

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Nauka dziś: teoria, metodologia,
praktyka, problematyka.

Sopot
30.07.2014 - 31.07.2014

Część 3/1

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Наука сегодня: теория,
методология, практика,
проблематика.

Сопот
30.07.2014 - 31.07.2014

Часть 3/1

УДК 37+082
ББК 94
Z 40

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

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

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka, problematyka„. (30.07.2014 - 31.07.2014) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. - 128 str.
ISBN: 978-83-64652-53-0 (t.3/1)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 30.07.2014 - 31.07.2014 roku. Sopot.
Część 3/1.

УДК 37+082
ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

Warszawa 2014

ISBN: 978-83-64652-53-0 (t.3/1)

"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦЈА 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Кадер А.М.	6
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ	
2. Парфенова Т.А.	9
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	
3. Січко І. О.	12
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
4. Дошняязов Жарылкасын.....	16
ТРАДИЦИИ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ КАРАКАЛПАКСКОГО НАРОДА	
5. Мухаева Л.Р.....	18
МУЗЫКАЛЬНО-ФОЛЬКЛОРНЫЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО ЭТНОВОСПИТАНИЯ	
6. Орловцева О.А.....	20
МЕТОД ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	
7. Ортыкбаев Д.О., Уста-Азизова Д.А.....	22
ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО, ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОГО ПОКОЛЕНИЯ	
8. Гончар М.В.....	24
ДІЯЛЬНІСТЬ СІЛЬСЬКИХ РЕМІСНИЧИХ НАВЧАЛЬНИХ МАЙСТЕРЕНЬ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОРІЧЧЯ (НА ПРИКЛАДІ ПІВДНЯ УКРАЇНИ)	
9. Данилова О.І.	29
РОЗВИТОК РІЗНИХ ТИПІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ ТРУДОВИХ РЕЗЕРВІВ В УКРАЇНІ (40–50-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)	
10. Борейко Л.Д., Хомко О.Й., Юрнюк С.В., Сенюк Б.П., Глубоченко О.В.	34
РОЛЬ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	
11. Филиппова Е. Н.	39
ФОРМИРОВАНИЕ МОТОРНОГО ПРАКСИСА В СТРУКТУРЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	

12. Белоусова Г.В. 44
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА КАК СРЕДСТВО
ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
13. Лапкина О. Ю. 49
РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА
УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
14. Fedorenko O. 51
WPROWADZENIA EDUKACJI INTEGRACYJNEJ DLA UCZNIÓW Z
WADĄ SŁUCHU NA UKRAINIE
15. Хомко О.Й., Борейко Л.Д., Сидорчук Р.І., Юрнюк С.В., 55
ШЛЯХИ ПОКРАЩАННЯ ВИКЛАДАННЯ СТУДЕНТАМ ДИСЦИПЛІ-
НИ «МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ» ЗА СПЕЦІ-
АЛЬНІСТЮ «СЕСТРИНСЬКА СПРАВА» (ОКР – «БАКАЛАВР»)
16. Носкова М. В. 60
О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЙ «КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ» И «ИНФОР-
МАТИЗАЦИЯ» В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
УКРАИНЫ
17. Сагдатуллин А.М., Усачева О. В. 67
ОСНОВЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ
18. Барбашова И. А. 70
КВОПРСУ О КАЧЕСТВЕ СЛУХОВЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ СЕНСОРНЫХ
УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
19. Гаврилюк Г.М. 78
РОЛЬ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ
В РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ НА УРО-
КАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ
20. Данилова О.І. 83
РОЗВИТОК РІЗНИХ ТИПІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕ-
МИ ТРУДОВИХ РЕЗЕРВІВ В УКРАЇНІ (40-50-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)
21. Жорова І.Я. 88
ТРАНСФЕР ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ПІСЛЯДИ-
ПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

22. Кузьменко В.В., Роменський О.В..... 94
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА
ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОРЯКА
23. Марецька Л.П..... 104
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІО-
КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
24. Сафонова І.Я..... 110
ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ – ОСНОВА МА-
ТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ
25. Барна Х. В. 116
РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІС-
НОГО СТАВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО КНИГИ
26. Ліннік О.О. 119
СУБ'ЄКТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО
СПІВРОБІТНИЦТВА
27. Султанова Н.В..... 122
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ РЕА-
БІЛІТАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ



Кадер А.М.

ассистент кафедры Рекламы
и связей с общественностью
Санкт-Петербургского государственного
университета технологии и дизайна;
аспирант Санкт-Петербургского
государственного университета
культуры и искусств.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

Ключевые слова/Keywords: историческая реконструкция/ historical reenactment, историческое знание/ historical knowledge, реконструктор/ reconstructor, ценности/ valuables, оценки/ evaluations.

В результате попыток многих авторов определить ценности, показать их природу и основную суть, рассматривая их свойства с точки зрения различных оснований, образовалась совокупность трёх базовых подходов к пониманию ценности:

Ценность как значимость – означает отражение определенной цены элементов реальности, с которыми мы сталкиваемся.

Ценность как выбор – этот подход даёт совершенно точное описание природы и сущности ценностей, однако авторы, разделяющие данный подход к определению, не указывает механизмы и суть самого выбора.

Ценность как феномен, характеризующийся определенными признаками.

Внимание к вопросам методологии исторической науки в последние годы связано с интересом к исторической реконструкции как предмету философского анализа.

В рамках философии экзистенциализма историческая реальность является объектом, который невозможно познать ни социологическими абстракциями, ни индивидуализирующим методом. Так, Ж.-П. Сартр говорил, что природа не поддается познанию, а постигается лишь условно, а К. Ясперс называл окружающие предметы таинственными знаками, «шифром», ключ к прочтению которого находится в экзистенции, а не в мышлении. Данные концепции свидетельствуют о невозможности получения достоверного знания исторической наукой.

Из всех методологических проблем исторического познания следует выделить те, что связаны с нехваткой исходного материала, сохранившегося до наших дней и необходимого для воссоздания целостной картины прошлого. В связи с этим особую актуальность приобретает метод исторической реконструкции, поскольку он позволяет получить целостное представление о прошлом, несмотря на неполноту и фрагментарность исторических источников.

В современной историко-методологической литературе термин «историческая реконструкция» используется достаточно широко. Изучение данной про-

блемы нашло свое отражение в трудах многих советских ученых – философов, методологов, историков – В.Ф. Земниек, А.М. Коршунова и В.Ф. Шаповалова, В.И. Красноперова, Н.И. Кузнецова, Э.Н. Лооне, Б.Д. Могильницкого, С.П. Сайко, А.И. Уварова, Н.П. Французовой и др. Все вышеперечисленные авторы едины во мнении, что реконструкцию с историческим познанием связывает отсутствие прошлого в настоящем и вызванная этим ретроспективность. В.Ф. Шаповалов к данному обоснованию необходимости исторической реконструкции добавляет еще два компонента: своеобразии исторических источников, где обязательно присутствует личность творца, и принципиальное различие познавательных позиций очевидца прошлого и познающего субъекта, изучающего прошлое с точки зрения современности [1, с.10].

Рассмотренные авторами черты исторической реконструкции, тем не менее, не дают представления о её специфике. Специфика же заключается в том, что реконструкция осуществляется всегда с определенных ценностных позиций и интересов реконструктора.

Взаимоотношение ценностей и исторической реконструкции дают возможность говорить, что реконструкция осуществляется конкретным человеком, являющимся частью социума, который, исходя из этого, всегда опирается на определенные аксиологические основания. Но надо различать два этапа в процессе реконструкции истории: принцип связи объектов познания с ценностями, играющий существенную роль в историческом познании, и оценку. Оценка исторических событий или личности является категорическим суждением, положительным или отрицательным. Выражая мнение одного или группы лиц, такое суждение является субъективным. Это ставит вопрос о критериях, в соответствии с которыми суждения будут аргументированы и рациональны. Оценочные суждения должны быть результатом глубокого ознакомления с материалом, понимания мотивов и условий, в которых осуществлялась деятельность. Ценности и оценочные суждения должны быть взаимосвязаны: оценка должна быть обусловлена ценностями.

Для реконструктора принципиально важно, чтобы его оценочные суждения опирались на ценности реконструируемого периода. То есть, ценности и оценочные суждения должны быть взаимосвязаны: оценка должна быть обусловлена ценностями.

Анализируя воздействие социокультурных факторов на процесс и результаты реконструкции, нужно учитывать, что одним из оснований социальной системы, членом которой является реконструктор, выступает культура. Поэтому отдельные нормы и культурные ценности реконструктора тоже оказывают влияние на его мировоззрение и образ мыслей, отражающихся в реконструкции.

Один из вариантов, позволяющий избежать использование истории в корыстных целях (для подтасовки фактов, идеологизирования) и также способный преодолеть негативное влияние социокультурных детерминант, состоит в осознании и понимании реконструктором той ответственности, которая лежит на нем не только перед субкультурой и социумом, но и перед людьми, историю которых он исследует. Разделить эти два аспекта невозможно, т.к. они тесно переплетены между собой. Таким образом, нравственные и этические принципы и ценности, наряду со стремлением к достижению истинного и объективного знания, должны являться стержневой

основой каждого реконструктора, осуществляющего реконструкцию исторического прошлого.

Литература

1. Шаповалов В.Ф. Историческая реконструкция и ее познавательная роль: автореф. дис. канд. философ. наук. – М, 1980.

Старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии и педагогики начального образования ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия»

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Современное российское высшее образование находится на этапе модернизации, целями которой являются повышение качества, доступности и эффективности образования. Важнейшим национальным приоритетом становится интенсивное развитие высшего профессионального образования на основе использования информационно-коммуникативных технологий.

Развитие сферы информационно-коммуникационных технологий как предоставляет новые возможности, так и предъявляет новые требования к субъектам и системе образования в целом. В таком контексте основой современного высшего учебного заведения должна стать высокотехнологичная и высококачественная информационно-образовательная среда.

Для многих преподавателей, очевидно, что современное мультимедийное оснащение образования – самый надежный помощник и эффективное средство в преподавательской деятельности. Однако следует учитывать, что к информационно-образовательным технологиям относится не только персональный компьютер, но и доступ к современным электронным ресурсам сети Интернет или на компакт-дисках. А использованием преподавателем качественных образовательных электронных ресурсов делает реальным для студента получение адекватного современным запросам профессионального образования вне зависимости от места расположения учебного заведения.

На аудиторных занятиях в образовательном процессе вуза работа с образовательными электронными ресурсами должна быть ориентирована на овладение умениями и навыками работы с различными источниками информации, использования полученных данных для решения конкретных учебных задач, а также на сочетание индивидуальных и групповых форм познавательной активности.

В высшей школе основную роль приобретает формирование умений и навыков разнообразной работы с самой информацией, овладение навыками поиска и систематизации специальной информации, а также умениями целенаправленно подбирать сведения для аргументации своей позиции в ходе полемики обсуждения тех или иных проблем.

Существует несколько видов образовательных дисков: энциклопедии (и справочники), тематические библиотеки (и коллекции), путеводители, образовательные комплексы, репетиторы и тренажеры. При этом часто в рамках «энциклопедического диска» существенное место может занимать материал учебного характера или путеводитель, и наоборот.

Основными видами заданий при работе с информационно-коммуникационными технологиями могут быть следующие:

– задания информационно-поискового характера, при которых электронные издания выступают в роли дополнительного и эффективного источника знаний;

– аналитические задания, например, анализ комплекса документов с целью выработки более отчетливого представления;

– задания сопоставительного характера, например, сопоставление словесного образа и его живописной или графической интерпретации;

– творческие задания, ориентированные на создание развернутых связанных высказываний в разных жанрах, например, создать сценарий художественного (или научно-популярного) фильма определенной тематики, подготовить рассказ экскурсовода, проводящего экскурсию, дать советы художникам, приступающим к иллюстрированию учебной книги;

– целесообразной представляет и разработка индивидуальных или групповых карт-заданий для студентов, в которых указывается алгоритм поиска необходимого материала в программе или формулируются вопросы, на которые учащиеся должны ответить в ходе анализа материала, размещенного на CD-ROMе (вопросы на поиск причин, следствий, необходимых фактов, заполнение таблиц и контурной карты, отслеживание хода сражений и пр.).

Также, к наиболее часто используемым информационно-коммуникативным средствам относятся: электронные учебники и пособия, интерактивная доска, образовательные ресурсы Интернета, электронная справочная литература, иллюстративный материал на электронных носителях, видео и аудиотехника, интерактивные карты, интерактивные on-line уроки, дистанционные олимпиады, конференции, курсы, научно-исследовательские работы.

Можно выделить следующие направления применения информационно-коммуникативных технологий в образовательно-воспитательном пространстве вуза:

– программное обеспечение, использованное на уроках;

– разработка уроков с электронными презентациями и интерактивной доской;

– мульти-медийные проекты студентов по гуманитарным предметам как домашнее задание;

– электронный журнал группы, электронные ведомости, электронные зачетки, отчеты в редакторе Excel.

В качестве домашнего задания обучающимся может быть предложено составление компьютерной презентации (по индивидуальному выбору тематического фрагмента проведенного урока). При этом могут быть использованы как электронные, так и печатные учебные пособия, а также альбомы. Данный проект может иметь как индивидуальный, так и групповой характер [1, с. 25].

При использовании электронных изданий в учебных целях допускается и даже рекомендуется их «поэлементное» использование. Надо сказать, что подавляющее большинство современных образовательных электронных продуктов позволяет это сделать максимально корректно.

Внедрение новых информационных технологий в процедуру контроля знаний и умений обучаемых позволяет решить одну из основных задач современного образования – подготовку специалистов нового поколения, владеющих методами моделирования, управления, умеющими перестраиваться в соответствии с запросами рынка труда.

Интернет-ресурсы возможно использовать для организации интегрированного обучения. В рамках информационно-коммуникативных технологий приемлем тип интеграции, когда дисциплины и курсы группируются вокруг общественно значимой проблематике, законов развития общества. В этом случае учитываются потребности, интересы, возможности и накопленный опыт студентов. Построенные таким образом интегрированные курсы отличаются высокой степенью сотрудничества преподавателя и студента. Они ценны тем, что готовят обучающихся к управлению процессом их собственного образования, что очень важно. К достоинствам данного типа можно отнести: формирование самостоятельности, ответственности, способности к самообразованию, планированию собственной деятельности, активное вовлечение студентов в учебный процесс.

Еще одной важной составляющей внедрения информационно-коммуникативных технологий в процесс модернизации высшего профессионального образования является информационно-коммуникативная грамотность преподавателя. Проявлением системного уровня информационно-компьютерной грамотности преподавателя высшей школы является его способность свободно, уместно и адекватно использовать компьютерные технологии в своей профессиональной деятельности.

Использование информационно-коммуникативных технологий в преподавании в высшей школе дает следующие преимущества:

– информационно-коммуникативные технологии позволяют повысить интерес к изучению предмета, расширить информационное поле;

– ускоряется процесс получения и использования информации, развиваются познавательные способности студентов;

– увеличиваются возможности использования и преподавания учебной информации;

– повышается не только мотивация к обучению у студентов, но и уровень успеваемости и творческой учебной реализации.

Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий в образовании способствуют формированию системных знаний, интегрированных умений и позволяют более эффективно организовать учебный процесс, интенсифицировать его и сделать более результативным для подготовки будущих специалистов.

Список использованной литературы:

1. Чупрова, Л.В. Использование информационно-коммуникационных технологий: методический аспект // Проблемы становления профессионала. Материалы международной научно-практической конференции. Чехия, Прага, 2013, с. 138.

ТРАДИЦИИ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ КАРАКАЛПАКСКОГО НАРОДА

Узбекистан, воплотивший в себе представителей разных этносов, конфессий и людей с различными убеждениями и взглядами представляет собой большую страну. Тысячелетиями здесь проживают родственные тюрко-язычные, ирано-язычные и другие народы, а в эпоху новой и новейшей истории сюда переселились представители европейских народов. С учетом специфики исторического развития складывалась и развивалась духовность наших народов.

Президент И. А. Каримов в своих трудах придает самое главное значение миру и спокойствию в стране. Основными гарантиями безопасности внутри различных социальных групп являются дружба между народами, религиозная толерантность и социальная солидарность.

С первых дней независимости президентом была создана государственная концепция Идеи Национальной Независимости, в которой отражены важнейшие задачи, поднятые на уровень политической стратегии. Среди стратегических задач основное место занимает политика духовного развития общества, также возрождения огромного духовного и культурного наследия, которое является структурообразующим компонентом высокой духовности.

В данном докладе мы попытаемся описать некоторые особенности традиционного этикета через призму духовности, так как сфера традиционной культуры есть неотъемлемая часть духовной культуры в целом. Исходя из вышеизложенного уместно привести пример,

«Ни одно общество не может видеть свою перспективу без развития и укрепления духовного потенциала, духовных и нравственных ценностей в сознании людей» [1, с.131.].

Следует отметить, что И. А. Каримов вложил много идей о высокой духовности народа в своей книге «Высокая духовность – непобедимая сила», о которых мы собираемся остановиться ниже. Следовательно, высокая духовность включает в себя, в первую очередь, богатое мировоззрение народа, имеет функции воспитания и формирования личности. Она должным образом, по мнению президента, должна воплотить в себе идеи науки, просвещения, философии, религии, искусства, традиционной культуры, нравственности и т.д. Среди идей высокой духовности следует отметить роль традиционной культуры поведения и нравственности народа, которые отражают как общечеловеческие, так и национальные ценностные ориентации.

Этикет народа – один из основных компонентов и нравственности и традиционной культуры – рассматривается как структурообразующий компонент всего комплекса духовности народа. Он, в свою очередь, выступает как своеобразный иммунитет в процессе глобализации. Когда речь идет собственно о глобализации, то помимо позитивных явлений, имеют место быть и негативные, которые проникают посредством современной мощной информационной технологии, а также как резуль-

тат процессов межкультурных и кросскультурных общений. Отсюда следует отдать должное внимание приоритету национальных традиций и ценностей.

В условиях независимости усиливается процесс возрождения национальных традиций, которые служат мощным иммунитетом против вторжения чуждых идей, с другой стороны возрастает процесс интеграции всего мира, особенно, когда ценностный мир одной нации приобретает статус общечеловеческих и выполняет конструктивную роль в межэтническом общении.

В этом плане, знание этикета – одного из основных стержней нравственности – способствует улучшению человеческого взаимоотношения, облегчает взаимопонимание людей. Этикет вооружает тактикой поведения индивида, помогает ему считать и чувствовать себя членом сообщества, устраняет любые формы неадекватного поведения и недопонимание, возникающие не только между людьми внутри одного сообщества, но и между людьми различных народов.

Традиционный этикет наших народов выступает как структуро-образующий компонент традиционной культуры, для которого характерно определенное знаковое содержание и который в значительной степени определяется конкретными историческими условиями развития соответствующих этносов. Национальный этикет каракалпаков как и других народов Центральной Азии, реализуясь в постоянно (ежедневно) повторяющихся ситуациях и являясь одним из механизмов традиции, осуществляет преемственную связь между поколениями и выполняет внутри этноса важнейшие направления, стабилизирующие и даже селективные функции.

Таким образом, этикет – это совокупность правил поведения, установленных в человеческом коллективе и принятых как норма общения в различных жизненных ситуациях [2, с.3.].

В конечном счете, этикет, выражает содержание тех или иных принципов нравственности, хотя и является ритуалом, имеющим чисто внешнюю форму.

Наследие наших предков, которые составили целый кодекс приличий: в сознании наших предков веками и тысячелетиями формировались такие высокие идеалы духовности, как совесть, скромность, честь, вошедшие в кодекс высокой нравственности как устойчивые понятия и чувства

Список литературы:

1. Каримов И. А. Узбекистан на пороге XXI века Угрозы и безопасности, условия и гарантии прогресса. Ташкент 1997.
2. В. Трофименко, А. Волгин Поговорим об этикете М., 1991.

Мухаева Л.Р.

кандидат культурологии,
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва,
Институт национальной культуры (Саранск)

МУЗЫКАЛЬНО-ФОЛЬКЛОРНЫЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО ЭТНОВОСПИТАНИЯ

Ключевые слова / Keywords: традиционная культура, этнообразование, элементы театрализации, зрелищность / traditional culture, ethnic education, theatricalization elements, staginess.

Этнообразование сегодня считается одним из наиболее важных институтов для моделирования будущего. Педагоги, ученые, творческие люди ищут ответы на вопросы, как и каким способом, заинтересовать молодежь народными традициями и обрядами, как вернуть в жизнь и быт гуманистические нормы и правила в воспитании подрастающего поколения. Проблемы обучения на основе национально-культурных традиций широко обсуждаются на всероссийских и международных научных форумах.

Традиционная культура имеет долгую историю своего существования, в ходе которой выработались многочисленные плодотворные жанры и формы, не только обогатившие все виды искусств, но и ставшие их неотъемлемой частью. Бывают периоды, когда привычные формы художественно-творческой деятельности уже не отвечают требованиям новой культурной ситуации. Иной культурный фон, связанный с господством эстрадно-массовых представлений и телевизионных шоу, сформировался в наше время. «Зрелищность» стало центральным понятием, через которое современная культура входит в искусство и делает его понятным и усвояемым.

Еще в начале XX в. голландский культуролог Й. Хейзинга в своем исследовании «*Homo Ludens*» («Человек играющий») рассматривал игру как первооснову культуры: «Игра – это всеобъемлющий способ человеческой деятельности, универсальная категория человеческого существования», «...подлинная культура не может существовать без игрового содержания» [1, с. 98]. Поэтому, сегодня наиболее перспективным направлением в развитии теории и практики этнообразования является создание оптимальной модели педагогического процесса *с элементами театрализации*. Сюжетно-ролевые, народные, театральные игры и сказки содержат яркий материал для осуществления развивающей работы с подрастающим поколением, где в мире образов и чувств созданы условия для понимания эмоционально-ценностного смысла общекультурных норм и правил. Безусловно, если фольклор объединяется с элементами театра – он становится не только средством воздействия, но и средством воспитания и обучения.

В Мордовии проводится серьезная социальная ориентация на народное художественное образование. Ясно обозначились основные направления этой работы в школьных учебных программах. В практической реализации национально-регионального компонента в содержании музыкального образования отразились

лучшие традиции мордовской педагогической культуры. В основу изучения фольклора положены народные обычаи, устный и музыкальный фольклор. Включение в структуру урока элементов фольклорного театра является одной из перспективных форм обучения.

Литература

1. Хейзинга Й. Homo Ludens / Человек играющий. В тени завтрашнего дня / пер. с нидерл. и прим. В.В. Ошиса; общ. ред. Г.М. Тавризян. – М: Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.



Орловцева О.А.

к.т.н., доцент кафедры управления качеством
и машиностроительные технологии,
ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет
инженерных технологий»

МЕТОД ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Ключевые слова: высшее образование, воспитание, педагогический проект, проектная деятельность.

Keywords: higher education, parenting, pedagogical project, project activity.

Развитие мирового сообщества выдвигает на первый план приоритет человеческой личности, раскрытие ее индивидуального своеобразного потенциала и творческих качеств. Становление новой генерации высококвалифицированных выпускников вузов, обладающих высокой общей культурой, является одним из стратегических ориентиров в модернизации высшего образования [1, с. 297].

В воспитании студентов должна быть использована как сфера учебно-воспитательного процесса, так и весь спектр внеучебных мероприятий вуза. Воспитание студентов должно осуществляться на основе органического взаимодействия учебного и воспитательного процессов в ходе реализации образовательных программ, и программ целенаправленного воспитания во внеучебное время. Такой подход предполагает применение универсальных образовательно-воспитательных технологий в процессе вузовской подготовки будущих профессионалов.

Мировая практика и российский опыт свидетельствуют об эффективности и универсальности проектных технологий в образовательной деятельности. Проектная деятельность является культурно-творческой формой деятельности, в процессе которой происходит формирование способности к осуществлению осознанного и ответственного выбора личности студентов. Проектирование способствует формированию адаптивных навыков, умению ориентироваться в разнообразных ситуациях, умению работать в различных коллективах; работая над проектными задачами происходит формирование социально активной личности, личности способной менять социум и менять в социуме [2, с. 82].

Проект — это последовательность взаимосвязанных событий, которые происходят в течение установленного ограниченного периода времени и направлены на достижение неповторимого, но в то же время определенного результата. Проект включает в себя не только прообраз желаемого результата, но и саму деятельность по его созданию, все этапы его воспроизводства от зарождения идеи до ее полного воплощения в действительность.

В основе проектирования лежит развитие познавательной активности и любознательности студентов, умений самостоятельно выстраивать поисково-образовательный маршрут, умений ориентироваться в современном информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Суть проектной деятельности всегда нацелена на конкретный результат, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной жизнедеятельности [3, с. 226].

Применение метода проекта в воспитательном пространстве вуза предполагает самостоятельную деятельность студентов — индивидуальную, парную, чаще всего групповую. Уникальность этого метода в том, что его органично можно сочетать с любыми другими методами. Однако сама проектная технология включает в себе применение совокупности исследовательских, поисковых, проблемных технологий и некоторых творческих методов. Таким образом, метод проектов является и лично-ориентированным и деятельностным [3, с. 227].

Проанализировав опыт современных отечественных педагогов, активно применяющих метод проектов в воспитательной деятельности вуза, мы пришли к следующим выводам:

- метод проектов позволяет воспитывать у студентов эмоционально-ценностные отношения к событиям и явлениям социальной жизни, к истории и культурному наследию; формирует социально значимые духовные ценности, такие как патриотизм, трудолюбие, любовь к семье и семейным ценностям и т.д.;

- проектирование способствует развитию навыков самопрезентации студентов, как элемента профессиональной и социальной культуры личности;

- проектная деятельность создает ситуацию личностного и коллективного успеха, что в свою очередь развивает у студентов уверенность в собственных силах, порождает активность социальную и личностную, способствует процессам самосовершенствования и самореализации.

Список использованной литературы:

1. Каримова Р.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА НОВЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. 2010. Т. 1. С. 296-297.
2. Парфенова Т.А. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 26 (317). С. 81-83.
3. Парфенова Т.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА // Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. С. 223-228.

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО, ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОГО ПОКОЛЕНИЯ

Ключевые слова: студенты, формирование всесторонне развитой личности, система высшего образования.

В связи с обретением Узбекистаном статуса независимого государства у республики появилась возможность выдвигать и решать задачи, являющиеся перво-степенно важными для становления нового демократического общества, рыночных отношений, формирования всесторонне развитой личности. За годы независимости в Узбекистане формирование у молодого поколения здорового сознания успело превратиться в приоритетную задачу общественного строительства и гражданского общества.

Как было отмечено Президентом Республики Узбекистан И.А. Каримовым «Когда речь идет о здоровом поколении, лично я, прежде всего, понимаю здоровое потомство, не только сильное физически, но и также поколение со здоровым духом, здоровым сознанием, стойким убеждением, понимаю поколение патриотов – поколение эрудированное, высоконравственное, смелое. Великое государство может построить только здоровая нация, здоровое поколение» [1, с.5-6].

Система высшего образования сегодня рассматривается как важнейший институт социализации личности, где обучение и воспитание представляют собой единый процесс, направленный на подготовку высокообразованных, широко эрудированных, культурных, творчески мыслящих специалистов. В студенческие годы молодые люди наиболее активно приобщаются к ценностям культуры, приобретают навыки общественно-политической деятельности, интенсивно расширяют круг общения.

Целью и задачами системы высшего образования является обеспечение всестороннего гармонического развития учащихся; формирование у учащихся умений и потребности самостоятельно пополнять свои знания; формирование, развитие и становление личности будущего специалиста, сочетающего в себе высокую образованность, глубокие профессиональные знания, умения и навыки, активную гражданскую позицию, широкий кругозор, гуманизм, любовь и уважение к истории и традициям Родины, отечественной культуре; выработка сознательного отношения к учебе, что позволяет студентам активно участвовать в учебном процессе; формирование патриотического сознания студентов, культуры межличностных и межнациональных отношений, толерантности, умения работать в коллективе.

В целях осуществления широкого комплекса целенаправленных мер по созданию в стране необходимых возможностей и условий для воспитания здорового, гармонично развитого поколения, реализации молодежью своего творческого и

интеллектуального потенциала, формированию юношей и девушек нашей страны всесторонне развитыми личностями, в полной мере отвечающими требованиям XXI века, были определены ряд важнейших задач. Достижению этих задач способствует созданная на кафедре атмосфера духовности, как важнейшего фактора формирования профессиональной направленности личности студента, развития его профессиональных умений и навыков, увлеченности профессией, стремления к саморазвитию и самореализации. В период формирования новой гуманитарной среды, связанной с возникновением рыночных отношений, демократического типа современного бытия, гуманистических идеалов, остро стоит вопрос, связанный с особенностями формирования этой гуманитарной среды и в современном вузовском коллективе. Осуществлению этого может способствовать отбор содержания непрерывного педагогического образования специалистов-медиков – преподавателей медицинского университета, который, по своей сути, не является педагогическим высшим учебным заведением.

Исходя из вышеизложенного, отметим, что информационное обеспечение учебного процесса, включающее как развитие современных информационных технологий, так и хорошо укомплектованную библиотеку, предоставляет возможность получения необходимых для пользователя данных, сведений, гипотез, теорий. Умение получать информацию и преобразовывать её необходимо воспитывать, вырабатывать, оно приобретается в процессе обучения и лишь тогда станет фактором личностного развития, если восприятие информации будет сопряжено для студента с интеллектуальным и духовным усилием.

Список литературы:

1. Каримов И.А. Ёшларимиз халқимизнинг ишончи ва таянчи. -Т.:Маънавият, 2006.
2. Атаханова С.О. Педагогической сущности формирования здорового мышления. Материалы междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2011.
3. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

Гончар М.В.

Начальник відділу освіти Каховської міської ради
Херсонської області,
здобувач кафедри педагогіки і психології
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти».

ДІЯЛЬНІСТЬ СІЛЬСЬКИХ РЕМІСНИЧИХ НАВЧАЛЬНИХ МАЙСТЕРЕНЬ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОРІЧЧЯ (НА ПРИКЛАДІ ПІВДНЯ УКРАЇНИ)

Пошук ефективних моделей та методів підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, на сучасному етапі перебудови української професійно-технічної освіти, вимагають від педагогічної науки врахування досвіду набутого у різні історичні періоди. Одним з таких цінних здобутків педагогічного пошуку є напрацювання педагогічної думки часів перебування українських земель у складі Російської імперії, так як саме в цей час відбувалася формування державної системи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів.

Питання підготовки кваліфікованих робітників для потреб народного господарства перебувало у полі зору дослідників часів царської Росії (І. Анопов, І. Максін, В. Ерастов, О. Неболсін, С. Владимирський та ін.) та радянського періоду (С. Батишев, М. Пузанов, Г. Терещенко, А. Веселов, М. Кузьмін, Л. Костюкевич, Ф. Довжко та ін.). В наш час, різні його аспекти знайшли відображення в дослідженнях українських вчених І. Лікарчука, Н. Слюсаренко, С. Улюкаєва, О. Аніщенко, С. Ситняківської, С. Богатчук та ін.

Метою даної публікації є аналіз особливостей організації освітнього процесу в одному з типів нижчих професійних навчальних закладів – сільських ремісничих навчальних майстернях, на прикладі закладів, які розташовувались на Півдні України на початку ХХ сторіччя.

На жаль, під час здійснення аналізу літератури майже не вдалося віднайти тематичних матеріалів щодо організації навчально-виховного процесу в майстернях. Лише де-не-де знаходимо побіжну інформацію про даний тип професійних навчальних закладів.

Установлено, що перші сільські навчальні ремісничі майстерні були організовані у 1896 р. в Уфимській губернії і Санкт-Петербурзі [8, с. 386-415]. Їх подальшому поширенню сприяло затвердження Державною Радою у 1897 р. «Положення про сільські ремісничі навчальні майстерні».

Метою діяльності майстерень було «... підготовлять для сільського господарства робочихъ, опытныхъ в уходѣ за земледѣльческими машинами и орудіями, въ ремонтѣ ихъ и въ изготовленіи заново орудій и несложныхъ частей названныхъ машинъ, а также другихъ предметовъ сѣльскаго обихода, для производства коихъ требуется знаніе плотнично-столярнаго и кузнечно-слесарнаго мастерствъ» [6, с. 110].

На думку дослідника А. Веселова, необхідність започаткування ще одного різновиду нижчих професійних навчальних закладів, на рівні з уже існуючими тех-

нічними та ремісничими училищами, виникла як результат пошуку дешевого, за розмірами витрат на навчання, ремісничого навчального закладу [5, с. 39]. Хоча, на наше переконання, враховуючи дотацію в розмірі 10 тис. крб., яку надавав царський уряд для створення ремісничих майстерень, та витрати, які здійснювали земства та окремі меценати, створення таких майстерень було не з дешевих. Так, наприклад, вартість обладнання Мелітопольської майстерні складала 14 тис. 141 крб., а майстерні імені Гаюса – 7 тис. 500 крб., не враховуючи вартості навчальних споруд – 75 тис. і 60 тис. крб. відповідно [8, с. 386, 408].

Ще одним фактором, що сприяв не тільки виникненню, але й поширенню майстерень, було невдоволення народного господарства і промисловості підходом до підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, яких, враховуючи швидкі темпи механізації промисловості і сільського господарства, постійно бракувало.

Станом на 1916 р. в Росії функціонувало 98 ремісничих навчальних майстерень [5, с. 39]. На Півдні України їх діяло три: в Херсонській губернії – імені Гаюса в містечку Павлівка Тираспольського повіту (заснована у 1905 р.), і дві в Таврійській губернії – Мелітопольська (1909 р.) і Сімферопольська імені Кузміна (1912 р.).

Відповідно до Положення 1897 р. майстерні засновувались у поселеннях або при сільськогосподарських економіях чи закладах для виготовлення сільськогосподарських машин [6, с. 110]. Так, на території навчальної майстерні імені Гаюса діяло відділення земського складу сільськогосподарських машин та інвентарю. Учні майстерні здійснювали ремонт інвентарю та навчалися ним користуватися [2, арк. 91 зв.].

Засновниками майстерень міг бути царський уряд, органи місцевого самоврядування, приватні особи та товариства, різні стани.

У своїй діяльності майстерні керувалися власними статутами, які, як правило, передавали зміст Положення 1897 р. і могли враховувати місцеві особливості.

Спочатку майстерні перебували у віданні Міністерства фінансів, а з 1905 р. – Міністерства торгівлі і промисловості.

