

ZBIÓR  
RAPORTÓW NAUKOWYCH

PEDAGOGIKA.  
AKTUALNE NAUKOWE PROBLEMY.  
ROZPATRZENIE, DECYZJA, PRAKTYKA

Gdańsk  
29.06.2015 – 30.06.2015

Część 1

СБОРНИК  
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

ПЕДАГОГИКА.  
АКТУАЛЬНЫЕ НАУЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ.  
РАССМОТРЕНИЕ,  
РЕШЕНИЕ, ПРАКТИКА

Гданьск  
29.06.2015 – 30.06.2015

Часть 1

---

U.D.C. 37+082  
B.B.C. 94  
Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»  
Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»  
Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103  
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

**Zbiór raportów naukowych.**

Z 40 Zbiór raportów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka" (29.06.2015 - 30.06.2015) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. - 76 str.  
ISBN: 978-83-65207-23-4 (t.1)

**U.D.C. 37+082**  
**B.B.C. 94**

**Komitet Organizacyjny Konferencji:**

1. В. Окулич-Казарин – (przewodniczący), dr, Rosja;
2. В. Подобед, PhD, Białoruś;
3. А. Прокопиук, dr, Polska;
4. Е. Чекунова, dr, Rosja.

**Grupa robocza:**

1. А. Murza, (przewodniczący), Ukraina;
2. Т. Мартинкова, Rosja;
3. М. Ордынская, Rosja.

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». Obowiązковым jest odniesienie do zbioru.

"Diamond trading tour" © Warszawa 2015

ISBN: 978-83-65207-23-4 (t.1)

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKSCJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Кебкало Т.Г. .... 5  
ОЗДОРОВЧИЙ НАПРЯМОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ
2. Хасенова Е.В. .... 10  
НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ВОСПИТАННИКА КАК ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
3. Павлішак О. Р., Пітин В. М. .... 16  
НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ МЕТОДАМИ СУПЕРВІЗІЇ  
ТА БІОГРАФІЧНИХ РОЗВІДОК
4. Грушецька М. Е ..... 20  
МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ТАЛАНТІВ СІНІТІ СУДЗУ-  
КІ В КОНТЕКСТІ СПЕЦИФІКИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ СВДО-  
МОСТІ ЯПОНЦІВ
5. Долгова Д.В ..... 25  
ДУХОВНОСТЬ И НРАВСТВЕННОСТЬ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ
6. Ковальська К., Воробьев О. .... 27  
ІСТОРІОГРАФІЯ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ «ЛАНДШАФТ» В ГЕОГРА-  
ФІЧНІЙ ДУМЦІ У 50-80-ТІ РР. ХХ СТ.
7. Корчагина И.А., Колмакова Л.А. .... 34  
ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГА-  
НИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА  
ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬ-  
НОГО ОБРАЗОВАНИЯ
8. Навалова Г.И. .... 39  
СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ ВНУТРЕННЕГО МОНИТОРИНГА КАЧЕ-  
СТВА ОБРАЗОВАНИЯ – ОБЯЗАННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОР-  
ГАНИЗАЦИИ
9. Васенко О.В. .... 46  
ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ОСВІТ-  
НЬОЇ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ
10. Найзабек О. Т., Кужимова Ж. Т., Исмаилова У. К. .... 49  
ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВА-  
ТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

11. Жуманова Р. М., Тасполат М. П., Калыкулова Ж. О..... 53  
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ДОСТИЖЕНИЯ
12. Жуманова Р. М., Купешова А. Ж. Мусаева М.О..... 56  
НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ
13. Перхун Л. В. .... 60  
ВПЛИВ НОВІТНІХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЗАСОБІВ МАС-МЕДІА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
14. Гарник І.А. .... 63  
ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ДОШКІЛЬНА ОСВІТА СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА. НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН
15. Барбашова І. А. .... 67  
ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
16. Куанышбаева З.Б., Медетова Л.С. .... 70  
УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ
17. Кудайбергенова М. Б., Медетова Л. С. .... 74  
ПОЛИЯЗЫЧИЕ КАК ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ



**Кебкало Т.Г.**

кандидат біологічних наук,  
доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і валеології  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний  
педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди»

## **ОЗДОРОВЧИЙ НАПРЯМОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ**

**Ключові слова:** фізичне виховання, студенти, здоров'я молоді.

**Key words:** physicaleducation, students, youthhealth.

У сучасних умовах розвитку суспільства спостерігається зниження якості здоров'я населення та тривалості життя. Найбільш перспективною стосовно трудових ресурсів держави є молодь студентського віку. Проте лише 10% її має нормальний рівень фізичного розвитку і здоров'я, що свідчить про зниження потенціалу суспільства і держави. Така ситуація зі станом здоров'я молоді студентського віку є дуже вразливою і викликає стурбованість фахівців: медичних працівників, дослідників, викладачів, досвідом яких переконливо обґрунтовано, що тільки оптимальне фізичне навантаження у поєднанні з раціональним харчуванням і способом та умовами життя, є найбільш ефективним шляхом попередження багатьох захворювань і збільшення тривалості і якості життя.

Чисельними дослідженнями доведено, що здоров'я людини на 20% залежить від рівня медичного обслуговування, на 30% від природного стану навколишнього середовища, на 50% від умови і способу життя [2].

Половина випускників основної школи мають надмірну масу тіла.

Кількість жінок, котрі страждають ожирінням у нашій країні перевищує 50%, а чоловіків – 30%. Статистика свідчить, що до 60 – річного віку доживають 90% худорлявих і лише 60% повних, до 70 – річного віку відповідно 50% і 30%, до 80-річного віку –30% і 10%. Якщо врахувати те, що збільшення маси тіла на 10% відносно до нормальної скорочує життя на 14%, збільшення на 20% – скорочує тривалість на 45%, а збільшення на 25% скорочує життя на 74%.

Дані засвідчені в цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації» вказують на те, що у 90% дітей, учнів і студентів мають відхилення у здоров'ї, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку, 61% молоді віком 16 – 19 років мають низький та нижче середнього рівні фізичного здоров'я, а віком 20 – 29 років – 67,2%.

Погіршення стану здоров'я молоді зумовлено різними факторами, такими як: недостатня рухова активність, несвоєчасне харчування, великі розумові навантаження і стреси, недосипання, наявність різних шкідливих звичок та ін..

Зараз фізична культура виступає, як найбільш прийнятний засіб покращення здоров'я населення, але у фізичному вихованні студентів існує декілька суттєвих недоліків, зокрема, – недостатня увага надається фізичному розвитку та здоров'ю молоді.

Фахівці вважають, що низька рухова активність призводить до розвитку ішемічної хвороби серця. У людей, у яких недостатня рухова активність, порушується обмін речовин, погіршується функція дихання. Все це призводить до зниження витривалості, зниженню працездатності. Істотно підвищується ймовірність серцево-судинних захворювань, надмірної маса тіла і стреси. Кардіологи відзначають, що при надмірному нервово – емоційному збудженні рухова активність і фізична робота найбільш сприятливі для нормалізації діяльності серцево-судинної системи.

Стан здоров'я студентської молоді потребує все більше уваги. За рівнем фізичного розвитку і рухових якостей, як і за рівнем здоров'я, студенти в своїх колективах відрізняються суттєво. В зв'язку з цим, розробка та впровадження в практику фізичного виховання об'єктивних характеристик функціонального стану організму, які дозволять на біологічному рівні відобразити потенціал соматичного здоров'я кожного в кількісних показниках, є найнеобхіднішою організаційно-методичною акцією, яка має бути націленою на реальне втілення в життя оздоровчо-гуманістичної концепції фізичного виховання студентів.

Хронічний дефіцит рухової активності, починаючи з дитячого віку, порушує процеси фізичного розвитку, обумовлює виникнення перед патологічних і патологічних станів. Оздоровча роль фізичної культури, рухової активності загальновідома і детально висвітлена в наукових працях [2,3,4 та ін.]. В зв'язку з цим, фізичне виховання студентів необхідно націлювати на вирішення оздоровчих задач. Тому в даній ситуації саме оздоровча фізична культура і виступає, як основний засіб покращення стану здоров'я та працездатності молоді людини.

Принцип оздоровчої фізичної культури полягає в тому що фізична культура повинна сприяти покращенню та зміцненню здоров'я. «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних вад». Щоб фізична культура давала позитивний вплив на здоров'я людини, необхідно дотримуватись певних правил:

- засоби і методи фізичного виховання повинні застосовуватись тільки такі, які мають наукове обґрунтування їх оздоровчої цінності;

- фізичні навантаження повинні плануватися відповідно до можливостей людини;

- у процесі використання всіх форм фізичної культури потрібно забезпечити регулярність і єдність лікарського, педагогічного контролю і самоконтролю.

Принцип оздоровчої спрямованості зобов'язує спеціалістів фізичної культури і спорту так організувати фізичне виховання у ВНЗ, щоб воно виконувало і профілактичну, і розвивальну функцію. Це означає, що за допомогою фізичного виховання можна було б:

- удосконалити функціональні можливості організму, підвищуючи його опірність до негативних впливів;

- використання всіх форм фізичної культури та забезпечення її регулярність.

Доведена достатність триразових занять фізичними вправами у тиждень. Разом з цим, для людей з низькими функціональними резервами та на початкових етапах рекомендуються п'ятиразові заняття оздоровчої спрямованості для вдосконалення рухової активності. А для підтримки високого фізичного стану чи стабільно високого рівня здоров'я достатнім вважають дворазові заняття на тиждень.

А на практиці в вищих навчальних закладах України заняття з фізичної культури проводяться лише два рази на тиждень і лише на перших двох роках навчання. То ж про ефективність оздоровлення засобами і методами занять фізичної культури доки що мова не може йти.

В свою чергу фізичне виховання студентів націлено загалом на розвиток рухових якостей, з яким воно явно не впорюється, тому багато дослідників констатують низький рівень фізичної підготовленості у значної частини студентів вищих навчальних закладів різного профілю [1,2,4].

Також треба відмітити той факт, що нормативні вимоги програм з фізичного виховання є неадекватними та пред'являються усім студентам, не враховуючи їхні індивідуальні функціональні здібності та індивідуальний рівень фізичного розвитку.

Очевидно, що удосконалення фізичного виховання в ВНЗ тісно пов'язане з вирішенням медичних аспектів здоров'я студентів. Мова йде, перш за все, про діагностику стану здоров'я та у відповідності з цим обґрунтованим розподіленням на медичні групи для занять фізичною культурою.

Поширюється в наукових колах думка, що здоров'я людини слід розглядати з позиції комплексного, так званого холистичного, підходу, згідно якого, за трьома рівнями ієрархічної організації людини (соматичної, душевної і духовної), відповідають і три аспекти здоров'я: соматичний, психічний (душевний) та духовний. Спеціалістам з фізичної культури і спорту належить брати до уваги фізичне (соматичне) здоров'я людини, бо вплив фізичних навантажень на організм людини, перш за все відображається в змінах її морфо-функціональних характеристик. В вузах нашої країни регламентація рухової активності на заняттях з фізичної культури відбувається в залежності від належності студентів до певної медичної групи (загальної, підготовчої, спеціальної), яка враховує стан здоров'я, який, в свою чергу, характеризується наявністю або ускладненням якого-небудь захворювання.

Слід зауважити і появу нових оздоровчих напрямків, які все частіше використовуються як методи та засоби на заняттях з фізичної культури. Серед них зокрема такі течії оздоровчої фізичної культури, які дають оздоровчий ефект. До них можна віднести: аеробіку і її різновиди: степ, джаз, аквааеробіку, танцювальну аеробіку (сіті – джем, хіп-хоп), фітнес, шейпінг, стретчинг. Вибір тієї чи іншої методики сучасних занять фізичними вправами з оздоровчою спрямованістю вступає у співвідношення з реальними обставинами, можливостями, вимогами, деколи є справою смаку й інтересу молоді.

Оздоровчий, лікувальний і тренувальний вплив фізичних вправ на організм стає більш ефективним, якщо вони правильно поєднуються із загартуванням у вигляді водних процедур, сонячних і повітряних ванн та масажем.

У системі оздоровчої фізичної культури виділяють основні напрями: оздоровчо-рекреативний, оздоровчо-реабілітаційний. Оздоровча – рекреативна фізична культура – це відпочинок, відновлення сил за допомогою засобів фізичного виховання (рухливі і спортивні ігри, туризм).

Основними видами фізичної рекреації є гімнастика, фізкультурні паузи, туризм, пішохідні і лижні прогулянки, масові ігри: волейбол, теніс, бадмінтон.

Оздоровча-реабілітаційна фізична культура – це спеціально спрямоване застосування фізичних вправ як засобів лікування і відновлення функцій організму, по-

рушень або втрачених внаслідок захворювання, травм та інших причин. В оздоровчо-реабілітаційній фізичній культурі значно зростає роль таких методичних принципів, як принцип індивідуалізації і поступового підвищення навантаження.

Індивідуальні заняття реабілітаційного типу можуть також мати як загальнооздоровчий так і спеціально спрямований характер. Велику роль у системі підготовки спортсменів відіграє спортивно – реабілітаційна фізична культура. Вона спрямована на відновлення функціональних і пристосувальних можливостей організму після довгих періодів напружених тренувальних навантажень, а особливо під час перетренування та ліквідації наслідків спортивних травм.

Оздоровче тренування чітко відрізняється від спортивного:

- поступове наרוщування інтенсивності та тривалості навантажень;
- різноманітність засобів;
- системність занять.

Такий підхід має ефективні наслідки не тільки при заняттях спортом, а й при заняттях фізичною культурою для всіх видів вправ для людей різних вікових категорій.

Постійне і поступове збільшення часу для оздоровчого тренування – ось головна тенденція, яка повинна визначити руховий режим людини до глибокої старості. Часто профілактично – оздоровчий ефект фізичного тренування пов'язують із використанням вправ помірної інтенсивності. У зв'язку з цим отримали поширення рекомендації до використання з оздоровчою метою циклічних вправ (біг, їзда на велосипеді, гребля та інші).

Оздоровча ходьба – найбільш доступний вид фізичних вправ – може бути рекомендована людям усіх вікових груп, які мають різну підготовку і стан здоров'я. Особливо ходьба корисна людям, які ведуть малоактивний спосіб життя, студентство, за анкетуванням, на жаль, відноситься до такої категорії [4]. Їзда на велосипеді зміцнює серцево-судину й дихальну системи. Великий оздоровчий аеробний ефект дає і заняття на комп'ютеризованому велотренажері з автоматичним завданням навантаження. Зі всіх видів фізичних вправ найбільшу користь для здоров'я приносять ті, які виконуються довгий час і при достатньо повному забезпеченню киснем, тобто рухи виконуються в аеробному режимі. Саме до таких вправ належить пересування на лижах. Якщо під час ходьби, бігу та їзди на велосипеді втягуються в роботу переважно м'язи ніг, то під час пересування на лижах в роботу втягуються і м'язи верхніх кінцівок та тулуба. Аеробіка – сучасна система вправ – спрямованих на підвищення функціональних можливостей серцево-судинної і дихальної системи. Ці факти вказують на значимість використання всіх видів, засобів та способів оздоровчої фізичної культури на заняттях з фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Недостатній рівень рухової активності, який провокує зниження рівня фізичного здоров'я молоді, належить компенсувати в позанавчальних умовах. Важливу роль у вирішенні цієї задачі відіграє переконання молоді в необхідності самостійних занять, бо існуюча система з фізичної культури у вишах не гарантує задоволення навіть біологічної потреби у руховій активності. Оздоровча фізична культура, як основний засіб покращення стану здоров'я та працездатності людини, має бути широко застосована і регламентована в середовищі студентської молоді. У сучасній медико-біологічній літературі зазначається одна істотна особливість, яка полягає в тому, що зниження рухової активності людини є основною умовою, за якої інтелектуальна на-



пруга починає викликати істотні й стійкі порушення діяльності практично здорової людини. Зміни ж, що виникають при розумовій роботі за умов нормальної рухової активності людини, після завершення роботи, швидко нормалізуються [4].

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бобылев Ю.П. Сравнительная оценка физической подготовленности студентов транспортного и гуманитарного вузов // Всес. научн.-практ. конф. «Физическое воспитание и спорт в вузах». – Харьков: МПС, 1991. – с.8-9.
2. Давиденко О.В., Єднак В.Д. Характеристика функціональних параметрів та фізичної працездатності студентів основного відділення вузу. // Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. Київ-Тернопіль. – 1997. – с.157 – 159.
3. Егорычев А.О., Пенцик Б.Н., Бондаренко К.А., Смирнова Ю.А. Здоровье студентов с позиции профессионализма // Теория и практика физической культуры. – 2003. – №2. – с.53 – 56.
4. Кебкало Т., Палієнко О., Годун Н. Комплексна оцінка ціннісно-мотиваційних установок студентів вищого педагогічного навчального закладу / Т. Кебкало, О. Палієнко, Н.Годун // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: Науковий журнал. –2006. – С.141-147.
5. Язловецький В.С., Верич Г.Є., Мухін В.М. Основи фізичної реабілітації: Навч. посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2004. – 238 с.

## **НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ВОСПИТАННИКА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Ключевые слова:** процесс самовоспитания / the process of self-education, нравственная культура / moral culture, проблема нравственного воспитания / the problem of moral education, качества личности / personality.

В современных условиях переоценки нравственных ориентиров развития личности остается нерешенной проблема воспитания нравственной культуры подрастающего поколения. В этой связи необходимо добиваться того, чтобы нравственные и моральные истины были не просто понятны, но и стали бы целью жизни каждого человека, предметом собственных стремлений и личного счастья [1].

Вопросы нравственного развития, воспитания, совершенствования человека волновали общество всегда и во все времена.

Так вопросы нравственности в античные времена, средневековья, в эпоху Возрождения решались неоднозначно. К. Ясперс полагал, что между VIII – XI веками до н. э. были заложены основы современной цивилизации. Одновременно и независимо друг от друга в различных регионах происходил качественный сдвиг в духовном развитии человечества. Возникли фигуры великих учителей человечества, первые философы в Греции создавали философско-этические учения о добре, зле, долге, справедливости, совести и др. Эти идеи закреплялись как образцы нравственного мышления и поведения людей и послужили нравственной основой мировых религий, цивилизации [12].

Истолкование и постановка некоторых вопросов морали и нравственности античными авторами означало зарождение традиций в подходе и теоретическом анализе проблем жизни человека и общества.

Постепенно формируется представления о нравственности как совокупности общезначимых норм: благо Отечества, честь героя и война, защитника своего народа, благо семьи, идея справедливости, наличие твердой законной власти, культ собственности и трудолюбия, независимость духа, бесстрашие, идея равенства людей. В работах античных философов можно найти размышления о роли воспитания и воспитателя в жизни общества. Так, Аристотель считал воспитание делом государственной важности. Платон проводил идею доминирования авторитарности воспитания, настаивал на необходимости использования воспитателем «угроз и ударов» [2].

В средние века преобладающими являются идеи религиозного ряда, им подчинены эстетические, общефилософские, политические и экономические представления человека того времени; методами воздействия подрастающее поколение признавали суровая дисциплина и наказание. Основные положения западноевропейского Средневековья, которые базировались на Библии, оформились в патристи-

ке – в учениях «отцов церкви». Следовательно, в обучении и воспитании преобладал схоластический подход, основными методами воздействия признавались наказание и суровая дисциплина.

В эпоху Возрождения с возникновением гуманизма как широкого философского, морально-этического движения в защиту человека возникает интерес к нравственным проблемам не только у служителей церкви, но и у представителей светской культуры – художников, ученых, политиков. Культивируется уникальность и своеобразие, оригинальность, яркая индивидуальность личностных проявлений отдельного человека, творца собственной судьбы. Как отмечает А.Ф. Лосев, «возрождение прославилось своими бытовыми типами коварства, невероятной мстительности и жестокости, авантюризма и всякого разгула страстей» [9].

Задачей нравственно-этической мысли Нового времени являлось обоснование нравственной полноценности личности, суверенности морального субъекта, общеобязательности норм морали; универсальным средством утверждения новых нравственных идей провозглашается разум. Деятели нового времени считали, что при помощи разума, при помощи просвещения можно обуздать эгоизм человека, согласовать индивидуальные потребности и общественное благо. Появляется понимание того, что нравственность являясь свойством отдельного индивида, выступает в тоже время общеобязательной социальной организующей силой.

Ко времени принятия христианства на Руси существовала своя история, философия и мораль, своя духовная сила, культура. Характерной особенностью морали Древней Руси являлось особое эмоциональное мироощущение, которое находило отражение в нравственных представлениях русских людей и морали в целом. Со времен язычества существовало чувство слитности, взаимосвязанности человека, мира людей с природой, с космосом в целом.

В процессе становления Московского государства закладывались основы светской и религиозной этики. Появление религиозной поучительной литературы: «поучение делом», «поучение словом» – нашло отражение и в светском «мирском благочестии» и в житейской нравственности.

Практически все нравственно-этические учения в России выявляют основную, уникальную особенность – русскую духовность как совокупность нравственных, философских, эстетических, религиозных представлений, образов и символов, сложившихся с давних времен и существующих в нравственном сознании русского народа. Идея внутреннего единства и целостности, особой истории народа, ее культуры и общей судьбы не утратило своего значения и в современных условиях развития Российского государства. В современных условиях постоянно изменяющегося мира проблема нравственного воспитания становится все более актуальной.

