

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Куявсько-Поморська Вища Школа в Бидгощі,
Вірменський державний педагогічний університет ім. Х. Абовяна

МЕТОДОЛОГІЯ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ XIII МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
(10–11 листопада 2016 р., м. Харків)

Харків
2016

Методологія сучасних наукових досліджень

УДК [37:001]«20»

ББК 74.00

У 45

*Затверджено вченою радою Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(протокол № 9 від 28.10.2016 р.)*

**М 54 Методологія сучасних наукових досліджень : збірник наукових
праць за результатами XIII Міжнародної науково-практичної конференції
(10–11 листопада 2016 р., м. Харків) / ред. кол.: Андрущенко О. А. (голов.
ред.) та ін. — Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2016. — 187 с.**

Мови видання: українська, російський, english, polski, беларуская, Հայերեն

У збірці представлено результати актуальних наукових досліджень вчених – докторантів, викладачів, учителів, вихователів, аспірантів – учасників XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 10–11 листопада 2016 г.) з України, Білорусі, Вірменії.

Збірник призначений для наукових працівників, викладачів вищих навчальних закладів, учителів, вихователів. Може використовуватись у навчальному процесі на всіх рівнях вищої освіти.

Усі статті пройшли рецензування, зберігають авторську редакцію. Всю відповідальність за зміст несуть автори.

Редакційна колегія:

Андрущенко О. А. — головний редактор, доктор філологічних наук, професор, перший проректор ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Болбас В. С. — кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Закладу освіти «Мозирський державний педагогічний університет імені І. П. Шамякіна»

Гриньова В. М. — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики професійної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Гусєв В. А. — доктор філологічних наук, професор кафедри зарубіжної літератури ДНУ імені Олеся Гончара

Карапєтян В. С. — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки та методик Вірменського державного педагогічного університету ім. Х. Абовяна

Криштоф С. Д. — заступник головного редактора, кандидат педагогічних наук, заступник директора Департаменту атестації кадрів вищої кваліфікації та ліцензування МОН України

Марченко Т. М. — доктор філологічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Божко О. О. — голова студентського наукового товариства ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Сєряков С. О. — кандидат історичних наук, доцент, голова ради молодих учених ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Трубчанінов М. А. — кандидат історичних наук, доцент, начальник наукової частини ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Шоповалова О. В. — начальник редакційно-видавничого відділу ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Юр'єва К. А. — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Янкович О. І. — доктор педагогічних наук, професор Куявсько-Поморської Вищої Школи

© Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, 2016

ЗМІСТ

Агапова Т. П. ПРОЕКТНО-ГРАФІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ	7
Amiraghyan M. G. THE METHODOLOGICAL BASES OF DRAFTING SENIOR PRESCHOOLER'S SPEECH DEVELOPMENT CURRICULUM	10
Бондаренко А. С. ГЕНЕЗИС ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЬСЬКИХ ІНСТИТУТІВ В УКРАЇНІ (30-50 pp. XX ст.)	13
Булай Н. Г., Москаленко В. В. ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	15
Бурма Г. В. РОЗВИТОК ЕВРИСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .	19
Vasylieva M. P. A GENERAL OVERVIEW OF LEXICOLOGICAL RESEARCH METHODS	24
Глушич В. В. АМЕРИКАНСЬКА ПЕДАГОГІКА: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ	26
Гнатенко К. І. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	28
Грицкова Ю. В. КОУЧИНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	31
Даллакян А. М., Казарян Л. Л. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	34
Даніліч-Скакун А. А. ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРІВ	38
Дербак О. А. ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ В РЕСПУБЛІЦІ МОЛДОВА	41
Єфімова О. В. ДО ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ КАДЕТСЬКИХ КОРПУСІВ В УКРАЇНІ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ XX СТ.	44

Методологія сучасних наукових досліджень

Животкова О. В. КОМПЕТЕНТІСТНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	46
Журенко Л. О. МЕТОДИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	49
Журенко Л. О. СЕМІНАРИ-ПРАКТИКУМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ДНЗ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	53
Зеленський Б. Р. ПІДХОДИ НАУКОВЦІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ	57
Ковальчук Т. М. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	61
Косиченко В. А. ДО ВИВЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 024 ХОРЕОГРАФІЯ	64
Лиманська О. В., Барабаш О. В. АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ .	67
Лугова Т. В. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ (КІНЕЦЬ 40-х – 60-ті РОКИ ХХ СТ.)	70
Лученко О. О. ЦІЛІ ПРОГРАМИ ВХОДЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ У ПРОФЕСІЮ В ЯПОНІЇ	73
Лященко В. М. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ РУХІВ	77
Масюк О. М. ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	84
Москаленко В. В., Толяренко Н. І. ДИСТАНЦІЙНІ КУРСИ: МЕТОДОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ТА СУПРОВОДУ	87
Никитюк Л. В. ІНОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ	92
Плющакова І. Г., Журенко Л. О. КОРЕКЦІЙНО-ПРОФІЛАКТИЧНА РОБОТА З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА МЕТОДИКОЮ М. М. ЄФИМЕНКА	94

Пономаренко І. Р. КОМПЛЕКСНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЧУВСТВ ДОШКОЛЬНИКА	98
Портян М. О. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ТА СІМ'І	101
Прокопенко А. І., Олійник Т. О., Юр'єва К. А. СУЧАСНІ ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЦИФРОВОГО ГРОМАДЯНСТВА	104
Радченя І. В. ЖИТТЄВОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ – ШЛЯХ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	113
Рудічева Н. К. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	115
Саргсян А. М. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ШАХМАТ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ	118
Сіра І. Т. ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ ІСТОРІЇ МАТЕМАТИКИ	121
Смягликов С. Н. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ВЫМЫШЛЕННОГО ЯЗЫКА В СТРУКТУРЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЖАНРА АНТИУТОПИИ	124
Таймасов Ю. С. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОДУКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ	129
Танько А. В. КРИМІНОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ЗАПОБІГАННЯ ПОГРОЗАМ АБО НАСИЛЬСТВУ ЩОДО ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ	132
Танько Т. П. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	135
Твердохліб Т. С. ДОСЛІДЖЕННЯ РОБОТИ АРХІМАНДРИТА АНТОНІЯ (АМФІТЕАТРОВА) «ПАСТЫРСКОЕ БОГОСЛОВИЕ» ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДЖЕРЕЛА	139

Методологія сучасних наукових досліджень

Титаренко Л. І. ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	142
Туровец Н. И. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ: ПРЕДМЕТ, ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	145
Фомін В. В. ТИПОЛОГІЗАЦІЯ ЗАКЛАДІВ СУСПІЛЬНОЇ ОПІКИ В УКРАЇНІ (XIX – початок XX століття) ..	149
Хилевич П. Д. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	155
Ходикіна Ю. Ю. МЕТОДОЛОГІЯ ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ	158
Черкашин С. В. ГУМБОЛЬДТІВСЬКИЙ ІДЕАЛ ОСВІТИ ТА БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС	160
Черняк Е. Ф. К ВОПРОСУ АНТИПОСЛОВИЦ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ	163
Чехратова О. А. ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ В НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛІВ	166
Шумова В. Д., Журенко Л. О. «ШКОЛА М'ЯЧА» ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У ФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ	169
Шуть Т. О. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В УМОВАХ ХОРОВОГО КЛАСУ	173
Яблонская О. Г. ФРАЗЕОЛОГИЗМ «КОШКИ СКРЕБУТ» И ЕГО ТЕКСТООБРАЗУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ	178
Яригіна В. В. ЦИТАТА У ВИРАЖЕННІ ЕКСПРСІЇ В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КАЗАННЯХ	181
НАШІ АВТОРИ	184

ПРОЕКТНО-ГРАФІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Ефективність реформ у підготовці майбутніх дизайнерів залежить насамперед від рівня професіоналізму викладача дизайну, як інтегрованої особистісної характеристики, яка забезпечує успішність його професійної діяльності.

Проблема становлення професіоналізму майбутнього педагога досліджувалась у працях С. Батишева, А. Деркача, А. Маркової, Н. Мазур, В. Шадрикова та ін. Дослідження окремих аспектів професіоналізму педагога започатковано в дисертаціях І. Багаєвої, А. Соложина, Л. Гребенкіної, Б. Дьяченка, Н. Гузій та ін.

Незважаючи на численні дослідження, використання поняття «професіоналізм» у вітчизняній педагогічній науці залишається проблемним, а явище професіоналізму, саме в дизайн-освіті майже не достатньо дослідженим.

Поняття «професіоналізм» розглядається вченими як:

- якісна характеристика фахівця, що визначає сукупність наявних у нього знань, умінь і навичок у професійній сфері, а також відповідної системи ціннісних орієнтацій, які регулюють моральний аспект професійної діяльності [4, с. 55];
- певний рівень успішності виконання професійної діяльності. Професіоналізм сучасного спеціаліста виявляється у високій підготовленості його до виконання складних видів діяльності, професійній мобільності, систематичному зростанні кваліфікації і творчої активності [3];
- якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну спрямованість, ціннісні орієнтації, професійні інтереси. [7, с. 164]

Паралельно існують різні підходи до визначення сутності феномену професіоналізму [1; 6]. У своєму дослідженні ми спираємось на підхід до визначення сутності професіоналізму, коли він розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнісного і особистісного та, відповідно, визначається поняттям «професіоналізм діяльності» і «професіоналізм особистості» [2].

Методологія сучасних наукових досліджень

Тому професіоналізм фахівця в дизайн-освіті ми можемо визначити як якісну характеристику особистості, що визначає: сукупність володіння ним художньо-графічними, мистецтвознавчими знаннями організації процесу проектування дизайн-об'єктів; наявність умінь, спрямованих на організацію художнього та проектного образу в проектній діяльності; сформованість художньо-естетичних ціннісних орієнтацій, художніх смаків, творчого інтересу, а також наявність візуального досвіду та інтуїції.

Професіоналізм діяльності дизайнера ми розглядаємо як якісну характеристику суб'єкта художньої праці, спрямованої на організацію проектування суспільно значущих дизайн-об'єктів, високу професійну кваліфікацію, систему ефективних професійних навичок і вмінь, що базуються на творчих рішеннях нових дизайн-об'єктів.

Багато вчених розглядають дизайн як інтегрований прояв проектної діяльності, що пред'являє свої специфічні вимоги до структури і змісту професійної діяльності майбутнього фахівця [5].

У цьому зв'язку досить доцільним буде впровадження у процес формування професіоналізму майбутніх дизайнерів проектно-графічних технологій, які спрямовані на всебічне формування великої кількості якісних професійно-значущих характеристик фахівця й забезпечують певний рівень успішності виконання професійної діяльності. Критерієм професіоналізму дизайнера є здатність спеціаліста задовольняти зростаючі вимоги суспільного виробництва, національної культури та досягнень сучасних новітніх дизайнерських розробок.

Формування якісних характеристик майбутнього дизайнера здійснюється за відповідними структурними компонентами формування професіоналізму особистості. У цьому процесі ми визначаємо такі етапи:

I етап. Підготовчо-мотиваційний (процес формування якісних характеристик особистості дизайнера), як то:

- творчий інтерес до вивчення спеціальних дисциплін;
- інтуїція;
- потреби здійснювати пошук та проектування дизайн-об'єктів;
- художня культура.

II етап. Когнітивний (процес формування професійних знань):

- знання про історію дизайну та образотворчого мистецтва;
- знання про композицію, симетрію, асиметрію, ритм, пропорції тощо.

III етап. Проектно-пошуковий (підготовчий до проектної діяльності):

- знання про варіанти проектно-пошукової діяльності;
- знання про систематизацію та класифікацію дизайн-об'єктів;
- навички виконувати ескізи проектів;
- уміння порівнювати, зіставляти та узагальнювати;
- уміння добирати аналоги за асоціацією.

IV етап. Проектно-діяльнісний (організація художнього та проектного образу):

- знання про організацію естетичного об'єкта;
- знання про організацію художнього та проектного образу;
- уміння об'єднувати змістовні та формальні компоненти художнього та проектного образу;
- уміння виділяти основні та другорядні компоненти в побудові проектного образу.

V етап. Результативно-оцінювальний:

- прагнення до самовдосконалення;
- вміння генерувати ідеї;
- прагнення до організації нових дизайн-об'єктів;
- самооцінка результатів проектування;
- уміння надавати ціннісні характеристики.

Таким чином, у сучасній теорії і дидактиці професійної освіти професіоналізм розглядається як базова категорія, що характеризує стан і результат професійного розвитку особистості майбутнього дизайнера.

Професіоналізм майбутнього фахівця в галузі дизайну є системною інтегральною характеристикою особистості, що являє собою сукупність професійної компетентності, художньо-графічної майстерності, професійно-важливих якостей та творчих здібностей. Вдосконалення зазначених компонентів професіоналізму дизайнера потребує впровадження проектно-графічних технологій, які на всіх етапах проектування дизайн-об'єкту передбачають формування всіх його складових.

Список використаних джерел

1. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. — 243 с.
2. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогіка. — 1995. — № 6. — С. 55–63.
3. Педагогіка вищої школи : Словник-довідник / уклад. О. О. Фунтікова. — Запоріжжя : Гуманіт. Ун-т «Запоріж. ін-т держ. та муніцип. Упр», 2007. — 404 с.
4. Соціолого-педагогічний словник / [авт.-укл. В. В. Радул та ін.; за заг. ред. В. В. Радула]. — 2-е вид. — Харків : Мачулін, 2015. — 443 с.
5. Розенсон И. А. Основы теории дизайна / И. А. Розенсон. — СПб. : Питер, 2008. — 219 с.
6. Мазур Н. І. Складові професіоналізму майбутнього викладача педагогіки / Н. І. Мазур // Наукові записки. — Вип. 87. — Серія : Педагогічні науки. — Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2009. — С. 111–116.
7. Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи / Н. Є. Герасимова, Н. В. Касяром, В. М. Король, О. П. Савченко. — Черкаси : Вид. відділ ЧНЦ імені Богдана Хмельницького, 2010. — 212 с.

THE METHODOLOGICAL BASES OF DRAFTING SENIOR PRESCHOOLER'S SPEECH DEVELOPMENT CURRICULUM

The degree and quality of human development depends on the level of education. Education is the cornerstone of person's formation, therefore, the main purpose of all educational establishments is not only to transfer fundamental knowledge, but form citizens able to make decisions and communicate actively as well. Thus, formation and development of the ability to speak correctly, coherently of the young generation become a must. The realization of this purpose demands correlation and intercommunication of all the educational units, when the next unit bases on the achievements of the former unit. Such a fluent passage can be provided in the case of mutual agreement among all the educational curriculums.

Language allows children to express their feelings and needs, acknowledge the feelings and needs of others, and to talk about emotions. It is critical that teachers and caregivers be responsive to young children's attempts at communication and language by focusing on things that are meaningful to the children and their families.

Children with well-developed oral language are likely to succeed in reading comprehension in later grade levels than children with less well-developed oral language. Children with strong oral vocabularies are likely to make more progress in developing phonological awareness [2, p. 100].

There are a lot of contradictory theories aimed to explain language acquisition by children proposed by philologists, psychologists, pedagogues. The most extreme position taken by contemporary theorists is probably that of Noam Chomsky. Language acquisition is a fundamental part of the theoretical underpinnings for his theory of language known as transformational grammar. Other theorists (Fodor, Braine, Bever, Bowerman, Dan Slobin) mentioned that children are born with certain specific language learning rules or strategies. These rules or strategies, when applied to the language children learn, allow them to construct a grammar for their language. Still other theorists argue that postulating language – specific learning rules is not necessary. Rather, language learning is just an instance, albeit a complex one, of the general learning principles that are used in other cognitive learning tasks as well. People who have taken this vies include such eminent scholars as B. F. Skinner and Jean Piaget. In the United States Skinner, Osgood, Mowrer, Staats, Palermo and many others have looked at language from an approach known in psychology as learning theory. In this approach

learning is considered to take place as a result of the organism being rewarded or reinforced in some way [1, p. 281–283].

The Piagetian position is that the infant does not acquire language by means of a set of innate linguistic universals, but rather that innate cognitive functions will ultimately result in universal structures of thought. Piaget felt that as children develop they go through several stages in the organization of their intellectual development. Each stage represents a basically different way of understanding the world, and children in any but the last stage will not be able to solve certain types of problems because their cognitive organization is simply not adequate to handle them [1, p. 322].

Speech development and proper organization of speech activity in educational establishments, on one hand, supposes the usage of such means, ways and methods, which should promote the further development of speech as opportunities of continual process during ontogenetic development. On the other hand, since early childhood, the system of conceptions has been developing connected with mental, moral, aesthetical education providing not only daily, but scientific basis of speech as well. The observations, mentioned above, are partly reflected in educational curriculums. As a result of this, speech developmental process is carried out fragmentarily in educational establishments not providing purposeful and continual education. Therefore, not sufficient methodology for the problem becomes obvious. The whole further process of speech development is based on preschool phase, thus, it is important to reconsider speech development section of preschool educational curriculums and suggest adequate solutions for the problem.

Hence, the following questions, during speech teaching, become a must:

- what to teach (what kind of speech abilities and language forms the children should know during learning),
- how to teach (what kind of conditions, forms, means, methods, ways should be used for speech development).

The first question means to work out programs, textbooks. The second question refers to drafting ways and methods, lessons' system, methodological recommendations. Certainly, these peculiarities should be known by preschool teachers. If they don't know the answers to these questions, the regularities of preschoolers' speech development, they won't be able to organize the process of speech development correctly.

Of course, in the speech development section of preschool educational curriculum the volume of speech abilities and skills, the demands for objectives of speech development are defined, but they need to be reconsidered and polished, as the methodological bases of curriculum are not expressed sufficiently.

Speech development is completed, especially, with child's activity towards language, which arouses from child's communication cognitive demand, and the methods and ways of its organization are changed at different stages connected with the expansion of social

Методологія сучасних наукових досліджень

environment, the changes of types of child's leading activity. If we try to compare child's language achievements, we can say, that at early childhood, from the age of one up to three, child's verbal expressions are actions' emotional utterances and have subject meaning transition from objects to words. At senior preschool age child's verbal expressions are abstract transition from words to objects [3, p. 132]. This process is connected with child's thinking, further development of consciousness's symbolic function. As there are some speech phases in ontogenetic development, in each phase forms of communication and types of activity must become bases for next phases. Only during communication and collaboration with peers senior preschoolers gain speech skills, which are summed up in possessing language norms and in realization of speech activity. As a result, senior preschooler master and estimate own speech, control language material internally and becomes a master and possessor of language system. Children at preschool age, particularly senior preschoolers (5–6-year-old), can control their outer speech through inner speech. And we suppose, that at senior preschool age developed speech standard is inwardly controlled speech. Senior preschooler is able not only to control his/her lexicon, coherent speech but also grammatical and phonetic structures of the speech. But this occurs only during communication with peers, especially when children try to explain the rules of a game to their players.

If we want to develop child's language abilities, we should take into consideration types of child's leading activity and forms of communication. Hence, the organization of speech development process derives from the peculiarities and importance of child's normal development. During the organization of child's speech developmental process we should emphasize not only the instructions given by adults, but also the methods which promote self – realization, as child himself/herself make adults, pedagogues find adequate means, ways and methods to organize their speech developmental process. Chosen methods, ways and means are deflected with the peculiarities of child's development and contribute his/her progress accompanying the child from preschool educational establishments to school.

We think, that curriculum for senior preschoolers' speech development should be drafted basing on the peculiarities mentioned above. During organization of speech development process teachers should take into consideration types of leading activity and forms of communication of senior preschoolers, which allow to develop speech abilities and skills sufficiently.

References

1. Peter A. Reich Language development, Englewood Cliffs, New Jersey, 1986.
2. Preschool curriculum framework, volume 1, California, Sacramento, 2010.
3. Trask R. L. Language: the basics, New York, 1999.

ГЕНЕЗИС ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЬСЬКИХ ІНСТИТУТІВ В УКРАЇНІ (30–50 рр. XX ст.)

Успішна реалізація завдань, що стоять сьогодні перед школою, неможлива без якісної професійно-педагогічної підготовки вчителя, яка має ґрунтуватись на цілісному фундаменті наукових і практичних знань. Одним із шляхів розв'язання поставлених завдань слугує вивчення й творча реалізація історико-педагогічного досвіду, зокрема підготовки педагогічних кадрів в учительських інститутах у 30–50 рр. XX ст., котра має велике науково-практичне значення.

Українські науковці не оминули увагою питання історії розвитку вищої освіти, яка завжди впливає на суспільно-політичний, культурний та економічний потенціал суспільства. Питання управління вищою освітою в Україні в XX ст. досліджував В. Майборода. Професійно-педагогічну підготовку вчителя в Україні в історичній ретроспективі досліджували В. Белашов, Л. Вовк, О. Глузман, М. Гурець, І. Зайченко, Л. Зеленська, С. Золотухіна, М. Кузьмін, М. Лескевич, Н. Рудницька, Л. Семеновська. У публікаціях цих та інших науковців висвітлювались окремі аспекти процесу становлення і розвитку учительських інститутів. Так, у дисертаційному дослідженні Л. Задорожної розкрито напрями змісту діяльності учительських інститутів (Досвід діяльності Глухівського учительського інституту з формування педагогічної майстерності у майбутніх вчителів). Особливості підготовки в учительських інститутах вивчала у своєму дослідженні І. Кравченко (Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)). Особливості педагогічної практики розкрито в дисертаційному дослідженні О. Лук'яненко (Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.)).