Положенням 1897 р. передбачалося, що у майстернях могли створюватись теслярсько-столярне та ковальсько-слюсарне відділення. Вони могли мати, як одне відділення за окремою або об'єднаними професіями, так і групу відділень за різними професіями.

Як вдалося встановити, засновники навчальних майстерень, з урахуванням матеріальних ресурсів та місцевих потреб, не обмежувались зазначеним переліком відділень, а крім того облаштовували чавунно-ливарні, малярні, колісні, шпалерні, екіпажні, бляхарсько-покрівельні, механічні, токарні тощо.

Як правило, на навчання до майстерень приймалася молодь віком від 14 років, яка повинна була мати освітню підготовку початкового рівня. Допускався прийом осіб, які могли лише читати та рахувати. Крім того, засновники мали право встановлювати власні обмеження [6, с. 111].

Кількість учнів у майстернях коливалася. Так, на початку 1914/1915 навчального року у Мелітопольській майстерні навчався 81 учень, у майстерні імені Гаюса – 53, у Сімферопольській – 38 [7, с. 21; 8, с. 386]. Зазначені цифри свідчать про значний рівень зацікавленості місцевого населення у здобутті ремісничої освіти в майстернях.

Таблиця 1.

Тижневий розклад занять у сільській ремісничій навчальній майстерні імені Гаюса на 1911 р.

Предмети	I клас	II клас	III клас	Всього
Арифметика	2	1	1	4
Геометрія	2	1	1	4
Фізика і механіка	-	1	1	2
Технологія дерева і металів	-	1	1	2
Креслення	4	4	4	12
Малювання	2	2	2	6
Практичні заняття у майстернях	37	37	37	111
Всього	47	47	47	141

Навчання в майстернях було безкоштовним, тривало 3-4 роки і розподілялось на відповідну кількість класів. Іногородні учні забезпечувались гуртожитком за символічну плату. Утримання гуртожитку покладали на плечі земства. Такий гуртожиток існував, наприклад, при майстерні імені Гаюса [8, с. 386].

Навчальний процес в майстернях розпочинався на початку жовтня і тривав увесь рік. Навчання здійснювалося з понеділка до суботи по 8 годин на день з двогодинною перервою на обід і відпочинок. Вихідними були неділя, святкові і табельні дні [1, арк. 31 зв.].

Особливість освітнього процесу в ремісничих майстернях полягала в тому, що учні не вивчали загальноосвітніх чи спеціальних дисциплін, а здобували практичну підготовку займаючись ремеслами та під час роботи з сільськогосподарськими механізмами. Положенням передбачалась лише необхідність опанування навиків креслення та малювання. Саме тому О. Аніщенко класифікувала ремісничі майстерні, як професійні школи без теоретичної підготовки [4, с. 43].

Втім, при аналізі звіту про роботу навчальної майстерні імені Гаюса за 1911 р. виявлено, що учні все ж вивчали деякі загальноосвітні предмети. Більш детальна інформація представлена в таблиці 1 [2, арк. 92].

Як випливає з таблиці 1, навчальний тиждень в майстерні імені Гаюса тривав 47 годин, тобто більше ніж 9 годин на день. Учні в усіх класах вивчали арифметику та геометрію, в 2-3 класах – фізику і механіку, а також технологію роботи з деревом і металами. Найбільша кількість часу відводилася на практичні заняття.

Упровадження освітній процес майстерень загальноосвітніх предметів було поодиноким явищем і було викликане, по-перше, низьким рівнем початкової освіти учнів, а по-друге – активним розвитком технологій і техніки, що вимагало отримання більш-менш пристойних знань з точних наук.

Навчальна програма за професіями передбачала виконання учнями робіт за рівнем складності, по зростаючій. Наприклад, до програми 1 року навчання у столярній майстерні Кузьміна входило: виконання 20 робіт з обробки і з'єднання дерев'яних частин виробів, виготовлення одного предмету (табурет, двері тощо), виготовлення декількох дерев'яних частин нескладних машин; 9 робіт з токарної справи [7, с. 12].

Під час навчання учні брали участь у виконанні ремонтних робіт сільськогосподарського інвентарю і виготовленні виробів домашнього вжитку: різних меблів,

фургонів, кінних і парових молотарок, локомотивів, дрібних механічних і господарських виробів тощо.

Наприкінці навчального року учні складалі іспит, по завершенні якого для випускників призначалися екзаменаційні роботи по ремеслам. Так, в майстерні імені Гаюса випускники мали виконати наступні роботи: верстат для вироблення черепиці, токарний верстат по дереву, сіялку для кукурудзи, ручну молотарку для кукурудзи, гардеробну шафу, парадні двері. В жовтні проводився огляд виконаних робіт [2, арк. 92-93].

Учні, які по завершенні трирічного курсу були визнані як невстигаючі, могли бути залишені на ще один рік [1, арк. 32]. Ті ж, хто вдало складав іспити, мали можливість відкрити власні майстерні або отримати місця в економіях. Випускники, які пропрацювали в економіях за спеціальністю два роки мали право претендувати на звання сільського підмайстра, а п'ять років – сільського майстра [6, с. 111].

Оскільки більшість сільських майстерень засновувалась повітовими земствами, то повітові управи здійснювали загальне управління закладами. Завідування майстернею і гуртожитком (за наявності) здійснював управляючий. Він призначався земськими зборами з числа осіб, які мали освіту нижчого технічного або ремісничого училища і досвід практичної роботи. На управляючого покладалося викладання креслення і малювання. Крім того, з числа знаних і поважних осіб місцевості могли обирати почесних наглядців, які потім призначалися Міністром фінансів на три роки.

Майстрами з ремесел могли бути особи, які мали досвід виробничої діяльності за відповідною професією. Вони призначалися управляючим майстерні за вільним наймом. Наприклад, у Сімферопольській майстерні імені Кузміна на посаді управляючого працював випускник Гнедінського ремісничого училища, за спеціальністю слюсарного і ковальського ремесел М. Прокопенко, майстрами-викладачами зі столярної і ковальської справи були досвідчені робітники, без спеціальної освіти М. Олійниченко і І. Ковтунець, майстром-викладачем слюсарної справи був випускник початкового народного училища з ремісничим відділенням при Житомирському дитячому притулку звання підмайстра слюсарно-токарного ремесла І. Грабовський [7, с. 21-23].

Як бачимо, навіть у місті було важко знайти кваліфікованих майстрів-викладачів зі спеціальною освітою. Це було пов'язане з нижчою платнею (ніж у промисловості) та проблемами з житлом.

Управляючий і майстри, за умови відпрацювання п'яти і десяти років, відповідно, мали право претендувати на отримання звання особистих почесних громадян.

Контроль за правильністю навчального процесу і витрачання коштів покладался на фабричну інспекцію або губернського (обласного) механіка.

Утримання майстерень здійснювалось за рахунок державної допомоги, коштів повітових земств та приватних меценатів. Як правило, царський уряд здійснював видатки на утримання управляючого, майстрів, матеріали, інструменти та господарські потреби [6, с. 75].

У 1915 р. управляючими Мелітопольською майстернею Е. Осадченком і Сімферопольською майстернею М. Прокопенком було підготовлено проект нового положення про майстерні. Він вдосконалював Положення 1897 р. і передбачав, що майстерні створюються не тільки в поселеннях, а й у містах (це можна побачити на прикладі Мелітопольської та Сімферопольської майстерень); передбачався поділ майстерень на два розряди: 1-й розряд з контингентом 60-70 учнів, 2-й – 40-50 учнів;

визначався штат і матеріальне забезпечення майстерень у відповідності до розрядів та професій, за якими здійснювалась підготовка; пропонувалося, щоб у майстернях викладалася столярна, слюсарна, ковальсько-ливарна справа, креслення і малювання (за умови 4-річного терміну навчання – технологія металів і деревини); передбачалося введення посади інспектора ремісничих майстерень, який мав здійснювати нагляд за організацією навчального процесу і витрачанням коштів [3, арк. 14-19].

На жаль, не відомо, чи знайшов зазначений проект втілення, але беззаперечним залишається той факт, що представники професійної школи працювали над удосконаленням набутого досвіду і шукали нові, ефективні форми підготовки робітничих кадрів.

Підсумовуючи, можемо зробити висновок, що діяльність сільських ремісничих навчальних майстерень на Півдні України мала свої організаційно-педагогічні особливості, а саме: 1) майстерні створювались як результат громадської ініціативи приватних осіб або земств; 2) майстерні здійснювали підготовку робітничих кадрів за вузьким спектром професій з урахуванням матеріальних можливостей засновників та місцевих особливостей; 3) перелік загальноосвітніх предметів був обмеженим.

Слід зазначити, що описаний у статті досвід може бути корисним для сьогодення, зокрема в контексті децентралізації управління навчальними закладами, залучення місцевих фінансових джерел, зацікавлених у підготовці кадрів для своїх виробництв, організації навчального процесу без упровадження загальноосвітнього компоненту у підготовку кваліфікованих кадрів, організації економічної діяльності професійно-технічних навчальних закладів.

Використані джерела і література:

1. Центральний державний історичний архів України, м. Київ (ЦДІАК України), ф. 575, оп. 1, спр. 197, арк. 31-34.
2. ЦДІАК України, ф. 575, оп. 1, спр. 82, арк. 91-95.
3. ЦДІАК України, ф. КМЯ, оп. 1, спр. 307, арк. 14-19.
4. Аніщенко О.В. Професійна освіта і самореалізація жінок в Україні: історія та сучасність: монографія / О.В.Аніщенко / наук.ред. Н.Г. Ничкало. – Ніжин: ТОВ «Наука-Сервіс», 2003. – 251 с.
5. Веселов А.Н. Профессионально-техническое образование в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профессионально-технического образования в СССР / А.Н. Веселов. – М.: Профтехиздат, 1961. – 435 с.
6. Высочайше утвержденное Положение о сельских ремесленных учебных мастерских от 10 марта 1897 г., №13846. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье. Т. XVII: 1897: №13611-14860 и дополнения. – СПб.: Государственная типография, 1900. – 1572 с.
7. Отчет Симферопольской ремесленной учебной мастерской имени А.Н. Кузмина составленный управляющим мастерской М.В. Прокопенко [Утвержден 13 мая 1914 г.] // Отчет по городским начальным училищам за 1911-12 учебный год. – [Симферополь]. – 25 с.
8. Статистические сведения о состоянии учебных заведений, подведомственных учебному отделу Министерства торговли и промышленности. 1912-1913 уч. год / Министерство торговли и промышленности. – Петроград: Тип. А.В. Орлова, 1914. – XXVIII. – 464 с.

ПОД- СЕКЦИЯ 3. Инновации в области образования.

**Борейко Л.Д.¹, Хомко О.Й.¹, Юрнюк С.В.², Сеньюк Б.П.³,
Глубоченко О.В.³**

¹к.мед.н, доцент кафедри догляду за хворими
та вищої медсестринської освіти

Буковинського державного медичного університету

²асистент кафедри судової медицини та
медичного правознавства

Буковинського державного медичного університету

³к.мед.н., доцент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб
Буковинського державного медичного університету

РОЛЬ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Резюме: У статті розглядається сутність компетентнісного підходу в організації навчального процесу та роль викладачів у підготовці компетентного фахівця.

Ключові слова / keywords: компетентнісний підхід / competence approach, навчальний процес / educational process, студенти / students.

Вступ. Сучасний розвиток нашої країни, посилення її інтеграції з Європою зумовлюють формування нових вимог до освітньої сфери. Провідна ідея сучасної освіти виражена у спробі привести у відповідність професійну освіту й потреби ринку праці, пов'язати результати освіти з очікуваними результатами розвитку особистості студента. На розв'язання цих завдань спрямований компетентнісний підхід [1, 1-2].

Компетентнісний підхід в освіті, у якому системоутворювальною освітньою метою визнають формування в молодого покоління здатності до ефективної дії, заснованої на загальнолюдських етичних нормах, сьогодні набуває в світі дедалі більшого поширення, оскільки спрямований на досягнення кінцевої мети освіти: перехід від теоретичних знань до фахової компетентності [1, 1-2; 2, 63].

Основна частина. Упродовж останніх років проблема компетентнісного підходу в організації навчального процесу привертає до себе пильну увагу багатьох викладачів [3, 155].

Динамічний розвиток світової спільноти, запровадження новітніх технологій у багатьох сферах людського життя вимагає підготовки компетентного, кваліфікованого, конкурентоспроможного медичного працівника, який повинен володіти новітніми інформаційними технологіями, мати комунікативні вміння, вміти трансформувати отримані знання в інноваційні технології та працювати в команді, мати навички самостійного отримання знань і підвищення кваліфікації, бути здатним до ефективної діяльності на рівні світових стандартів [2, 64].

Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є оновлення вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження.

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в студентів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Це вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку він відіграв роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Тобто, засвоюються не готові знання, кимось запропоновані до засвоєння, а студент сам формулює поняття, необхідні для вирішення поставлених завдань. При такому підході, на нашу думку, навчальна діяльність набуває дослідного та практико-перетворюючого характеру, стаючи предметом засвоєння [4, 25-26].

У підготовці до практичних занять студенти використовують електронні навчальні курси (ЕНК) на сервері дистанційного навчання в середовищі «MOODLE». Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладення матеріалу. ЕНК містять необхідну інформацію: методичні матеріали, ситуаційні задачі, тести для самоконтролю, відео- та аудіоінформацію, презентації. Це забезпечує внутрішню мотивацію студента до пізнавальної діяльності, сприяє підвищенню його ефективності. Вміння правильно організувати свою самостійну роботу дасть можливість майбутнім медичним працівникам при виконанні різноманітних професійних задач, при проходженні практики: раціонально розподіляти час та сили, оцінювати інформаційне забезпечення для власної інтелектуальної підготовки, творчо мислити при виконанні різноманітних завдань, а також шукати ефективні методи вирішення проблем не тільки в процесі навчання, але і на професійному рівні.

Важливу роль у підготовці майбутніх медичних працівників, здатних до прийняття самостійних рішень, відповідальних за свою професійну діяльність відіграють викладачі, які володіють глибокими фаховими та психолого-педагогічними знаннями, орієнтуються у сучасних досягненнях науки та техніки, володіють методами наукового дослідження, засобами і методиками професійно-творчого розвитку і саморозвитку, керуються високоморальними життєвими принципами. Для цього постійно здійснюється моніторинг професійної компетентності викладачів, який включає організацію відвідувань занять досвідченими викладачами з подальшим їх аналізом і оцінюванням рівня професійної компетентності та проведенням необхідної корекції. Показником педагогічної компетенції викладача є оцінка якості знань студентів, рівень їх вихованості, сформованість ціннісних життєвих орієнтирів.

Компетенція у освітній діяльності – сукупність взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студента по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності.

Термін “компетенція” використовується також для позначення інтегрованої характеристики якості випускника, є категорією результату освіти у вигляді досвіду чотирьох типів: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності у формі умінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій.

Отже, загальним для компетенції є розуміння її як властивості або якості особистості, потенційної здатності особи справлятися з різноманітними завданнями, як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності особи, які взаємозв'язані між собою, необхідних для здійснення якісної продуктивної діяльності і задані по відношенню до певного кола предметів і процесів. При цьому спостерігається взаємодія когнітивних і афективних навичок, наявність мотивації і відповідних ціннісних настанов [4, 27-29].

Компетентність – сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

Професійна компетентність складається з певних компетентностей і є результатом опанування відповідними компетентціями.

Виснуючих визначеннях підкреслюються наступні сутнісні характеристики компетентності: ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно вимогам робочого місця; володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності і гнучкості в частині рішення професійних проблем; розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі; здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища [4, 28-31].

Таким чином, під компетенцією розуміється наперед задана вимога (норма) до освітньої підготовки студента, а під компетентністю – вже сформована його особистісна якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід по відношенню до діяльності в заданій сфері.

Компетентнісний підхід – це спрямованість навчального процесу на формування та розвиток в особистості системи ключових (опираються на діяльнісні процеси в контексті структури діяльності людини) і фахових (загально- та спеціально-фахових) компетенцій, тобто дозволяє використовувати студенту засвоєні фундаментальні знання, вміння та навички, а також способи діяльності для вирішення практичних і теоретичних проблем, що виникають у процесі його професійної діяльності.

Професійна підготовка фахівців на основі компетентнісного підходу передбачає оновлення змісту, форм та методів професійно-зорієнтованого навчання, координацію навчально-виховної діяльності, що спрямована на формування ринкових цінностей, конкурентоспроможності фахівця на сучасному ринку праці, його адаптацію до сучасних умов діяльності, готовність до розв'язання реальних професійних завдань і проблем. Компетентнісний підхід розширює й ускладнює цілі освітнього процесу, конкретизує навчально-виховні завдання, активізує використання нових педагогічних технологій.

Сучасна медицина володіє великим арсеналом нових лабораторних і технічних засобів обстеження хворого, а завдання майбутнього медика – бути професійно/фахово компетентним відповідно до європейських стандартів. Саметому значна увага

надається навчанню студентів основним принципам організації практичної роботи в терапевтичних відділеннях, а також вмінню виявляти і діагностувати функціональні та органічні реакції людини на існуючі та потенційні проблеми здоров'я, вмінню надати хворому кваліфіковану невідкладну долікарську та забезпечити відповідний до профільної патології медичний догляд хворим із гострою і хронічною патологією, а також здійснювати наукову роботу з проблем медицини.

Участь у наукових дослідженнях розвиває у студентів пошуковість, самостійність, впевненість, розкриває професійні якості майбутнього фахівця, створює творчий підхід до організації своєї роботи. Досвідчені викладачі спрямовують роботу студентів на опрацювання рекомендованої літератури, проводять консультації, допомагають узагальнити і систематизувати отримані результати. Це сприяє оволодінню студентами комп'ютерними формами викладення матеріалу у формі звичайних або презентаційних доповідей чи їх вдосконаленню.

Впровадження компетентнісного підходу вимагає переліку таких ключових компетенцій майбутнього медичного фахівця: комунікативність, адаптованість, мобільність, зібраність, колегіальність, самостійність, відповідальність, конкурентоспроможність, толерантність, самосвідомість, самооцінка [2, 67-68].

Використання компетентнісного підходу посилить ефективність навчання за рахунок діяльнійшої сутності навчання, акцентуванні уваги на способах і характерові дій, укріплення взаємозв'язку між мотиваційною і ціннісно-орієнтаційною сферами особистості [1, 23].

Застосування компетентнісного підходу до підготовки фахівців припускає усвідомлення всіма суб'єктами освітнього процесу кінцевої мети своєї діяльності: підготовку фахівця, що володіє як ключовими, так і спеціальними професійними компетенціями, здатного вирішувати різноманітні задачі професійної практики, готового до інноваційної діяльності у фаховій сфері, має високу мотиваційну спрямованість на високопродуктивну працю, усвідомлює суспільну значущість своєї професії [5, 54-55].

Висновки.

Компетентність студентів є одним з важливих показників якості освіти та педагогічного процесу у вищому навчальному закладі. З позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

Література

1. Головань М. С. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах / М. С. Головань // Матеріали III міжвузівської науково-практичної конференції «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця» – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – С. 21-23.
2. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – Випуск 40, 2008. – С. 63-68.
3. Лунячек В. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі / В. Лунячек. – Публічне управління: теорія та

практика : збірник наукових праць Асоціації докторів наук з державного управління. – Х. : Вид-во «ДокНаукДержУпр». – Випуск 1 (13), 2013. – С. 155-162.

4. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н.С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 33 (152). – С. 24-31.
5. Трубачова С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С.53-56.

THE ROLE OF THE COMPETENCY APPROACH IN EDUCATIONAL

L. Boreyko¹, O. Khomko¹, S. Yurnuk², B. Senyuk³, E. Glubochenko³

Bukovina State Medical University, Chernivtsi

¹Department of Nursing Care and HNE (Head – Prof. I.A. Plesh)

²Department of Forensic Pathology and Medical Jurisprudence
(Head – Prof. V.T. Bachynskyy)

Department of Propedeutics Internal Diseases (Head – Prof. T.A. Ilashchuk)

Summary. *This article has to do with the essence of the competence-based approach in the educational process and the role of teachers in training competent professionals.*

Keywords: competence approach, educational process, students.

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Л.Д. Борейко¹, О.И. Хомко¹, С.В. Юрнюк², Б.П. Сенюк³, Е.В. Глубоченко³

Буковинский государственный медицинский университет, г. Черновцы

¹Кафедра ухода за больными и ВМО (Зав. – проф. И.А. Плеш)

²Кафедра судебной медицины и медицинского правоведения
(Зав. – проф. В.Т. Бачинский)

³Кафедра пропедевтики внутренних болезней (Зав. – проф. Т.А. Илашчук)

Резюме. *В статье рассматривается сущность компетентностного подхода в организации учебного процесса и роль преподавателей в подготовке компетентного специалиста.*

Ключевые слова: компетентностный подход, учебный процесс, студенты.



Филиппова Е. Н.

Государственное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение Свердловской области для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Качканарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа»

ФОРМИРОВАНИЕ МОТОРНОГО ПРАКСИСА В СТРУКТУРЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Один из основных вопросов работы – роль двигательного анализатора в развитии речевой деятельности ребенка. В статье представлены теоретическое обоснование, задачи и принципы логопедического воздействия. Описывается коррекционно-развивающая технология формирования моторного праксиса у детей с дизартрией.

Ключевые слова/Keywords: моторный праксис, общее недоразвитие речи, дизартрия, коррекционно-развивающая технология.

Повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у детей с клиническим диагнозом «дизартрия» является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии. В настоящее время, по данным зарубежных и отечественных исследователей, количество детей с дизартрией, испытывающих затруднения в освоении социальной микросреды, значительно возросло. В большей степени эти затруднения проявляются при поступлении ребенка в школу.

Для детей с нарушениями речи и недоразвитием моторных функций решение вопроса ранней социальной адаптации имеет особое значение в связи с тем, что с определенного момента они неизбежно начинают замечать свое отставание от сверстников в той или иной сфере жизни. Их непродуманные затруднения в осуществлении физических или умственных действий, в общении со сверстниками или с «чужими» взрослыми еще более осложняются этими невольными безрадостными «открытиями». В результате увеличивается вероятность развития пессимистических настроений, депрессивных состояний.

У детей с дизартрией вследствие органического поражения центральной нервной системы нарушаются двигательные механизмы, страдает общая и мелкая моторика, что усугубляет нарушения речи при данной патологии. Нарушенное звукопроизношение с трудом поддается коррекции, отрицательно влияет на формирование фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, что затрудняет процесс школьного обучения детей. Несмотря на то что у детей с легкой формой дизартрии не наблюдается выраженных параличей и парезов, моторика их отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, они отстают от сверстников в ловкости и точности движений, задерживается развитие готовности руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности.

В силу этого проблема преодоления недоразвития моторного праксиса в плане подготовки и обучения ребенка в школе является одной из важнейших для коррекционной педагогики.

В ряде исследований (М.М.Кольцова, М.С.Рузина) отмечается значительное влияние пальцевой моторики рук на функционирование речевых зон коры головного мозга. Вместе с тем недоразвитие моторного праксиса как глобальное явление не нашло должной оценки в дефектологии. В практике работы логопедов используются традиционные логопедические приемы. Мало внимания уделяется развитию тонких движений пальцев рук. В основном используются упражнения на движение сжатия, лишь изредка на растяжение и почти никогда на расслабление, что приводит к дополнительному повышению тонуса пальцев рук. Только на кратковременных физкультурминутках применяются игры, способствующие развитию мелкой моторики. При этом игры с разнотипными движениями, которые, в отличие от игр с симметричными движениями, развивающие резервные возможности головного мозга, используются недостаточно. Практически никем из логопедов и дефектологов не используется работа с такими природными материалами, как пчелиный воск, глина, шерсть, медь, дерево, несущих лечебное воздействие на функциональную систему в целом. Традиционно они работают с учебными принадлежностями, изготовленными из пластмассы (массажеры, щетки, палочки, вкладыши).

Мы полагаем, что подобная ситуация возникает в связи с тем, что логопеды не учитывают особенности физиологического и психического развития анализаторных систем, как сенсорных, так и двигательных. Таким образом, неразработанность методов и приемов профилактики и преодоления недоразвития моторного праксиса у детей с дизартрией, отсутствие методических рекомендаций, учитывающих природосообразное развитие ребенка, определяют актуальность данной проблемы.

Исходя из вышесказанного, мы предложили следующую *концепцию коррекционно-развивающей педагогической технологии*.

Концепция педагогической технологии состоит в организации моторного праксиса путем системного воздействия на общую, мелкую и артикуляционную моторику, на речь и другие психические процессы с широким применением природных материалов и в тесной связи с естественной познавательной деятельностью ребенка на основе технологического алгоритма, включающего в себя авторские и игротренинговые методики, с целью коррекции речевых нарушений и направленной на подготовку и успешное обучение детей с общим недоразвитием речи в школе и их дальнейшую социальную адаптацию.

Принципы организации данной технологии вытекают из положений, основывающихся на современных представлениях:

– о системности психофизиологии человека, в частности о взаимосвязи общей, мелкой и артикуляционной моторики; о взаимосвязи психических функций (конкретно – речи) и моторного праксиса;

– о включенности человека в систему природных взаимоотношений (т.е. на понимании человека как подсистемы живой природы), в частности о природосообразности коррекционно-педагогического воздействия; о системности связей человека с объективным миром через ощущение – восприятие – представление.

Логопедическая работа проводится на фоне медикаментозного воздействия, физиолечения, воскотерапии, глинотерапии, медетерапии, логоритмики и массажа. Наряду с коррекцией нарушенных функций (кинестетической афферентации) используются и приемы ее компенсации на основе подключения сохранных анализаторов, в частности слухового и зрительного.

Для достижения поставленных целей мы задействовали важный мотив в становлении человеческого сознания – здоровое взаимодействие парных органов. Р. Штайнер писал: «Парность некоторых органов при их здоровом взаимодействии – это предпосылка нормального развития ребенка» [3, с. 20]. Опираясь на убедительные факты ученых и на данные собственного эксперимента, можно сделать вывод, что мозг и рука являются взаимодействующими парными органами. Фундаментом подготовительного этапа для формирования речи в нашей работе является переживание ребенком движения и равновесия. Поэтому мы подошли к формированию этих чувств с разных сторон, соединив речь с движением, чтобы звук как бы «вытанцовывался». При этом мы имели в виду два направления работы, соединение речи с телесным движением и переживание движения. Первое служит формированию телесной моторики, углублению чувства собственного движения и равновесия. Второе связано с жизнью представлений и соответствующей «внутренней» работой. В нашей работе всегда присутствуют эти два аспекта: сопровождая речь все новыми и новыми упражнениями – топаньем, хлопаньем, прыганьем, плетением, вязанием, лепкой и т.д., мы одновременно осваиваем «телесную географию» и упражняем ловкость. Прежде чем приступить к коррекционной работе, мы подводим ребенка к полному спокойствию и необходимой концентрации внимания.

На этой основе через развитие тактильных ощущений, достигаемое благодаря работе с природными материалами – пчелиным воском и глиной, формируется кинестетическое и кинетическое ощущение ручных и артикуляторных движений.

К. фон Хайдебранд в работе «Об играх детей» [4, с. 10] отмечает: «Если ребенку дать пчелиный воск, то в процессе того, как ребенок мнет в руках этот благородный материал, творческая воля с потоком крови, которая согревает его ладони и воспламеняет их огнем творчества, идет до самых кончиков пальцев. Это не только способствует развитию ловкости его рук, но и побуждает способность к жизни творческих представлений».

Вступительные беседы (в дальнейшем дети узнали о свойствах глины, шерсти, меди и т.д.) обогащали представления детей о предметах и знаниях окружающего мира. М.М. Кольцова, А.А. Люблинская, К.А. Некрасов считали, что

представления с помощью словесного обозначения приобретают обобщенный характер [2, с. 39]. Н.Н. Поддъякова, Н.П. Сакулина, Е.И. Игнатъева отмечают: «Повторный показ предметов, сопоставление, активный анализ помогут детям выделять существенные признаки явлений, и если деятельность имеет для детей определенный практический смысл, близка им, то они смогут выделять не только индивидуально-существенные признаки, но и понятийно-существенные признаки, опираясь в своих представлениях на чувствительный анализ и синтез» [2, с. 39]. Поэтому, мы считаем очень важным в работе с детьми, найти связи и приемы, способствующие осмыслению воспринятого и переработке его в знания. Если обратиться к исследованиям, нетрудно заметить, что в коррекционной педагогике недостаточно изучен вопрос о формировании у детей обобщенных представлений о предметах и явлениях живой природы. Это приводит к тому, что дети часто не могут установить простейшие связи между явлениями.

Мы считаем, что необходимо формировать у детей не только четкие и реалистические конкретные представления, но и обобщенные, которые дают возможность познавать единство явлений в их многообразии, а это возможно осуществить в процессе сенсорно-предметно-практической деятельности, т.е. когда сведения, полученные на занятиях, закрепляются на практике.

Применяя в коррекционной работе глину и воск с терапевтическими целями, мы добиваемся обучающего эффекта, направленного на развитие анализирующего восприятия предметов, на формирование действий по их обследованию, на усвоение правильных словесных обозначений признаков (цвет, величина, форма, запах и т.д.). Для усвоения детьми скрытых признаков предметов в коррекционной работе организовываются поисковые действия, направленные на определенный результат и представляют собой одну из форм наглядно-действенного мышления, формируемого в процессе деятельности. Опытным путем дети знакомятся со свойствами этих веществ: вес, плавкость и т.д. Чувственное восприятие мира является в нашей работе основой психического развития детей.

Многие ученые, такие, как К. Раутенберг, доктор Трайхлер, отмечают, что обращение с глиной и воском ведет не только к развитию чувства формы, но и к совершенствованию образного мышления.

На предшествовавших занятиях по развитию речи, на экскурсиях дети узнавали о работе пчеловодов, о жизни пчел. Для обогащения словарного запаса им предлагается составление рассказов или придумывание названий к вылепленным фигуркам. Познавательная деятельность детей в лепке как целенаправленное, интенсивное усвоение знаний позволяет сформировать быстроту мышления, творческие способности и на этой основе – желание самореализации. Уникальным в работе с глиной и воском является и то, что воздействие лепки положительно влияет на характер и темперамент ребенка.

Таким образом, целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по организации моторного праксиса у детей с дизартрией способствует не только развитию данного психического процесса и связанных с ним речевых функций, но и формированию познавательной деятельности, являющейся главным критерием готовности к школьному обучению.

Литература

1. Верясова Т.В. Роль двигательного анализатора в развитии речевой деятельности детей: Учеб. пособие. – Екатеринбург, 2000. 52с.
2. Корзакова Е. Формирование обобщенных представлений о некоторых явлениях неживой природы // Дошкольное воспитание. – 1982. – №11. – М.: Просвещение. – С.39.
3. Штайнер Р. Воспитание к свободе // Альманах вальдорфской педагогики. – М., 1993. – №1. С. 20-24.
4. Хайдебранд К. О душевной сущности ребенка / Реф. пер. с нем. – Мн.: ТПЦ «Полифакт», 1991. – 80с.

Белоусова Г.В.

магистрант 1 курса ВлГУ
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
учитель начальных классов,
Россия, г.Владимир

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*«Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны
или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться,
должен достигнуть этого собственной деятельностью,
собственными силами, собственным напряжением».*

(А. Дистервег)

Новые социальные запросы выдвигают перед современным образованием на первый план следующую задачу: подготовить выпускников начальной школы к решению различных организационных, познавательных и коммуникативных проблем. В связи с этим, особое внимание в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС – 2) уделено метапредметным результатам, которые дополняют «портрет современного выпускника начальной школы» такими важными составляющими, как способность организовать свою познавательную деятельность, умение согласованно выполнять совместную работу, умениями планировать, прогнозировать и т. д. Перечисленные характеристики входят в состав метапредметных компетенций младших школьников (регулятивной, познавательной, коммуникативной) и конкретизируют общее понимание метапредметных результатов освоения основной образовательной программы [7, с.8 – 10].

Психолого – педагогический анализ форм, методов и средств организации и проведения уроков в рамках традиционного обучения в начальной школе показывает, что в учебном процессе преобладает репродуктивность при восприятии и усвоении информации, сохраняется авторитарный стиль в работе учителя. Наблюдаются субъект – объектные отношения между учителем и учеником. На уроках ученики часто занимают пассивную позицию. Формы работы, использующиеся учителями на уроках, в большинстве своем, не позволяют младшим школьникам активно взаимодействовать и сотрудничать.

Такая организация обучения вступает в противоречие с современным государственным образовательным стандартом, где прописано, что учащиеся уже в начальных классах должны обучаться сотрудничеству, грамотно взаимодействовать с учителем, сверстниками и с предметно – развивающей средой, принимать решения в коллективе и в группе, уметь учитывать позицию собеседника или партнера по деятельности, адекватно оценивать себя и другого. Среди главных умений – умение постоянно учиться. Анализируя стандарты, можно с

уверенностью констатировать тот факт, что задача учителя состоит в том, чтобы сформировать у школьников не только предметные знания, умения и навыки, но и метапредметные действия.

Метапредметные универсальные учебные действия – способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов. (Битянова М.Р., Московский центр качества образования).

Центральной составляющей метапредметных УУД является формирование умения у учащегося работать с информацией (извлекать её, анализировать, воспринимать). Метапредметные УУД отражают межпредметные понятия.

Новизна ситуации состоит в том, что метапредметные действия развиваются только лишь при использовании интенсивных технологий обучения, вовлекающие учащихся в активную позицию. Хорошо известно, что при интерактивном взаимодействии даже самые застенчивые и робкие ученики, избегающие любой публичной коммуникации, как правило, становятся активными участниками игр и упражнений. Поэтому, для развития метапредметных действий необходимы другие подходы к обучению. И в качестве одного из решений вопроса, мы видим **интерактивный подход**.

Интерактивный подход – это принципиально новый подход, который требует пересмотра отношения к позиции учителя, к позиции учащихся. В основе этого подхода лежит интерактивное обучение.

Интерактивное обучение – это обучение, основанное на взаимодействии всех субъектов образовательного процесса, имеющих интеллектуальную автономию (интеллектуальная автономность – умение конструировать собственное знание на основе предыдущего опыта и тех коммуникаций, которые осуществлялись в процессе наращивания этого знания). (Ж. Жак).

По мнению Г. Селевко, интерактивное обучение (от англ. iteration – взаимодействие) – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта.

В интерактивном обучении учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог (ведущий) не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы [1, с.107].

