знань. Ще частіше причиною, що зумовлює нетолерантність у навчальній комунікації, є мовленнєві огріхи у вираженні думки, які викликають нечіткість висловлювання і незрозумілість його для учнів.

Активна участь учителя в цьому процесі не лише як суб'єкта пізнання, але й як особистості являє собою складну вольову дію, пов'язану з обдумуванням, боротьбою мотивів, вибором необхідних мовленнєвих засобів вираження думки. Ця дія здійснюється як функція багатофакторного комунікативного освітнього середовища.

Досліджуючи питання комунікативної толерантності в мовленнєвому спілкуванні, можна зробити висновок, що доречні прояви толерантності позитивно оцінюються оточуючими, оскільки є проявом пошанного ставлення до людини в будь-якій культурі, в тому числі в культурі педагогічній.

Викладання наукових знань – процес завжди суб'єктивний, бо кожен учитель подає своє розуміння матеріалу і керується власними теоретичними та психологічними установками. Однак саме толерантне ставлення до учнів спонукає педагога описувати предмети і явища, пояснювати, ілюструвати початковий матеріал, виконувати багато інших ментальних дій з метою формування інформаційного простору для учнів на основі ефективних комунікативних стратегій.

Перспективним у даному напрямі є дослідження підготовки майбутніх учителів до реалізації пояснювальної, оцінної, контролюючої, сприяючої, організуючої комунікативних стратегій педагогічного мовлення з метою гуманізації освітнього середовища початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних закладів у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... кандидата пед. наук / Т. М. Білоус. – Рівне, 2004. – 228 с.
2. Гольдин В. Е. Толерантность как принцип культуры речи / В. Е. Гольдин //Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : коллективная моногр. / отв. ред. Н. А. Купина и М. Б. Хомяков. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 515–532.
3. Ермакова О. П. Толерантность и некоторые особенности русского менталитета в зеркале языка / О. П. Ермакова // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : коллективная моногр. / отв. ред. Н. А. Купина и М. Б. Хомяков. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005.– С. 124–132.

4. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 284 с.
5. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 3–18.
6. Ким В. В. Язык науки: Философско-методологические аспекты / В.В. Ким, Н. В. Блажевич. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1998. – 214 с
7. Кожина М. Н. О диалогичности письменной научной речи / М. Н. Кожина. – Пермь : Перм.ун-т, 1986. – 91 с.
8. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня.
9. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.
10. Стернин И. А. Толерантность и коммуникация / И. А. Стернин // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : коллективная моногр. / отв. ред. Н. А. Купина, М. Б. Хомяков. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 331–345.

Кирило Пасинчук,
доцент кафедри економіки та управління
Академії пожежної безпеки
імені Героїв Чорнобиля

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

У статті розглядається основний зміст понять «компетенція», «компетентність», «фахова компетентність», які активно досліджуються в сучасній науці. Здійснено аналіз поглядів провідних вітчизняних та зарубіжних науковців. Розглянуто різні підходи до трактування поняття «компетентність»: як здатність застосовувати знання та вміння; як спроможність кваліфіковано провадити діяльність; як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби та інші. Досліджено визначення «фахової компетентності» майбутнього працівника служби цивільного захисту, проведено аналіз співвідношень понять «компетентність» та «компетенція», які з різних точок зору або ототожнюються, або визнаються підпорядкованими. Визначено компетенції як еталон досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, а компетентність як рівень досягнення вказаних компетенцій.

Ключові слова: компетенція, компетентність, фахова компетентність, ключова компетенція, освіта, знання, вміння.

В статье рассматривается основное содержание понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность», которые активно исследуются в современной науке. Осуществлен анализ взглядов ведущих отечественных и зарубежных научных работников. Рассмотрены разные подходы к трактовке понятия «компетентность»: как способность применять знание и умение; как возможность квалифицированно осуществлять деятельность; как способность успешно удовлетворять индивидуальные и социальные потребности и другие. Исследовано определение «профессиональной компетентности» будущего работника службы гражданской защиты, проведен анализ соотношений понятий «компетентность» и «компетенция», которые с разных точек зрения или отождествляются, или признаются подчиненными. Определены компетенции как эталон опыта действий, знаний, умений, навыков, творчества, эмоционально-ценностной деятельности, а компетентность как уровень достижения указанных компетенций.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, ключевая компетенция, образование, знание, умение.

The article observes the essential content of the concepts of «competence», «expertise», «professional expertise», which are investigated in contemporary science. The article analyzes the views of leading native and foreign scientists, also it examines different approaches to the interpretation of the concept «competence», as an ability to use one's knowledge and skills, as an ability to act skillfully, as an ability to satisfy individual and social problems. The article examines the denomination of a notion of «professional expertise» of a future worker in the civil protection office, it analyzes correlation of the notions, such as «competence» and «expertise», that on the one hand can be identified, and on the other hand can be distinguished as subordinate. Competences are pointed out as the standards for an action, knowledge, abilities, skills, creative work, emotionally-valued activity, and the «expertise» is known as a level of achievement in competences.

Key words: *competence, expertise, professional expertise, key expertise, education, knowledge, skills.*

Сьогодні, як ніколи раніше, швидко змінюється світ. Загальноцивілізаційні тенденції впливають на всі сфери життєдіяльності людини і суспільства. До таких тенденцій В. Кремень відносить глобалізацію та перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, в контексті яких конкурентність, змагальність, суперництво держав набуває глобального, загальнопланетарного характеру, а розвиток особистості стає показником рівня прогресу кожної країни [13].

Система професійної підготовки фахівця служби цивільного захисту Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС) містить процес засвоєння знань і вмінь, якими йому необхідно оволодіти та застосовувати у подальшій практичній діяльності. Зростаючі вимоги до підготовки фахівців (зокрема, за напрямом «Пожежна безпека») вимагають постійного оновлення навчально-виховного процесу. Актуальність проблеми формування професійних знань та вмінь майбутніх працівників цивільного захисту зумовлена тим, що умови роботи ДСНС України вимагають значної кількості професійних якостей, які дозволяють їм приймати ефективні рішення у надзвичайних ситуаціях, наприклад, під час виникнення пожеж, катастроф, стихійних лих, коли йдеться не тільки про оптимальне використання матеріальних і фінансових ресурсів, а, насамперед, про життя людей, у тому числі й дітей.

Різні підходи до сприйняття і тлумачення понять «компетентність» та «компетентнісний підхід», очевидно, пов'язані з особливостями суспільно-економічного розвитку кожної держави, національними традиціями, притаманними кожному народові особливостями формування і розвитку системи освіти. Такі дослідники, як А. Андреев, О. Заблоцька, Т. Кобильник, А. Присяжная вважають, що компетентнісний підхід

означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань на створення умов для опанування комплексом ключових, загальногалузевих та предметних компетенцій, тобто у зміщенні кінцевої мети освіти зі знань на компетентність [1; 8; 11; 22].

Проблема формування компетентного фахівця знаходить своє відображення у таких українських науковців, як Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, С. Раков, О. Савченко, а також російських: В. Адольфа, Є. Бондаревської, В. Введенського, І. Зимньої, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Нацаренус, А. Хуторского.

Вивчення психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, аналіз матеріалів конференцій, досвіду підготовки кваліфікованих фахівців служби цивільного захисту дозволили виявити таке: перед вищими навчальними закладами ДСНС України постало важливе завдання – виховати і підготувати майбутніх працівників служби цивільного захисту, які могли б активно включитися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства.

Аналіз стану наукової розробки проблеми свідчить, що вітчизняна науково-педагогічна теорія у зазначеній сфері досліджень ще не відповідає вимогам часу. Отже, основною метою даного дослідження є науково-педагогічний аналіз розвитку і тенденцій у сфері підготовки кадрів служби цивільного захисту в Україні, виявлення позитивних здобутків та особливостей у змісті та формах організації діяльності галузевих вищих навчальних закладів, що сприяють їх входженню в світовий освітній простір.