На початок 1930-х рр. у кризовому стані перебувала не тільки економіка України, але й освіта. Катастрофічно не вистачало вчителів у школах республіки, мережа яких зростала значними темпами у зв'язку з уведенням загального обов'язкового навчання. До того ж основний склад учителів мав лише середню освіту, рівень професійно-педагогічної підготовки був низьким.

У перше двадцятиріччя радянської влади в Україні відбувалась інтенсивна перебудова освіти. Істотні зміни стосувались здебільшого її організаційних основ і структури й характеризувались пошуками нових форм і методів підготовки педагогічних кадрів.

Методологія сучасних наукових досліджень

Новий етап в реформуванні системи освіти пов'язаний з прийняттям постанови ЦК ВКП (б) від 5 травня 1935 р. «Про підготовку педагогічних кадрів, систему педагогічної освіти та мережу педагогічних установ. Для виконання завдань загального забезпечення дітей освітою не вистачало учителів масової школи. Тому дворічні вчительські інститути мали сприяти якнайшвидшому забезпеченню шкіл педагогічними кадрами. Учительські інститути – це навчальні заклади для підготовки вчителів середніх класів загальноосвітніх шкіл, що дають незакінчену вищу педагогічну освіту. З 1943 р. у зв'язку із запровадженням загальної семирічної освіти та гострою потребою в нових кадрах для шкіл було знову організовано дворічні учительські інститути. Вони готували переважно вчителів для 5–7 класів. В УССР їх було спочатку 14, станом на 1945 р. – 34 учительські інститути, які надавали неповну вищу освіту. Випускники учительських інститутів мали право вступати на третій курс державних педагогічних інститутів. На відміну від педагогічних, до учительських інститутів приймали після закінчення 9-го класу середньої школи, з 1946 р. приймали лише осіб, які мали повну середню освіту, тобто закінчили десятирічну школу.

Професійно-педагогічна підготовка у 30–50 рр. XX ст. була представлена в кожному з учительських інститутів різним набором дисциплін. В основному це були «Психологія», «Логіка», «Логіка і дидактика», «Теорія навчання і виховання», «Історія педагогіки», «Психологія і педагогіка», «Гігієна», «Школознавство», методики тощо. Теоретична професійно-педагогічна підготовка характеризувалася багатопредметністю, інформаційною насиченістю, спрямовувалася на утвердження «єдиної трудової школи». Провідними тенденціями стали професіоналізація навчально-виховного процесу, ідеологізація навчання в цілому. Практична складова охоплювала: педагогічну практику, навчальні екскурсії, соціально-санітарну і соціально-трудова роботи. Педагогічна практика включала три етапи: пропедевтичний, пасивний та активний.

Процес становлення й розвитку учительських інститутів у 30-50 рр. XX століття – це поступова, закономірна зміна їх адміністративно-організаційного устрою, змісту підготовки вчителя, в тому числі професійно-педагогічної, зумовлена суспільно-політичними, соціально-економічними та організаційно-педагогічними перетвореннями зазначеного періоду. Звідси тенденція процесу становлення і розвитку учительських інститутів – це напрям зміни їх адміністративно-організаційного устрою, змісту професійно-педагогічної підготовки.

З вищезазначеного можна зробити висновки, що врахування й творча реалізація провідних ідей організації навчально-виховного процесу учительських інститутів у 30-50 рр. XX ст. (запровадження інтегрованих навчальних курсів, єдність педагогічної теорії, методики і практики в підготовці майбутнього вчителя, поглиблення її методичної складової, організація педагогічного ВНЗ як навчально-виховного комплексу) сприятиме збереженню національної самобутності вищої освіти в Україні в освітньо-інтеграційних процесах та модернізації вітчизняної педагогічної освіти.

Харків, 2016

Булай Н. Г.

*викладач кафедри інформаційних технологій ХНПУ імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

Москаленко В. В.

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри інформаційних технологій ХНПУ імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

При плануванні впровадження технології дистанційного навчання у поєднанні з традиційними формами (змішана форма навчання) рекомендується обсяг дистанційного навчання на рівні до 30% часу в залежності від циклу та часового обсягу дисципліни (кількості кредитів), що дає змогу задіяти різні засоби і форми технології дистанційного навчання, застосувати як самостійну роботу студентів, так і контактну форму навчання засобами технології дистанційного навчання.

У загально-гуманітарних дисциплінах вага частки дистанційного навчання може бути вищою, ніж у природничих, технічних та спеціалізованих курсах. З іншого боку, необхідно зазначити, що технології дистанційного навчання дуже гнучкі, і багато форм і засобів можуть бути адаптовані до потреб спеціалізованих курсів (практичні, лабораторні, залікові роботи тощо), особливо якщо викладач на достатньому рівні володіє інформаційними технологіями і може творчо підійти до побудови навчального матеріалу (такий підхід значно підвищує якість навчання сучасного студентства). Розрахунок норм часу здійснюється на стандартну навчальну групу у 25 осіб, при роботі у комп'ютерному класі групу поділяють на підгрупи з 12 осіб. Тобто діють вимоги до академічної (20–30 осіб) та малої навчальної групи (7–15 осіб).

Необхідно підкреслити, що перевага платформ дистанційного навчання, наприклад Moodle, полягає в гнучкості налаштувань системи, що дозволяють пристосувати кожний курс не тільки під особливості конкретної дисципліни, яка викладається, але і смаки даного викладача. Задача викладача полягає в розгортанні функціональних елементів курсу, налаштуванні зовнішнього вигляду і організації свого робочого простору з використанням різних інтерактивних сервісів, що надаються системою.

Але, будь-яка новація спочатку вимагає певних зусиль. І в ДН вони зовсім не такі великі, як може здатися на перший погляд. Зате потім електронний курс переходить у режим підтримки, й основні трудовитрати викладача зосереджені на супроводі освітнього

Методологія сучасних наукових досліджень

процесу. І за правильної побудови і достатньої вмотивованості, від останнього більшість дистанційних викладачів одержує виключно позитивні емоції.

Таким чином, при дистанційному навчанні необхідність технологічної та організаційно-методичної координації діяльності учасників навчального процесу є важливою умовою організації діяльності на всіх етапах реалізації навчання.

Слід чітко уявляти собі, що дистанційний курс як система організації навчання і процес – це рівномірно розпланована діяльність студента по тижнях. Чому саме по тижнях – це пов'язано з часовими циклами діяльності людини: денним, тижневим і так далі. Денний цикл для дистанційного навчання надто короткий, найбільш підходить тижневий, а термін вивчення курсу, який не обмежує свободи вибору часу, не перевищує 12–14 тижнів.

Розрахунок навчального навантаження студентів здійснюється з урахуванням санітарно-гігієнічних норм організації підготовки дипломованих фахівців, в тому числі з використанням ТДН, яке не повинно перевищувати:

- 54 години на тиждень і 9 годин на день (аналогічно до контактної форми 6 годин у ВНС та 3 години на самопідготовку);
- також при розробці матеріалів дистанційного навчання матеріал вибудовують за нормами контактної форми, таким чином, щоб передбачити для студента кожні 1–1,5 години перерву у 10–15 хвилин.

Оскільки при використанні технології дистанційного навчання застосовуються різні форми організації роботи та технології, необхідно враховувати їх особливості при плануванні роботи студентів. Особливу увагу варто приділити як звичним формам організації роботи:

- робота у навчальних аудиторіях і лабораторіях (контактний режим);
 - робота у комп'ютерних класах;
 - робота у бібліотеці, методичному кабінеті;
- так і дистанційним формам організації роботи:
- робота дистанційно он-лайн (синхронний режим) (вебконференції, вебіари, чати тощо);
 - робота дистанційно офф-лайн (асинхронний режим);
 - поєднання роботи з навчальним матеріалом у контактному і самостійному режимі (курсіві, лабораторні, чати, форуми тощо);
 - включення дистанційної групової роботи до системного навчання (20–40% від традиційної форми).

Важливою частиною планування будь-якого навчального процесу є розподіл навчального матеріалу за ступенем складності. Особливо легко перевантажити студента при плануванні дистанційної форми навчання, оскільки відсутній постійний контроль за станом сприйняття.

Тому доцільно розміщувати в курсі Робочу програму дисципліни, що вивчається, це дозволить користувачам зорієнтуватись у навчальному матеріалі і самому побудувати зручну траєкторію самопідготовки, не витрачаючи для цього час на попередній аналіз представленого в курсі матеріалу.

У кожному розділі (темі) навчання слід однаково структурувати матеріал:

- на початку розділу – теоретичний матеріал теми: теоретичні відомості за даною темою – формули, теореми, лекційний матеріал; докладний розбір навчальних прикладів з обговоренням основних методів вирішення;
- у межах теми (розділу) оптимально задіяти від 3 до 5 видів робіт студентів (максимально 7);
- передбачити зміну виду діяльності у кожному розділі, а також застосовувати інтерактивні елементи, для залучення студентів у активну діяльність, але не більше 1–2 інтерактивних елементи на розділ;
- виносити необов'язковий матеріал у додатковий розділ, що дозволить студенту акцентуватися на ключовому та будувати власну траєкторію навчання та заглиблення у матеріал;
- розділ має містити систему основних понять:
 - ❖ текст на основні поняття;
 - ❖ кожне поняття поділено на основні визначення;
 - ❖ у кожному визначенні - ключові слова, що позначають критерії або аспекти розгляду;
 - ❖ схема зв'язків між цими рівнями визначення;
 - ❖ питання до визначень.
- у розділі даються завдання для самостійної роботи, у деяких випадках, поряд із домашнім завданням студенти одержують додаткові індивідуальні завдання. Це одна–дві задачі, що містять певні специфічні особливості, які викладач хоче додатково розглянути зі студентами;
- звернути увагу студентів на ключові моменти теми, поставивши їм контрольні запитання для самоперевірки;
- за результатами вивчення теми – тест з 10–20 питань;
- у кінці теми дати відповіді до задач для самостійного вирішення і провести аналіз характерних помилок.

Працюючи в курсі на будь-якому етапі, студенти беруть участь у *форумах*, в яких можна ставити всі виниклі при роботі над матеріалом питання, обговорювати і пропонувати свої рішення задач, обмінюватися корисною інформацією. Викладачі дають у форумі коментарі по ходу навчання, ставлять додаткові запитання і пропонують матеріал для обговорення, відповідають на запитання слухачів.

Методологія сучасних наукових досліджень

Відстежуйте всі навчальні форуми; своєчасно відповідайте на запитання студентів. Не відкладайте відповіді на потім – робіть це відразу! Не тільки тому, що згодом Ви можете не впоратись зі всією масою повідомлень, що нагромадилися, а ще і тому, що це ключовий спосіб створення і підтримки відчуття спільності у Вашому курсі.

Крім того, студент і викладач використовують для контактів *електронну пошту і діалоги*: студенти не завжди готові публічно, у форумі, обговорювати свої труднощі, тому всім учасникам курсу доступні електронні адреси всіх студентів і викладачів.

Викладачу також необхідно враховувати необхідність ознайомлення (підготовки) студентів з правилами користування матеріалами дистанційного курсу за вимогами викладача, поряд із загальними оглядовими лекціями та методичним забезпеченням щодо користування ТДН студентами.

Таким чином, при впровадженні змішаної форми навчання рекомендується задіяти різні засоби і форми технології традиційного та дистанційного навчання, більш детально та ретельно плануючи навчальний процес.

Бурма Г. В.

*доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
ХНПУ імені Г.С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

РОЗВИТОК ЕВРИСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Однією з вимог сучасної освіти в Україні є посилення уваги до дитини, до найбільш повного розвитку здібностей її особистості, конструктивного включення в соціальну та розумову активність, забезпечення можливостей ефективного навчання.

Треба зазначити, що нестабільність сучасного суспільства в політичній та соціально-економічній галузі, безперервний потік різної за своїм характером і ступенем достовірності інформації пред'являють до людини нові вимоги. Зростає потреба в такій особистості, яка має розвинену уяву, прогностичні якості, вміння продукувати нові ідеї, розвинене творче, нелінійне, евристичне мислення. Особливо важливе евристичне мислення для дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, які активно оволодівають знаннями, навичками, вміннями, стають компетентними в різноманітних аспектах життя.

Аналіз робіт С. Рубінштейна, П. Підкасистого, Е. Клімова, А. Реана, Д. Богоявленської та інших дослідників дозволяє зробити висновок, що більшість авторів розглядають мислення як особливий психічний процес, який має низку специфічних характеристик і ознак. Вчені трактують мислення по-різному: як активний процес відображення об'єктивного світу в поняттях, судженнях, теоріях, пов'язаних з вирішенням тих чи інших завдань з узагальненням і способами опосередкованого пізнання дійсності (П. Підкасистий); мислення виступає як сукупність психічних процесів, станів, дій людини, спрямованих на вирішення різноманітних завдань через знаходження відповідей на поставлені питання, підтвердження чи спростування гіпотез, що висувуються (Е. Клімов).

У дослідженні поняття евристичного мислення вагомими є історико-філософські уявлення Аристотеля, М. Бахтіна, Ф. Бекона, Г.-В.-Ф. Гегеля, Р. Декарта, І. Канта, О. Кюльпе, К. Поппера, М. Хайдеггера, Г. Щедровицького; положення теорії мислення як продуктивного процесу А. Брушлинського, М. Вертгеймера, Л. Виготського, Дж. Дьюї, А. Матюшкіна, Ж. Піаже, Я. Пономарьова; дослідження творчої діяльності та її формування в учнів В. Андрєєва, М. Махмутова та інших дослідників; науковий розгляд проблемного та евристичного навчання В. Андрєєвим, В. Біблером, Й. Лернером,

Методологія сучасних наукових досліджень

А. Тряпичиной, О. Макаричевой, Ю. Сенько, В. Соколовим, А. Хуторським. Особливого значення набувають теоретичні дослідження евристики як науки (Г. Альтшуллер, Ю. Кулюткін, В. Пушкін та інші).

Евристика (грец. *eurískw* (*heuristiko*) – знаходжу, відшукую, відкриваю) – наука, яка вивчає творчу діяльність, методи, які використовуються у відкритті нового і в навчанні.

Поняття «евристика» поступово формувалося завдяки сократівським бесідам у Стародавній Греції, де за допомогою навідних запитань учителя учень поступово наближався до знаходження нових, неординарних рішень. Назва «евристика» з'являється в роботі математика Паппа Олександрійського «Скарбниця аналізу» (або «Мистецтво вирішувати завдання»), де він показує значення поєднання логічних та нелогічних методів у вирішенні поставленого перед учнем завдання. З тих пір різні вчені, філософи, психологи так чи інакше зверталися до терміну «евристика» і до використання евристичного пошуку.

Необхідність в евристиці виникала тоді, коли вчені та мислителі намагалися пояснити феномен творчості (процесу створення якісно нового, оригінального продукту людської діяльності) або намагалися розкрити процеси самовдосконалення людини, формування її індивідуальності. Беззаперечним є те, що евристика починає «працювати» там, де людське мислення зустрічається із новим, недослідженим знанням.

Термін «евристика» в сучасній науковій літературі трактується неоднозначно, загальним при цьому залишається те, що понятійний та методологічний апарат евристики як самостійної наукової теорії постійно формується та розвивається.

При цьому треба зазначити, що при наявних розбіжностях у поглядах вчених на евристику як об'єднувальне начало виступає творчий пошук.

Позитивно оцінюючи різні наукові погляди та багатозначність визначень, вважаємо, що евристика як наука спрямована на знаходження та застосування продуктивних шляхів, засобів та способів вирішення нестандартних завдань, що може приводити до відкриття нового.

У зв'язку з цим доцільно зупинитися на понятті «евристичне мислення». У психологічній літературі поряд з поняттям евристичного мислення можна зустріти «дивергентне» та «латеральне» мислення; що проявляються в залежності від рівня нестандартності вирішуваних завдань

Враховуючи схожість та відмінність у характеристиці різновидів мислення, їхній взаємозв'язок, евристичне мислення (від грец. *heuristiko* – знаходжу) можна визначити як складний, активний, багатогранний процес, спрямований на розв'язання нових проблем, методи досягнення якого невідомі суб'єкту мислення (В. Андрєєв, Д. Грабчак Ю. Кулюткін, В. Пушкін та інші).

Спираючись на думки цих вчених, можна зазначити, що у структурі евристичного мислення переважають об'єктивно та суб'єктивно нові евристичні роздуми, стратегії, гіпотези. Об'єктивна новизна полягає в отриманні нового результату розв'язання задачі,

що до моменту його відкриття не був відомий у суспільстві, суб'єктивна – полягає у виявленні результату, нового для самої людини.

Вчені зазначають, що евристичне мислення має свою внутрішню діяльність, спрямовану на пошук та розв'язання проблем і завдань та виступає у формі міркування, розсуду, роздуму, задуму, здогадки, осяяння. Таке мислення як процес несе у собі мисленнєвий акт, зміст і предмет (реально існуючий як відображення світу, абстрактний, уявний). Ідучи по шляху класичних законів логіки або всупереч їм, за допомогою конструювання, моделювання, прогнозування, пошуку – евристичне мислення створює новий продукт, нову думку (Н. Карамишева).

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в деяких роботах евристичне мислення визначається як частина або різновид творчого мислення і спирається на критерії вибіркового пошуку, дозволяючи розв'язувати складні, проблемні, неординарні ситуації. При цьому результатом творчого мислення завжди виступають нові знання, результатом евристичного мислення – прийоми та методи їх отримання (А. Брушлинський, В. Андрєєв, Л. Доценко, Є. Сімановський та інші).

Вчені вважають, що евристичне мислення характеризується такими властивостями як:

швидкість – здатність миттєво розібратися в ситуації та знайти правильне рішення,

самостійність – уміння поставити нову проблему, а потім розв'язати її самостійно;

оригінальність – здатність незвично підходити до розв'язання проблеми, отримувати неочікувані результати;

гнучкість – здатність знаходити нові рішення в умовах та ситуаціях, що швидко змінюються.

Евристичне мислення супроводжує всі етапи розв'язання творчих завдань, від виникнення ідеї до формування та реалізації задуму.

Розгляд евристичного мислення як педагогічної категорії дозволяє визначити його як інтегративну властивість особистості, що характеризується оригінальністю, лабільністю процесу мислення і високим ступенем новизни.

У розвитку евристичного мислення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку ми орієнтуємось на когнітивні та креативні якості особистості дітей цієї вікової групи, що разом з організаційно-діяльнісним блоком формують навички подолання перешкод у досягненні нових результатів.

Можна погодитися з А. Хуторським, який підкреслює, що когнітивність, креативність та організаційна діяльність складають підґрунтя того, що є евристичними здібностями. Наявність когнітивних якостей у дітей дає можливість краще пізнати об'єкт за допомогою відчуттів та сприймання, розвинути ерудованість, кмітливість, логічність, здатність знаходити аналогії тощо. Починає проявлятися допитливість, проникливість, пошук проблем, схильність до експерименту, вміння ставити запитання, бачити суперечності,

Методологія сучасних наукових досліджень

формулювати проблеми й гіпотези, виконувати теоретичні та експериментальні дослідження, володіти способами вирішення різних завдань, уміти проявляти незалежність, схильність до ризику; наявність результатів, що відрізняються від загальноприйнятих.

В основі гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу національної школи України, лежить розвиток особистості учня, його здібностей, можливостей та інтересів, орієнтація навчання на особистісний розвиток.

У становленні творчої особистості, яка б могла постійно розвивати та застосувати евристичні якості мислення при розв'язанні творчих проблем, протягом століть використовувались різноманітні технології та методики. Аналіз робіт, присвячених інноваційним технологіям, надає можливості звернутися то досить відомої, але постійно удосконалювальної теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ), яка має основні ознаки технології. Цю захоплюючу технологію (теорію розв'язання винахідницьких завдань) було започатковано Генріхом Сауловичем Альтшуллером – винахідником, письменником-фантастом (псевдонім – Генріх Альтов).

Г. Альтшуллер народився 15 жовтня 1926 у м. Ташкент (Узбекистан). У 1931 р. сім'я переїхала до м. Баку (Азербайджан). Батьки Генріха були журналістами. Г. Альтшуллер з відзнакою закінчив середню школу та вступив до індустріального інституту. Під час другої світової війни з першого курсу у лютому 1944 р. добровільно пішов у до війська. Уже під час війни, у віці 17 років він отримав перше авторське свідоцтво на винахід. До 1950 р. кількість винаходів перевищила десять. У 1946–48 рр. головною метою життя стала розробка ТРВЗ. Цій теорії Г. Альтшуллер присвятив своє життя – близько 50 років. Технологію Альтшуллера протягом тривалого часу з успіхом використовували в роботі з дітьми на станціях юних техніків, де і з'явилася її друга частина – творча педагогіка, а згодом і новий розділ ТРВЗ – теорія розвитку творчої особистості. У 70–80-ті роки ХХ ст. ТРВЗ широко впроваджували в школах і училищах, а з 1987 р. – і в дитячих садках. Таким чином, ТРВЗ як наукове і педагогічне спрямування, сформувалося наприкінці 80-х років ХХ ст., в її основу була покладена теорія розв'язання винахідницьких завдань Г. Альтшуллера. Методами в межах ТРВЗ виступають мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз, метод фокальних об'єктів та їх різновиди. Застосовуються відповідні прийоми і алгоритми.