Интерактивный подход учитывает:

- мотивацию к учению младшего школьника,
- развитие эмоционально – волевого компонента личности,
- организацию активной познавательной деятельности учеников,
- становление учащихся в позицию субъекта образовательного процесса,
- создание комфортных условий для взаимодействия субъектов на уроке,
- эффективное межличностное взаимодействие учащихся начального звена,

- возможность учащихся иметь, высказывать и доказывать, менять при необходимости свою точку зрения, выслушивать и принимать точки зрения других,
- возможность учащихся пошагово оценивать свою деятельность и деятельность другого,
- рост личностного роста каждого ученика.

В нем практически все дети вовлечены в процесс познания, активно сотрудничают и рефлексируют свою работу. Каждый ученик вносит свой посильный вклад, учится грамотно вести учебный диалог, участвует в обмене знаниями, идеями, способами деятельности.

Приведем некоторые **примеры реализации интерактивных игр** из нашей практики начальной школы.

Итак, **игра: «Дебаты»**. «Дебаты» – это интеллектуальная интерактивная игра, в которой две или несколько команд, обсуждая заданную тему, выдвигают свои аргументы и контраргументы по предложенному тезису, чтобы убедить членов жюри в своей правоте и отстоять свое мнение.

Основной критерий судейства – убедительность (каждая сторона утверждает свои аргументы и отвечает на аргументы оппонентов).

При выставлении баллов жюри учитывает следующие критерии:

- 1) аргументация;
- 2) доказательства и поддержка;
- 3) структура (логичность и последовательность);
- 4) способ (соблюдение роли спикера, манера выступления).

Пример реализации. Урок литературного чтения в 4 классе (Программа «Школа России»), произведение М. Гаршина «Лягушка – путешественница». После знакомства с текстом и организации его первичного восприятия при работе над осмыслением содержания проводится игра «дебаты». Учащимся предлагается выбрать одну из записанных на доске (слайде) пословиц к тексту.

- Там хорошо, где нас нет.
- Не в свои сани не садись.
- Кто путешествует, тот познает.
- Кто хвалился, тот с горы свалился.
- Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.

Ученики собираются и рассаживаются в группы с одинаковыми мнениями, обсуждают аргументы, готовятся к защите своей позиции, а также выбирают спикера. Несколько человек образуют группу – жюри. Их функция – судейство, оценка работы групп. Группы выступают по очереди. После выступления каждой группы другие группы могут задать по 1-2 вопроса. Жюри подводит итоги. Это лишь один из вариантов игры. Существуют и другие.

Какие задачи решаются с помощью интерактивной игры «Дебаты»? Она позволяет формировать у школьников жизненно важные, но не востребованные в традиционной образовательной системе умения. В первую очередь, навыки работы в команде (распределение обязанностей при подготовке, осознание зависимости общего успеха от личного вклада каждого участника). Несомненно, у ребят развиваются коммуникативные навыки (ведение сочатательного диалога, участие в дискуссии, формулирование и защита своих мыслей, идей), умение работать с информацией:

искать ее, структурировать и, главное, критически осмысливать. Важное преимущество игры «Дебаты» в том, что она создает условия для постижения учащимися основ логики и дискуссионной риторики.

Ролевая игра. Суть ее заключается в том, что учащиеся «примеряют» на себя роль героя литературного произведения, критика, оратора, эксперта, исследователя, ассоциируют себя в качестве другого субъекта и пытаются действовать в соответствии со своей новой ролью. Ролевые игры позволяют школьникам развивать творческое мышление, актерское мастерство, логику и способность к познанию, учат их социальному общению, саморефлексии.

Урок литературного чтения в 3 классе (Программа «Школа России»), произведение Льва Николаевича Толстого «Прыжок». После первичного знакомства с текстом ученики вытаскивают из бутылки, якобы прибитой волнами к берегу (оттаскиваемся от тематики текста), записки (в других случаях это могут быть – корзинка, коробка, конверт и т.п.), разворачивают их и узнают свою роль. По тексту – это матрос, капитан, мальчик – сын капитана, обезьянка. Задача состоит в том, чтобы осознать сущность и содержание своей роли, выстроить соответствующую ей модель поведения, прочувствовать то, что могли чувствовать, о чем могли думать герои произведения в описанном рассказе. Далее выбираются необходимые реквизиты и инсценируются события текста. После инсценирования «герои» делятся своими впечатлениями, выводами, наблюдениями, своими взглядами на событие. Следует отметить, что через обращение к внутреннему миру «своего героя» происходит актуализация личностной рефлексии ученика.

Если это урок истории, можно воспроизвести исторические события, фрагменты жизни исторических личностей и их деяния, разыграть события, приведшие к войне, рассмотреть мотивы воюющих сторон и т.п. Таким образом, учащиеся получают возможность взглянуть на процесс обучения через призму личностных отношений и стать его активными участниками, которые действуют в моделируемых обстоятельствах, вырабатывая собственное решение на основе нового знания.

На уроке окружающего мира тоже применимы ролевые игры, например, при изучении таких социальных вопросов как защита окружающей среды, спасение редких и исчезающих животных и т.д. Появляются новые роли: экологи, зоологи, спасатели, владельцы предприятий, геологи и многие другие.

Игра « 6 шляп». Ситуации для игры придумываются на основе одного из самых действенных приемов по организации мыслительной деятельности, разработанного английским писателем, психологом и специалистом в области творческого мышления Эдвардом де Боно. Суть игры: «шляпы» помогают решить проблему путем разделения процесса мышления на шесть разных режимов, каждая шляпа имеет определенный цвет и значение.

Объясним на примере урока «Окружающий мир» – 3-4 класс (Программа «Школа России»). На уроке предлагается проблемная ситуация: «Во дворе дома хотят строить детскую площадку. На этой территории растут пять 50 – летних деревьев. Деревья хотят спилить».

Каждый «владелец» шляпы (один человек или группа) решает проблемный вопрос: «Что делать с деревьями?» с разных позиций.

«Белая шляпа» – ученый. (Отвечает с точки зрения науки, экологии, например.)

«Красная шляпа» – **эмоции**. (Отвечает на вопрос: Какие у меня по этому поводу возникают чувства?)

«Синяя шляпа» – **пессимист**. (Ищет в ситуации отрицательные моменты, называет «минусы».)

«Желтая шляпа» – **оптимист**. (Ищет в ситуации положительные моменты, называет «плюсы».)

«Зеленая шляпа» – **творчество**. (Предлагает новые идеи, пути, решения.)

«Черная шляпа» – **критик**. (Критикует ситуацию, действие, поступок.)

Таким образом, перечисленные и многие другие интерактивные игры, активизируя учебно-познавательную деятельность учащихся, помогают учителю реализовать требования государственного образовательного стандарта.

Возвращаясь к интерактивному подходу, отметим, что осуществляя его на практике, педагог часто выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, помощника, создателя условий для инициативы учащихся.

Часто творческие задания не предполагают одного правильного ответа, и тогда важен процесс нахождения решения, который всегда основывается на опыте учащегося. Не случайно В.М. Кларин утверждает, что «опыт учащегося-участника служит центральным источником учебного познания»[2, с.12].

Таким образом, участие младшего школьника в интерактивных играх максимально индивидуализирует процесс обучения, что дает возможность каждому ученику демонстрировать свой как умственный, так и творческий потенциал. Приобретаемые в процессе игры новые знания, формы действия и поведения, личностные качества становятся для учащихся начальной школы их ценностью, повышают интерес к собственным возможностям и, что не менее важно, формируют основу дальнейших действий и поведения в жизни. Среди учеников выделяются формальные и неформальные лидеры, наблюдаются разные уровни и стили общения. Школьники приобретают опыт партнерских отношений.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. – 528 с.
2. Кларин М. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – №7 – с. 12 – 18.
3. Козина Е.В. Интерактивное обучение в начальной школе // Управление начальной школой. – 2010. – №7 – с. 4 – 15.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. Учебное пособие. – М.: Академия, 2012. – 192 с.
5. Светенко Т. В. Дебаты: Учебно – методический комплект. – М.: Бонфи, 2001. – 296 с.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
7. ФГОС начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Ключевые слова: ассоциативное мышление, музыкальная литература, методы и формы работы

Keywords: associative thinking, music literature, methods and forms of working.

Развитие ассоциативного мышления учащихся на уроках музыкальной литературы создает предпосылки для формирования образного мышления, при котором происходит взаимопроникновение различных видов искусств, устанавливаются связи между разнородными представлениями. Это оказывает огромное влияние на восприятие музыки, аккумулирует слуховой опыт, необходимый для каждого музыканта-исполнителя. Благодаря ассоциациям, музыкальное сознание учащихся становится богаче и многограннее, произведение предстает как синтез разнообразных, но взаимосвязанных элементов, что обуславливает более глубокое проникновение в образный строй, понимание её поэтического смысла и содержания. Ассоциативный метод напрямую апеллирует к эмоциональной сфере учащихся, вызывая самые яркие чувства и переживания.

Ассоциативный метод, основываясь на использовании аналогий, активизирует творческое мышление, интенсифицирует интеллектуальные процессы. Семантика музыкальной речи, в силу своей природы, предусматривает сугубо индивидуальное восприятие, личное сопереживание, поэтому и ассоциации у каждого слушателя возникают свои. Ассоциации учащихся могут возникать импульсивно, но могут и направляться преподавателем, обозначая общий признак (цвет, форма, местоположение и т.д.).

Одна из трудностей на занятиях состоит в том, что слушание музыки требует постоянной концентрации внимания, полной вовлеченности в процесс. Это не всегда легко достигается, особенно в младших классах. Учащиеся быстро утомляются, становятся рассеянными и часто отвлекаются. Помочь в решении этой задачи может (наряду с другими) ассоциативный метод, так как он культивирует эволюцию внутреннего слуха, способствует осознанию музыкального произведения и соотносению его со своим внутренним представлением. Кроме того, данный метод обуславливает развитие музыкальной памяти и музыкального восприятия, так как помогает формировать новые связи, на основе которых и происходит процесс узнавания музыкального произведения.

Суть ассоциативного метода состоит в полном погружении в музыку (часто в этом помогает простой прием – закрыть глаза, сосредоточиться на ощущениях и вглядываться в то, что увидишь внутренним зрением). Затем эти картины подвергаются вербализации, чувства описываются, и весь спектр полученных впечатлений

помогает учащемуся получить свое собственное видение и понимание музыкального произведения.

Так, при изучении темы «Музыкальные стили» учащиеся часто ассоциируют музыку барокко с религиозными архитектурными сооружениями, а музыку романтизма – с различными пейзажами. При этом музыка барокко вызывает у них ощущение духовности, направленности к Богу, а романтическая музыка – внутренние личные переживания, стремление к свободе, состояние одиночества и разочарованности. В дальнейшем эти ассоциации помогают им практически безошибочно определять стиль нового музыкального произведения.

При изучении темы «Программная музыка», учащиеся сами, при помощи своих ассоциаций пытаются определить название произведения (например, при прослушивании сюит «Карнавал животных» К. Сен-Санса или «Картинки с выставки» М. П. Мусоргского). Вслушиваясь в фактуру, изобразительный ряд, элементы музыкальной темы, учащиеся дают очень точные определения о смысле произведения.

При изучении темы «Музыкальная форма» и «Фактура» учащиеся рисуют карточки, ассоциируя форму с различными геометрическими фигурами, чередованиями линий. Например, одноголосную фактуру учащиеся часто изображают, как одну волнистую линию. Аккордовую – как ряд вертикальных линий (что легко проследить и в нотной записи). Гамофонно-гармоническую – как сочетание одноголосной и аккордовой. Полифоническую – как сплетение нескольких линий (имитация – линии одного цвета, контрапункт – разноцветные).

Метод ассоциаций может быть направлен на погружение учащихся в особое эмоциональное состояние, способствующее пониманию чувств и переживаний главного героя произведения. Создать такую атмосферу на уроке можно, используя интегративные формы работы, при помощи предварительной беседы, а также благодаря необычной для проведения занятия обстановке.

Одной из главных задач преподавателя является ориентация учащихся на художественные ассоциации, основываясь на связи музыки с другими искусствами и стремясь создать картину конкретной эпохи в целом.

Применение ассоциативного метода на уроках музыкальной литературы формирует способность вслушиваться в себя, слышать тонкие нюансы музыкальной ткани, воспринимать эмоциональную сторону и оценивать качество исполнения.

Литература

1. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д.: «Феникс», 1999.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
3. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. М.: Музыка, 1994.

WPROWADZENIA EDUKACJI INTEGRACYJNEJ DLA UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU NA UKRAINIE

The article deals with the changes that have been taken place in the education of children with special needs in recent years. Among the reasons for unsuccessful inclusion among the first called lack of communication between the inclusive and special education institutions. Outlined the ways of reformatting as well as expansion of the functions and structure of special education.

Słowa kluczowe / Keywords: dzieci niepełnosprawne / children with special needs / uszkodzeniem słuchu / hearing impairment / edukacji specjalnej / special education / włącznie z formą edukacji / inclusive form of education.

Obecnie na Ukrainie, tak jak i na świecie w ogóle, edukacja integracyjnej zajmuje coraz bardziej znaczącą pozycję w procesie kształcenia dzieci z problemami rozwoju psychofizycznego. Nie zważając na trudności słuchowo-mownego charakteru, aktywizowany jest proces włączania dzieci z wadą słuchu do środowiska edukacyjnego razem z ich słyszącymi rówieśnikami.

Analiza dokumentów normatywno-prawnych pokazuje, że inicjatorem równoprawności dzieci z problemami rozwoju psychofizycznego w systemie edukacji jest Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ). ONZ stale zwraca uwagę państw i rządów na kwestię ochrony praw ludzi z ograniczonymi możliwościami otrzymania jakościowej i dostępnej edukacji.

Od 2009 roku na Ukrainie rozpoczęto aktywizację działań z istniejących przepisów, odpowiednich do wymagań Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych na podstawie społecznego (a nie medycznego, jak to uważano wcześniej) modelu niepełnosprawności. To doprowadziło do tego, że po raz pierwszy w Ustawie o edukacji na poziomie średnim wprowadzono termin „specjalne i integracyjne kształcenie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, a określenie „dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, wykorzystano w Koncepcji rozwoju edukacji inkluzywnej (Przepisy ogólne, 2010 r.).

W oparciu o przepisy Koncepcji rozwoju edukacji inkluzywnej na Ukrainie, kształcenie inkluzywne dzieci z wadą słuchu przewiduje indywidualne podejście do dziecka, bazujące się na jego zdolnościach i potrzebach, korekcyjno-edukacyjnym wsparciu.

Do tworzenia środowiska edukacyjnego, w jakim udzielane będzie wsparcie dzieciom ze specjalnymi potrzebami, między innymi dzieciom z wadą słuchu, w warunkach klasy szkoły masowej, naukowcy i pedagodzy odnoszą się ze stosowną roztropnością. Z jednej strony edukacyjna inkluzja dzieci z wadą słuchu tendencja światowa, etap w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami, związanym z uwzględnieniem miejsca, roli, statusu społecznego, praw i możliwości osób niepełnosprawnych, o szczególnych potrzebach. Ponadto, jak

pokazują wyniki naszego badania – rodzice i nauczyciele zastanawiają się codo wprowadzenia inkluzji. Inkluzja jest traktowana jako zmniejszenie uwagi do edukacji dzieci o typowym rozwoju i nadmiernej troski o dzieci o nietypowym rozwoju. Pedagodzy rozumieją sens włączania osób z wadą słuchu w proces edukacji prowadzony w miejscu zamieszkania, ale sporna jest kwestia pełnego włączania, bez wyjątku, wszystkich kategorii. Dzieci z różnym ubytkiem słuchu – głusi lub niedosłyszący, w zależności od rodzaju i momentu użycia aparatu słuchowego lub implantu ślimakowego – wymagają różnego rodzaju wsparcia i pomocy zarówno ze strony instytucji edukacyjnej, jak i poza nią, zgodnie z słuchowo-mownymi potrzebami, możliwościami i oczekiwaniami rodziców.

Obecnie w środowisku oświatowym Ukrainy, polityce i społeczeństwie w ogóle prowadzone są dyskusje na temat cech realizacji inkluzywnego podejścia do edukacji, które powinno zapewnić każdemu dziecku możliwość uczęszczania do najbliższej placówki, na równi z innymi włączać się do dziecięcego środowiska, bez względu na rozwój psychofizyczny.

Co do samej zasady integracji – panuje pełna jednomyślność, jako że idea inkluzji powstała w oparciu o zasadę „włączenia społeczeństwa, i włączenia do społeczeństwa”, co ma zmienić społeczeństwo i jego instytucje tak, aby sprzyjały one włączaniu osób innej rasy, wyznania, kultury, ludzi z ograniczonymi możliwościami zdrowotnymi. Zauważmy, że zmiany mają sprzyjać usamodzielnieniu się osób ostatniej grupy, zapewnienie im równości wobec prawa, wliczając w to dobro wszystkich zainteresowanych członków społeczeństwa. Jeśli integracja nie zostanie zabezpieczona przez odpowiednie zmiany instytucjonalne, to można się spodziewać, że w efekcie osiągniemy pogłębienie braku społecznej adaptacji osób z problemami rozwoju psycho-fizycznego, wzrost nietolerowania ich przez tych, którzy nie mają podobnych problemów. Gotowość społeczeństwa do wyjścia naprzeciw nowemu to ważny warunek wstępny dla osiągnięcia sukcesu w integracji, i powinniśmy nad nią pracować [2, s. 41-43]..

Analiza badań pokazuje, że pomiędzy teorią i praktyką istnieje poważna niespójność, nawet w takich krajach jak Australia, Wielka Brytania, Dania, Norwegia, Portugalia, Stany Zjednoczone, Szwecja, które są obecnie wzorem wprowadzania integracji. Analiza przeglądu metod nauczania i wychowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przedstawionych przez Davida Mitchella (profesora Uniwersytetu w Canterbury) dla Ministerstwa Edukacji Nowej Zelandii w 2012 roku [3] pokazuje, że społeczność międzynarodowa rozważa obecnie trzy dominujące paradygmaty: medyczno-psychologiczny, społeczny i organizacyjny. Właśnie połączenie tych paradygmatów jest podstawą metodyki wychowania i kształcenia osób o specjalnych potrzebach, chociaż większość Europy stara się obecnie całkowicie odejść od tradycyjnych modeli medyczno-psychologicznych, które do dziś mają swoich zwolenników, nawet wtedy, gdy inne paradygmaty zdobywają światowe uznanie w naukowo-teoretycznym i praktycznym aspekcie.

O paradygmacie organizacyjnym jako pierwszy wspominał Clark (Clark i wsp., 1995.), koncentrując się na pracach Eynsou, Lipsky'ego i Gartnera (Ainscow, 1995; Lipsky & Gartner, 1999). Naukowiec twierdzi, że kształcenie specjalne nadal funkcjonuje, jako paradygmat organizacyjny pojawia się jako wynik braków i niedoskonałości nauczania w szkołach powszechnych, niezdolność do reagowania na zróżnicowanie w grupie uczniów. Dzieci ze specjalnymi potrzebami nie są włączane do grupy i zaangażowane we wspólne działania, dlatego, że oddzielnie rozpatrywana jest interakcja między konkretnym uczniem i jego środowiskiem fizycznym, psychologicznym i społecznym [3, s. 24-27].

Powstaje wobec tego jest sytuacja, w której indywidualne podejście staje się indywidualizowaniem lub raczej izolacją, ponieważ nauczycielowi łatwiej jest rozwiązać problem jednego ucznia na zajęciach dodatkowych, niż pomóc mu dołączyć do zespołu, kiedy to może napotkać na pewne przykrości ze strony grupy. Przypuszczamy, że takie sytuacje nie są wyjątkowymi i nie są wynikiem braku przygotowania nauczycieli szkół powszechnych i intergracyjnych do kontynuowania programu integracji. Dlatego istnieje niebezpieczeństwo powstania imitacji integracji i dyskredytacji samej idei edukacji integracyjnej.

Rozważmy sytuację, jaką zaobserwowaliśmy podczas badań na temat realizacji edukacji integracyjnej dzieci z wadą słuchu.

Lekcja czytania w 3 klasie szkole podstawowej integracyjnej. W klasie jest 12 uczniów, 2 chłopcy mają ubytek słuchu i używają aparatów słuchowych. Na lekcji obecny jest asystent nauczyciela.

Obserwujemy ciekawą, metodologicznie poprawną lekcję składającą się z różnych prac i zadań, ale dla dzieci o typowym rozwoju.

Zaden z uczniów z wadą słuchu ani razu nie podniósł ręki, nie odpowiedział, nie był przy tablicy, nie uczestniczył w dyskusji na temat czytanki. Jeden z nich mówił wiersz z pamięci. Podczas deklamacji nauczyciel poprawiał wymowę każdego słowa, po kilku minutach takich poprawek uczeń zmieszał się i powiedział, że „zapomniał wiersz.”

Na nasze pytanie, dlaczego uczniowie nie biorą udziału w lekcji, nauczyciel odpowiedział, że są głusi i źle mówią, więc stosuje się do nich indywidualne podejście. Jak wygląda owo indywidualne podejście? Asystent pokazuje uczniom, od czego zacząć, kiedy przestać czytać, co trzeba przeczytać w domu, jak wykonać zadanie na kartkach, które rozdał nauczyciel. Pod koniec lekcji praca uczniów z zaburzeniami słuchu została oceniona na „9” punktów.

Uważamy, że mówienie o kompetencjach, jako chęci stosowania nabytej w procesie nauczania wiedzy i nawyki w codziennej pracy, co jest dziś kryterium umiejętności albo o socjalizacji uczniów z wadą słuchu w kontekście takiego kształcenia nie jest możliwe. Czy o taką zatem integrację nam chodzi? Czy nie przekształca się integracyjnej oświaty na Ukrainie na „modną”, popularną w świecie tendencję bez głębokich zmian jakościowych w procesie edukacji i wychowania? Jak wynika z poprzedniego badania, wiele dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach powszechnych są w sytuacji „pseudointegracji”.

Aby tego uniknąć, konieczne jest zwrócenie szczególnej uwagi na rolę szkoły specjalnej w trakcie reformy edukacji. Mimo znacznej krytyki kształcenia specjalnego, krajowe go naukowcy-defektolodzy są zwolennikiem ewolucyjnej, celowej, planowej transformacji, dlatego, że to szkoła specjalna ma potężny zasób i potencjał informacyjny.

I tu zupełnie słuszną jest myśl naukowców dotycząca struktury i modelowania systemu edukacji przez przetworzenie, rozszerzenie funkcji i struktury szkolnictwa specjalnego, gdyż specjalne instytucje mają ogromny praktyczny potencjał w edukacji i wychowaniu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną [1, s. 49-54].

Australijscy naukowcy: L. Graham, W. Harwood, I. Spandahou donoszą, w szkołach integracyjnych problemy pojawiają się u dzieci z zachowaniami dewiacyjnymi oraz gdy dziecko potrzebuje kompleksowej pomocy i wsparcia. Powrót do szkoły specjalnej charakterystyczny jest dla uczniów klasy średniej i wyższej, w większości z klas 1 – 6, kiedy to dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczęszczają do szkół integracyjnych. Podobną sytuację można było zaobserwować w prowincji Alberta (Kanada), w czasie naszego pobytu w Edmonton na stażu w programie Alberta International Education Awards – Ukraine Scho-

larship (2012). Trudności uzasadnia się wysokim poziomem wymagań dotyczących teorii i praktyki włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami i/lub niepełnosprawnych w proces edukacji i realizacji specjalnych potrzeb uczniów, szczególnie w komunikacji i działaniu. Na ten ostatni problem zwrócili szczególną uwagę uczniowie z wadą słuchu, którzy uczą się w Uniwersytecie McEwana. Niektórzy z nich uczęszczali swego czasu do szkoły integracyjnej, ale później wracali do szkoły specjalnej, na przykład Alberta School for the Deaf w Edmonton czy Provincial School for the Deaf – British Columbia w Barnabai. Chociaż wśród uczniów byli i tacy, którzy pomyślnie zakończyli szkołę integracyjną, to mieli oni trudności w komunikacji i współpracy ze swoimi słyszącymi rówieśnikami.

Podsumowując, możemy zauważyć, że na Ukrainie istnieje zróżnicowany system specjalnych placówek oświatowych ośmiu typów (w tym przedszkola i wtórnego specjalne średnie) dla każdej z kategorii dzieci o szczególnych potrzebach (niesłyszących, słabo słyszących, niewidomych, słabowidzących, dzieci o niepełnosprawności ruchowej, opóźnieniu umysłowym, niepełnosprawnych intelektualnie, z zaburzeniami mowy). Jednak jedną z obiecujących reform edukacji specjalnej dzieci o nietypowym rozwoju jest włączanie ich w proces edukacyjny w szkołach z rówieśnikami o typowym rozwoju.

W kontekście wskazanych przekształceń oświatowych ustawodawcza baza i praktyka wprowadzania integracyjnej edukacji powinny być nakierowane na likwidację barier pomiędzy specjalnym a powszechnym systemem oświaty. Integracja ma stopniowo osiągnąć należne jej miejsce, zmieniając edukację specjalną, ale nie niszcząc jej.

References

1. Taranchenko O. Priorytetni napriamy rozvytku natsionalnoi osvity osib z porushenniamy slukhu. Defektolohiia. Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia, 2013, № 3, pp.49-54.
2. Fedorenko O. U poshukakh optimalnykh shliakhiv uprovadzhennia inkluzyvnoho navchanniaditeiizporushenniamyslukhu.Defektolohiia.Osoblyvadytyna:navchannia i vykhovannia, 2013,№ 2, pp. 41-43.
3. Mitchel D.(2010). Education that fits : Review of international trends in the education of students with special educational needs . Final report .

ПОД- СЕКЦІЯ 3. Інновації в області образования.

Хомко О.Й.¹, Борейко Л.Д.¹, Сидорчук Р.І.², Юрнюк С.В.³,

²д.мед.н., професор кафедри загальної хірургії

Буковинського державного медичного університету

¹к.мед.н, доцент кафедри догляду за хворими та

вищої медсестринської освіти

Буковинського державного медичного університету

³асистент кафедри судової медицини

та медичного правознавства

Буковинського державного медичного університету

ШЛЯХИ ПОКРАЩАННЯ ВИКЛАДАННЯ СТУДЕНТАМ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ» ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «СЕСТРИНСЬКА СПРАВА» (ОКР – «БАКАЛАВР»)

Резюме. Відповідно до принципів кредитно-модульної системи організації навчального процесу розроблені нові навчальні програми для викладання дисципліни «Методологія науково-дослідної роботи». У статті наведені можливі шляхи щодо покращання ефективності проведення практичних занять зі студентами, які навчаються за спеціальністю «Сестринська справа» (ОКР – «бакалавр»).

Зокрема, застосування на практичних заняттях інтерактивної моделі дидактичного процесу ефективно покращує засвоєння тематичного матеріалу. У процесі інтерактивного навчання студенти вчать критично мислити, приймати продумані рішення, спілкуватися між собою.

Ключові слова / keywords: методологія науково-дослідної роботи / methodology of scientific research work, викладання / teaching, студенти / students.

Вступ. На даний час головним завданням вищої освіти є розвиток та забезпечення необхідної якості професійної підготовки фахівців і пошук механізмів її підвищення [1, 1-2; 2, 10-14].

Процес пізнання, як основа будь-якого наукового дослідження, є складним і вимагає концептуального підходу на основі певної методології, застосування певних методів. Характерною ознакою сучасної науки є зростання ролі методології при вирішенні проблем росту і розвитку спеціалізованого знання [1, 1-2; 3, 27-30; 4, 5, 23-35]

Можна вказати на ряд істотних причин, які породили цю особливість науки: складність структури емпіричного і теоретичного знання, способи його обґрунтування та перевірки; тісне переплетення опису властивостей матеріальних об'єктів з абстракціями, що штучно вводяться, ідеальними моделями тощо [7, 22-24; 9, 123].

Саме розуміння методології та її функцій зазнало суттєвих змін: вузький формально-логічний підхід змінився змістовним збагаченням проблематики, що включає соціокультурний, гуманістичний вимір знання і пізнавальної діяльності. Методологічний аналіз, будучи формою самосвідомості науки, прояснює способи поєднання знання і діяльності, будову, організацію, способи одержання та обґрунтування знань. Виявляючи умови і передумови пізнавальної діяльності, у тому числі

філософсько-світоглядні, методологічний аналіз перетворює їх в засоби усвідомленого вибору та наукового пошуку [6, 62-69; 8, 2-15].

Розвиток медичної освіти на сучасному етапі, шляхи його реформування, питання, пов'язані з підвищенням якості освіти випускників медичних закладів, вимагають нових підходів до організації навчального процесу. Прогрес медичної та педагогічної науки зумовили пошук і впровадження нових технологій у систему навчання [3, 27-30; 8, 2-15].

Реформування вищої школи і сучасні вимоги до підготовки майбутніх фахівців призвели до змін у викладанні дисципліни «Методологія науково-дослідної роботи» [2, 10-14; 4, 27-30; 7, 22-24]. Тому методологія науково-дослідної роботи є важливою дисципліною для кожної медичної сестри бакалавра, яка, у разі необхідності, має вірно застосувати отримані знання у практичній та дослідницькій діяльності [2, 10-14; 9, 123].

Основна частина. Нами апробовані наступні дидактичні методи, що підвищують інтерактивність навчального процесу:

Метод створення ситуації акцентуалізації новизни навчального матеріалу, який передбачає окреслення нових знань з методології наукових досліджень у процесі викладання, створення морального задоволення від практичної роботи з конкретними науковими дослідженнями.

Метод опори на життєвий досвід студентів – полягає у використанні викладачем життєвого досвіду, у тому числі баченого у практичній та дослідницькій діяльності, життєвих спостережень, літературного та мистецького досвіду. Це викликає додатковий інтерес, бажання допомогти, повторити бачене, сприяє кращому засвоєнню теми.

Метод створення відчуття успіху в навчанні – робота у дослідницькому центрі, науковій лабораторії, розгляд різних аспектів медичної практики, зміцнює впевненість у власних силах, пробуджує інтерес та бажання вчитись.

Цілком очевидно, що підручники та навчальні посібники для студентів, навіть найсучасніші, не можуть сформувати з майбутніх спеціалістів фахівців науковців. Роль викладача в цьому процесі посідає головне місце. Створення оптимального навчального середовища, при якому студенти мають можливість вирішувати нагальні проблеми практичної діяльності, є основним завданням педагога-науковця.

Впровадження сучасних інноваційних технологій робить заняття більш доступним і цікавим, активізує навчально-пізнавальну діяльність. Однією з актуальних і ефективних інновацій є впровадження комп'ютерних технологій, моделювання, дистанційної форми навчання, яка значно розширює діапазон підготовки студента, вносить новизну, дозволяє за допомогою фото- та відео- створити інформаційне середовище, виступає вагомим чинником активізації навчально-пізнавальних знань методології науково-дослідних досліджень.

Результати навчання значно покращуються, коли є можливість використання в навчальному процесі технології дистанційної візуалізації шляхом відеотрансляції з науковцями.

Створення лекційних презентацій з тем, згідно розробленої навчальної програми, дозволяє акцентувати увагу студентів на основних моментах та спостерігати міжпредметні зв'язки .

Викладач вмотивовує навчальну діяльність студентів, спонукає їх до навчання, організовує навчальний процес таким чином, щоб він мав максимальний ефект. І ця організація повинна проходити на рівні дій та можливостей кожного окремого студента.

За такої системи організації навчального процесу, у викладача є можливість детально провести обговорення зі студентами найважливіших питань теми, що проходить у формі вільної наукової дискусії, в яку активно включаються всі присутні на занятті студенти.

При відповідній мотивації і досконалому матеріально-технічному забезпеченні навіть недостатньо підготовлений, на початок заняття, студент після його завершення, володіє необхідним обсягом базової інформації з даної теми.

Викладач повинен керуватися насамперед тим, що окрім надати студентові необхідний зрозумілий мінімум, без якого неможливо сформулювати загальне уявлення про науково-дослідну роботу, навчити студента творчо підходити до вивчення та засвоєння матеріалу, до вміння відокремлювати головне від другорядного, вміло користуватися набутих знаннями.

Отже, щоб зацікавити студентів потрібно змінювати технології викладання та розвивати у них логічне та клінічне мислення. Активізація навчально-пізнавальної діяльності буде досягнута лише при впровадженні інноваційних технологій при яких заняття стануть більш доступними, цікавими і повними.

Висновки.

1. Особливості підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю «Сестринська справа» (ОКР – «бакалавр») на сучасному етапі вимагають суттєвого удосконалення методів навчання з дисципліни «Методологія науково-дослідної роботи».

2. Впровадження сучасних інноваційних технологій організації роботи та навчального процесу з елементами інтерактивності, забезпечує належну підготовку фахівців, яка відповідає медичним стандартам.

3. Створення оптимального середовища, при якому студенти мають можливість вирішувати нагальні проблеми практичної діяльності, є основним завданням педагога-науковця.

Література

1. Будапештсько-Віденська декларація про створення Європейського простору вищої освіти. – 12 березня 2010 р. – С. 2.
2. Ковальчук Л.Я. Впровадження новітніх методик і систем навчального процесу в Тернопільському державному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського / Л.Я. Ковальчук // Мед. освіта. – 2009. – №2. – С. 10-14.
3. Ковальчук Л.Я. Новітні шляхи вдосконалення підготовки фахівців у Тернопільському державному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського / Л.Я. Ковальчук // Мед. освіта. – 2010. – №2. – С. 27-30.
4. Про затвердження Положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів: Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1475 від 20.12.2011 р. [нормативний документ]
5. Конверський А.Є. Основи методології та організації наукових досліджень: Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / За ред. А.Є. Конверського. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 352 с.

6. Кононов О.В. Методология науково-дослідної роботи: навч. посібник / О.Б. Кривонос, О.М. Демченко; за ред. О.В. Кононова. – К.: ВСВ “Медицина”, 2011. – 160 с.
7. Кислий В.М. Організація наукових досліджень: навчальний посібник / В.М. Кислий. – Суми: Університетська книга, 2011. – 224 с.
8. Сухарніков М.Ю. Концептуальні підстави розробки і впровадження національної рамки (академічних) кваліфікацій України / М.Ю. Сухарніков. – К.: Вища школа, 2012. – №3. – 17 с.
9. Хомко О.Й. Методология лекційного заняття: особливості в аспекті інтернаціоналізації освіти, презентація іноземним студентам англійською мовою навчання // О.Й. Хомко, Р.І. Сидорчук, С.Ю. Каратеєва // Мат. навч.-метод. конф. “Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми, інновації та сучасні технології”. – 15 квітня 2013. – Чернівці, 2013. – С. 123.