Кто как не учитель, имеющий возможность влияния на воспитание ребенка, должен уделить этой проблеме важнейшую роль в своей деятельности. Нравственное воспитание – процесс, направленный на формирование и развитие целостной личности ребенка, и предполагает становление его отношений Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе. Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагоги превратили во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие, как долг, честь, совесть, достоинство [3].

Определяющую роль в этом процессе играет социальная среда. Само формирование нравственных качеств происходит в социальной среде, в его реальных действиях и поступках и в той внутренней работе, которая завязывается вокруг них и в них выплескивается. Развитие личности в детстве происходит под влиянием различных социальных факторов.

В разные возрастные периоды личного развития количество социальных институтов, принимающих участие в формировании ребенка как личности, их воспитательное значение различны. В процессе развития личности ребенка от рождения до трех лет доминирует семья. В дошкольном детстве к воздействию семьи добавляется влияние общения со сверстниками, другими взрослыми людьми. С поступлением в школу открывается новый мощный канал воспитательного воздействия на личность ребенка через сверстников, учителей школьные учебные предметы и дела. Расширяется сфера контактов со средствами массовой информации.

Начиная с подросткового возраста, большую роль в развитии личности играет общение со сверстниками, друзьями, среди которых ребенок проводит большую часть своего времени.

По мере взросления роль семьи в развитии ребенка постепенно уменьшается и увеличивается разносторонность воспитательных воздействий на личность ребенка.

Любой поступок человека, если он в той или иной степени влияет на других людей и небезразличен для интересов общества, вызывает оценку со стороны окружающих. Мы оцениваем его как хороший или плохой, правильный или неправильный, справедливый или несправедливый. При этом мы пользуемся понятием морали.

Мораль в прямом значении этого слова понимается как обычай, нрав, правило. Часто в качестве синонима этого слова используют понятие этика, означающее привычку, обыкновение, обычай. В другом значении «этика» употребляется как философская наука, изучающая мораль. В зависимости от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами, можно судить о его уровне нравственности. Иначе говоря, нравственность — это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека [7].

Поведение человека оценивается по степени соответствия определенным правилам. Если бы таких правил не было, то один и той же поступок оценивался бы с разных позиций и люди не могли бы прийти к единому мнению – хорошо или плохо поступил человек. Правило, имеющее общий характер, т.е. распространяющееся на множество одинаковых поступков, носит название нравственной нормы. Норма – это правило, требование, определяющее, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них. Нормы определяют порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми.

Нормы объединяются в группы в зависимости от тех областей отношений между людьми, в которых они действуют. Для каждой такой области (профессио-

нальные, межнациональные отношения и др.) есть свое исходное начало, которому подчинены нормы, — нравственные принципы. Так, например, нормы отношений в какой-либо профессиональной среде, отношения между представителями разных национальностей регулируются нравственными принципами взаимоуважения, интернационализма и др.

Понятия морали, имеющие всеобщий характер, т.е. охватывающие не отдельные отношения, а все области отношений, побуждая человека везде и всюду руководствоваться ими, называются нравственными категориями. В их числе такие категории, как добро и справедливость, долг и честь, достоинство и счастье и др.

Воспринимая требования морали как правила жизни, общество вырабатывает понятие нравственного идеала, т.е. образец нравственного поведения, к которому стремятся взрослые и дети, считая его разумным, полезным, красивым.

Моральные нормы, причины, категории, идеалы принимаются людьми, принадлежащими к определенной социальной группе и выступают как форма общественного нравственного сознания. Вместе с тем мораль — это не только форма общественного сознания, но и форма индивидуального нравственного сознания, так как человеку присущи свои особенности духовного склада, особенности его представлений, чувств, переживаний. Эти личные проявления всегда окрашены общественным сознанием. Усвоенные и принятые личностью нравственные нормы, принципы, категории, идеалы в то же время выражают ее определенные отношения к другим людям, к себе, к своему труду, к природе.

Отношение к другим людям предполагает формирование гуманизма, взаимного уважения между людьми, товарищеской взаимопомощи и требовательности, коллективизма, воспитание заботы о старших и младших в семье, уважительное отношение к представителям противоположного пола. Отношение к себе складывается из осознания собственного достоинства, чувства общественного долга, дисциплинированности, честности и правдивости, простоты и скромности, нетерпимости к несправедливости, стяжательству. Отношение к своему труду проявляется в добросовестном, ответственном исполнении своих трудовых и учебных обязанностей, развитии творческих начал в трудовой деятельности, признании важности своего труда и результатов труда других людей. Отношение к природе требует бережного отношения к ее богатству, нетерпимости к нарушениям экологических норм и требований.

Формирование основ нравственной культуры школьников осуществляется в системе нравственного воспитания в условиях школы, семьи, общества.

Нравственные качества представляют собой интегральные, наиболее обобщенные и устойчивые свойства личности.

В основе структуры нравственных свойств личности лежит взаимосвязь моральных знаний и соответствующих переживаний. Поэтому путь ценностного осознано—эмоционального усвоения морали в процессе установления единства нравственных знаний и переживаний обеспечивает ее полноценное нравственное развитие.

В формировании нравственности личности главная роль принадлежит не словесным убеждениям, не требованиям и наказаниям. Главное — пробудить у человека, начиная уже с детского возраста, внутренние силы нравственного самосовершенствования.

В основе самовоспитания лежит переживание личностью знаний о своих нравственных качествах и поступках.

В самовоспитании можно выделить начальный этап — самоисправление поступков», который характеризуется стремлением ребенка изменить конкретные формы своего поведения. Он еще не устанавливает связи между своим поведением и своими достоинствами или недостатками, не осознает своих качеств как таковых. Однако ребенок благодаря оценке взрослых знает, за какие поступки одобряют, а за какие — порицают. Поэтому, исправляя свое поведение, он объективно вынужден сам включиться в процесс самовоспитания.

Теперь ребенок начинает ориентироваться в своем самовоспитании не только на непосредственное внешнее требование, но и на собственную оценку нравственного смысла поступка.

Дальнейшее развитие самосознания происходит по мере установления в сознании ребенка связей между поступками и качествами своей личности. Он начинает рассматривать эту качественную характеристику как свое свойство, а поступок — как его результат. Данный уровень развития самосознания имеет место в подростковом возрасте. Важно отметить, что в подростковом возрасте в самовоспитании важную роль играет осознано—эмоциональное отношение подростков к качествам своей личности.

Но наряду с этим большая впечатлительность, частая смена увлечений приводит к тому, что дети переходного возраста оказываются не в состоянии сами направлять работу по самовоспитанию.

Эти положительные и отрицательные факты в самовоспитании говорят о том, что в подростковом возрасте еще необходима продуманная организация этого процесса.

В юношеском возрасте углубляется процесс осознания качеств личности.

По мере осознания значимости моральных качеств, роли самовоспитания в жизни человека и у школьников повышается интерес к работе над собой, формируются более устойчивое осознано—эмоциональное отношение к нравственному совершенствованию личности. Самовоспитание становится поэтому все более значимым фактором усвоения школьниками нравственных норм и принципов.

Условиями личностного развития являются своевременное включение ребенка в систему социальных человеческих взаимоотношений, наличие эффективных методов воспитания. Движущая сила личностного развития ребенка это с одной стороны, внутренние противоречия, а с другой стороны, внешние стимулы, побуждающие его изменяться как личность.

Переход от одного этапа личностного развития к другому обычно связан с двумя обстоятельствами: проявлениями кризиса возрастного развития и сменой ведущего типа общения. В это время изменяется отношение ребенка к самому себе, к окружающим людям и к своим обязанностям

Подводя итог, подчеркнем, что во все времена исследователи считали важнейшими источниками формирования духовности и нравственности у подрастающего поколения искусство, историю, религию, которые обеспечивали усвоение общечеловеческих и национальных ценностей, освоение, обобщение, сохранение и передачу традиций, способствовали постижению человеком смысла жизни, правил деятельности.

**Литература:**

1. Азбука нравственного воспитания: Пособие для учителя. / Под ред. И.А. Каирова О.С. Богдановой. – М.: Просвещение, 1997– 17с.
2. Аристотель. Этика / Аристотель. – М.: АСТ, 2010. – 492 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М., 1996.
4. Бабанский Ю.К. Педагогика. / Ю.К. Бабанский.–М.: Просвещение,-1998–479с.
5. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология развития человека. – М., 2004.
6. Голубева Г. А. Этика: учебник / Г.А. Голубева. – М.: Экзамен, 2007. – 318 с.
7. Григорович Л. А. Педагогика и психология. – М., 2004г. – 364 с.
8. Гуссейнов А. А. Этика / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 2006. – 547 с.
9. Лосев, А. Ф. Форма – Стиль – Выражение / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1995. – 364 с.
10. Попова В. И. Гуманистические ценности как базис формирования этической готовности студента педвуза /В.И. Попова, И.С. Харчева// Образование и учитель XXI века: проблемы, перспективы развития: сб. статей. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. Т.2. – 78-84.
11. Соколова Л.Б. Формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя / Л.Б. Соколова. Оренбург: Изд. ОГПУ, 2002. – 299 с.
12. Ясперс К. Духовная ситуация времен / К. Ясперс // Смысл и назначение истории; пер. М.И. Левиной. – М.: Республика, 1994. – 420 с.

**Павлішак Оксана Романівна,**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації  
Дрогобицького державного педагогічного  
університету імені Івана Франка

**Пітин Віталій Михайлович,**

старший викладач  
кафедри мовної та міжкультурної комунікації  
Дрогобицького державного педагогічного  
університету імені Івана Франка

## **НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ МЕТОДАМИ СУПЕРВІЗІЇ ТА БІОГРАФІЧНИХ РОЗВІДОК**

**Ключові слова/ Key words:** навчання/studies, компетенція/competence, взаємодія/interaction, супервізія/supervision, соціальні педагоги/social pedagogues.

Україна декларує свою готовність приєднатися до Болонського процесу. Мета цього входження – інтеграція системи освіти України в систему європейських стандартів освіти. Це дасть можливість дипломи випускників університетів України порівнювати до дипломів випускників провідних європейських навчальних закладів. Однак у нас є ще багато перешкод у процесі вступу до Болонського процесу. В Україні не вистачає добрих підручників, є проблеми з організацією навчання практичним навичкам та вмінням.

Підготовка соціальних педагогів в Україні проходить свій шлях становлення, тому актуальним є вивчення та використання досвіду розвинутих європейських країн, зокрема Австрії, де соціальна педагогіка давно пройшла стадію становлення і зайняла впевнену позицію серед інших педагогічних професій. Важливу роль у підготовці соціальних педагогів відіграють практичні вміння. Ряд вітчизняних та зарубіжних дослідників займалися проблемами соціальної педагогіки та підготовки соціальних педагогів, однак є ще дуже багато нерозв'язаних завдань та проблем щодо ефективного навчання працівників соціально-педагогічної сфери.

Мета нашого дослідження проаналізувати форми практичної підготовки соціальних педагогів, навчання через власний досвід, які досить поширені в Австрії та проаналізувати їх зміст.

Однією з таких форм є навчання супервізії. Супервізія, як і навчання фахових методик сприяє розвитку рефлексії та професійно-практичних вмінь. Навчання супервізії майбутніх вихователів Австрії відбувається під час навчання у вищих навчальних закладах, курсах підвищення кваліфікації та перепідготовки. [4,43].

Щоб надати можливість студентам в соціально-педагогічних інститутах краще ознайомитися з практичною сферою їх діяльності, у навчальних планах є такі предмети, як навчання практиці, методика та інші. Однак дуже часто такі заняття просто когнітивно “перетворюють” теоретичні моделі у практичні дії, або ззовні спостерігають за практичними проблемами. І студенти відіграють суб'єктивну роль у



цьому процесі, їх інтереси, погляди, судження, особисті позиції майже не беруться до уваги. Таким чином виникає брак практичних знань. Тому у багатьох країнах, а в Австрії зокрема, розроблене навчання супервізії, де студенти вчать на основі теоретичних моделей та теорії практики обговорювати проблеми. І тільки через рефлексію їх особистої діяльності і її комунікативного впливу на інших досягають найглибших знань з практики соціально-педагогічної роботи. Під впливом таких змін виникають нові методи та форми навчання соціальної педагогіки[5,14-15].

Слід зазначити, що дуже часто спостерігається брак кваліфікованих кадрів для організації занять з супервізії. Адже, тим викладачам, що читають теоретичні дисципліни не під силу організувати таке практичне заняття, бо багато з них не мають власного практичного досвіду у соціально-педагогічній діяльності. З 2001 року в Австрії заняття з супервізії проводять викладачі, які паралельно працюють у соціально-педагогічній установі і мають власний практичний досвід у тій, чи іншій сфері соціально-педагогічної роботи.

На даному етапі розробляються системи навчання супервізії. Відкритим для соціальної педагогіки залишається питання, як організувати навчання так, щоб студенти максимально набули практичної компетенції. Іде мова про виділення одного цілого семестру тільки на практику та супервізію. Австрійські науковці розробляють таку модель навчання, де супервізія відіграє одну з найголовніших ролей. Ф о р м а навчання супервізії допомагає розв'язати складні соціально-педагогічні проблеми, спираючись не тільки на теорію та практику, а й на практичний досвід кожного. Не потрібно думати, що супервізія – це панацея та порятунок у всіх складних ситуаціях. Оскільки супервізія спирається на рефлексивну діяльність, то має відбуватися довший час. Змістом супервізії є практичні проблеми, які пов'язані з практичними ситуаціями і з особистими проблемами кожного. Супервізія забезпечує практичний досвід студентам. Важливим є момент комунікації між викладачем та студентом і студентів між собою. Важливу роль відіграють міміка, жести, тощо. Викладач обов'язково має володіти вміннями рефлексії. Серед тем для навчання супервізії є: відношення до дітей та їх батьків, відносини у групі, особливості біографій, педагогічні концепції, нові методи професійної діяльності тощо.

Форми навчання супервізії:

1) індивідуальна супервізія. Сприяє розвитку особистісних професійних компетенцій. Ця форма вважається більш відкритою і відіграє визначну роль у навчанні. Немає страху, комплексів, конкуренції тощо. Індивідуальна супервізія відбувається між викладачем та студентом.

2) групова супервізія. Члени групи можуть бути з одного або різних навчальних потоків, але мають подібний досвід у співпраці. Відрізняється від індивідуальної тим, що тут не тільки викладач дає поради, а й самі учасники діляться своїм досвідом і допомагають одне одному.

3) командна супервізія. Членами є студенти однієї групи, які бачаться, співпрацюють і спілкуються між собою щодня. Тут виникає проблема страху перед іншими, бо студенти дуже добре знають один одного. Тому теми не завжди охоче обговорюються, особливо біографічного плану. Виникає конкуренція хто кращий. І за таких обставин найважче організувати навчання супервізії на основі довіри та відкритості[4,67].

Під час супервізії виникає невимушена обстановка, яка сприяє кращому засвоєнню професійних практичних вмінь.

Для ефективного навчання супервізії необхідно: довіра та відкритість між членами групи та супервізором, формулювання цілей супервізії з урахуванням очікувань та інтересів кожного учасника, регулярність занять, тощо. Супервізія відбувається у таких фазах:

- зондування. Подається інформація і називаються ситуації.
- роз'яснення. Формулюється проблематика та запитання.
- обробка інформації та вибір стратегії. Обговорення проблем шляхом діалогу, альтернативні пропозиції щодо вирішення складних проблем, кроки вирішення проблеми.
- рефлексія. Вирішальна частина навчання супервізії. Рефлексія виконаної роботи[5,16].

Важливим у супервізії є професійна співпраця.

Ще однією формою практичної підготовки соціальних педагогів є форма навчальної підготовки, де використовується метод біографічних розвідок. Метод біографічних розвідок набув великої популярності за останні десятиліття у ряді розвинутих країн, зокрема Австрії. Цей метод використовують не тільки в літературі, як це традиційно вважалося, а набуває все ширшого значення у викладанні соціально-суспільних дисциплін, таких як виховання, народознавство, соціологія, етнологія, тощо.

Біографії відображають життєвий процес і набутий за певний період досвід, який свідомо чи несвідомо впливає на наші дії. Досвід набувається у конкретних суспільних відносинах та ситуаціях і тому не є виключно приватною справою. Біографії представляють суб'єкт у відношенні до суспільства, його дії мають значення для всіх членів суспільства. Життєві історії відображають суспільні умови в загальних, культурних та сімейних умовах у спеціальному виразі і звідси постає досвід, унікальний для кожної особистості.

Гудйонс, відомий австрійський дослідник, який розробив метод життєвих історій, зауважує, що тільки через кваліфіковане дослідження біографій можна по-новому зрозуміти суспільну реальність. Мова йде про людей, не як пасивних суб'єктів, а маємо на увазі більше – продукт діяльності суб'єктів – дії і інтерпретацію зусиль. Це означає, що суспільна реальність знаходить своє відображення у щоденних діях кожного індивідууму[1,456].

Біографічні розвідки завжди поєднуються з певними умовами та досвідом у життєвих ситуаціях.

Ще один дослідник цього методу Блаумайзер розуміє життєвий досвід, як проблемний досвід всіх соціо-економічних та політичних процесів. Реконструкція власних біографій є – “інтеграційною лінією у реконструкції минулих суспільних змін” і розглядається як індивідуальна потреба[1,457].

Розуміння однієї особи сприяє значному внеску у систему знань. А система знань, у свою чергу, залежить від життєвої дійсності однієї особистості.

Спогади та напівсвідомий досвід з минулого активізує почуття. Підґрунтя щоденних дій дозволяє нам по-новому інтерпретувати досвід і досягати нового. Відношення особистості до суспільства відображається особливим способом у біографічних даних. Біографічні дослідження пропонують питання з відношень суб'єкта

до структури. Вони поєднують суб'єкт та суспільну структуру, суб'єктивну думку та структуру, соціокультурний процес і особистість.

Реально існують два різні поля впливу особистості. З одного боку суб'єкт продукує щоденні життєві ситуації, а з другого – свідомо чи несвідомо впливає на щоденні суспільні умови. Важливими є події, очікування, сподівання, надії, розчарування кожної особистості, бо вони є складовими майбутніх знань та досвіду[1,458].

Використовуючи метод біографічних розвідок у навчанні соціальних педагогів, викладачі розв'язують складні соціально-педагогічні проблеми, навчають студентів практичних вмінь та допомагають студентам відкрити свій неповторний досвід.

Висновок. Застосування таких методів та форм підготовки соціальних педагогів, які базуються на використанні власного життєвого досвіду забезпечує оптимальні умови для здійснення навчання дисциплін практичного спрямування, інтеграції знань і вмінь, сприяє свідомому засвоєнню навчальної інформації, ефективно впливає на забезпечення фахового спрямування навчально-виховного процесу у вивченні соціально-педагогічних дисциплін.

#### **Список літератури**

1. Lauer mann Karin, Knapp Gerald, Sozialpädagogik in Oesterreich. Perspektiven in Theorie und Praxis, Mohorjeva Verlag, 2003, 503 s.
2. Sozialpaedagogische Impulse.- 2003.-№3.-S.18-21.
3. Kontakte. Zeitschrift des Vereins zur Foerderung von Fortbildung und Kulturellen Veranstaltungen.-Jahrgang 22\2004.- S.18-24.
4. F.Petermann Paedagogische Supervision, Salzburg, 1995, 342s.
5. Sozialmagazin. Die Zeitschrift fuer Soziale Arbeit. 28Jg.11 November 1998, S13-19.



**Грушецька М. Е**

студентка IV курсу

Мелітопольського державного педагогічного  
університету імені Богдана Хмельницького

Науковий керівник: Ратко М. В.

кандидат педагогічних наук, доцент

## **МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ТАЛАНТІВ СІНІТІ СУДЗУКІ В КОНТЕКСТІ СПЕЦИФІКИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ЯПОНЦІВ**

*У статті висвітлюються методичні принципи виховання скрипалів-інструменталістів з раннього дитячого віку, розроблені відомим японським педагогом Сініті Судзукі. Його методична система розглядається в контексті специфіки традиційної художньо-естетичної свідомості японців, презентантами якої є поняття моно-но аваре, юген, вабі, сабі, окасі.*

**Ключові слова:** Художньо-естетична свідомість, музична освіта Японії, методична система, принципи.

*In the article the methodical principles of preparation violin instrumentalists from early childhood developed by famous Japanese pedahohm Siniti Suzuki. His methodical system razdayetsya in the context of specific traditional artistic and aesthetic consciousness of the Japanese. Representative which is kokoro, mono-no avare, yugen, wabi, sabi, okasi.*

**Keywords:** Artistic and aesthetic consciousness, music education in Japan, methodical system, principles.

**Актуальність роботи.** Японська культура вражає своєю самобутністю, ви-токи якої сягають глибокої давнини і виявляють глибинний взаємозв'язок з ментальними особливостями цієї нації. Японці ввічливі і стримані люди. Вражає своєю надзвичайністю також їх працелюбство, результати якого виявляються в і технологічних досягненнях, і в освітній, і в творчо-виконавській діяльності.