Сучасні вихователі та вчителі, реалізуючи закони ТРВЗ-педагогіки, працюють з різними віковими групами дітей. Особливістю роботи з кожною віковою групою є вибір об'єктів винахідницької діяльності, відповідних віку. Дошкільники та молодші школярі винаходять іграшки, загадки, прислів'я, рухливі ігри, а учні старших класів мають можливість винаходити в таких галузях, як: фізика, біологія, екологія, мистецтво, техніка, бізнес тощо.

Послідовники Г. Альтшуллера (В. Петров, Е. Злотіна, О. Фіговський та інші) знайомлять читачів з серією книг «Професійна ТРВЗ», у яких представлені основи теорії

розв'язання винахідницьких завдань. Робота переконливо показує, що ТРВЗ є унікальним інструментом пошуку нетривіальних ідей, виявлення та вирішення творчих проблем, вибору перспективних напрямів розвитку техніки, технології і зниження затрат на розробку та виробництво, розвиток творчого мислення. Можна погодитися з авторами роботи, що застосування при вирішенні різноманітних завдань, у тому числі і творчих, традиційного методу проб і помилок призводить до: невиправдано значних витрат часу і коштів на проектування і виробництво; отримання ідей низького рівня; запізнення винаходів у часі та актуальності.

ТРВЗ Г. Альтшуллера стала більш прогресивною технологією отримання ідей.

У чому її прогресивність? По-перше створені методи, що інтенсифікують «метод спроб і помилок», надаючи можливість показати дієвість «мозкового штурму», ефективність вирішення суперечностей, привабливість синектики, цінність морфологічного аналізу та методу фокальних об'єктів.

Г. Альтшуллер першим усвідомив необхідність створення технології, що дозволяє відмовитися від методу проб і помилок та цілеспрямовано шукати рішення. Ним була розроблена система законів розвитку техніки, один з яких свідчить, що техніка розвивається через виявлення і розв'язання суперечностей.

Він підкреслює, що при рутинному мисленні ми шукаємо компроміс, тобто намагаємося трохи поліпшити одні параметри, але мимоволі погіршуємо інші параметри. У винахідницькому мисленні ми шукаємо суперечності, що лежать у глибині проблеми, певною мірою дозволяють розвивати вміння виявляти проблеми, що виникають в експериментуванні з предметами та елементарною технікою, а в подальшому – можливість виявляти й усувати причини браку, аварійних ситуацій, ефективно використовувати ресурси природи.

Таким чином, у майбутньому застосування теорії розв'язання винахідницьких завдань дозволить творчій особистості зробити об'єктивну оцінку; скоротити час і кошти на розробку нових технічних галузей та систем, систематизувати знання будь-яких галузей діяльності, ефективніше використовувати ці знання і на принципово новій основі розвивати конкретні науки.

A GENERAL OVERVIEW OF LEXICOLOGICAL RESEARCH METHODS

When conducting a scientific research an investigator has to follow some successive steps and make use of appropriate methods of research.

The process of scientific research in linguistics usually consists of the following stages: observation, classification, generalization and verification. Observation means collection of data, classification involves arranging these data according to some principles, generalization presupposes formulation of a hypothesis, a rule or a law while verification provides the proof for the generalization.

General methods of research in lexicology are closely connected with general scientific methods of linguistics. Some of them are: *contrastive analysis*, *immediate constituents analysis*, *distributional analysis*, *transformational analysis*, *the theory of oppositions*, *the principle of “field-structure”*, *contextual analysis*, *statistical methods of analysis* and others.

Contrastive analysis is used when we need to compare the structure of two words of different languages. This method enables to study the sameness and difference in the lexical meaning and grammatical meanings and in the semantic structure of two correlated words. Contrastive analysis is widely applied in teaching foreign languages. It is used when preparing teaching materials, it also helps to foresee and prevent some mistakes caused by interference of one's mother tongue.

Immediate Constituents analysis (IC) is used to study the word structure and lexical syntagmas. Sentences or word groups can be divided into hierarchally arranged sets of binary constructions (ICs). Two-faced units that can not be divided into smaller meaningful units are Ultimate Constituents (UCs). The principle of immediate constituents was introduced by L. Bloomfield and was later developed by many linguists.

Another very important method of study is *distributional analysis*. In linguistics the term distribution means the occurrence of a lexical unit relative to other lexical units of the same level (words relative to words / morphemes relative to morphemes). It is the position which a lexical unit occupies or may occupy in the flow of speech. According to Z. Harris, “The distribution of an element is the total of all environments in which it occurs, the sum of all the (different) positions (or occurrences) of an element relative to the occurrence of other elements”. This

definition has been later improved by other scholars. Distributional analysis is widely used in semasiology.

Transformational analysis in lexicology could be defined as re-patterning of various distributional structures in order to discover sameness or difference of meaning of practically identical distributional patterns. The analysis is used to investigate the polysemantic patterns. The most common transformations are: permutation, replacement, addition (expansion), deletion.

Componental analysis is conducted assuming that the smallest units of meaning are sememes and that sememes and lexemes are usually not in one-to-one but in one-to-many correspondence.

Contextual analysis deals with determining the minimal stretch of speech. It focuses on the conditions under which a scientist can reveal in which of its individual meanings the word in question is used. Contexts may be subdivided into lexical, syntactical and mixed.

Statistical method is an important and promising trend in modern linguistics. Statistical linguistics studies the quantitative occurrence of some language phenomena. Its results are particularly used at the stage of data verification. Statistical methods are used for analyzing structural types of words, affixation, frequency of occurrence of some vocabulary units, the vocabularies of great writers. They also help to select the most widely used items for teaching purposes and for comprising different types of dictionaries.

The method of lexicological research must be selected according to the particular task a researcher is working at. When conducting a research all methods have to be impersonal, objective and lead to generalizations.

Literature

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / Арнольд И. В. — М. : Высшая школа, 1986. — 295 с.
2. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка / Гальперин И. Р. — М. : Высшая школа, 1977. — 332 с.
3. Дубенец Э. М. Современный английский язык. Лексикология : Пособие для студентов гуманитарных вузов / Дубенец Э. М. — Ростов-на-Дону : Феникс, Глосса-Пресс, 2010. — 192 с.
4. Раевская Н. Н. Лексикология английского языка / Раевская Н. Н. — К. : Высшая школа, 1979 — 304 с.
5. Українська мова : Лексикологія. Фразеологія. Словотвір : Навч.-метод. комплекс. / Карпалюк В. С., Каньоса П. С., Карпалюк Н. В.; Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. — Кам'янець-Подільський : [Мошак], 2004. — 207 с.
6. Ginzburg R. S. A Course in Modern Lexicology / Ginzburg R. S., Khidekel S. S., Knyazeva G. Y., Sankin A. A. — М. : Vyssaja Skola, 1979 — 275 p.
7. Harris Z. S. Methods in Structural Linguistics / Harris Z. S. — London, 2003. — 321 p.

АМЕРИКАНСЬКА ПЕДАГОГІКА: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

На сучасному етапі українське суспільство проявляє активний інтерес до розширення діапазону його спілкування з іншими країнами та збагачення національної педагогіки кращими здобутками світової думки.

З метою зменшення конфліктності у стосунках між батьками та дітьми, розширення практики підготовки до сімейного життя та батьківства, вирішення проблем співробітництва батьків та вчителів особливо актуальним стає використання досвіду зарубіжних країн.

Орієнтири будь-якого суспільства, в тому числі й американського, втілюють у собі загальнолюдські та національні цінності та являють собою одну з засад системи освіти. Як зазначають фахівці, цінності системи освіти за своєю суттю є категорією історичною, тобто кожній історичній епосі притаманні свої цінності, на кожному новому історичному етапі вони знаходять новий сенс і взаємодіють з цінностями наступного періоду, зберігаючи в них свій конструктивно-позитивний зміст [1]. Основу освітньої політики США середини XIX століття продовжувала складати ідея школи як інституту соціалізації особистості, згідно з якою виховання виступало як засіб адаптації людини в суспільстві. Головною тенденцією американської педагогіки стала активізація взаємодії школи з батьками та родиною взагалі. Помітною ознакою діяльності багатьох соціальних та педагогічних працівників США є їхнє прагнення надати спільній діяльності школи і сім'ї характеру обґрунтованої системи.

Американські педагоги і психологи першої половини XX століття, спираючись на традиційні цінності американського народу, поклали початок кільком напрямкам, які підготували ґрунт для затвердження гуманістичної парадигми громадянської освіти та виховання.

Реформи другої половини XX століття в американській школі були пов'язані з процесом реформування освіти, який охопив увесь світ. Вирішувалися питання як управління освітою (створення національних стандартів), так і безпосередньо його змісту (навчальні програми). Все більшого значення набував виховний ефект навчальної роботи.

В якості ідеологічних підстав громадянської освіти підрастаючих поколінь як майбутніх громадян Америки виступають такі філософські течії, як екзистенціалізм, прагматизм, позитивізм. Ідеологічна стратегія розвитку теорій громадянського виховання

розгортається в руслі руху від технократичних підходів до гуманістичної парадигми соціалізації та розвитку особистості, підготовки юних громадян до успішної життєдіяльності. Найбільш значний внесок у заснування теорії цивільного виховання зробив американський філософ і педагог Джон Дьюї, який розробив концепцію розвитку особистості як мети освіти, коли за основу береться розвиток соціальних, моральних і політичних знань і навичок школярів. «Справжня свобода, кажучи коротко, інтелектуальна; вона ґрунтується на вихованні силою думки, на вмінні «перевертати речі з усіх боків», – стверджував Дж. Дьюї [2].

У результаті розвитку суспільства перед американськими педагогами постали нові цілі і завдання. Дослідники почали приділяти підвищену увагу питанням морального вдосконалення особистості, розвитку і максимально повної реалізації інтелектуально-творчого потенціалу кожного школяра (концепція реконструктивізму), формування психологічної готовності до спілкування, здатності до співпраці (концепція общинного виховання), до саморозвитку (концепція виховання для виживання).

Гуманістичний напрям у педагогіці США (Р. Міллер, Ч. Паттерсон, Т. Кіршенбаум, С. Саймон, К. Роджерс) характеризується закликом перенести акцент з техніки на людину і створити «гуманне», а не «індустріальне» суспільство, усвідомленням необхідності вчити школярів шукати «нову гуманістичну значущість знань», «пізнавати їх особистісну значимість», яка дозволить людині розкрити свої можливості і змінити себе в кращий бік [3]. Досвід американської системи освіти у вихованні креативної особистості є цінним при вирішенні завдань виховання нового покоління.

Список використаних джерел

1. Бельмаз Я. М. Моральне виховання підлітків у загальноосвітніх школах США (друга половина XX століття) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Я. М. Бельмаз. — Луган. нац. пед. ун-т імені Т.Г. Шевченка. — Луганськ, 2005. — 20 с.
2. Дьюї Дж. Психология и педагогика мышления : Пер. с англ. / Д. Дьюи. — М., 1997. — 95 с.
3. Miller R. Humanism and Education / R. Miller — N.Y., 1974. — 115 p.

Гнатенко К. І.

*аспірант кафедри теорії та методики
викладання філологічних дисциплін у початковій школі
ХНПУ імені Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна*

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Художня література супроводжує людину з перших років її життя. Саме вона дозволяє вчителю та батькам донести до свідомості дитини інформацію про навколишній світ, цінності та відносини між людьми. Її завдання – навчити сприймати та міркувати над тим, що відбувається навколо, аналізувати й робити висновки.

Враховуючи величезну пізнавальну й виховну роль літератури, особливого значення набуває завдання школи навчити дітей повноцінно сприймати та розуміти художні твори. Можна стверджувати, що проблема сприйняття дітьми літературного твору залишається актуальною для сучасної педагогічної науки і практики, і саме її розв'язання дозволить організувати методичну роботу в початковій школі більш продуктивно.

Оновлена навчальна програма з літературного читання для початкової школи (2016) серед своїх завдань особливо виділяє «формування в школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів» [3]. Під час обговорення програми була висловлена думка про необхідність зміни традиційних підходів до однозначного трактування ідейного змісту твору і передбачення можливості багатоваріантного поля сприйняття.

Психологи розглядають сприйняття як «психологічний процес відбиття предметів і явищ дійсності в сукупності їх різних властивостей і частин при безпосередньому впливі їх на органи чуття» [6, с.143]. С.Рубінштейн, розглядаючи сприйняття як чуттєве відображення предмета або явища об'єктивної дійсності, що впливає на наші органи чуття, писав, що «життєва практика змушує людину перейти від ненавмисного сприйняття до цілеспрямованої діяльності спостереження; на цій стадії сприйняття вже перетворюється у специфічну теоретичну діяльність, яка включає аналіз і синтез, осмислення і тлумачення сприйнятого» [5, с. 226].

Успішне дослідження художнього сприйняття може бути здійснене тільки як дослідження комплексне, на перетині різних галузей знань. Філософська теорія відображення є теоретичною основою трактування сприйняття, психологія та фізіологія дають можливість досліджувати процес і механізм сприйняття, літературознавство, естетика, мистецтвознавство допомагають зрозуміти сприйняття твору в його специфіці.

Комплексність підходу до сприйняття, на думку Б. Мейлаха, зумовлена й тим, що «вона є складовою частиною більш широкої проблеми людини як предмета пізнання» [4, с. 23].

Особливе місце в сучасній науці займають дослідження проблем сприйняття художніх творів дітьми. Л. Виготський зауважував, що «досить часто діти, читаючи художній твір, сприймають зображене неточно і навіть невірно» [2].

У працях багатьох науковців – Л. Білецької, Г. Кудіної, О. Нікіфорової, З. Новлянської, Л. Рожиної, З. Романовської – досліджувалася проблема сприйняття дітьми художніх творів. Але можна стверджувати про наявність певної кількості питань, які потребують свого вирішення: не створено загальноприйнятої класифікації рівнів сприйняття, відсутня єдина термінологія, немає спільної думки щодо кількості рівнів сприйняття, умінь, які повинен мати учень на кожному з рівнів, та міри втручання педагога в процес сприйняття.

Сприймання художнього твору – складний психологічний процес, зумовлений специфікою літератури, це індивідуальний акт, перебіг якого залежить від багатьох психологічних, соціокультурних та інтелектуальних чинників. Суть адекватного сприймання художнього слова полягає в тому, щоб сприймати літературу як літературу – «світ художніх образів», «ілюзію дійсності», «створену дійсність» авторською уявою та фантазією [1, с. 79].

Дитяче сприйняття художнього висловлення надзвичайно продуктивне, адже діти мислять образами, а це найдавніший спосіб ставлення до світу. У зв'язку з цим на уроці читання можна надати можливість здійснитися дитячому сприйняттю, максимально вивільнити його. Чим вільніше буде міркування з приводу художнього образу, тим глибшим, ціннішим стане ставлення дитини до нього. Усі дитячі припущення, незважаючи на їх чуттєвий, емоційний характер, мають бути перевірені, аргументовані самим текстом. Це обов'язкова умова відкриття художнього образу в літературному творі.

Методисти зауважують, що більш глибокому сприйманню змісту твору сприяє робота над образом-персонажем, яку потрібно починати з 1-го класу. Робота над художнім образом допомагає не тільки глибше зрозуміти зміст твору, а й розвиває творчу уяву учнів. Художні образи завжди конкретні, візуальні та індивідуалізовані, саме в цьому полягає їх сила та джерело впливу на людей. Якщо у творі зображується людина, то читач сприймає її як особу, яка реально існує, відгукується на її думки, переймається подіями та долею персонажа.

Сприймання творів мистецтва може досягати різного ступеня складності і повноти. Багато що тут залежить від того хто сприймає – від його підготовленості або неготовленості до такого сприйняття, від характеру його естетичного досвіду, від кола його інтересів тощо. Але перш за все це залежить від самого твору, від значущості або незначності його художнього змісту, кола ідей і почуттів, яке він виражає. Процес

Методологія сучасних наукових досліджень

сприймання твору є індивідуальним актом, перебіг якого залежить від багатьох психологічних, соціокультурних та інтелектуальних чинників.

Список використаних джерел

1. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : навч. посібник / Білоус П. В. — К. : Академія, 2011 — 335 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / под.ред. М. Г. Ярошевского. — М. : Просвещение, 1989 — 315 с.
3. Літературне читання : навч. програма для загальноосвітніх навч. закладів 2–4 класи [Електронний ресурс] // Учебные программы начальной школы (1–4 класс). — Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/program/8793/>
4. Мейлах Б. С. Художественное восприятие как научная проблема / Б. С. Мейлах. — Л. : Наука, 1971. — 318 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие / С.Л. Рубинштейн. — С.-Пб. : Питер-пресс, 2009. — 720 с.
6. Столяренко Л. Д. Основы психологии : учеб. пособие / Л.Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. — 671 с.

КОУЧИНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасні теорія і практика менеджменту мають великий арсенал технологій управлінської діяльності. У контексті нашого дослідження на увагу заслуговує коучинг як технологія, застосування якої дозволяє значно підвищити ефективність дошкільної освіти та забезпечити її високу якість.

Зауважимо, що коучинг як технологія менеджменту дошкільної освіти є досить «молодою». З'явившись у США у 80-х роках XX століття, коучинг розглядався як особливий, спрямований на розвиток, стиль керівництва та здебільшого використовувався у бізнес-менеджменті і лише пізніше був впроваджений у роботу фахівців сфери освіти. Останнім часом інтерес освітян до коучингу значно зріс: коучинг керівників різних закладів освіти активно обговорюється у наукових працях, а сама технологія коучингу постійно вдосконалюється.

Коучинг як стиль менеджменту дошкільної освіти сьогодні – це управління персоналом на засадах партнерства, встановлення таких взаємовідносин з педагогічним колективом, за яких керівник ефективно організовує процес самостійного пошуку вихователями відповідей на питання, які їх цікавлять [1]. Застосування цієї технології в управлінській діяльності дозволяє керівнику значно швидше і більш ефективним шляхом досягти поставлені цілі та підвищити результативність роботи педагогів.

Коучинг подобається керівникам дошкільних установ; він дуже простий і зручний в роботі. Основою коучингу є інтерактивне спілкування, дискусія. У процесі коучингу керівник не інструктує педагогів, не дає вказівок, не транслює власну думку, не ділиться досвідом, а ставить запитання, які допомагають їм краще зрозуміти завдання, оцінити його в новому ракурсі, знайти найефективніший спосіб вирішення і втілення на практиці з використанням необхідних ресурсів. Тим самим педагоги краще усвідомлюють ситуацію та вимоги керівництва. Крім того, вони розуміють, що їхня думка має певне значення для керівника. Все це позитивно відбивається на продуктивності роботи.

Зазначимо, що на основі коучингу можна вирішити будь-яку ситуацію, і таке її вирішення буде більш ефективним, ніж вирішення традиційним чином. Наведемо приклад.

Методологія сучасних наукових досліджень

Керівництво дошкільних навчальних закладів часто зіштовхується з ситуацією, коли педагоги скаржаться на своїх вихованців. Не рідко в групах зустрічаються діти, які сваряться і заважають проводити заняття. З одного боку, можна запропонувати вихователям груп розділити дітей і провести заняття по підгрупах. У цьому випадку ситуація, що склалася, залишиться не вирішеною, адже причини сварок будуть не з'ясовані, і сварки припиняться лише на деякий час. Крім того, скориставшись готовою порадою, вихователі так і не навчаться самостійно долати конфлікти в режимі реального часу. Порада не буде ефективною і для професійного розвитку вихователів, оскільки позбавить їх необхідності осмислювати ситуацію, зніме з них відповідальність за результат.

У зв'язку з цим, доцільним буде спочатку запропонувати вихователям самостійно визначити причини сварок, проаналізувати, як вони відбуваються і свою реакцію на них, а потім, через деякий час, повернувшись до розмови, разом обрати один (або декілька) способів дій, домовитися про спостереження за їх ефективністю і про зустріч для продовження розмови. За цей час вихователями вже буде проведено аналіз ситуації та знайдено причини такої поведінки; ситуація стане поштовхом для пошуку педагогічних дій, а керівник дошкільного навчального закладу перестане бути «ресурсом», а стане професійним колегою [3].

Отже, серед переваг коучингу як технології управлінської діяльності є й професійний розвиток педагогів, який відбувається «без відриву від виробництва». Крім того, він дозволяє розкрити потенціал вихователів (це важливо, оскільки нереалізований потенціал персоналу при технологічному підході – це втрачена вигода всього колективу), підвищує рівень їх відповідальності.

Робота з педагогами проводиться у декілька етапів, на кожному з яких вирішуються певні завдання: спочатку визначаються завдання для досягнення конкретної мети, потім досліджується існуюча проблема чи ситуація (визначаються ресурси та обмеження), далі – визначаються внутрішні і зовнішні перешкоди на шляху до результату. Наступний етап передбачає вироблення й аналіз можливостей для подолання труднощів у вирішенні проблеми. Далі обирається конкретний варіант дій і складається відповідний план дій, а також визначається термін, за який поставлене завдання має бути вирішено. При цьому керівник терпляче опрацьовує з кожним педагогом аспекти його діяльності, разом з тим не дає готових відповідей, а лише допомагає, делегує повноваження, за вирішення проблеми відповідальний сам педагог. Такий підхід дозволяє менеджеру дошкільної освіти знайти час для вирішення інших завдань, для виконання функцій більш високого порядку.