**WAYS OF IMPROVEMENT OF TEACHING STUDENTS OF DISCIPLINE
“METHODOLOGY OF SCIENTIFIC RESEARCH WORK” ON SPECIALTY:
“NURSING” EDUCATIONAL QUALIFICATION: “BACHELOR”**

O. Khomko¹, L. Boreyko¹, R. Sydorчук², S. Yurnuk³

Bukovina State Medical University, Chernivtsi

¹Department of Nursing Care and HNE (Head – Prof. I.A. Plesh)

²Department of General Surgery (Head – Prof. V.P. Polyovyy)

³Department of forensic pathology and medical jurisprudence
(Head – Prof. V.T. Bachynskyy)

Summary. In accordance with principles of the credit-module system of organization of educational process, new curricula are worked out for teaching of discipline “Methodology of scientific research work”. In the article, possible ways of the improvement of efficiency of the practical classes with students on specialty “nursing” (EQL. – “bachelor”) are presented.

In particular, application of interactive model of didactic process at practical classes effectively improves mastering of thematic material. In the process of the interactive educating students’ study critically thinking, accept carefully thought out decisions, communicate between them.

Keywords: methodology of scientific research work, teaching, students.

**ПУТИ УЛУЧШЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ СТУДЕНТАМ
ДИСЦИПЛИНЫ «МЕДИЦИНСКОЕ ПРАВОВЕДЕНИЕ»
ЗА СПЕЦИАЛЬНОСТЬЮ «ЛЕЧЕБНОЕ ДЕЛО»**

О.Й. Хомко¹, Л.Д. Борейко¹, Р.И. Сидорчук², С.В. Юрнюк³

Буковинский государственный медицинский университет, г. Черновцы

¹Кафедра ухода за больными и ВМО (Зав. – проф. И.А. Пlesh)

²Кафедра общей хирургии (Зав. – проф. В.П. Полевой)

³Кафедра судебной медицины и медицинского правоведения
(Зав. – проф. В.Т. Бачинский)

Резюме. В соответствии с принципами кредитно-модульной системы организации учебного процесса, разработаны новые учебные программы для преподавания дисциплины “Методология научно-исследовательской работы”. В статье приведены

возможные пути по улучшению эффективности проведения практических занятий со студентами, обучающимися по специальности “Сестринское дело” (ОКР – бакалавр).

В частности, применение на практических занятиях интерактивной модели дидактического процесса эффективно улучшает усвоение тематического материала. В процессе интерактивного обучения студенты учатся критически мыслить, принимать продуманные решения, общаться между собой.

Ключевые слова: методология научно-исследовательской работы, преподавание, студенты.

О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЙ «КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ» И «ИНФОРМАТИЗАЦИЯ» В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

Ключевые слова / Key words: реформирование системы образования Украины / education reform in Ukraine, информатизация / informatization, компьютеризация / computerization, последипломное педагогическое образование / postgraduate education, руководители общеобразовательных учебных заведений / heads of secondary schools.

Развитие современного информационного общества, ставит перед мировой образовательной системой новые качественные требования в подготовке и переподготовке специалистов. Знания, как основной показатель качества образования и квалификации работника, уже не являются определяющим фактором специалиста. Современный конкурентно способный успешный специалист обязан демонстрировать стойкие навыки использования информационных технологий, критического мышления, стратегического планирования и способность гибко реагировать на изменения потребностей общества [1, С. 431-442]. Основы таких навыков и развитие способностей закладываются в школе и должны развиваться личностью в течение всей жизни. Вот почему сфера образования, которая в наибольшей мере закладывает основы и, как следствие, определяет степень развития человека в будущем, становится национальным приоритетом развития в большинстве стран мира. Реформирование системы образования стало условием и предпосылкой дальнейшего экономического успеха в Финляндии, Сингапуре, США, Иордании и во многих других странах мира.

Реформирование существующей системы образования в Украине как ключевое направление модернизации страны отображено в ряде нормативно-правовых документов, а именно Национальной доктрине развития образования (2002), Национальной стратегии развития образования Украины на период до 2021 года (2013), Стратегии развития информационного общества в Украине (2013), Государственной национальной программе «Образование. (Украина XXI века)» (1996), Национальной программе информатизации (1998), Национальной целевой программе внедрения в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений информационно-коммуникационных технологий «Сто процентов» на период до 2015 года (2011), Национальном проекте «Открытый мир» (2012), Законах Украины «Об образовании» (1991), «О высшем образовании» (2014), «Об основных положениях развития информационного общества в Украине на 2007-2015 годы» (2007), Указе президента Украины «О мерах по обеспечению приоритетного развития образования в Украине» (2010) и др.

О необходимости реформирования системы образования в целом и последиplomного педагогического образования в частности, внедрении современных форм обучения с использованием ИКТ и Интернета в своих трудах писали многие

ученые, среди них В.П. Андрущенко, А.Г. Асмолов, А.В. Борбит, Л.И. Даниленко, И.П. Жерносек, Л.Н. Калинина, В.Г. Кремень, А.М. Моисеева, Н.В. Морзе, А.Т. Никитина, В.В. Олийник, Е.С. Полат, Е.И. Пометун, К.Поппер, И.В. Роберт, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров и другие. Анализируя существующую систему повышения квалификации педагогов, ее недостатки и предлагая возможные способы решения проблем, ученые акцентируют внимание на необходимости более активного использования информационных технологий и Интернета, внедрения дистанционных форм обучения, индивидуализации процесса повышения квалификации педагогов. Этот процесс двойственен. С одной стороны, педагог обязан свободно ориентироваться в мире ИКТ и уметь грамотно подбирать те или иные информационные ресурсы и Интернет сервисы как инструменты обучения, владеть техниками интерактивного обучения, с другой стороны, учитель должен умело манипулировать и совмещать технические инструменты обучения с приемами живого общения, совместного обучения и т.д. Роль учителя в таких условиях значительно возрастает.

Глобализация общества, ускорение разнообразных жизненных процессов вынуждают образовательную систему любой страны быстро реагировать на изменения, четко определять цели и стратегически планировать перемены. Информационные технологии призваны облегчить этот процесс, создать благоприятную среду для реализации самых амбициозных идей и целей, тем не менее, на данном этапе внедрения ИКТ и электронных элементов обучения в систему общего среднего образования Украины не происходит особенных позитивных изменений и в большинстве случаев пробуксовывает на местном уровне. Среди причин такого состояния вещей называют и недостаточный уровень информатизации общеобразовательных учебных заведений и неготовность педколлективов этих заведений к использованию компьютеров и информационных технологий в учебном процессе. Для решения данной проблемы необходимо в короткие сроки предпринять ряд шагов по организации в системе последипломого педагогического образования эффективной системы обучения основам информатизации учебного заведения и обучать, в первую очередь, именно руководителей школ, лицеев, гимназий. Важно, чтобы это были курсы по информатизации, а не по компьютерной грамотности или освоению очередных программных продуктов. Руководителям учебных заведений необходимо овладеть методиками и инструментами вовлечения педагогического коллектива в цифровую среду, как среду обучения, методического развития и профессионального общения. Это возможно при условии хорошо отлаженного механизма сотрудничества между всеми структурными единицами системы и существования единого понятийного аппарата, особенно, в области, где планируются изменения. К сожалению, одной из причин отсутствия повсеместных стойких позитивных результатов в области внедрения ИКТ и Интернет-технологий в учебно-воспитательный процесс средних учебных заведений Украины является отождествление понятий «компьютеризация» и «информатизация» учебного заведения, которое приводит к несогласованности действий образовательных структур на местах, что, в свою очередь, ведет к некоторым перекосам в организации учебного процесса в школе и к неготовности педагогического коллектива, а особенно руководителей учебных заведений, к активному использованию возможностей ИКТ в профессиональной деятельности.

Анализ педагогических справочников и словарей, а также энциклопедии об-

разования подтвердили некоторые различия в трактовке понятий «компьютеризация учебного заведения», «информатизация образования», «информатизация учебного заведения». Например, понятие «информатизация образования» трактуется российскими и украинскими учеными как процесс, но в российской науке это процесс в большей степени методологический. Информатизация образования в Толковом словаре терминов понятийного аппарата (далее Толковый словарь терминов), созданном коллективом авторов под руководством И.В. Роберт, определяется как **«процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.»** [2, С.21; 3, С.14]. Тут ключевым является процесс системного отбора ИКТ-инструментов обучения и методики их использования, создание систем контроля. Информатизация системы управления образования сводится к работе с информационными базами данных. В тоже время в учебной литературе находим определение П.И Пидкасистого: «Информатизация образования — комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, технологий.» [4].

В украинской науке информатизация образования воспринимается как комплексный процесс связанный с юридической, социальной, технической, экономической сферами в образовании, который реализуется в производственной и в управленческой плоскости. Особенностью этого комплексного процесса является его преобразующая функция во всех сферах образования. Именно такое определение читаем в одноименной статье в Энциклопедии образования: **«Информатизация образования – упорядоченная совокупность взаимосвязанных организационно-правовых, социально-экономических, учебно-методических, научно-технических, производственных и управленческих процессов, направленных на удовлетворение информационных, вычислительных и телекоммуникационных потребностей, которые связаны с возможностями методов и средств информационных и коммуникационных технологий участников учебно-воспитательного процесса, а также тех, кто этим процессом управляет и его обеспечивает. ... Информатизация образования существенно влияет на содержание, организационные формы и методы обучения и управления учебно-познавательной деятельностью, приводит к изменениям в деятельности учащихся, учителей, руководителей учебных заведений и органов управления образованием и поэтому должна охватывать практически все направления и сферы их деятельности.»** [5, С. 359-360]

Понятия «компьютеризации образования», «компьютеризации обучения» также неоднозначны. Так в Толковом словаре терминов понятие «компьютеризация обучения (образования)» как отдельное понятие не выделено, но в статье «Компьютеризация» читаем, что это «процесс развития индустрии компьютерных продуктов и услуг и их широкого использования в обществе, оснащения предприятий, учреждений и учебных заведений средствами вычислительной техники для повышения образованности уровня населения и области ее применения» [2, С. 25]. А в визуальном словарики читаем: «Компьютеризация обучения – в узком смысле – применение компьютера как средства обучения, в широком – многоцелевое использование компьютера в учебном процессе. Основные цели компьютеризации обучения: подго-

товить подрастающее поколение к жизни в информационном обществе, повысить эффективность обучения путем внедрения средств информатизации. Различают два направления компьютеризации (информатизации) обучения: овладение всеми способами применения компьютера в качестве средств учебной деятельности; использование компьютера как объекта изучения» [6]. Как видим, в последнем определении присутствует отождествление понятий «информатизации» и «компьютеризации», хотя эти понятия отождествлять никак нельзя. Сущность понятий принципиально отлична, компьютеризация – процесс обеспечения (оснащения) компьютерной техникой, а информатизация – процесс, который предусматривает использование этой техники как рабочего инструмента или предмета исследования. В Энциклопедии образования прослеживается первичность и вторичность процессов компьютеризации и информатизации образования: «Компьютеризация образования – упорядоченная совокупность взаимосвязанных организационно-правовых, социально-экономических, учебно-методических, научно-технических, производственных и управленческих процессов, направленных на формирование в системе образования компьютерно-технологической платформы процесса информатизации образования» [5, С.409]. Тем не менее, тенденция отождествления понятий «компьютеризация» и «информатизация» присутствует в отечественной практике, подтверждение этому находим в статье Л. Парашенко, которая, анализируя ключевые аспекты инновационного развития общего среднего образования в Украине, а к ним относиться информатизация образования, отмечает, что «В Украине механизм управления информатизацией системы общего среднего образования сведено в основном к обеспечению общеобразовательных учебных заведений современными учебными компьютерными комплексами» [7, С.12]. Стойкость отождествления понятий подтверждает опрос директоров и заместителей директоров общеобразовательных учебных заведений Львовской области. В опросе приняли участие 156 руководителей школ, учебно-воспитательных комплексов, гимназий. На вопрос «Что такое информатизация учебного заведения?» респонденты ответили, что это обеспечение компьютерной техникой (61 %), внедрение информационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы (21%), создание единой информационной системы учебного заведения (13 %), подключение к сети Интернет (5 %).

Причины отождествления понятий «компьютеризация» и «информатизация», с нашей точки зрения, стоит искать в несовершенном переводе и толковании значения данных понятий с английского языка, ведь оба понятия пришли в отечественную педагогику именно из англоязычных стран. Подтверждение гипотезы находим в Англо-украинском толковом словаре вычислительной техники, Интернета и программирования, где толкование слова «компьютеризация» и несколько связанных с этим понятием и между собой статей помогут нашему исследованию. Итак, русскому слову «компьютеризация» и украинскому слову «комп'ютеризація» соответствует английское слово «computing». В статье «**computing**» находим, что слово многозначное и имеет несколько значений, а именно: «1 обработка данных, работа с использованием компьютера, компьютеризация; 2 вычисления, расчет; 3 вычислительная техника; 4 вычислительный» [8, С. 123]. Причем для дополнительного толкования слова словарь отсылает нас к другим статьям, среди которых «**computing education** – образование в сфере информатики, компьютерное образование, см. также computing literacy,

computing, education» [8, С. 123]. В рекомендованных для уточнения понятия статьях читаем: «**computing literacy** – компьютерная грамотность # базовые знания и навыки по использованию компьютеров, достаточные для жизни в компьютеризированном обществе. Обязательна для делового и вообще культурного человека. Синоним – computing basics, см. также computing education» [8, С.122], «**computing basics** – азы работы с компьютером, компьютерные азы # см. также computing literacy», «**education** – обучение, образование # см. также computing education, courseware» [8, С. 185-186]. Для уточнения значения слова «education» обращаемся к статье «courseware» и читаем, что «**courseware** – программное обеспечение обучения, учебные программы, учебные системы, учебные средства и материалы # см. также authoring system» [8, С.133] и, в свою очередь, в статье «**authoring system**» находим, что это «авторская система, инструментальные авторские средства # специализированное программное обеспечение для персонального компьютера, которое позволяет разрабатывать интерактивные мультимедийные приложения, которые содержат графику, анимацию, звук, текст, видео и другие изобразительные средства» [8, С. 55]. Как видим, причина отождествления понятий прослеживается в толковании слова «education», где для уточнения значения слова используются слова «computing education» и «courseware», которые и выявляют отличия между компьютеризацией, компьютерным обучением и программным обеспечением процесса. Из вышесказанного вытекает, что понятие «информатизации» по значению близко английскому слову «courseware», ведь из вышеприведенных определений понятия «информатизации» видим, что ключевой ее особенностью является обеспечение методического и технологического аспектов использования компьютеров как инструмента обучения, что невозможно без специального учебного программного обеспечения и учебных программ. Логическая схема анализа связи значения перевода слова «**computing**» и причин отождествления понятий «компьютеризация» и «информатизация» в отечественной педагогике отображено на рис. 1.

Итак, наша гипотеза нашла свое подтверждение и можно констатировать, что в английском, украинском и русском языках слово «компьютеризация» многозначное. В украинском образовании слово используется как определение, в первую очередь, процесса обеспечения компьютерной техникой учебных заведений и других учреждений образовательной сферы. Оба понятия, «компьютеризация» и «информатизация», связаны с процессом обучения и процессом его организации. Между ними существует определенная связь, но они не тождественны. Оба понятия характеризуют определенный процесс, но процесс компьютеризации первичен по отношению к процессу информатизации, так как информатизация возможна только при условии наличия компьютеров и компьютерной грамотности участников процесса информатизации. «Информатизация образования является более широким понятием, чем компьютеризация образования, а процесс информатизации включает процесс ее компьютеризации. Понятие информатизации образования связано с массовым внедрением в систему образования методов и средств информационно-коммуникационных технологий, созданием на их основе компьютерно ориентированной информационно-коммуникационной среды, наполненной электронными научными, образовательными и управленческими информационными ресурсами, которые предоставляются субъектам образовательного процесса для решения



Рис 1. Анализ связи значения перевода слова «computing» и причин отождествления понятий «компьютеризация» и «информатизация» в отечественной педагогике.

различных образовательных задач. Информатизация образования направлена на формирование и развитие интеллектуального потенциала нации, усовершенствования форм и содержания учебного процесса, внедрения компьютерных методов обучения и тестирования, что в результате позволит решать проблемы образования на более высоком уровне с учетом мировых требований»[9].

Процессы компьютеризации и информатизации учебных заведений должны происходить параллельно и быть взаимосвязаны, но приоритетом в системе повышения квалификации педагогов должна быть именно информатизация, как процесс обеспечивающий эффективное использование компьютерной техники во всех сферах жизнедеятельности школы, гимназии, учебно-воспитательного комплекса. Важно акцентировать внимание педагогов, а особенно руководителей учебных заведений на отличительных особенностях процессов информатизации и компьютеризации в целом и учебного заведения в частности. Для успешной реализации процесса информатизации необходимо организовать систему обучения в рамках курсов повышения квалификации педагогов, причем спецкурсы для учителей по содержанию и методике обучения должен существенно отличаться от аналогичных курсов для руководителей учебных заведений.

Литература

1. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ./ Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557, [3] с.
2. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / Составители И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М.: ИИО РАО, 2006. – 88с.
3. Роберт И.В. Информатизация образования как новая область педагогического знания //Человек и образование. – 2012. –№ 1. – С. 14-18
4. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/ Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое обще-

- ство России, 1998. – 640 с. [Электронный ресурс]. – URL-адрес доступа <http://uchebnikfree.com/page/uchpidkasistij/ist/ist-4—idz-ax235—nf-28.html> . – [Название с экрана]. – Дата обращения: 15.02.2014.
5. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*, гол. ред. В. Г. Кремень — К.: Юрінком Інтер, 2008 — 1040 с.
 6. *Компьютерное обучение // Визуальный словарь.* [Электронный ресурс]. – URL-адрес доступа <http://www.ped.vslovar.ru/888.html> . – [Название с экрана]. – Дата обращения: 15.02.2014.
 7. *Паращенко Л. Інфраструктура загальної середньої освіти як конструктор для освітніх реформ // Освіта і управління.* – Т.16. – 2013, число 1-2. – С. 7-16.
 8. *Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування.* – Вид.2. – К.: Видавничий дім «СофтПрес». – 2006. – 824 с.
 9. *Лавриненко Т.Н. Інформатизація системи управління освітою.* – [Электронный ресурс]. – URL-адрес доступа <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/technical-sciences-411/informatics-computer-science-and-automation-411/11382-411-0048>. – [Название с экрана]. – Дата обращения: 15.02.2014.

ОСНОВЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Системообразующей целью современного профессионального образования становится высокое качество профессиональной подготовки специалиста. При этом подразумевается, что результатом подготовки является системный комплекс сформированных у него общих и профессиональных компетенций, характеризующихся широтой междисциплинарных системно-интегративных знаний и умений, обеспечивающих успешность деятельности.

Ключевые слова. Компетентностный системно-интегративный подход, концептуальная модель, оценка качества подготовки специалистов.

Keywords. Competence system-integrative approach, conceptual model, engineers training quality assessment.

В качестве основы в данной работе предлагается компетентностный подход для оценки качества подготовки специалистов технических ВУЗов. **Компетентность** – интегративная характеристика личности, представляющая собой системную совокупность качеств, необходимых для успешного выполнения деятельности, в определенных областях – это так называемые компетенции, а также способность эффективно разрешать проблемные ситуации и задачи, возникающие во всех других сферах ее жизнедеятельности (В.Д. Шадриков). Например, М. Berns, С. Kramsh, S. Savignon представляют три уровня компетентности: 1. *Интегративная компетентность* – способность к интеграции знаний и навыков, их использованию в практической деятельности; 2. *Психологическую компетентность* – систему ценностей и эмоций, необходимой для адекватного восприятия и реакции на окружающий мир; 3. *Компетентность в определенных областях* – способность к решению задач в соответствующих отраслях, работе с людьми и реализации поставленных целей и т.д. Согласно проведенному исследованию выявлено, что выпускник по направлению «21.03.01 – Нефтегазовое дело» (бакалавриат или ВА) должен обладать 22 общекультурными компетенциями (ОКК) и 24 профессиональными компетенциями (ПК), а магистрант (МА) по тому же направлению 9 ОК и 27 ПФК; 15.03.02 – Технологические машины и оборудование ВА – 18 ОК и 26 ПК, а МА – 10 ОК, 26 ПК; 15.03.05 – Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств ВА – 21 ОК, 55 ПК, МА – 3 ОК, 4 общепрофессиональными компетенциями (ОПК), 25 ПК; 13.03.02 – Электроэнергетика и электротехника ВА – 9 ОК, 3 ОПК, 8 ПК, МА – 9 ОК, 51 ПК; 12 профессионально-прикладными компетенциями (ППК); 15.03.04 – Автоматизация технологических процессов и производств ВА – 8 ОК, 5 ОПК, 28 ПК, 10 ППК, МА – 3 ОК, 4 ОПК, 23 ПК; 13.03.01 – Теплоэнергетика и те-

плотехника ВА – 16 ОК, 30 ПК, МА – 9 ОК, 32 ПК; 38.03.01 – Экономика ВА – 9 ОК, 4 ОК, 13 ПК, 19 ППК, МА – 3 ОК, 3 ОКП, 14 ПК; 38.03.02 – Менеджмент ВА -2 ОК, 50 ПК, МА – 3 ОК, 3 ОКП, 11 ПК.

С точки зрения системного анализа концептуальная модель системы оценки качества подготовки специалистов (Q) является функцией, зависящей от оценочной деятельности (R – *средний балл*), числа взаимосвязей «наука-организация, производство, бизнес» (L), научно-образовательным достижениям (S_c), баллов теста (T), практической подготовки (P), общекультурной (C), собеседования со специалистом (I):

$$F = f(R, L, S_c, T, P, C, I)$$

Таким образом, основой оценки качества специалистов технических ВУЗов может служить компетентностная модель, включающая в себя все требуемые компетенции (общекультурные, профессиональные, общепрофессиональные, профессионально-прикладные), заложенные Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по определенному направлению. В заключение хотелось бы отметить также необходимость включения в оценку компетенций специалиста или выпускника ВУЗа следующую иерархию: Анализ биографических данных и собеседование проводятся, тестирование, экспертный опрос и системный анализ профессиональной деятельности.

Литература

1. Шайдуллина А.Р., Сагдатуллин А.М. Электронный научно-технический журнал как механизм интеграции науки образования и производства // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 12. – № 2. – С. 276-282.
2. Емекеев А.А., Сагдатуллин А.М. Искусственные нейронные сети в анализе режимов работы скважин // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № -1. – С. 45-50.
3. Сагдатуллин А.М. Мультимедийные технологии обучения // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 12. – № 2. – С. 145-152.
4. Сагдатуллин А.М. Процессы визуальной и вербальной репрезентации // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 12. – № 2. – С. 152-158.
5. Сагдатуллин А.М. Основные вопросы мультимедийного обучения // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 12. – № 2. – С. 183-191.
6. Сагдатуллин А.М. Введение в мультимедийное обучение // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 12. № 2. – С. 255-261.
7. Сагдатуллин А.М. Основные вопросы мультимедийного обучения // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 12. – № 2. – С. 261-268.
8. Сагдатуллин А.М. Процессы появления визуальной и вербальной репрезентации // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т.12. – № 2. – С. 268-273.

9. Сагдатуллин А.М. Процессы интеграции науки, образования и производства на базе электронных технологий // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 12. – № 2. – С. 273-276.
10. Сагдатуллин А.М. Анализ энергоемкости технологических процессов нефтегазодобывающей промышленности // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № -1. – С. 102-106.
11. Сагдатуллин А.М. Исследование систем автоматизации насосной станции // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № -1. – С. 379-384.
12. Сагдатуллин А.М. Обустройство и автоматизация нефтегазового месторождения // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № -1. – С. 384-389.
13. Сагдатуллин А.М. FUZZY-регуляторы для управления быстродействующими и многомерными технологическими процессами // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. 2014. Т. 1. № -2. С. 63-67.
14. Сагдатуллин А.М. Математический анализ систем автоматизированного электропривода // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № -2. – С. 102-105.

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ СЛУХОВЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ СЕНСОРНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В докладе рассмотрены музыкальные сенсорные умения младших школьников как специфические единицы их чувственной сферы. Представлена факторно-критериальная модель измерения качества музыкальных умений, раскрыто содержание заданий по их диагностике. Выявлены уровни слуховых музыкальных сенсорных умений учащихся начальной школы, сформированные в действующем педагогическом опыте.

Ключевые слова: младшие школьники/*elementary school's pupils*, сенсорное развитие/*sensory development*, слуховые музыкальные сенсорные умения/*audio musical sensory skills*, эталоны звуков музыки/*standards of music sounds*, способы обследования музыкальных явлений/*ways of survey musical appearance*.

Одним из направлений сенсорного развития учащихся начальной школы является формирование у них музыкальных слуховых умений – специфических перцептивных действий по обследованию звуков музыки [2]. Научная плоскость актуальности этой проблемы связана с обогащением концепции формирования музыкального восприятия дошкольников, разработанной во второй половине прошлого столетия [3–5], новыми данными об особенностях функционирования чувственных процессов детей младшего школьного возраста. Не менее важен практический аспект названной проблемы, поскольку качество музыкального слуха во многом определяет эффективность овладения учащимися разными видами художественно-творческой деятельности – пением, пластическим интонированием, ритмическими движениями, игрой на детских музыкальных инструментах, композицией и др.

Руководствуясь принципами *квалиметрии* [1;9], была разработана факторно-критериальная модель, отражающая математические связи между индикаторными свойствами музыкального слуха учащихся (табл. 1).

К *критериям* качества слуховой музыкальной перцепции отнесены: адекватность различения музыкальных звуков (по высоте, длительности, громкости, тембру); установление классификационных и сериационных отношений между ними (классификация звуков по тембру; сериация по высоте, длительности и громкости); воспроизведение звуковысотных и ритмических свойств мелодии в пении, пространственном моделировании, инструментальной игре. Наибольшая значимость присвоена различению звуков по высоте и длительности, поскольку, по мнению Б. Теплова, именно эти признаки являются носителями смысла в музыке [8, с. 303, 92]. Выделенные критерии конкретизированы в индикаторах второго порядка, или *показателях*.

В разработке методики исследования уровней музыкального слухового восприятия младших школьников учтены традиционные в музыкально-психологической диагностике подходы: оценивается не абсолютный, а относительный музыкальный

Таблица 1

Квалиметрическая модель оценивания слуховых музыкальных умений младших школьников

Критерии (С)	Весомость	Показатели (D)	Весомость	Коэффициент показателей (К)	Оценка показателей	Оценка критериев
Различение музыкальных звуков (С1)	,34	Различение музыкальных звуков по высоте (D ₁)	,30	K ₁	D ₁ = 0,30·K ₁	C ₁ = ,34·(D ₁ + D ₂ + D ₃ + D ₄)
		Различение музыкальных звуков по длительности (D ₂)	,30	K ₂	D ₂ = ,30·K ₂	
		Различение музыкальных звуков по громкости (D ₃)	,20	K ₃	D ₃ = ,20·K ₃	
		Различение музыкальных звуков по тембру (D ₄)	,20	K ₄	D ₄ = ,20·K ₄	
Установление классификационно-сериационных отношений между музыкальными звуками (С2)	,33	Классификация музыкальных звуков по тембру (D ₅)	,25	K ₅	D ₅ = ,25·K ₅	C ₂ = ,33·(D ₅ + D ₆ + D ₇ + D ₈)
		Сериация музыкальных звуков по высоте (D ₆)	,25	K ₆	D ₆ = ,25·K ₆	
		Сериация музыкальных звуков по длительности (D ₇)	,25	K ₇	D ₇ = ,25·K ₇	
		Сериация музыкальных звуков по громкости (D ₈)	,25	K ₈	D ₈ = ,25·K ₈	
Воспроизведение мелодии (С3)	,33	Воспроизведение звуковысотных и ритмических свойств мелодии в пении, моделировании, инструментальной игре (D ₉)	1,00	K ₉	D ₉ = K ₉	C ₃ = ,33·D ₉
Суммарная оценка	1,00	C ₁ + C ₂ + C ₃				

слух, что предполагает сравнение нескольких музыкальных звуков по определенным признакам; результаты обследования звуков демонстрируются с помощью различного рода аплодисментов, ритмических движений, словесного описания музыкальных явлений, их моделирования, в пении, игре на инструментах [6; 7; 10–12]. Проверка качества музыкальной перцепции была организована с помощью упражнений, сгруппированных в отдельные экспериментальные серии и ориентированных на воз-

растные особенности чувственной сферы учащихся первых и четвертых классов (это вызвано необходимостью выявления не только состояния, но и динамики формирования сенсорных умений анализируемой модальности).

Серия 1. Различение музыкальных звуков по высоте. Участники эксперимента сравнивают звуки мелодических интервалов и определяют, какой звук выше (ниже) – первый или второй. В случае необходимости заданию придается игровой характер: отгадать, когда «поет кошка», а когда – «котенок».

Музыкальный материал представлен интервалами:

ч. 8	низкий – высокий	до ¹ – до ²
б. 7	высокий – низкий	сi ¹ – до ¹
м. 7	низкий – высокий	ре ¹ – до ²
б. 6	высокий – низкий	соль ¹ – mi ²
м. 6	низкий – высокий	mi ¹ – до ²
ч. 5	высокий – низкий	сi ¹ – mi ¹
ч. 4	низкий – высокий	соль ¹ – до ²
б. 3	высокий – низкий	ля ¹ – фа ¹
м. 3	низкий – высокий	mi ¹ – соль ¹
б. 2	высокий – низкий	ре ¹ – до ¹
м. 2	низкий – высокий	фа ¹ – mi ¹
ч. 1	одинаковой высоты	до ² – до ²

Серия 2. Различение музыкальных звуков по длительности. Диагностика заключается в решении немusыкальных и музыкальных ритмических задач: экспериментатор простукивает ритм, школьник повторяет его таким же способом; далее педагог демонстрирует музыкальный фрагмент, ребенок самостоятельно выделяет ритмическую структуру и отражает ее при повторном проигрывании мелодии. В заданиях представлены такие виды ритмических рисунков: «суммирование» (две восьмых – четверть), «дробление» (четверть – две восьмых), «ямбическое качание» (восьмая – четверть), «хореическое качание» (четверть – восьмая), «пунктирный» (восьмая с точкой – шестнадцатая) [7, с. 67].

Серия 3. Различение музыкальных звуков по громкости. Ученики отбивают пульс на барабане в той динамике, в которой педагог играет мелодию на фортепиано. Объектом восприятия служит пьеса Д. Кабалевского «Барабанщики» (первые четыре такта): в первом случае музыкальный отрывок исполняется громко и тихо, во втором – в обратной последовательности.

Серия 4. Различение музыкальных звуков по тембру. Школьник слушает музыкальный фрагмент, исполненный на каком-то инструменте, и угадывает это звучание среди мелодий, сыгранных на фортепиано, флейте, металлофоне (исполняется одна и та же мелодия; ребенок сигнализирует о своем решении поднятием руки).

Серия 5. Классификация музыкальных звуков по тембру. С помощью аудиозаписи демонстрируется звучание различных музыкальных инструментов: скрипки, флейты, металлофона, фортепиано, трубы, бубна, бандуры. После прослушивания музыкального отрывка и уточнения названия услышанного инструмента учащиеся поясняют, к какой группе он относится – струнных, духовых или ударных (четвероклассники дополнительно осуществляют дальнейшую классификацию, выделяя

среди струнных – смычковые, клавишные и щипковые; среди духовых – деревянные и металлические, или медные; среди ударных – шумовые и мелодичные).

Серия 6. Сериация музыкальных звуков по высоте. Экспериментатор проигрывает на фортепиано восходящий (нисходящий) мажорный звукоряд и предлагает респондентам сыграть на металлофоне так же. Далее школьники слушают три ступени мажорного лада в разной последовательности: I–III–V, V–III–I, III–V–I, III–I–V и подбирают услышанные звукосочетания (допускается выполнение пробных упражнений).

Серия 7. Сериация музыкальных звуков по длительности. Педагог демонстрирует последовательность звуков в порядке их ускорения и замедления (*accelerando*, *rallentando*) – «дождик начинается и стихает»; при последующем проигрывании ученик хлопками отражает изменение темпа.

Серия 8. Сериация музыкальных звуков по громкости. Эксперимент организуется по методике серии 3, но музыкальный отрывок в первом случае звучит с постепенным усилением и ослаблением громкости (*crescendo*, *diminuendo*), во втором – в обратной комбинации.

Серия 9. Воспроизведение звуковысотных и ритмических свойств мелодии в пении, пространственном моделировании, инструментальной игре. Учащиеся поют с аккомпанементом музыкальные произведения: первоклассники – украинскую народную песню «Веселі гуси» или «На мосточке» (муз. А. Филиппенко, сл. Г. Бойко), выпускники начальной школы – украинскую народную песню «Ой єсть в лісі калина» или «Песенку крокодила Гены» (муз. В. Шаинского, сл. А. Тимофеевского). Далее дети подбирают к сыгранной педагогом музыкальной фразе соответствующую пространственную модель (одну из двух предъявленных) – матрицу, в которой высота и длительность звуков отражены с помощью квадратов и прямоугольников, расположенных в определенных отношениях по высоте, музыкальным материалом служат первые четыре такта песен «Кущ калини» (муз., сл. В. Гребенюка) и «Новогодняя» (муз. А. Филиппенко, сл. Г. Бойко); составляют модель услышанной музыкальной фразы – два такта украинской народной песни «Вийди, вийди, сонечко» или белорусской – «Савка и Гришка»; играют на металлофоне мелодию по предъявленной модели – четыре такта песни «Печу, печу хлібчик» (муз. В. Верховинца, сл. народные).

Анализируя показатели качества музыкальных слуховых умений (табл. 2), констатируем, что для всех респондентов сложным оказалось восприятие звуковысотных и ритмических отношений. Например, в различении двух звуков по высоте прослеживалась такая закономерность: чем шире экспонированный музыкальный интервал, тем точнее дифференциация его элементов, и наоборот – сужение интервала вызывало пропорциональную утрату адекватности определения в нем высокого и низкого звуков (следует заметить, что первоклассники вообще трудно осознавали понятие «высокий» или «низкий» звук, поэтому диагностическому заданию придавался предметный характер: детей спрашивали, когда «поет» кошка, а когда – котенок). Школьники всегда правильно оценивали звуковысотные отношения в интервалах ч. 8, б. 7, м. 7, б. 6; допускали ошибки разной степени в различении м. 6, ч. 5, ч. 4; демонстрировали устойчивую «глухость» в ощущении б. 3, м. 3, б. 2, м. 2; в единичных случаях (12% первоклассников) не фиксировали одинаковую высоту звуков примы – ч. 1 (четвероклассники, как правило, унисонное звучание примы замечали, с явным преимуществом дифференцировали компоненты других интервалов).