Компетентність у перекладі з латинської (*competentia*) означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід [27]. Компетентність працівника – це ступінь його кваліфікації, яка дозволяє успішно вирішувати задачі, що стоять перед ним [28]. Одним із актуальних завдань сьогоденної освіти є підвищення її якості, відповідно і мета освіти почала співвідноситись з формуванням ключових (основних, головних) компетентностей, які вона має засвоїти. Поряд із поняттям «компетентність» наразі використовується поняття «компетенція». Теоретичний аналіз проблеми формування фахової компетентності працівників служби цивільного захисту потребує уточнення категорій «компетентність» та «компетенція». Розглянемо, в чому основний зміст поглядів провідних науковців на ці два поняття.

Зокрема, О. Овчарук стверджує, що переважна кількість педагогів переконана в необхідності «...визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими» [18]. Ключові компетентності повинні сприяти досягненню успіхів у житті, підвищенню якості суспільних інститутів, відповідати різним сферам життя.

На думку експертів країн Європейського Союзу, під поняттям

«компетентність» розуміють здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. Дане поняття трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовуються у повсякденні. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому це поняття містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

На думку російських дослідників С. Шишова та В. Кальнея, компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань, можливість здійснення самостійної діяльності, яка містить такі аспекти:

- готовність до цілепокладання;
- готовність до оцінювання;
- готовність до дії;
- готовність до рефлексії [10].

Згідно з позицією А. Хуторського [27], компетенції – це, насамперед, замовлення суспільства до підготовки його громадян.

Автор визначає поняття «компетенція» з освітньої точки зору як «...готовність учня використовувати засвоєні знання, навчальні вміння і навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань». Також наводить таке тлумачення: «...здатність до здійснення практичних діяльностей, що вимагають наявності понятійної системи і, отже, розуміння, відповідного типу мислення, що дозволяє оперативно вирішувати виникаючі проблеми і завдання». Ще одне визначення: «...компетенція – це загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуто завдяки навчанню». Як підсумок, компетенція – це не тільки індивідуально-психологічна особливість, але й загальна якість, стандартизована для багатьох індивідів, що вводиться як загальна норма.

Розглядаючи поняття компетенцій в контексті освіти, А. Хуторський використовує поняття «освітня компетенція» – вимога до освітньої підготовки, виражена сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтації, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності. Відповідно до поділу змісту освіти на загальний метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів або освітніх областей) і предметний (для кожного навчального предмета) дослідник [27] пропонує трирівневу ієрархію

компетенцій:

- 1) ключові компетенції – належать до загального (метапредметного) змісту освіти;
- 2) загальнопредметні компетенції – відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх областей;
- 3) предметні компетенції – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів.

У дослідженнях С. Ракова знаходимо визначення компетенцій як еталону досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, а компетентність передбачає рівень досягнення особистістю вказаних компетенцій [23].

Згідно з дослідженнями, які проводить І. Зимня [10], трактування самих понять «компетенція» і «компетентність» залежить від того, як визначені ці поняття та їх співвідношення. Автор наводить два варіанти трактування співвідношень цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються. Відповідно до першого варіанта, компетенція визначається як:

1. Здатність робити що-небудь добре чи ефективно.
2. Відповідність вимогам, що висуваються при влаштуванні на роботу.
3. Здатність виконувати особливі трудові функції.

Усі компетентності соціальні в широкому сенсі цього слова, оскільки вони виробляються, формуються в соціумі. Вони соціальні за своїм змістом, вони і проявляються в цьому соціумі:

- ключові – це ті узагальнено представлені основні компетентності, які забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі;
- професійні та навчальні компетентності формуються і проявляються в цих видах діяльності людини;
- соціальні (у вузькому сенсі слова) компетентності, що характеризують взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми.

При цьому автор відзначає, що самі ці поняття досить часто тлумачаться вкрай неоднозначно [10].

Згідно з проектом Тьюінг (англ. настройка, регулювання, гармонізація), кінцеві результати навчання формулюються як рівень компетентності, якого повинен досягти студент. Компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних та мета-когнітивних вмінь, навичок, знань та розуміння, міжособистісних, розумових та практичних вмінь та навичок і етичних цінностей. Розвиток цих компетентностей є метою всіх навчальних програм, які ґрунтуються на багатовіковій спадщині знань і розуміння.

При цьому, всі компетентності поділяються на загальні і фахові

(навички, вміння і знання). Коли ми говоримо про загальні компетентності, ми маємо на увазі такі речі як здатність до аналізу і синтезу, загальні знання, обізнаність зі станом справ в Європі та світі, здатність до незалежного мислення, співпраці та спілкування, наполегливість, лідерські якості, здібності до організації і планування. Іншими словами, ми говоримо про якості, які потрібні в багатьох ситуаціях, не тільки в тих, які безпосередньо пов'язані з певною предметною областю. До того ж, більшість із них може бути розвинута, підтримана або зруйнована придатними або непридатними методиками і форматами викладання (навчання).

На додачу до цих загальних компетентностей – розвиток яких, на щастя, забезпечується всіма навчальними програмами – кожен курс навчання, звичайно, намагається розвинути більш спеціальні фахові компетентності (навички, вміння і знання). Фахові навички і вміння являються відповідними методиками і технологіями, які належать численним дисциплінам, відповідно до предметної області.

Фахові теоретичні, практичні або експериментальні знання включають актуальний зміст, тобто спеціальні фактичні знання, що відносяться до дисципліни, способи розгляду і вирішення проблем, знання з історії предмету і сучасних досягнень в ній і т.д. Тут теж для розробки задовільного навчального плану потрібно провести ретельний аналіз з точки зору визначення пріоритетів і потрібного рівня для кожного виду фахових знань.

Зважаючи на соціальну значущість і практичну необхідність підготовки майбутніх працівників служби цивільного захисту, урахувавши актуальність та доцільність цієї проблеми в умовах становлення і розвитку національної системи освіти, практичне значення для соціально-економічного розвитку України, недостатню теоретичну розробку зазначеної проблеми, спробуємо розглянути сутність поняття фахової компетентності майбутнього працівника служби цивільного захисту через вивчення проблеми розвитку його особистісних якостей, пов'язавши цей процес з навчально-виховним процесом, оскільки саме він є основним видом їхньої діяльності, є об'єктом життєво важливих спрямувань, основою саморозвитку особистості.

Метою навчання у ВНЗ є забезпечення засвоєння певної сукупності навичок, умінь та алгоритмів професійної поведінки. Цей процес засвоєння відбувається під впливом ряду факторів: наочності, наявності здібностей, мотивації та системи навчання. Наочність – це легкість, з якою засвоюються знання, вміння і навички. Сукупність психічних властивостей, які забезпечують навчальну діяльність, є здатністю до навчання.

Сукупність психічних, особистісних і соціальних характеристик, які забезпечують навчальну діяльність, формуються у систему навчання. Будь-

яка професійна діяльність здійснюється людиною із використанням відповідних здібностей.

Здібності – це властивості і якості функціональних психофізіологічних систем, що забезпечують виконання професійної діяльності.

Такі здібності прийнято називати професійно важливими якостями. Таким чином, в основі вказаних якостей лежать здібності особистості, що об'єднані у систему.

Отже, професійно-важливі якості – це система професійних здібностей, тобто властивостей особистості, що сформовані у процесі професійної підготовки і забезпечують успішне виконання діяльності. Професійно-важливі якості включені у структуру особистості, відрізняються відносною стабільністю, мають певний діапазон індивідуальних відмінностей та більшість із них у тій чи іншій мірі піддаються компенсації [15]. Для різних видів діяльності необхідними є різні системи професійно-важливих якостей.

Здібності, що проявляються у різних видах діяльності (довготривала пам'ять або аналітичне мислення), виступають як всезагальні професійно-важливі якості і проявляються у будь-яких професіях. Здібності, що проявляються у конкретних професіях, є спеціальними.

Вузкоспеціальні якості, які необхідні для виконання конкретної спеціальності (професійна спостережливість, комунікативна та фахова компетентність працівника служби цивільного захисту), називають ідентичними професійно-важливими якостями.