Обов'язковим у роботі є й дотримання ряду принципів коучингу, а саме:

- принципу рівноправності (коучинг заснований на комунікативній співпраці і спрямований на формування партнерських взаємовідносин між менеджером та колективом);

— принципу відсутності експертної позиції (керівник не дає порад чи готових рішень, рішення приймає сам педагог і саме він несе відповідальність за результат своєї діяльності);

— принципу поетапного розвитку (кожний крок педагога на шляху до поставленої мети має знаходитись у «зоні найближчого розвитку», висунуті завдання мають бути такими, які можна виконати, доклавши до цього певних зусиль) тощо [2].

Отже, нами розглянуто теоретичні аспекти досліджуваної проблеми. Спираючись на зазначене, робимо висновок, що коучинг є технологією, яка переміщує з зони проблеми в зону ефективного її вирішення; технологією, що дозволяє побачити нові підходи і можливості, розкрити потенціал і розвинути приховані здібності. Сучасне управління в стилі коучингу – це погляд на співробітників ДНЗ як на величезний ресурс закладу, де кожен педагог є унікальною творчою особистістю, здатною самостійно вирішувати багато завдань, проявляти ініціативу, робити вибір, брати на себе відповідальність і приймати рішення. Керівники дошкільних навчальних закладів, які знайомі з практикою коучингу і застосовують його на практиці, розвивають у собі, в першу чергу, управлінські компетентності, підвищують ефективність своєї роботи, роботи педагогічного колективу і дошкільної установи в цілому.

Список використаних джерел:

1. Луценко С. М. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія підвищення кваліфікації менеджерів освіти / С. М. Луценко, Я. І. Цебро // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 06-07 квітня 2016 р. — Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. — С. 11–14.
2. Максимов В. Е. Коучинг от А до Я. Возможно всё / В. Е. Максимов. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.
3. Петрова Н. Коучинг в ДОУ / Н. Петрова // Обруч : Иллюстрированный научно-популярный журнал для руководителей всех уровней, методистов, воспитателей детских садов, учителей начальной школы и родителей. — 2007. — №3. — С. 6–7.

Даллакян А. М.

*доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики
и методик АГПУ им. Х. Абовяна
г. Ереван, Армения*

Казарян Л. Л.

*кандидат педагогических наук,
ассистент кафедры дошкольной педагогики
и методик АГПУ им. Х. Абовяна
г. Ереван, Армения*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В создавшейся сегодня реальности, в условиях пересмотра социально-политических и экономических приоритетов развития общества, продуктивно работавшая ранее система образования практически исчерпала себя. Жизнь в эпоху перемен поставила педагогов перед необходимостью пересмотра педагогических позиций, критической переоценки устоявшихся научно-теоретических и практических систем образования в целом, в частности – методологии процесса воспитания с самого раннего детства. На изменение воспитательного процесса существенно влияют стремительное преобразование и непредсказуемость условий жизни, повышенный прагматизм в ожиданиях родителей от педагога, бесперспективность авторитаризма и нравочений. В тоже время, реформам в сфере воспитания серьёзно мешают доминантность традиционных подходов и методов воспитания, позиция педагога как «ваятеля духовного мира личности» или «инженера человеческих душ», а также трудности в восприятии новых концептуальных решений в становлении растущего человека.

Кризис воспитания по-разному проявился в области теории и на практическом уровне. Если в практике педагогической деятельности произошло фактически свёртывание традиционных моделей воспитания, в некотором смысле паралич их деятельности, то наука, напротив, разработала множество современных концепций (Е. Бондаревская, О. Газман, И. Колесникова, С. Кульневич, Л. Новикова, В. Сериков), которые требуют глубокого анализа и переосмысления с дальнейшей разработкой единой методологии воспитания. Кризис воспитания значительно повлиял и на судьбу самого термина. Усилия многих реформаторов системы образования в 80–90-ые годы XX столетия были направлены на исключение проблематики воспитания из педагогики. Мотивация этих усилий была связана со справедливой критикой практики прежнего

советского воспитания: в обществе укрепилось представление о воспитательной деятельности как о нудном и лицемерном нравоучении, как о покушении на духовную свободу личности, на её уникальность и самобытность.

Тем не менее, центральной категорией в педагогике, которую определяют как науку о воспитании, продолжает выступать понятие **«воспитание»**. В буквальном смысле «воспитание» означает вскармливание, питание ребенка. Термин был введен в науку русским просветителем середины XVIII в. И. Бецким, деятельность которого была направлена на то, чтобы путем воспитания создать «новую породу людей». Определение воспитания как «способа передачи жизненного опыта от старших поколений младшим и подготовки к будущему» давно потеряло свою актуальность.

Гуманистический принцип современных концепций воспитания основан на признании права и способности человека диктовать себе свой собственный нравственный закон. Воспитание начинается с того, что человек выбирает свое «Я» внутри антропологического пространства, внутри своего возможного мира [2, с. 38]. Гуманитарная стратегия воспитания переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности – в сферу Бытия. Обращенность к этим уникальным проблемам человека и поиск путей к совершенству означает гуманитарность в педагогической деятельности [3, с. 11-12].

Каждый человек строит свою судьбу по-своему, сам выбирает способ существования и проживания. С. Рубинштейн указывал, что жизнь строится двумя основными способами. Первый способ – это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. «Здесь человек весь внутри жизни, всякое отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом...» [4, с. 347–348].

Человек, выбравший этот способ существования, не ищет смысла жизни, он легко приспосабливается. Второй способ существования – путь осознания собственных деяний и поступков, совершенствования и познания самого себя. Человек, выбравший второй способ существования, способен изменяться, сам творит свою судьбу и самого себя. Ведь борьба за внутреннюю свободу – это прежде всего борьба с самим собой. Сопоставление вышеуказанных механизмов работы человеческого мозга подсказывает, что процесс воспитания должен быть направлен на осознание личностью необходимости не приспосабливаться, а меняться внутренне. «Воспитывать – в значительной степени значит создавать такую систему взаимозависимостей, которая порождает определенное отношение человека прежде всего к самому себе» [1, с. 79].

Э. Фромм [5, с. 1–2] указывает на две кардинально противоположные жизненные позиции всех живущих на земле: позиция «иметь» и позиция «быть». Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается в самом проживании взаимодействия с миром: «Я есть то, что со мной происходит». При

Методологія сучасних наукових досліджень

первой человек центрируется на средствах существования. При второй – на содержании жизни. Воспитание до сих пор, к сожалению, рассматривается с позиций обладания: общества – личностью, личности – социальными и культурными ценностями, человека – человеком.

Социально-психологический климат общества зависит от степени самоудовлетворенности и самовыраженности представителей подрастающего поколения. Личностный потенциал проявляется, а ценностные ориентиры ребёнка формируются уже в дошкольном детстве, а значит, становление и развитие личности каждого во многом зависит от уровня и качества дошкольного образования. Качество дошкольного образования определяется теми личностными показателями детей дошкольного возраста, которые в дальнейшем формируют образ человека завтрашнего дня. Воспитательная система в национальных образовательных учреждениях нацелена на реализацию требований личностно ориентированного образования, предусматривающего развитие и саморазвитие педагогов и воспитанников в процессе их совместной жизнедеятельности.

Процесс воспитания, с нашей точки зрения, должен способствовать самоорганизации человеческого начала, стимулируя внутриличностные перестройки. Приоритетной задачей воспитания является стимулирование осознания воспитанником необходимости меняться внутренне, постоянно совершенствоваться. То есть, по большому счёту, воспитание есть процесс, способствующий приобретению навыков самовоспитания. Доминирующим критерием воспитанности в таком случае будет считаться не управляемость ребёнка, а степень его автономности в общении со сверстниками: способность анализировать жизненные ситуации, самостоятельность принятия решений и действий в совместной со сверстниками деятельности, рефлексия, самокритичность, объективность самооценки. Обобщение составляющих автономности опять же ведёт нас к тому, что основным критерием воспитанности можно считать готовность воспитанника к самовоспитанию. Готовность к самовоспитанию легко формируется путём методически грамотного применения девиза «Ищи в себе» и оценивается не знаниями нравственного характера, а действиями, содержащими рефлексивный анализ конкретного события либо самоанализ. Готовность к самовоспитанию измеряется в динамике формирования, так как действия воспитанников есть результат обсуждения идентичных ситуаций, требующих внутренней работы с нравственной ориентацией. Таким образом, готовность к самовоспитанию проявляется и измеряется навыками самопознания и самоанализа.

Список использованных источников

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 282 с.
2. Батищев Г. С. За воспитание, но другодоминантное // Вестник высшей школы — 1989. — № 11. — С. 35–38.
3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : Монография / Н. М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград : Перемена, 2001. — 181 с.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии : науч. изд. / С. Л. Рубинштейн. — 2-е изд. — М. : Педагогика. 1973. — 176 с.
5. Фромм Э. Искусство быть / Эрих Фромм ; пер. с англ. Р. В. Семаша. — М. : АСТ : Астрель : Полиграфиздат, 2012. — 218 с.

ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРІВ

Професійна підготовка магістрів у вищих навчальних закладах України є однією з актуальних науково-практичних проблем, тому що головним завданням вищої освіти є забезпечення фундаментальної наукової, професійної та практичної підготовки фахівців, набуття освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх інтересів і здібностей. Сучасні умови вимагають від особистості вміння свідомо приймати рішення щодо професійного самовизначення, вибору шляхів отримання освіти, адаптації до професійної діяльності. Завдання розвитку цих якостей покладається на систему педагогічної освіти, що вимагає впровадження інноваційних засобів, розроблених на засадах сучасної психології.

З метою визначення сутності професійної адаптації був проведений теоретичний аналіз досліджень даної проблеми, у результаті якого встановлена відсутність усталених поглядів на процес адаптації. Психологічні аспекти змісту поняття адаптації до діяльності розглядали такі дослідники, як М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Шадріков та ін. Серед основних підходів до вивчення професійної адаптації виділяється діяльнісний підхід. Зокрема, І. Кряжева відзначає, що адаптація передбачає психологічне втручання до діяльності. Є. Таранов умовою успішної професійної адаптації вважає свідоме ставлення до основної діяльності та обов'язкове опосередкування адаптації колективною діяльністю. Важливість самоусвідомлення, переосмислення та формування нового змісту «Я» підкреслює Т. Снегірьова, «Я-концепція» як основа адаптації і механізми психологічного захисту в адаптаційний період описані А. Налчаджяном. Також вивчались питання адаптації студентів до професійної діяльності. До основного змісту цього поняття А. Гришанов і В. Цуркан відносять формування нового ставлення до професії, засвоєння нових навчальних форм, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи, пристосування до нового типу навчального колективу, пристосування до нових умов побуту, нових форм використання вільного часу тощо.

Становлення адаптації до професійної діяльності здійснюється з поступовим розвитком особистості магістрів у процесі навчально-професійної підготовки у ВНЗ. На нашу думку, професійна адаптація магістрів складається з низки етапів, кожен з яких має певні особливості та передбачає створення відповідних педагогічних умов: етап сприйняття, що передбачає інформування студентів щодо особливостей професійної

практичної діяльності; етап прийняття, що потребує створення умов для усвідомлення студентами свого місця у навчально-виховному процесі та майбутній професійній сфері; етап самовизначення, який передбачає активізацію зусиль студентів з самонавчання, здобуття додаткових знань, дослідницької роботи, допомоги у частковій професійній самореалізації.

Дослідження особливостей професійної адаптації магістрів передбачає їх врахування при впровадженні сучасних засобів педагогічної освіти магістрів, до основних відносять інформаційні, діагностико-консультативні та формувальні (Є. Єгорова, О. Ігнатович). Інформаційні засоби передбачають організоване інформування магістрів про перспективи педагогічної професії, шляхи педагогічної освіти, вимоги до особистісних та когнітивних якостей, емоційно-вольових характеристик. Ці завдання реалізуються під час вивчення курсу «Психологія вищої школи». Діагностико-консультативні засоби впроваджуються з метою вивчення здібностей магістрів до педагогічної діяльності. Так, з метою вивчення мотивації до професійної діяльності була використана методика «Диференційований діагностичний опитувальник». Використання даної методики дозволило визначити збуджуючі мотиви, що стимулюють до опанування професії. В дослідженні брали участь магістри різних факультетів ХНПУ: економічного, фізико-математичного, природничого, славістики, дошкільної освіти, початкового навчання. Результати проведеного дослідження свідчать, що обрані магістрами типи професій відповідають спрямованості факультетів. Це виявляє правильність вибору більшістю магістрів майбутньої спеціальності, що є одним із факторів успішного опанування діяльності. У більшості магістрів переважає спрямованість на професії типу «Людина – людина» (75,8%). Для студентів природничого факультету важливими є професії типу «Людина – природа» (48,5%) та «Людина – людина» (36,5%). У студентів фізико-математичного факультету домінують мотиви професій типу «Людина – людина» (37,5%), «Людина – знакова система» (25%), «Людина – техніка» (18,8 %). При аналізі емпіричних даних ми переслідували мету не кількісної констатації відповідних мотивів, а вивчення їх значення в становленні професійної поведінки. Формувальні засоби орієнтовані на оволодіння магістрами методами та прийомами здійснення педагогічної діяльності, формування низки професійно-важливих якостей особистості майбутнього фахівця. У даний період доцільно використовувати такі форми роботи: лекції та семінарські заняття під час вивчення курсів психолого-педагогічних дисциплін, тренінгові заняття, спрямовані на формування навичок професійного спілкування, здійснення психологічного супроводу навчання магістрів.

Навчання у ВНЗ має допомогти магістрам свідомо підійти до вирішення питання професійної адаптації, сприяти формуванню вмінь проектувати діяльність, розвивати професійно-важливі якості. Дослідження психологічних особливостей, психічних станів, що виникають у навчальній і практичній діяльності, а також виявлення психолого-

Методологія сучасних наукових досліджень

педагогічних умов і засобів організації освіти магістрів сприяють розвитку внутрішнього потенціалу магістрів, а отже, оптимізації процесу адаптації до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : БГУ, 1976. — 176с.
2. Петрук Г. М. Формування професійної мотивації майбутніх фахівців / Г. М. Петрук // Педагогічний процес: теорія і практика. — Вип. 3. — 2007. — С. 148–157.

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ В РЕСПУБЛІЦІ МОЛДОВА

Постановка проблеми. Питання сучасної вищої педагогічної освіти за кордоном є недостатньо дослідженим. Дослідженням вищої освіти за кордоном займалися такі провідні науковці як В. Булавін, Б. Вульфсон, С. Голово, З. Малькова, М. Нікандров, П. Пижніков, С. Сапожников, Л. Соловйова, І. Тагунова, Л. Філіппова, Н. Федорова та ін.

Слід відзначити, що педагогічна система Республіки Молдова досить тривалий час залишалась поза увагою науковців. Різні аспекти підготовки педагогічних кадрів, особливості вищої педагогічної освіти не були предметом системних досліджень науковців.

Мета дослідження. У даній роботі буде зроблено спробу визначити роль і місце вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів у загальній системі вищої освіти Республіки Молдова.

Виклад основного матеріалу. Системний підхід як головний напрям дослідження вищої освіти в Республіці Молдова визначає: особливості систем управління вищими педагогічними навчальними закладами; провідні вищі навчальні заклади, що здійснюють підготовку педагогів та їх структурні підрозділи; певні типи вищих та вищих педагогічних навчальних закладів, структурні підрозділи вишів, які здійснюють підготовку педагогів; основні напрями і документи освітніх реформ; особливості багаторівневої системи вищої педагогічної освіти; типи відбору абітурієнтів та основні вимоги до прийому до вишів; зміст, структуру та функції вищої педагогічної освіти у зазначеній країні, організацію навчального процесу та післядипломного підвищення кваліфікації викладачів; найважливіші тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Республіці Молдова [4, с. 123].

Одним з провідних типів вищих навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів у Республіці Молдова, є університет. Університет є одним із найдавніших соціальних інститутів, які мають тривалу історію становлення, традиції, можливість суттєвого впливу на розвиток суспільства.

Генеральний секретар конференції ректорів, президентів і віце-канцлерів університетів Європи А. Барблян, відзначаючи роль університетів у суспільстві, зазначив: «... що може сьогодні надати сенсу нашому загальному діянню? Хто зможе його означити, закласти його основи і розставити на цьому складному шляху дорожні знаки, щоб полегшити наші зусилля? Хто спробує знайти спільну мову, запропонувати єдину систему

Методологія сучасних наукових досліджень

вимірювань цій спільноті людей, які розмовляють на десятках мов, які охоплені тисячами ідей та забобонів? Хто візьметься за все це, щоб створити справжнє братство людей, які вважають один одного схожими, але різними, і все ж таки близькими? Протягом віків, особливо протягом останнього

тисячоліття, таке призначення було у двох установ – Церкви й Університету» [1, с. 20]. Разом із тим, поряд з основним типом вищого педагогічного навчального закладу – університетом, збереглися і традиційні для пострадянського освітнього простору такі типи педагогічних навчальних закладів, як педагогічні училища й інститути. Крім того, західноєвропейські традиції позначилися на класифікації типів вишів пострадянських країн та запропонували традиційний для європейських країн тип вищого навчального закладу – педагогічний коледж.

Отже, основними типами вищих навчальних закладів, у яких здійснюється професійно-педагогічна підготовка учительських кадрів, є: класичний і педагогічний університети, педагогічний коледж (училище). Систему вищої освіти країни утворюють 19 державних та 15 приватних вишів, а також 28 коледжів. Систему вищої педагогічної освіти країни утворюють 6 вищих навчальних закладів

Реформи у сфері вищої освіти в Молдові впливають на всі основні сфери системи вищої педагогічної освіти: її масштаби, функції, формування контингенту студентів, зміст навчальної підготовки фахівців, форми й методи навчання, організацію навчально-виховного процесу, проведення наукових досліджень, підвищення кваліфікації випускників [4, с. 234]. У процесі реформування вищої школи в країнах регіону особливо яскраво виявилася тенденція до створення варіативних багаторівневих систем неперервної педагогічної освіти, що зумовлено потребами дошкільної, початкової, неповної та повної середньої освіти у кваліфікованих викладачах різноманітних спеціальностей, спеціалізацій і профілів.

У Молдові відповідно до Концепції розвитку освіти в Республіці Молдова (1994), Концепції довузівської освіти педагогічних кадрів (2003), Концепції підвищення кваліфікації педагогічних та управлінських кадрів довузівської освіти (2004), Концепції і стратегії підготовки педагогічних кадрів (2007); Концепції цілісного розвитку освіти на 2011–2015 рр. (2011), Національної стратегії «Освіта для всіх» на 2004–2015 рр. (2003), Молдова – 2020 Національна Стратегія Розвитку: 7 рішень для економічного зростання та зниження рівня бідності запропоновано такі основні напрями реформ сфери вищої освіти:

- удосконалення ієрархічно-організаційної та інституціональної структури професійної та вищої освіти;
- розвиток приватного сектора та акредитація приватних навчальних закладів;
- розвиток та широке використання стандартів у національній освіті;
- підвищення кваліфікації і рівня підготовки фахівців у вишах;

— спрямування державних коштів на вдосконалення дошкільної, навчальної та професійної освіти [3, с. 54].

У Молдові багаторівнева система вищої освіти представлена на трьох рівнях: ступінь ліценціату, магістр досліджень та доктор наук. Навчання на першому ступені триває від 4 до 6 років залежно від напрямку підготовки. Після завершення присуджуються дипломи ліценціату (Diploma de Licenta) [2, с. 65]. Отримання першого ступеня дає доступ до вищої освіти та подальших наукових досліджень, не потребує ні подальшої дослідної діяльності, ні захисту дисертації. Другий ступінь передбачає додаткове навчання протягом 1–2 років і спрямований на закріплення отриманих раніше компетенцій та після захисту дисертації (Теза-де-магістр) – присудження ступеня магістра досліджень. Третій ступінь вищої університетської освіти передбачає додаткове навчання в докторантурі, після успішного завершення якого присуджується диплом доктора наук (Diploma de Doctor). Вищою науковою кваліфікацією в Республіці Молдова є науковий ступінь габілітованого доктора наук (Doctor abilitatin), яка присуджується в усіх наукових галузях. Здобувачі зазначеної кваліфікації повинні мати диплом доктора наук з відповідного наукового напрямку. Ступінь присуджується на підставі державного захисту докторської дисертації та вагомому внеску у відповідну галузь науки [2, с. 64].

У Молдові використовується конкурсна система прийому до вищих навчальних закладів, відповідно до якої кількість прийнятих студентів визначається квотою, уведеною державою (так зване соціальне замовлення). Згідно цієї системи доступ до вищої освіти відбувається за наявності дозволу на участь у конкурсному екзамені. До вищого навчального закладу зараховуються ті абітурієнти, які успішно склали конкурсний іспит.

Узагальнюючи результати дослідження, робимо **висновки**, що протягом останніх років особливості педагогічної системи Республіки Молдова суттєво змінились. З'ясовано, що сьогодні спостерігається стійкий пріоритет державних університетів Молдови в питанні підготовки педагогічних кадрів. Педагогічні кадри готують також у спеціалізованих вищих навчальних закладах та вищих навчальних закладах університетського типу: коледжах, педагогічних інститутах, факультетах, педагогічних відділеннях при університетах. Вступна кампанія до педагогічних вищих навчальних закладах відбувається на підставі єдиного державного оцінювання знань випускників повної середньої школи.

Список використаних джерел

1. Барблян А. Европа и университеты / А. Барблян // Вестник высшей школы : Alma mater. — 1991. — № 7. — С. 9–17.
2. Кодекс Республики Молдова об образовании от 17 июля 2014 года. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=70660
3. Молдова-2020 : Национальная стратегия развития [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://particip.gov.md/public/docuoriente/137/ro>
4. Сапожников С. В. // Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність : [монографія]. — Дніпропетровськ : Інновація, 2013. — 480 с.