Таблица 2

Оценка качества слуховых музыкальных умений младших школьников (средние значения)

Критерии	Весомость	Показатели	Весомость	Коэффициент показателей		Оценка показателей		Оценка критериев	
				1 кл.	4 кл.	1 кл.	4 кл.	1 кл.	4 кл.
Различение музыкальных звуков	,340	Различение музыкальных звуков по высоте	,300	,453	,532	,136	,160		
		Различение музыкальных звуков по длительности	,300	,538	,542	,162	,163		
		Различение музыкальных звуков по громкости	,200	1,000	1,000	,200	,200		
		Различение музыкальных звуков по тембру	,200	1,000	1,000	,200	,200		
		Классификация музыкальных звуков по тембру	,250	,500	,498	,125	,124		
		Установление классификационно-сериационных отношений между музыкальными звуками	,330	Сериация музыкальных звуков по высоте	,250	,474	,532	,118	,133
Воспроизведение мелодии	,330	Сериация музыкальных звуков по длительности	,250	1,000	1,000	,250	,250		
		Сериация музыкальных звуков по громкости	,250	1,000	1,000	,250	,250		
		Воспроизведение звуковысотных и ритмических свойств мелодии в пении, моделировании, инструментальной игре	1,000	,125	,168	,125	,168	,041	,055
Суммарная оценка	1,000						,523	,551	

Специфические особенности обнаружены и в различении звуков по длительности. Во-первых, дети успешно отражали ритмический рисунок, если слышали его без фортепианного сопровождения; в случае же выделения ритма музыкальной пьесы участники эксперимента часто заменяли характерное сочетание длительно-

стей метрической пульсацией, выделяя лишь опорные доли. Во-вторых, более легким заданием для школьников было различение так называемых «квадратных» ритмических рисунков, построенных на чередовании двух восьмых и четверти или восьмых и шестнадцатых долей, с парной суммой длительностей; восприятие же «неквадратных» ритмов с различным соотношением четвертной и одной восьмой долей, то есть с нечетной суммой длительностей, вызывало у опрашиваемых существенные трудности. По качеству обследования – от абсолютно идентичного к совершенно неточному – названные ритмические рисунки образуют своеобразную последовательность: «суммирование» (две восьмых – четверть), «дробление» (четверть – две восьмых), «пунктирный» (восьмая с точкой – шестнадцатая), «ямбическое качание» (восьмая – четверть), «хореическое качание» (четверть – восьмая). Относительно дифференцирования музыкальных звуков по громкости и тембровой окраске, можем отметить безошибочность названных перцептивных операций, их свернутый характер, высокую скорость выполнения. Таким образом, среди основных свойств звуков наименее информативными для младших школьников является высота и длительность – именно те, которые считаются смысловыми признаками музыкального языка; в то же время, представления о важных, но не определяющих качествах звуков – силе и тембру – сформированы окончательно, причем уже на момент поступления детей в школу.

Результаты выполнения диагностических заданий классификационного типа свидетельствуют о том, что, несмотря на высокое качество различения звуков по тембру, осознание детьми сведений о музыкальных инструментах как носителях специфической окраски музыки остается неполным. Первоклассники абсолютно точно относили скрипку к струнным, а бубен – к ударным, демонстрируя при этом низкие показатели классификации других инструментов: струнных – бандуры (31%) и фортепиано (23%); духовых – флейты (50%) и трубы (12%); ударных – металлофона (35%). Четвероклассники эффективнее группировали инструменты, адекватно относили к нужным объединениям скрипку, флейту и бубен, выявляли более высокую результативность классификации бандуры (65%), фортепиано (54%), трубы (15%), металлофона (77%). Однако в последующей классификации звуков по тембровой окраске выпускники начальной школы сталкивались со значительными трудностями: если скрипку все дети считали струнным смычковым инструментом, то фортепиано относили к клавишным 35% испытуемых, бандуру к щипковым – 4%; флейту к деревянным духовым – 4%, трубу как металлический духовой не смог идентифицировать ни один четвероклассник; бубен считали шумовым ударным 27%, а металлофон мелодическим ударным – 15% учащихся (отметим, что первоклассники классификацию этого уровня не выполняли).

В установлении звуковысотных отношений тоже выявлены специфические особенности. Сериация осуществлялась достаточно точно (96% учащихся первых классов и 100% четвероклассников) в случае отражения восходящего или нисходящего звукоряда, то есть при условии равномерного и постепенного повышения или снижения высоты музыкальных звуков. В случае упорядочения восходящего или нисходящего мажорного трезвучия, когда изменение высоты происходило равномерно, но не постепенно, с более выразительными интервалами, показатели снижались до 50% у младших и до 73% у старших респондентов. С наименьшей успешностью учащиеся обеих возрастных групп устанавливали отношения между элементами

трезвучия, экспонированными вперемешку, с неравномерным повышением и снижением высоты, непоследовательным чередованием ступеней лада (например, III–V–I и III–I–V) – в этих случаях количество адекватных решений не превышало 4%. Сериацию же музыкальных звуков в порядке ускорения и замедления темпа, усиления и спада громкости все участники эксперимента выполняли без каких-либо сложностей, демонстрируя максимальные числовые показатели.

Воспроизведение свойств музыкальных звуков предполагало организацию их анализа в двух аспектах одновременно – звуковысотном и метроритмическом. В ходе интонирования песен, которое, учитывая слабость слуховокальной координации голосового аппарата детей, осуществлялось с музыкальным сопровождением, было установлено достаточно большое количество респондентов – 50% первоклассников и 65% четвероклассников, – способных «чисто» спеть всю мелодию. Другие исследуемые правильно интонировали лишь отдельные фрагменты мелодии, ошибаясь в отражении широких интервалов, иногда – полностью заменяли пение ритмической декламацией текста. Сложными оказались диагностические упражнения на воспроизведение высоты и длительности звуков с помощью пространственного моделирования и в музицировании на металлофоне: респонденты, как правило, идентифицировали услышанный мотив и графические модели путем их случайного выбора; при составлении матрицы и в процессе игры на инструменте – импровизировали, руководствуясь собственными слуховыми представлениями, а не звуковысотными и ритмическими отношениями, заданными в пространственном или музыкальном образцах; в лучшем случае учитывали какое-то одно свойство звуков – чаще длительность, чем высоту.

Оценивая общие критерии качества музыкальных сенсорных умений, можно отметить определенную синхронность формирования операций различия свойств звуков и усвоения классификационно-сериационных связей между ними. Это доказывает наличие у младших школьников достаточно устойчивых эталонов звуков музыки. Однако способы применения таких представлений в обследовании музыкальных явлений совершенствуются с заметным отставанием, не имеют прочной опоры на такие пространственные стереотипы, как «высота», «длительность», «расстояние», «ряд», «восходящее», «нисходящее» движение и др., что существенно снижает их эффективность, не обеспечивает нужной материализации единиц музыкального языка, а следовательно – аналитического, осознанного восприятия музыкальных произведений.

По количественным показателям развитие у младших школьников рассматриваемых перцептивных процессов соответствует среднему уровню и характеризуется тенденцией закономерного повышения результативности в действующем опыте начального обучения. Индивидуальные эмпирические данные характеризуются существенными отличиями и позволяют объединить учащихся в группы с элементарным (35% первоклассников, 23% четвероклассников), средним (54% первоклассников, 54% четвероклассников), достаточным (11% первоклассников, 22% четвероклассников) уровнем сформированности зрительной пространственной перцепции и констатировать отсутствие детей с высоким уровнем развития исследуемых чувственных процессов. Показателем элементарного уровня установлена оценка $0,00 \leq Q \leq 0,50$; среднего – $0,50 \leq Q < 0,60$; достаточного – $0,60 \leq Q < 0,75$; высокого – $0,75 \leq Q \leq 1,00$.

Проведенное исследование не исчерпывает всей проблемы диагностирования сенсорного развития учащихся начальной школы и будет продолжено нами в аспекте выявления особенностей функционирования у них сенсорных процессов других модальностей.

Литература

1. Азгальдов Г. Г. О кваліметрії / Г. Г. Азгальдов, Э. П. Райхман; [под ред. А. В. Гличева]. – М. : Изд-во стандартов, 1972. – 172 с.
2. Барбашова І. А. Сенсорне вміння як одиниця перцептивного розвитку учнів початкової школи / І. А. Барбашова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – №2. – С. 16–24.
3. Ветлугина Н. А. Развитие восприятия звуковысотных и ритмических отношений в процессе обучения дошкольников пению / Н. А. Ветлугина // Сенсорное воспитание дошкольников / [под. ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой]. – М. : АПН РСФСР, 1963. – С. 186–212.
4. Гиппенрейтер Ю. Б. Экспериментальный анализ моторной основы процесса восприятия высоты звука / Ю. Б. Гиппенрейтер // Известия АПН РСФСР. – 1958. – № 1. – С. 47–50.
5. Леонтьев А. Н. О механизме звуковысотного слуха / А. Н. Леонтьев, О. В. Овчинникова // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – № 3. – С. 43–48.
6. Науменко С. І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів : навч. посіб. / Світлана Іванівна Науменко. – К. : КДПІ, 1993. – 160 с.
7. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / Кира Владимировна Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М., Л. : АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
9. Шпак О. Якість освіти : поняття педагогічної кваліметрії / О. Шпак, В. Городній // Молодь і ринок. – 2006. – № 4 (19). – С. 9–18.
10. Hodges D. A. Music in the Human Experience : An Introduction to Music Psychology / D. A. Hodges, D. C. Sebald. – New Jersey : Taylor & Francis-e Library, 2010. – 439 p.
11. Lehman P. Tests and Measurements in music / Paul R. Lehman. – New Jersey : Prentice-Hall, 1968. – 99 p.
12. Zenatti A. The Role of Perceptual-Discrimination Ability in Tests of Memory for Melody, Harmony, and Rhythm / A. Zenatti // Music Perception. – 1985. – Vol. 2. – № 3. – P. 397–403.

Гаврилюк Г.М.

Завідувач науково-методичної лабораторії
трудового навчання, креслення та
основ безпеки життєдіяльності,
аспірант кафедри педагогіки і психології
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти».

РОЛЬ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ В РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Інноваційний зміст сучасної технологічної освіти потребує радикального переосмислення вимог щодо розвитку професіоналізму учителя трудового навчання. Перехід на проектно-технологічну систему навчання, впровадження нових програм з предмету в основній та старшій школі об'єктивно вимагають від педагога постійної активної самоосвітньої діяльності, ґрунтовної методичної підготовки до проведення уроків на нових змістовно організаційних засадах, використання телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі, вивчення та впровадження у власну педагогічну діяльність досвіду провідних педагогів минулого та сьогодення.

В зазначених обставинах суттєво загострилась потреба в самоосвіті широких верств вчителів, що реалізують завдання освітньої галузі «Технології». Саме систематична самоосвіта є основним необхідним і можливим шляхом розвитку професіоналізму вчителя в напрямку переходу на проектно-технологічну систему трудового навчання.

Необхідність самоосвіти диктується, з одного боку, власне специфікою педагогічної діяльності взагалі, реаліями і тенденціями безперервного характеру освітніх процесів, пов'язаних з умовами педагогічної праці, які постійно змінюються внаслідок еволюції науки й техніки. З іншого боку, така необхідність зумовлена соціальною роллю трудової підготовки школярів, що полягає у забезпеченні пропедевтичної готовності молоді до раціонального розподілу суспільством трудових ресурсів і активної участі у постійно обновлюваних виробничих процесах [3].

Мета статті полягає в аналізі шляхів організації самоосвіти вчителів технологій та їх впливу на ефективність реалізації проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання.

Самоосвіта – це безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення вчителя внаслідок спеціально організованої, самодіяльної, систематичної пізнавальної діяльності спрямованої на досягнення певних особистісно й суспільно значимих цілей. Вона є основною формою підвищення професійної педагогічної компетентності, яка складається з удосконалення педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої підготовки. Статистичні дані засвідчують той факт, що кількість дорослих людей, які займаються самоосвітою протягом життя, досить висока у країнах Західної Європи (80%), у той же час в Україні їх всього кілька відсотків [7]. Таку диспропорцію вкрай необхідно змінювати, враховуючи, що освіта України поступово, але незворотно інтегрується у європейський освітній простір.

Самоосвіта може відбуватись різними шляхами, за різними «сценаріями» і різними темпами, однак має бути також зрозуміло, що без з'ясування логіки та пріоритетних механізмів самоосвіти важко зробити ці процеси достатньо ефективними для підвищення професіоналізму вчителя «Технологій». Розглянемо шляхи і кроки, які, на наш погляд, мають забезпечити певну організованість самоосвіти.

Однією з основних складових успішності самоосвіти є її свідоме вмотивування. З цієї метою радимо педагогам-технологам ознайомитись з новітніми публікаціями практикуючих вчителів: Т. Белан [1], І. Буравської [2], Н. Ковальської [8], Н. Малік [9], І. Старобубцевої [10]. Їх вивчення має стати поштовхом до осмислення та розробки власного плану системної і систематичної самоосвіти.

Наступним кроком на шляху розвитку професіоналізму має стати самостійне визначення вчителем певного кола проблем, які виникають у його діяльності і впливають на її ефективність (зрозуміло – у кожного вчителя в різній мірі). Ці проблеми можна вибудувати з таких аспектів:

- недостатній рівень теоретичних знань щодо упровадження проектних технологій у навчально-виховний процес;
- недостатнє знання методичних основ реалізації нових педагогічних технологій;
- інертність їх використання у власній педагогічній діяльності, спричинена обмеженістю матеріальної бази шкільних майстерень;
- недостатність врахування психологічних особливостей та соціальних прагнень сучасних учнів при виборі змісту, форм і методів навчання за проектно-технологічною системою;
- недостатній рівень комп'ютерної грамотності щодо впровадження інформаційних технологій у виробничі процеси (зокрема – процеси проектування);
- домінування традиційних, але дещо застарілих зразків («штампів») в тематичному, календарному та поурочному плануванні навчального процесу;
- недостатній рівень вмінь використовувати в своїй роботі технології експериментування і визначення педагогічної ефективності нововведень;
- обмеженість переліку об'єктів праці учнів, придатних для розробки і виготовлення проектних робіт.

Наведене коло проблем може бути розширене або звужене вчителем у відповідності до його індивідуального досвіду, але має бути свідомо осмисленим, оскільки воно відкриє «горизонти» і перспективи планування самоосвіти як наступного кроку на шляху розвитку свого професіоналізму.

Як показує досвід найбільш досвідчених педагогів-практиків, планування самоосвітньої діяльності доцільно вести у двох площинах – вертикальній та горизонтальній. У вертикальній площині доцільно визначити етапи самоосвіти, наприклад:

I – настановчий – передбачає створення настрою на самостійну роботу; вибір (формулювання) мети роботи; осмислення послідовності своїх дій;

II – навчальний – педагог ознайомлюється з новітньою психолого-педагогічною і методичною літературою з даної проблеми, відвідує семінари, лекторії, проходить курсову підготовку з підвищення кваліфікації;

III – практичний – збір фактів з реалізації проектно-технологічної системи навчання, їх відбір та аналіз можливостей екстраполяції у власну діяльність; епізодична апробація нових методів роботи; постановка експериментів;

IV – впровадницький – створення достатнього дидактичного забезпечення та його впровадження в систематичне навчання за проектно-технологічною системою;

V – підсумково-контрольний – педагог підбиває підсумки своєї самостійної роботи, узагальнює самоспостереження, оформлює результати у звітах та описах своєї роботи, аналізує причино-наслідкові зв'язки між певними досягненнями і невдачами, формулює і обґрунтовує певні висновки та визначає ближні і дальні перспективи подальшої роботи;

VI – публіцистичний – вкрай доцільна підготовка виступів на МО, доповідей на конференціях, підготовка до друку науково-методичних публікацій.

А у горизонтальній площині при плануванні слід визначити зміст і форми певних дій з метою самоосвіти, наприклад:

Складання переліку літературних і інформаційних джерел з проектно-технологічної системи навчання (терміни виконання)	Перелік адрес ЗНЗ, форм і термінів ознайомлення з досвідом колег (терміни виконання)	Перелік заходів розробки і впровадження власних методичних розробок (терміни виконання)	Освоєння досвіду дослідницької та експериментальної роботи (терміни виконання)	Передбачувані результати (поурочне планування, виступи на МО, доповіді, описи досвіду, авторські статті) (терміни виконання)
--	--	---	--	--

Розроблений таким чином план може стати і стане путівцем, по якому процеси самоосвіти поступово, але впевнено поведуть вчителя до вищих щаблів професіоналізму [3].

Разом із цим важливим шляхом розвитку професіоналізму сучасного вчителя в контексті означеної проблеми є глибоке розуміння ним особливостей проектно-технологічної системи навчання через осмислення сутності ключових слів, категорій та понять (семантична складова), а також певних педагогічних технологій (дидактична складова) організації навчального процесу, притаманних цій системі. Зокрема, в методико-педагогічному аспекті важливим шляхом розвитку професіоналізму вчителя у навчанні за проектно-технологічною системою є андрогогічна значущість, що полягає в можливості перетворення школи навчання в школу життя – формування й актуалізації в учнів життєвого досвіду. Тому сучасному вчителю вкрай важливо знати і, ще більш важливо, вміти переконливо роз'яснювати такі акмеологічні переваги застосування методу проектів:

– метод проектів дозволяє перевірити та закріпити на практиці теоретичні знання;

– проект забезпечує продуктивний зв'язок теорії та практики в процесі навчання;

– життєвим результатом проекту є продукт (що забезпечує цілісність проекту, адже оцінюється завершений проект), а умовами, інструментами його досягнення є компетенція учня;

– цей метод сприяє набуттю учнем життєвого досвіду, необхідного розвитку та функціонування як його окремих компетенцій, так і життєвої компетентності в цілому;

– участь вихованця в проектній діяльності сприяє формуванню вмінь і навичок, становленню життєвих принципів і цінностей, які в подальшому позитивно впливатимуть на його життєдіяльність.

Наступними кроками розвитку професіоналізму в навчанні за проектно-технологічною системою є самоапробація поурочного планування з використанням проектно-технологічного підходу. З цією метою пропонуємо в першу чергу скористатись алгоритмами проектування, представленими у виданому комплекті робочих зошитів «Творчий проект» [4–6] для виконання учнями 5–9 класів проектів нестандартних виробів на заняттях трудового навчання, які, на наш погляд, допоможуть шляхом накладання певних етапів проектування на тематичні і поурочні плани визначити зміст та методи кожного конкретного уроку. Це надасть змогу поступово крокувати від епізодичних спроб до систематичної майстерності вчителя.

Також важливим кроком на шляху розвитку професіоналізму сучасного вчителя трудового навчання (в контексті самоосвіти) є набуття досвіду аналізу педагогічної ефективності проектно-технологічної діяльності учнів. Пропонуємо скористатись методикою SWOT-аналізу:

S -(strengths) сильні сторони і значні позитивні зрушення що досягнуті	W -(weaknesses) слабкі сторони, що не дають помічного педагогічного ефекту
O -(opportunities) можливості випровадження інноваційного змісту та методики навчання	T -(threats) загрози що можуть призводити (або призводили) до погіршування і руйнування цілісного педагогічного процесу

Здобуття вчителем навичок такого аналізу педагогічної ефективності впроваджених компонентів проектно-технологічної системи дозволить скористатись такою методикою і в роботі з учнями під аналізом окремих проектів за такою логікою.

S – властивості проекту, що дають переваги над іншими	W – властивості, що послаблюють проект
O – зовнішні чинники, що надають додаткові можливості реалізації проекту	T – зовнішні чинники, які можуть ускладнити досягнення мети або зруйнують можливості виконання проекту

Ще одним шляхом є формування у вчителя технологій умінь висвітлення власних здобутків шляхом здійснення доповідей на методичних об'єднаннях, на курсах підвищення кваліфікації, на педагогічних конференціях різних рівнів, а також написання методичних звітів і наукових статей. Адже така діяльність зумовлює глибинний пошук обґрунтованості певних висновків, переосмислення причин та наслідків і стає потужним засобом самоспонування до самоосвіти та підвищення професіоналізму.

Маємо надію, що висвітлені думки та рекомендації допоможуть педагогам реалізувати покладені на них завдання формування та розвитку ключових техніко-технологічних компетенцій учнівської молоді та життєвої компетентності суспільства в цілому. Разом із тим, для успішного розвитку професіоналізму педагога необхідно забезпечити з боку держави стимулювання мотивів самоосвіти, неперервність його особистісного і професійного зростання як під час первинної професійної підготовки, так і в післядипломній освіті.

Література:

1. Белан Т. Професійне становлення вчителя трудового навчання /Тетяна Белан //– Трудова підготовка в закладах освіти. – 2011. – № 5. – С.44-47.
2. Буравська І. Складова сучасної освіти / Ірина Буравська // – Директор школи (Шк. світ). – 2011. – № 23. – С.9-11.
3. Вишневський В.П. Шляхи розвитку професіоналізму вчителя трудового навчання / В. П. Вишневський, Г. М. Гаврилюк // Якість природничо-математичної та технологічної освіти як науковий та соціальний пріоритет : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / наук. ред. Г. С. Юзбашева. – Херсон : Айлант, 2011. – Випуск 14. – С. 310-312.
4. Гаврилюк Г. М. Робочий зошит «Творчий проект». 5-6 класи / Г. М. Гаврилюк, Т. В. Стрижова. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 16 с.: іл., табл. – (Серія «Навчаємось проектувати»).
5. Гаврилюк Г. М. Робочий зошит «Творчий проект». 7-8 класи / Г. М. Гаврилюк, Т. В. Стрижова. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 16 с.: іл., табл. – (Серія «Навчаємось проектувати»).
6. Гаврилюк Г. М. Робочий зошит «Творчий проект». 9 клас / Г. М. Гаврилюк, Т. В. Стрижова. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 16 с.: іл., табл. – (Серія «Навчаємось проектувати»).
7. Жорова І.Я. Розвиток професіоналізму педагога в контексті парадигм післядипломної освіти початку ХХІ століття // – Педагогічний альманах. – 2011. – Випуск 10. – С.290-294.
8. Ковальська Н.Ф. Роль самоосвіти в підвищенні компетентності: досвід / Н.Ф.Ковальська // – Завуч. Усе для роботи (Осн). – 2011. – № 9/10. – С.14-16.
9. Малик Н. Самоосвіта педагогів як професійна компетентність / Н.Малик // – Відкритий урок. – 2011. – № 1. – С.66-76.
10. Стародубцева І. Організація самоосвіти педагога / Ірина Стародубцева // – Директор школи (Шк. світ). – 2011. – № 23. – С.1, 6-8.

РОЗВИТОК РІЗНИХ ТИПІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ ТРУДОВИХ РЕЗЕРВІВ В УКРАЇНІ (40–50-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Однією з нагальних проблем входження України у світовий економічний простір стає проблема забезпечення країни кваліфікованими робітниками. Розвиток освіти у будь-який період відбувався за певними суспільними викликами. Існування системи трудових резервів стало питанням виживання для держави, адже повоєнний час радянського періоду постійно потребував нових робочих рук. Наявний історичний досвід стане у нагоді, адже у попередній період розвитку суспільства були закладені підвалини професійно-технічної освіти, деякі з яких зберігаються й до сьогодні.

Професійно-технічна освіта та її історичний розвиток знайшли своє відображення в наукових дослідженнях О.М.Веселової, С.Я.Батишева, О.О.Булгакова, М.Ф.Пузанова, Г.І.Терещенка, Н.Г.Ничкало, І.Л.Лікарчука.

Державні трудові резерви мали велике значення у забезпеченні народного господарства країни робітничими кадрами, які підготували більш ніж 11 млн. висококваліфікованих робітників. Однак, вже у 50-ті роки ХХ століття підготовка робітників у системі трудових резервів почала відставати від загального рівня економічного і культурного розвитку країни. У системі виникло багато типів навчальних закладів з різними термінами навчання.

Метою статті є дослідження розвитку різних типів навчальних закладів системи трудових резервів в Україні.

Наприкінці 30-х років в Україні склалися передумови створення нової системи підготовки робітничих кадрів – системи трудових резервів. Указом Президії Верховної Ради СРСР №37 від 2 жовтня 1940 р. «Про державні трудові резерви СРСР» передбачалося «щороку підготовлювати для передачі в промисловість державні трудові резерви в кількості від 800 тис. до 1 млн. чол., шляхом навчання міської і колгоспної молоді певним виробничим професіям у ремісничих училищах, залізничних училищах і у школах фабрично-заводського навчання» [5; 6]. Термін навчання учнів у ремісничих та залізничних училищах складав – 2 роки, у школах ФЗН – 6 місяців.

Згідно цієї постанови передбачалося готувати у ремісничих училищах кваліфікованих робітників металургійної, хімічної, гірничої, нафтопереробної промисловості, а також робітників для морського транспорту та підприємств зв'язку; у залізничних училищах – робітників для залізничного транспорту: помічників машиністів паровозів, слюсарів з ремонту рухомого складу, котельників, бригадирів з ремонту шляхів та інших робітників; у школах ФЗН мала здійснюватися підготовка масових професій, насамперед для вуглевидобувної та гірничорудної промисловості, металургійного виробництва, нафтопереробки та будівництва.

Залучення підлітків до навчання у системі трудових резервів забезпечувалося правом Ради Народних Комісарів СРСР щорічно призивати (мобілізувати) від 800 тис. до 1 млн. чоловік міської та сільської молоді для навчання в училищах і школах ФЗН. Також у порядку призову (мобілізації) було зобов'язано голів колгоспів що-

річно виділяти по 2 особи «молододі чоловічої статі» на кожні «100 членів колгоспу». Для навчання в ремісничих і залізничних училищах призивалася молодь чоловічої статі віком 14-15 років, для навчання в школах ФЗН – віком 16-17 років [5, с. 453].

Важливим було те, що після закінчення навчальних закладів трудових резервів молодь була зобов'язана відпрацювати 4 роки підряд на державних підприємствах. При цьому вищезазначені особи мали право користуватися відтермінуванням по призову в Червону Армію і Військово-Морський флот на період до закінчення обов'язкового строку відпрацювання в цих підприємствах.

Цього ж дня постановами Раднаркому СРСР було створено Головне управління трудових резервів та визначено порядок призову, який проходить з 10 по 25 листопада 1940 р. шляхом мобілізації та відкритого добровільного набору в ремісничі та залізничні училища в кількості 350 тис. чол., в школи ФЗН – 250 тис. чол. [3; 5].

З метою виконання поставлених завдань були виділені приміщення для училищ, що організовувалися, оснащені необхідними інструментами і обладнанням, підібрані та затверджені керівні кадри. До 1 грудня 1940 р. в УРСР було організовано 316 закладів системи трудових резервів, яким було передано 23 тис. верстатів та багато іншого обладнання, інвентаря, меблів; направлено 25 тис. кращих виробничників [5; 6].

З 1 грудня 1940 р. в закладах системи трудових резервів приступили до навчання 130 тис. молодих людей, їх підготовка здійснювалась за 400 професіями [5, с.63]. Однак умови проживання та навчання в училищах і школах були складними, що зумовлювало значний відсів учнів. Тому, було прийнято рішення, що самовільне залишення учнем училища чи школи вважалось злочином, за який підліток міг бути покараний ув'язненням в трудові колонії терміном до одного року.

Увага до системи профтехосвіти не послабилася і у роки війни, адже на неї покладалося забезпечення роботи тилових підприємств. У зв'язку з військовою обстановкою у червні 1941 року були переглянуті строки і умови прийому молоді в училища. Замість запланованого періоду з 5 по 20 серпня 1941 року прийом відбувався з 15 липня по 1 серпня. Приймалися хлопці віком від 14 до 16 років, дівчата – 15- 17 років, при цьому прийом дівчат відбувався без обмежень [6, с.81].

Війна внесла корективи і у навчально-виробничий процес. Були переглянуті навчальні плани, програми, форми та методи навчання молодих робітників. Учні ремісничих та залізничних училищ переводилися на щоденне 8-ми годинне виробниче навчання, на виробничій практиці вони виконували конкретні завдання.

У 1942 році була прийнята постанова РНК СРСР «Про організацію на підприємствах індивідуального і бригадного учнівства», якою дозволялося керівникам підприємств на період воєнного часу приймати на роботу осіб з 14 років з 6 годинним робочим днем [5, с.458]. Не викликають сумніву факти тяжких матеріально-побутових умов молоді на підприємствах, особливо у перші два роки війни. «Фізично організм дітей ще не дозрів для таких перевантажень, як підняття предметів вагою від 30 до 50 кг, робота без вихідних і відпусток по 6-8, а інколи й по 12 год., у нічні зміни, в жару і в холод» [5, с.67].

Особливу увагу привертає постанова РНК СРСР і ЦК ВКП (б) «Про невідкладні заходи по відновленню господарства в районах, звільнених від німецької окупації» від 21 серпня 1943 р., якою організовувалися спеціальні ремісничі училища. Приймали до них дітей у віці 12-13 років на термін навчання 4 роки. Крім виробничої

кваліфікації, учні отримували освіту не нижче 7 класів середньої школи [5, с.458]. Також було організоване триразове харчування, забезпечення форменим одягом, взуттям, білизною і постільними принадлежностями за нормами, встановленими для учнів ремісничих і залізничних училищ. Постановою передбачалося відкриття 23 спеціальних ремісничих училищ з контингентом 400 чол., з них 12 училищ для хлопців, 11 – для дівчат [6, с.84]

Після закінчення війни всі галузі народного господарства України потребували кваліфікованої робочої сили для відбудови країни. У звіті про роботу Республіканського управління трудових резервів Української РСР за 1944 рік відмічається, що «...повністю знищено або приведено в непридатність навчальні корпуси, майстерні, гуртожитки училищ та шкіл ФЗН. Їхні обладнання та інвентар розграбовані та знищені» [5, с.459]. У результаті самовідданої роботи учнів та працівників училищ і шкіл ФЗН на 1 січня 1943 року відновили свою діяльність 78 ремісничих та залізничних училищ з контингентом 26861 чол. і 83 школи ФЗН з контингентом 16919 чол. На 1 січня 1945 року відбудована наступна мережа навчальних закладів: 175 ремісничих та залізничних училищ, в яких навчалось 58922 осіб, та 324 школи ФЗН з кількістю учнів 67670 осіб [там само].

Однак, були і проблеми в організації роботи цих закладів. Житлові умови в багатьох школах ФЗН були абсолютно незадовільними, гігієнічні умови в гуртожитках були нестерпними. Зафіксовані факти злочинного поводження з учнями: виробленими продукцією записували старшим робітникам з відповідним нарахуванням заробітної плати останнім. Непоодинокими були випадки побиття учнів майстрами виробничого навчання [2, с.77]. Станом на 1 січня 1945 року для нормальної організації виробничого навчання не вистачало 16296 слюсарних лещат, 3093 токарних і 800 свердлильних верстатів, і, як наслідок, на одному верстаті вимушені були навчатися працювати 7-20 учнів. Гострими були і проблеми кадрового забезпечення: 48 відсотків майстрів виробничого навчання та викладачів не мали відповідного рівня освіти та професійної підготовки [5, с.66].

Набори до закладів трудових резервів мали негативні наслідки для розвитку села. За 1944-1949 рр. у порядку мобілізації до ремісничих, залізничних училищ та шкіл ФЗН було направлено до промисловості зі складу сільського населення 2558,6 тис. дорослих селян та молоді. Наслідком був гострий брак робочої сили у колгоспах [2, с 80].

У 1946 р. Головне управління трудових резервів при РНК СРСР та Комітет по обліку і розподілу робочої сили були реорганізовані у Міністерство трудових резервів, у введення якого були передані усі училища і школи ФЗН [6, с.98]. Важливе значення для перебудови професійного навчання молоді мала постанова Ради Міністрів СРСР «Про заходи по поліпшенню підготовки кваліфікованих робітників і ліквідації плинності учнів у ремісничих, залізничних училищах і школах ФЗН», яка була прийнята 2 серпня 1948 р. [6, с.99]. У даному документі вказувалося на необхідності підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання, викладачів та керівних кадрів; розширенні і покращенні навчально-виробничої і матеріально-технічної бази навчальних закладів; забезпеченні новими навчальними планами згідно сучасних вимог тощо. Актуальним залишалось різке збільшення кількості кваліфікованих робітників, які готувалися в системі трудових резервів.

Міністерство трудових резервів затвердило типові устави ремісничих, залізничних училищ і шкіл ФЗН, в яких передбачалося порядком прийому і зарахування, обов'язки учнів, заохочення за успішність та відмінну поведінку. Важливим було те, що навчання в училищах і школах повинно здійснюватися за навчальними планами і програмами, затвердженими Міністерством трудових резервів. Основною формою навчального процесу встановлювався урок, який проводився майстром виробничого навчання чи викладачем [6, с.101].

У енциклопедичному виданні «Профтехосвіта України: ХХ століття» відмічається, що наприкінці 40-х років авторитет ремісничих, залізничних училищ і шкіл ФЗН серед молоді різко впав. Автори називають низку причин: низький професійний рівень майстрів виробничого навчання і викладачів; незадовільне забезпечення переважної більшості шкіл та училищ новим обладнанням, інструментами та матеріалами; незадовільна організація навчального процесу тощо. Як наслідок, відбулося значне скорочення мережі училищ та шкіл: з 815 у 1946 р. до 636 у 1949 р. [5, с.68].

Для зміни ситуації та підняття авторитету трудових резервів, Указом Президії Верховної Ради СРСР від 18 березня 1955 року було відмінено призов (мобілізацію) молоді в ремісничі та залізничні училища [3; 5]. Також постановою Ради Міністрів СРСР від 2 серпня 1954 року створювався новий тип професійного навчального закладу – технічне училище, перед яким ставилося завдання готувати кваліфікованих робітників з числа молоді з повною середньою освітою. В залежності від складності професії термін навчання складав від 10 місяців до 1,5-2 років [6, с.114].

Технічні училища користувалися великою популярністю серед молоді. Про це свідчать наступні дані: у 1955 р. діяло 68 технічних училищ (контингент – 16,3 тис учнів), у 1956 р. – 107 училищ (контингент – 28,9 тис учнів), у 1957 р. – 124 училища (контингент – 33 тис учнів). За період з 1955 по 1958 рр. вони підготували для народного господарства 72 тис. кваліфікованих робітників [6, с.115].