У контексті нашого дослідження на основі аналізу науково-педагогічної літератури нами виокремлено чинники, які впливають на формування фахової компетентності. Її змістовне наповнення зумовлюється багатьма зовнішніми чинниками: рівнем розвитку технології, науки, техніки, економіки, освіти; процесами, що відбуваються в суспільстві; суспільним замовленням, яке відображає загальний рівень суспільно-економічного розвитку суспільства, людської цивілізації загалом. Ефективність формування фахової компетентності майбутнього працівника служби цивільного захисту залежить також від внутрішніх чинників сформованості: від рівня таких особистісних якостей, як мотивація досягнення успіху, рівня самооцінки особистості.

Ефективність застосування компетентісного підходу у професійній підготовці фахівця у сфері цивільного захисту забезпечується низкою педагогічних умов. На основі аналізу та узагальнення педагогічного досвіду з досліджуваної проблеми й опираючись на дослідження В. Первутинського [19], ми об'єднали педагогічні умови формування фахової компетентності у чотири взаємопов'язаних між собою блоки.

Організаційні педагогічні умови передбачають організацію навчального процесу з метою підвищення рівня компетентності:

- визначення критеріїв та рівнів фахової компетентності;

- визначення груп умінь, які повинен мати компетентний фахівець;
- створення компетентнісної моделі фахівця;
- визначення цілей і завдань навчальних курсів на базі компетентнісної моделі фахівця;
- розробка компетентнісно-зорієнтованих програм фахових дисциплін, де до кожного модуля подано перелік компетенцій, що формуються через його опанування;
- визначення показників оцінювання компетентності.

Методичні умови містять:

- коригування змісту навчальних занять відповідно до цілей компетентнісного підходу;
- інтеграцію різноманітних дисциплін, спецкурсів;
- проектування викладачем навчального процесу, яке передбачає розробку змісту лекцій, практичних занять, завдань для самостійної роботи студентів з метою формування фахової компетентності;
- відображення у змісті навчання професійно спрямованої структурованої інформації проблемного характеру;
- професійно-обґрунтований вибір мотивів та цілей навчального процесу в контексті потрібної якості знань, умінь і навичок з предмету;
- виконання реальних проектних завдань та програм, спрямованих на вдосконалення професійної діяльності.

Технологічні:

- коригування відповідно до цілей компетентнісного підходу контрольньо-оцінювальних підходів до результатів навчання;
- використання практико-орієнтованих технологій, інтерактивних форм і методів навчання, підбір технічного оснащення занять;
- застосування міжпредметних зв'язків.

Акмеологічні (психолого-педагогічні) містять:

- створення системи стимулювання та мотивації: посилення інтересу до вдосконалення і формування фахової компетентності;
- оптимальний підбір матеріалу з метою зміцнення всіх складових мотивації (потреб, інтересів, емоцій);
- добір відповідних навчальних матеріалів, що мають творчий характер, стимулюють розумову активність студентів;
- стимулювання самостійного опанування знань;
- заохочення до розвитку творчої ініціативи у комунікативній діяльності;
- створення атмосфери співпраці та співтворчості між усіма учасниками освітнього процесу;
- формування відповідних професійних цінностей щодо відповідальності за результати праці, особистісного сприйняття

- професійних проблем і завдань;
- формування комунікативності особистості, її здатності до відкритого спілкування, налагодження міжособистісних стосунків, формування критичного підходу майбутніх фахівців у процесі спілкування як до самого себе, так і до своїх висловлювань, рівня й якості свого мовлення, а також до таких самих показників професійної діяльності ділового партнера;
- формування функціональних професійних знань і вмінь;
- опанування у професійній діяльності сучасних технологій особистісного впливу на якість майбутньої діяльності.

Отже, маємо підстави стверджувати, що існуючий вітчизняний і зарубіжний досвід розвитку педагогічної думки свідчить про актуальність потреби у розробці теоретичних основ та практичних шляхів формування фахової компетентності майбутнього працівника служби цивільного захисту. Проте, залишається багато невивчених аспектів цієї проблеми, зокрема, при підготовці спеціалістів такого профілю. Так, недостатньо висвітлено чинники, які впливають на формування фахової компетентності, недостатньо уточнено категоріальний інструментарій і педагогічні умови формування фахової компетентності тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. Р. Пахомава // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57–62.
3. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В. И. Байденко. – М., 2006. – 111 с.
4. Бершадский М. Е. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / М. Е. Бершадский // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–143.
5. Бібік Н. М. Компетентністний підхід до презентації освітніх результатів / Н. М. Бібік // Школа І ступеня: теорія і практика : зб. наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 24–37.
6. Бібік Н. М. Компетентністний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентністний підхід в сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. Овчарук О. В. – К., 2001. – 111 с.
7. Доклад международной комиссии по образованию, представленный

- ЮНЕСКО «Образование: сокровище». – М. : ЮНЕСКО, 1997. – 65 с.
8. Заблоцька О. С. Компетентністний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз [Електронний ресурс] / Заблоцька О. С. – Режим доступу : eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf.
 9. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 24–28.
 10. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
 11. Кобильник Т. П. Компетентністний підхід при вивченні «математичної інформатики» у педагогічному університеті [Електронний ресурс] / Т. П. Кобильник. – Режим доступу : <http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ktrupa.html>.
 12. Компетентностный подход // Реферативный бюллетень Российского государственного гуманитарного университета. – М., 2005. – 27 с.
 13. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 431 с.
 14. Лежнина Г. В. Компетентностный подход: теоретический анализ понятия [Електронний ресурс] / Г. В. Лежнина. – Режим доступу : <http://www.eduhmao.ru/info/1/3760/83683>.
 15. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Наука, 1996. – 285 с.
 16. Нестеров А. В. Контроль и оценка знаний обучаемых в системе управления качеством образования : автореф. на соиск. ученой степени канд. пед. наук / А. В. Нестеров. – СПб., 2004. – 21 с.
 17. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра / под ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезнева. – М., 2001. – 243 с.
 18. Овчарук О. В. Развитие компетентностного подхода: стратегичні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.
 19. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов : монография / В. Г. Первутинский. – СПб., 2002.
 20. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентностного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентністний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ, 2004. – 111 с.
 21. Пометун О. І. Запровадження компетентностного підходу – перспектив-

- ний напрям розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. І. Пометун // Вісник. – 2004. – № 22. – Режим доступу : <http://www.visnykOiatp.org.ua>
22. Присяжная А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А. Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71–78.
 23. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : [монографія] / С. А. Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.
 24. Селевко Г. Компетентности и их классификации / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
 25. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – СПб. – М., 2006. – 72 с.
 26. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для Российской высшей школы. – М., 2004. – 356 с.
 27. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд_во МГУ, 2003. – 416 с.
 28. Компетентність [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Компетентність>.

УДК 378.14

Вікторія Савіцька,
аспірант Хмельницького
національного університету

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАПОРУКА ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

У статті подано результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми формування готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Проаналізовано різні підходи науковців щодо визначення поняття «готовності». Обґрунтовано доцільність формування високого рівня готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності в контексті професійної підготовки. Розглянуто різні трактування готовності до діяльності.

Ключові слова: *готовність, готовність до професійної діяльності, професійна підготовка.*

В статье поданы результаты анализа психолого-педагогической литературы по проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности будущих социальных работников. Проанализированы разные подходы научных работников относительно определения понятия «готовности». Обоснованно целесообразность формирования высокого уровня готовности будущего социального работника к профессиональной деятельности в контексте профессиональной подготовки. Рассмотрены разные трактовки готовности к деятельности.

Ключевые слова: *готовность, готовность к профессиональной деятельности, профессиональная подготовка.*

The article presents the results of analysis of psychologically-pedagogical literature, concerning the problem of forming the readiness to professional activity of future social workers. The article analyzes different approaches of the workers, as to determination of the «readiness». It grounds the suitability of formation high-leveled readiness of a future social worker to professional work, in the context of professional preparation. Different interpretations of readiness to perform professional activity are considered.

Key words: *readiness, readiness to professional activity, professional preparation.*

У вищій освіті спостерігається посилення вимог до процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. До таких кадрів ставляться нові вимоги, які передбачають цілеспрямоване системне формування готовності майбутніх соціальних працівників до

професійної діяльності. Різнобічна підготовка нової генерації фахівців із високим рівнем професіоналізму стала сьогодні провідним завданням вищих навчальних закладів (ВНЗ).