Єфімова О. В.

*аспірантка кафедри історії педагогіки
та порівняльної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна*

ДО ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ КАДЕТСЬКИХ КОРПУСІВ В УКРАЇНІ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ ст.

Посилення міжнародного тероризму, виникнення й загострення військових конфліктів як в Україні, так і у світі в цілому, гостро актуалізують потребу підготовки нової генерації військовослужбовців, які за своїм покликанням мають бути не тільки захисниками людського життя і свобод, а й миротворцями. Розв'язанню зазначеної проблеми може сприяти використання творчих ідей і досягнень навчально-виховних закладів військового профілю, що діяли в Україні у різні історичні періоди. Зокрема кадетських корпусів ХІХ-початку ХХ ст., що уособлювали принципи гармонійного розвитку особистості, її військової освіти та виховання.

Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що на українських землях, які перебували у складі Російської імперії, перші кадетські корпуси з'явилися у 30-х рр. ХІХ століття. Їх відкриття було зумовлено зростанням потреб армії у кваліфікованих офіцерських кадрах, а також урядовими планами, що передбачали суттєво розширити регіональну мережу військових навчальних закладів. У 1829 р. малоросійський генерал-губернатор князь М. Репін-Волконський оголосив про намір імператора Миколи І відкрити в Полтаві кадетський корпус. Зазначимо, що дворянство Полтавської, Харківської, Чернігівської та Катеринославської губерній взяло активну участь у відкритті закладу шляхом надання власних коштів.

Установлено, що урочисте відкриття Полтавського кадетського корпусу відбулося 6 грудня 1840 р., а в 1844 р. йому надано прапор. Першим директором корпусу став генерал-майор В. Светловський. Варто наголосити, що в Полтавському кадетському корпусі багато уваги приділялося українській історії та культурним традиціям. Так, до змісту навчання були внесені музичні й художні твори видатних українських письменників та композиторів – М. Гоголя, І. Котляревського, Д. Бортнянського та інших. Вихованці корпусу мали можливість відвідувати і театральні вистави, зокрема В. Садового. Показово, що стіни вестибюлю Полтавського корпусу прикрашали портрети не тільки російських вельмож, а й видатних українських діячів – військових, політиків, письменників, митців ХVІІ–ХХ століття.

У процесі наукового пошуку виявлено, що 1 січня 1852 р. в Україні було відкрито другий навчальний військовий заклад – Київський Володимирський кадетський корпус. Першим директором закладу було призначено полковника лейб-гвардії Фінляндського

полку А. фон Вольського. Цікавим є той факт, що командувач Київського військового округу військовий діяч і вчений генерал М. Драгомиров, схвально оцінюючи якість муштрової підготовки курсантів Київського кадетського корпусу (повороти, ламання фронту, зміну напрямку, шикування й перешиковування на місці і в руслі тощо) звернув увагу й підкреслив свідомість дій вихованців, вміння «думати в строю, а не бути автоматами».

З'ясовано, що з 1899 р. розпочав свій історичний шлях кадетський корпус в Одесі. Першим директором військового закладу було призначено генерала-майора М. Дерюгіна, який до цього керував 2-м Оренбурзьким кадетським корпусом. У серпні 1915 р. корпусу було присвоєно ім'я князя Костянтина Костянтиновича, який опікувався військовою освітою в Російській імперії.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що заснування кадетського корпусу в Сумах було пов'язано з родиною цукрозаводчиків і меценатів Харитоненків, які жертвували садибу та 500 тис. руб. Наголосимо, що надаючи кошти, благодійники висунули єдину умову – навчання у закладі мало бути безстановим. У літку 1900 р. було проведено перші вступні іспити, за результатами яких було зараховано 61 вихованця. Урочисте відкриття навчального закладу відбулося 27 вересня 1902 р. Першим директором став генерал-майор Л. Кублицький-Піотух. У 1905 р. директором сумського корпусу було призначено випускника Київського корпусу генерал-майора А. Саранчова.

Установлено, що в 1914 р. було ухалено рішення про відкриття на українських землях Морського кадетського корпусу в Севастополі. Зазначимо, що цей заклад став другим після Морського корпусу в Петербурзі, де готували офіцерські кадри для військово-морських сил держави. Зазначимо, що суттєвий відсоток вихованців Севастопольського закладу склали учні молодших класів Морського корпусу, що діяв у Петербурзі. У серпні 1916 р. відбулося урочисте відкриття закладу.

Історія імператорських кадетських корпусів завершується 1917 р. Проте зазначимо, що, розуміючи значення навчально-виховних закладів військового профілю для підготовки офіцерських кадрів для української армії, уряди Української Народної Республіки, а згодом й Української Радянської Соціалістичної Республіки проводили активну роботу з їхньої реорганізації. Так, за планами реформування національних збройних сил, розробленими гетьманом П. Скоропадським, кадетські корпуси були перетворені у військові бурси.

Таким чином, проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що кадетські корпуси, які діяли в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття, посіли чільне місце у вітчизняній системі військової освіти, а їх вихованці після закінчення закладів присвятити своє життя службі в армії й захисту інтересів своєї держави.

КОМПЕТЕНТІСТНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

За свою багатовікову історію українська мова зазнала безліч утисків і заборон. На відміну від інших країн, де держава була творцем національної мови, в Україні, навпаки, саме мова зберегла і відродила Державу. Проте, через тривалий період бездержавності, натеper ми подекуди маємо низьку культуру мовлення в суспільстві, нерозвинене мовне чуття, і за великим рахунком, відсутність злагоди в суспільстві: бо немає єдиної мови – немає і спільної мети. І провідне місце у ствердженні Незалежної Держави та розвитку громадянського суспільства, належить, на нашу думку, мовленнєвій компетентності. Мовленнєва компетентність – це здатність людини до отримання, аналізу та передачі інформації, але насамперед це є передача соціального, національного, історичного досвіду між поколіннями, за словами Т. Шевченка, між «мертвими, живими та ненародженими».

Мовна особистість починає стверджуватись у молодшому шкільному віці, тому надважливим завданням є надавати якісну мовну освіту, починаючи саме з початкової школи. Мовна освіта в сучасній початковій школі на сьогодні перебуває в процесі реорганізації та вдосконалення, основними причинами яких є істотна зміна цілей, завдань, змісту і структури шкільної освіти.

Державний стандарт початкової загальної освіти, що затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462, базується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентісного підходів, дає чіткі дефініції термінам «компетентність» та «компетенція». Так, компетентність – це набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Державний стандарт початкової загальної освіти також визначає компетентісний підхід як «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна» [3].

Мовленнєва змістова лінія є складовою комунікативної компетентності, що належить до ключових компетентностей.

Великий тлумачний словник сучасної української мови за редакцією В. Бусела дає такі визначення: «компетенція – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню; компетентність – здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання» [1].

Суголосні визначення термінам «компетентність» та «компетенція» давали у своїх наукових розвідках І Карпюк та І П'яковська [2; 4].

Компетентнісний підхід у системі освіти досліджували такі українські науковці як Н. Бібік, І. Гудзик, Я. Кодлюк, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Слюсаренко, Т. Смагіна, Г. Терещук та ін.

На розвиток мовлення молодших школярів почали звертати увагу в ХІХ столітті такі педагоги як М. Бунаков, Ф. Буслаєв, К. Ушинський та інші, розглядаючи це питання при навчанні російською мовою. Над навчанням українського мовлення в той період працював І. Срезневський та ін.

На початку ХХ століття проблему розвитку мовлення школярів досліджували І. Огієнко, С. Русова та інші, з його середини – М. Пентиліук, В. Сухомлинський та ін.

У сучасній Україні розвиток мовлення молодших школярів досліджують О. Артемова, В. Бадер, О. Беляєва, Р. Вовкотруб, О. Лобанчук, М. Орап, О. Павлик, С. Пенькова, К. Пономарьова, Н. Сіранчук, Н. Янко та ін.

Вивченню культури мовлення (мовленнєвої культури) молодших школярів присвятили свої наукові розвідки С. Броннікова, Л. Соловець та ін.

Формування первинних навичок писемного мовлення, каліграфії розробляли у своїх працях Н. Боднар, В. Трунова, В. Федієнко, І. Цєпова та ін.

Методиці викладання української мови в початкових класах присвятили свої праці лівовидакти Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Воскресенська, С. Дорошенко, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Павлюк, К. Прищепа, О. Хорошковська та ін.

Формування національно-мовної особистості досліджували М. Вашуленко Т. Симоненко, О. Смолінська та ін.

З поданого вище, з досвіду сучасної педагогічної практики, а також ситуації, яка наразі склалася в українському суспільстві, випливає, що існуючі програми мовної освіти формують не належно високий рівень розвитку мовлення: ані рівня мовленнєвої діяльності, ані каліграфічні навички; не формують також усвідомлення дитиною себе як мовного носія, мовної особистості, члена мовного суспільства. Отже, гостро постала необхідність оновлення змісту освіти відповідно до вимог сьогодення. Компетентнісний підхід може стати засобом такого оновлення, адже він є запорукою високого рівня та ефективності навчального процесу.

Методологія сучасних наукових досліджень

Використана література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. — 1440 с.
2. Карпюк І. Ю. Вивчення проблеми формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів у сучасній освіті / І. Ю. Карпюк // Вісник НТУУ «КПІ». — 2010. — №1. — 172-176.
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-rochatk-new.pdf>
4. П'янківська І. В. «Компетенція» та «компетентність» як провідні поняття компетентнісного підходу / І.В.П'янківська // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». — 2010. — Вип. 15. — С. 202–211.

Журенко Л. О.

*доцент, кандидат педагогічних наук
доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
ХНПУ імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

МЕТОДИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Проблемі професійної підготовки вихователів присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів. Теоретичні та методологічні основи даної проблеми знайшли відображення в працях класиків педагогічної науки К. Ушинського, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського; у наукових дослідженнях сучасних учених-педагогів і психологів А. Алексюка, Л. Артемової, Е. Вільчовського, І. Бега, Л. Божович, А. Богуш, Г. Беленької, О. Савченко, К. Щербакової та інших.

Кожному освітньо-кваліфікаційному рівню підготовки фахівця відповідає рівень професійної компетентності. Поняття професійної компетентності охоплює:

- обсяг глибоких та змістовних знань, якими фахівець вільно володіє;
- практичні вміння та їх застосування;
- психологічні якості, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти в залежності від наявної необхідності та потреб оточуючого життя;
- повноваження застосовувати професійні вміння в конкретних ситуаціях [1].

Комплексна організація діяльності майбутніх вихователів у педагогічному університеті передбачає сполучення навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної діяльності. Навчально-пізнавальну діяльність з психолого-педагогічних дисциплін доцільно розглядати як процес розв'язання навчальних завдань, спрямованих на пізнання закономірностей, принципів, способів організації педагогічного процесу та оволодіння основами педагогічних умінь.

Навчально-практична діяльність – це процес виконання практичних завдань з теоретичних дисциплін, що вимагають застосування теоретичних знань на практиці [1]. Педагогічна практика є обов'язковим компонентом процесу фахової підготовки майбутніх вихователів зі спеціальності «Дошкільна освіта», важливим етапом їх професійного зростання. Вона забезпечує встановлення безпосереднього зв'язку між теорією та практикою: під час практики в умовах реальної професійної діяльності

Методологія сучасних наукових досліджень

відбувається поєднання теоретичної і практичної підготовки студентів, що зумовлює оволодіння професійними вміннями і навичками.

Основною метою методично-педагогічної практики в дошкільному навчальному закладі є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації методично-педагогічної діяльності; формування професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу; виховання потреби систематичного професійного самовдосконалення [4].

Методична робота з вихователями – це сфера, яка повинна посідати важливе місце серед навчальних дисциплін вищого педагогічного навчального закладу зі спеціальності «Дошкільна освіта». Основне її завдання – підготовка студентів до роботи з організації та керівництва методичною роботою в дошкільному навчальному закладі. Теоретичні засади даної проблеми були розроблені такими науковцями, як Л. Артемова, Т. Алексеєнко, Л. Артемова, І. Бех, О. Кононко, К. Крутий, С. Ладивір, Т. Поніманська, В. Постовий, І. Терещенко та ін.

Майбутній вихователь-методист зобов'язаний володіти глибокими систематизованими знаннями в галузі психології, педагогіки, керівництва навчально-виховним процесом дошкільного навчального закладу, педагогічним колективом. Він має вміти ставити мету, конкретизувати її у вигляді завдань, які необхідно вирішувати в колективі; проектувати, планувати, регулювати та коректувати роботу всієї установи; збирати й аналізувати навчально-педагогічну інформацію, здійснювати контроль, робити висновки, необхідні для подальшого прогнозування успішної роботи дошкільного навчального закладу, виходячи із сучасних вимог до розвитку та виховання. Виконання посадових обов'язків вимагає від вихователя-методиста постійного вдосконалення й творчого пошуку в педагогічній і управлінській діяльності.

До професійних характеристик вихователя-методиста належать такі якості: дослідницькі; комунікативні, здатність будувати взаємодію та взаємини із суб'єктами підвищення кваліфікації; проєктивні; конструктивні [1].

Методична робота в сучасному дошкільному навчальному закладі – це цілісна система взаємопов'язаних заходів. Вона ґрунтується на досягненнях психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду і спрямована на підвищення фахової майстерності педагогів, на розвиток творчого потенціалу кожного педагога та всього педагогічного колективу з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Основними формами методичної роботи з педагогічним колективом є педагогічні ради, теоретичні семінари, семінари-практикуми, консультації, ділові ігри, тренінги, педагогічні ринги тощо.

Практика – багатогранна, за змістом складна і цілісна система, що включає такі компоненти, як мета, потреба, мотив, предмет, на який спрямована діяльність, засоби досягнення мети, результат діяльності.

В. Дуброва й Е. Милашевич в основу методичної роботи зі студентами під час організації методично-педагогічної практики поклали принципи нового педагогічного мислення: принцип діалогізації, проблематизації, персоналізації, індивідуалізації [3].

Реалізація поставлених завдань передбачає формування у студентів дошкільних факультетів професійних умінь: гностичних; проектувально-конструктивних; організаторських; комунікативних; спеціальних [3].

Зміст практики спрямовано на практичне ознайомлення з питаннями організації методичної діяльності в дошкільному навчальному закладі. Практиканти проводять з вихователем-методистом і вихователями закладу: бесіди, анкетування, спостерігають за ходом виконання ними посадових обов'язків, оглядають приміщення, ділянку, інвентар, аналізують ділову документацію тощо.

Протягом практики студенти вивчають зміст діяльності керівника та вихователя-методиста дошкільного навчального закладу, контроль за освітнім процесом ДНЗ. аналізують навчально-виховну роботу з різних розділів програми в усіх вікових групах ДНЗ. Для виконання даного завдання студенти завчасно добирають схеми спостереження й аналізу різних форм навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку, діагностичні методики. Щоденно переглядають та аналізують заняття, режимні процеси, а також навчально-виховну роботу вихователів [4].

На основі отриманих даних оцінюють ефективність педагогічної діяльності вихователів, проводять моніторинг, розробляють рекомендації щодо вдосконалення навчально-виховної роботи у ДНЗ, пропонують необхідну консультативно-методичну допомогу. Зміст усіх спостережень та розгорнутий аналіз освітньо-виховного процесу з висновками та рекомендаціями практиканти записують у щоденник.

Відповідно до річного плану дошкільного навчального закладу, враховуючи результати діагностики та аналізу педагогічного процесу, студенти-практиканти розробляють і самостійно проводять одну з форм методичної роботи для вихователів дошкільного закладу (консультацію, семінар, семінар-практикум, ділову гру тощо).

Протягом практики студенти працюють над вдосконаленням роботи методичного кабінету: добирають та систематизують нові матеріали, методичні розробки, виготовляють наочні посібники, складають анотації на нові посібники та публікації в періодичних виданнях, організовують педагогічні виставки тощо.

Таким чином, методично-педагогічна практика студентів на дошкільному факультеті є складовою частиною навчально-виховного процесу та провідною ланкою системи професійної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності в ДНЗ. Одночасно, вона є важливою формою цілеспрямованої творчої діяльності, в якій з найбільшою силою проявляється пізнавальна активність, самостійність кожного студента, формуються та розвиваються педагогічні здібності, прагнення до самоосвіти та самовиховання.

Методологія сучасних наукових досліджень

Використана література

1. Беленька Г. В. Особливості формування професійної компетентності у студентів дошкільного фаху в умовах ступеневої освіти / Г. В. Беленька. // Наука і сучасність : Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П.Драгоманова — К. : Логос, 2001. — Т. 29. — С. 26–33.
2. Бех І. Д. Модель професіонала у контексті сучасної соціокультурної ситуації / І. Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2001. — № 3 (4). — С. 57–62.
3. Дуброва В. П. Организация методической работы в дошкольном учреждении. / В. П. Дуброва, Е. П. Милашевич. — М. : Новая школа, 1995. — 128 с.
4. Педагогічна практика студентів спеціальності «Дошкільне виховання» : навч.-метод. посіб. / Н. О. Білоус, О. Л. Богініч, Н. М. Голота та ін.; [за ред. М. А. Машовець, О. І. Кошелівської] — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — 49 с.

СЕМІНАРИ-ПРАКТИКУМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ДНЗ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Специфіка професійної діяльності керівника сучасного ДНЗ визначається складністю управлінських проблем, обумовлених такими основними факторами, як: зміна парадигми дошкільної освіти (перехід від навчально-дисциплінарної до особистісно-орієнтованої моделі виховання); орієнтація на освітні запити дітей і батьків; становлення ринку освітніх послуг; упровадження освітніх інновацій (педагогічних і організаційно-управлінських) [2]. Тому для формування управлінської компетентності майбутнього керівника ДНЗ необхідно використовувати різноманітні форми і засоби роботи зі студентами під час навчання в педагогічному університеті.

Проблема управління дошкільним навчальним закладом у різних її аспектах розкривається українськими вченими Л. Артемовою, К. Крутій, Н. Лисенко, М. Марусинець, Т. Махинею, Н. Платохіною, Л. Покроєвою, І. Улюкаєвою, Т. Філімоновою, Р. Чумічовою та іншими.

Основним із засобів формування управлінської компетентності майбутнього керівника ДНЗ в педагогічному університеті є семінарсько-практичні заняття. Головна мета семінарських занять – сприяння поглибленому засвоєнню найбільш складних питань теоретичного курсу, спонукання до колективного творчого обговорення проблем, оволодіння науковими методами аналізу педагогічних явищ, стимулювання самостійного вивчення наукової та методичної літератури, формування навичок самоосвіти [2; 3; 4]. Відомо, що семінару притаманні такі основні функції

1. Поглиблення, конкретизація, систематизація знань, набутих на лекціях і під час самостійної роботи.
2. Розвиток навичок самостійної роботи.
3. Заохочення до наукових досліджень.
4. Контроль за якістю засвоєння студентами матеріалу [3].

У ході семінарів теоретичного характеру студенти оволодівають системою знань, вчать їх застосовувати відповідно до реальних ситуацій майбутньої управлінської

Методологія сучасних наукових досліджень

діяльності в ДНЗ. Задля цього на практичних і семінарських заняттях вони опрацьовують законодавчі акти й нормативно-інструктивні матеріали, заслуховують та обговорюють доповіді та реферати, беруть участь у диспутах, дискусіях, розв'язують проблемні ситуації, аналізують кращий досвід управлінської діяльності. Контроль за засвоєнням матеріалу включає усне і письмове опитування, перевірку виконання письмових, творчих завдань тощо.

Під час семінарсько-практичних занять студенти вивчають ділову документацію, вправляються у складанні фрагментів планування, програм розвитку об'єкта управління, зразків розпорядчих документів (наказів), схем аналізу різних аспектів діяльності дошкільного закладу тощо.

Успіх проведення семінару багато в чому залежить від його підготовки, в якій беруть участь викладач і студенти. Підготовка полягає в оволодінні матеріалом, виборі джерел, розробці плану семінару. У плані вказується тема і завдання її вивчення, питання, що виносяться на семінар, література для учасників семінару (обов'язкова і додаткова). Семінар сприяє формуванню у студентів уміння оформлювати і висловлювати свої думки, слухати своїх однокурсників, формулювати питання, висловлювати свою точку зору, доводити та відстоювати її [3; 5]. Саме на семінарських заняттях найкраще реалізується принцип спільної діяльності у процесі групової навчальної роботи, який передбачає колективні зусилля для розв'язання того чи іншого складного питання.

Майстерність керівника семінару виявляється в залученні до обговорення всіх студентів незалежно від того, як вони навчаються. Для «слабких» студентів доцільно створювати ситуації психологічного переживання успіху, які надають упевненість у своїх силах.

З курсу «Організація та управління ДНЗ» студенти знають, що найважливішим і домінуючим компонентом самостійності керівника дошкільного закладу є прийняття рішення. Колегіальне прийняття рішення передбачає уміння педагогів брати участь в дискусії, а для керівника – грамотно організувати її. Метою дискусії є з'ясування та зіставлення різних точок зору, виявлення іншої думки з метою знаходження правильного розв'язання суперечливого питання. Включення дискусії у навчальний процес сприяє формуванню вміння слухати партнера, тактовно аргументувати, оперувати невербальними засобами та засобами етикетного спілкування, виробляти тактику поведінки.