Незважаючи на вжиті заходи, система трудових резервів не могла задовольняти вимогам суспільства, яке гостро потребувало кваліфікованих робітничих кадрів у зв'язку з науково-технічною революцією 50-х років ХХ століття. Так, О.О.Булгаков відмічає, що «вже у 50-ті роки підготовка робітників у системі трудових резервів почала відставати від загального рівня економічного і культурного розвитку країни. У системі утворилося багато різних типів навчальних закладів з різними строками навчання. ... вичерпали себе школи ФЗН, які базувалися на початковій школі» [1, с.93].

Етап перетворення системи трудових резервів розпочався з прийняття 24 грудня 1958 р. Верховною Радою СРСР Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР». В Україні відповідний Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» був прийнятий 17 квітня 1959 р. [4], згідно з яким в середній школі запроваджувалась обов'язкова восьмирічна освіта. Для професійно-технічного навчання молоді, яка йде на виробництво після закінчення восьмирічної школи, Законом передбачено створення міських і сільських професійно-технічних училищ. Усі існуючі типи навчальних закладів (школи фабрично-заводського навчання, гірничопромислові школи, ремісничі, залізничні, гірничопромислові, будівельні, технічні училища і училища механізації сільського господарства, трудових резервів, профтехшколи, школи фабрично-заводського учнівства та інші професійні

учбові заклади раднаргоспів, міністерств і відомств) перетворювалися у денні і вечірні міські професійно-технічні училища з строком навчання від одного до трьох років і в сільські професійно-технічні училища з строком навчання один-два роки, які спеціалізувалися за галузями виробництва [4, с.8].

За період існування системи трудових резервів у 1940-1959 рр. у навчальних закладах України було підготовлено 2014 тис. робітників різних професій [5, с.75]. Отже, завдання, яке було поставлено перед системою трудових резервів, було виконано. Ми погоджуємося з думкою І.Л.Лікарчука, що «у діяльності системи трудових резервів поєдналися трудовий подвиг підлітків та їхня експлуатація, високий рівень патріотизму і позаекономічний примус, турбота про дітей і класична педагогіка тоталітаризму» [там само].

Слід зазначити, що проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів розвитку різних типів навчальних закладів системи трудових резервів в Україні у зазначений період. На нашу думку, подальшої розробки потребує пошук шляхів вдосконалення форм і методів професійно-технічної підготовки кваліфікованих робітників.

Література:

1. Булгаков А.А.Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе / А.А.Булгаков. – М.: «Высшая школа», 1977. – 311 с.
2. Гаврилов В.М.Наборидо закладів системи трудових резервів як фактор деформації статево-вікової структури населення колгоспних сіл / В.М.Гаврилов // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. Том 25 (64), №2. Серия «Исторические науки». – Симферополь, 2012. – С.72-85.
3. Докашенко Г.П. Професійно-технічна освіта в системі міграційних процесів повоєнної радянської держави (історично-політологічний аспект) / Г.П.Докашенко // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. – Ізмаїл, 2013. – Вип.32. – С.15-21.
4. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1959. – №8. – С.2-14 (ст.56)
5. Профтехосвіта України: ХХ століття: Енциклопедичне видання / за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вид-во «АртЕк», 2004. – 876 с.: іл.
6. Пузанов М.Ф., Терещенко Г.И. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М.Ф.Пузанов, Г.И.Терещенко. – К.; Вища школа. Головное изд-во, 1980. – 232 с.

Жорова І.Я.

Кандидат педагогічних наук,
член-кореспондент Міжнародної академії наук
педагогічної освіти, проректор з наукової роботи,
доцент кафедри менеджменту освіти Комунального вищого
навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти».

ТРАНСФЕР ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується перманентністю соціально-економічних, політичних і культурних процесів, що зумовлює необхідність постійних змін в різних сферах діяльності і передусім в освітньому середовищі. Найважливішими чинниками, що впливають на ефективність освітніх процесів виступають підвищення вимог до професійних якостей і рівня професіоналізму учителя, розвиток його інтелектуально-творчого потенціалу. Це пов'язано з тим, що педагог як суб'єкт навчально-виховного процесу є головною дійовою особою будь-яких освітніх інновацій.

Інтенсифікація процесів в освітньому просторі України акцентує увагу суспільства на необхідності неперервної освіти педагогів як важливої умови розвитку особистості педагога і його творчого потенціалу. Зростання рівня професіоналізму з урахуванням накопиченого досвіду і особистісних змін, що відбуваються з мірою дорослішання людини, забезпечує післядипломна освіта, що триває впродовж усієї професійної діяльності учителя. Безперервність підвищення кваліфікації педагога спрямована не лише на послідовне вдосконалення його професійних досягнень, оновлення знань, умінь, але і на розвиток якостей особистості, задоволення індивідуальних освітніх потреб, успішну самореалізацію в професійній діяльності.

Інноваційний характер післядипломного освітнього простору детермінований зростанням інформаційних потоків, впровадженням нових педагогічних технологій, необхідністю задоволення потреб особистого і професійного розвитку педагогів, які подекуди не повною мірою готові до впровадження нововведень в шкільну практику, що зумовлює певні утруднення в професійній діяльності, серед яких:

- організація проектної і дослідницької діяльності учнів;
- розробка і реалізація методичних моделей, технологій і прийомів;
- аналіз результатів освітнього процесу і їх подальше використання в педагогічній діяльності;
- вивчення, узагальнення і творче використання передового педагогічного досвіду.

Вказані причини актуалізують пошук сучасних прийомів, методів, технологій не лише організації, діагностики і оцінювання освітнього процесу, але і формування освітнього середовища в закладах післядипломної освіти.

Серед основних досліджень, що визначають тенденції професійного розвитку педагога доцільно відмітити роботи І.Д. Багаєвої, Н.В. Гузій, Г.С. Данилової, С.А. Дружилова, Н.В. Кузьміної, В.В. Панчука і інших учених.

Проблеми освіти дорослих висвітлені в роботах А.І. Анциферової, С.Г. Вершловського, С.І. Зміїва, А.М. Зубка, Ю.М. Кулюткина, Н.Г. Протасової та ін.

Метою статті є розгляд особливостей трансферу педагогічних технологій в систему післядипломної педагогічної освіти.

Характерною особливістю педагогічної галузі, що відрізняє її від інших сфер діяльності людини, є можливість вільного вибору як засобів навчальної діяльності, так і змістової складової. Їх оптимальний вибір впливає безпосередньо на ефективність адаптації технології навчання до специфіки інноваційної професійної діяльності педагога. Створення і використання комплексу педагогічних прийомів і методів пов'язане з вимогами до визначення найбільш доцільних, ефективних способів діяльності суб'єктів освітнього процесу і системи навчально-методичного забезпечення, тобто до педагогічної технології.

Дослідження цього питання дає можливість виділити в якості типової ознаки педагогічної технології ідею діяльнісного підходу і її системного змісту. Багатогранні трактування визначають зміст поняття «педагогічна технологія» по-різному, а саме: удосконалення, використання і оцінювання системи, способів і засобів навчання; використання наукового знання про засвоєння і умови засвоєння навчального матеріалу, для збільшення ефективності навчання і практичної підготовки; система дій з планування, забезпечення і оцінювання усього процесу навчання, які визначаються певною метою і базуються на дослідженнях процесу засвоєння знань і комунікацій, а також на дослідженнях людських і матеріальних ресурсів для забезпечення ефективності навчання [5].

Сьогодні в теорії і практиці післядипломної освіти спостерігається процес трансферу педагогічних технологій, метою якого є розширення ресурсної бази технологічного забезпечення освітнього процесу, спрямоване на створення освітніх практик, що підвищують якість науково-освітньої діяльності і забезпечують відкритість вказаної системи, безперервність освіти, гнучкість навчального процесу. Збільшення потенціалу освітніх технологій саморозвитку педагога відбувається за рахунок участі в їх реалізації і вдосконаленні широкого кола суб'єктів освітнього процесу.

Проте трансфер педагогічних технологій в систему післядипломної педагогічної освіти повинен передбачати виняткову неординарність навчання дорослих людей. Особливе відношення людини з базовою освітою і професійним досвідом до навчання обумовлюють андрагогічні принципи організації освітньої діяльності, що відрізняються від педагогічних. Так, педагогічні принципи, що реалізуються в процесі первинної професійної освіти, базуються на сприйнятті соціального досвіду: рольова позиція тих, хто навчається в основному є пасивною, що детерміновано несформованістю професійно орієнтованих знань, умінь і навичок. Тоді як «доросла людина сприймає себе самостійною, є самокерованою особистістю; має достатній запас життєвого, професійного досвіду, що допомагає здійснювати самоаналіз і цілепокладання освітньої діяльності; готова до навчальної діяльності, за допомогою якої можна розв'язувати професійні проблеми, досягти конкретних цілей; намагається застосовувати у своїй практиці набуті знання і навички» [1, с. 13].

Виходячи з того, що педагогічна технологія є певною системою технологічних дій, їх можна об'єднати в декілька груп постійних і загальних цілей, які значною мірою визначатимуть форми навчання. Відомий американський учений-андрагог М.Ноулз виділяє шість таких «надцілей»:

- отримання знань (узагальнений досвід, інтеріоризація, оволодіння інформацією);
- досягнення розуміння, усвідомлення (узагальнення і використання інформації на практиці);
- отримання умінь (можливості нових практичних дій);
- формування якостей (виникнення нових емоційних рис);
- формування цінностей (сприйняття і паритетне ранжування переконань);
- задоволення інтересів (прагнення до нових видів діяльності) [4].

Досягнення вказаних цілей можливе при використанні широкого спектру освітніх технологій, які забезпечують ефективність навчальної діяльності і особистісний розвиток педагогів.

Інноваційні освітні технології ґрунтуються на різних формах і рівнях співпраці, яка розвивається від максимальної допомоги викладача (методиста) слухачеві-учителю до послідовного зростання активності останнього і переходом до саморегульованих дій, налагодження конструктивного партнерства суб'єктів освітнього процесу [7].

Співставлення якісних характеристик існуючих тенденцій розвитку освіти і інноваційних технологій навчання, що використовуються сьогодні в інформаційному просторі післядипломної освіти, дозволило виділити ефективні освітні технології організації практико-орієнтованої навчальної діяльності педагогів-слухачів, що мають значний стимулюючий і розвивальний потенціал.

По типах взаємодії між суб'єктами освітнього процесу і освітнім середовищем можна виділити наступні групи освітніх технологій: технології організації групової взаємодії, технології кооперативного навчання, технології організації самостійної роботи слухачів.

Технологія організації групової діяльності в закладах післядипломної освіти ґрунтується на взаємодії слухачів з метою досягнення професійно значущого результату.

Ефективність її реалізації визначають певні чинники, а саме: організація колективної пізнавальної діяльності педагогів, забезпечення позитивного емоційного мікроклімату, чіткий розподіл функцій, здійснення взаємодії, що вимагає індивідуальної відповідальності кожного, рефлексія групової роботи, що передбачає як аналіз результатів колективної роботи, так і самоаналіз.

Одним із варіантів організації групової діяльності є технологія кооперативного навчання, що передбачає роботу в малих групах.

Слід зазначити, що форма взаємодії слухачів в групах може бути різною: спільно-індивідуальна, спільно-послідовна і спільно-взаємодіюча. Спільно-індивідуальна форма передбачає представлення підсумків власної діяльності кожного учасника, які обговорюються, і обирається доцільний варіант (найбільш характерне для технології організації групової взаємодії). При спільно-послідовній – результат діяльності кожного учасника є фрагментом, необхідним для побудови загальної відповіді (найбільш характерне для технології кооперативного навчання). Спільно-взаємодіюча форма обумовлює вибір певних аспектів рішення завдання, на основі яких приймається групове рішення.

Технології організації самостійної роботи слухачів дозволяють стимулювати активність, самостійність, пізнавальний інтерес і є імпульсом до подальшого само-

розвитку. Специфіка післядипломної педагогічної освіти дозволяє розділити завдання для самостійної роботи на наступні групи:

Для оволодіння знаннями – робота з різними джерелами інформації, навчально-дослідницька робота.

Для закріплення і систематизації знань – аналітична обробка тексту, підготовка відповідей на контрольні питання і тести, підготовка повідомлень до виступу на семінарах, засіданнях «круглого столу», конференціях, підготовка рефератів.

Для формування умінь – виконання варіативних завдань і вправ, рішення ситуаційних професійних завдань, підготовка проєктів по введенню інновацій в освітній процес, виконання випускної роботи [3].

У низці освітніх технологій, що сприяють конструктивному оволодінню ключовими видами професійної педагогічної діяльності можна виділити: технології контекстного навчання, технології навчання науково-дослідної діяльності, проєктні технології.

Технологія контекстного навчання, що реалізується за допомогою як традиційних, так і інноваційних форм і методів навчання, передбачає моделювання не лише предметного, але і соціального змісту професійної діяльності педагога. Переміщення слухачів в площину суб'єктів реальних педагогічних ситуацій, ділових і рольових ігор (гри-комунікації, гри-захисту від маніпуляції, гри для розвитку інтуїції, гри-рефлексії і ін.), яким характерні неоднозначність і суперечність можливих рішень, а також їх подальший аналіз сприяє професійному розвитку учителя.

Технологія контекстного навчання складається з трьох базових форм діяльності: навчальна діяльність з провідною роллю лекцій і семінарів; квазіпрофесійна, така, що утілюється в іграх, спецкурсах, спецсемінарах; навчально-професійна (практика на базі учбових установ) [2].

Проєктна і дослідницька діяльності забезпечують свідоме залучення педагога до розв'язання актуальної освітньої і соціокультурної проблематики; оволодіння ним сучасним знанням і іншими інтелектуальними засобами; адекватний сучасній освітній ситуації професійний розвиток педагога; створення якісного продукту професійної діяльності (нова якість освіти учнів і випускників школи); розвиток внутрішнього потенціалу педагога.

Використання проєктної технології в закладах післядипломної освіти як особливого виду інтелектуальної діяльності, надає можливість проєктування об'єкту (рівня розвитку), перспективного планування, практичної спрямованості, дослідницької роботи. Найбільшефективнимизарекомендувалисебенаступніформи проєктних технологій: опис власного педагогічного досвіду; авторська програма факультативу, спецкурсу або гуртка; методичні рекомендації викладання предмета (теми); методичні розробки уроків.

Основними ідеями дослідницького методу навчання є використання наукового підходу до розв'язання педагогічних завдань, тобто побудова роботи слухачів відповідно до проведення класичного наукового пошуку з використанням усіх методів і прийомів наукового дослідження.

Професійно-особистісному розвитку педагогів сприяє також використання технологій розвитку системного і рефлексивного, у тому числі критичного мислення, евристичного та продуктивного навчання, ігрового моделювання.

Технологія розвитку критичного мислення передбачає взаємодію та рефлексію суб'єктів освітнього процесу на усіх етапах навчання: спільна постановка цілей,

спільна навчальна діяльність, визначення ступеню досягнення запланованих результатів (рефлексія).

Слід зазначити, що реалізація технології критичного мислення в роботі з педагогами дозволяє використовувати безліч різних методів навчання (дискусії, проекти, портфоліо, кейс-метод, круглі столи і так далі), забезпечуючи при цьому відкритість і індивідуальний характер мислення.

Застосування цієї технології в навчальному процесі закладів післядипломної педагогічної освіти дозволяє організувати цілеспрямовану, змістовну діяльність, в ході якої інтелектуальна робота слухачів спрямована на розв'язання нагальних професійних проблем.

Під час пошуку та аналізу теоретичного матеріалу, зіставлення досвіду власної педагогічної роботи і альтернативної точки зору колег використовуючи можливості колективного обговорення, вчителі знаходять відповіді на актуальні питання навчання і виховання учнів.

Технології евристичного навчання учителів спрямовані на розвиток продуктивних процесів мислення та створюють умови для оволодіння новими, раціональнішими варіантами дій в нестандартних педагогічних ситуаціях.

Достатньо поширеним методом евристичного навчання є метод «мозкового штурму», що сприяє активізації колективної творчої діяльності. Відмінною особливістю його використання є проблемність пошукового завдання і можливість вибору різних варіацій її рішення, навіть тих, які гіпотетично не можуть бути результативними. Далі організовується усебічне обговорення кожної ідеї і висновок про доцільність застосування обраного варіанту. Це дає можливість педагогам побачити безліч різних поглядів на рішення однієї професійної задачі.

Технологія продуктивного навчання передбачає організацію певної діяльності слухачів, що формує уміння екстеріоризувати професійні знання

Одним з методів, що повною мірою реалізує ідеї продуктивного навчання, є кейс-метод. Його використання в навчальному процесі закладів післядипломної освіти дає можливість розвивати у слухачів аналітичні, дослідницькі, комунікативні навички, формувати уміння аналізувати ситуацію, планувати стратегію, приймати рішення.

З методичної точки зору, кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, який містить структурований опис ситуацій з реальної практики педагогів. Кейс представляє собою єдиний інформаційний комплекс, в якому висвітлюється певна ситуація в різних аспектах.

У педагогічній практиці склалися такі види кейсів за способом придбання початкової інформації: «польові» (що ґрунтуються на фактах з реального життя) і «описові» (що базуються на вигадці автора); по визначених цілях розрізняють ілюстративні і навчальні кейси.

Переваги кейс-метода порівняно з традиційними формами організації навчальної роботи зі слухачами полягають в тому, що, з одного боку, кейс-метод потребує чіткої структуризації інформації, а з іншого – створює важливу частину єдиної інформаційної бази, яка надалі може використовуватися педагогами [6].

Використання технологій ігрового моделювання дозволяє максимально наблизити навчальний процес закладу післядипломної освіти не лише до реальних умов взаємодії суб'єкта і об'єкта діяльності, але і до умов практичної взаємодії між педагогами.

Цілісне представлення проблеми, що формується в ході ділової гри, стає базовим для загальної дискусії і розуміння її багатогранності. Відбувається розширення і поглиблення не тільки фактичного знання, а й уміння погоджувати дії при розв'язанні педагогічних ситуацій.

Проведення ділової гри передбачає не лише відтворення реальних педагогічних ситуацій, але і наповнення їх змісту певними ролями усіх учасників. Надалі кожен з них, виходячи з вибраної роліової позиції, аналізує зовнішні і внутрішні чинники, визначає шляхи вирішення проблеми, прогнозує подальший розвиток подій.

Розглянувши деякі педагогічні технології, слід зазначити багатовекторність їх напрямів в контексті особистісного і професійного розвитку педагога.

Використання інноваційних технологій у системі післядипломної освіти, на наш погляд, сприяє визначенню і чіткому усвідомленню власних переконань кожного учителя. Це сприяє підвищенню рівня ефективності його подальшої професійної діяльності, усвідомленню ступеню взаємного впливу учасників навчально-виховного процесу, усвідомленню використанню досвіду своїх колег, нівелюванню стереотипів педагогічної діяльності і формуванню мотивації педагога до подальшого професійного розвитку.

Література

1. Городова Н. Андрагогіка, або Еліксир професіоналізму... Модель особистісно орієнтованої підготовки педагогічних кадрів до творчої діяльності / Ніна Городова, Олександр Кучерявий // Управління освітою. – 2002. – Число 17. – С. 12-15.
2. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Часть 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
3. <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html> (дата звернення: 19.02.2014).
4. Мезенцева О.И. Специфика организации самостоятельной работы педагогов в системе последипломного образования // Начальная школа. – №10. – 2012. – С. 1-5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
5. <http://www.school2100.ru/upload/iblock/a73/a73ccf9cb4402bd18f2095e8e3538eec.pdf> (дата звернення: 22.02.2014).
6. Набока Л.Я. Особливості навчання дорослих з погляду педагогічної технології // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – №1. – С.49-51.
7. Назарова Т.С. Средства обучения: технология создания и использования / Т.С. Назарова, Е.С. Полат. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 204 с.
8. Присяжнюк Ю.С. Використання інноваційних технологій у післядипломній педагогічній освіті [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/prisjagruk.pdf (дата звернення: 25.02.2014).
9. Якухно І.І. Інноваційні технології навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/library/12v2-17/12yaiiro.htm (дата звернення: 19.02.2014).

Кузьменко В.В.

Доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти».

Роменський О.В.

Здобувач кафедри педагогіки і психології
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти».

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОРЯКА

Як відомо, професія моряка досить специфічна і складна – в процесі роботи на судні моряки часто стикаються з різними проблемами які потребують професійного вирішення. До них відносяться: складні погодні умови, навігація у навігаційно-небезпечних районах плавання, технічні проблеми тощо. Окрім них, на судні, також, можуть виникати і проблеми безпосередньо пов'язані і з роботою екіпажу. Зазвичай, вони є результатом недостатнього рівня професійно-комунікативної компетентності членів екіпажу, особливо багатонаціонального.

В процесі роботи в багатонаціональному екіпажі часто виникають різноманітні проблеми на міжкультурному рівні. Нерозуміння, а інколи і небажання розуміти представників інших культур, небажання поважати чужі традиції та звички тощо може стати причиною виникнення конфліктів на судні що, як найменше, може зробити роботу моряка і перебування на судні в цілому нестерпним, а як найбільше – створити передумови виникнення надзвичайної ситуації, що може загрожувати безпеці членів екіпажу та безпеці експлуатації судна взагалі. Той факт, що в при роботі на суднах з багатонаціональними екіпажами часто трапляються конфлікти на культурній основі, вказує на низький рівень міжкультурної комунікації моряків, крім того, це свідчить ще й про те, що це питання наразі стоїть дуже гостро. В цьому, власне, і полягає актуальність нашого дослідження.

Питанням міжкультурної комунікації, а також вивченням проблем функціонування багатонаціональних колективів займалася велика кількість вчених, серед яких: Т. Грушевицька, Томас Д. Андре, С. Кваппе, Г. Почепцов, Г. Кантаторе, Ф. Барцевич, В. Попков, С. Мішланова, Ю. Рот, Т. Скубішевська, О. Кучмій, Орландо Л. Тейлор, Т. Пермякова, Г. Хофстеде, С. Тер-Мінасова та багато інших. Що ж стосується питання безпосередньо роботи в багатонаціональному екіпажі в морі, то воно потребує більш глибокого дослідження.

Мета даної статті – розкриття ролі міжкультурної комунікації при роботі в багатонаціональному екіпажі та підвищення її рівня.

Для досягнення поставленої мети, маємо вирішити наступні завдання:

- визначити причини виникнення складнощів при роботі в багатонаціональних екіпажах;

- дати визначення термінів «міжкультурна комунікація», «культурна обізнаність», «толерантність», а також визначити їх роль при роботі на судні для майбутніх моряків;
- визначити шляхи уникнення конфліктів між членами багатонаціонального екіпажу на судні і, таким чином, підвищення рівня міжкультурної комунікації як невід'ємного компонента професійно-комунікативної компетентності моряка.

Слід зазначити, що абсолютно беззаперечним є той факт, що з метою організації ефективної роботи екіпажу судна, офіцер повинен мати навички керівника, а також повинен вміти використовувати свої лідерські якості в разі виникнення надзвичайних ситуацій в морі. За звичайних обставин так воно і є, але при роботі в багатонаціональному екіпажу цього, іноді, буває замало. В таких обставинах в процесі роботи з метою уникнення виникнення конфліктів, та з метою підвищення рівня порозуміння доводиться враховувати різноманітні відмінності членів екіпажу, тому що, іноді фраза сказана з неправильною інтонацією або з помилками при неналежному рівні володіння англійською мовою, неправильний жест можуть образити людину, призвести до виникнення непорозумінь і, навіть, серйозних конфліктів. З цієї причини для досягнення більш високого рівня професійно-комунікативної компетентності, моряки повинні добре володіти міжкультурною комунікацією.

Поняття «міжкультурна комунікація» з'явилося у 1950-х роках в США. Автором цього терміну був американський культурний антрополог Едвард Т. Холл, який розробив цей термін для програми Департаменту США з адаптації американських дипломатів та бізнесменів у інших країнах.

Він був одним із перших, хто переконливо довів, що між культурою і комунікацією існує тісний зв'язок. Так, він зазначав, що «Культура – це комунікація, а комунікація – це культура. Кожний комунікативний акт є, з одного боку, носієм культурних кодів, а з іншого – обумовлений ним» [9, с. 49].

На думку Є. Верещагіна та В. Костомарова міжкультурна комунікація це адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур [2, с. 26].

За Йенсом Олвудом, міжкультурна комунікація це обмін інформацією на різних рівнях розуміння та контролю між людьми з різним культурним підґрунтям. При цьому під культурним підґрунтям розуміється як національні культурні відмінності, так і відмінності пов'язані з участю в різноманітних заходах, які існують в кожній національній єдності [12].

На підставі цього можемо зробити висновок, що міжкультурна комунікація це обмін інформацією між комунікантами, що є представниками різних національних, етнічних та інших культур, з урахуванням їх відмінностей.

Численні дослідження, що проводяться в цій сфері, вказують на те, що для досягнення позитивних результатів в питаннях міжкультурної комунікації перш за все залежить від здатності учасників процесу комунікації розуміти один одного. В свою чергу на це впливає багато факторів, таких як, наприклад, етнічна культура співрозмовників, психологія народів, культурні цінності, особливості сприйняття світу тощо. Говорячи про міжкультурну комунікацію, необхідно згадати про рекомендації морякам, які висловив Томас Д. Андрес, автор відомої в морській спільноті

книги «Як зрозуміти моряка-філіппінця». Враховуючи, що приблизно 25% моряків в світі це філіппінці, вказана книга розкриває основні особливості культури, традицій та світогляду філіппінців і спрямована на те, щоб допомогти представникам західноєвропейських країн зрозуміти як досягти найбільшої ефективності комунікації з представниками цієї культури в процесі роботи на судні.

Так, Томас Д. Андрес зазначав, що позитивне розуміння людей є основою професійної ролі кожного капітана та офіцера. Незалежно від того, чи керує офіцер машинним відділенням, чи палубною командою, для того щоб досягти успіху необхідно добре знати та розуміти людей, з якими працюєш.

Капітани та офіцери не можуть працювати у вакуумі. Необхідно знати як переконувати та надихати на співпрацю та комунікацію, щоб підлеглі змогли досягти успіху. На борту судна з багатонаціональним екіпажем необхідно створити атмосферу довіри та взаєморозуміння між людьми не дивлячись на значні перепони, які виникають в наслідок відмінностей у мові, цінностях, етиці, ставленні, традиціях, звичках та способі мислення [17, с. 3].

При дослідженні проблеми міжкультурної комунікації як компонента професійно-комунікативної компетентності, на нашу думку слід розглянути такі її взаємопов'язані компоненти, як «культурна обізнаність» та «толерантність».

Як зазначається в тлумачному словнику Гарпера Коллінза, культурна обізнаність – це розуміння відмінностей між собою та людьми з інших країн, або людьми, що мають різне підґрунтя, а особливо відмінності у відношенні та цінностях [14].

На думку Стефані Кваппе та Гіованні Кантаторе, культурна обізнаність (cultural awareness) – це фундамент комунікації, який включає в себе здібність зробити крок назад і зрозуміти свої культурні цінності, вірування та сприйняття світу. Чому в різних ситуаціях ми робимо саме так? Яким ми бачимо світ? Чому в різних ситуаціях ми реагуємо саме так? Культурна обізнаність набуває великого значення коли нам доводиться взаємодіяти з людьми, що є представниками різних культур. Люди бачать, трактують та оцінюють речі по-різному. Те, що в одній культурі вважається добрими манерами, часто є неприпустимим для іншої [16].

Таким чином, можна зробити висновок, що бути культурно обізнаним означає розуміти свою культуру, а також особливості культур інших народів – особливості світогляду, традиції, звички тощо, адже культурна обізнаність допомагає членам багатонаціонального екіпажу зрозуміти, коли ситуація починає виходити з під контролю або як справитися з відмінностями між членами екіпажу.

Культурні відмінності можуть виражатися різними шляхами. Так, в багатонаціональному екіпажі значний вплив на людей має їх культурне підґрунтя, що в значній мірі впливає на те, як саме вони поведуться. Розбіжності можуть виникати в комунікації, відношеннях до конфліктів, шляхах вирішення завдань, а також у стилі прийняття рішень, і поки люди не зрозуміють ці відмінності шляхом набуття культурної обізнаності, проблеми залишаться або їх кількість може навіть зрости. Велику роль у пом'якшенні і подоланні таких проблем зазвичай відіграють неформальні особистісні контакти між представниками різних етнічних груп. Спільна праця і безпосереднє спілкування дозволяють побачити в людині іншої раси або національності не окремих випадок «етнічного типу», а конкретну людину.

Таким чином прагнення до загальних цілей, позитивне співробітництво і взаємозалежність один від одного, а також активна підтримка керівника (капітана або офіцера) це основні фактори, що мають забезпечити стабільний психологічний клімат у багатонаціональному екіпажі.

Слід зазначити, що науковці, які займалися вивченням проблеми культурної обізнаності, завжди намагалися систематизувати відмінності та особливі риси культур. На даний момент найбільш вдалою моделлю тлумачення особливостей взаємодії людей різних національностей вважається модель відомого соціолога та спеціаліста з теорії управління Г. Ховстеде, який в результаті проведеного ним дослідження в кінці 70-х років минулого століття, зміг визначити чотири основні ознаки, які можуть описувати національні культури по відношенню один до одної згідно зі шкалою кожної з них: дистанція влади, втеча від невизначеності, індивідуалізм, суперництво (мужність та жіночність) [1]. Розглянемо кожну ознаку окремо.

Дистанція влади – це дистанція між членами суспільства, що знаходяться на різних ієрархічних ланках. Вона вказує на ступінь терпимості та сприйняття суспільством соціальної нерівності, а також у розподілі влади між його членами. Чим вище індекс дистанції влади, тим меншим є бажання людини втручатися в процес прийняття рішень, виявляти ініціативу. В свою чергу це може призвести до створення так-званої «сірої маси» яка може тільки виконувати накази. Таким чином слід зазначити, що культури з високим ступенем дистанції влади є ієрархічними і організація виглядає у формі своєрідної піраміди для якої характерною рисою є відчутна різниця між членами суспільства що знаходяться на різних соціальних рівнях, різниця у привілеях тощо, при чому представниками цієї культури такий стан справ сприймається як належне. В суспільстві ж з низьким ступенем дистанції влади все навпаки.

Цей аспект є обов'язковим при вирішенні цілого ряду питань, а тому має обов'язково враховуватися під час прийняття колегіальних рішень на судні. Крім того, якщо керівник знає представником суспільства з яким рівнем дистанції влади є його підлеглі, це може полегшити відпрацювання шляхів до найбільш ефективної організації роботи екіпажу судна.

Втеча від невизначеності – це ступінь того, на скільки невпевнено відчують себе члени суспільства в нестандартних незапланованих ситуаціях, а також намагаючись уникнути невпевненості виробляють правила, ритуали тощо. Представники суспільства з високим ступенем втечі від невизначеності бояться інновацій та будь-яких нестандартних підходів до вирішення проблем. Важливо також зазначити що представники культур з високим ступенем втечі від невизначеності є менш стійкими до стресу, занадто турбуються питаннями безпеки та неухильного виконання правил, що часто призводить до ускладнення сприйняття будь-яких змін, а також повільної адаптації до нових ідей. Для культур з низьким ступенем втечі від невизначеності характерними рисами є готовність до ризику та інновацій, швидкість сприйняття змін, а також достатньо висока стресостійкість.

Офіцери, що належать до суспільства з високим рівнем втечі від невизначеності, зазвичай, перш за все концентрують свою увагу на другорядних завданнях, не надають перевагу ризикованим рішенням та бояться брати на себе відповідальність. Офіцери ж з низьким рівнем втечі від невизначеності адекватно реагують на

нестандартні ситуації, креативні, а також можуть бути схильні до ризику. Слід завжди пам'ятати що наявність на судні представників культур з різним ступенем втечі від невизначеності може призвести до конфлікту, особливо якщо вони знаходяться на різних ієрархічних сходинках.

Індивідуалізм (або індивідуалізм та колективізм) – індекс відношення між індивідом та суспільством – ступінь інтеграції особистості в групі, колективі. Високий індекс індивідуалізму вказує на концентрацію представника даної культури на власному «єго» та особистих досягненнях, тоді, як низький індекс індивідуалізму вказує на інтеграцію та підпорядкування індивіду колективу – перевагу колективного «ми» в менталітеті. В країнах, з ярко вираженими індивідуалістичними рисами культури, як наприклад в США, на перший план виноситься особисте життя та власна ініціатива, при чому для суспільств з індивідуалістичними рисами характерними є слабкі міжособистісні зв'язки в результаті чого кожен член такого суспільства відповідає лише за себе та найближчих родичів. Для суспільств, де переважають колективістські риси, характерним є винесення на перший план інтересів колективу та суспільства, а не своїх особистих, а міжособистісні відносини та відповідальність базуються на сімейній моралі та відчутті обов'язку. В таких культурах з самого народження людина є інтегрованою у стійкі групи, з якими вона взаємодіє та про які піклується впродовж всього життя. Найкращим прикладом у даному випадку є класова нерівність в Індії. При цьому, характерною відмінністю таких культур є те, що в разі виникнення будь-яких проблем, для представників культур з яскраво вираженими індивідуалістичними рисами ця проблема стосується не всієї групи, а лише окремого її представника, а для представників культур з низьким індексом індивідуалізму навпаки – проблема одного представника групи вважається проблемою усієї групи, а не конкретної особистості.

Суперництво (або мужність та жіночність) – ступінь зорієнтованості суспільства на досягнення успіху, наполегливість тощо.

На підставі рівня суперництва можна розділити культури на такі що мають більш чоловічі та більш жіночі риси. Так, наприклад, для культур що мають більш чоловічі риси характерними ознаками є конкуренція, вимогливість, підприємництво, прагнення до наживи та накопиченню, а також відсутність турботи про оточуючих. Культури ж для яких характерними рисами є альтруїзм, скромність, рівноправ'я та прагнення служіння людям вважаються такими, що мають більш жіночні риси. Для культур жіночого типу цінується в процесі роботи найважливішими компонентами вважаються взаємодопомога та робота в приємному колективі, тоді як для культур чоловічого типу на перший план виноситься робота, яка може допомогти зробити кар'єру і стати загально визнаним. [1, 6, 7, 15].

Проаналізувавши результати досліджень Г. Хофстете можна сказати, що:

1) індивідуалістичні риси характерні для розвинених західних країна, тоді як колективізм для менш розвинених східних країнах;

2) найвищий індекс дистанції влади мають латинські, азіатські та африканські країни. В цей же час найнижчий індекс індивідуалістичності мають німецькі країни.