Важливою сферою культуротворчості японців є музичне навчання та виховання дітей і молоді. Специфіка японської художньої традиції та естетичної свідомості висвітлена в працях Н. Анаріної, Н. Виноградової, Т. Григорьєвої, О. Чабанець, О. Южакової, Т. Юнак та ін. Окремі аспекти проблеми генези та основних історичних віх становлення мистецької, і зокрема музичної, освіти в Японії аналізуються в працях Г. Гвоздєвської, О. Желєзняк, О. Прасол, М. Ратко та ін.

**Метою** даної статті є контекстний та системний аналіз методики виховання музикантів-інструменталістів, розробленої японським педагогом Сініті Судзукі.

Модель мистецької освіти в Японії заслуговує на особливу увагу. Вона ґрунтується на ідеї здатності кожної людини відчувати природну красу. Японську естетику за її природою дуже важко описати, а ще важче її систематизувати. Адже прекрасне, з точки зору японців, неможливо пояснити, його можна лише відчутти. Їх краса не абстрагована, про неї не написано в трактатах, тому японці не прагнули і підкорити мистецтво певним законам. Вони прилучали до краси, не розмірковуючи над її підґрунтям: краса не об'єкт для міркувань, а засіб, за допомогою якого людина єднається зі світом, у повній мірі відчуває себе його повнозначною частинкою. Специфіка естетики японців також полягає у тому, що більшість принципів їх естетичного світосприйняття розвивалися поступово, на відміну від естетичних категорій Західної Європи, де основні концепти естетичної свідомості – комічне, трагічне, героїчне та ін. – сформувалися в Давній Греції й існували довгий час, постійно ускладнюючись, набували нових відтінків, але не змінювали свого змісту. Так само як поняття порожнечі (*ну*) в китайському живопису змінювалося і трансформувалося за змістом, так категорія *аваре* переросла в естетичний і філософський принцип *юген*. *Юген* з часом перетворилося у *вабі*, потім – у *сабі*. Категорія смішного – *окасі* – розвинулася досить рано і уникла подібного роду трансформацій.

Розглянемо окремо кожне із цих понять. Поняття *аваре* прийшло в Японію з Китаю як феномен першої форми естетичного осмислення навколишнього світу і спочатку означало лише почуття захвату, схвилювання. Ключовим поняттям в естетичній теорії Мотоорі Норігана (1730-1801) було *моно-но аваре*. Слово *аваре* передає захоплення або страх. Сам Мотоорі дає йому таке визначення: «Коли ми говоримо про осягнення моно-но аваре, то розуміємо під ним вигук здивування, який зривається з вуст, коли наша душа схвилювана розумінням того, що побачене, почуте або осягнене є *аваре*» [1, с. 68]. В мистецтві почали цінувати красу таємничого, глибоко схованого, красу *юген*.

Якщо *моно-но аваре* – це зачарованість речами, які своєю привабливістю наводять на приємну тугу, то красу *юген* можна відчутти лише в особливому духовному стані. Це краса невидимого, таємничого, прихованого від погляду, того, від чого захоплює дух.

*Юген* являє красу спокою, означає злиття з космічним «Я», що відповідає ідеям філософії «дзен». В Японії вважають, що *юген* містить у собі певну таємницю, яку описати складніше за все. Вслід за осягненням прихованої краси *юген* з'являється нова художня концепція, зорієнтована на простоту і суворість. В мистецтві починають цінувати стиль *вабі*, який відображає красу спокою, тиші, скромності

*Сабі* – це поняття витонченої простоти, яка зосереджує в собі дух старовини. Дух *сабі* спочатку був втілений в чайній церемонії, потім він став впливати на есте-

тику живопису. Естетика *sabi* пов'язана з дзенським світосприйняттям, так само, як і *юген*. Але на відміну від *юген*, філософсько-естетична категорія *sabi* означає прості речі. *Юген* вказує на поступовий перехід до істини, а *sabi* – це раптовий стрибок, який водночас означає перебування зараз, в цьому світі, в цій миті. Наступна категорія естетики – *okasi*, або сміх, стає однією з центральних категорій світоглядно-естетичної свідомості японців на початку XVII ст., епохи, коли формується культура і естетика міста. Люди більш за все починають цінувати смішне – *okasi*, в ньому вони знаходять провідну естетичну цінність свого часу. Сміх за своєю природою був невіддільним від краси. Він звільняв від комплексу неповноцінності, давав відчуття розкнутості, принаймні у сфері почуттів, чуттєвих насолод.

Традиційно в Японії вважають, що можливо й необхідно розвивати не лише інтелект, а й емоційність, яка є основою естетичного сприйняття. Витоки того розуміння освітньої мети криються у концепції *kokoro* («серця-розуму»), яка також є відображенням ментальних особливостей представників цієї нації. Японцям притаманне традиційне для Далекого Сходу світорозуміння, сутнісною характеристикою якого є відчуття людиною своєї єдності та гармонійної взаємодії з Природою. Мистецтво, на думку японців, покликане виявляти її красу й робити її відчутною. Саме тому, вважають японські педагоги, дітей треба вчити відчувати красу довкілля, вчити сприймати прекрасне. Адже вони переконані, що ніякий науковий і технічний поступ не здатний змінити естетичну та етичну складові людського життя [2, с. 48].

Японці також вважають себе прямими нащадками богів, можливо тому серед них поширеною є думка, що кожна дитина від природи є обдарованою, а отже здібності поета, художника, музиканта потрібно розвивати у кожного від народження. Ця ідея знайшла яскраве втілення у методичних працях та педагогічній діяльності Сініті Судзукі.

Сініті Судзукі – відомий японський скрипаль, талановитий педагог, засновник і президент всесвітньо відомого Інституту виховання талантів. Розроблена ним методична концепція ґрунтується на ідеї сенситивності раннього дошкільного періоду для емоційного та чуттєвого розвитку дитини.

Постать Судзукі є найбільш видатною. Як і духовні вчителі-наставники стародавньої і середньовічної доби (яких у Японії називали *сенсей*), Сініті вважав, що музичний дар – це не вроджений талант, а здатність, яку можна розвинути, якщо з раннього дитинства цілеспрямовано займатися з дитиною. Судзукі уславився тим, що його, всього лише три-чотирирічні, вихованці вже володіли блискучою грою на скрипці. Свої принципи і методи виховання Сініті Судзукі виклав у книзі «Вирощені з любов'ю», на сторінках якої він доводить, що кожна дитина народжується потенційно талановитою. Стисло охарактеризуємо основні із них.

**Терпіння і повторення.** Як тільки паросток пробився, він, на думку Судзукі, починає рости все швидше і швидше. Справа спочатку йде повільно, перш ніж досягти перших успіхів пройде чимало часу, але здібності розвиваються поступово. Не варто втрачати надію через відсутність видимих результатів (у такому разі всі прагнення «сходять нанівець»). Важливо мати велике терпіння і невпинно повторювати певні вправи. Якщо цього вдалося досягти, то незабаром можна побачити, як на підґрунті вже сформованих вмій швидко розвиваються нові [5, с. 45].

**Талант не успадковується.** Усталеною є думка, що талант є вродженим і передається у спадок. Сініті Судзукі переконаний, що успадковуються лише фізіологічні особливості організму, з моменту народження все інше залежить тільки від психологічного впливу, який чинить на дитину навколишнє середовище. Отже, дитина народжується «без талантів», вона живе, бачить і відчуває відповідно з оточенням.

«Ми повинні задуматися, – пише Судзукі, – що, виховуючи дитину у ранньому віці, важливо знати, як саме виховувати і чому навчати, як впливати на її розум і почуття, на її поведінку» [5, с. 49].

**Сприятливе середовище – запорука визначних здібностей.** Гарне оточення є, на думку Сініті, запорукою ефективного виховання видатних здібностей. Не можна виховати в дитині якість, відсутню в навколишньому культурному середовищі [5, с. 60]. Ідея належного навколишнього контексту в методиці Судзукі втілюється через ретельний підхід до вибору вчителя, через наявність в колі спілкування дитини порядних і благородних людей, що орієнтують юну людини на зразки моральної поведінки; через активну моральну позицію батьків у вихованні, а також читання книг і мотивацію бажання дитини розкрити свої здібності.

**Постійне виховання нових якостей.** За думкою йде вчинок. За переконанням Судзукі, якщо люди вміють правильно міркувати, то у них вже є необхідні здібності. Чим освіченіша людина, тим вищою є її здатність мислити конструктивно. Неможливо удосконалюватися, якщо не можеш подумки контролювати свою поведінку [5, с. 82]. Прогресу можна досягти тільки шляхом набуття нових навичок, а для цього недостатньо лише думати. Навички формуються лише в результаті постійних ретельних повторень. «Щоб думка про самовдосконалення була продуктивною, – резюмує Судзукі, – вона повинна негайно супроводжуватися відповідною дією [5, с. 83].

**Справжнє дитяче обличчя.** «Я насамперед хочу виховати хороших громадян. Якщо дитина з моменту свого народження слухає хорошу музику і вчиться грати сама, в неї розвиваються глибокі почуття, дисципліна і витривалість. Вона набуває доброго серця. Якщо вся нація спільно візьметься за виховання дітей, то, можливо, вдасться уникнути війни» [5, с. 131].

**Висновок.** Отже, система навчання і виховання в Японії спирається на синтез споконвічних японських світоглядних установок та естетичних уявлень, які знайшли своє відображення в категоріях когоро, моно-но аваре, юген, вабі, сабі та ін. Властиве японцям естетизоване ставлення до дійсності багато в чому формується в контексті впливу на людину навколишнього середовища, безпосереднього буття, в яке людина занурена. Яскравою постаттю в сучасній мистецькій освіті Японії є Сініті Судзукі. Розроблена ним методична концепція виховання скрипалів-інструменталістів з раннього дитячого віку базується на традиційних для японців уявленнях про природжену обдарованість кожної людини і працелюбство.

### Література:

1. История эстетической мысли: Становление и развитие эстетики как науки: В 6-ти т./ АН СССР, Ин-т философии, сектор эстетики; Редкол.: Овсянников М.Ф. и др. – М.: Искусство, 1985. – Т. 2.: Древний мир. Средневековье. – 463 с.
2. Миролюбов А. Современная общеобразовательная средняя школа в Японии / Народное образование / А. Миролюбов. – М., 1971 – 245 с.

3. Неменский Б.М. Мудрость Красоты. О проблемах эстетического воспитания /Б.М. Неменский. – М., 1991. – 201 с.
4. Печко Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека / Л. П. Печко. – М.: ИЦЭВ РАО, 1991.
5. Судзуки С. Возвращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талантов / С. Судзуки. – Мн.: ООО «Попурри», 2005. – 192 с.



**ІСТОРИОГРАФІЯ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ «ЛАНДШАФТ»  
В ГЕОГРАФІЧНІЙ ДУМЦІ У 50-80-ТІ РР. ХХ СТ.**

**Анотація.** У статті зроблена спроба аналізу дефініцій поняття «ландшафт» в географічній думці у період найактивніших пошуків визначення цього поняття у 50-80-ті рр. ХХ ст.

**Ключові слова:** ландшафт, синоніми, пошук узагальненої дефініції.

**Аннотация.** В статье делается попытка анализа дефиниций понятия «ландшафт» в географической мысли в период наиболее активных поисков определения этого понятия в 50-80-х гг. ХХ ст.

**Ключевые слова:** ландшафт, синонимы, поиск обобщённой дефиниции.

**Annotations.** An attempt to analyze definitions of the term "landscape" in geographical thought in the period of active search for a definition of this concept in the 50-80's century.

**Keywords:** landscape, synonyms, definition of a generalized search.

**Вступ.** Кожна наука намагається створити обґрунтовану теорію, якій слугують точні і ясні визначення, застосовуючи поняття (тобто дефініції). Більшість визначень, за Д. Л. Армандом, є роз'ясненням понять, які передаються через терміни. Загальноприйняті терміни потребують визначення для уточнення і обмеження їх смислу, а нові і ті, що по-різному розуміються, для конструювання нових понять. Проте, в географічній науці з перших визначень термінів «ландшафт» і «географічна оболонка» хоч й пройшло ціле століття, накопичилось більше запитань, ніж відповідей. Єдиної думки про те, що таке «ландшафт» донині не існує. Саме розв'язанню цієї проблеми і присвячується дослідження.

**Вихідні передумови дослідження.** Питанню типології і трансформації поняття «ландшафт» приділяється постійна увага дослідників. З вітчизняних М. Ф. Векліч, К. І. Геренчук, Г. П. Міллер, П. Г. Тищенко, Пащенко, А. В. Мельник та ін. Найбільш ґрунтовно і усебічно дав аналіз визначень поняття «ландшафт» та його синонімів до 1990 р. М. Ф. Векліч. З зарубіжних – Ф. М. Мільков, Д. Л. Армад, А. Г. Ісаченко, Н. А. Солнцев, А. А. Григор'єв, В. Н. Солнцев, З. Пасарге, К. Троль, Е. Неєф і ін.. Усі вчені давали власні трактування поняттю «ландшафт», іноді навіть не пояснюючи, чому вводиться нове поняття. «Різний смисл має поняття *ландшафт* у різних дослідників ХХ ст., а у ряді випадків – у одного й того ж автора» [4, с. 18]. За останнє двадцятиріччя з'явилися й нові публікації, які потребують обговорення і аналізу. Тому й виникла **мета дослідження:** спробувати узагальнити досвід досліджень визначення поняття «ландшафт» саме у період найбільш активних його пошуків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У наукову літературу, зазначає Ф. М. Мільков, термін ландшафт з визначеним змістом був введений у 1805 р. німецьким географом Г. Гоммейером [10, 141]. Це ж підтверджує й М. Ф. Векліч: «*Ландшафт*

як науковий термін вживається принаймні з самого початку ХІХ ст., Г.Гоммейер у 1805 р. вважав ландшафт третім ступенем – Ort, Gegend, Landschaft, Land – поділу природи, а саме територією, яку можна окинути оком з будь-якої високої точки і в межах якої, як вважав пізніше К. Ріхтер, земна поверхня сприймалася єдиним гармонійним цілим» [4, с. 17-18]. Хоча А. Г. Ісаченко стверджує, що «введенням поняття «ландшафт» в науку географі зобов'язани головним чином Л. С. Бергу, який у 1913 р. висловив думку, що саме ландшафт є предметом вивчення географії» [7, с. 34; а також: 8, с. 34]. За А. Г. Ісаченком це повторюють й інші, наприклад, В. М. Гуцуляк: «У докучаєвському періоді Л. С. Берг першим із російських учених увів у науку поняття «ландшафт» [5, с. 5]. Проте, уявлення про ландшафт вже у дожовтневий період набуло популярності серед природодослідників, хоч розробленого вчення про ландшафт тоді ще не існувало.

Тільки В. В. Докучаєву це судилося зробити. В. В. Докучаєв заклав основи уявлення про єдиний природний (точніше – природно-господарський) комплекс і способах керування ним, виходячи з визнання цієї єдності: «...усі чинники ...які лежать в основі сільського господарства, до такого ступеню тісно пов'язані між собою, так би мовити, переплітаються між собою, до такого ступеню важко розчленовані у їх впливу на життя людини, що як під час вивчення цих чинників, так і, особливо, під час оволодіння...ними, безумовно, потрібно мати на увазі, по можливості, усю єдину, цілну, нероздільну природу, а не уривчасті її частини; необхідно однаково чити і студіювати усі найголовніші елементи її...інакше, ми ніколи не будемо у змозі врахувати, що належить одному і що іншому чиннику». І далі В. В. Докучаєв писав: «Якщо бажають поставити російське сільське господарство на тверді ноги, на битий шлях...якщо бажають, щоб воно було адаптовано до місцевих фізико-географічних (однаково як історичним і економічним) умовам країни і на них би трималося... безумовно необхідно, щоб ці умови – усі природні чинники (грунт, клімат з водою і організми) – були б досліджені, по можливості, усебічно і обов'язково у взаємному зв'язку» [Цит. за: 3, с. 327, 328]. Ось розгорнутий аналіз природного комплексу, або ландшафту.

Значний вклад в обґрунтування поняття «ландшафт» внесли французькі географи. Вони відмічають, що велика кількість зв'язків в ландшафті, необхідність знати усе про все для точного їх встановлення, призводять до того, що структури, які виділяються, надто пусті і поверхові. Спроби відтворення цілісного уявлення про ландшафт зіштовхуються з серйозними методологічними труднощами, призводять до виходу за межі компетенції географії і вторгнення у сфери інших наук. Теорії, які описують структуру і функціонування ландшафту, засновані на інформаційних і енергетичних уявленнях. Не дивлячись на застосування усе більш складних технічних засобів як на макрорівні (сканування з космосу, аерофотозйомка), так і на мікрорівні (більш тонкі методи аналізу), цілісне уявлення про ландшафт можливо створити тільки завдяки вербальним засобам.

Автономія науки про ландшафт може проявлятися тільки при вивченні його форми, тоді як його зміст недоступний розкладанню на складові з допомогою наукових методів [16, с. 10; підкреслено – Б.Ч.].

У той же час, уявлення про ландшафт характеризуються переходом від монотопізму до політопізму, до трактування ландшафту як сукупності ряду образів

одного й того ж місяця. Але ще О. Гумбольдт попереджав, що не можна отримати уявлення про ландшафт на підставі «колекціонування» різних його елементів. В основі уявлень про ландшафт повинні бути відомості про взаємозв'язки. Саме завдяки складним взаємозв'язкам ландшафт як ціле не дорівнюється сумі частин. Введення поняття про геосистему звільняє її від усього суб'єктивного, але при цьому втрачається специфіка даного ландшафту [17; підкреслено – Б.Ч.]. Про це пізніше наголошував і В. В. Докучаєв.

Французькі географи неодноразово звертали увагу дослідників і на дослідження поняття «ландшафт», яке по-різному інтерпретується в таких науках, як геологія, геоморфологія, фітогеографія, екологія, при чому жодна з них не розглядає значення ландшафту для людини (за виключенням відносної або абсолютної винятковості ландшафту). Для суспільства ландшафт – це частина території, яку воно бачить, сприймає і знаходить красивою чи спотвореною. Також ландшафти суб'єктивні (на відміну від об'єктивних, які вивчаються природничими науками) і представлені локальними елементами (напр., будови, рослинність) і особливими формами рельєфу, які неявно оцінюються з точки зору критеріїв естетики [15].

Взагалі за даними А. Н. Иванова, у Франції розглядаються тільки ті дослідження, які засновані на понятті «пейзаж» («passage»), при чому більшість французьких географів вважає, що ландшафт не існує поза сприйняттям, тобто він є не об'єктивно існуючим ландшафтом, а є частиною поверхні, яка сприймається спостерігачем. Цікавими є методологічні підходи, виділені автором: 1) вивчення ландшафту як трьохчлена (геома+біота+діяльність людини); 2) виражена екологізація більшості наукових досліджень, пов'язана з ландшафтознавством; 3) підвищений інтерес до часової координати ландшафту (довготривалі дослідження); 4) існування у французькій географії специфічного напрямку – «вчення про пейзаж», коли розглядається пейзаж виключно через призму сприйняття, тобто вивчається вплив різних пейзажів на різні індивідууми, різні соціальні групи людей [6].

Несподівані результати показали дослідження В. С. Преображенського і Т. Д. Александрової. Вони проаналізували 173 терміна по динаміці ландшафтів, взятих з літературних джерел і виділили групи термінів, які характеризують: властивості ландшафту (23 терміна), дії і процеси, які призводять до зміни стану ландшафту (65), часові показники (17), стан ландшафту і середовища (67), зокрема й «типи» ландшафтів (23) [12]. Далі автори зазначають, що багато понять, які увійшли у ландшафтознавство, ще не «вжились» в географію, оскільки тільки невелика частина термінів має визначення. І висловлюють надію на поглиблене дослідження цих термінів.

Нічого несподіваного не внесло в науку дослідження чеського географа Козел Петра (Kozel Petr). Він прослідкував етимологію і розвиток поняття «ландшафт»: у побутовому мовленні, в галузях науки (філософії, соціології, історії, економіці, статистиці, географії, екології і ін.) і практиці (політиці, плануванні, архітектурі, народному господарстві і ін.), хоча загальновизнаного визначення ландшафту не виявив, оскільки його не існує. Автор під ландшафтом пропонує розуміти територію (трьохмірну частину ландшафтної сфери), яка включає усі природні і суспільні явища і процеси, яка якісно відрізняється від оточення [14].

Потрібно зазначити, що «якісно відрізнити» одну територію від іншої у природі завдяки візуальному спостереженню практично неможливо, оскільки межі од-

нієї непомітно, за рідким виключенням, переходять в іншу. «Зазвичай ландшафти різних типів змінюються поступово, утворюючи на контакті переходи» [8, с. 14].