Здатність приймати рішення ґрунтується на розумінні суттєвого вміння порівнювати, здійснювати аналіз, синтез та узагальнення, класифікувати, планувати, робити умовиводи, організовувати свою діяльність. Викладач використовує проблемне навчання, навчальні дискусії та розв'язання практичних завдань проблемного характеру (аналізу конкретних ситуацій) [3].

Для цього студентам пропонується розв'язати ситуації, що стосувалися різних обставин педагогічно-професійної діяльності керівника ДНЗ, його взаємодії з різними учасниками педагогічного процесу.

У розв'язанні цих ситуацій звертається увага на формування управлінських умінь студентів – організаторських, комунікативних, проєктивних, умінь самоуправління. Запропоновані ситуації обговорювались за такою схемою: опис ситуації; виявлення причинно-наслідкових зв'язків; чи зустрічались такі ситуації у професійній діяльності; які вікові та індивідуальні особливості учасників призвели до виникнення ситуації; можливі варіанти розвитку ситуації; які прийоми можна використати для розв'язання ситуацій; вироблення власних зауважень і конкретних пропозицій щодо розв'язання ситуації; коригування поведінки учасників ситуації; перспективні виховні та пізнавальні наслідки при різних варіантах розв'язання ситуації.

Наведемо приклади деяких ситуацій, що розв'язувалися під час роботи семінару:

– У дошкільному навчальному закладі різко скоротилась кількість дітей. Звільнилося приміщення цілої групи. Необхідно скорочувати штатний розпис на дві одиниці. Як бути?

– Один з батьків, який завжди допомагав дитячому садку (виступав спонсором), у брутальній формі висловив вихователю своє незадоволення тим, як поведуться з його дитиною. Що має робити керівник ДНЗ?

– Поряд з вашим дошкільним закладом відкривається новий, де будуть використовувати нові педагогічні технології. Що повинен робити педагог-управлінець, щоб не «втратити» своїх вихованців?

– Між двома виховательками виник конфлікт на особистісному ґрунті. З'ясування стосунків відбувається прилюдно. Що необхідно зробити, щоб подолати суперечки між педагогами?

– Вихователька скаржиться на керівника закладу, який надмірно та дріб'язково опікує своїх підлеглих, контролює кожний крок вихователів. При цьому керівник відкрито висловлює свої емоції, діє наступально, з постійною готовністю образити підлеглого? Що б ви порадили виховательці?

Зазначимо, що такий характер навчання дозволяє студенту перебувати в різних ролях: керівника закладу, вихователя, батьків дітей. Це вимагало від учасників самоаналізу, осмисленого підходу до міжособистісної взаємодії з різними учасниками педагогічного процесу, самоорганізації, проєктування організації змін форм і видів власної діяльності. Підкреслимо, що розв'язання різноманітних ситуацій сприяло не тільки формуванню управлінських знань і вмінь, але й спонукало до рефлексивної діяльності студентів.

На семінарсько-практичних заняттях широко використовуються активні методи навчання (ділові ігри, рольові, інтерактивні, ситуаційно-рольові та інші), зокрема

Методологія сучасних наукових досліджень

здійснюється аналіз педагогічних ситуацій і педагогічних задач з управління ДНЗ [3; 4; 5]. Введення до змісту семінарських занять розв'язування педагогічних задач та вирішення проблемних питань вносить істотні зміни до підготовки й проведення семінарів. Поряд з вивченням основної методичної, педагогічної, управлінської літератури студенти використовують збірники задач і вправ, добирають ситуації у періодичній пресі, перевіряють свої сили у формулюванні й вирішенні поставлених завдань. Змінюється і характер їхніх виступів на семінарах. Вивчення теоретичного матеріалу майбутні керівники ДНЗ намагаються підкріплювати ситуаціями, запозиченими з літератури і практичної діяльності, аналізують їх, роблять висновки.

Отже, використання семінарів, семінарів-практикумів з використанням різноманітних педагогічних ігор, дискусій, диспутів, ділових ігор тощо, сприяє оволодінню управлінськими знаннями, уміннями, набуттю досвіду, необхідного для практичного розв'язання майбутніми керівниками завдань управління ДНЗ.

Використана література

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. — К. : Світоч, 2006. — 304 с.
2. Білова В. Педагогічний менеджмент: поняття і теоретичні засади / В. Білова // Рідна школа. — 2005. — №2. — С. 26–28.
3. Дубасенюк О. А., Методика викладання педагогіки : навч. посіб. / Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. — 498 с.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. /Л. М. Карамушка. — К. : КМУ, 2002. — 286 с.
5. Крутій К. Управління дошкільним закладом освіти: організація контролю та керівництва. / К. Крутій, Н. Маковецька. — Запоріжжя, 1999. — 56 с.

ПІДХОДИ НАУКОВЦІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ

У сучасних умовах розвитку суспільства й ринкової економіки незаперечним є факт, що професійна підготовка фахівця може вважатись ефективною лише тоді, коли «її результатом є професійно мобільний кваліфікований працівник, який не лише володіє знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи набуті знання, а також беручи на себе відповідальність за цю діяльність». Саме тому формування професійної мобільності майбутніх фахівців стає актуальним завданням вищої професійної освіти.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що сучасні дослідники ще не дійшли консенсусу стосовно характеристики структури професійної мобільності, оскільки ґрунтуються на різних підходах і неоднаково розуміють суть професійної мобільності.

Однією з основних характеристик професійної мобільності фахівця є швидке засвоєння нових знань, необхідних для розширення меж професійної діяльності чи засвоєння нових професій. Тому в якості одного з ключових компонентів професійної мобільності вчені (В. Атутов, С. Батишев, А. Беляєва, М. Дяченко, Л. Кандилович, С. Капліна, С. Нужнова, Е. Зеєр та ін.) називають фундаментальні знання й узагальнені способи діяльності. Це обумовлюється тим, що саме володіння фундаментальними знаннями й узагальненими способами діяльності є основною умовою, що забезпечує швидке засвоєння нового знання.

Низка вчених (Л. Бочкарьова, Ю. Дворецька, Е. Зеєр, С. Нужнова та ін.) пов'язують професійну мобільність з індивідуальним стилем діяльності і розглядають її як механізм соціальної і професійної адаптації, що визначається системою особистісних якостей. Зокрема, С. Савицький характеризує професійну мобільність як здатність успішно виконувати різні види діяльності і адаптуватися до нових умов їх реалізації. На зв'язок професійної мобільності й адаптації вказує і дослідниця О. Кіпіна, яка пропонує розглядати професійну мобільність як динамічну характеристику особистості, що знаходить вияв у здатності успішно адаптуватися до мінливих професійних умов, а також готовності змінювати ці професійні умови і здійснювати власний саморозвиток і самореалізацію у професійній діяльності. З огляду на це, Ю. Дворецька у структурі професійної мобільності виокремлює такі складові:

Методологія сучасних наукових досліджень

- поведінковий компонент (мотивація досягнення);
- когнітивний компонент (самооцінка, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, усвідомлення необхідності змінюватися, самооціночні уявлення);
- інтегрально-особистісний компонент (риса особистості, що сприяють успішній адаптації до умов, що змінюються, відповідальність за рішення, що приймаються (інтернальність/екстернальність), ціннісні і смисло-життєві орієнтації).

Науковий інтерес у контексті проблеми дослідження викликає позиція вчених Л. Амірової й Б. Ігошева. Так, аналізуючи структуру професійної мобільності, Л. Амірова виокремлює чотири компоненти: активність, готовність, адаптивність і креативність. Б. Ігошев подає більш розгорнуту характеристику структурних компонентів цього феномену і додає до них ще й комунікативність. Таким чином, у якості компонентів професійної мобільності вчений виділяє такі:

- відкритість, що обумовлює схильність до усього нового, невідомого, незвичного, несподіваного, здатність відмовлятися від стереотипів і шаблонів у сприйнятті дійсності і в діяльності;
- активність, що забезпечує постійну готовність до діяльності, зовнішнього прояву намірів, освоєння нових форм і видів діяльності та перетворення зовнішнього (професійного та соціального) середовища;
- адаптивність як здатність ефективно пристосовуватися до мінливих умов професійної та соціальної діяльності;
- комунікативність як здатність і готовність встановлювати необхідні зв'язки і контакти з суб'єктами освітньої діяльності;
- креативність, що забезпечує творче ставлення до зовнішнього середовища і організації власної діяльності, готовність до їх цілеспрямованого та доцільного перетворення.

Натомість, Л. Горюнова, орієнтуючись на діяльнісний характер професійної мобільності, виділяє такі основні її складові:

- професійні компетентності, у тому числі ключові (здоров'язбереження, громадянськість, соціальна взаємодія, спілкування, інформаційно-технологічна компетентність) і загальнопрофесійні (педагогічна взаємодія, організаційна, проєктивна);
- готовність особистості до змін як синтез стійкості і «реактивної» адаптації;
- професійна і соціальна активність як здатність особистості до перетворення діяльності і себе в ній.
- здатність приймати рішення в нестандартних ситуаціях, самостійно вирішувати професійні проблеми, адекватно оцінювати свої професійні здобутки.

Зазначимо, що в наукових джерелах професійну мобільність більшість науковців пов'язують з професійною компетентністю. Так, І. Шпакіна вважає, що професійна мобільність може бути критерієм професійної компетентності, і розуміє під цим поняттям

вміння знаходити адекватні способи вирішення проблем і виконання нестандартних завдань. На переконання О. Абдуліної, підґрунтям професійної мобільності є широкопрофільна і професійна підготовка фахівця, володіння набором «ключових компетенцій», що формують загальнокультурне ядро справжнього професіонала. Саме з позицій компетентісного підходу визначає набір компетенцій, що є основою професійної мобільності, Е. Гнатишина:

- соціально-комунікативні компетенції, що забезпечують готовність майбутнього фахівця до використання комунікативних технологій і соціалізації в сучасному «мозаїчному» світі;

- освітні компетенції, що характеризують готовність майбутнього фахівця до наукового, системного пізнання світу, до оволодіння навичками самостійного засвоєння знань і підвищення своєї кваліфікації чи до зміни професії, підтримки свого професійно-творчого і соціального потенціалу в умовах науково-технічного прогресу на належному рівні, а також до самовдосконалення і самоосвіти;

- загальнонаукові компетенції, що маркуються високим рівнем базових загальних знань і загальних знань за профілем спеціальності, а також здатністю адаптуватися до змін змісту соціальної і професійної діяльності;

- ціннісно-сміслові і загальнокультурні компетенції, що забезпечують успішність ціннісно-сміислової орієнтації фахівця у світі, готовність і прагнення пізнати і вдосконалити самого себе, навколишню дійсність, готовність до творчої діяльності, оволодіння високим рівнем професійної культури.

Науково цінною в контексті досліджуваної проблеми є позиція Н. Василенко. Дослідниця розглядає професійну мобільність як здатність людини навчатися і змінювати вид діяльності упродовж усього життя і вказує на значущість цього феномена, що зумовлена декількома причинами, які можна поділити на зовнішні і внутрішні. Внутрішні причини обумовлені індивідуальними особливостями, пов'язаними із спрямованістю особистості і можуть бути визначені мотивацією успіху, яка викликає спрямованість особистості на вдосконалення професійних навичок, саморозвиток, кар'єрне зростання, а також пізнім професійним самовизначенням, що передбачає набуття фаху, який значно відрізняється за профілем від здобутої раніше освіти. Зовнішні причини визначаються змінами у середовищі життєдіяльності людини, які можуть мати глобальний та індивідуальний характер. Глобальні зміни відображаються насамперед на реформуванні структури зайнятості, пов'язаної зі структурними зрушеннями в економіці, а саме: перетворенні галузевої структури господарства, зміні співвідношень правових форм підприємств, а також вкрай складними змінами у свідомості українських громадян, що стосуються перетворення ставлення до необхідності та можливості змінювати професійний статус і вид занять стільки разів на життя, скільки буде потрібно. Ці зовнішні глобальні причини доповнюються зовнішніми індивідуальними, які, у свою чергу, можуть

Методологія сучасних наукових досліджень

бути викликані необхідністю зміни фаху, робочого місця, статусу в організації внаслідок зміни місця проживання, погіршення стану здоров'я тощо.

З огляду на вище зазначене, аналізуючи сутнісні характеристики професійної мобільності, сучасні дослідники (Б. Ігошев, Н. Клушина, А. Кравченко, О. Любімова, Л. Меркулова, В. Солоненко та ін.) виділяють у її структурі внутрішні і зовнішні складові. Так, Н. Клушина, А. Кравченко як внутрішню складову розглядають особистісну якість фахівця, що обумовлює його здатність швидко і легко засвоювати нові реалії у професійному житті. До цієї особистісної якості науковці відносять сукупність особистісних характеристик спеціаліста та особливих форм його поведінки (схильність до творчості, постійного самовдосконалення і самоактуалізації, здатність до ризику, прояву ініціативи, підприємливості у суспільстві тощо). Зовнішня складова професійної мобільності виявляється у горизонтальних і вертикальних переміщеннях спеціаліста в соціально-професійній структурі суспільства: по горизонталі професійна мобільність передбачає зміни професії, спеціальності і виду занять, зміну місця роботи) по вертикалі професійна мобільність пов'язана з підвищенням кваліфікації та освітнього рівня.

Зауважимо, що дослідниця Л. Меркулова, виокремлюючи зазначені складові професійної мобільності, вкладає в них дещо інше змістове наповнення:

- горизонтальний компонент (здатність до виконання професійних функцій);
- вертикальний компонент (компетенції);
- внутрішній компонент (мотиваційно-цільові установки).

В. Солоненко додає до зовнішніх складових окрім вертикального кар'єрного переміщення особистості вгору(униз) і горизонтального переміщення, пов'язаного зі зміною професії, роботи, перекваліфікацією, ще й третій аспект – професійне самовдосконалення, підвищення свого професійного рівня.

Отже, вище зазначене дає підстави для висновку, що професійна мобільність є інтегративною характеристикою особистості, що виявляється у таких її складових: професійній компетентності, відкритості, активності, адаптивності, креативності, спрямованості на засвоєння нового у професійній сфері, а також готовності і здатності до соціальної мобільності (зовнішнього і внутрішнього переміщення).

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

На протяжении всего курса изучения биологии в школе (в Республике Беларусь – с 6 до 11 класса) преподаватели постоянно сталкиваются с необходимостью проведения элементарных исследований, связанных со спецификой предмета. Исследование как форма организации работы обучающихся состоит в том, что оно не предполагает создания какого-либо заранее планируемого объекта. Исследование на уровне школы предполагает проведение определенной работы по получению информации, её обобщению постановку эксперимента, анализ полученных результатов, их представление аудитории. Главная цель исследовательской деятельности на уровне школы – сама деятельность, исследование, процесс без ограничения времени [1, с. 47].

На уровне школы можно применить следующие из общепринятых в биологии методов исследования:

1. Наблюдение – это исследование внешних признаков и видимых изменений объекта за конкретное время. Этот метод применяется во всех параллелях обучающихся с 6 по 11 класс. Например, в 6 и 7 классах наблюдение происходит за живыми объектами на территории в школы в различные времена года, в 8 классе – наблюдение за поведением рыб в аквариуме, в 9 – за состоянием собственного организма, в 11 – за приспособленностью растений к жизни в определённой среде. Наблюдение как метод сбора данных – исторически первый приём исследования в биологии. Наблюдения могут быть прямыми или косвенными, они могут проходить с помощью технических приспособлений (бинокль, микроскоп) или без них. Таким образом, наблюдение – это избирательное выделение из реальности определённой части и включение этой части в изучаемую систему [3, с. 16–19].

2. Сравнительный метод – это исследование сходства и различия в строении, протекании жизненных процессов и поведении различных объектов. В настоящее время он применяется практически во всех направлениях биологии. Сравнение используется практически на каждом уроке биологии с целью сравнения систематических групп, выявления эволюционных черт в строении. Например, сравнения классов червей (зоология 8 класс), выявления наиболее прогрессивных черт строения кольчатых червей по сравнению с круглыми и плоскими.

Методологія сучасних наукових досліджень

3. Описательный метод является наиболее древним, потому что его использовали ещё учёные древности, в основе его лежит наблюдение. Данный метод также используется на уроках-экскурсиях на протяжении изучения всего курса биологии.

4. Эксперимент (опыт) – управляемое создание в контролируемых условиях ситуации, которая даёт возможность выявить скрытые свойства живых объектов. Экспериментальный метод исследования объектов природы связан с активным влиянием на них путём проведения опытов (экспериментов) в подвластных условиях. Этот метод позволяет изучать явления изолированно и достигать повторяемости результатов при воспроизведении тех же условий [1, с. 59]. Эксперимент обеспечивает более глубокое, чем другие методы исследования, раскрытие сущности биологических явлений. Данный метод приобретает особое значение в старших классах, являясь частью учебного исследования. Эту деятельность следует отличать от лабораторных и практических работ. Она формируется только при проявлении учащимся инициативы и выходит за рамки урока. В настоящее время наиболее популярной исследовательской деятельностью школьников является научно-исследовательская работа.

За время работы в школе при занятиях с заинтересованными в исследовательской деятельности детьми я выработала свою небольшую систему. С основными принципами своей работы хочу вас познакомить:

- выявление ученика, заинтересованного в исследовательской деятельности по биологии;
- выбор тематики научно-исследовательской работы;
- подбор литературы;
- определение и разработка методики исследовательской деятельности;
- разработка плана работы по срокам;
- подбор материалов самим учащимся;
- совместная обработка данных, полученных в ходе исследования;
- оформление работы и подготовка презентации;
- защита работы.

Данная система применения биологических методов исследования даёт ежегодные высокие результаты на районном и республиканском уровнях среди учащихся средних школ.

Использованная литература

1. Громова Л. А. Организация проектной и исследовательской деятельности школьников / Л. А. Громова. — М. : Вентана-Граф, 2015. — 160 с.
2. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. — М. : Народное образование, 2001.— 231 с.
3. Кабакова Д. В. Наблюдение, описание и эксперимент как основные методы биологии / Д. В. Кабакова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). — Т. I. — Пермь : Меркурий, 2011. — С. 16-19.
4. Мягкова А. Н. Организация учебной деятельности школьников на уроках биологии / А. Н. Мягкова. — М. : Просвещение, 1988. — 238 с.
5. Развитие исследовательской деятельности учащихся : методический сборник. — М. : Народное образование, 2001. — 326 с.

ДО ВИВЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 024 «ХОРЕОГРАФІЯ»

Останнім часом в Україні відбувається перебудова освітньої системи, що по-новому окреслює проблему розвитку професійної компетентності майбутніх учителів творчих спеціальностей та актуалізує пошук оптимальних підходів до підготовки фахівців у галузі мистецької освіти. Серед основних підходів до організації навчальної діяльності актуалізується компетентнісний підхід як цільова орієнтація навчального процесу на формування певних компетентностей.

Використання компетентісного підходу, який сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, приводить до нового її змісту, методів і технологій, вивчали такі вчені: Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Краєвський, С. Лісова, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін.

Сучасний процес підготовки майбутніх хореографів у педагогічному ВНЗ відбувається на компетентнісних засадах, що вимагає визначення, аналізу та систематизації професійних компетенцій хореографа. Деякі аспекти проблеми визначено у працях К. Василенка, С. Забредовського, С. Зубатов, О. Колоска, Л. Цвєткової та ін. Проблеми професійної хореографічної освіти у вищих навчальних закладах, зокрема формування фахових компетенцій майбутнього вчителя хореографії досліджують: Т. Благова, О. Бурля, О. Мартиненко О. Філімонова.

Структура й зміст професійної компетентності майбутнього хореографа визначається специфікою його хореографічної діяльності, та «зводиться не тільки до наукових знань, а включає емоційно-образний світ мистецтва, історичні традиції й сучасні інновації, ціннісні орієнтації й відносини, особистісні творчі прояви й сукупність видів хореографічної діяльності» [2, с. 50].

Визначальними категоріями компетентісного підходу є категорії «компетенція» і «компетентність» у їх співвідношенні одна до одної. Так, А. Хуторський визначає, що «компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, а компетентність співвідноситься з володінням людиною відповідною компетенцією, разом з її особистісним ставленням до неї та предмета діяльності» [3].

«Компетентність» як педагогічна категорія частіше характеризується сукупністю особистісних якостей студента (ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), це

здатність до діяльності в певній особистісно-значущій сфері. З позицій компетентнісного підходу основним безпосереднім результатом освітньої діяльності стає формування ключових компетенцій.

У цілому погоджуючись з цими тлумаченнями, можна визначити основні компетенції, які розподіляються на загальні та фахові й складають професіограму майбутнього хореографа. До загальних слід віднести світоглядну, громадянську, комунікативну, інформаційну, науково-дослідницьку, самоосвітню компетенції [1, с. 64]. Серед фахових компетенцій можна виокремити дві групи: базові (організаційна, психолого-педагогічна, мистецтвознавча, музично-інформаційна і технічна, методична) та спеціальні (хореографічна, художньо-сценічна).

Розглянемо зміст фахових компетенцій:

1. *Організаційна*: здатність планувати, організовувати, координувати, контролювати та оцінювати діяльність і взаємодію суб'єктів хореографічного процесу, уміння організувати навчальний процес у хореографічному класі, роботу навчальних та аматорських хореографічних колективів, дитячих танцювальних гуртків, студій.