Слід констатувати, що проблеми якості підготовки та шляхи досягнення необхідного рівня готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, виявлення умов, які забезпечують ефективність формування означеного виду готовності, залишаються недостатньо дослідженими на сучасному етапі. Отже, актуальність і доцільність дослідження зумовлена необхідністю подолання суперечності, яка виникає між потребами суспільства, зацікавленого у зростанні якості підготовки фахівців із соціальної роботи та відсутністю реальних механізмів підвищення готовності в освітній системі.

У зв'язку з цим підготовка студентів у вищих навчальних закладах повинна якнайповніше забезпечувати процес формування готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності як передумову досягнення високої конкурентоспроможності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що перші фундаментальні дослідження проблеми готовності особистості до діяльності проводили такі видатні психологи, як М. Дяченко, Л. Кандибович, Н. Левітов, А. Прангашвілі, Д. Узнадзе. Наявна диференціація щодо тлумачення поняття «готовності» у психологічній та педагогічній науках. Зокрема, психологи розглядають готовність як особистісне утворення, яке охоплює мотиваційні, психічні та особистісні характеристики індивіда (О. Веденов, Л. Кандибович, В. Моляко та ін.). Педагоги розглядають поняття «готовності» учнів, студентів, учителів до конкретного виду діяльності у галузі освіти і виховання, а також підвищення кваліфікації педагогів [3, с. 105].

Метою статті є розкриття змісту поняття «готовності» до професійної діяльності у загальному та конкретному напрямку підготовки майбутніх соціальних працівників.

Система підготовки фахівців у ВНЗ повинна відповідати потребам суспільства, що розвиваються. Тому одним з головних завдань ВНЗ на сучасному етапі є побудова такого процесу навчання, який став би основою формування навчальної і професійної діяльності по підготовці і вихованню фахівців і сприяв би підвищенню рівня їх культури, розширенню кругозору, умінню творчо відноситися до своєї праці.

Поняття «готовність» вживається у науковій літературі для визначення її як умови та регулятора діяльності, психологічного стану, установки, наявності у суб'єкта певних потреб як синтезу властивостей особистості тощо.

Щодо трактування готовності до професійної діяльності на сьогодні склалося декілька підходів:

- функціональний, за яким готовність вважають психічним станом

особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності;

- особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї;
- особистісно-діяльний, у межах якого готовність окреслюється як прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції;
- результативно-діяльнісний, що визначає готовність як результат процесу підготовки.

У психологічних працях готовність визначається як активний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізація сил на виконання завдання. Ускладнюють формування готовності пасивне ставлення до завдання, відсутність плану дій та наміру максимально використати свої знання та досвід.

Психологи виокремлюють певні види готовності – ситуативну та тривалу (загальну) (М. Дьяченко, Л. Кандилович), психологічну і практичну (Ю. Васильєв, Б. Райський), загальну і спеціальну (Б. Ананьєв) та ін. Ситуативна готовність виявляється у внутрішній налаштованості на певний тип поведінки, активацію всіх сил на доцільні дії, тривала – це стійка характеристика особистості, що полягає у раніше засвоєних знаннях, уміннях, навичках та мотивах діяльності. Саме завчасно сформована тривала (загальна) готовність є передумовою успішної діяльності [3].

Тривала готовність являє собою систему інтегрованих властивостей, знань, досвіду особистості. Ця готовність поєднує в собі усвідомлення ролі певної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно та творчо вирішувати професійні завдання, установку на актуалізацію наявних знань. Ситуативна готовність являє собою особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та стійкої спрямованості свідомості на її виконання (включає в себе різного роду установки на усвідомлення завдання, моделі майбутньої поведінки, визначення спеціальних засобів діяльності, оцінку власних можливостей в їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату) [3].

Безперечно, можна стверджувати, що основу педагогічного розуміння поняття «готовності» становить його психологічний контекст. Дисертаційні дослідження з педагогіки доповнюють і конкретизують загальні висновки психологів щодо сутності, структури та проявів готовності до професійної діяльності. Отож психологічний та педагогічний аспекти тлумачення поняття готовності слід розглядати в їхній органічній єдності та взаємодії.

Сьогодні у вітчизняній науці сформувалися два головних підходи щодо проблеми психологічної готовності: функціональний та особистісний (М. Дяченко, Л. Кандибович). Структуру психологічної готовності до професійної діяльності становлять такі компоненти:

- позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії;
- професійні риси характеру, адекватні вимогам діяльності;
- необхідні знання, уміння, навички;
- стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів;
- наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів зацікавленості, зосередженості, доброго психічного самопочуття [3].

Результати вивчення та аналіз наукових джерел свідчать, що існують різні підходи щодо визначення поняття «готовність». Зокрема, у словнику із психології готовність визначається як стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні [7]. Сучасний словник з педагогіки дає таке визначення внутрішньої готовності – «високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності; це адекватна установка на майбутню діяльність» [8, с. 64].

Вчені виділяють три етапи наукового дослідження проблеми готовності до будь-якої діяльності. На першому етапі готовність досліджують у зв'язку з проникненням у природу психічних процесів людини. На другому – готовність визначають як певний феномен стійкості людини до зовнішнього та внутрішнього впливів. Третій етап пов'язаний з дослідженнями в галузі теорії діяльності. Готовність досліджують у зв'язку з емоційно-вольовим й інтелектуальним потенціалом особистості, стосовно конкретного виду діяльності і характеризують як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях перебігу процесів – фізіологічному, психологічному, соціальному, якими визначається його поведінка [4].

Існують два основні підходи до визначення змісту готовності. За функціонального підходу готовність тлумачиться як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності; за особистісного – як результат підготовки (підготовленості) до певної роботи.

Згідно з цими підходами готовність є стійким, багатоаспектним, ієрархізованим утворенням особистості, яке містить низку компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які за своєю сукупністю дають змогу суб'єктові більш або менш успішно виконувати діяльність.

Якщо ж говорити про поняття «підготовка», то воно тлумачиться

двоєко: як навчання, тобто спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань; як готовність, під якою розуміється наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певних завдань [6].

У контексті нашого дослідження нас більше цікавить професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, загальних і професійних знань, умінь, навичок і професійної готовності.

Педагогічна енциклопедія дає змогу встановити сутнісний зміст поняття «професійна підготовка» як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь» [5, с. 573].

Г. Троцько вважає, що професійна підготовка – це система, яка характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [9].

Фахова підготовка – це частина організованого педагогічного процесу з набуття професійних знань, умінь та ціннісних установок, яка реалізується в рамках відповідного циклу галузевого стандарту.

Ми поділяємо думку академіка АПН України Н. Ничкала, що підготовка «кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу й ринковим відносинам в економіці, виховання соціально-активних членів суспільства, формування у них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей та національної свідомості є головним завданням професійної освіти в умовах переходу до ринкових відносин, яка відповідає певному рівню кваліфікації» [6, с. 276].

Готовність особистості до діяльності виявляється перш за все в її здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності. Крім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь.

Готовність до професійної діяльності: 1) інтегральне особистісне утворення, що включає стійке прагнення до праці в цій галузі, наявність адекватних знань, умінь, навичок, а також комплекс індивідуально-типологічних, соціально-психологічних особливостей, що обумовлюють високу ефективність її професійного функціонування саме в цій галузі;

2) цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, волюві та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки тощо [7].

Досліджуючи проблему готовності до професійної діяльності, А. Деркач визначає її як цілісний прояв усіх сторін особистості фахівця, виділяючи пізнавальні, емоційні та мотиваційні компоненти. Науковець виділяє наступні умови формування готовності до праці: 1) самостійність і критичне засвоєння культури; 2) активну участь у вирішенні суспільно-значущих завдань; 3) спеціальний розвиток творчого потенціалу особистості – її психічних процесів [1].

К. Дурай-Новакова пропонує розглядати професійну готовність як складне структурне утворення, орієнтоване на повне та успішне виконання різних функцій учителя, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та освоєні цінності професії. У цю готовність також входять професійно важливі риси характеру, педагогічної здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, певний досвід їх використання на практиці. На думку дослідниці, професійна готовність знаходиться у єдності з направленістю на професійну діяльність та стійкими установками на працю [2, с. 35].