Ґрунтовними є дослідження литовського географа Кавалаяускаса П. (Kavaliauskas P.), який провів історичний аналіз розвитку розуміння терміну «ландшафт» різними мовами і прийшов до висновку, що на сьогоднішній день термін став поняттям, конкретний зміст якого дуже різноманітний навіть у рамках однієї мови. Наприклад, в литовській мові, крім іноземних слів «ландшафт», «пейзаж», вживаються ще близько десяти власних термінів, за своєю семантичною будовою і етимологією досить подібних до першого, проте з різним лексичним відтінком у різних авторів. Автор підкреслює філософську неспроможність деяких нових спроб відірвати матеріальну структуру ландшафту від його зовнішньої форми, означаючи їх окремими самостійними термінами. Автор намагається довести перевагу власних термінів «краштовайздис» або «краштобудис» (краеобраз), які вважаються істинними литовськими визначеннями ландшафту [11; підкреслено – Б.Ч.].

Найвагоміше дослідження смислу поняття ландшафт провів А. Д. Армад. Він проінвентаризував усі смисли застосування поняття «ландшафт» у наукових дослідженнях і на практиці і прийшов до висновку, що під ландшафтом розуміється ділянка території разом з її «вмістом». Він наводить основні контексти застосування цього поняття: «1) ландшафт середовище життя людини; 2) об'єкт людської діяльності; 3) об'єкт сприйняття, організатор світогляду, реальність, яка дана у відчутті; 4) об'єкт наукового дослідження; 5) методи дослідження і моделювання ландшафту. У кожному контексті виділяються свої підпоняття». І додає: «Створення уявлень про ландшафт можливе тільки при аналізі системи «ландшафт-дослідник» у єдності» [1, с. 134-135, 136].

Дослідження А. Д. Арманда перегукується з напрацюваннями французьких географів, які прийшли до висновку, що обов'язково потрібно враховувати вплив пейзажів, що спостерігаються, не тільки на дослідника, а й «на різні соціальні групи людей». За цих умов дійсно буде створюватися правдивий образ ландшафту під час аналізу системи «ландшафт-дослідник» у єдності»

Японський географ Тезука Акіра прослідкував еволюцію поняття «ландшафт» в німецькомовних країнах у ХХ ст., де воно є одним з ведучих географічних уявлень. Коли у 20-30-х рр. велися жваві дискусії про сутність, які очолювали методологічні дискусії в географії, також активно користувалися цим терміном, але по-різному широко обговорювалось і уявлення про ландшафт. Обґрунтований З. Пассарге термін «ландшафтознавство» (Landschaftskunde) залучив багатьох прихильників. На початку 20-х рр. термін «ландшафт» застосовувався Е. Бааза як основа географічної методології. А. Геттнер і О. Шлютер приділяли увагу дослідженню культурного ландшафту, але А. Геттнер стверджував, що ландшафтознавство і ландшафтна географія аналогічні країнознавству (Länderkunde).

Методологічні суперечки навколо концепції ландшафту набули особливу гостроту наприкінці 50-початку 60-х рр. Якщо дискусії наприкінці 30-х рр. призвели до уточнення поняття «ландшафт», то у 60-ті рр. більшість географів прийшло до уніфікації цього поняття і воно набуло остаточного формулювання. Концепція ландшафту витримала випробування і продовжує широко використовуватись до нині [18].

Подібне вважає й Г. Н. Максимов. Він на підставі аналізу географічної літе-

ратури прийшов до висновку, що на початку ХХ ст. поняття ландшафту отримало науково-обґрунтований характер, оскільки були з'ясовані його об'єм і зміст і місце в теорії географічної науки (??). Наступні дослідження будови ландшафту (зональність, секторність і ін.) і, особливо, встановлення єдності ландшафту і географічної оболонки призвели до формування конкретно-всезагального поняття ландшафту, які відображають цілісні територіально обмежені фізико-географічні утворення будь якого таксономічного рангу [8а].

Потрібно зазначити, що автори бажане видають за дійсне. Наприклад, ще на початку 90-х років існувало кілька десятків визначень поняття «ландшафт», особливо були розбіжності у поглядах на його об'єм і зміст. До початку 90-х рр. не було «встановлено єдності ландшафту і географічної оболонки» – це різні поняття, і не було «всезагального поняття ландшафту!».

Це підтверджують і більш сучасні дослідження поняття «ландшафт». На думку А. Д. Армада, існуючі нині визначення ландшафту як основоположної територіальної одиниці фізичної географії вирізняються нечіткістю, неопераціональністю. Цьому у більшому ступеню сприяє безліч аспектів, або «проекцій», у яких використовується поняття ландшафту. Добитися конкретизації уявлення про ландшафт можна тільки ціною відмови від ідеї про існування у природі єдиної «істинної» системи ландшафтів. В дійсності процес поділу континуума ландшафтної сфери на територіальні комплекси неможливий без застосування додаткової апріорної інформації, яка залежить насамперед від мети дослідження. Таким чином, кожен виділений і схарактеризований під час наукового дослідження ландшафт (система ландшафтів) – це результат «спільної творчості» природи і вченого [2; підкреслено – Б.Ч]. «Взагалі, – зазначає М. Ф. Векліч, – не усі визначення поняття «ландшафт» є дефініціями, частина з них – це описи (назви зовнішніх ознак), характеристики (розкриття найбільш значимих ознак), порівняння, вказівки, а у інших поряд з дефініцією об'єднуються (або змішуються) описи, характеристики і т.п. Не усі визначення ландшафту логічно бездоганні» [4, с. 20].

Г. П. Міллер вважає, що зневажання закономірної нерівнозначності взаємодіючих чинників і об'єктивної системи розчленування природи земної поверхні – причина помилок у систематизації ландшафтної єдності. Уявлення про динамічні взаємо переходи предметів і явищ, які відображаються поняттями одиночного, загального, особливого, обґрунтовують індивідуальний і типологічний аспекти систематизації. Таксономія виконується за морфолого-структурним і факторним діагностичним ознаками, типізація (класифікація) – за особливостями генезису з урахуванням правил поділу понять Д. Л. Арманда [9].

**Висновки.** Проведений короткий огляд найсуттєвіших уявлень про «ландшафт» від В. В. Докучаєва до сьогодення дає підстави стверджувати, що за ціле століття суперечок науковців, їх виступів на конференціях і в наукових працях, узагальненого і загальноприйнятого поняття «ландшафт» нема. Яка ж цьому причина? Як зазначає М. Ф. Векліч, «багатозначність терміну *ландшафт* стало однією з причин появи в науковій природничій літературі цілої низки синонімів і споріднених понять: *природний комплекс* Е. А. Маркуса, пізніше як синонім ландшафту застосовувався термін *природний територіальний і аквально-територіальний комплекс*; В. Н. Сукачов назвав його *біогеоценозом*, інші автори – *геобіоценозом*, а В. Б. Сочава – *геосистемою*. Але по праву

пріоритету синонімом ландшафту приймається *географічний комплекс (геокомплекс)* як ділянка генетично відносно однорідної природи земної поверхні – і суходолу, і поверхні океану, і дна будь-яких водойм». І далі підкреслює: «Наведені трактування ландшафту, його синонімів і споріднених понять недостатньо визначені, часто суперечливі, частково несорозмірні логічно, не виправдано просторанні і неточні, від'ємні, а більшість з них – це формально не власне визначення, але результат використання логічних прийомів (одного або кілька разом взятих), подібних до дефініцій,... а також підміна понять і використання одного й того ж терміну для означення різних понять – на жаль, в науці явище досить звичне. Тому деякі ландшафтознавці здебільшого використовують пояснення, а не визначення» [4, с. 24, 25].

Є суперечливі твердження і французьких географів про неможливість існування ландшафту поза сприйняттям дослідника (або будь якого спостерігача), тобто не є об'єктивно існуючим ландшафтом, а є частиною поверхні, яка спостерігається. Більшість учених приходять до висновку, що на сьогодні є десятки визначень поняття «ландшафт» не тільки в різних мовах, а й «рамках однієї мови».

Сказане спонукає до створення словника усіх дефініцій поняття «ландшафт» з їх аналізом і галузево-загальною класифікацією, що сприятиме порозумінню між спільнотою науковців.

### Література

1. Арманд А. Д. Ландшафт как объект познания и конструкция / А. Д. Арманд // Исслед. методол. проблем геогр. в ЭССР; [тезисы докл. и сообщ. Совещ., Таллин, 3-5 февр., 1987]. – Таллин, 1987. – С. 133-137.
2. Арманд А. Д. Ландшафт как конструкция / А. Д. Арманд // Изв. Всес. геогр. о-ва. – 1988. – 120. – №22. – С. 120-125.
3. Богучарсков В.Т. История географии: уч. пособ. для вузов; [за ред. Ю.П. Хрусталёва]. – М.: Академич. проект, 2006. – 560 с. (Фундаментальный учебник).
4. Веклич М. Ф. Основы палеоландшафтоведения / Максим Фёдорович Веклич; [отв. ред. В. И. Галицкий; АН УССР. Отделение геогр. Ин-та геофизики им. С. И. Субботина]. – К.: Наук. Думка, 1990. – 192 с.
5. Гуцуляк В. М. Ландшафтознавство: теорія і практика; [навч. посіб.] / Василь Миколайович Гуцуляк. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2008. – 168 с.
6. Иванов А. Н. Основные направления в современной французской школе ландшафтоведения / А. Н. Иванов // Вестник МГУ. Серия 5. – 1988. – № 6. – С. 80-85.
7. Исаченко А. Г. Основы ландшафтоведения и физико-географическое районирование / А. Г. Исаченко. – М.: Высш. шк., 1965. – 327 с.
8. Исаченко А. Г. Природа мира: ландшафты / Анатолий Григорьевич Исаченко, Алексей Афанасьевич Шляпников. – М.: Мысль, 1989. – 504 с.
9. Максимов Г. Н. К вопросу об эволюции понятия ландшафта / Г. Н. Максимов // Тр. ХУП Науч. конф. аспирантов и мл. науч. сотрудников. Ин-т истории естествозн. и техн. АН СССР. – М., 1974. – С. 59-64.
10. Миллер Г. П. К обоснованной систематизации ландшафтных территориальных единств / Г. П. Миллер // Вестн. Львовского ун-та. Сер. геогр. – 1986. – № 15. – С. 3-7.

11. Мильков Ф. Н. Общее землеведение: учебник. [для студ. географ. спец. вузов] / Фёдор Николаевич Мильков. – М. Высшая шк., 1990. – 335 с.
12. Некоторые дискуссионные вопросы понятия ландшафтов // Науч. труды учебн. заведений Литовской ССР. Геогр. и геология. – 1976. – № 12. – С. 83-92.
13. Преображенский В. С. Первичный анализ терминов динамики ландшафтов / В. С. Преображенский, Т. Д. Александрова // Изв ВГО. – 1975. – 107. – № 5. – С. 397-403.
14. Рихтер Г. Д. Система природных территориальных комплексов Земли / Г. Д. Рихтер // Изв. АН СССР. Сер. геогр. – 1969. – № 5. – С. 17-20.
15. Kozel Petr. Определение ландшафта = Příspěvek k definici krajínu. / Petr Kozel; [пер. с чеш. Н. Клюева] // РЖ. – Теоретические и общие вопросы географии. – М., 1989. – № 2 А47. – С. 6.
16. 36. Neuray G. Вопросы исследования ландшафтов = Comterendu de la journée dyétude consacrée aux paysages, gembloux, 26 oct., 1985. Introduction aux travaux de la journée: conclusion / G. Neuray; [пер. с фр. В. Попова] // РЖ. – Теоретические и общие вопросы географии. – М., 1988. – № 4 А60. – С. 9.
17. Richard J.-F. Наука о ландшафте: отношения, зависимости и автономии. La science du paysage relations, dépendences et autonomies / J.-F. Richard; [пер. с фр. В. Шупер] // РЖ. – Теоретические и общие вопросы географии. – М., 1987. – № 6 А67. – С.10.
18. Rougerie G. [Ландшафтоведение: взгляд на ландшафт] сверху или изнутри? Le dessus, ou le dedans? / G. Rougerie; [пер. с фр. В. Шупер] // РЖ. – Теоретические и общие вопросы географии. – М., 1987. – № 6 А68. – С.10-11.
19. Тезука Акира. Концепция ландшафта в географии стран немецкого языка / Акира Тезка; [пер. с яп. по автореферату] // РЖ. – Теоретические и общие вопросы географии. – М., 1987. – № 11 А88. – С. 12.

**Корчагина И.А.**

кандидат географических наук,  
Рубцовский институт (филиал)  
Алтайского государственного университета

**Колмакова Л.А.**

аспирант  
кафедры педагогики высшей школы  
и информационных  
образовательных технологий  
Алтайского государственного университета

**ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ  
ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА  
ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ  
В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ключевые слова:** дисбаланс спроса и предложения рабочей силы, информационно-коммуникационные технологии, профессиональные образовательные организации, информационно-образовательная среда, технология визуализации учебной информации.

Конъюнктура современного российского рынка труда характеризуется дисбалансом в соотношении спроса и предложения на рабочую силу, что негативно отражается на развитии экономики. Возникающие диспропорции в распределении рабочей силы по отраслям и сферам экономической деятельности снижают производительность труда и качество выпускаемой продукции. Существенное влияние на развитие рынка труда оказывают изменения, происходящие в сфере профессионального образования, которое является важнейшим компонентом инфраструктуры рынка труда, создающим условия для его эффективного функционирования, достижения баланса спроса и предложения рабочей силы.

Современное образование ограничено в получении информации о перспективах спроса на рабочую силу и не имеет возможности оперативно реагировать на динамичные изменения рынка труда. Оторванность современной системы профессионального образования от потребностей экономики приводит к переизбытку одних специалистов и острой нехватке других.

Рассмотрим, какое влияние на развитие рынка труда оказывают изменения, происходящие в сфере образования, связанные с трансформацией структуры профессионального образования, как в количественном, так и в качественном отношении на региональном уровне.

Алтайский край типичный агропромышленный регион России с высокой долей занятости в сельском хозяйстве. Структура профессионального образования в Алтайском крае представлена следующим образом: высшие учебные заведения – 24 %, средние профессиональные образовательные учреждения – 39 %, начальные профессиональные образовательные учреждения – 37 %. По результатам опроса, прове-



денного управлением по труду и занятости Алтайского края среди работодателей региона структура потребностей рынка труда в кадрах по уровню профессионального образования следующая: высшее – 18 %, среднее – 9 %, начальное – 73% [5].

Основная доля вакансий службы занятости Алтайского края приходится на сельское хозяйство, обрабатывающие производства, оптовую и розничную торговлю, строительство, где в первую очередь востребованы рабочие профессии (электросварщики, токари, экскаваторщики слесарь-сантехники, электромонтеры, электрослесари, трактористы, работники животноводства, механизаторы и др.), что отражает проблему дефицита квалифицированных рабочих кадров.

Таким образом, сложившаяся диспропорция между уровнями профессионального образования в Алтайском крае привела к подготовке избыточной численности работников высшего и среднего профессионального образования, что не отвечает потребностям регионального рынка труда и увеличивает структурный дисбаланс спроса и предложения рабочей силы.

В связи с принятием нового федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в РФ» данная форма подготовки утратила свое самостоятельное существование и теперь включена в среднее профессиональное образование в качестве его первого уровня – подготовки квалифицированных рабочих и служащих. Такая необходимость вызвана требованиями современной экономики, которая имеет тенденцию к увеличению использования наукоемких технологий требующих определенных знаний и уровня подготовки. Существовавшая ранее система начального профессионального образования отличалась низким качеством подготовки, несоответствием профессиональных компетенций выпускников требованиям работодателей, что привело в итоге к снижению мотивации к учебной деятельности учащихся и получению профессии. Статистика показывает, что небольшая доля выпускников работает по выбранной профессии, при этом работодатели не заинтересованы принимать таких выпускников, целенаправленно завышая требования к соискателям рабочих мест.

Таким образом, трансформация современной экономики и общества в целом предъявляет к сфере профессионального образования (ранее учреждениям среднего и начального профессионального образования) ряд требований, связанных с формированием у выпускников профессиональных и общих компетенций.

В связи с этим основным направлением деятельности профессиональных образовательных организаций является подготовка высококвалифицированных рабочих и служащих, как всесторонне развитых личностей, способных творчески решать разноплановые и разноуровневые профессиональные задачи, а так же формирование готовности будущих выпускников к переходу на следующую ступень образования или профессиональной карьеры.

Для решения данной проблемы необходимо искать новые подходы в построении учебного процесса в образовательных организациях данного уровня. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и образовательными стандартами нового поколения происходящее перераспределение учебных часов между специальными дисциплинами и общеобразовательными предметами требует перестройки всего учебного процесса в целом. Увеличение доли самостоятельной работы обучающихся, уменьшение количества практических занятий влечет за собой изменение не только структуры процесса обучения, но и его основной цели.

Главной целью современного учебного процесса, является не только усвоение знаний, но и овладение способами этого усвоения для развития познавательных потребностей и творческого потенциала обучающихся. Это требует вооружения преподавателей специальными умениями выбирать в каждом конкретном случае не только оптимальный вариант построения учебного процесса, ведущий кратчайшим путем к наиболее эффективному решению поставленных задач, но и использовать при этом современные средства и методы обучения.

Учебный процесс является составной частью целостного педагогического процесса, направленного на формирование всесторонне и гармонически развитой личности. Входящие в него составные элементы – преподавание и учение, взаимосвязаны и представляют целостное явление, обеспечивающее реализацию задач образования при сохранении специфических особенностей каждого. Учение, являясь разновидностью познавательного процесса, требует создания специфических условий: ускоренный темп изучения учебного материала, учет возрастных особенностей обучаемых, взаимодействие преподавателя и обучаемого, включение в учебно-познавательную деятельность живого созерцания, абстрактного мышления и практической деятельности, обучаемых в их разнообразных сочетаниях [1].

Психолого-педагогические и дидактические исследования показывают, что созданию необходимых специфических условий способствует применение методик обучения на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). ИКТ обеспечивает не только индивидуализацию обучения, но и адаптацию к способностям, возможностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творчества, доступ к новым источникам учебной информации и более удобное для них ее использование.

В связи с этим, для повышения качественных результатов учебного процесса в целом и как следствия качества образования, основной задачей является создание не только специфических для него условий, но и применение современных средств и методов обучения. Под современными методами и средствами обучения мы будем понимать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и технологию визуализации учебной информации. Использование всего выше перечисленного наиболее результативным представляется нами в информационно-образовательной среде (ИОС). В целом ИОС – это организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образования.

Основным компонентом образовательной среды все же, является учебный материал. Как известно, ежегодно происходит удвоение знаний, в связи с этим одной из важных задач становится предоставление учебного материала в более доступной и легко усвояемой форме. Для решения данной задачи появляется необходимость в использовании наглядных средств, но не в качестве простого иллюстрирования учебного курса, а, прежде всего, для совершенствования познавательной деятельности обучающихся. Наиболее эффективным в данном случае является применение технологии визуализации учебной информации [3].

Суть технологии визуализации учебной информации сводится к целостности трех её частей:

Систематическое использование в учебном процессе визуальных моделей одного определенного вида или их сочетаний.

Научение обучающихся рациональным приемам компоновки информации и ее когнитивно-графического представления.

Методические приемы включения в учебный процесс визуальных моделей. Работа с ними имеет четкие этапы и сопровождается ещё целым рядом приемов и принципиальных методических решений. Возможности практического внедрения и особенности технологий визуализации учебной информации наиболее подробно рассмотрены в работах Н.А. Неудахиной.

Использование ИКТ совместно с технологией визуализации учебной информации на наш взгляд определяется следующим:

- информационной насыщенностью среды, в которой находятся обучающиеся;
- необходимостью систематизации предоставляемых знаний, а так же своевременной их корректировки;
- отсутствием методологии использования средств ИКТ для интерактивной когнитивной визуализации в системе профессионального образования (ранее СПО и НПО).

Содержание учебной дисциплины и степень абстракции её основных понятий влияют на выбор формы визуализации. Широкое распространение использования визуальных моделей при изучении естественнонаучных дисциплин обусловлено, прежде всего, большим количеством научных терминов и понятий запоминание и усвоение которых вызывает особые трудности у обучающихся. Практика применения моделей визуализации на учебных занятиях, а так же в учебниках по естественнонаучным дисциплинам отражена в трудах ряда зарубежных авторов [6].

Применение ИКТ позволяет использовать результаты работы по созданию моделей когнитивной визуализации непосредственно на занятии, своевременно корректировать и дорабатывать их. Обучающиеся при этом, являются активными участниками процесса обучения. Возможность продемонстрировать свои навыки в работе с компьютерной техникой, углубить и расширить знания по предмету повышают заинтересованность в процессе обучения. Учебный процесс становится более интересным и занимательным, что способствует улучшению результатов обучения.

Результатом использования моделей когнитивной визуализации, как на занятиях, так и при организации самостоятельной работы обучающихся, можно считать повышение качества усвоения общеобразовательных предметов. Оценка качества осуществляется по результатам промежуточной аттестации. Так же мы наблюдаем повышение в процентном отношении доли студентов с продуктивной мотивацией и позитивным отношением к учению, как среди первокурсников, так и среди студентов второго курса в среднем на 10 – 15%.

Исследование мотивации обучения и эмоционального отношения к обучению студентов, проводилось с использованием «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к обучению в средних и старших классах школы Спилберг-Андреева», так как средний возраст студентов составляет 16-17 лет [2] В исследовании принимали участия студенты «Барнаульского техникума индустрии питания и сферы обслуживания» и Рубцовского института (филиала) Алтайского государственного университета.