2. *Психолого-педагогічна*: володіння базовими знаннями з педагогіки і психології та вміння їх реалізувати у мистецькій і педагогічній діяльності знання закономірностей особистісного розвитку людини різних вікових категорій, розуміння розвитку природних здібностей і фізичних даних дітей у хореографічному класі.

3. *Мистецтвознавча*: здатність застосовувати знання з хореології, законів драматургії, світової художньої культури, історії музики та інших видів мистецтв у професійній діяльності, здатність аналізувати, оцінювати й інтерпретувати твори мистецтва.

4. *Музично-інформаційна і технічна*: знання з теорії та історії музики, необхідні для роботи в області хореографії, музикальність, відчуття метроритму, здатність працювати з концертмейстером, здатність до самостійного пошуку музичного матеріалу в мережі Інтернет, хрестоматіях, навчально-методичних посібниках, уміння його компонувати для певної хореографічної композиції (танцю), уміння працювати із аудіо апаратурою.

5. *Методична*: здатність застосовувати базові філософські, психолого-педагогічні та методичні знання і вміння для формування ключових і предметних компетенцій учнів на заняттях у хореографічному класі, володіння методикою навчання хореографії, володіння методикою роботи з дитячим хореографічним колективом.

6. *Хореографічна*: володіння спеціальною хореографічною термінологією, володіння технікою виконання рухів, пластичність, уміння відтворювати та яскраво демонструвати сценічний образ, володіння технікою виконання та методикою постановки різних видів танців, здатність проводити тренаж із танцівниками різних вікових груп, здатність підготувати хореографічний колектив до публічного виступу.

Методологія сучасних наукових досліджень

7. *Художньо-сценічна*: здатність виявляти свій акторський талант у процесі репетиційної та сценічної діяльності, уміння відтворювати художній образ танцю, пластичність, сценічна виразність, емоційність, експресивність, артистичність, здатність до імпровізації та художньої інтерпретації, сформованість сценічної культури.

Професійна підготовка майбутніх хореографів у педагогічному ВНЗ передбачає, окрім формування спеціальних знань, практичних умінь та навичок хореографічної діяльності, створення необхідних умов для розвитку творчо-практичної активності студентів. Компетентністний підхід дозволяє акцентувати увагу на результатах освіти, які не зводяться до обсягу засвоєної інформації, а в першу чергу виявляють здатність студента до адекватних дій при вирішенні професійних завдань, у тому числі у проблемних ситуаціях.

Використана література

1. Заблоцька О. С. Компетентністний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. — № 40. — 2008. — С. 63–68.
2. Макарова Л. Н. Требования к компетентностной модели будущего хореографа / Л. Н. Макарова, М. Н. Юрьева // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 4. — С. 50-53.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55–61.

Харків, 2016

Лиманська О. В.

*кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри хореографії ХНПУ імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

Барабаш О. В.

*старший викладач кафедри хореографії
ХНПУ імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Інтеграція вітчизняної вищої школи у світовий освітній простір зумовила звернення науковців до вивчення академічної мобільності студентів, яка в нормативних документах визначається як «можливість учасників освітнього процесу навчатися в іншому навчальному закладі на території України чи поза її межами» [3]. Академічна мобільність – це доступність отримання будь-якої освіти, можливість особистісного та професійного розвитку студента.

Реформування системи вищої освіти України, запровадження положень Болонської декларації, зокрема розвиток академічної мобільності стикаються з труднощами різного характеру: недосконала законодавча база у сфері освіти, економічна нестабільність, якість та вартість навчання, проблеми працевлаштування «бакалаврів», невідповідність європейським освітнім стандартам. Означені фактори не підвищують рівень мотивації студентів до навчання, що негативно впливає на якість освіти.

За визначенням фахівців, останнім часом в Україні швидких темпів набуває розвиток внутрішньої мобільності. Це відбувається за рахунок спрощення процедури переведення студента з одного ВНЗ до іншого за умови накопичення кредитів ECTS. Але більшість досліджень вітчизняних науковців присвячені проблемі розвитку міжнародної мобільності студентів (О. Болотська, О. Гринькевич, О. Козієвська, Н. Терентьєва, І. Федорова та ін.). Концепції розвитку міжнародного співробітництва представлені в працях українських учених В. Кременя, Я. Болюбаша, В. Грищака. Актуальні питання інтеграції в освіті постають у працях І. Бежа, Т. Лагунової, І. Пасічник, І. Свистунова та ін.

«Академічна мобільність» студентів як категорія сучасного освітнього процесу характеризується здатністю людини до свідомої професійної та суспільної діяльності, здатністю перетворювати навколишній світ і себе на базі засвоєння нею цінностей матеріальної та духовної культури. Серед основних функцій академічної мобільності можна виділити педагогічну, яка включає розвиток, виховання, гуманістичну та інноваційну

Методологія сучасних наукових досліджень

спрямованість, та психолого-педагогічну. Академічна мобільність студентів набуває актуальності в умовах «освіти упродовж життя», це можливість не тільки вільного пересування в процесі навчання, а й усвідомлений вибір освітніх та професійних орієнтирів.

За документами Болонського процесу розрізняють два види міжнародної академічної мобільності: вертикальну – повне навчання студента у зарубіжному ВНЗ та горизонтальну – навчання протягом обмеженого часу. Важливо розуміти міжнародну академічну мобільність не лише як процес відтоку інтелектуального ресурсу країни, а як важливий чинник розвитку її інтелектуального потенціалу [2, с. 256].

Міжнародна академічна мобільність – форма інтернаціоналізації освіти, що сприяє інтеграції студента до міжнародної системи освіти [4, с. 140]. Саме тому для українських студентів актуальними є міжнародні освітні програми як реалізація навичок певної спеціальності з одного боку та фундамент для створення навичок входження в культурне середовище іншої країни з – іншого.

Міжнародний обмін студентами розглядається сьогодні як потужний механізм розвитку загальноєвропейського ринку фахівців та кваліфікованих працівників. Сучасні роботодавці звертають більше уваги на досвід навчання за кордоном потенційних працівників, що свідчить про значну конкурентоздатність таких випускників [1, с. 19]. Отже, для затвердження набутих знань і вмінь кожен студент повинен мати можливість навчатися за рубежом, хоча б протягом короткого часу. Навчання у ВНЗ іншої країни дає можливість отримати високоякісні знання, вивчити іноземну мову та вдосконалити навички її використання, розширити кругозір, збагатитися досвідом іншої культури.

Розвиток міжнародної академічної мобільності для українських студентів забезпечує укладання багатосторонніх договорів у галузі вищої освіти. Такі європейські програми, як: «Еразм» і схеми мобільності «Комет», «Лінгва»; DAAD, IREX, UGRAD та Програма стипендій ім. Фулбрайта мають на меті закріплення європейської освітньої моделі [4, с. 142]. Однак, слід розуміти, що не достатньо лише отримати доступ до європейських освітніх програм, треба вміти застосувати отримані знання, навички і досвід у майбутній професійній діяльності.

Реалізація і розвиток академічної мобільності студента, на думку фахівців, неможливий без формування індивідуального освітнього маршруту – персонального шляху втілення власного потенціалу, таланту, здібностей. Розрізняють такі типи індивідуальних маршрутів як: адаптивний, розвиваючий та творчий. Основним компонентом академічної мобільності слід вважати рух за обраною освітньою траєкторією від адаптивного етапу до побудови кар'єри [5, с. 651]. Поняття академічної мобільності студентів тісно пов'язане з таким явищем як конкурентоспроможність майбутнього фахівця, яка характеризується за здатностями, рисами характеру та потребами. Одними з важливих рис характеру в цьому процесі стають здатність до саморозвитку та самовдосконалення, вони є запорукою формування гнучкості – здатності майбутнього

фахівця самостійно застосовувати свої знання в різних ситуаціях, в умовах, які постійно змінюються, в тому числі у кризових.

Сьогодення розвитку європейського ринку праці зумовлює необхідність перетворення академічної мобільності студентів на один з пріоритетних напрямів міжнародної та освітньої діяльності сучасного ВНЗ на основі вдосконалення системи організації та управління, вивчення і впровадження передового досвіду європейських країн.

Використана література

1. Блотська О. Стан розвитку академічної мобільності українських студентів в європейських країнах: проблеми та перспективи / О. Блотська // Зб. наук. пр. Нац. акад. держ. прик. служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. — № 1 (66). — 2013. — С. 17–24.
2. Гринькевич О. С. Освітня міграція в Україні і світі: інституційне середовище та напрямки державного регулювання / О. С. Гринькевич // Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України. — Вип. 3 (101). — 2013. — С. 254–264.
3. Примірне положення про академічну мобільність студентів ВНЗ України : Затверджене Наказом МОН України від 29.05.2013 р. № 635. — Режим доступу: mon.gov.ua/img/zstored/files/635.docx.
4. Федорова І. Академічна мобільність українських студентів сучасного освітнього простору / І. Федорова, Я. Трофименко // Вісник НТУУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка. — Вип. 2. — 2012. — С. 139–144.
5. Циганаш А. В. Роль академічної мобільності у професійному розвитку майбутніх фахівців / А. В. Циганаш // Збірник наук. пр. КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. — Вип. 22. — 2013. — С. 641–654.

Лугова Т. В.

*інспектор Центру міжнародного співробітництва і міжнародної освіти,
аспірантка кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
ХНПУ імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ (КІНЕЦЬ 40-х – 60-ті РОКИ ХХ ст.)

Україна має значний досвід підготовки іноземних громадян у вітчизняних вищих навчальних закладах різного профілю. На початок ХХІ століття Україна посідала дев'яте місце в рейтингу країн, у яких навчається найбільша кількість іноземних студентів. У часи СРСР за кількістю іноземних громадян, які одержували освіту, Україна посідала друге місце. Сформована ще в 70-ті роки ХХ ст. система освіти іноземних громадян була зруйнована в 90-х роках ХХ ст. Осмислення історичних етапів і досвіду навчання в Українській РСР іноземних студентів є важливим елементом організації сучасної практики здобуття ними освіти в Україні.

За радянських часів проблеми підготовки іноземних студентів висвітлено в роботах О. Голубєва, В. Костомарова, М. Софінського. Історико-теоретичному аналізу проблеми освіти іноземних студентів в Україні присвячена дисертаційна робота Л. Рибаченко «Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України у 1946–2000 рр.», монографія В. Груцяк «Развитие системы довузовского образования иностранных граждан в Украине» та інші.

Підготовка іноземних студентів у вищих навчальних закладах України як масштабний і керований процес розпочалася з 1946 року. Після закінчення Другої світової війни навчання іноземних студентів перейшло на якісно новий рівень. Починаючи з 1946 р. були укладені договори з підготовки фахівців: у 1946 р. – з Болгарією і Румунією, у 1948 р. – з Угорщиною і Монголією, Польщею, Чехословаччиною, Північною Кореєю, у 1952 р. – з Німецькою Демократичною Республікою і Китайською Народною Республікою. До структури Міністерства вищої і спеціальної освіти СРСР (1946) був включений іноземний відділ.

З початку 1950-х рр. починає формуватись довузівська система освіти студентів-іноземців. Це біло викликано тим, що на навчання стали приїжджати громадяни із країн що розвиваються, які не знали російської мови. У 1951 р. були створені перші кафедри російської мови для іноземних студентів на базі кафедр російської мови при Московському, Ленінградському і Київському університетах. Згодом з'являються курси російської мови для іноземців.

Слід зазначити, що в післявоєнний час у країні підготовка викладачів російської мови як іноземної не проводилась. Першими викладачами підготовчих курсів здебільшого були вчителі російської мови як рідної та вчителі іноземної мови.

У цей період починає формуватись методика викладання російської мови як іноземної. Під керівництвом І. Пулькінної та Г. Рожкової починає працювати Загальномосковський методичний семінар [1, с. 12], який згодом був реорганізований у Московське міське об'єднання викладачів російської мови.

Для покращення підготовки викладачів російської мови як іноземної організовані семінари, курси, (Москва, Ленінград, Київ, Харків, Мінськ). Починаючи з 1957 р. в Москві постійно проводяться наради викладачів-русистів.

У цей час значна кількість студентів-іноземців навчалась за технічними спеціальностями, що було пов'язано з розвитком та становленням економіки молодих соціалістичних країн (політехнічний, сільськогосподарський, гірничий, інженерно-економічні інститути).

Наприкінці 50-х рр. XX ст. зменшилась кількість іноземних студентів з європейських країн народної демократії і значно збільшилась кількість студентів із країн Африки, Азії, Латинської Америки. Це було викликано внутріполітичними подіями в цих країнах. СРСР надав підтримку молодим національним державам Африки, Азії та Латинської Америки, де відбувався національно-визвольний рух.

З цього моменту настає основний етап становлення системи підготовки іноземних студентів у ВНЗ СРСР.

У 1960 р. в Москві було утворено Університет Дружби народів, якому пізніше було присвоєно ім'я Патриса Лумумби, – найбільший у світі вищий навчальний заклад з підготовки іноземних фахівців. Починають відкриватись підготовчі факультети: МДУ (1959), МАДІ (1960), УДН (1960), КДУ (1960), ХДУ (1961), МінськГУ (1961), ЛДУ (1962) та ніші. Діяльність підготовчих факультетів регламентувалась наказами про їхнє створення та інструкційними листами, лише з 1964 р. – Положенням про навчання в СРСР громадян із зарубіжних країн, яке згодом доповнювалось та змінювалось. У 1967 р. за наказом МінВНЗ СРСР було затверджено «Положення про підготовчий факультет для іноземних громадян», де визначалась структура факультету та термін навчання (10 місяців). Навчальні програми та плани затверджувались МінВНЗ СРСР, відрахування, зміна спеціальності, розподіл по ВНЗ – лише за узгодженням з МінВНЗ СРСР. У 1964 р. в УРСР було відкрито сектор по роботі з іноземними студентами.

У 1964 р. вийшло Положення про навчання в СРСР громадян з зарубіжних країн, яке згодом удосконалювалось і доповнювалось. Положенням чітко регламентувався порядок прийому і навчання іноземних громадян на підготовчих факультетах, у ВНЗ, аспірантурі, умови стажування; визначені права, обов'язки та матеріальне забезпечення іноземних громадян.

Методологія сучасних наукових досліджень

З метою упорядження прийому іноземних студентів на навчання було створено відділ прийому іноземних громадян (1968).

З метою єдиної ідейно-виховної роботи серед іноземних студентів у 1964 р. у системі МінВНЗ СРСР була організована Загальносоюзна Рада у справах іноземних студентів. Це сприяло утворенню широкої мережі місцевих та республіканських рад у справах іноземних студентів.

У 1964 р. при МДУ було створено науково-методичне бюро з російської мови для іноземців, яке видавало щорічний збірник «На допомогу викладанню російської мови іноземцям». У 1966 р. на базі бюро було створено Науково-методичний центр російської мови, який згодом був реорганізований в Інститут російської мови імені О.С. Пушкіна.

У 1967 р. в університеті Дружби народів імені П. Лумумби був створений факультет підвищення кваліфікації викладачів російської мови як іноземної. У цей час відбувалось створення нових підручників, єдиних навчальних програм з методики викладання російської мови для всіх підготовчих факультетів країни, активні пошуки засобів (перші аудіовізуальні курси, програмовані навчальні посібники) і методів навчання (вивчення зарубіжного досвіду – аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи).

Вагомий вплив на подальший розвиток методики викладання російської мови як іноземної та підготовки іноземних студентів мала Установча конференція у Парижі (1967). Підсумки розвитку методики викладання російської мови як іноземної були підбиті на I Міжнародному конгресі викладачів російської мови та літератури (Москва, 1969).

Таким чином, протягом 1946–1969 рр. була створена система (структура) управління навчанням іноземних студентів, яка була єдина і функціонувала на всій території СРСР; готуються досвідчені фахівці для роботи з іноземними студентами; складається система підвищення кваліфікації, почала активно розвиватись як самостійна дисципліна методика викладання російської мови як іноземної.

Цей період дає значне підґрунтя для подальшого розвитку і вдосконалення системи роботи з іноземними студентами та методики викладання російської мови як іноземної.

Використана література

1. Груцяк В. И Развитие системы до вузовского образования иностранных граждан в Украине / В. И. Груцяк. — Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2011. — 91 с.

ЦІЛІ ПРОГРАМИ ВХОДЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ У ПРОФЕСІЮ В ЯПОНІЇ

З початку заснування сучасної системи освіти в Японії (1872 р.) професія вчителя вважалася «священною», її поважали батьки та громадськість у цілому. Вчителі повинні були мати благородний характер та високу професійну етику. Наразі професія вчителя є бажаною для молоді, особливо останнім часом, коли інші професії стають менш доступними або нестабільними в умовах загальної економічної ситуації. Під час тривалої фінансової кризи побоювання щодо роботи на приватних підприємствах зростають, у той час як вчителі як державні службовці мають стабільне становище. Бути прийнятим до лав учителів вважається бути довічно працевлаштованим та отримувати зарплатню на рівні вище середнього. За даними на 2010 р., загальний конкурс по країні становив 6,3 кандидата на місце.

За проведення стажування вчителів-початківців відповідають префектурні відділи та Ради з питань освіти. Префектурні органи влади, як і інші роботодавці в Японії, готові робити головні інвестиції у своїх нових учителів, щоб забезпечити формування в них необхідних навичок та вмінь для успішної діяльності. Вони передбачають, що нові працівники вже мають необхідні знання, однак не обов'язково мають потрібні практичні навички. Тому префектурні органи влади беруть на себе зобов'язання забезпечити програму з входження у професію, яка пропонує тривалу можливість навчатися у досвідчених вчителів, перед тим як почати викладати повний робочий день.

Мета і завдання програми стажування вчителів-початківців розкриваються у «Законі зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу» та детально узгоджені з інструкцією, яка запропонована відділом освіти МEXT для вчителів-початківців початкової та молодшої середньої школи.

Міністерство освіти зазначає, що щоденні шкільні обов'язки і підвищення кваліфікації сприяють розвитку професійних якостей та вмінь учителів, які потрібно формувати відповідно до кожного життєвого етапу. Виокремлюють три етапи розвитку якостей та вмінь учителів: учитель-початківець, учитель з основного складу та керівник. На першому етапі вчителі-початківці мають основні теоретичні знання та базові практичні навички керівництва, які вони отримали під час курсу підготовки шкільного вчителя у ВНЗ. Тому, щоб з початку призначення не виникло суттєвих труднощів у викладанні предмета

Методологія сучасних наукових досліджень

та керівництві учнями, на цьому етапі важливо розвивати саме практичні вміння. Для вчителя-початківця необхідними вважаються такі вміння: викладання предмета, керівництво учнями, класне керівництво, виконання загальних службових обов'язків педагогічної роботи.

Національна рада з реформування освіти зазначає, що офіційною метою стажування вчителів-початківців є розвинення «практичних навичок викладання», «відчуття професійного покликання» і «перспективи професійного розвитку» вчителя завдяки підготовці на робочому місці.

Під відчуттям професійного покликання або місії розуміється усвідомлення вчителями мети навчання. Незважаючи на те, що цьому терміну не дається чіткого визначення, він неодноразово підкреслювався у звітах уряду з питань реформи освіти після Другої світової війни. У переглянутому Законі про освіту (2006) також наголошується на «важливості глибокого усвідомлення вчителями своєї високої місії й у зв'язку з цим необхідності запровадження заходів для розвитку і підвищення їх кваліфікації». Н. Сімахара вважає, що поняття місії ґрунтується на перевіреному часом припущенні, що вчителі мають особливу моральну відповідальність за процес навчання.

Широкі «перспективи професійного розвитку» пов'язані з громадськими поглядами стосовно того, що вчителі повинні розвиватися, «отримуючи досвід роботи у бізнес-організаціях та інших установах, так само як і досвід участі у національних та міжнародних заходах».

У префектурі Канагава визначили такі цілі шкільної частини стажування вчителів-початківців:

1) *Курс покращення навичок викладання*, що має на меті розуміння цілей навчального процесу, засвоєння необхідних основних знань, умінь та навичок керівництва предметом.

2) *Курс покращення здібностей у вирішенні завдань проблемного характеру*, що має на меті розуміння освітніх завдань сьогодення і разом з цим засвоєння основних знань та навичок для керівництва класом, надання порад з питань виховання і побудови міжособистісних відносин.

3) *Курс підвищення особистісних якостей*, що має на меті зростання усвідомлення та готовності до виконання професійних обов'язків як держслужбовця сфери освіти; покращення основних здібностей як члена суспільства, а також забезпечення розуміння місцевої громади та взаємозв'язку між учителями шляхом отримання досвіду різноманітної життєвої діяльності.

У префектурі Ямагава у 2009 р. почали дослідження всієї системи підвищення кваліфікації вчителів. Було переглянуто й упорядковано її етапи залежно від кількості років вчительського досвіду. Стажування вчителів-початківців було визначено першим кроком загальної системи підвищення кваліфікації.

Період з першого по п'ятий рік після призначення на посаду вчителя, до якого входять вчителі-початківці, було названо «початковим періодом і періодом росту». Він передбачає засвоєння таких здібностей під час шкільної та позашкільної частини стажування:

1. Загальнолюдські здібності: суспільні здібності, які відповідають віку, комунікативні здібності.

2. Керівницькі здібності: керівництво групою, класне керівництво.

3. Здібності до вирішення освітніх завдань: інформаційні та комунікаційні технології, інформаційна етика; знання авторського права, розуміння освіти для дітей з вадами розвитку; активне вдосконалення керівництва; здібності до надання консультацій з питань виховання.