Готовність до діяльності розглядається як цілісний прояв особистості і під готовністю до діяльності розуміють особливий особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу структури дії і постійної спрямованості свідомості на його виконання.

Готовність фахівця до професійної діяльності полягає в засвоєнні ним повного складу спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, сформованості і зрілості професійно значущих якостей особистості.

Визначення готовності до діяльності не може обмежуватися характеристиками досвідченості, майстерності, продуктивності праці, його якості в той момент, коли вчиняється відповідна діяльність; не менш важливими при оцінці готовності визначити внутрішні сили особистості, її потенціали і резерви, істотні для підвищення ефективності її професійної діяльності в майбутньому.

Отже, готовність – це складне, особисте, структурне утворення, яке включає мотиви, що спрямовують студентів на усвідомлення необхідності вирішення завдань, і є результатом підготовки студентів у ВНЗ до професійної діяльності.

Таким чином, готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності – це сукупність властивостей та утворень особистості, що визначають спроможність і забезпечують успішне виконання усіх професійних функцій фахівця соціономічного профілю у процесі його професійної взаємодії з клієнтами з метою створення послуги чи їх обміном. Водночас підготовленість слугує засобом підвищення

ефективності професійної діяльності.

Необхідність формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності зумовлена об'єктивними потребами у конкурентоспроможних кадрах, які відповідають світовим стандартам.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці та теоретичному обґрунтуванні цілісного науково-методичного комплексу підготовки соціальних працівників для підвищення ефективності формування їх готовності до майбутньої професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузнецов. – М., 1993. – 168 с.
2. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 03.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М. : 1983. – 32 с.
3. Дьяченко М. И. Педагогические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Из-во БГУ, 1976. – 175 с.
4. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Анна Францовна Линенко. – К., 1996. – 356 с.
5. Педагогическая энциклопедия / гл. редактор Каирова А. И. – М. : Сов. Энциклопедия, 1988. – Т. 3. – 880 с.
6. Професійна освіта : навчальний посібник / [укл. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 149 с.
7. Словник психолого-педагогічних понять і термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>
8. Современный словарь по педагогике / [сост. Рапацевич Е. С.]. – Минск : «Современное слово», 2001. – 928 с.
9. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. : 13.00.04 / Г. В. Троцко. – К., 1997. – 54 с.

УДК 001.8:37

*Світлана Совгіра,
доктор педагогічних наук, професор
Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СВІТОГЛЯДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

У статті здійснено аналіз світоглядної спрямованості освітньої практики у напрямі формування екологічного світогляду особистості. Висвітлено радикальні зрушення в технології освітнього процесу, в тому числі і його світоглядній спрямованості. Встановлено, що найголовнішим компонентом світоглядної спрямованості освітньої практики є знання. Доведено, що перспективна система розвитку світоглядної позиції особистості має формуватися на основі синтезу традицій та новітніх знань як в галузі екології, так і гуманітарних наук, враховуючи закони природи.

Ключові слова: екологічний світогляд, світоглядна спрямованість, освітня практика.

В статье осуществлен анализ мировоззренческой направленности образовательной практики в направлении формирования экологического мировоззрения личности. Показаны радикальные сдвиги в технологии образовательного процесса, в том числе и его мировоззренческой направленности. Встановлен главный компонент мировоззренческой направленности образовательной практики – знания. Доказано, что перспективная система развития мировоззренческой позиции личности должна формироваться на основе синтеза традиций и новейших знаний как в области экологии, так и гуманитарных наук, учитывая законы природы.

Ключевые слова: экологическое мировоззрение, мировоззренческая направленность, образовательная практика.

The article analyzes the ideological orientation of educational practice in the direction of formation environmental world outlook of a personality. The article describes radical changes in the technology of the educational process, including its ideological orientation. It constitutes that the most important component of the ideological orientation of educational practice is knowledge. It proves that perspective system of the development of world outlook position should be formed on the basis of the synthesis of the traditions and up-to-date knowledge either in an environmental science or humanities, taking into account the laws of the nature.

Key words: environmental outlook, ideological orientation, educational practice.

Оскільки сучасні екологічні проблеми мають чітко виражену світоглядну спрямованість, вони можуть бути успішно розв'язані лише в інтеграції з іншими науками та їх внеском у вирішення цих проблем. Такі знання мають методологічне, світоглядне й фахове значення, а їх основні напрями стосуються таких об'єктів пізнання, як природа й людина в єдності з технологією трансформування в педагогічний процес.

Очевидно, екологічний світогляд особистості формується поступово під впливом природного й суспільного середовища, в ході практичної діяльності індивіда, під впливом ряду виховних педагогічних чинників. Ці умови забезпечуються світоглядною спрямованістю національної освіти. І. Зязюн, В. Кушерець, М. Левіна, О. Сухомлинська, С. Шейко відводять у цьому процесі велику роль освіті і вихованню та визнають, що глобальна криза сучасної цивілізації є, насамперед, кризою світогляду.

Фундаментальні основи для розгляду світоглядної спрямованості освітньої практики закладено в працях А. Захлебного, І. Зверева, О. Кудрявцевої, Є. Сластьоніної, І. Суравегіної, В. Червонецького. Автори вказують на те, що насправді маємо справу з глибинною загальноцивілізаційною кризою освіти і культури, пошук виходу з якої вимагає теоретико-методологічного аналізу світоглядних позицій та основ освітньої практики. Саме на вивчення зазначених аспектів даної проблеми спрямовано наше дослідження.

Дослідницька концепція низки науковців (Л. Корміна, Г. Пустовіт, А. Степанюк та ін.) зумовлює визнання найголовнішим компонентом світоглядної спрямованості освітньої практики – знання. Подібну думку можна прослідкувати і в дисертаційному дослідженні В. Кушерець «Аналіз знання як стратегічного ресурсу трансформації суспільства (світоглядно-методологічний аспект)» (2003). Автор вдається до розгляду знань у світлі вчення В. Вернадського про ноосферу. Цим самим визнаючи існування проблеми відносин людини й природи, відповідно робить висновок про те, що виживання людства на планеті можливе завдяки кардинальним змінам «в галузі цільових настанов, розвитку науки, технології, державної і регіональної політики, а також і нової орієнтації вектора суспільної свідомості. При цьому йдеться про формування у людей нового світорозуміння та нового світогляду, при якому головною цінністю було б досягнення гармонійного розвитку природи і суспільства» [4, с. 170].

А. Степанюк у дисертації «Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу» (1999) розглядає формування знань, понять, світоглядних ідей, уявлень. Відповідно автор робить висновок, що «тепер коли людина внаслідок свого інтелектуального розвитку відійшла від своїх природних основ, вона повинна докласти максимум зусиль на раціональне пізнання цих законів і скеровувати свою поведінку відповідно до них. Це потрібно для відновлення органічного зв'язку людини з природою, відродження духовно-чуттєвого пізнання, розширення рівня світосприйняття» [9, с. 35].

Визначаючи існування проблеми формування світоглядних знань в педагогічній теорії і практиці, Л. Корміна у дисертаційному дослідженні «Формування світоглядних знань підлітків у процесі навчально-пізнавальної діяльності» (1998) побічно зачіпає проблему світоглядної спрямованості освітньої практики, зокрема екологічного світогляду, вважаючи, що він містить «знання або вчення про світ, природу, суспільство, людину та різноманітні взаємовідносини між ними» [3, с. 16].

Отже, у наукових працях, присвячених проблемі відносин людини й природи, відсутнє узгоджене поєднання різних підходів до розгляду світоглядної спрямованості освітньої практики саме цього напрямку дослідження.

У процесі дослідження світоглядної спрямованості освітньої практики, зокрема формування екологічного світогляду, вирішуються й інші завдання. Як зазначає В. Ломакович, «...на тлі економічних та соціально-політичних негараздів в Україні екологічні проблеми витіснено на задній план. Одним із показників духовного занепаду нашого суспільства є поступове звикання до екологічної небезпеки, байдужість та безвідповідальність до стану довкілля» [5, с. 1].