Важность и острая необходимость изменения подхода к учебному процессу в целом – требование времени и способствует поиску и разработке новых условий обучения, которые позволят оптимизировать содержание учебных курсов и обеспечить эффективное управление познавательным процессом обучающихся, с одной стороны, и одновременно способствовать проявлению и развитию индивидуальных познавательных качеств и способностей обучающихся, повышению осознанной потребности в саморазвитии и самореализации – с другой стороны [4].

Полученные результаты в полной мере соответствуют современным требованиям подготовки выпускников среднего профессионального образования на разных его ступенях, которые должны не только гибко адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям, но и оперировать значительными объемами полученной в процессе обучения информации, оперативно её находить и применять. Это позволит преодолеть разрыв между реальными потребностями экономики в квалифицированных рабочих и сложившимся уровнем их подготовки и обеспечить экономику региона необходимыми трудовыми ресурсами.

### Литература

1. Бабанский Ю.К.. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). Москва.: Педагогика, 1977.. – 257с.
2. Колмакова Л.А. Использование мобильного компьютерного класса в целях совершенствования учебно-познавательной деятельности студентов техникума // Сборник научных статей международной конференции «Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования», Барнаул, 11–14 ноября, 2014.. 2014. – ,С. 647–650.
3. Колмакова Л.А. Совершенствование учебно-познавательной деятельности обучающихся профессиональных образовательных учреждений на основе когнитивной визуализации учебной информации по курсу «Естествознание» с использованием информационно-коммуникационных технологий // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета: материалы Первой региональной молодежной конференции «Мой выбор – НАУКА!», ХLI научной конференции студентов, магистрантов, аспирантов и учащихся лицейных классов.. 2014. – ,Вып. 11. С. 309–313.
4. Колмакова Л.А., Лаврентьев Г.В. Организация обучения в образовательных профессиональных учреждениях с использованием методов когнитивной визуализации учебной информации // Известия Алтайского государственного университета.. 2014. – ,Вып. 2-2 (82). С. 27–32.
5. Корчагина И.А. Проблемы занятости молодежи на региональном рынке труда // Известия Алтайского государственного университета.. 2014. – ,2/2. С. 320-323
6. Lindelani E Mnguni. The theoretical cognitive process of visualization for science education // SpringerPlus. 2014. Том 3. – Режим доступа: <http://www.springerplus.com/content/3/1/184/> (Дата обращения: 29.05.2015)

## СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ ВНУТРЕННЕГО МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ – ОБЯЗАННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Ключевые слова:** мониторинг/ monitoring, качество образования/ quality of education, системы внутренней оценки качества образования / the internal system of education quality assessment.

Образование на современном этапе нуждается в системе управления качеством, которую должна иметь каждая образовательная организация. Такая система невозможна без комплексной системы оценки как качества образования в целом, так и всех его составляющих. Его обеспечение требует формирования специализированных механизмов управления качеством, одним из которых, несомненно, является **мониторинг**.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» возлагает на образовательную организацию решение такой важной задачи, как обеспечение функционирования системы внутреннего мониторинга качества образования. Следовательно, учреждение несет ответственность в установленном законом порядке за невыполнение функций, отнесенных к его компетенции. Это означает, что создание и обеспечение функционирования **системы внутреннего мониторинга качества образования** следует рассматривать не как право образовательного учреждения, а как его обязанность, и ставить законный вопрос, насколько качественно это осуществляется.

Известно, что любая деятельность может рассматриваться как технологический процесс (совокупность технологических процессов) и потому может быть улучшена. Данное представление является **аксиомой концепции всеобщего управления качеством** (TotalQualityManagement), закрепленной в международных и российских стандартах качества.

Осуществление внутреннего мониторинга качества образования для значительного числа образовательных организаций является достаточно освоенной деятельностью.

До недавнего времени в образовательной практике использовалась лишь внутренняя оценка качества. На образовательной арене общего образования уже в 2000-х годах появился ЕГЭ. Конечно, наряду с обязательным госэкзаменом в 9-х классах он является очень важным элементом системы оценки качества образования, однако, на наш взгляд, он не дает исчерпывающей информации для управления его качеством.

Оценка качества образования подразумевает не только оценку качества образовательных достижений обучающихся, но и оценку качества образовательного процесса. Действительно, для того, чтобы понять, насколько эффективна работа

той или иной образовательной организации, важно, с одной стороны, посмотреть не только уровень знаний её обучающихся (причем, за несколько лет), и, с другой стороны – иметь представление о контингенте обучающихся, кадровом потенциале, материально-техническом обеспечении и пр.. Таким образом, при создании системы внутренней оценки качества образования, наряду с оценкой знаний обучающихся, следует включить весь комплекс показателей:

- качество образовательной программы;
- качество организации образовательного процесса (образовательные технологии, формы, методы, приемы обучения; формы организации обучения);
- качество управления образовательными системами и процессами (управленческих технологий в образовании);
- качество потенциала научно-педагогического состава, задействованного в образовательном процессе;
- качество ресурсного обеспечения (материально-технического, учебно-методического обеспечения);
- качество нравственного, духовного, морального воспитания в процессе социализации личности;
- качество медицинского обслуживания, питания, физкультурно-оздоровительной работы;
- качества партнерского взаимодействия с семьей и социумом;
- качества потенциала обучающихся – реализация программ дополнительного образования и внеурочной деятельности, др..

Таким образом, внутренний мониторинг качества образования выступает как вид информационного обеспечения управления образовательной организацией, дополняющий поток нормативной информации («как должно быть») информацией о реальном положении дел в учреждении («как есть»).

Необходимо отметить, что структура и содержание мониторинга качества образования в конкретной образовательной организации отражает специфику данного учреждения, особенности его образовательной и иной деятельности.

***Вместе с тем, существуют определенные требования и правила к организации и осуществлению мониторинговой деятельности, игнорирование которых может свести на нет все затраченные усилия.***

Ценность внутреннего мониторинга качества (далее ВМК) исключительно в том, что это систематически осуществляемая деятельность с определённой периодичностью (т.е. многократность, повторяемость) и обязательной стандартизованностью действий. Именно поэтому данные, предоставляемые ВМК, могут поддаваться сравнению и анализу в динамике только при наличии гарантий, что в течение всего времени осуществления ВМК эти данные собираются, обрабатываются и анализируются однотипно, унифицировано. Если, например, в прошлом учебном году воспитанность обучающихся оценивали посредством устного опроса классных руководителей, а в текущем году – путем анкетирования самих обучающихся, то никаких выводов об улучшении или ухудшении результатов воспитательной работы в ОУ делать нельзя. Требование стандартизации относится не только к используемым методам и средствам изучения состояния объектов управления, но и к срокам их изучения. Очевидно, что если год назад обучающихся, поступивших в 5-е классы, тестировали в первых чис-

лах сентября, а в текущем учебном году — в силу ряда обстоятельств — это провели в конце сентября или начале октября, есть серьезные основания сомневаться в сопоставимости результатов. Даже несмотря на то, что и тесты были те же самые, и процедура тестирования была соблюдена точно, и проводили тестирование те же люди.

Разумеется, сказанное выше не означает, что во всех школах должны использоваться одни и те же методы, средства, процедуры, временные графики и т. д. Каждое учреждение вправе самостоятельно определять содержание и порядок осуществления внутреннего мониторинга качества. Но сделав это, организация должна в последующем настаивать на точном соблюдении установленного порядка и пресекаать несанкционированные отступления от него со стороны отдельных исполнителей, чем бы такое «творчество» ни оправдывалось.

В этой связи ВМК можно рассматривать как «правопреемника» *внутришкольного контроля*. Последний в его традиционном, наиболее распространенном понимании обычно ограничивался осуществлением контроля за деятельностью педагогических работников и результатами обучения обучающихся, воплощаясь в таких форматах, как «персональный контроль», «классно-обобщающий контроль», «тематический контроль», «регулирующий контроль».

Современная трактовка понятия *качества образования* означает, что содержание внутришкольного контроля должно быть дополнено и систематизировано с учетом функциональных возможностей других доступных инструментов информационного обеспечения управления школой. Смысл и управленческая ценность внутреннего мониторинга качества заключается в том, чтобы обеспечить УЧРЕДИТЕЛЯ, Управляющий Совет, общественность достоверной оперативной информацией о качестве образования до того, как они будут получены ими извне.

Очевидно, что любая система видов практической деятельности в организации должна быть нормативно регламентирована.

Так, программа (технический регламент) внутреннего мониторинга качества образования представляет собой документ, определяющий исчерпывающий систематизированный перечень объектов мониторинга и характеризующих их показателей, отобранных с учетом развития конкретного учреждения. В отношении каждого показателя указываются используемые методы и средства сбора первичных данных, периодичность (при необходимости – конкретные календарные сроки) сбора этих данных, их статистической (аналитической) обработки и предоставления результатов указанной обработки. В целях обеспечения полной и своевременной реализации в программе должны быть определены конкретные исполнители из числа должностных лиц ОУ, непосредственно осуществляющие сбор, обработку, предоставление и хранение информации.

Основными принципами построения программы внутреннего мониторинга качества в Оренбургском президентском кадетском училище считаем:

- объективность, обеспечиваемая единой системой критериев и показателей оценки;
- полнота информации, реализуемая за счет системности работы в соответствии с планом;
- реалистичность, определяемая нормами и показателями качества образования, их социальной и личностной значимости;

- открытость и прозрачность процедур оценки качества образования;
- повышение потенциала внутренней оценки, самооценки, самоанализа каждого участника образовательных отношений.

В качестве структурных единиц внутреннего мониторинга качества в нашем училище созданы мониторинговые группы:

- **мониторинговая группа контроля качества** (занимается созданием и разработкой нормативно-методического обеспечения управления качеством; мониторингом показателей качества. Данная служба координирует работу всех подразделений училища; обобщает опыт деятельности ПМК. Организационное управление работой **группы контроля качества** осуществляет заместитель начальника училища по учебной работе;

- **мониторинговая группа по медико-психологическому сопровождению** обеспечивает создание благоприятных условий для развития всех субъектов образовательной деятельности, обеспечению сохранения психического, нравственного и соматического здоровья и формирования здорового образа жизни. Деятельность **группы** направлена на создание условий для личностного развития кадет и педагогов, их профессионального роста, на организацию психологического комфорта и валеологическое обеспечение образовательного процесса. В состав группы входят педагоги-психологи, социальный педагог, педагоги дополнительного образования, воспитатели;

- **мониторинговая группа по методическому сопровождению** образовательной деятельности. Группа решает следующие задачи: 1) организация работы по подготовке училища к лицензированию, государственной аккредитации образовательных программ, реализуемых в училище, а также внешних аудитов по проверке лицензионных требований, аттестации педагогов; 2) организационно-методическое обеспечение процесса обучения. Методистами учебного отдела посещаются уроки с последующим анализом, оценкой деятельности работы преподавателей.

- **мониторинговая группа по стимулированию**. Её задачами являются распределение финансовых ресурсов для обеспечения образовательного процесса, контроль за их целевым использованием, стимулирование труда сотрудников учреждения.

Отправной позицией любого мониторинга является информация. Для получения нужной информации следует ответить на вопросы: Какие данные необходимы? Как их получить? Каким образом их можно использовать? Каждое учреждение самостоятельно ищет ответы на эти вопросы. Схема оценки качества образования представлена в таблице 1.

**Мониторинг в образовании** — это система отбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее звеньях, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития и результативности.

Непрерывным условием построения эффективной, современной системы управления образовательной организацией выступает ее аналитико-оценочное сопровождение, осуществляемое в соответствии с требованиями учредителя, социального заказа в лице законных представителей, общественности. Финальной целью образования в Оренбургском президентском кадетском училище является подго-



Таблица 1

Показатели ВМК	Процедуры ВМК	Продукты ВМК	Пользователи результатов ВМК
1. Материально-технические условия. 2. Информационно-коммуникационные ресурсы. 3. Кадровый состав. 4. Финансовое обеспечение. 5. Управленческий потенциал. 6. Обеспечение лицензионных нормативов. 7. Здоровьесбережение (питание, санитарно-гигиенические условия). 8. Содержание обучения (соответствие стандарту), качество образовательных программ. 9. Качество результатов. 10. Индивидуальная оценка деятельности учащегося. Учебные (предметные, факультативные) и социально-личностные достижения (здоровье, нормативность поведения)	1. Обязательное статистическое наблюдение. 2. Лицензирование образовательной деятельности. 3. Государственная аккредитация образовательных организаций. 4. Аттестация педагогических и руководящих кадров. 5. Промежуточная и итоговая аттестация обучающихся. 6. Государственная итоговая аттестация выпускников. 7. Мониторинг и диагностика образовательных достижений обучающихся. 8. Олимпиады, конкурсы, соревнования обучающихся. 9. Социологические исследования в области образования. 10. Мониторинг безопасности жизни и здоровья обучающихся, воспитанников и работников ОУ. 11. Самоаудит (для подготовки публичного отчета/ самообследования о деятельности ОУ).	1. Самообследование. 2. Лицензионные документы. 3. Результаты аккредитации ОУ. 4. Аналитические справки, справки ведомственных проверок. 5. Экспертные заключения. 6. Акты, предписания. 7. Раздел портала, сайт ОУ, персональные сайты педагогов. 8. Результаты конкурсов. 9. Мониторинг учебной деятельности. 10. Результаты социологического опроса. 11. Приказы. 12. Результаты ЕГЭ, ОГЭ. 13. Аттестаты. 14. Портфолио. 15. Программа развития ОУ.	1. Учредитель, органы власти. 2. Общественные структуры. 3. Средства массовой информации. 4. Семья, родители (законные представители). 5. Обучающиеся

товка всесторонне образованных и патриотически настроенных молодых людей, ориентированных на военную и государственную службу.

Оренбургское президентское кадетское училище развивается в условиях быстро меняющихся требований как к самой образовательной организации, так и к образовательным результатам, обеспеченным ее педагогической системой. Для нас важными составляющими современного качества деятельности являются:

- новые требования к характеру профессиональной деятельности педагога, базирующиеся на современном междисциплинарном знании о развитии человека средствами образования; тьютор, модератор, консультант, тренер – это современные роли преподавателей училища;

- построение учебного процесса с использованием передового российского и международного опыта, создание комфортных условий для индивидуального развития каждого кадета;
- актуальность языкового развития, физико-математического и информационного образования (авторские программы по информационным и аудиовизуальным технологиям, робототехнике) в традициях основной образовательной программы училища как системообразующего фундамента базовых компетенций кадет;
- формирование ключевых компетенций обучающихся посредством внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс; актуализация значимости надпредметных и межпредметных универсальных учебных действий обучающихся;
- введение эффективного контракта как организационно-управленческого механизма управления качеством образования в училище. Несомненно, достижение результатов высокого качества обеспечится при условии:
- наличия административной команды, владеющей программно – целевыми и проектными методами управления образовательным учреждением;
- наличия высококвалифицированного педагогического состава с внутренней потребностью к саморазвитию, улучшению условий труда и его результатов;
- организации образовательного процесса с учетом индивидуальных запросов обучающихся, развитие у кадет УУД. Использование в организации образовательного процесса современных технологий, форм, методов, приемов обучения, позволяющих формировать ключевые компетентности, востребованные сегодняшним днем;
- наличия современного материально – технического и научно – методического обеспечения, позволяющего организовывать образовательный процесс на уровне, соответствующем современным образовательным стандартам;
- использование в образовательном процессе образовательных программ и учебно–методических комплексов, позволяющих выполнять государственные образовательные стандарты, ФГОС общего образования;
- наличие иерархической системы управления качеством на основе взаимодействия групп, которым делегирована ответственность за качество образования;
- наличие эффективной системы внутреннего мониторинга качества образования.

Результаты внутреннего мониторинга качества Оренбургского ПКУ являются основой для проведения самообследования и ежегодно размещаются на сайте училища <http://www.1pku.ru>

### Литература:

1. Диканская Н. Н., Герасименко Е. В. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования / Н. Н. Диканская, Е. В. Герасименко // Стандарты и мониторинг в школе. – 2003. – №3. – с. 42.

2. Дормидонова Т. М. Диагностика обученности \ Т. И. Дормидонова // Педдиagnoстика. – 2004. – № 2. – с. 91- 101.
3. Зайцев В. Мониторинг как способ правления качеством обучения / В. Зайцев // Народное образование. – 2002. – №9. – с. 83-91.
4. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова // Завуч. – 2004. – №№ 3, 6, 7, 8.
5. Монахов В. М., Никулина Е. В., Майнагашева Е. Б. Как управлять вероятностью успешного достижения учащимися образовательного стандарта? / В. М. Монахов, Е. В. Никулина, Е. Б. Майнагашева // Школьные технологии. – 2002. – №2.
6. Поташник М. М., Ямбург Е. А., Матрос Д. Ш. и др. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. – Педагогическое общество России. – 2004. – 448 с.
7. Яшина Н. Диагностика обученности как способ управления качеством образования / Н. Яшина // Народное образование. – 2004. – № 7. – с. 131-139.

**Васенко О.В.**

кандидат історичних наук,  
старший викладач кафедри математики,  
інформатики та методики навчання,  
державний вищий навчальний заклад  
«Переяслав-Хмельницький державний  
педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди»

## ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ

**Анотація:** У статті розкрито суть та особливості хмарних технологій, розглянуто історію їх розробки та застосування їх з освітньою метою, проаналізовано можливості використання на різних освітніх рівнях, запропоновано, як приклад, застосування їх види у практичній роботі вищих педагогічних навчальних закладів, що забезпечує удосконалення якості та ефективності навчального процесу.

**Ключові слова:** хмарні технології, види хмарних технологій, історія розвитку, освітні рівні, удосконалення якості, ефективність навчального процесу, освітня галузь.

**Keywords:** cloud technology, types of cloud technology, history of development, educational levels, improving quality, efficiency of educational process, the educational sector.

**Постановка проблеми.** Сьогоднішній етап розвитку освіти характеризується значним процесом інтеграції до навчального процесу інформаційно-комунікаційних технологій. Використання інноваційних методик і технологій при підготовці студентів дозволяє значно збільшити ефективність навчального процесу й підготувати конкурентоспроможного фахівця. Також в останні роки прослідковується тенденція до стрімкого збільшення кількості користувачів всесвітньої мережі Інтернет, а це, в свою чергу дає, можливість створення віртуального динамічного інформаційно-освітнього простору, де навчальний процес не обмежувався географічними чи часовими рамками. Однією з найефективніших форм для реалізації такого середовища, на сьогодні, є хмарні технології.

Обґрунтування необхідності застосування хмарних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів викладені в розвідках Н. Балик, В. Бикова, Н. Морзе, М. Сидорова та інших. Але навіть, враховуючи всі переваги їх застосування, на сьогодні вони мало використовуються у педагогічній діяльності вищих навчальних закладів. Підтвердженням цього є дослідження, проведене М. Шишкіною та М. Попель «хмарні сервіси широко застосовуються в навчальних закладах України, поряд з цим їх використання не є систематичним, не організовано в єдину систему, не є достатньо цілеспрямованим і зорієнтованим на певні педагогічні цілі» [6].

З огляду на це, **метою** нашої статті є аналіз поняття «хмарна технологія», характеристика основних етапів формування й використання їх на практиці, та обґрунтування можливості застосування при підготовці студентів вищих навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Згідно опублікованого документу Національного Інституту Стандартів і Технології США (NIST) під назвою «NIST Definition of Cloud Computing v15» модель хмарних обчислень дає змогу отримати зручний доступ за допомогою мережі до обчислювальних ресурсів, налаштовувати які може кожен користувач окремо. Разом з тим, модель хмари сприяє доступності й характеризується п'ятьма основними елементами (самообслуговування за потребою, широкий доступ до мережі, об'єднаний ресурс, незалежне розташування, швидка гнучкість, сервіси, які можна виміряти). Хмара містить три сервісні моделі (програмне забезпечення як послуга, платформа як послуга, інфраструктура як послуга) і чотири моделі розгортання (приватні хмари, групові хмари, громадські хмари, гібридні хмари) [2].

Варто зазначити, що ідея створення хмарних обчислень є не новою, перші спроби застосування таких технологій були ще в середині 1960-х років і пропонувалися в майнфреймах IBM, але через досить високу вартість не набули значного поширення. Новим поштовхом у розвитку хмарних технологій стає 2006 рік, коли Amazon запропонувала сервіс під назвою *Elastic Compute cloud (EC2)* як веб-сервіс, що надає можливість його користувачам запускати свої власні програми. У цьому ж році компанія Google почала впроваджувати *SaaS* сервіси під назвою «*Google Apps*» та платформи як сервіси (*Platform as a Service [PaaS]*) під назвою «*Google App Engine*» [3].

Очевидним є те, що основною властивістю хмарних технологій є перенесення обробки даних з персональних комп'ютерів та робочих станцій на сервіси в мережі Інтернет. Перевагами використання таких технологій, порівняно з використанням вже традиційних комп'ютерних засобів, є невисока вартість використання, а, в деяких випадках, послуги надаються безкоштовно. Застосування хмарних обчислень дозволяє перенести всі виконувані процеси на віддалений сервіс, застосовуючи його потужності, що дозволяє використовувати для доступу навіть не надто нову комп'ютерну техніку користувачеві. Також важливим елементом є те, що навчання може здійснюватися з урахуванням гнучкого графіку та мобільності, за рахунок надання доступу до необхідних засобів будь-коли і будь-де.