3) показник втечі від невизначеності у латинських країнах, Японії, німецькомовних країнах є найвищим, тоді як найнижчим цей показник є в англomовних та скандинавських країнах, та Китаї.

4) найбільш високим показник «мужності виявлено в Японії, Німеччині, Австрії та Швейцарії. Помірно високий показник є характерним для англійських країн; а найбільш низьким він є в скандинавських країнах і Голландії.

5) За показниками «дистанція влади» та «індивідуалізм – колективізм» визначено:

- низька дистанція влади та індивідуалізм характерні для Канади, США, Великобританії, Нідерландів, Норвегії, Швеції, Данії, Австралії.
- висока дистанція влади та індивідуалізм характерні для Іспанії, Бельгії, Франції, Італії.
- висока дистанція влади та колективізм характерні для Пакистану, Туреччини, Тайваню, Колумбії, Венесуели, Португалії, Мексики, Греції, Югославії, Індії, Японії, Росії, Філіппін [7, с. 24].

Іншим компонентом комунікативної компетентності при роботі в багатонаціональному екіпажі є особливе відношення до представників інших культур, релігій, рас, національностей – толерантність.

Проблемою толерантності досліджували такі науковці, як П. Ніколсон, В. Гараджа, М. Смірнов, М. Мацковський, П. Гречко, В. Кузьменко та інші.

Термін «толерантність» в науковому обігу з'явився в XVIII столітті. Він походить від латинського *tolerantia*, що означає терпіння, терпимість, добровільне перенесення страждань. Толерантність це соціологічний термін, що означає терпимість до іншого світогляду, образу життя, поведінки та звичаїв. При цьому слід відрізнити толерантність від байдужості. Крім того, толерантність, не має на меті приймання іншого світогляду або образу життя, вона полягає в тому, щоб надавати право іншим існувати у відповідності до власного світогляду [18, с. 471].

Як зазначається у Філософському енциклопедичному словнику, толерантність – це терпимість по відношенню до інших поглядів, вподобань, звичок. Толерантність необхідна по відношенню до особливостей різних народів, націй та релігій. Вона є ознакою впевненості в собі та усвідомлення надійності власних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншими точками зору і не уникає духовної конкуренції [11].

Іноді цей термін плутають з «терпимістю». Так, за визначенням, наведеним у Тлумачному словнику В. Даля «терпимість» означає зносити, переносити, терпіти щось з поблажливості, милосердя [10]. На відміну від терпимості, толерантність це — готовність приймати поведінку й переконання, що відрізняються від власних, навіть якщо ви не погоджуєтеся з ними [13].

Крім цього, слід зазначити що в англійській мові існують два терміни: «*toleration*» та «*tolerance*». «*Toleration*» означає терпіння. В свою чергу терпіти це – допускати мимоволі, миритися з кимось або чимось. На відміну від «*toleration*», «*tolerance*» означає толерантність – визнання та повага інших поглядів, традицій, переконань, вподобань тощо [3, с. 178].

У сучасній науково-дослідницькій літературі виділяють декілька видів толерантності, які представлені в кожному суспільстві, але, як правило, в різному співвідношенні:

- *гендерна толерантність* – неупереджене ставлення до представників іншої статі, неприпустимість приписування людині недоліків іншої статі,

відсутність ідей про перевагу однієї статі над іншою. Цей вид толерантності відіграє важливу роль при роботі в екіпажах, де працюють представники жіночої статі;

- *вікова толерантність* – неупереджене ставлення до «недоліків» людини, які пов'язані з її віком. Так, інтолерантність в цьому питанні може виражатися в зневажливому ставленні до молодих фахівців, які не мають досвіду і знань з точки зору старшого покоління;
- *міжкласова толерантність* – терпиме ставлення представників різних майнових шарів один до одного (багатих до бідних і навпаки). Інтолерантність може виражатися в зневажливому ставленні більш заможних членів екіпажу до менш заможних;
- *міжнаціональна толерантність* – шанобливе ставлення до представників різних націй, здатність не переносити недоліки і негативні дії окремих представників національності на інших людей, ставитися до будь-якої людини з позиції «презумпції національної невинності». Крайніми проявами міжнаціональної інтолерантності є етноцентризм – дискримінація особистості або цілої групи на основі культурних чи мовних характеристик;
- *расова толерантність* – неупереджене ставлення до представників іншої раси. У своєму крайньому прояві расова інтолерантність являє собою расизм – дискримінацію людей за расовою принципом;
- *релігійна толерантність* – визнання догматичних і культових особливостей різних конфесій як представниками різних конфесійних груп, так і невірними, а також визнання права віруючих слідувати своїм релігійним переконанням. У своїй крайній формі міжконфесійна інтолерантність виражається у релігійний фанатизм – насадження будь-якої віри, її цінностей і традицій.

При цьому слід зауважити, що кожен індивід може мати різний рівень толерантності в різних сферах. Так, людина може показувати високий рівень толерантності по відношенню до представників старшого покоління всіляко намагаючись уникати конфліктів та конфронтації у відносинах, і одночасно з цим проявляти крайню інтолерантність по відношенню до представників деяких національностей [8].

На думку Н. Жиртуєвої до перелічених вище видів толерантності слід також додати філософсько-психологічну толерантність, яка базується на визнанні різних рівнів свідомості людей як об'єктивної причини різноманітності їх світоглядів. Як відомо, свідомість кожної окремої особистості формується під впливом рівня її освіти, життєвого досвіду, системи цінностей, які вона признає та культивує впродовж життя [5, с. 51].

Окрім наведених вище видів толерантності, на нашу думку, велике значення має також політична толерантність. Зробивши аналіз існуючих визначень цього терміну, можна сказати, що політична толерантність – це готовність прислухатися до думок політичного опонента, а також визнання його права на протилежність політичних переконань [4, с. 46].

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що з метою забезпечення ефективної роботи екіпажу, члени екіпажу мають бути не тільки культурно обізнаними, але й толерантними, що сприятиме налагодженню комунікації та співпраці між пред-

ставниками екіпажу з урахуванням національних, релігійних та інших відмінностей між ними.

Отже, на підставі викладеного можна дійти висновку, що при роботі в багатонаціональному екіпажі, культурна обізнаність та толерантність, як компоненти міжкультурної комунікації відіграють роль своєрідного містка між представниками різних культур. Їх метою є налагодження та підтримання комунікації і, як наслідок, досягнення ефективної співпраці між членами багатонаціонального екіпажу. Виходячи з цього, слід зазначити, що для досягнення найвищого рівня міжкультурної комунікації при роботі в багатонаціональному екіпажі, моряк повинен:

- бути культурно обізнаним: намагатися накопичувати знання про особливості культури, з представниками якої йому доводиться працювати;
- бути толерантним: вміти поважати вподобання та особливості представників інших культур, бути гнучким та вміти знаходити компроміси;
- не приймати передчасних рішень: боротися зі стереотипами та завжди пам'ятати що немає абсолютно правильних та абсолютно не правильних підходів до вирішення однакових завдань;
- уникати звинувачень: ні в чому нікого не звинувачувати. Якщо ви бачите що ситуація виходить з під контролю, замість звинувачень слід вирішити проблему мирним шляхом розглядаючи її через призму власної культурної обізнаності, толерантності та професійної компетентності;
- вміти говорити та слухати: намагатися не тільки слухати, але і чути в процесі комунікації з представниками інших культур. Крім того завжди слідкувати за тим що і як ви говорите, тому що слова використані з помилковим значенням або сказані з неправильною інтонацією можуть призвести до непорозуміння і навіть конфлікту;
- ділитись власними знаннями та спостереженнями: працюючи на судні завжди слід ділитися з іншими своїми знаннями з метою підвищення рівня культурної обізнаності один одного і, таким чином, створення позитивного клімату в багатонаціональній команді.

На даному етапі наше дослідження не є завершеним. В подальшому необхідно більш глибоко дослідити проблему формування професійно-комунікативної компетентності в частині аналізу взаємодії людини та автоматизованих технічних засобів, а також більш детально розглянути проблему використання іноземних мов в процесі роботи на судні.

Література

1. Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы исследования кросс-культурных взаимодействий [Електронний ресурс] / М.Б. Бергельсон // Вестник МГУ. – М.: МГУ, 2001. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – №4. – Режим доступу:
2. http://ruscomm.ru/rca_biblio/b/bergelson_publications.shtml
3. Василик М.А. Основы теории коммуникации / М.А. Василик. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.
4. Гречко П.К. О границах толерантности. / П.К. Гречко. // Свободная мысль – XXI. – 2005. – №10. – С. 173-182

5. Елисеев С.М., Устинова И.В. Особенности политической толерантности студенчества / С.М. Елисеев, И.В. Устинова // Социологические исследования. – М., Июнь, 2010. – № 6 – С. 45-51
6. Жиртуева Н.С. Этико-религиозная толерантность как условие безопасности жизнедеятельности судна / Н.С. Жиртуева // Збірник наукових праць Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного. – К.: КДАВТ, 2012. – № 1 (13). – С. 49-53
7. Кадышева Е.В. Культурные особенности межнациональных бизнес-контактов [Электронный ресурс] / Е.В. Кадышева // Менеджмент в России и за рубежом. – 2006. – №5. Режим доступа:
8. <http://mevriz.ru/articles/2006/5/4476.html>
9. Менеджмент морських ресурсів: навчальний посібник / уклад.: О.П. Безлуцька, А.П. Бень, М.О. Колегаєв та ін. – Херсон; Херсонська державна морська академія, 2012. – 100 с.
10. Мацковский М. Толерантность как объект социологического исследования. [Электронный ресурс] / М. Мацковский // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – Вып. 3 – 4. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/vek-tol/3-0-mackovskii.html>
11. Токарева А.В. Підготовка студентів до міжкультурної комунікації в контексті формування фахівців-медіаторів культур / А.В. Токарева // Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. – Серія «Педагогіка і психологія». – Дніпропетровськ, 2013. – № 2 (6) – С. 48-52
12. Толковый словарь В. Даля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/терпимость%20словарь%20даля/Толковый%20словарь%20Даля/ТЕР-ПЕТЬ/>
13. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа:
14. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3483/ТОЛЕРАНТНОСТЬ
15. Allwood J. Tvärkulturell kommunikation [Электронный ресурс] / J. Allwood // Papers in Anthropological Linguistics. – University of Göteborg, Dept of Linguistics, 1985. – № 12. – Режим доступа:
16. http://immi.se/eiw/texts/Intercultural_Communication_-_Jens_Allwood.pdf
17. Cambridge Dictionaries Online Tolerance [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/tolerance_1?q=tolerance
18. Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary 4th edition [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.diclib.com/cgi-bin/d.cgi?p=Cultural+awareness&page=search&l=ru&base=&prefbase=&newinput=1&st=&diff_examples=1&category=cat2#.U6lORJR_tu4
19. Hofstede G.H. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations / G.H. Hofstede – Sage: Thousand Oaks, CA, 2001. – 454 p.
20. Stephanie Quappe, Giovanna Cantatore What is Cultural Awareness, anyway? How do I build it? [Электронный ресурс] / Stephanie Quappe, Giovanna Cantatore // The Culturocity Group. LLC. – Режим доступа: <http://www.culturocity.com/articles/whatisculturalawareness.htm>

21. Tomas Quintin Danato Andres Understanding the Filipino Seaman / Tomas Quintin Danato Andres. – Manila, Our Lady of Manaoag Publishers, 1991. – 30 p.
22. Viktor E. Frankl Wörterbuch Der Logotherapie und Existenzanalyse / Viktor E. Frankl Böhlau Verlag Ges.m.b.H. und Co.KG, Wien – Köln – Weimar. – 989 S.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Складні й неоднозначні процеси, які останнім часом активно посилюються в українському соціально-політичному просторі та позначаються на загостренні світоглядних і ціннісно-свідомісних конфліктів у країні, засвідчують нагальну потребу у формуванні сталих соціокультурних пріоритетів сучасної особистості. Для того, щоб вона на зрілому інтелектуальному і діяльнісному рівні самовизначалася і реалізовувалася в непростих суспільних умовах та трансформаціях, доцільно спрямовувати зусилля на розвиток, удосконалення соціокультурних зацікавлень та доміант особистості ХХІ століття, заснованих на гуманістичній думці та філософії, що має допомогти процесу її соціального самоздійснення і самореалізації.

Значні можливості в окресленому напрямі належать учителям української мови, які з допомогою різноманітного навчально-дидактичного, виховного матеріалу можуть надати процесу формування сталих соціокультурних інтересів, зацікавлень особистості сучасного учня більшої ефективності. Однак для цього сам педагог повинен мати високий рівень розвитку соціокультурної компетентності.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження вказує на те, що останнім часом особливого значення набуває осмислення проблем, пов'язаних з утвердженням компетентнісного підходу до становлення і формування особистості та її успішною суспільною самореалізацією. Стратегічні напрями відповідної проблематики у своїх працях досліджують В. Антипова, Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Єрмаков, О. Новіков, О. Овчарук, О. Пометун, О. Ситник та ін.

Значення компетентнісного підходу і механізм його вербально-психологічної дії в процесі формування мовної особистості систематично й багатоаспектно розробляються в дослідженнях А. Богуш, Є. Голобородько, Ж. Горіної, О. Горошкіної, С. Дорошенка, Л. Лисиченко, Л. Мацько, М. Пентилюк, Т. Радзівської, О. Семенов, С. Єрмоленко. Питання розвитку і формування різних компетентностей і зокрема соціокультурної в умовах нинішнього українського соціуму аналізують Н. Борбич, І. Воробйова, О. Дрогайцев, В. Завіна, І. Закір'янова, О. Кучерук, В. Ницета, О. Нікулочкіна, С. Шехавцова, В. Шуляр та ін. Дослідженнями цих учених установлено, що послідовне застосування компетентнісного підходу і реалізація соціокультурної компетентності сприяють успішній соціалізації та становленню гуманістичної свідомості сучасної особистості, у тому числі учнівської.

Разом з тим аналіз наукових джерел показав, що процес розвитку фахових компетентностей, серед яких чільне місце належить соціокультурній компетентності вчителя української мови, має тісно взаємодіяти або спиратися на сучасну післядипломну освіту. Вона представлена значним науково-педагогічними потенціалом і

активно використовує принципи андрагогіки, без чого неможлива ефективна взаємодія з педагогами-словесниками в плані вдосконалення означеної компетентності. Важливість післядипломної педагогічної освіти як фактора підвищення кваліфікації вчителів і розвитку їх фахових компетентностей, у тому числі соціокультурної компетентності, обґрунтовують у своїх працях В. Олійник, В. Химинець, Л. Даниленко, О. Семенов, В. Паламарчук, **Н. Хоменко** та ін.

Сучасна мережа закладів післядипломної педагогічної освіти в Україні має широкі можливості в напрямі формування та розвитку соціокультурної компетентності (СКК) вчителя української мови. Для його успішного здійснення необхідно виділити низку психологічних і педагогічних передумов цього процесу [3, с. 35].

До психологічних передумов розвитку СКК педагога-практика в першу чергу належать *наявність інтересу, мотивації, сформованість критичного мислення, пам'ять*. Усі ці чотири психологічні категорії – інтерес, мотивація, критичне мислення, пам'ять – можуть бути актуалізовані і суттєво розвинені в особистості вчителя інформаційним і методичним потенціалом, що містять у собі заклади післядипломної педагогічної освіти. Основу соціокультурної компетентності сучасного педагога складає інтерес до соціокультурної сфери взагалі. Взаємодію закладу післядипломної освіти і вчителя української мови в напрямі розвитку його СКК варто будувати на широкій тематичній навчальній діяльності, що носить україноцентричну спрямованість, помітно збагачує українознавчу ерудицію педагогів-словесників, а також розкриває різноманітні зв'язки української культури з іншими національними культурами та сконцентровує увагу на основних світових культурних цінностях. Сутність тематики цих занять полягає в тому, щоб викликати і закріпити в особистості вчителя української мови глибоку зацікавленість у самому феномені соціокультурної інформації, яка значно розширює аргументаційні можливості, збагачує ресурси впливу в процесі взаємодії з учнями як основної, так і старшої школи.

Формуванню сталого інтересу вчителя-філолога до соціокультурної сфери, до систематичного отримання важливої соціокультурної інформації також сприяють інші види робіт, що застосовуються в обласних закладах ППО або здійснюються під їх керівництвом. Це ознайомлення з культурологічними програмами, записаними на DVD, перегляд передач телеканалу «Культура», робота в мережі Інтернет з метою підбору цікавої, неординарної інформації культурологічного характеру, групові та індивідуальні екскурсії культурними місцями обласного центру, у якому вчителі проходять підвищення педагогічної кваліфікації, екскурсії культурними центрами того регіону, де вони живуть і працюють тощо. Інтерес до соціокультурної інформації служить для вчителя-словесника підґрунтям мотивації, що спонукає його займатися подальшим розвитком такої своєї властивості, як соціокультурна компетентність. Треба зазначити, що мотивація – це не просто важлива передумова будь-якого виду людської діяльності. Це, як стверджують психологи, головна рушійна сила, провідний чинник успішності і результативності здійснення будь-якої справи, у тому числі і педагогічної. Серед найбільш важливих завдань, що стоять нині перед системою ППО, варто виділити розвиток соціокультурної компетентності вчителя, тому що вона виступає свідченням його інформаційного й інтелектуального авторитету. І це слід визнати логічною і вмотивованою закономірністю. Оскільки в соціумі, де панує культ

інформації та широких інформаційних потоків, морально-етичним авторитетом виступає в першу чергу та особистість, що володіє якомога більшим обсягом знань і демонструє вміння їхнього практичного застосування.

Також теоретики-психологи стверджують, що особливим впливом на оточення, насамперед на учнівську молодь, користуються ті особистості, знання, уміння і навички яких виходять за межі їхнього безпосереднього фаху [1, с. 78]. Це означає, що ті вчителі української мови, які не тільки досконало знають свій предмет, але й володіють широкою соціокультурною інформацією, уміють застосовувати її в повсякденній педагогічній практиці, зацікавлюють своїм соціокультурним багажем учнів, користуються більшою повагою серед них і мають значно багатші важелі впливу на формування учнівських особистостей. Отже, мотивація щодо розвитку власної соціокультурної компетентності відкриває перед учителем-словесником широкі можливості в плані значно ефективнішого здійснення навчально-виховного процесу, зокрема в навчанні української мови і літератури.

Формування або посилення мотивації, що стимулює розвиток СКК вчителя української мови, у післядипломній освіті доцільно здійснювати під час перебування педагогів-словесників на курсах підвищення кваліфікації. Для цього використовуються форми роботи, що носять цілеспрямований практичний характер, а саме:

- семінарські заняття, на яких обговорюються і аналізуються різноаспектні питання, пов'язані з формуванням і розвитком ключових, базових компетентностей сучасного вчителя, у тому числі соціокультурної компетентності;

- відвідування уроків і різноманітних позакласних заходів під час педагогічної практики у загальноосвітніх школах обласного центру, що систематично співпрацюють із закладами післядипломної освіти;

- конференції з обміну досвідом, на яких вчителі української мови і літератури представляють свої напрацювання щодо реалізації соціокультурної компетентності в навчально-виховному процесі [2, с. 29].

Увесь обсяг теоретико-когнітивної і практичної роботи, здійснюваної вчителями української мови в закладах ППО або за їхньої активної участі, свідчить про значний потенціал цих навчальних структур в напрямі формування і суттєвого посилення вчительської мотивації, спрямованої на розвиток власної соціокультурної компетентності.

Ще однією важливою передумовою становлення і вдосконалення СКК вчителя української мови в післядипломній освіті виступає сформованість критичного мислення. Воно дає змогу особистості педагога з максимальною об'єктивністю оцінити хід і результати своєї фахової діяльності, виявити її сильні сторони, проаналізувати ті аспекти діяльності, де результати характеризуються не дуже високими показниками, розібратися в причинах, що не дозволяють працювати більш ефективно і повнішою мірою реалізовувати свої фахові здібності, відкоригувати подальшу послідовність і спрямованість дій, що допоможе усунути або принаймні мінімізувати недоліки і тим самим досягти вищих педагогічних результатів. Наявність і сформованість критичного мислення в особистості педагога-словесника, зокрема учителя української мови, виступає необхідним чинником і переконливим свідченням успішності, точніше, продуктивності його роботи в здійсненні навчально-виховного процесу.

Критичне мислення – одна з головних форм активного мислення. Саме

тому критичне мислення безпосередньо пов'язане з креативними можливостями, креативним потенціалом учителя-словесника, бо значно активізує внутрішній розумовий процес педагогічної особистості. Завдяки аналітичному ставленню до зробленого, інакше кажучи, завдяки засадам і навичкам критичного мислення, така особистість сконцентровує свої зусилля на пошуку самотутніх, нестандартних рішень у непростих і проблемних ситуаціях, що виникають у різноманітних комунікативних зв'язках, серед яких основними виступають «учитель – учень», «учитель – батьки», «учитель – соціум» [7, с. 5]. Отже, критичне мислення неможливе без креативності, без виявів креативного мислення і закономірно потребує, зумовлює ці вияви.

Критичне мислення активно сприяє розвитку соціокультурної компетентності вчителя української мови. Воно допомагає педагогові більш цілеспрямовано добирати і систематизувати потрібну соціокультурну інформацію, продуктивніше застосовувати її на уроках і в позакласній роботі, знаходити найкоротші шляхи встановлення діяльнісних взаємин із учнями та їх батьками. У закладах ППО критичне мислення особистості вчителя української мови розвивається, поглиблюється на практичних заняттях під час розгляду важливих лінгвістичних і лінгвокультурологічних проблем, при викладанні спецкурсів культурософського характеру, у процесі написання випускних робіт, під час обговорень відвіданих у школах навчальних занять і виховних заходів тощо. Специфіка і спрямованість усієї національної системи післядипломної освіти вчителів дозволяють з повним правом стверджувати, що вона спонукає освітян до розвитку власного критичного мислення і активного застосування його в повсякденній практиці, а це позитивно позначається на різновидах учительських компетентностей.

У процесі розвитку СКК вчителя української мови важливу роль відіграє така психологічна категорія, як пам'ять. Педагогові-гуманітарієві не вдається з високим рівнем продуктивності реалізувати означену компетентність, якщо він не приділятиме належну увагу вдосконаленню можливостей та особливостей своєї пам'яті. Це пояснюється тим, що одну з основних складових частин соціокультурної компетентності становить різноманітна соціокультурна інформація, якою володіє вчитель і яку він використовує з навчальними, виховними і комунікативними цілями.

У зв'язку з цим закономірно, що обсяг відповідної інформації не тільки помітно впливає, але й фактично визначає потенціал навчального і формувального впливу вчителя української мови і літератури на учнів. Прослідковується наступна залежність: чим більший обсяг інформації соціокультурного ґатунку вчитель тримає в пам'яті, тим ширшими можливостями вираження і втілення соціокультурної компетентності він володіє.

Як відомо, психологи розрізняють різні види пам'яті. Серед них крізь призму теми нашого дослідження треба виділити оперативну, довготривалу і художню пам'ять [1, с. 36]. Кожен із цих видів по-своєму важливий для вчителя української мови, що спеціалізується на вдосконаленні своєї соціокультурної компетентності. Оперативна пам'ять дає змогу педагогові швидко і безпомилково запам'ятовувати на короткий термін чималий обсяг соціокультурної інформації, необхідної для конкретного уроку або певного виховного заходу. Довготривала пам'ять свідчить про відповідну ерудицію вчителя, забезпечує вільне оперування ним протягом значного відрізка часу як основних відомостей, так і численних деталей у сфері соціокультурної інформа-

тивності. Художня пам'ять дозволяє вчителів української мови цитувати напам'ять фрагменти літературних творів або навіть повні тексти творів.

Необхідно зазначити, що взаємодія вчителів-словесників із закладами післядипломної освіти, з одного боку, значно поглиблює їх теоретико-інформаційну і фахово-методичну підготовку, а з іншого – активно розвиває їх психологічні властивості.

З метою розвитку, удосконалення різних видів пам'яті в обласних закладах ППО під час проведення лекційних занять, викладання спецкурсів, розрахованих на вчителів української мови і літератури, використовуються різні форми надання соціокультурної інформації – розповідь викладача, лектора, тренінги, майстер-класи, мультимедійні презентації, телевізійні програми тощо. Розмаїття цих форм усуває одноманітність у сприйнятті соціокультурного інформаційного масиву, сприяє постійному переключенню уваги особистості вчителя з одного джерела інформації на інший.

Педагогічні передумови, що уможлиwiają ефективний розвиток означеної компетентності вчителя-словесника, зумовлені в першу чергу метою і змістом чинних програм з української мови. Якщо звернемося до них, то побачимо, що, наприклад, програма «Українська мова. 10-11 класи», підготовлена для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів за філологічним напрямом, у межах профілю української філології [6], неабияке значення надає соціокультурній змістовій лінії. Згідно з пояснювальною запискою до програми, реалізація цієї лінії має на меті «розвиток духовної сфери особистості, зокрема виховання патріотизму, моральних переконань, активізацію пізнавальної діяльності учнів, відчуття в них прекрасного, збагачення словникового запасу, формування особистісних переконань, вигранення власного духовного світу» [6, с. 9]. Для досягнення поставленої мети, окресленої відповідною змістовою лінією цитованої програми, учитель української мови потребує цілеспрямованої підготовки в напрямі соціокультурної компетентності, що, як уже було з'ясовано, суттєво розширить його можливості в успішному та ефективному здійсненні навчально-виховного процесу.

Отже, мета, зміст і навчальна структура чинних програм з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів закладають необхідну педагогічну передумову розвитку СКК педагога-словесника. А заклади післядипломної освіти системою своїх навчальних занять, консультацій та інших видів робіт готують учителів означеного фаху до кваліфікованої реалізації в навчально-виховному процесі соціокультурної змістової лінії.

Література

1. Власова О. І. Основи психології та педагогіки : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О. І. Власова, А. А. Марушкевич. – 2-ге вид., перероб. – К. :
2. Знання, 2011. – 333 с.
3. Голобородько Є.П. Соціально-культурні чинники сучасності і статус учителя / Голобородько Є.П. // Педагогічні науки : зб. наук. праць. Вип. 26. – Херсон : Айлант, 2002. – С. 28-30.
4. Зубко А.М. Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти: монографія / А.М.Зубко // Херсон: РІПО, 2010.

5. Олійник В.В. Система післядипломної педагогічної освіти України: стратегія розвитку [Електронний ресурс] / Віктор Васильович Олійник // Модернізація системи ППО України в контексті змін. – Режим доступу до журн.: <http://www.cipre.edu.ua>
6. Пентиліук М.І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М.І.Пентиліук // Збірник статей. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики. – К.: «Ленвіт», 2011. – С. 49.
7. Українська мова. 10-11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. Профільний рівень / укладачі: Л.І.Мацько, О.М.Семенюк. – К.: Грамота, 2011.
8. Химинець В.В. Науково-методичні основи організації навчально-виховного процесу у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / В.В.Химинець // Проблеми післядипломної освіти педагогів. – Ужгород, 1999. – С. 3-6.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ – ОСНОВА МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сьогодні шкільна освіта постійно змінюється й реформується. Вона орієнтується у своєму розвитку на якісну підготовку конкурентоспроможного випускника. Тобто випускника, який готовий змінюватись і пристосовуватись до нових потреб життя, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись у продовж життя. А це значною мірою залежить не від отриманих знань, умінь і навичок, а від деяких додаткових якостей, для позначення яких і використовуються поняття компетенція і компетентність, що найповніше відповідають сучасному розумінню мети освіти. Вирішення цієї задачі неможливе без вдосконалення математичної підготовки майбутніх випускників, оскільки математика відіграє важливу роль у різних сферах, без неї з її розвиненим логічним і обчислювальним апаратом був би неможливий прогрес в різних галузях людської діяльності.

Питання розвитку математичної освіти – це стратегічні питання державної ваги. Розглянемо, які кроки зроблені у державі з метою підвищення рівня математичної освіти в Україні.

Затверджено Державну цільову соціальну програму підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року, Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011), в 2012 року проведено I Всеукраїнський з'їзд вчителів математики, де відбулася презентація та обговорення нової навчальної програми з математики для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, перехід на яку розпочався з 2013/2014 навчального року.

Дуже важливо підкреслити те, що шлях в сучасну науку й техніку, просто в сучасне життя пролягає крізь математику. Адже фізика, хімія, економіка тощо не лише використовуює математичні методи, а й будується за математичними законами – звідси й актуальність рівня математичної освіти.

Математична освіта покликана зробити вагомий внесок у формування ключових компетентностей та компетенцій учнів як загальних цінностей, що базуються на знаннях, досвіді, здібностях, набутих завдяки навчанню.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив встановити, що поняття «компетенція» та «компетентність» були предметом наукових досліджень найвідоміших російських та українських учених-педагогів В. І. Байденко, Н. М. Бібік, Л.С. Ващенко М.С.Головань, І. О. Зимньої, Н. В. Кузьміної, О.І.Локшиної, А. К. Маркової, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Г. К. Селевко, А. В. Хуторського і становлять основу досліджень цих явищ, дають змогу визначити аналізовані терміни як динамічні поняття. Термін «компетентність» вони трактують як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набувають у процесі навчан-

ня, даючи змогу людині визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [5]. Різні аспекти математичної компетентності фахівців різного профілю досліджували О. Ю. Беляніна, Л. К. Іляшенко, Я. Г. Стельмах, О. В. Шавальова, а учнів загальноосвітніх шкіл С. А. Раков, І. М. Зіненко та інші науковці. Проте низка питань (дидактичні умови, модель формування математичної компетентності тощо) залишаються недостатньо розробленими.

Мета статті – з'ясувати суть та компонентну структуру поняття «математична компетентність» та шляхи її формування у старшокласників.

У науковій літературі існують різні погляди на визначення такого поняття, як «математична компетентність». Розглянемо деякі трактування цього поняття.

Дослідниця І. М. Зіненко розглядає математичну компетентність як якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності. Математична компетентність має такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний [4].

Під професійною математичною компетентністю Я. Г. Стельмах розуміє інтегративну властивість особистості, що забезпечує готовність самостійно і відповідально застосовувати математичний інструментарій адекватно задачам професійної діяльності, а також системо утворюючі компоненти, показники яких у вигляді математичних компетенцій свідчать про теоретичну та практичну готовності випускників вищих професійних закладів до професійної діяльності [13].

PISA визначає математичну компетентність учнів як поєднання математичних знань, умінь, досвіду та здібностей людини, які забезпечують успішне розв'язання різноманітних проблем, що потребують застосування математики. При цьому мають на увазі не конкретні математичні вміння, а більш загальні вміння, що включають математичне мислення, математичну аргументацію, постановку та розв'язання математичної проблеми, математичне моделювання, використання різних математичних мов, інформаційних технологій, комунікативні вміння, [7, с. 47].

Л. Д. Кудрявцев [6] стверджує, що математична компетентність – це інтегративна особистісна якість, заснована на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок, що свідчать про готовність і здатність студента здійснювати математичну діяльність.

За С. А. Раковим математична компетентність – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [10, с. 15]. Дослідник зазначає, що математична компетентність визначається рівнями навчальних досягнень, які набуваються математичними вміннями: вміння математичного мислення, аргументування, математичного моделювання; вміння постановки та розв'язування математичних задач, презентації даних; вміння оперування математичними конструкціями; вміння математичних спілкувань; вміння використання математичних інструментів.

Під математичною компетентністю Н. Г. Ходирева розуміє системну властивість особистості суб'єкта, що характеризує його глибоку поінформованість у пред-

метній галузі знань, особистісний досвід суб'єкта, націленого на перспективність у роботі, відкритого до динамічного збагачення, здатного досягати значущих результатів і якості в математичній діяльності [14, с. 3]

Проаналізуємо як трактується поняття математичної компетентності в нормативних документах. У Державному стандарті початкової загальної освіти [3] предметна математична компетентність трактується як особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [2] визначив предметну компетенцію як сукупність знань, умінь та характерних рис у межах змісту конкретного предмета, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій. Предметна (галузева) компетентність трактується як набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань, причому далі зазначається, що предметні (галузеві) компетентності стосуються змісту конкретної освітньої галузі чи предмета і для їх опису використовуються такі ключові поняття: «знає і розуміє», «уміє і застосовує», «виявляє ставлення і оцінює» тощо. Як стверджує М. С. Головань [1, с. 37], останнє твердження було б правильним, якби мова йшла про компетенції, адже компетенції пов'язані із змістом сфери діяльності, а компетентність – з особистістю, із здатністю особи ефективно діяти в різних ситуаціях.

Отже, однозначної думки щодо поняття математичної компетентності в нормативних документах немає.

Таким чином, із розглянутих означень під математичною компетентністю, будемо розуміти інтегративне особистісне утворення, яке поєднує в собі математичні знання, уміння, навички, що свідчать про готовність і здатність учня розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в житті методами математики, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результат діяльності.

Для формування математичної компетентності з'ясуємо компонентний склад цієї категорії. Перш за все наголосимо, що ключовим поняттям, що формує уявлення про предмет розгляду є «компетенція». Під компетенцією Н.В. Слюсаренко розуміє бажані риси чи характеристики людини як особистості, котрі задаються зовнішнім оточенням (освітньою системою, ринком праці, соціокультурним контекстом тощо), що формуються у процесі цілеспрямованої підготовки [12, с. 25]. В.В. Кузьменко стверджує, що компетенція це задана вимога, норма освітньої підготовки учня [8, с. 135].

У програмі з математики [9] визначено головне завдання навчання математики – це опанування учнями предметних математичних компетенцій обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних. Предметні компетенції є структурними елементами змісту математичної освіти. Їх базис становлять знання, уміння, навички, способи діяльності, яких набувають учні в процесі навчання. Тобто, вони розглядаються як соціально закріплені результат навчання, репрезентований у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (в частинах «Зміст освіти» і «Державні вимоги до навчальних досягнень учнів»), а також конкретизований у навчальних програмах (у графах таблиць «Зміст навчального

матеріалу» і «Державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів»). Разом з цим в учнів на уроках математики треба формувати і такі компетенції: інформаційну; комунікативну; дослідницьку; готовність до самоосвіти.

Результатом засвоєння вказаних компетенцій є математична компетентність учнів.

Дослідник С. А. Раков вважає, що зміст математичної компетентності складають: процедурна компетентність – уміння розв'язувати типові математичні задачі; логічна компетентність – володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень; технологічна компетентність – володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями підтримки математичної діяльності; дослідницька компетентність – володіння методами дослідження соціально та індивідуально значущих задач за допомогою ІКТ та математичних методів; методологічна компетентність – уміння оцінювати доцільність використання математичних методів та засобів ІКТ для розв'язання індивідуально і суспільно значущих задач [10, с. 15].