У національній доповіді України про гармонізацію життєдіяльності суспільства у навколишньому природному середовищі (2003) сказано, що «...екологічна криза змусила визнати нову еколого-духовну парадигму – екологічну і водночас культурну систему цінностей, понять і сприймань, що формує нове бачення реальності, засноване на гармонізації взаємин людини, суспільства і Природи. Екологічна парадигма дала, у свою чергу, поштовх процесові формування сучасної філософії життя – ноосферогенезу, тобто розумному, цілковито взаємоприйнятному співіснуванню людини і природи. Єдність фізичного (біологічного) і духовного життя – це об'єктивний закон космічної Гармонії. Порушення його призводить до екологічної і соціальної кризи» [6, с. 85].

Тому в Україні формування екологічного світогляду в освітній практиці орієнтується на принципи збалансованого розвитку (збалансовані економіка, природа та суспільні відносини) і розглядається як найважливіша задача розвитку нашої країни, що передбачає: звернення до першопричин, боротьбу із наслідками, вибір виважених рішень, оцінку впливу на навколишнє середовище, створення механізму доступу громадськості до повної і всебічної екологічно значущої інформації і на цій основі надання позитивного характеру впливу громадськості на процеси прийняття рішень, що мають екологічне значення, інвестиції в наше майбутнє.

У межах концепції збалансованого розвитку екологічна світоглядна позиція педагогічних працівників враховує інтереси сучасного і майбутнього поколінь, природні можливості країни щодо вирішення демографічних і технологічних проблем, а також можливості міжнародного співробітництва у цьому напрямі та передбачає

екоцентричний (протилежний антропоцентричному) варіант забезпечення життєвих потреб суспільства і покращення якості життя, при якому серед основних проблем людства домінантною стає екологічна безпека планети, гарантоване збереження біосфери у стабільному стані, споживання природних ресурсів без перевищення межі їх відновлення [11, с. 377–394].

Із об'єктивним розумінням сучасних екологічних негараздів та пов'язаних з їх вирішенням проблем формування екологічного світогляду майбутніх учителів у процесі екологічної освіти й виховання (Г. Білявський, О. Головка, І. Костицька, Т. Нінова, Г. Пустовіт, А. Федорук, С. Шмалей) філософських, психолого-педагогічних і екологічних тенденцій розв'язання екологічних проблем глобального масштабу (В. Вернадський, В. Крисаченко, А. Маслоу) виокремлюється поняття екологізації як процес формування екологічної світоглядної позиції, нової філософії життя, типу мислення та взаємовідносин у системі «біосфера – людина – техносфера». Екологізація освіти, що має на меті переорієнтацію світогляду в процесі навчання з антропоцентричного на екоцентричний, приводить до формування екологічного світогляду, народження нової екологічної культури, на формування якої спрямовується освіта в навчальних закладах шляхом уведення в навчальні програми спеціальних дисциплін екологічного спрямування, наповнення інших дисциплін матеріалом екологічного змісту. Тобто, відбувається наповнення її сучасним екологічним змістом та відповідною спрямованістю думок і помислів. У Екологічній енциклопедії вказано на особливість екологізації освіти, яка «...має забезпечити екологічно відповідальну поведінку протягом усього життя, вироблення цілого, міждисциплінарного підходу в процесі навчання і пізнання, необхідних для вирішення сучасних життєво важливих локальних, регіональних та глобальних проблем і руху до екобезпечного майбутнього» [2, с. 307].

З цим органічно пов'язані екологічне виховання та цілеспрямоване формування екологічного світогляду як надзвичайно важливої нині площини та форми світоглядних переконань. Проте, як зазначає Е. Семенюк, «духовним світом людей суть проблеми не вичерпується – необхідна не лише певна спрямованість думок і прагнень, а й практична діяльність із втілення цих думок і проектів у життя. Отже, на порядку денному сучасного етапу діяльності людства стоїть екологізація соціальної практики в усіх її можливих проявах» [7, с. 80].

Науковці (Г. Білецька, С. Гончаренко, А. Захлебний, І. Зверев, В. Ільченко, О. Король, Е. Кудрявцева, О. Лабенко, С. Лебедь, Г. Марочко, О. Мащенко, Н. Негруца, І. Суравегіна) вивчали питання інтеграції екологічних знань у різних дисциплінах та посилення ролі екологічної домінанти у навчально-виховному процесі, що неминуче пов'язано з перебудовою методичних та технологічних аспектів навчального процесу в напрямі орієнтації на загальнолюдські й національні цінності; наукові знання про природу, суспільство, творче та критичне мислення, практичну

спрямованість способів діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідну поведінку, якими має оволодіти студент у процесі навчання.

Як бачимо, відбуваються радикальні зрушення в технології освітнього процесу, в тому числі і його світоглядній спрямованості. Л. Фесенкова зазначає: «це завдання є досить грандіозним, що здається нереальним. Але стимулом його вирішення залишається одне: альтернативи немає. Або його вирішення, або загибель цивілізації в екологічній катастрофі» [10, с. 108]. Звідси можна зробити висновок, що гармонізація взаємодії людства з навколишнім світом можлива на шляху цілеспрямованих педагогічних зусиль і є відповідною реакцією суспільства на негативні прояви антропогенного впливу на навколишнє середовище.

Невід'ємним напрямом освіти ХНІ ст. має бути її випереджувальний характер для того, на думку В. Кушерця, щоб «...вчасно підготувати людей до майбутнього, яке наближається занадто швидко і застає багатьох людей зненацька, викликаючи в них почуття страху й розгубленості. Адже страх перед майбутнім – «футуршок» – одна з найбільш серйозних соціальних проблем сучасності» [4, с. 202].

Таку ознаку світоглядних напрямів освіти визначає Б. Гершунський: «темпи розвитку освіти мають бути випереджувальними щодо темпів прогресу..., оскільки освіта є основою функціонування працівників... упродовж досить тривалого періоду у майбутньому» [1, с. 50].

Ось чому перспективна система розвитку світоглядної позиції майбутніх педагогів має формуватися на основі синтезу традицій та новітніх знань як в галузі екології, так і гуманітарних наук, враховуючи закони природи. Таке поєднання предметного та соціального змісту В. Сластьонін, М. Руденко називають «технологією контекстного навчання» [8, с. 8].

Отже, на сучасному переломному етапі розвитку людства проблема формування екологічного світогляду є однією з найважливіших соціальних проблем. Актуальність цієї проблеми в тому, що вона розглядається як стратегічний чинник виживання людства та його подальшого стійкого й безпечного розвитку.

Результати дослідження світоглядної спрямованості освітньої практики, зокрема у напрямі формування екологічного світогляду особистості, дали можливість виокремити подальші перспективи дослідження даної проблеми: потребу у комплексному, системному дослідженні цієї проблеми у вищих навчальних закладах; дослідження означеної проблеми в неперервному педагогічному процесі вищих навчальних закладів, відповідне наповнення його екологічним змістом; докладне вивчення можливостей вдосконалення навчально-виховного процесу, посилення його дослідницької спрямованості, урізноманітнення екологічної тематики та поєднання її з світоглядною спрямованістю освітньої практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике : монография / Борис Семенович Гершунский. – К. : Издательское объединение Вища школа», изд-во при Киевском госуд. ун-те, 1974. – 208 с.
2. Екологічна енциклопедія : у 3 т. / редколегія : А. В. Толстоухов (гол. ред.) та ін. – К. : ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2006. – Т. 1. : А-Е. – 2006. – 432 с.
3. Корміна Л. І. Формування світоглядних знань підлітків у процесі навчально-пізнавальної діяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Корміна Лариса Іванівна. – Луцьк, 1998. – 190 с.
4. Кушерець В. І. Аналіз знання як стратегічного ресурсу трансформації суспільства (світоглядно-методологічний аспект) : дис. ... доктора філософ. наук : 09.00.03 / Кушерець Василь Іванович. – К., 2003. – 390 с.
5. Ломакович В. Я. Екологічна освіта учнів навчальних закладів середнього ступеня в Німеччині : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. Я. Ломакович. – К., 2004. – 23 с.
6. Національна доповідь України про гармонізацію життєдіяльності суспільства у навколишньому природному середовищі / відп. кер. розробки В. Я. Шевчук. – Київ, 2003. – 128 с.
7. Семенюк Е. П. Філософія сучасної науки і техніки : [підр. для студ. вищих навч. закл.] / Е. П. Семенюк, В. П. Мельник. – Львів : Світ, 2006. – 150, [2] с.
8. Слостенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя [Електронний ресурс] / В. А. Слостенин, Н. Т. Руденко // Педагогика. – 1997. – № 3. – Режим доступу : http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_1/article2/html.
9. Степанюк А. В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Степанюк Алла Василівна. – Тернопіль, 1999. – 474 с.
10. Фесенкова Л. В. Некоторые методологические вопросы экологического образования / Л. В. Фесенкова // Наука и образование на пороге III тысячелетия = The Science and Education on the Threshold of the 3rd Millennium : тезисы докладов международного конгресса, (Минск, 3–6 октября 2000 г.) : в 2-х кн., Кн. 2. / Венецианский офис ЮНЕСКО, НАН Беларуси, Мин-во обр-я республики Беларусь. – Минск, 2000. – С. 108–109.
11. 5-та Пан-європейська конференція міністрів Довкілля для Європи: матеріали та документи. – К. : Вид-во Бліц-Принт, 2004. – 541, [1] с.