На основі вище сказаного, охарактеризуємо різні напрями розвитку хмарних сервісів, для глибшого розуміння можливостей сфери застосування тих чи інших технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу. Отже на сьогодні серед основних видів сервісів можна виділити: PaaS: Platform as a Service – «Платформа як послуга»; IaaS: Infrastructure as a Service – «Інфраструктура як послуга»; SaaS: Software as a Service – «Програмне забезпечення як послуга»; DaaS: Data as a Service – «Дані як послуга» та інші.

Так PaaS (Platform as a Service) – платформа як сервіс, зорієнтована на створення користувачем власних додатків, а чому сприяє відповідний набір програмних компонентів та сервісів і бібліотек. Крім можливості розробки тестових платформ, робота в такій «хмарі» може забезпечувати умови для колективної роботи студентів над спільними проектами, надаючи всім рівний доступ та право на керування.

Технологія IaaS (Infrastructure as a Service) надає у вигляді послуги ряд базових та допоміжних систем, також до її складу входять апаратні засоби, операційні системи, програмні засоби для керування обладнанням. Такий набір елементів дозволяє здійснювати динамічне керування додатком у певні моменти його роботи, а також здійснювати необхідні корективи у роботі апаратної складової [4].

Програмне забезпечення як сервіс або SaaS (Software-as a Service) в навчальному процесі може застосовуватися у вигляді окремого робочого місця студента. Надаючи йому доступ до операційної системи, спеціалізованого програмного забезпечення, додатків та віртуальних засобів комунікації, таких як електронна скринька, тощо [1].

Наступним етапом у розвитку технології SaaS стає сервіс з повністю готовим віртуалізованим робочим місцем DaaS (Desktop as a Service). Користувач отримує доступ не до якоїсь окремої програми, а до певного програмного середовища, що дає змогу ефективніше використовувати можливості сервісу. Також слід відзначити, що такі хмарні сервіси є невибагливими до наявних у користувача обчислювальних можливостей його комп'ютерної техніки, а доступ до свого віртуального робочого місця він може отримати, використовуючи навіть смартфон [5].

Серед переваг цієї технології слід також виділити значне зниження вартості використання користувачем таких сервісів та, певною мірою, вирішити проблему нерівного доступу до засобів інформаційних технологій, завдяки перенесенню обчислювальних потужностей з комп'ютерної техніки користувача на сервери відповідних служб. Крім того навчання може здійснюватися з урахуванням гнучкого графіку та мобільності, за рахунок надання доступу до необхідних засобів будь-коли і будь-де.

**Перспективним напрямком наших подальших досліджень є** узагальнення знань з проблематики застосування хмарних технологій в сучасному освітньому просторі та пошук можливостей їх застосування з метою збільшення ефективності навчального процесу вищих навчальних закладів в умовах інформатизації суспільства.

**Висновки.** На основі виконаної роботи можемо констатувати, що сучасні сервіси, представлені за допомогою хмарних технологій, є перспективною системою у підвищенні ефективності навчального процесу студентів. Можливості створення навчальних середовищ як для групової так і для індивідуальної роботи не обмежені, ні часом ні технічними засобами, способи доступу до навчальних матеріалів можуть значно поліпшити і вдосконалити навчальний процес у вищих навчальних закладах. Природно, що це дасть змогу значно покращити підготовку фахівців окремо взятих освітніх галузей.

### Література

1. Chappell David A Short Introduction to Cloud Platforms: [Електронний ресурс]. 2008. – Режим доступу: <http://www.davidchappell.com/CloudPlatforms—Chappell.pdf>
2. NIST Cloud Computing Program. – Режим доступу: <http://www.nist.gov/itl/cloud/>
3. William Y. Chang, Hosame Abu-Amara, Jessica Sanford Transforming Enterprise Cloud Services. Springer, 2010. – p. 428.
4. Балмер С. П'ять вимірів хмарних обчислень: лекція голови Microsoft Стіва Балмера для студентів КПІ та інших ВНЗ. – Режим доступу: <http://www.microsoft.com/ukraine/events/ballmer-students-lecture-2010/default.aspx>.
5. Шишкіна М.П. Перспективні технології розвитку систем електронного навчання // Інформаційні технології в освіті. 2011. – № 10. С. 132–139
6. Шишкіна М.П. Хмаро-орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень / М.П. Шишкіна, М.В. Попель // Інформаційні технології і засоби навчання. 2013. № 5 (37). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/903>

**Найзабек Оразкул Тойшыкызы,  
Кужимова Жанагуль Турабековна,  
Исмаилова Уркия Курбантаевна**  
Международные тренера  
центра уровневых программ  
АО Национальный центр  
повышения квалификации «Орлеу»  
ИПКПР по ЮКО,  
г.Шымкент, Казахстан

## **ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

Современная школа должна стать передовой площадкой в части информационных технологий, местом, где человек получает не только необходимые знания, но и проникается духом современного информационного общества. Без применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) образовательное учреждение не может претендовать на инновационный статус в образовании. Ведь инновационным считается образовательное учреждение, широко внедряющее в образовательный процесс организационные, дидактические, технические и технологические инновации и на этой основе добивающееся реального увеличения темпов и объемов усвоения знаний и качества подготовки специалистов. Слово «инновация» (от латинского «иннове») появилось в середине 17 века и означает вхождение нового в некоторую сферу, вживание в нее и порождение целого ряда изменений в этой сфере.

Инновация – это, с одной стороны, процесс обновления, реализации, внедрения, а с другой – это деятельность по выращиванию новации в определенную социальную практику, а вовсе – не предмет. В образовании стоит рассматривать инновацию педагогическую (нововведение) –

- целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом;
- процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т.п.);
- поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление.

Образование – это путь и форма становления целостного человека. Сущность и цель нового образования – это действительное развитие общих, родовых способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления. Современное понятие «образование» связывается с толкованием таких терминов как «обучение», «воспитание», «образование», «развитие». Однако, до того как слово «образование» стало связываться с просвещением, оно имело более широкое звучание. Словарные значения рассматривают термин «образование», как существительное от глагола «образовывать» в смысле: «создавать», «формировать» или «развивать» не-

что новое. Создавать новое – это и есть инновация. Таким образом, образование по своей сути уже является инновацией.

Сегодня инновационный поиск вошёл в “спокойное русло”, стал частью имиджа любой уважающей себя школы, элементом “штатной ситуации” в системе жизнедеятельности многих образовательных учреждений.

Исходя из этого, можно сформулировать объект и предмет работы.

Объект: инновационные технологии в образовании.

Предмет: инновационные процессы в образовательных учреждениях.

Цель работы: изучить и охарактеризовать инновационные технологии в образовательных учреждениях Республики Казахстан.

Исходя из понимания цели работы, сформулируем задачи исследования:

- рассмотреть понятие об инновациях в образовании, их классификацию;
- изучить законодательное обеспечение инновационных процессов как условие формирования новой образовательной парадигмы;
- дать характеристику инновационным технологиям в образовательных учреждениях РК.

Гипотеза: качество образования можно значительно повысить, если в образовательный процесс внедрять инновационные технологии обучения.

Важнейшим условием социально-экономического развития любого государства является эффективная инновационная политика, конечная цель которой – внедрение новых, передовых технологий, основанных на достижениях научно-технического прогресса.

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М.Монахов). В настоящее время в Казахстане идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит модернизация образовательной системы – предлагаются иное содержание, подходы, поведение, педагогический менталитет.

Современные педагогические технологии могут реализовываться только в инновационной школе.

Инновационной школой называется учебно-воспитательное заведение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и технологиях и представляет собой новую образовательную практику (Селевко, 1998). Инновационная школа является полисистемой с подсистемами учебной, трудовой, художественно-эстетической, спортивной, научной деятельности, включающей различные формы коммуникации и общения детей и взрослых. Современные инновационные школы чаще всего возникают на базе обычных массовых школ, глубоко разрабатывая и реализуя на оригинальной технологической основе одну или несколько каких-либо своих функций. Можно выделить следующие отличительные качества (критерии) инновационных школ.

- Инновационность: наличие оригинальных авторских идей и гипотез относительно перестройки педагогического процесса.



- Альтернативность: отличие каких-либо из основных компонентов учебно-воспитательного процесса (целей, содержания, методов, средств и др.) от традиционных, принятых в массовой школе.
- Концептуальность учебно-воспитательного процесса: сознание и использование в авторской модели философских, психологических, социально-педагогических или других научных оснований.
- Системность и комплексность учебно-воспитательного процесса.
- Социально-педагогическая целесообразность: соответствие целей школы социальному заказу.
- Наличие признаков или результатов, определяющих реальность и эффективность авторской школы.

В настоящий момент в школьном образовании применяют самые различные педагогические инновации. Это зависит, прежде всего, от традиций и статусности учреждения. Тем не менее, можно выделить следующие наиболее характерные инновационные технологии.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в предметном обучении.

Внедрение ИКТ в учебно-воспитательный процесс, программное обеспечение поставляемые в школы (стандартный базовый пакет программного обеспечения – СБППО), интерактивные электронные доски, проекты модернизации и т.д.

Интерактивные технологии активно входят в нашу жизнь, превращая обычное в необыкновенное. Они помогают каждому человеку максимально раскрыть свой творческий потенциал, стать более успешным в учебе и работе и просто сделать мир вокруг себя ярче. Одной из инноваций для образования являются интерактивные электронные доски, кардинально преобразующие педагогические технологии с использованием компьютеров и новейших педагогических программных средств. Интерактивные доски как электронные экраны, подключенные к компьютеру, позволяют проводить не только презентации, доклады и семинары, но и групповое обучение в классе с использованием самых различных демонстраций. Электронные доски могут использоваться, не только в школах, но и в училищах, колледжах, техникумах и вузах. Развитие успехов в подготовке компьютерных кадров во многом зависит от внедрения и освоения в вузах наиболее перспективных операционных систем, инструментальных средств и информационных технологий.

Но вот встает вопрос: если инновационные процессы в образовании так положительно сказываются на гуманизации, индивидуализации подрастающего поколения, то почему «прогрессивная часть человечества» в лице педагогов упорно стоит на старых, традиционных опорах обучения? Инновационные технологии не должны быть односторонними, предлагающими только развитие умственных способностей детей. Инновация в образовании должна нести, прежде всего, процесс выработки уверенности маленького человека в себе, своих силах. Необходимо переломить авторитарность образования в мышлении педагогов, чтобы они сумели поставить ребенка на равный уровень с собой, смогли дать ребенку возможность адекватно управлять собой и окружающим его миром. При инновационном стиле преподавания спектр образовательных программ намного шире, что ставит учащегося перед выбором индивидуальной образовательной траектории. Дети в образовательных учреждениях

разноплановые, с разным уровнем школьных знаний, разной самооценкой, разным мироощущением. Но это не важно. Важно то, что учащиеся приходят на занятия с горящими глазами, неутомимой жаждой действия и уходят, безгранично веря в свои возможности. Инновации в образовании, в первую очередь, должны быть направлены на создание личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей. Прежде чем внедрять инновации в образовательную систему, необходимо работать с коллективами школ, изменять отношение к организации занятий, к старшеклассникам.

### **Библиографический список**

1. Алексеева, Л.Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента/ Л.Н. Алексеева// Учитель. – 2004. – № 3.
2. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука/ В. И. Загвязинский// Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. – Тюмень, 1990.
3. Лазарев, В. С. Понятие педагогической и инновационной системы школы/ В. С. Лазарев// Сельская школа. – 2003. – № 1.

**Жуманова Райхан Муратовна,**

**Тасполат Майя Полатовна**

Международные тренера центра уровневых программ  
АО Национальный центр повышения квалификации «Орлеу»

ИПКПР по ЮКО,

г.Шымкент, Казахстан

**Калыкулова Жазира Омиртаевна**

Старший менеджер филиала центра  
педагогического мастерства ЮКО,

г.Шымкент, Казахстан

### **ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ДОСТИЖЕНИЯ**

Стратегия вхождения Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентно способных стран в мире ставят перед работниками образования серьезные задачи. Ведь конкурентно способное общество – это общество образованных людей, способных мыслить и действовать самостоятельно.

Для повышения качества обучения, для повышения интеллектуального уровня учащихся необходимо внедрять в учебно – воспитательный процесс интерактивные методы обучения. Задача учителя – предоставить условия для того, чтобы каждый ученик имел при этом шанс на успех.

Исследования, которые проводят ученые в школах, показывают, что преобладание репродуктивных подходов создает у половины обучающихся безразличное отношение к учению, а у трети – отрицательное отношение.

Именно поэтому в образовании важно, чтобы ученик не был пассивным объектом воздействия, а мог самостоятельно найти нужную информацию, обменяться мнением по определенной теме со своими сверстниками, участвовать в дискуссии, находить аргументы, выполнять разнообразные роли.

Многие методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Слово “интерактив” образовано от слова “interact” (англ.), где “inter” – взаимный, “act” – действовать. “Интерактивность” означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение. Диалог возможен и при традиционных методах обучения, но лишь на линиях “учитель – ученик” или “учитель – группа учащихся (аудитория)”. При интерактивном обучении диалог строится также на линиях “ученик – ученик” (работа в парах), “ученик – группа учащихся” (работа в группах), “ученик – аудитория” или “группа учащихся – аудитория” (презентация работы в группах), “ученик – компьютер” и т.д.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного матери-

ала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Интерактивное обучение требует использования специальных форм организации познавательной деятельности и ставит вполне конкретные и прогнозируемые цели, например, создание комфортных условий обучения и включенность учащихся в учебное взаимодействие, что делает продуктивным сам процесс обучения.

По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащихся: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для инициативы.

При обучении человек усваивает: 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного и 90% того, что он сделал сам. Так что «плохой учитель преподносит истину, хороший – учит ее находить».

Из опыта своей работы хотим выделить несколько методов интерактивного обучения, которые активно используют на уроках:

- Игры
- Пары и группы
- «Мозговая атака»
- «Общая дискуссия»
- «Общий галдёж»
- Словесные ассоциации
- Воспроизведение информации

Пары и группы:

Этот метод даёт ученикам больше возможностей для участия и взаимодействия.

Группы могут формироваться произвольно, по желанию учеников, но чаще всего планируя на уроке групповую работу, заранее делим класс на группы, учитывая уровень учебных навыков, успехов учеников и характер межличностных отношений.

«Мозговая атака»

Это способ поощрения активности учеников и быстрого генерирования идей.

Этот приём может быть использован для решения конкретной проблемы или поиска ответа на вопрос. Учащиеся пишут в тетрадях все, что они думают в контексте названной проблемы, делятся своими мыслями с соседями.

Правила проведения

- Запрещена критика выдвинутых идей
- Не допускаются суждения о неразрешимости проблемы
- Чем больше выдвинуто предложений, тем больше вероятность появления новой и ценной идеи
- Наличие ролей

На уроках мы можем использовать различные игры (ролевые, деловые). Например: «Сказка наизнанку». Вспоминаем хорошо известную всем сказку и предлагаем поменять характер у ее героев, положительный на отрицательный и наоборот. Предлагаем рассказать, как изменяются герои, их характер, поступки, каким станет сюжет сказки.

Например: Красная шапочка – злая, а волк добрый.

Результат: Развивается воображение, оригинальность мышления, гибкость, анализ, самостоятельность, эмоциональная отзывчивость. Эту игру можно провести на уроке русского языка в 6 классе, когда проходим тему «Антонимы».

Чтобы ученики могли поспорить, обмениваться своими мнениями, можно организовать уроки – дискуссии. В процессе дискуссии, связанной с анализом художественного произведения, рождаются мысли, выводы, развивается наблюдательность, формируется личное отношение к содержанию прочитанного текста.

В представляемой системе очень важно, чтобы технологии обучения, побуждающие к актуализации названных способов жизнедеятельности, выполняли свои, определенные, функции: открытие личностных качеств, оказание помощи, открытие новых возможностей, обобщение научных знаний и т.д. – чтобы в этот процесс были вовлечены и учитель, и ученик как равноправные субъекты. Именно это позволит им стать соучастниками обогащения знаний, жизненного опыта, творческого потенциала, эмоционально – волевой сферы и объединить свои интеллектуальные возможности, созидательные усилия, творческие замыслы и положительный жизненный опыт.

Как показывает практика, интерактивные методы обучения при условии их правильной подачи являются одними из самых успешных педагогических технологий, активизирующих учебно-воспитательный процесс, обеспечивающих не только формирование коммуникативной компетенции, но и воспитывающих языковую личность, способную к профессионально - деловой межкультурной коммуникации, диалогу культур, стремящуюся к саморазвитию и самообразованию, умеющую творчески мыслить и находить рациональные пути решения различных ситуаций будущей деятельности.

#### **Библиографический список:**

1. Машарова Т.В. Педагогическая технология: личностно – ориентированное обучение. -М.,1999 г.
2. Семиной Л.И. Учитель и ученик: возможности диалога и понимания. -Под общей ред. – М.: Изд-во «Бонфи», 2002 г.

**Жуманова Райхан Муратовна**

**Мусаева Махфуза Октамовна**

Международные тренера

центра уровневых программ

АО Национальный центр

повышения квалификации «Орлеу»

ИПКПР по ЮКО,

г. Шымкент, Казахстан

**Купешова Асия Жаншораевна**

Старший менеджер филиала центра

педагогического мастерства ЮКО,

г. Шымкент, Казахстан

## НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ

Существующая система управления наложила отпечаток на методики проведения различных форм учебных занятий, где деятельность учащихся строго регламентируется установками (заданиями) учителя. Практическая самостоятельность ученика сводится к минимуму. Все её компоненты находятся в руках «старшего». Поэтому пришло время, когда необходимо что-то поменять в своем преподавании. Мы изучили Программу, основанную на конструктивистских теориях (Hattie, 2009), которая подразумевает развитие мышления учащихся через взаимодействие.

Теперь наши учителя которые мы обучили на уровневых курсах применяют все модули в планировании уроков и мы прослеживаем, как модуль «Новые подходы в преподавании и обучении» взаимодействует со всеми модулями. Естественно, успешность обучения и преподавания заключается в создании атмосферы сотрудничества, в которой личности чувствуют себя свободными в процессе обучения. Совместная работа в классе не может ограничиваться простой передачей информации, важно учитывать атмосферу сотрудничества и желание учащихся участвовать в этом.

Поэтому, целью создания атмосферы сотрудничества является сплочение нового коллектива, обеспечение эффективной деятельности и дружеского общения в классе. Для этого необходимо, чтобы отношения были доверительные и доброжелательные. Но обязательным условием является отсутствие авторитарного режима со стороны учителя и лидеров класса. Первым шагом к созданию атмосферы сотрудничества является принятие общих правил в классе, а также ответственность каждого за их выполнение. Также важны следующие условия:

- уважение и умение слушать мнения учащихся и выражение своего мнения;
- вовлечение в работу всех учащихся;
- тщательное продумывание творческой работы учителя и учащихся;
- индивидуальная поддержка со стороны учителя каждого, кто в ней нуждается (подбадривание, снятие напряженного состояния, поощрения);
- эмоциональный настрой учителя и учащихся.

Сотрудничество воспитывает такие качества у детей как, взаимоподдержка, взаимопомощь, взаимообучение. У учащихся повышается мотивация к обучению.

После курсов, мы задумались, насколько хорошо мы знаем своих учителей? Мы являемся тренерами курсов уровневых программ уже пятый год. С 2012 года мы обучили уже где-то 8 групп каждая из нас. Каждый раз с новой группой, мы часто после уроков в свободное время беседуем на отвлеченные темы, чтобы узнать, как они проводят свободное время, кто друзья, что их интересует.

Есть в наших группах свои правила, которые были согласованы на первом групповом собрании в начале курса вместе с слушателями уровневых программ. Слушатели стараются их придерживаться, хотя бывают случаи, когда их нарушают. Но мы ещё создали правила к урокам, которых у нас не было. Они помогли нам в работе соблюдать толерантность, слушать и слышать других. Иногда бывали такие ситуации, когда необходимо было перейти от запланированного задания к тому, что вызывает интерес у слушателей, здесь на помощь приходят модули. Важно в любой момент уметь дать возможность слушающимся выбрать такую стратегию, чтобы она не только заинтересовала их, но и дала положительные результаты. Затем плавно переходить к теме сессии. В этом случае очень помогает этап «рефлексия».

На всех сессиях мы используем модуль «Новые подходы в преподавании и обучении», который взаимодействует со всеми модулями. Расписываем цели, идеи, какой должен быть результат обучения, записываем ресурсы, применяемые на сессиях. Составляем краткосрочное планирование и структуры сессии, которые включают в себя разнообразные формы и методы стратегий, с обязательным применением рефлексии и самооценивания.

При проведении сессии в группах предлагаем слушателям карточки – самооценки, которые помогают при формативном оценивании каждого этапа сессии. Потому что нам нужно знать, какой этап способствует созданию благоприятного климата в группах и для выбора стратегий на следующую сессию, для того, чтобы знать, какие задания эффективно влияют на атмосферу сотрудничества. Наша цель обучить слушателей чтобы они сами смогли делать все сами на своих уроках.