Формування математичної компетентності проходить декілька етапів, що характеризуються наростанням рівня узагальненості знань, умінь, їх продуктивному та творчому характері. Так, Л. Романишина виділяє п'ять етапів формування професійних компетенцій: мотиваційний (формування в учнів бажання працювати над вивченням певного матеріалу); усвідомлення (визначення схеми орієнтованих дій); тренувальний (виконання тренувальних вправ із поступовим ускладненням); репетиторний (учень оговорює та пояснює свої думки та дії); етап контролю дій (тут визначається рівень сформованості компетенцій) [11, с. 76-77].

Розглянемо шляхи формування математичних компетенцій у старшокласників.

Для формування інформаційної компетенції рекомендуємо використання задач, які містять інформацію подану у вигляді різних форм (таблиць, діаграм, графіків тощо). При чому запитання до задачі можуть бути такими:

- переведіть дані в задачі у графічну (словесну) форму;
- якщо можливо, опишіть процес математичною моделлю;
- зробіть висновок, чи спостерігається в задачі якась закономірність тощо.

Виконання таких завдань передбачає планування інформаційного пошуку, добування повторної інформації, здійснення первинної обробки інформації.

Для формування комунікативної компетенції можна використовувати парну, групову форму організації пізнавальної діяльності учнів.

Формуючи дослідницьку компетенцію учнів, вважаємо використання на уроках таких завдань:

- завдання, у яких необхідно дослідити усілякі варіанти рішення та зробити висновок щодо розв'язку завдання;
- завдання, у яких необхідно проаналізувати запропоновану ситуацію, поставити мету, спланувати результат, розробити алгоритм розв'язування задачі, проаналізувати результат.

Для формування готовності учнів до самоосвіти необхідно запроваджувати самостійну роботу учнів щодо вивчення матеріалу, складання завдань, роботи з різними джерелами інформації, а саме: використовувати доповіді, короткі повідомлення; працювати з довідниками; використовувати Інтернет – ресурси; готувати презентації.

Таким чином, нами розглянуто деякі шляхи формування математичних компетенцій, які є базисними поняттями математичної компетентності. Вважаємо, що розвиток математичної компетентності старшокласників має бути системним і включати різні аспекти навчально-виховного процесу: урок, як основну форму навчальної діяльності, факультативи, самоосвіту, позакласну роботу з математики, яка базується на індивідуальних особливостях учнів.

Отже, на основі викладеного вище, можна зробити висновок, що математична компетентність є основою математичної підготовки старшокласників, без якої неможливе виховання компетентного випускника, здатного конкурувати на ринку праці. Формування математичної компетентності сприяє виконанню низки значущих для загального розвитку індивідуальності учня завдань, серед яких: формування культури мислення як прояву розумових властивостей, здатності логічно, доказово й точно міркувати, вміння виділяти суттєві й несуттєві властивості предметів і явищ навколишньої дійсності; виховання особистісних якостей – зосередженості, наполегливості, працьовитості, самостійності; розвиток інтелекту, пам'яті, мовлення, уяви; виховання характеру, моральних й естетичних якостей.

Виходячи з того, що компетентність – це кінцевий результат навчання, постає проблема визначення критеріїв оцінювання сформованості цієї загальної здатності. Тому подальшими напрямками дослідження може бути виявлення критеріїв та показників сформованості математичної компетентності в учнів старшої школи.

Література

1. Головань М.С. Математичні компетентності чи математична компетентність? / М. С. Головань // Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 20012»: матеріали міжнародної науково-методичної конференції (6-7 грудня 2012 р., м. Суми): У 3-х частинах. Частина 1 / Упорядник Чашечникова О. С. : Виробничо-видавниче підприємство «Мрія», 2012. – 36-38 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – К.: Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 23.11.2011.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 N 462 базової і повної загальної середньої освіти. – К.: Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011.
4. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2009. – № 2. – с. 165-174.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук та ін.] ; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении / Л.Д. Кудрявцев. – М.: Наука, 1977. – 65 с.
7. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA – 2006 / [Баранова В.Ю., Ковалева Г.С., Кошеленко Н.Г., Красновский Э.А. и др.]. – М.: Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007. – 99 с.

8. Кузьменко В. В. Теоретико-методичні підходи до формування в учнів наукової картини світу в школах України [XX століття] : монографія / Кузьменко В.В. – Херсон: Ріпо, 2010. – 463с.
9. Програма «Математика 5–12 кл.». Старша школа. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
10. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія / Раков С. А. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.
11. Романишина Л.М., Хмеляр І.М., Лукащук М.М./ Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців у процесі навчання в медичному коледжі // Наукові записки ТНПУ ім.В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – №2. – 2011. – С. 71-78.
12. Слюсаренко Н.В., Матросова І.Г. Формирование у будущих полиграфистов технологической компетенции: Учебное пособие / Н.В.Слюсаренко, И.Г.Матросова. – Симферополь, 2008, 176 с.
13. Стельмах Я.Г. Формирование профессиональной математической компетентности студентов – будущих инженеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2011. – 23 с.
14. Ходырева Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников : автореф. дисс. ... канд. 2013 р., вип. 33 (86) 143 пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (математика)” / Н.Г. Ходырева. – Волгоград, 2004. – 23 с.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО КНИГИ

***Анотація.** У статті висвітлено результати експериментального дослідження ціннісного ставлення до книги у дітей дошкільного віку. Зокрема, проаналізовано результати комплексної діагностики дітей, анкетування батьків, педагогів.*

Ключові слова / Keywords: ціннісне ставлення / valuable attitude, книга / book, дошкільники / preschool children

Могутнім інструментом формування свідомості людини й виховання її душі завжди були художнє слово, книга, влучно названа В. Сухомлинським неминучим світочем, джерелом духовності, що супроводжувала людину протягом усього життя. Книгу як найвищу цінність, символ зв'язку з Духом сприймали ще Аристотель, Гегель, Кант, Конфуцій, Сократ, Г. Сковорода та ін. На жаль, у сучасному світі зміна пріоритетів, новітні інформаційні технології витіснили книгу до другорядних джерел інформації, що призвело до розриву традицій і, відповідно, – духовного збіднення суспільства. Книга втрачає не лише свою біографію, що складалася зазвичай кількома поколіннями родини, а й гідне місце серед засобів духовно-інтелектуального єднання людей.

Проблему використання художнього слова у вихованні й навчанні дітей достатньо глибоко й різнобічно досліджували суспільні діячі, письменники, просвітителі в різні історичні періоди (Г. Ващенко, К. Вентцель, О. Герцен, М. Добролюбов, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.). Усвідомлюючи надзвичайну роль книги у вихованні особистості, яка зростає, вони з особливою відповідальністю й вимогливістю ставилися до відбору текстів для дітей, наполягали на необхідності прищеплювати любов до читання з перших років життя. Педагогами й психологами проведено численні дослідження, пов'язані з виявленням особливостей сприймання літературних творів (Т. Алієва, Л. Виготський, О. Запорожець, В. Кудрявцев, Г. Люблінська, О. Мелік-Пашаєв, Т. Репіна); удосконаленням методики роботи з книгою (М. Алексеева, А. Виноградова, М. Коніна, Н. Карпінська, Л. Панкратова, О. Ушакова); формуванням художньо-мовленнєвої діяльності дітей (А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Гурович, Л. Таллер, С. Чемортан).

Вивчення читацьких інтересів і ціннісного ставлення до книги підтвердило більшою мірою споживацьке, а не ціннісне ставлення до неї і в дорослих, і в дітей. Аналіз результатів анкетування батьків виявив визнання пріоритету інформаційно-освітньої функції книги; разом з тим більшість батьків зневажливо ставляться до дитячих казок та фольклору, зауважуючи, що їхнє місце – у ранньому віці; для дошкільників же як більш значущу називають пізнавальну літературу життєво-розвивального та довідкового жанрів (75%), зокрема електронні засоби інформуван-

ня; лише 8% батьків віддали перевагу книгам з повчальним змістом. Щодо ставлення самих дорослих до книги, то лише 15% респондентів відзначили, що мають сімейну бібліотеку та любляють читати; 85% - відповіли, що книги купують тільки дитині. Разом з тим 98% опитуваних погодилися з думкою, що книга не вичерпала себе в житті суспільства й у наш час залишається цінністю, водночас стверджуючи, що в їхньому власному житті книга не займає чільного місця.

Очевидно, що такі пріоритети батьків відбиваються на розумінні дітьми призначення книги, оскільки для більшості з них книга – це засіб розважитися - „подобається коли читають” (19%), засвоєння моральних правил – „книга вчить, як треба вчиняти” (6%), підготовки до школи: „треба читати, щоб узяли до школи” (67%) та отримання широкого кола інформації (19%). Отже, результати опитування дозволили відзначити наявність інтересу старших дошкільників до книги, їхнє захоплення казками, фольклором. Водночас очевидним є й той факт, що зневажливе ставлення батьків до книги знижує її цінність в очах дитини дошкільного віку та звужує жанрову різноманітність книжок, доступних дітям. Лише 28% дітей назвало книгу кращим подарунком для друга й для себе. Викладене вище засвідчує необхідність цілеспрямованої виховної роботи в цьому напрямі.

Анкетування педагогів довело, що зниження читацького інтересу дітей певною мірою спричиняють застарілі принципи відбору літературних творів, які не враховують життєві інтереси дошкільників, однотипні методи роботи з книгою в дошкільних закладах. Загалом результати психолого-педагогічних спостережень засвідчують зменшення ролі книги в житті сучасної родини, яка виховує дітей дошкільного віку, утрату ціннісного ставлення до художньої літератури з боку дітей і батьків, мінімізацію місця книги в освітньому просторі дошкільного закладу, що спричинило зменшення виховного впливу художнього слова загалом.

На основі вивчення структури ціннісного ставлення було визначено критерії й показники сформованості ціннісного ставлення старших дошкільників до книги, а саме: мотиваційно-потребнісний (частота звернення до книги; тривалість зацікавленості книгою; пріоритетність книги серед інших видів діяльності); когнітивний (поінформованість дитини про книгу, багатство літературного досвіду, активність літературно-художньої комунікації, уміння визначати смисл твору); емоційно-оцінний (емоційно-оцінне сприйняття прочитаного; наявність читацьких пріоритетів; уміння оцінювати книгу за зовнішніми та змістовими параметрами); поведінковий (уміння використовувати книгу як джерело інформації; шанобливе ставлення до книги; виявлення активності в читацькому середовищі групи (родини)). Згідно критеріїв та показників було визначено рівні сформованості ціннісного ставлення до книги, які співвідносилися з етапами трансформації ціннісного ставлення до книги: нульовий (індиферентне ставлення до книги), низький (книга сприймається як забава), середній (книга – джерело інформації та емоційних переживань), достатній (книга як витвір мистецтва), високий (особистісні смисли в прочитаному або сприйнятому).

Для діагностики використано методи анкетування, бесіди, тестування, спостереження в природних та спеціально створених ситуаціях-провокаціях, експертного оцінювання.

Здобуті дані констатувального етапу експерименту свідчили про перевагу середнього рівня сформованості ціннісного ставлення до книги дітей старшого дошкільного віку: більшість дітей (62%) мали середній рівень сформованості цінніс-

ного ставлення до книги, у 7,7% дітей визначено високий рівень, нульового рівня не виявлено, низький – констатовано в 15,5% дітей.

До того ж виявлено негативні тенденції ціннісного ставлення до книги за когнітивним критерієм, показниками „активність літературно-художньої комунікації”, „уміння визначати смисл твору”, „уміння оцінювати книгу за зовнішніми та змістовими параметрами”, „уміння використовувати книгу як джерело інформації”.

Було сформульовано окремі закономірні залежності між показниками: діти, які демонстрували вміння визначати смисл твору, демонстрували високі показники літературного досвіду та художньо-мовленневої комунікації. Низький рівень інформованості завжди супроводжувався низькими даними за іншими показниками цього критерію.

Відтак, аналіз отриманих експериментальних даних виявив досить низький рівень сформованості ціннісного ставлення до книги в старших дошкільників, що зумовило необхідність у створенні спеціальних педагогічних умов, які б сприяли формуванню означеної якості. Результати формувального експерименту буде викладено у подальших публікаціях.

СУБ'ЄКТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

***Анотація.** У статті розкрито сутність та характеристика суб'єктності учителя. Результати теоретичного аналізу підкріплено емпіричними даними, отриманими у ході експерименту. Представлено зв'язок між суб'єктністю та суб'єктною позицією вчителя як між змістовою та процесуальною характеристиками суб'єкта.*

Ключові слова / Keywords: суб'єкт / subject, суб'єктність / subject, суб'єктна позиція / subject position, особистісні якості педагога / the personal qualities of the teacher.

Нові освітні тенденції вимагають передусім зміни педагогічного мислення, свідомості та рольової позиції. Суб'єктність викладача відіграє визначну роль у побудові суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. Водночас особистість учителя традиційної школи являє собою досить сталу, консервативну ієрархічну структуру, якій притаманні певні стереотипи в поведінці, а також міцно закріплена роль наставника, авторитарного педагога. Особливо це стосується вчителя початкових класів, оскільки вік молодшого школяра вимагає пошуку особливих підходів до організації співробітництва учнів. Проте на сьогоднішній день, за даними проведеного емпіричного дослідження, майже 83% учителів не реалізують суб'єкт-суб'єктного підходу у навчанні та не виявляють мотивації до перебудови своєї рольової позиції. Між тим вони зазначають, що використовують новітні педагогічні технології, зокрема, інтерактивні. Разом із тим, без зміни позиції вчителя із суб'єкта наставництва на суб'єкта співробітництва використання інновацій залишається формальним.

Найважливішим завданням учителя у контексті синергетичної парадигми є педагогічна фасилітація (підтримка, супровід), що полягає у спрямуванні інформаційних потоків, виявленні розмаїття точок зору, звернення до особистісного досвіду учасників, підтримка активності учасників, взаємозбагачення досвіду учасників, полегшення сприйняття та засвоєння, заохочення творчості учасників.

Саме такий погляд представлено у дослідженнях, що характеризують особистість педагога як суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, О. Волкова, О. Гогоберідзе, М. Федоренко).

Відтак, головною умовою реалізації педагогіки співробітництва у практиці сучасної школи, на нашу думку, є особистість учителя, а конкретніше – його суб'єктність.

Аналіз дефініцій, наданих ученими, дозволив констатувати, що суб'єктність визначається як характеристика суб'єкта, проте цей термін має різні аспекти в інтерпретації. Зокрема, визначено кілька загальних тенденцій у визначенні цього терміну:

1) філософський підхід: як свідома форма буття (Т. Дулинець, А. В. Брушлинський, Г. Гегель, С. Кьєркегор, Ф. Ніцше, Ж.-Н. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс);

2) психологічний підхід: системна якість особистості, що поєднує такі якості як свобода, самостійність, відповідальність, ініціативність, творчість, оригінальність, активність відповідальність (Є. Ісаєв, І. Гоголева, В. Слободчиков, В. Татенко, І. Якиманська та інш.);

3) педагогічний підхід: здатність до саморозвитку (Н. Боритко О. Волкова, А. Деркач, Н. Пряжников та інш.);

4) інтегрований підхід: взаємозв'язок різних якостей та процесів (Ю. Блинова, І. Зимня, В. Матросов, В. Петровський, В. Сластьонін).

Враховуючи інтегрований підхід, визначимо **суб'єктність** як усвідомлення людиною себе суб'єктом діяльності та відносин, у яких відбувається самовдосконалення особистості, яке уможлиблюється завдяки наявності таких якостей як відповідальність, ініціативність, активність, здатність до прийняття самостійних рішень.

Категорія суб'єктності розглядається як змістовно-діяльнісна характеристика активності, як сукупність виявлень людської психіки, що представляє собою особливого роду цілісність (В. Слободчиков, Є. Ісаєв), отже в ній можна виокремити змістовий (сукупність особистісних якостей) та процесуальний (відносини, спілкування та діяльність) аспекти.

Якщо говорити про суб'єктність учителя як про якість (**змістовий аспект**), яка є визначальною в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, то постає необхідність розглянути більш детально особистісні якості, які утворюють структуру суб'єктності педагога.

У межах дослідження було експериментально перевірено притаманність суб'єктних якостей учителям, які реалізують навчальне співробітництво у школі. Методом діагностики було обрано експертне оцінювання вчителів початкових класів, за результатами якого зроблено висновки щодо якостей, притаманних педагогам, які реалізують ідеї педагогіки співробітництва. Якщо говорити про найбільш характерні особистісні якості, то ними виявилися такі: активність (9,53), відповідальність (9,48), самостійність (9,25), найменш притаманними виявилися наступні якості: креативність (8,44), емоційна стійкість (8,48), упевненість у собі (8,49).

Щодо професійних якостей, то тут найбільш притаманними виявилися: здатність до рефлексивної діяльності (9,54), інноваційна відкритість (9,35), ціннісне ставлення до взаємодії (9,28), прагнення до здобуття нових знань (9,12), ціннісне ставлення до самовдосконалення (9,11). Найменш притаманними якостями виявилися здатність до критичного оцінювання власних дій (8,51), здатність виступати ініціатором взаємодії (8,56), здатність до цілепокладання (8,67), прогностичні уміння (8,75).

Відтак, найбільш притаманними рисами сучасного педагога, що реалізує навчальне співробітництво, виявилися наступні: *активність, відповідальність, самостійність (особистісні); здатність до рефлексивної діяльності, інноваційна відкритість, ціннісне ставлення до взаємодії, прагнення до здобуття нових знань, ціннісне ставлення до самовдосконалення (професійні)*. Саме сукупність цих якостей утворює змістовий аспект суб'єктності.

Надалі перейдемо до характеристики **процесуального аспекту суб'єктності**. Погляди на природу суб'єктності у процесуальному аспекті мають два аспекти. Перший з них полягає у тому, що суб'єктність виявляється в особистісних відносинах суб'єкта до

оточуючих [2, с. 39], тобто суб'єктність може проявлятися у ставленні та спілкуванні. Другий аспект пов'язаний із проявами суб'єктності у процесі діяльності.

На нашу думку, немає сенсу розрізняти прояви суб'єктності у цих двох площинах, оскільки, одна з них зумовлює іншу. Натомість є сенс у визначенні інтегрованого характеру суб'єктності, оскільки він дозволяє врахувати три виміри: відносини, спілкування та діяльність. Інтегрований підхід до визначення суб'єктності представлено у дослідженні Н. Боритко, Н. Дулинець, які визначають свободу вибору та відповідальність основними характеристиками суб'єктності, які проявляються у різних видах ставлень: ставленні до себе як джерела продуктивної активності; ставленні до навколишньої дійсності, яка виступає у якості об'єкта активності; інтеграції різних рівнів виявлення активності, що зумовлює автономність та самостійність людини; позитивності Я-концепції особистості; використанні у процесі пізнання і діяльності суб'єктивного досвіду перетворюючої діяльності [1; 4].

Такий підхід дозволяє представити інтегровану та ієрархічну природу суб'єктності та поєднати її особистісний, діяльнісний та творчий аспекти. У свою чергу, саме у діяльності, спілкуванні та відносинах виявляється суб'єктна позиція людини, як діяльнісна проекція суб'єктності. Саме такий погляд спостерігаємо у дослідженні І. Гоголевої, яка розглядає суб'єктну позицію студента як передумову становлення суб'єктності учителя та її проекцію [3].

Дослідження учених дають змогу говорити про взаємообумовленість суб'єктності та суб'єктної позиції, оскільки позиція є відображенням особистісних якостей, що складають сутність суб'єктності. З іншого боку, формування суб'єктної позиції веде за собою розвиток особистісних якостей, а отже, суб'єктності. Це дає змогу стверджувати про те, що формування суб'єктної позиції студента є передумовою становлення його суб'єктності у професійній діяльності, необхідної для реалізації співробітництва з учнями.

Список використаних джерел

1. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : дис. ... док. пед. наук : 13.00.08 / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001.
2. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : автореф. дис. на здоб наук. ст. д -ра психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна психологія» / Л. К. Велитченко. — К., 2006. – 41 с.
3. Гоголева И. И. Становление субъектной позиции будущего учителя в условиях инновационной деятельности педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. И. Гоголева. – Комсомольск-на-Амуре, 2003. – 207 с.
4. Дулинець Т. Г. Становление субъектной позиции учащийся в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Г. Дулинець. – Красноярск, 2005. – 243 с.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Становлення реабілітаційних засад педагогічної діяльності обумовлене необхідністю вирішення таких важливих для практики навчання і виховання проблем як подолання соціальної та педагогічної занедбаності дітей, попередження правопорушень серед неповнолітніх, виявлення причин дезадаптації до умов шкільного навчання і пов'язаних із нею утруднень навчально-пізнавальної та інших видів діяльності.

Вирішення низки складних завдань, що сьогодні постають перед дослідниками проблематики реабілітаційної педагогіки, є цілком можливим за умови переосмислення здобутків цього науково-педагогічного напрямку в історичній ретроспективі. Зумовлена актуальність визначила мету статті, а саме: дослідити етимологію поняття «реабілітаційна педагогіка» та подати ретроспективний аналіз науково-педагогічного напрямку.

Реабілітаційну педагогіку розглядають як самостійну галузь педагогічної науки Б. Алмазов, Н. Баранова, А. Гордеева, С. Єгоров, І.Єрмаков, М. Жданова, В. Морозов, Р. Овчарова, М. Фролов, В. Шпак та інші вітчизняні і зарубіжні дослідники. Генезис реабілітаційної педагогіки отримав міцне теоретичне підґрунтя у працях видатних педагогів епохи Княжої Доби і Козаччини, Українського Просвітництва та діячів ХХ ст. Практичні засади цього окремого наукового напрямку педагогічної науки пройшли належну апробацію в діяльності сучасних соціальних педагогів, дефектологів, вчителів-реабілітологів.

Ідеї педагогічної реабілітації дітей із відхиленнями розвитку або поведінки у наукових дослідженнях багатьох видатних українських педагогів епохи Українського Просвітництва (праці О. Духновича, К. Ушинського, І. Франка, А. Свидницького, М. Пирогова, І. Сікорського, М. Драгоманова, Б. Грінченка, П. Куліша, Т. Шевченка, П. Юркевича та ін.) тісно поєднуються з гострою критикою нищівної політики царського уряду, що абсолютно виключала і заперечувала будь-які елементи народності й загальної доступності освіти.

Проте основоположниками нового реабілітаційного напрямку педагогічної науки можна вважати двох німецьких учених Штрюмпеля і Ф. Ашера. Саме вони у своїх монографіях: «Основні положення профілактичного та корекційного виховання» (1880 р.) і «Педагогічна патологія або вчення про недоліки дітей» (1890 р.) першими акцентують увагу на необхідності визначення нового напрямку в педагогічній науці; спочатку, не називаючи його, диференціюють окремо медичну і педагогічну патологію дитинства, а також першими класифікують понад триста найбільш поширених недоліків поведінки і розвитку дітей. Наступною спробою класифікувати найбільш типові відхилення поведінки і розвитку дітей і на цій основі обґрунтува-

ти авторську позицію стосовно реабілітаційної педагогіки стає стаття П. Каптерева. Саме у такий спосіб були закладені теоретико-методологічні основи реабілітаційної педагогіки, яка у своєму становленні пройшла тривалий шлях від виховних установ із реабілітаційною спрямованістю, починаючи з VIII ст. до сучасних реабілітаційних закладів та центрів [11].

Оскільки «реабілітація» – поняття із широким змістом, неоднозначне і багатоаспектне, при його визначенні фахівці з різних галузей спираються на дослівне значення «rehabilitation» (латинське) – «відновлення», «поновлення», а саме у юридичному контексті «реабілітація» передбачає відновлення доброго імені та юридичних прав у силу відміни раніше визнаної провини; у психологічному – напрям, спрямований на відновлення загублених психічних здібностей особистості як прояв її пластичності; у соціальному – функція реабілітації націлена на поновлення соціальних функцій і зв'язків із середовищем життєдіяльності; а також у медичному розумінні «реабілітація» передбачає поновлення психофізичних функцій організму та працездатності особистості [3].

За нашим переконанням, зміст поняття «реабілітація» у діяльності як загальноосвітнього, так й реабілітаційного закладу стосується кожного із перерахованих аспектів.

Своє бачення проблематики реабілітаційної педагогіки пропагує видатний гуманіст ХХ ст. – В. Сухомлинський, укладаючи весь її зміст у таке формулювання, як «захисне виховання» [9; 11], що дістало належне обґрунтування у статті «Найвідсталіший у класі»: «Любити дитину – це значить захищати її від того зла, яке ще оточує багатьох дітей у житті» [7] і, насамперед, у сім'ї. У першу чергу, він радив захищати дітей від самотності, «коли дитина знає і відчуває, що вона нікому не потрібна», від виховання «у душі обману, нечесності, егоїзму, зневаги до людей», від фізичного насильства, від розпеченості в сім'ї, повної і нічим не обмеженої свободи самовиявлення: «Їх треба постійно захищати, бо вони легко вразливі: сфера інтелектуального життя в дитячому віці тісно зливається зі сферою моральною, і кожна невдача в навчанні сприймається як гірка прикрість» [8].

Однак існуюча на сьогодні теоретична невизначеність реабілітаційної педагогіки щодо об'єкта і предмета свого дослідження пояснюється здебільшого суб'єктивними методологічними позиціями сучасних вітчизняних і російських науковців, у силу чого вона розглядається як [11]:

- структурний компонент соціальної педагогіки (Т. Баб'як, В. Вугрич, О. Горшкова, Л. Гриценко, Л. Засоріна, І. Іванова, Р. Овчарова, С. Харченко, Л. Яковлева);
- складова спеціальної педагогіки (М. Вайзман, О. Гонєєв, Г. Кумаріна, Н. Ліфінцева, І. Підласий, В. Тарасун, Н. Ялпаєва);
- один із напрямів галузі охорони здоров'я (М. Кабанов, В. Мартинюк, С. Зінченко, В. Покась, С. Попов, В. Сорокін);
- окрема галузь загальної педагогіки (Б. Алмазов, Н. Баранова, С. Беличева, А. Гордєєва, С. Єгорова, І. Єрмаков, М. Жданова, В. Морозов, М. Фролов).

Так, наприклад зарубіжні дослідники класифікували причини за чотирма групами, у результаті яких виникає необхідність проведення реабілітації: 1) медико-біологічні (спадкові, уроджені, що виникають у період індивідуального життя); 2) соціально-економічні (урбанізація, проблеми сучасної сім'ї, відсутність правильної

організації дозвілля учнів, вплив засобів масової інформації т. ін.); 3) психологічні (ставлення до соціуму, різні етапи формування здібностей, темпераменту і характеру); 4) педагогічні (наявність чи відсутність систематичного виховання, запобігання негативному впливу соціуму, вулиці) [5].

На основі даної класифікації вчені розглядають різні комбінації варіантів поняття «реабілітація»: психолого-педагогічна реабілітація; соціально- педагогічна реабілітація; медико-педагогічна реабілітація; психолого-медико-педагогічна реабілітація і т.п. Педагогічний зміст реабілітації — створення умов для поновлення потенціалу природного розвитку сил дитини: пізнавальних, фізичних, емоційних, когнітивних, і, головне, духовно-моральних, її гармонічності та цілісності [11]. Реабілітаційна педагогіка повинна враховувати педагогічний вплив на «важкого» учня з метою коригування його поведінки, оптимізації емоційного стану, інтелектуальної діяльності, ліквідації педагогічної занедбаності [1].

Отже, розглядаючи дефініції поняття «реабілітаційна педагогіка», зупинимось на окремих методологічних позиціях науковців.

Так, В. Вугрич розглядає можливості педагогічної реабілітації як процесу, що включає «відповідні установки, організаційно-педагогічні засоби, методичні прийоми, метою яких є подолання певних відхилень у вихованні, негативних стереотипів, які через об'єктивні причини склалися в свідомості й поведінці дітей, відновлення їхніх зв'язків із соціальним середовищем та формування якісно нових стереотипів, створення необхідних умов для їх саморозвитку та самовиховання» [2, с. 102]. На його думку, подолання відхилень у вихованні та негативних стереотипів визначається сукупністю взаємопов'язаних цілей – когнітивних, емоційно-мотиваційних, аксіологічних, поведінково-регулятивних і корекційних.

М. Вайзман пропонує таке визначення реабілітаційної педагогіки: «педагогічна дія на хвору дитину або таку, яка має труднощі в навчанні й вихованні з метою коригування її поведінки, оптимізації емоційного стану, інтелектуальної діяльності, ліквідації педагогічної занедбаності» [1, с.56]. Він стверджує, що реабілітаційна педагогіка – це комплексна дисципліна, яка базується на медичних, психологічних і дефектологічних знаннях.

І. Єрмаков також обґрунтовує власне визначення реабілітаційної педагогіки, яка, на його думку, охоплює відновлення частково втрачених або послаблених властивостей і функцій організму, особистості дитини, окремих її сторін із метою максимально повного розвитку індивідуальних можливостей і активно перетворювальної адаптації до навколишнього світу [4].

Р. Овчарова визначає реабілітаційну педагогіку як комплексну, багаторівневу, етапну, динамічну систему взаємопов'язаних дій, спрямованих на відновлення людини у правах, статусі, здоров'ї, дієздатності [6]. Вчена виділяє соціальний аспект педагогічної реабілітації, який полягає в подоланні шкільних і сімейних репресій відносно занедбаних дітей.

На думку В. Шпак, реабілітаційна педагогіка це окрема галузь педагогічної науки, що передбачає комплексний підхід до відновлення тимчасово порушених або втрачених здібностей дитини до нормальної поведінки і розвитку шляхом цілісної організації її життєдіяльності [11]. Дослідниця як об'єкт дослідження реабілітаційної педагогіки виділяє відхилення поведінки і розвитку таких категорій дітей:

– із порушенням соціальної адаптації (соціально і педагогічно занедбані діти, дезадаптовані діти з девіантною поведінкою, безпритульні, сироти, неповнолітні правопорушники, діти з порушенням психосоматичного здоров'я та функціональними відхиленнями);

– з утрудненнями в навчально-пізнавальній діяльності (діти з недостатнім розвитком пам'яті, просторового уявлення, рухових умінь, з обмеженим запасом загальної обізнаності, труднощами у формуванні навичок письма, читання, математичних навичок, а також діти, які знаходяться під впливом психотравмуючої ситуації);

– з проблемами поведінки (діти з інфантильною, протестною, гіперактивною, конформною, симптоматичною, демонстративною, агресивною поведінкою) [11].

С. Харченко аналізує засади педагогічної реабілітації як процесу, що здійснюється шляхом цілеспрямованого застосування психолого-педагогічних засобів і прийомів із неодмінним використанням прикладних медичних знань. Зведення ж сутності реабілітаційної педагогіки лише до відновлення моральних якостей і соціальних зв'язків вибитої з життєвої колії дитини, на їхню думку, не виправдане, особливо в сучасній ситуації [10].

Виходячи з цілісного розуміння дитини, реабілітація дитини здійснюється на рівні особи, суб'єкта діяльності і соціального суб'єкта з урахуванням її індивідуальності [9].

У дискурсі відновлення втрачених функцій дитини, сприяння її успішній соціалізації та соціальній інтеграції внаслідок інвалідності, педагогічна реабілітація означає процес, мета якого надання інвалідам можливості досягнути оптимального інтелектуального, психічного рівня діяльності та підтримка його у рамках соціальної незалежності. Реабілітація в означеному контексті передбачає відновлення функції обмеження і включає в себе широке коло заходів і низку втручань, починаючи від початкової і більш загальної реабілітації, закінчуючи цілеспрямованою діяльністю з відновлення професійної працездатності.

Аналізуючи різні підходи до визначення поняття «реабілітація», В. Шпак визначає низку завдань, які мають вирішувати педагогічні працівники: профілактична робота з попередження безпритульності і занедбаності дітей; виявлення джерел і причин соціальної дезадаптації неповнолітніх; розробка і забезпечення реалізації індивідуальних програм педагогічної реабілітації дітей, що включає професійно-трудова, навчально-виховна, соціокультурна, фізично-оздоровлювальна та інші компоненти; підготовка рекомендацій і реалізація взаємодії з сім'ями дезадаптованих дітей для забезпечення неперервності реабілітаційно-педагогічних заходів у родинних умовах; надання педагогічної та психологічної допомоги з ліквідації кризової ситуації в сім'ї та сприяння поверненню дитини до батьків або осіб, які їх замінюють; визначення і здійснення найбільш оптимальних форм подальшого виховання дітей [11].

Отже, ретроспективний аналіз засад реабілітаційної педагогіки дає підстави вважати її самостійним напрямом педагогічної науки, який має широку проблематику, передбачає комплексний підхід до відновлення порушених або втрачених здібностей дитини та нормалізації поведінки і розвитку шляхом цілісної організації її життєдіяльності.

Література:

1. Вайзман Н. П. 1. Реабилитационная педагогика: вып.1 / Н. П. Вайзман. – М. : Аграф, 1995. – 96 с.
2. Вугрич В.П. Школи-інтернати і проблеми педагогічної реабілітації дітей / В.П. Вугрич // Нові технології навчання. – К., 2003. – Вип. 35. – С. 101–109.
3. Гордеева А.В. Прикладная реабилитационная педагогика: уч.-метод. пособие / А.В.Гордеева, В.В.Морозов. – М.: Академ. Проект, 2004. – 176 с.
4. Єрмаков І.Г. Феномен компетентісно спрямованої освіти / І.Г.Єрмаков // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К.: Лат і К, 2003. – 199 с.
5. Манова-Томова В. С. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте / В. С. Манова-Томова. – София : Медицина и спорт, 1981. – 190 с.
6. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р.В.Овчарова. – М., 2001. – 478 с.
7. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором: збір. творів у 5-ти томах / В.О.Сухомлинський. – Т. 4. – С. 588.
8. Сухомлинський В. О. Як любити дітей: збір. творів у 5-ти томах / В.О.Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976-77. – Т. 5. – С. 292-308.
9. Фабро І. Актуалізація ідей реабілітаційної педагогіки в загальноосвітніх навчальних закладах / І.Фарбо // Науково-практичний освітньо-популярний часопис.– Полтава: ПОППО, 2008. – 108 с.
10. Харченко С. Я. Проблемы современной реабилитационной педагогики / С. Я. Харченко, Л. Л. Яковлева. – Луганск, 2002. – 80 с.
11. Шпак В. Реабілітаційна педагогіка: навч. посібник / В.Шпак. – Полтава: АСМІ, 2006. – 360 с.