УДК 371.134:37.036

Светлана Соколова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
начального образования ФБГОУ ВПО
«Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»

**СПЕЦКУРС «ЧУВАШСКОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ
ИСКУССТВО В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ»
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

*«Вечным законом да будет: учить и учиться всему
через примеры, наставления и применение на деле»
Я. А. Коменский*

У статті розкриті основні рівні і завдання змісту блоку теоретичної підготовки вчителів початкових класів до естетичного виховання школярів на основі чуваського народного декоративно-прикладного мистецтва, а також центральна фігура, системоутворююче початок процесу навчання і виховання – організатор пізнавальної діяльності і всебічного становлення особистості.

Ключові слова: чуваське народне декоративно-прикладне мистецтво; організатор пізнавальної діяльності; рівні і блоки теоретичної підготовки вчителів початкових класів.

В статье раскрыты основные ступени и задачи содержания блока теоретической подготовки учителей начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства, а также центральная фигура, системообразующее начало процесса обучения и воспитания – организатор познавательной деятельности и всестороннего становления личности.

Ключевые слова: чувашское народное декоративно-прикладное искусство; организатор познавательной деятельности; ступени и блоки теоретической подготовки учителей начальных классов.

The article discovers the main levels and tasks of the content of theoretical preparation of the teachers in primary school to the aesthetic development of the students on the basis of Chuvash national arts and crafts, and a central figure is the beginning of the process of teaching and education – an organizer of informative activity and all-round development of a personality.

Key words: Chuvash national arts and crafts, an organizer of informative activity and all-round development of a personality.

Учителя начальных классов Чувашской Республики недостаточно подготовлены к решению проблем эстетического воспитания на основе использования чувашского народного декоративно-прикладного искусства, не имеют конкретного представления о путях решения данной проблемы.

В практике учебно-воспитательного процесса начальной школы возможности чувашского народного декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании используются на уровне творческого поиска частью учителей, что явно не удовлетворяет запросам современной национальной школы.

Многие педагоги испытывают потребность в углублении знаний о теоретических основах, специфике и формах развития чувашского народного декоративно-прикладного искусства, не владеют художественно-практическими умениями декоративных работ из области чувашского народного декоративно-прикладного искусства.

Действующая программа вуза не полностью учитывает состояние и уровень профессиональной грамотности учителей начальных классов на основе использования национальных особенностей народного декоративно-прикладного искусства в начальных классах. Она предусматривает только общую методическую подготовку будущих учителей к осуществлению «Программы начальных классов – изобразительное искусство», где декоративно-прикладное искусство изучается в русле общих представлений, а изучению национального искусства времени не уделяется.

Современный Госстандарт высшего профессионального образования по специальности 050708 (Педагогика и методика начального образования с дополнительной специальностью) предусматривает введение в целостный процесс подготовки будущих учителей начальных классов национально-регионального компонента. Вузы, с учетом региональных особенностей, национальных традиций, этнографической специфики, возможностей вузов, факультетов, могут включать в учебные планы факультативы, спецкурсы и спецпрактикумы по изучению особенностей народной культуры.

Нами разработана, апробирована и внедрена в практику системы подготовки учителей начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на психолого-педагогическом факультете ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» программа спецкурса «Чувашское декоративно-прикладное искусство в системе подготовки учителя начальных классов к эстетическому воспитанию школьников».

Структура и основное содержание спецкурса «Чувашское декоративно-прикладное искусство в системе подготовки учителя начальных классов к эстетическому воспитанию школьников» представляет собой совокупность блоков теоретической, художественно-

практической и методической подготовки студентов.

Основными задачами содержания блока теоретической подготовки учителей начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства являются следующие:

- понимание сущности чувашского народного декоративно-прикладного искусства, ее связи с природой, историей, опытом народа, места и роли среди других народных художественных культур и в мировой художественной культуре, эстетике и аксиологии;
- приобщение студентов к истокам многовековых традиций народного декоративно-прикладного искусства;
- формирование у студентов интереса и мотивационной направленности на использование чувашского народного декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании младших школьников;
- вооружение студентов знаниями о целях, задачах, принципах, формах и методах организации художественно-эстетического воспитания младших школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства, о педагогических условиях формирования художественно-эстетического вкуса у младших школьников;
- формирование знаний и умений собственного оценочного мнения тенденции развития чувашского народного декоративно-прикладного искусства, умений выделять своеобразие, специфику чувашского народного декоративно-прикладного искусства в системе мировой художественной культуры;
- вооружение умениями, методикой анализа конкретных произведений чувашского народного декоративно-прикладного искусства.

Основными задачами содержания блока художественно-практической подготовки являются следующие:

- формирование умений воспринимать художественный образ предметов чувашского народного декоративно-прикладного искусства;
- формирование способности к самостоятельной оценке и аналитическим суждениям по различным видам чувашского народного декоративно-прикладного искусства;
- освоение технологий изготовления предметов чувашского народного декоративно-прикладного искусства;
- формирование навыков работы с различными материалами;
- развитие творческих способностей, специальных знаний и умений исследовать чувашское народное декоративно-прикладное

искусство.

Основными задачами содержания блока методической подготовки являются следующие:

- формирование умений самостоятельно прогнозировать и планировать учебно-воспитательную работу на материале чувашского народного декоративно-прикладного искусства;
- формирование умений организовать эстетическое воспитание младших школьников средствами чувашского народного декоративно-прикладного искусства на основе сочетания разнообразных форм и методов работы;
- формирование умений создавать эмоциональный настрой в работе с детьми, оценивать результаты своей деятельности и деятельности детей;
- использование передового педагогического опыта.

Мы выстроили логическую структуру последовательности изучения произведений чувашского народного декоративно-прикладного искусства: эмоциональное восприятие произведения и познание его художественных качеств; понимание культурно-исторического значения данного произведения; углубление представлений о художественном образе и установка на творческую работу; освоение пооперационной художественно-практической деятельности на основе традиционных технологий в аудиторных условиях, творческая работа студентов на основе эстетического освоения произведений чувашского народного декоративно-прикладного искусства и практического освоения традиционных технологий в аудиторных условиях и вне их.

Это мы хотим раскрыть на следующем примере. При изучении орнамента чувашской вышивки будущие учителя сначала получают теоретические знания: а) о семантике чувашской художественной вышивки, ее природе и сущности, прагматике и символике; б) о синкретических началах и симбиозе узоров и орнаментов чувашской народной вышивки, путях и методах отражения в них мировоззренческих основ. Затем студенты изучают собранный за многие годы натуральный историко-этнографический материал.