Групповая деятельность предполагает решение более сложных задач, чем те, которые могут решаться индивидуально. Любая команда должна руководствоваться общим сводом правил, которые должны знать и понимать все ее члены. Это необходимо для того, чтобы каждый член группы знал, что от него ожидают, как будет распределяться и поддерживаться работа, и каким образом будут достигнуты результаты.

Стратегии решения проблем.

Работа в группах с целью решения существующей проблемы – очень действенный способ обучения. Учащиеся будут планировать задания и организовывать их выполнение, чтобы не зависеть от взрослых. Этот подход позволит учащимся:

- Эффективно планировать время
- Коллективно обсуждать инновационные подходы и идеи
- Определять, требуется ли какая-либо индивидуальная деятельность или обдумывание до работы в группе
- Назначать роли (руководитель, секретарь, репортер, наблюдатель и т.д.) внутри группы или поручать части задания различным членам группы
- Достигать согласия при выполнении задания

Диалог занимает центральное место на сессии, а также способствует интеллектуальному развитию слушателей и их результативности в обучении.

На уроках используем беседы – дебаты, в которых каждый отстаивает своё решение. Помогают и кумулятивные беседы, в которых, наоборот, все соглашаются с тем, что говорят другие. При этом слушатели обмениваются своими знаниями, что расширяет кругозор учащихся и помогает контролировать беседу учащихся, работающих, как в парах, группах, так и с нами.

Два типа вопроса, которые мы используем на сессиях для достижения и понимания темы учениками, применяются дифференцированно. Вопросы низкого порядка – для учащихся слабоуспевающих и не активных, а высокого – для успевающих учащихся, применяя различные техники постановки вопроса: побуждение, апробирование и переориентацию.

Это способствует к стимулированию слушателей выражать свои мысли чётко и предметно, учителя испытывают неподдельный интерес и эмоции, когда у них всё получается, а самое главное они начинают мыслить.

Очень часто применяем стратегию «Беседа с партнером», которая очень нравится всем. Сам факт того, что на сессии им разрешается общение, уже вызывает интерес. Им комфортно находиться в такой среде, они с удовольствием делятся друг с другом информацией, активно и бурно обсуждают её. Конечно, на это уходит больше времени, чем при обычном опросе. Зато при этом слушатели раскрывались, им становилось легче выражать свои мысли и идеи по теме сессии. При ведении диалога, бесед с слушателями мы могли понять, что они думают о моих идеях сессии и их отношение к этим идеям. Применяя новые подходы к обучению, мы с удовольствием замечаем, как меняется мышление наших слушателей. Даже «тихие» слушатели, незаметно для себя, втягиваются в процесс диалога на уроке.

И самое главное, в результате таких сессии – «тихих слушателей» становится все меньше и меньше.

После проведения занятий проводим анкетирование с использованием вопросов:

1. Чувствовали ли вы себя комфортно на сессии?
2. Удобно ли вам работать в парах с партнерами?
3. Помогают ли беседы понять цели сессии?

Для себя делаем выводы, что слушателям, действительно, комфортно на сессии. Это видно невооруженным глазом. Им удобно работать в парах с партнерами, где они раскрываются и показывают свои знания. И в дальнейшем, они хотят с удовольствием, использовать эту стратегию. Приходим к выводу, что доверительные отношения в системах «тренер-учитель», «учитель – учитель» отсутствие чувства неуверенности, вера в свои силы и успех, поощрения, эффект сотрудничества слушателей, постоянная возможность вовлечения всех и каждого в совместную учебную деятельность, с учетом интереса каждого, способствуют успешности обучения. Они реализуются через различные формы стратегий, индивидуальной и совместной работы в парах, малых и больших группах. Но самым важным для нас выводом стало то, что модуль новые подходы проходит через все семь модулей Программы. Ведь при внедрении любого из модулей, используются новые подходы в обучении. Подобное переплетение модулей говорит о целостности, изучаемой на курсах Программы, а также о невозможности внедрения одного модуля отдельно от других. Мы уверены, что успех будет способствовать только тем, кто будет продолжать изучение Программы



семи модулей, не останавливаясь на достигнутом, и систематически начнёт внедрять её в практику, вовлекая в свои ряды всё больше и больше единомышленников.

**Библиографический список**

1. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Руководство для учителя третьей (базовый) уровень. Третье издание (138 стр).

## ВПЛИВ НОВІТНІХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЗАСОБІВ МАС-МЕДІА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

**Ключові слова:** мас-медійні засоби, комп'ютерні технології, особа з обмеженими можливостями, формування особистості.

**Keywords:** mass media means, computer technology, a person with disabilities, identity formation.

*У статті розкривається роль, місце та можливості використання у навчально-виховному процесі засобів мас-медіа та новітніх комп'ютерних технологій у процесі формування особистості дитини з особливими потребами.*

Використання можливостей новітніх інформаційних технологій дозволяє успішно вирішувати важливі завдання навчання та виховання дітей з особливими потребами. Нині особливого значення набуває творче впровадження в практику навчально-виховної роботи нових технологій і методик. Для загальноосвітньої школи – це, насамперед, поліпшення результативності навчальної та корекційної роботи, що є основою загальноосвітньої та трудової підготовки учнів з особливими потребами.

Медіа – частина світу або зовнішнього середовища, в якому відбувається розвиток особистості. Кожна дитина від свого народження стає частиною надскладної системи світів, що перетинаються між собою, надбудовуються чи співіснують у сусідстві один з одним, вступають у різноманітну взаємодію.

У традиційному суспільстві інформація про світ передається дитині «з рук у руки», в системі спільного переживання подій, на основі спільного чуттєвого досвіду. Нині ми живемо у світі, де людство має силу нових способів передавання інформації, крім безпосередньої присутності в спільному часопросторі. Медіа, у широкому розумінні, – це система або інститут суспільства, який забезпечує й опосередковує обіг інформації між учасниками соціальної комунікації, долаючи просторові та часові бар'єри безпосереднього спільного чуттєвого досвіду.

На межі тисячоліть активно стали використовувати поняття «медіасоціалізації», яким позначають процес розвитку особистості під впливом медіа (кіно, телебачення, Інтернету). Саме з медіа дитина сьогодні має змогу отримувати інформацію про світ дорослих, усотувати зразки міжособового спілкування, сценарії та норми соціальної поведінки. Медіа пропонують свою продукцію все молодшій аудиторії, впливаючи на процес соціалізації дітей з раннього віку.

Дослідження медійного впливу на дитину мають враховувати загальний контекст взаємодії дитини та дорослого як в культурно-історичному плані, так і в конкретному випадку окремої родини. Те, що трапилося в житті однієї дитини, може ста-

ти в нагоді іншій, а може бути зовсім не придатним, бо діють інші обставини. Який досвід можна брати на озброєння, а які події випадкові, унікальні й не повторюватимуться в житті інших дітей [1, 209].

Застосування медіа у корекційному навчанні дозволяє оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей з особливими освітніми проблемами та значно підвищити ефективність будь-якої діяльності. Застосування комп'ютерів, мультимедійних та інформаційних технологій у якості дидактичних засобів використовується для підвищення мотивації дітей, збільшення інтересу до самого процесу виконання завдання.

Можна виокремити три основні шляхи використання медіа в інклюзивній освіті:

- у компенсаційних цілях (в якості технічної допомоги, підтримки, часткової компенсації або заміщення відсутніх природних функцій, що дозволяє дітям з особливими потребами повноцінно залучатись до процесів спілкування й взаємодії);
- у комунікаційних цілях (допоміжні прилади і програмне забезпечення, альтернативні форми зв'язку, що полегшують або уможливають комунікацію у більш зручний спосіб, специфічний для кожного виду функціонального обмеження);
- у дидактичних цілях (сприяють диференціації, задоволенню індивідуальних потреб, особистісному розвитку дітей з особливими потребами, розкриттю їх здібностей, повноцінній інклюзії, включенню в освітнє й суспільне середовище).

Можливість використання мас-медійних засобів у дидактичних цілях зумовила потребу перегляду традиційних підходів до навчання, започаткувавши нову віху в освітніх перетвореннях. Інноваційні технології привнесли різноманіття педагогічних стратегій для навчання дітей з особливими потребами, ставши реальним інструментом упровадження інклюзивної освіти. Для сприяння особистісному розвитку, освітні ініціативи в рамках інклюзивного підходу з використанням засобів мас-медіа повинні бути спрямовані на задоволення індивідуальних потреб, розкриттю індивідуальних здібностей, розвитку прийнятних для кожного учня індивідуальних ефективних освітніх стратегій.

Поєднання на уроці різних методів і прийомів, в тому числі з комп'ютерною технікою та спеціальними прикладними програмами, учитель може досягти значного поліпшення знань учнів з тієї чи іншої теми. Завдання для роботи на комп'ютері має бути роз'яснене чітко перед початком роботи з програмою. За потреби вчитель пояснює та показує кожній дитині, які пристрої комп'ютера задіяні. Слід використовувати програми, що не потребують спеціальних знань комп'ютера ні від учителя, ні від дітей, прості у користуванні. Роботи з комп'ютером не повинна викликати труднощів і негативних емоцій. Принципи доступності і корекційної спрямованості мають максимально реалізовуватися.

Таким чином, раціональне використання новітніх технологій залежить від професійної компетенції педагога, його вміння запровадити ці технології в систему навчання кожного учня з особливими потребами.

Проектування навчальної програми має базуватися на врахуванні певних

психолого-педагогічних особливостей дітей з вадами розвитку та загально педагогічних принципів корекційно-розвивальної освіти [2, 15].

Новітні комп'ютерні технології застосовуються в інклюзивній освіті насамперед із метою корекції порушень і загального розвитку дітей різного віку, тому уваги потребує особлива проблема – спілкування дитини і комп'ютера. Часто дитина, яка усвідомила в собі наявність певного порушення, соромиться його, боїться, що буде осміяною або не зрозумілою, вона не впевнена у собі, у своїх здібностях до спілкування. Все це ще більше закріплює психологічний стан невпевненості і нездатності, що, у свою чергу, має несприятливий вплив на її емоційний, психічний стан і розвиток. У такій ситуації необхідно проводити роботу, спрямовану на формування і розвиток комунікативних навичок, розвиток здатності витягувати інформацію з мовного спілкування. Широкі можливості для цього представляють комп'ютерні засоби навчання.

Спілкування з комп'ютером стає для дитини в деякій мірі знеособленим і дитина не відчуває боязні, вчиться довіряти співрозмовнику. Крім того, комп'ютерні справи дозволяють моделювати різні ситуації спілкування і повторювати діалог з тим же партнером необхідну для дитини кількість разів, що в реальному житті є ускладненим. Також, «комп'ютерний» співрозмовник є дуже привабливим для дітей, що забезпечує мотивацію вступу в контакт з партнером по спілкуванню.

Використовуючи практики мас-медіа можна досягти висвітлення життєвих успіхів окремих осіб з обмеженими можливостями, які, в свою чергу, формуватимуть відповідну громадську думку щодо досліджуваної соціальної групи, яка буде відрізнятися від тих соціальних стереотипів, що поки що панують в суспільстві.

Використання практик мас-медіа у висвітленні життєвих успіхів осіб з обмеженими можливостями сприятиме, в свою чергу:

- 1) формуванню у здорової частини населення толерантного ставлення до осіб з обмеженими можливостями;
- 2) підвищенню самооцінки та впевненості в своїх силах самих осіб з обмеженими можливостями;
- 3) активізації спроб осіб з обмеженими можливостями самостійно впливати на зміну власного соціального статусу, зокрема, через участь у різних проєктах, програмах, з метою презентації своїх життєвих успіхів та досягнень [3, 124].

### Література:

1. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
2. Василенко О. М. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл / О. М. Василенко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2009. – № 1. – С. 13-15.
3. Фудорова О. М. Роль мас-медіа у формуванні громадської думки щодо осіб з обмеженими можливостями: експертні оцінки/ Оксана Фудорова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2012. – № 993. – С. 117-125.

**Гарник І.А.**

аспірант кафедри педагогіки  
та методики початкової освіти,  
Дрогобицького державного педагогічного  
університету ім. Івана Франка

**ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ  
У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ  
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА.  
НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН**

Сполучене Королівство складається з чотирьох різних країн, кожна з яких має юрисдикцію щодо освіти: Англії, Північної Ірландії, Шотландії та Уельсу. Хоча в цілому у системі освіти вони схожі, в цих країнах є деякі суттєві відмінності. В Уельсі, наприклад, навчальний план дошкільника формується у вигляді «бажаних результатів навчання дітей» (*Desirable Outcomes for Children's Learning*), який слугує національним орієнтиром для дітей ранніх років. Галузі освіти, відомі як «бажані результати навчання», вперше були описані владою кваліфікацій національної освітньої програми та оцінювання (ВКНОПО) у 1996 р., після перегляду національної освітньої програми в Уельсі вони були опубліковані (ВКНОПО) в 2000 р. Освітня модель Уельсу також відрізняється специфічною мовною політикою, де вивчення уельської мови є частиною навчального плану [3].

В Англії та Уельсі діти йдуть до початкової школи у віці 5 років, а в Північній Ірландії у чотирирічному віці.

До прийняття закону «Про шкільні стандарти» 1998 р. в Англії та Уельсі дошкільні заклади повинні були надавати дошкільну освіту лише дітям у віці від 2 до 5 років зі спеціальними освітніми потребами. Деякі дошкільні заклади і шкільні органи управління могли надавати таку освіту дітям віком до обов'язкового шкільного віку (дітям від 2 до 5 років) на свій розсуд.

Закон 1998 р. зобов'язав МОВ надавати дошкільну освіту в своїх областях. Уряд визначив мету — надання високоякісного, безкоштовного (тимчасового) місця для дітей у віці 4 років, чії батьки цього хочуть. Зараз всі діти віком 4 років можуть відвідувати п'ять уроків, які тривають дві з половиною години на тиждень. З 2004 р. така освіта почала надаватися дітям 5 років [2].

В Англії більшість дітей вступають до початкової школи тоді, коли їм виповнилося 5 років. Підготовка відбувається у ясельній групі, прикріпленій до початкової школи або в підготовчій групі. Дітям викладають «Національну навчальну програму» (the National Curriculum), яка ілюструє розподіл предметів, етапи навчання і досягнення освітніх рівнів. У програмі виокремлено специфіку перевірки рівня освіченості дітей. Поточний контроль рівня досягнень дітей здійснюється за допомогою національного тестування у формі «Стандартних тестів перевірки досягнень» (Standard Attainment Tests (SATs)). «Стандартні тести перевірки досягнень» зосереджують увагу на досягненнях у читанні, письмі та математиці, а результати тестів підсумовуються для всіх шкіл і подаються у вигляді рейтингових

таблиць (league tables). Тому вчителі початкових шкіл стикаються із проблемою належної підготовки до цих випробувань і повинні дотримуватись прямого підходу до навчання, безпосередньо базованого на предметі.

Слід також зазначити специфіку організації часу проведення навчання. У 1999 році була введена «Національна методика в області грамотності» (the National Literacy Strategy), а в 2000 році була впроваджена «Методика обрахунку» (the Numeracy Strategy). Вони визначали зміст спеціальної грамотності та пропонували обрахунок навчального часу для всіх учнів у державних початкових школах. Пізніше ці методики почали акцентувати увагу на тематичних та цільових програмах, незважаючи на більш цілісні підходи до навчання дітей у віці до 5 років, описаних нижче.

### Організація навчального року

В Англії відповідно до розпорядження фінансування безкоштовних установ для дітей 3-х і 4-х років, заклади ранньої освіти повинні пропонувати дошкільні освітні заняття («сесії») протягом мінімум 33 тижнів у році. Зазвичай навчальний рік починається у вересні і закінчується в липні. Він розділений на три семестри. Кожен семестр повинен становити хоча б 11 тижнів, виключаючи свята (Департамент освіти і навиків (ДОН), 2003 р.). Тим не менше, багато дитячих садків відкриті довше, ніж зобов'язані. Заклади освіти (дитячі садки і підготовчі класи) зазвичай мають ті ж семестри, що і початкова школа, тому відкриті 38 тижнів. Денні дитячі садки зазвичай відчинені увесь рік.

### Щоденний і тижневий розклад

Заклади ранньої освіти, що отримують фінансування від уряду для безкоштовних установ для дітей 3-х і 4-х років, надають дітям мінімум 5 занять на тиждень, хоча батьки можуть вирішити брати менше занять, якщо захочуть. Кожне заняття повинно тривати хоча б дві з половиною години. Якщо заклад проводить два заняття в день, то вони повинні бути розділені зміною довжиною в годину (ДОН, 2003 р.).

Багато закладів освіти пропонують довший термін занять, ніж його пропонує уряд. У кожному мікрорайоні доступна невелика кількість безкоштовних місць. Денні дитячі садки зазвичай відкриті увесь день: з 8 ранку до 6 вечора. Батьки (зокрема, працюючі) можуть додатково платити, щоб їхні діти залишалися довше (тобто довше тих 2,5 годин, які оплачує уряд) [2].

### Навчальний план від народження до трьох років

В якості попередника до навчального плану для дітей від трьох до п'яти років уряд також представив модель навчального плану для дітей трирічного віку. Ця навчальна програма призначена як методичні рекомендації для всіх тих, хто працює з маленькими дітьми, який би тип закладу не був локально доступний тій чи іншій дитині.

**Система від народження до трьох років** (The Birth to 3 Matters Framework (2003)) включає чотири змістові лінії: «сильна дитина», «майстерний комунікатор», «компетентний учень» і «здорова дитина». Основна мета системи — забезпечити підтримку і подати методичні рекомендації для всіх тих, хто бере участь у догляді та вихованні немовлят і дітей від народження до трьох років. Система «визнає, що всі діти від народження мають потребу в розвитку, навчанні через взаємодію з людьми і дослідженні світу навколо них» і підтверджує «індивідуальність, зусилля і досягнення дітей». У системі дитина визначається як особистість, а від вихователя вимагаються зусилля, щоб триматися подалі від розподілу предмета на підрозділи та навчальної

програми на заголовки та рубрики. Система концентрує увагу на вміннях і навичках дитини [5].

У таблиці нижче показано чотири аспекти і компоненти системи:

Аспекти	Компоненти			
Сильна дитина	Я, Я сам і тільки Я	Визнання і підтвердження	Розвиток впевненості в собі	Почуття приналежності
Вмілий комунікатор	Існування разом	Виявлення голосу	Вміння слухати і відповідати	Створення значення
Компетентний учень	Творення зв'язків	Виявлення творчості	Виявлення креативності	Представлення
Здорова дитина	Емоційне здоров'я	Зростання і розвиток	Збереження безпеки	Здоровий вибір

Навчальний План: Підготовчий Ступінь

Уряд Великої Британії створив умови для всіх 3- і 4-річних дітей на отримання дошкільної освіти з неповним робочим днем, із навчальною програмою хорошої якості, що фінансується державою. Проте забезпечення державою не обов'язкове.

### **Підготовчий ступінь**

У вересні 2000 року були розроблені «Методичні рекомендації до навчального плану для підготовчого ступеня» (the Curriculum Guidance for the Foundation Stage) для дітей віком від 3 до 5 років «Агентством по кваліфікаціях і навчальних програмах» (the Qualifications and Curriculum Authority) в Англії. Методичні рекомендації є складовою цілісного навчального плану, який враховує потреби конкретної дитини і спонукає дітей бути активними особистостями. На відміну від Національного навчального плану у методичних рекомендаціях запропоновано такі «Навчальні цілі дошкільника» (Early Learning Goals (ELGs)):

- Особистісний, соціальний та емоційний розвиток;
- Комунікація, мова і грамотність;
- Математичний розвиток;
- Знання і розуміння світу;
- Фізичний розвиток;
- Творчий розвиток.

Метафора “stepping stones” (метод сходинок) використовується для кожного етапу навчання для того, щоб описати спектр навчального досвіду, якого всі діти потребують, щоб отримати «Навчальні цілі дошкільника» (Early Learning Goals (ELGs)). Так, наприклад, у зоні “особистий, соціальний і емоційний розвиток” “метод сходинок” включає вміння “виявляти цікавість, мати сильний дослідницький інтерес” і “позитивно ставитися до нового досвіду”. Ці “сходинки” показують графік прогресу дітей до «Навчальних цілей дошкільника» і допомагають визначити види знань і навичок, якими діти повинні володіти до кінця підготовчого ступеня навчання [5].

### **Шість принципів розвитку**

Супутниками «Навчальних цілей дошкільника» є також набір з шести принципів, що лежать в основі керівних вказівок. Ці принципи підкреслюють важливість задоволення потреб дітей, визначають роль батьків як партнерів і стверджують важливість гри як інструменту навчання. Ці шість принципів охоплюють такі аспекти:

- Практичне втілення знань та умінь;
- Задоволення різноманітних потреб дітей;
- Урахування потреб дітей з особливими освітніми потребами та обмеженими можливостями;
- Увага до дітей з англійською мовою як додатковою;
- Викладання та учіння;
- Використання гри у широкому її сенсі.

Основна мета реалізації принципів полягає в тому, щоб налаштувати вихователів-практиків оцінювати дітей в їхньому оточенні і турбуватися, щоб всі діти отримували рівні можливості для розвитку і прогресу на початковому ступені. У методичних рекомендаціях для вихователів-практиків принципи також ілюструються через приклади з реального життя та практичні рекомендації [5].

### Література:

1. Венгер Л.А. Воспитание и обучение детей в Великобритании / Л.А. Венгер // Дошк. воспитание. 1983. – №2. – С. 73-76.
2. Дошкольное образование в Великобритании // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://academy.com.ua/news/doshkolnoe-obrazovanie-v-velikobritanii/>
3. Curriculum guidance for the foundation stage. London: QCA; Race Relations (Amendment Act) (2000). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2000/20000034.htm>
4. Dahlberg, G., P. Moss, and A. Pence. Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives. London: Fainter Books, 1999. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2000/20000034.htm>
5. New R., Cochran M. Early Childhood Education [four volumes]: an international encyclopedia / Edited by New R., Cochran M. – London, U.K.: Greenwood Publishing Group Inc., 2012. – 1632 p.
6. Sylva, K., E. Melhuish. P. Sammons, I. Siraj-Blatchford. B. Taggart, and K. Eliot. The effective provision of pre-school education (EPPF) project: Findings from the pre-school period. Summary of findings. London: Institute of Education, 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.hm-treasury.gov.uk](http://www.hm-treasury.gov.uk)



## ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Анотація:** Охарактеризовано готовність учителя до розв'язання завдань сенсорного розвитку молодших учнів. Установлено, що структуру такої готовності складають мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний і рефлексивний компоненти.

**Ключові слова:** молодші школярі, сенсорний розвиток, дидактична система сенсорного розвитку.

**Keywords:** pupils of elementary school, sensory development, didactic system of sensory development.

Готовність учителя до розв'язання завдань сенсорного розвитку молодших учнів ми розглядаємо як родову підсистему видових дефініцій – готовності до професійно-педагогічної діяльності, готовності до діяльності. Поширеними підходами до визначення цього феномену є функціональний, особистісний і особистісно-діяльнісний [1, 9]. У контексті *функціонального підходу* (В. Алаторцев, Ф. Генон, Л. Нерсесян, В. Пушкін, Д. Узнадзе, Н. Левітов, Е. Ильін та ін.) під готовністю розуміють ситуативні функціональні стани й установки, за яких відбувається перед-стартова активізація, мобілізація психофізіологічних ресурсів індивіда, необхідних для ефективного виконання певних дій. Такі стани є своєрідним фоном для розгор-тання психічних процесів; вони визначають поведінку особистості; у них виявляються процесуальні якості, що є безпосередньо значущими для діяльності: уміння концентрувати свідомість на здійсненні потрібної дії, зберігати працездатність, виробляти і відтворювати сили, адекватно реагувати на зовнішні впливи, досягати узгодженості, синхронності і ритмічності роботи всіх структур організму. Згідно з *особистісним підходом* (Б. Ананьев, Г. Балл, Ф. Гоноболін, О. Ковальов, В. Крутецький, Н. Кузьміна, А. Линенко, В. Моляко, А. Пуні, С. Рубінштейн, О. Щербаков та ін.) готовність являє собою сукупність здібностей і потенційних можливостей, комплекси різноманітних властивостей і відношень особистості або цілісні особистісні утворення, що мають стійкий характер і сприяють успішності діяльності. Із позиції *особистісно-діяльнісного підходу*, в якому синтезовано вище названі наукові платформи (А. Деркач, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, С. Максименко, О. Михайлов, О. Пелех, О. Селезньова, В. Сластьонін та ін.), готовність є інтегральною характеристикою особистості, що ґрунтується на її психічних станах і виявляється в індивідуально-особистісних властивостях.

Аналіз зазначених підходів засвідчує, що готовність до діяльності розглядається в науці як: складне цілісне утворення; динамічне явище, що підлягає постійному формуванню і розвитку; система, детермінована зовнішніми і

внутрішніми чинниками. На цьому підґрунті під *готовністю до розв'язання завдань сенсорного розвитку розуміємо систему особистісних властивостей і психічних станів учителя, необхідних і достатніх для забезпечення ефективності навчально-перцептивної діяльності молодших учнів.*

Очевидно, що таке складне утворення має певну структуру, яку, на нашу думку складають мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний і рефлексивний компоненти.

*Мотиваційний* компонент включає в себе переконаність учителя початкової школи у значущості перцептивних процесів дитини в адекватному відображенні навколишньої дійсності; усвідомлення сенсорного розвитку як фактора психічного розвитку і навчання учнів; позитивне ставлення до методичних нововведень; упевненість у подоланні перешкод на шляху впровадження у шкільну практику системних дидактичних впливів на чуттєву сферу школярів; прагнення до самодосконалення.

*Когнітивний* компонент відбиває науково-теоретичну готовність і передбачає наявність у педагога знань про сутність, властивості, чинники та рушійні сили перцептивного розвитку; одиниці його прояву в молодшому шкільному віці; вимоги до сенсорної освіченості учнів, відображені в Державному стандарті початкової загальної освіти та навчальних програмах; підручковий і організаційно-методичний ресурси формування у школярів процесів сприймання.

*Операційний* компонент відображає практичну готовність і виявляється в опануванні фахівцем професійних умінь і навичок, інтегрованих у групи гностичних, проектувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних [2, 55–61]. До *гностичних* віднесемо вміння здобувати й накопичувати інформацію про психолого-дидактичні засади сенсорного розвитку дітей; застосовувати ефективні методи діагностування їхніх чуттєвих процесів; до *проектувальних* – здатність уявляти кінцевий результат удосконалення перцепції учнів, уміння розробляти дидактичну програму („маршрут“) досягнення цього результату впродовж усього періоду початкового навчання; до *конструктивних* – уміння будувати систему спеціальних завдань, визначати оптимальні умови їх реалізації у площині окремих уроків і позаурочних занять; до *організаторських* – уміння поєднувати різні способи маніпулювання школярів об'єктами сприймання в ході колективних, групових, індивідуальних навчальних дій; до *комунікативних* – уміння встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини з усіма суб'єктами перцептивної діяльності: учнями (надання допомоги відповідно до їхніх чуттєвих здібностей, інтересів, нахилів), батьками (координування зусиль із підготовки необхідного матеріально-предметного середовища), колегами (обмін педагогічним досвідом, навчально-методичними матеріалами).

*Особистісний* компонент містить широкий спектр професійно важливих якостей і психічних станів педагога, як-от: цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, ініціативність, критичність педагогічного мислення, креативність, уміння створювати сприятливу емоційну атмосферу; висока працездатність, урівноваженість, налаштованість на успішне вирішення завдань сенсорного розвитку молодших школярів.

*Рефлексивний* компонент поєднує самоспостереження й об'єктивне самооцінювання процесу та результатів навчально-перцептивної діяльності; аналіз

факторів самоефективності; збудження протиріччя між досягнутим і передбачуваним рівнями готовності; виявлення й усунення недоліків; володіння засобами саморегуляції.

Отже, готовність до формування в учнів процесів сприймання, будучи багатомірним і багатокомпонентним системним утворенням зі складною динамічною структурою, визначає особистісні, індивідуальні та суб'єктні якості вчителя, прямо впливає на організацію і результативність навчально-перцептивної діяльності, відтак аргументовано розглядається нами як важлива умова ефективності дидактичної системи сенсорного розвитку молодших школярів.

### **Література**

1. Деркач А. А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен : монография / Деркач А. А., Селезнева Е. В., Михайлов О. В. – М. : РАГС, 2008. – 96 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

**Куанышбаева Зауре Бекеновна**  
К.п.н., старший преподаватель  
**Медетова Лаура Сухраповна**  
Старший преподаватель  
АО Национальный центр  
повышения квалификации «Өрлеу»  
ИПКПР по ЮКО,  
г.Шымкент, Казахстан

## УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Одним из важнейших факторов творческого развития детей является создание условий, способствующих формированию их творческих способностей. На основе анализа работ нескольких авторов, в частности Дж.Смита, Б.Н.Никитина и Л.Кэррола, мы выделили шесть основных условий успешного развития творческих способностей детей.

Первым шагом к успешному развитию творческих способностей является раннее физическое развитие малыша: раннее плавание, гимнастика, раннее ползание и хождение. Затем раннее чтение, счет, раннее знакомство с различными инструментами и материалами.

Вторым важным условием развития творческих способностей ребенка является создание обстановки, опережающей развитие детей. Необходимо, насколько это возможно заранее окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы его самую разнообразную творческую деятельность и исподволь развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться. Например, еще задолго до обучения чтению годовалому ребенку можно купить кубики с буквами, повесить азбуку на стене и во время игр называть ребенку буквы. Это способствует раннему овладению чтением.

Третье, чрезвычайно важное, условие эффективного развития творческих способностей вытекает из самого характера творческого процесса, который требует максимального напряжения сил.

Дело в том, что способности развиваться тем успешнее, чем чаще в своей деятельности человек добирается «до потолка» своих возможностей и постепенно поднимает этот потолок все выше и выше. Такое условие максимального напряжения сил легче всего достигается, когда ребенок уже ползает, но еще не умеет говорить.

Процесс познания мира в это время идет очень интенсивно, но воспользоваться опытом взрослых малыш не может, так как объяснить такому маленькому еще ничего нельзя.

Поэтому в этот период малы вынужден больше, чем когда-либо, заниматься творчеством, решать множество совершенно новых для него задач самостоятельно и без предварительного обучения (если, разумеется, взрослые позволяют ему это делать, они решают их за него).

У ребенка закатился далеко под диван мяч. Родители не должны спешить достать ему эту игрушку из-под дивана, если ребенок может решить эту задачу сам.

Четвертое условие успешного развития творческих способностей заключается в предоставлении ребенку большой свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов и т.д. Тогда желание ребенка, его интерес, эмоциональный подъём послужат надежной, гарантией того, что уже большее напряжение ума не приведет к переутомлению, и пойдет ребенку на пользу. Но предоставление ребенку такой свободы не исключает, а, наоборот, предполагает ненавязчивую, умную, доброжелательную помощь взрослых – это и есть пятое условие успешного развития творческих способностей. Самое главное здесь – не превращать свободу во вседозволенность, а помощь в подсказку. К сожалению, подсказка – распространенный среди родителей способ «помощи» детям, но она только вредит делу. Нельзя делать что-либо за ребенка, если он может сделать сам. Нельзя думать за него, когда он сам может додуматься.

Давно известно, что для творчества необходимо комфортное психологическая обстановка и наличие свободного времени, поэтому шестое условие успешного развития творческих способностей – тёплая дружелюбная атмосфера в семье и детском коллективе. Взрослые должны создать безопасную психологическую базу для возвращения ребенка из творческого поиска и собственных открытий. Важно постоянно стимулировать ребенка к творчеству проявлять сочувствие к его неудачам, терпеливо относиться даже к странным идеям несвойственным в реальной жизни. Нужно исключить из обихода замечания и осуждения. Но создание благоприятных условий недостаточно для воспитания ребенка с высоким творческим потенциалом, хотя некоторые западные психологи и сейчас считают, что творчество изначально присуще ребенку и, что надо только не мешать ему свободно самовыражаться. Но практика показывает, что такого невмешательства мало: не все дети могут открыть дорогу к созиданию, и надолго сохранить творческую активность. Не случайно сейчас так популярны детские кружки и студии, музыкальные школы и школы искусств. Конечно, ведется еще много споров о том, чему же и как учить детей, но тот факт, что учить надо не вызывает сомнений.

Воспитание творческих способностей детей будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели [1].

Главной педагогической задачей по развитию творческого мышления в дошкольном возрасте является формирование ассоциативности, диалектичности и системности мышления. Так как развитие именно этих качеств делает мышление гибким, оригинальным и продуктивным.

Ассоциативность – это способность видеть связь и сходные черты в предметах и явлениях, на первый взгляд не сопоставимых. Благодаря развитию ассоциативности мышление становится гибким и оригинальным.

Кроме того, большое количество ассоциативных связей позволяет быстро извлекать нужную информацию из памяти. Ассоциативность очень легко приобретает дошкольниками в ролевой игре. Так же существуют специальные игры, способствующие развитию этого качества.

Часто открытия рождаются при соединении казалось бы несоединимого. Например, долгое время казались невозможными полёты на, летательных аппаратах, которые тяжелее воздуха.

Сформулировать противоречия и найти способ его разрешения позволяет диалектичность мышления.

Диалектичность – это способность видеть в любых системах противоречия, мешающие их развитию, умение устранять эти противоречия, решать проблемы. Диалектичность является необходимым качеством талантливого мышления. Психологи провели ряд исследований и, установили, что механизм диалектического мышления функционирует в народном и научном творчестве. В частности анализ трудов Выготского показал, что выдающийся русский психолог постоянно использовал этот механизм в своих исследованиях [2].

Педагогическими задачами по формированию диалектичности мышления в дошкольном возрасте являются:

1. Развитие умения выявлять противоречия в любом предмете и явлении;
2. Выработка умения четко формулировать выявленные противоречия;
3. Формирование умения разрешать противоречия.

И еще одно качество, формирующее творческое мышление – это системность.

Системность – это способность видеть предмет или явление как целостную систему, воспринимать любой предмет, любую проблему всесторонне, во всём многообразии связей; способность видеть единство взаимосвязей в явлениях и законах развития. Системное мышление позволяет видеть огромное количество свойств предметов, улавливать взаимосвязи на уровне частей системы и взаимосвязи с другими системами. Системное мышление познает закономерности при развитии системы от прошлого к настоящему и применяет это по отношению к будущему. Системность мышления развивается корректным анализом систем и специальными упражнениями. Педагогические задачи по развитию системности мышления в дошкольном возрасте.

Формирование умения рассматривать любой предмет или явление как систему развивающуюся во времени; Развитие умения определять функции предметов с учетом того, что любой предмет многофункционален.

Вторым направлением формирования творческих способностей дошкольников развитие воображения.

Воображение-это умение конструировать в уме из элементов жизненного опыта (впечатлений, представлений, знаний, переживаний) посредством новых их сочетаний к соотношений что-либо новое, выходящее за пределы ранее воспринятого [3]. Воображение является основой всякой творческой деятельности. Оно помогает человеку освободиться от инерции мышления, оно преобразует представление памяти, тем самым обеспечивая, в конечном счете создание заведомо нового.

В этом смысле, все, что окружает нас и что сделано руками человека, весь мир культуры, в отличие от мира природы – все это является продуктом творческого воображения.

Дошкольное детство является сензитивным периодом для развития воображения [4]. На первый взгляд необходимость развивать воображение дошкольников может показаться обоснованной. Ведь весьма распространено мнение о том, что воображение ребенка богаче, оригинальнее воображения взрослого. Такое представ-

ление об изначально присущем дошкольнику ярком воображении существовало в прошлом и у психологов.

Однако воспитатели, занимающиеся анализом программ дошкольного воспитания, давно говорят о том, что в них фактически не содержатся специальные меры, направленные на последовательное и систематическое развитие детского воображения. В этих условиях оно развивается в основном лишь стихийно и в результате часто не достигает даже высокого уровня своего развития.

#### **Библиографический список**

1. Ендовицкая Т. О развитии творческих способностей. – Дошкольное воспитание. – 1967 №12. стр. 73-75.
2. Немов Р.С. Психология. Москва, 2002.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986 (Развитие общения у детей в первые семь лет жизни: 75-103. Взаимоотношения ребенка с окружающими людьми: 106-120.)
4. Мухина В.С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов. – М., 1985. (Развитие детей в раннем детстве: 73-114.)

**Кудайбергенова Майра Бактыбаевна**

К.п.н., старший преподаватель

**Медетова Лаура Сухраповна**

Старший преподаватель

АО Национальный центр

повышения квалификации «Өрлеу»

ИПКПР по ЮКО,

г.Шымкент, Казахстан

## **ПОЛИЯЗЫЧИЕ КАК ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Полиязычие при соответствующих принципах гуманизма может стимулировать гуманизацию в национальной образовательной системе. Основание необходимости приоритета родного языка культуры в целом, который, активно адаптируя языки других народов, укрепляется в своём богатстве и уникальности, – это тот методический принцип, который выдвигается в качестве концептуального решения социально – философских проблем гуманизации полиязыкового образовательного пространства современного мира. Одни учёные считают, что язык относится к культуре как часть к успеху, а другие – что язык лишь форма выражения культуры, третьи – что язык не является ни формой, ни элементом культуры. Язык рассматривается, как фактор культуры во первых, потому что он является ее составной частью которую мы наследуем от наших предков; во-вторых язык – основной инструмент, посредством которой мы усваиваем культуру; в-третьих, это важнейшее из всех явлений культурного порядка. Являясь составной частью культуры и его орудием, он выражает специфические черты национальной ментальности, открывает механизмы области сознания. Язык – это объективная реальность. Язык таков, каким является общество. Оно изменилось. Во многом – под влиянием средств массовой информации, интенсивно использующих все блага высоких технологий. Здесь уместно будет предположить, что зеркало состояния языка – зеркало коммуникативной возможности языка или в письменной форме.

Язык явление социальное, а не индивидуальное. Сегодня, в век технологизации и глобализации, наблюдается активизация процесса поиска эффективных условий, механизмов воспитания молодежи, способной к диалогу с другими культурами. История общества показывает, что процветание общества зависит не только от экономики и техники и даже не от общей культуры, а от культуры слова. И действительно, подготовка разностороннего специалиста, обладающего высоким уровнем культуры (в том числе и культуры слова)– главная проблема образования сегодня. Реалии современного этапа развития общества, языковая ситуация в Казахстане – многонациональном, с многовековой историей, в которой переплелись народы, нации, культуры, в настоящее время диктуют необходимость разработки основных методических принципов и подходов к формированию коммуникабельной языковой личности.

Президент Н.Назарбаев считает что «...Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное



пространство... Поликультурность Казахстана – это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности» [1]. А также поставил достаточно высокую планку перед национальным образованием. Образование должно стать конкурентоспособным, высококачественным, таким, чтобы выпускники казахстанской школы могли легко продолжить обучение в зарубежных вузах. Внедрение в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы обучения на трех языках – это, безусловно, значительный шаг вперед в направлении реализации Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года, одной из базовых компетенций которой являются трехязычие, евразийская поликультурность, коммуникативность и технократичность. С таким мнением нельзя не согласиться. Поликультурное образование в Республике Казахстан на сегодняшний момент является одним из главных направлений в системе средне – специального и высшего образования [2]. Именно образование является важнейшим этапом в процессе формирования и развития поликультурной личности, этапом, когда осознанно формируются основные ценности и жизненные принципы. Именно Полиязычие способно предоставить студенту благоприятную среду, обеспечивающую гармоничное сочетание развития гуманистических общечеловеческих качеств личности с возможностью полной реализации его национально-культурных, этнических потребностей. Содержание поликультурного образования многоаспектно и отличается высокой степенью междисциплинарности, что позволяет рассматривать проблемы поликультурного образования в составе учебных дисциплин. Бесспорно использование преподавателями инновационных методов, методов формирования интереса к обучению, методов формирования долга и ответственности в обучении, активизируют процесс языкового обучения и способствуют эффективности усвоения казахского, русского и иностранных языков. Владение казахским, русским языком и иностранными языками становится в современном обществе неотъемлемым компонентом личной и профессиональной деятельности человечества. Всё это в целом вызывает потребность в большом количестве граждан, практически и профессионально владеющих несколькими языками и получающих в связи с этим реальные шансы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в профессиональном отношении положение. Одной из задач приобщения подрастающего поколения к универсальным, глобальным ценностям, формирования у подростков умений общаться и взаимодействовать с представителями соседних культур в мировом пространстве. В этой связи понимание роли языков в современном мире ставит перед нами вопрос обучения языкам и повышение уровня языковой подготовки учащихся, а так же учителей школ, которые должны знать свой родной язык и язык международного общения – английский. Главная цель, стоящая перед учителями и учениками школы, – это развитие поликультурной личности, знающей обычаи и традиции своего народа, владеющей несколькими языками, способной осуществлять коммуникативно – деятельностные операции на трёх языках во всех ситуациях, стремящийся к саморазвитию и самосовершенствованию [3].

Содержание поликультурного образования многоаспектно и отличается высокой степенью междисциплинарности, что позволяет рассматривать проблемы поликультурного образования в составе учебных дисциплин гуманитарного, есте-

ственнонаучного, художественно-эстетического циклов и специальных курсах по истории и культуре отдельных народов.

Таким образом, для формирования конкурентоспособного специалиста, коммуникабельной позитивной личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающей развитым пониманием и чувством уважения других культур, умением жить в мире и согласии необходимо поликультурное и полиязычное образование.

### **Библиографический список**

1. Закон РК «Об образовании» от 07.06.1999 г. № 389 – Алматы: Юрист, 2007.
2. Государственная программа развития образования в РК до 2010 г. от 11.10.2004 г. № 1459 – Алматы: Юрист, 2007.
3. Тажибаева, С.Ж., Ибрашева, А., Полиязычное образование в РК: проблемы и перспективы. //Вестник ЕНУ им. Л.Гумилева. №1-2.