Такая последовательность освоения будущими учителями чувашской вышивки или какого-нибудь другого вида народного декоративно-прикладного искусства необходима. На наш взгляд, в деле гуманизации демократизации образования обращение к народному искусству – это возможность «формировать общекультурный интеллект личности», приблизить ее к природе как «началу душеобразования человека с обретением глубоко человеческой, одухотворяющей все живое позиции», возможность сблизить культуры и обрести планетарное сознание, милосердие, терпимость, уважение к человеку. «Благодаря своей необычайной емкости народное искусство представляет интерес не только с художественной, но и с исторической, этнографической,

социологической и научной точек зрения» [1, с. 11–12]. Вот почему в деле подготовки учителей начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства, на наш взгляд, необходимо работа студентов с натуральным художественно-этнографическим материалом (вышивкой, одеждой, предметами ткачества, головными уборами и т.д.). Отбор произведений чувашского народного декоративно-прикладного искусства для изучения студентами психолого-педагогического факультета отделения начального обучения определялся постепенным усложнением задач эмоционального восприятия, познанием художественных качеств произведений чувашского народного декоративно-прикладного искусства, пониманием культурно-исторического значения произведения, углублением представления о художественном образе, а также предоставлением широких возможностей для развития творческой активности студентов, для формирования личности в целом.

В зависимости от учебно-творческих задач подготовки учителей начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства выстраивалась логика освоения определенных видов произведений чувашского народного декоративно-прикладного искусства. Соответственно смене форм эстетического познания проходила смена видов художественно-практической работы. В связи с этим были разработаны серии художественно-творческих задач, практических работ с материалом, усложняющихся по мере освоения студентами пооперационной деятельности, имеющих разный уровень понимания творческих принципов, повтора, вариации, импровизации.

Следующая ступень в подготовке будущих учителей начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства – ознакомление их с методическими рекомендациями к проведению урока на тему «Обучение составлению орнаментальных композиций в полосе на основе чувашской орнаментики». Используя полученную информацию, будущие учителя разрабатывают развёрнутый план-конспект урока для проведения его во время педпрактики. И, наконец, будущие учителя изготавливают на практическом занятии комплект дидактических пособий, обеспечивающих проведение разработанного урока. Таков алгоритм подготовки будущих учителей начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства.

Выделяя для изучения со студентами основные виды чувашского народного декоративно-прикладного искусства, мы ориентировались на его специфические, местные особенности, которые в силу исторических, экономических и природных условий сложились и отличаются от традиций и культуры других регионов. К этим видам чувашского народного декоративно-прикладного искусства в зависимости от

художественной обработки материала можно отнести:

- художественную керамику;
- художественную обработку ткани (вышивка, ткачество, кружевоплетение, аппликация);
- художественную обработку дерева (резьба, плетение из лозы, лыка и бересты);
- бисероплетение и шитье бисером.

Раскрывая художественные традиции чувашей в технологии изготовления изделий из глины, в обучении девочек технологии вышивания и ткачества, бисероплетения и шитья бисером, в обучении мальчиков технологии деревообработки, плетения из лыка, лозы и бересты, мы обращали особое внимание будущих специалистов на использование народом Чувашии этноэстетических традиций в эстетическом воспитании детей. В связи с этим содержание лекционного курса подробно знакомит будущих учителей с формами и методами организации художественно-эстетического воспитания младших школьников на основе народных художественных традиций, с педагогическими условиями формирования художественно-эстетического вкуса у младших школьников на основе народных художественных традиций.

В содержании практических занятий спецкурса «Чувашское декоративно-прикладное искусство в системе подготовки учителя начальных классов к эстетическому воспитанию школьников» мы предусмотрели пути формирования общих и профессиональных качеств, необходимых для осуществления эстетического воспитания младших школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства, пути приложения теоретических знаний для разрешения педагогических ситуаций, проблем, задач будущими учителями в эстетическом воспитании младших школьников.

Реализуя важный для системы подготовки будущих учителей начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства принцип активности и самостоятельности, мы учитывали уровень творческого развития каждого студента. В соответствии с этим внедряли в учебный процесс дидактически обоснованную систему самостоятельных художественно-творческих заданий, имеющих тенденцию к усложнению, предполагающих разный уровень понимания творческих принципов повтора, вариации, импровизации. При этом повтор и вариации рассматривались как необходимое условие эстетического восприятия и развития творческой активности студентов.

Мы рассматривали включение студентов в художественно-творческую деятельность как условие формирования творческой активности и трактуем виды этой деятельности в качестве формирующих средств, способствующих развитию личности каждого студента.

Способность студентов перейти от вариации к импровизации является результатом их творческой активности. С этой целью нами были разработаны программированные задания для организации самостоятельной и творческой работы студентов. Таким образом, по каждой теме спецкурса «Чувашское декоративно-прикладное искусство в системе подготовки учителя начальных классов к эстетическому воспитанию школьников» студенты имели конкретные учебные задания и предложения для самостоятельного творчества.

Для выявления уровня профессиональной подготовки будущих учителей к эстетическому воспитанию младших школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства мы разработали критерии профессионально-педагогической готовности учителя начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства.

Содержание критериев профессионально-педагогической готовности учителя начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства:

Теоретическая готовность:

- понимание сущности чувашского народного декоративно-прикладного искусства как особого типа художественного творчества, его значения в мировой художественной культуре;
- знание основных видов чувашского народного декоративно-прикладного искусства, представление о формах его бытования и развития;
- понимание роли чувашского народного декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании и художественном образовании младших школьников;
- знание форм и методов эстетического воспитания и художественного образования на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства.

Художественно-практическая готовность:

- наличие художественно-практических умений и навыков у студентов, основанных на принципах народного декоративно-прикладного искусства;
- наличие развитых способностей к художественному творчеству в области чувашского народного декоративно-прикладного искусства;
- умение выделять свою мотивационную направленность в творчестве на основе использования чувашского народного декоративно-прикладного искусства;
- умение рефлексивной оценки своего творчества.

Методическая готовность:

- понимание роли учителя как организатора и руководителя учебно-воспитательным процессом в ходе ознакомления с чувашским народным декоративно-прикладным искусством;

- умение организовать обучение и воспитание младших школьников на основе изучения чувашского народного декоративно-прикладного искусства с использованием сочетания разнообразных форм и методов учебно-воспитательной работы;
- умение смоделировать учебно-творческие задачи при освоении декоративно-прикладного искусства родного края, влияющие на художественно-творческие потребности учащихся;
- умение оценивать результаты своей деятельности и детей.

В сложных исторических и природных условиях чувашский народ выстоял и создал самобытную оригинальную художественную культуру, где ощущается некоторое влияние культуры русского народа и других соседних народов, чем и обусловлена их общность. Вместе с тем художественная культура каждого народа имеет только ему присущие особенности, которые оказывают достаточно сильное эмоционально-эстетическое влияние на подрастающее поколение. Поэтому мы считаем: одной из важнейших задач педагогического вуза является подготовка будущих учителей для того, чтобы они могли обеспечить трансляцию подрастающему поколению опыта многовековой традиции художественной культуры. Весьма необходимо, на наш взгляд, технологизировать этот процесс (процесс получения знаний и умений и навыков), чтобы новые поколения в ходе эстетического воспитания научились быть хранителем и умножителем народных художественных традиций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Возвращение к истокам: народное искусство и детское творчество : учебно-метод. пособие / Т. Я. Шпикалова, М. А. Некрасова, Г. А. Поровская и др. ; под ред. Т. Я. Шпикаловой, П. А. Поровской. – М. : ВЛАДОС. – 2000.
2. Волков Г. Н. Воспитание чувашской национальной элиты в Симбирске / Волков Г. Н. // Советская Чувашия. – 1994. – 26 августа.
3. Воробьев Н. И. и др. Чуваши этнографические исследования. Часть 1. Материальная культура. – Чебоксары : Чуваш, кн. изд-во. – 1956. – 414 с.
4. Димитриев В. Д. О последних этапах этногенеза чувашей / В. Д. Димитриев // Болгары и чувашы. – Чебоксары, 1984.
5. Димитриев Н. Д. Экология Чувашской республики : учебное пособие / Н. Д. Димитриев – Чебоксары : Чувашское кн.изд-во. – 1996. – 238 с.
6. Соколова С. Г. Подготовка учителей начальных классов к эстетическому воспитанию школьников на основе чувашского народного декоративно-прикладного искусства : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Соколова Светлана Георгиевна. – Чебоксары. – 2002. – 241 с.