4. Здібності у викладанні предмета: основні здібності навчання, розуміння дитячої психології учнів, широкі знання спеціальності, зміцнення навичок викладання спеціальної дисципліни.

5. Усвідомлення свого покликання і філософії освіти: прагнення до вдосконалення керівницьких здібностей і пристрасть до освіти; любов до дітей, почуття відповідальності та усвідомлення себе як держслужбовця.

Використовуючи вказівки Міністерства освіти, префектурної та місцевої Рад з питань освіти, директори шкіл та вчителі-наставники розробляють річний план, який найкраще підходить до місцевих умов школи. Таким чином, зміст та методи впровадження стають найбільш детальними на шкільному рівні.

Після проходження програми входження вчителів-початківців у професію в Японії очікуються такі результати:

1. *Покращення особистісних якостей.* Розширення кругозору і розвиток загальних здібностей завдяки лекціям, які дають уявлення про освіту в цілому, та завдяки взаємообміну між різними типами шкіл.

2. *Покращення навичок викладання.* Забезпечення вдосконалення навичок, необхідних для проведення уроків, головним чином завдяки проведенню дослідження уроку (lesson study).

3. *Покращення здібностей до практичних досліджень.* Підтримка самостійних досліджень та самовдосконалення завдяки проведенню аналізу свого практичного досвіду і презентації результатів свого дослідження.

4. *Підтримка адаптації та розвиток здатності до вирішення питань проблемного характеру.* Попередження дезадаптації, яка виникає через зіткнення з труднощами. Підтримка здатності до вирішення проблемних питань завдяки підвищенню можливостей спілкування між учителями-початківцями, наданню порад та завчасному забезпеченню інформацією, яку вважають необхідною й актуальною.

Методологія сучасних наукових досліджень

Проаналізувавши цілі і завдання програм стажування вчителів-початківців 47 префектур та міст спеціального призначення, а також дослідження вчених з даної проблеми, можна зробити висновок, що дана програма покликана сприяти професійній, соціальній та психологічній адаптації молодих вчителів. Результатом складного процесу професійної адаптації вчителів на основі програми є опанування професією, формування необхідних професійних якостей особистості, пристосування до особливостей місця роботи та організації праці, усвідомлення специфіки фахової діяльності. Результатом соціальної адаптації можна вважати входження фахівця у новий педагогічний колектив та готовність до роботи в умовах конкретного навчального закладу. Результатом психологічної адаптації є зняття напруження та попередження психологічного стресу в молодих вчителів.

Програма також підвищує компетентність, покращує особистісні якості, розширює кругозір та сприяє розвитку відчуття професійного покликання вчителів. Завдяки конкретним заходам з управління адаптацією та сприяння професійному розвитку, програма входження вчителів-початківців у професію зводить до мінімуму плинність кадрів серед молодих вчителів у Японії.

Лященко В. М.

*викладач кафедри методики дошкільної та початкової освіти
Комунального вищого навчального закладу
«Харківська академія неперервної освіти»,
аспірант кафедри початкової, дошкільної
та професійної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна*

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ РУХІВ

Дошкільний вік – один з найбільш відповідальних періодів у житті кожної людини. Саме в ці роки закладаються основи здоров'я, гармонійного розумового, морального і фізичного розвитку дитини, формується особистість людини. Як найважливішу умову гармонійного розвитку особистості Л. Виготський назвав єдність формування емоційної та інтелектуальної сфер психіки дитини. Музичне виховання – унікальний засіб формування цієї єдності, оскільки воно має великий вплив не тільки на емоційний, але і на пізнавальний розвиток дитини, бо музика несе в собі не тільки емоції, а й величезний світ ідей, думок, образів.

Важливу роль у музично-педагогічному процесі відіграють музично-ритмічні рухи. Вони служать справі пізнання дитиною навколишньої дійсності і, в той же час, є засобом вираження музичних образів, характеру музичних творів. Мистецтво танцю – це синтез естетичного та фізичного розвитку людини. Виконання різних танцювальних рухів, зміцнює опорно-руховий апарат, розвиває координацію рухів і орієнтацію в просторі. Таким чином, тема розвитку музично-ритмічних рухів є актуальною в дошкільному педагогічному процесі.

Навчання мови рухів вимагає від педагога не тільки знання відповідної методики, але й передбачає наявність у нього правильного уявлення про танець як художню діяльність, вид мистецтва. Процес навчання музично-ритмічних рухів досить трудомісткий і вимагає від педагога особливо майстерності і кваліфікації. Ось лише основні завдання музично-ритмічного навчання дітей дошкільного віку: вчити сприймати розвиток музичних образів і погоджувати рухи з їх характером; ритмічно і виразно рухатися; грати в музичні ігри, водити хороводи, виконувати танці на заняттях і під час іншої діяльності; розвивати почуття ритму тощо.

До видів музично-ритмічних рухів відносять: музично-ритмічну гру; хоровод; танець; вправи; драматизацію.

Методологія сучасних наукових досліджень

Значне місце в музично-ритмічному вихованні дошкільнят відводиться танцям. Навчити дитину передавати характер музичного твору, його образний зміст через пластику рухів під музику – саме на це спрямована робота над танцем. Відомо, що діти дуже люблять танцювати. У танцях вони задовольняють свою природну потребу в русі. У виразних, ритмічних рухах танцю розкриваються почуття, думки, настрої, виявляється характер дітей. Танець – мистецтво синтетичне. Воно спрямоване на вирішення музично-ритмічного, фізичного, естетичного та психічного розвитку дітей. Рухи під музику привчають їх до колективних дій, сприяють вихованню почуття колективізму, дружби, товариства, взаємної поваги. Рухи під музику зміцнюють дитячий організм. Задоволення, отримане дитиною в процесі рухових дій, побічно супроводжуються значними фізіологічними змінами в її організмі, покращується дихання і кровообіг. Весела музика збуджує нервову систему, викликає посилену діяльність вищих відділів головного мозку, пов'язаних з асоціативними, інтелектуальними та вольовими процесами. Діяльність скелетної мускулатури в дошкільному віці має важливе значення, оскільки у зростаючого організму відновлення витраченої енергії характеризується не тільки поверненням до вихідного рівня, але і його перевищенням. Тому в результаті занять танцями відбувається не витрата, а набуття енергії.

Помічено: якщо музика подобається, у дітей виникає бажання рухатися, їм важко всидіти на місці, вони буквально «вихлюпують» свої емоції. Дітям легше передати своє розуміння музики не словом, а за допомогою рухів. А це гарна передумова для творчого процесу. Здобуваючи знання та навички в області танцювального мистецтва, діти починають розуміти, що кожен танець має свій зміст, характер, свій образ. Щоб передати виразність танцювальних образів, дитина має запам'ятати не тільки самі рухи, але і їх послідовність (що само по собі позитивно впливає на розвиток пам'яті та уваги), а й мобілізувати уяву, спостережливість, творчу активність. Танець привчає дітей до норм культурного спілкування. У дітях виховується скромність, доброзичливість, привітність. Хлопчики починають дбайливо ставитися до своєї партнерки. Танець стає одним із засобів морального виховання дитини.

Види танців. Танці складаються з простих народних і класичних танцювальних рухів. Їх можна розділити на кілька видів:

- танці із зафіксованими рухами, побудова яких визначається структурою музичного твору;
- вільні танці й танці, в яких найбільш яскраво проявляються творчі здібності виконавців;
- комбіновані танці, які включають зафіксовані рухи і вільну імпровізацію;
- народні танці й танці, побудовані на справжніх елементах народного танцю;
- характерні танці, виконувані різними персонажами;
- дитячі бальні танці, які включають кроки польки, галопу, вальсоподібні рухи тощо.

У наш час увагу дітей і педагогів привертають сучасні ритми музики, нові танці. Але іноді доводиться стикатися з тим, що діти, спостерігаючи в побуті танці дорослих, наслідують найгірші зразки їх виконання (вони кривляються, ламаються, танцюють грубо, немuzикально). Це викликає велику тривогу, оскільки саме в дошкільному віці закладаються основи художньо-музичного смаку.

Існує два шляхи в роботі над створенням дитячих танців.

Перший шлях – це робота над полегшеним, доступним для дітей варіантом уже існуючих бальних танців для дорослих з використанням тієї ж музики. У них зберігаються рухи танцю для дорослих, його малюнок, але скорочується кількість фігур, спрощується композиція, виключаються найбільш важкі для дитячого виконання елементи.

Другий шлях – це створення нового дитячого танцю на вподобану дітьми і підходящу за музичною структурою, формою музику. У такі танці включаються обов'язкові для дошкільнят програмні танцювальні навички (пружинки, підскоки, кроки галопа, приставний крок, ритмічні хлопки тощо), багато з яких виконуються в новій сучасній манері. Одночасно вводяться і нові елементи.

При складанні нових танців для дітей дошкільного віку необхідно керуватися низкою художньо-педагогічних вимог:

- Кожен дитячий танець повинен мати яскравий емоційний зміст, своєрідний колорит.
- Танці мають бути доступні дітям, відповідати їх технічним можливостям. В іншому випадку, навчання перетвориться на виснажливий тренаж і втратить свою виховну цінність.
- Дитячий танець має бути дуже концентрованим, компактним. Не рекомендується в нього включати велику кількість різних фігур – це стомлює дітей.
- Треба враховувати психофізичну особливість дітей-дошкільнят, ретельно лімітувати фізичне навантаження, контроль над яким необхідно здійснювати. А саме:
 - стежити за поставою дітей на заняттях, характером рухових завдань;
 - визначати дозування фізичного навантаження, враховуючи побажання лікаря;
 - звертати увагу на скарги дітей під час занять танцями;
 - у бесідах з вихователями та батьками з'ясовувати всі дані про здоров'я дитини, її індивідуальні особливості.
- Танець для дітей повинен мати чіткий малюнок рухів. Необхідно пам'ятати про збереження точності і закінченості танцювальної форми, тільки в цьому випадку танець буде зручний для багаторазового повторення. Необхідні органічний взаємозв'язок рухів з музикою, урахування не тільки загального характеру музики, а й основних засобів музичної виразності (динамічних, темпових, метроритмічних, гармонійних особливостей, регістрового забарвлення, форми побудови цього твору).

Методологія сучасних наукових досліджень

- Важлива також різноманітність репертуару дитячого танцю (за змістом, настроєм).
- Цікавим для дітей моментом може виявитися зміна партнерів у танці, елемент гри, жарту, незвичайні атрибути, костюми.
- Щоб зацікавити дітей танцем, педагог має дати загальну характеристику танцю, відзначити його особливості.
- Велике значення має прослуховування музики танцю, з'ясування її змісту та особливостей, розбір її структури (окремих частин, музичних фраз). Дітям можна запропонувати відзначити ударами акценти, ритмічний малюнок, початок нової частини, музичної фрази тощо.
- У процесі розучування танцю педагогові доводиться неодноразово повертатися до змісту та особливостей прослуханої музики, допомагати дітям знаходити відтінки руху, що відображають її характер. Необхідно ввести дітей у світ тієї музики, під яку вони будуть танцювати.
- Першорядну роль відіграє правильний, чіткий, виразний показ рухів педагогом. Хороший показ викликає в дітей бажання скоріше навчитися так само гарно танцювати. Педагог має спеціально готуватися до цього показу, проробляти окремі танцювальні елементи перед дзеркалом. Важливо ясно показати всі нюанси танцювальних рухів. Показ може супроводжуватися словесними поясненнями, вказівками. Це допоможе зробити процес навчання більш свідомим і доступним.
- Педагог заздалегідь аналізує, які помилки можуть зустрітися у дітей при оволодінні тим або іншим рухом, знаходить точні слова для пояснення окремих деталей, продумує образні порівняння, чіткі короткі вказівки.
- У роботі над танцем велике значення мають підготовчі танцювальні вправи.
- Рекомендується спочатку розучити з дітьми окремі танцювальні елементи, які в міру засвоєння можуть поєднуватися в танцювальні фігури. Діти можуть стояти врозтіч або в загальному колі, у цьому випадку вони добре бачать показ педагога, а педагог у свою чергу має можливість контролювати якість рухів. Якщо діти стоять врозтіч, показ педагога має бути дзеркальним.
- Найчастіше треба використовувати і показ дітей, які добре виконують той чи інший рух.
- Зустрічаються випадки, коли на практиці виключається всяка попередня робота над танцем або елементами. Танець розучується в цілому, діти виконують рухи невпевнено, часто помиляються, отримують багато зауважень від педагога. Все це знижує інтерес до танцю, повторення подовжуються і стають малоефективними.
- Без оволодіння технікою руху неможливо добитися і його виразності.
- Музичний супровід – справа першорядної важливості. Музика має добиратися відповідно до вимог гарного смаку. Що стосується його критеріїв (щодо музичного оформлення занять танцями), вони визначаються такими поняттями, як ясність, дохідливість, закінченість мелодії. Робота під фонограмами музичних творів дає

можливість педагогу спостерігати за кожною дитиною, коригувати руху прямо в процесі виконання, захоплювати дітей власним показом. І, звичайно, приємно бачити результати такої роботи: чіткість, синхронність, ритмічність, виразність, образність, – всі ці якості досягаються із захопленням, і головне – усіма дітьми. Яскрава, цікава музика викликає бажання рухатися, танцювати, дозволяє розкритися кожній дитині, показати, на що він здатний. Передбачається певний рівень розвитку в дітей музичних здібностей, і насамперед музично-ритмічного почуття, а також хороші якості їх рухової підготовки.

- Необхідно враховувати напрями навчання в кожній віковій групі

- Музика до танців має бути яскравою і виразною за формою, що допомагає виконувати краще танцювальні рухи. Особливу увагу в молодшій групі слід приділяти вмінню дітей розрізняти початок і кінець музичного твору і відповідно з цим починати і закінчувати рух.

- Під час розучування танцю слід дотримуватися певної послідовності. Спочатку діти слухають музику, потім – пояснення педагога про її характер, формі твору тощо. Можна показати танець разом з вихователем або заздалегідь підготовленою дитиною. Потім вихователь танцює разом з дітьми, уважно спостерігаючи за ними і допомагаючи їм, наприклад, знайти праву ніжку або ручку тощо.

У методиці навчання дошкільнят ритмічних рухів і співу багато спільного.

По-перше, застосовуються подібні методи:

- наочно-слуховий (виразне виконання музики педагогом),
- наочно-зоровий, руховий (показ ігор, танців, окремих їх елементів),
- словесний (образна розповідь керівника про нову гру, танці, пояснення і хід виконання рухів, нагадування про їх прийоми тощо),
- вправи (багаторазові повторення, варіювання знайомого матеріалу).

По-друге, у співі та ритміці застосовується послідовне розучування репертуару з урахуванням складності творів, вікових та індивідуальних можливостей кожної дитини.

Однак, є й відмінності, які властиві тільки цьому виду музичної діяльності. Розглянемо їх.

Музичні твори вимагають повного цілісного сприйняття. І хоча вони яскраві за характером, але мають певний зміст, невеликі за обсягом (частіше це хороводні, маршові ігрові пісні, інструментальні п'єси образотворчого характеру), у навчанні ритміки завжди пов'язані з рухом, певною дією, іноді зі словами. Тому сприйняття музичної гри цілісне – сприйняття єдності музики і руху. Зробити це складно, оскільки гра передбачає дії багатьох учасників, і показ її в цілому з музичним супроводом майже неможливий. У цьому випадку педагог користується не тільки показом, але і словом, пояснюючи гру, то в образній формі, то у формі чітких коротких вказівок.

Методологія сучасних наукових досліджень

Існує багато способів первинного ознайомлення з грою. Найбільш доцільним є такий: спочатку виконується вся музика; потім дається короткий виклад гри; і на закінчення повторно звучить музичний твір.

Найчастіше цей спосіб використовується в досить простих несюжетних або супроводжуваних піснею іграх.

Виконання пісні створює цілісне враження про ті музично-ігрові образи, які дітям належить відтворити. Виконанню музики передують розповідь, яка ніби підводить до розуміння програмного змісту твору. Ігри мають розгорнуту дію, вимагають своїх способів і прийомів. Можна застосовувати показ характерного ігрового руху: вихователь рухається, одночасно музичний керівник виконує твір. Якщо керівник сам проводить показ, то спочатку він виконує музику, потім рух, одночасно наспівуючи мелодію (без слів). Таке поєднання різних прийомів – виконання всього музичного твору, показ основних елементів гри, частковий їх опис – дуже дієве в навчанні. Однак необхідно, щоб діти якомога частіше самостійно знаходили які-небудь рухи.

Цілісне сприйняття набуває особливого змісту, якщо дитина здатна вловлювати й утримувати у своїй свідомості окремі компоненти твору: характер розвитку музичних образів, темпові, динамічні зміни. Тому, навчаючи дітей, слід обирати такі прийоми, які допоможуть дитині відчувати багатство мови музики і передати його в рухах.

Хороші результати приносять методичні прийоми, звернені відразу до всієї групи учасників (у цьому особливість занять ритмікою) або спрямовані на активізацію кожної дитини окремо. До них можна віднести такі:

- індивідуальна перевірка рівня засвоєних навичок, розвитку здібностей шляхом епізодичних обстежень, а також шляхом спостереження за поведінкою дитини, її успіхами;
- використання в процесі заняття прийомів, звернених до кожної дитини;
- створення обстановки, що викликає у невпевнених дітей бажання діяти і обмежує занадто самовпевнених;
- індивідуальні вказівки деяким дітям поряд із загальним поясненнями всьому колективу;
- виконання індивідуальних ролей, розподіл на групи і підгрупи, з тим щоб одні діти виконували завдання, а інші давали цьому оцінку.
- включення в разі потреби дуже коротких за часом (2–3 хвилини) індивідуальних занять.

Такі методичні прийоми розвивають самостійність і творчі задатки дошкільнят. Це дуже важливо в навчанні. Знайомлячи дітей з музичним твором вперше, педагог має спонукати їх до самостійних висловлювань про характер музики, рухи, які можуть відповідати цій музиці. На наступних заняттях стимулювати до самостійності навіть при засвоєнні показаних рухів. Діти в змозі висловитися про те, як краще виконати танець, перелічують послідовність побудови танці і без допомоги дорослого виконують який-

небудь рух тощо. Рухи, придумані дітьми, потім уточнюються й оцінюються керівником. Крім цього, можливі найрізноманітніші прийоми активізації творчості дітей.

Розучування нового танцю, гри вимагає цілеспрямованого сприйняття музики, визначення особливостей її звучання (плесканням у долоні, помахами рук тощо). При ознайомленні з музикою до сюжетної гри необхідні образні пояснення, використання відповідної іграшки, щоб малюки відчули характер кожного персонажа.

У процесі навчання можна користуватися такими прийомами: показавши дітям танець, вправу в цілому, надалі педагог розучує її по частинах. Вправляючи дітей у точному, ритмічному виконанні кожного руху, повторюючи його кілька разів, педагог показує рухи сам, схвалює правильні дії окремих дітей.

У кінці року педагог перевіряє рівень музично-ритмічних навичок, оцінюючи, чи відчувають діти контрастний характер музики. Він пропонує їм, наприклад, твори для ходьби, бігу, зазначає, чи передають вони характер маршу або легкої, рухливої музики, а також визначає, наскільки узгоджені з нею рухи дітей. Щоб визначити, чи відчувають діти форму музичного твору, можна запропонувати їм виконати знайомий танець і подивитись, як точно вони змінюють рух у зв'язку зі зміною музичних частин. Методика навчання музично-ритмічних рухів дітей будується в основному на показі педагога, на емоційно-образних поясненнях і вказівках.

Мета вправ – навчити дітей виконувати музично-ритмічні завдання, виробляти техніку рухів. Вправи тісно пов'язані з танцями, іграми і спрямовані на розвиток у дітей музичного сприйняття і ритмічності рухів.

Призначення вправ:

- для вдосконалення основних видів руху (ходьби, бігу, підскоків);
- для попереднього розучування рухів до несюжетних ігор і танцям;
- для розвитку виразності рухів персонажів сюжетних ігор;
- для композиційної завершеності музично-ритмічних рухів.

Останні вправи здебільшого проводяться з предметами: прапорцями, обручами, стрічками, палицями, м'ячами, квітами, кульками, листям, сніжками тощо.

При доборі музичного матеріалу для вправ необхідно, щоб будь-який, навіть невеликий і простий твір, мав художні достоїнства, надавав можливість розвивати як слухове сприйняття, так і художньо-музичний смак дитини.

Отже, музично-ритмічні рухи сприяють формуванню моторики, покращують поставу. Систематичні заняття танцями дуже корисні для фізичного розвитку дітей: поліпшується постава, вдосконалюються пропорції тіла, зміцнюються м'язи. Поступово діти починають легше, граціозніше рухатися, стають розкутими. У дітей з'являються такі якості рухів, як легкість, «політність», пружність, спритність, швидкість і енергійність. Завдяки музиці рухи дошкільнят стають більш чіткими, виразними і красивими.

Масюк О. М.

*доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри природничо-математичних дисциплін
ХНПУ імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Професійно-педагогічна складова підготовки фахівців в умовах магістратури ВНЗ дістає значної ефективності за умов компетентнісного підходу у загальній та професійній освіті, що є надзвичайно актуальним в умовах розвитку сучасного суспільства.

Поняття «компетентність» традиційно пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю, тобто це поняття містить набір знань, навичок і відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [6]. Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності фахівця, що включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення [1]. У ВНЗ провідною є педагогічна компетентність, яка розкриває загальні здатності викладача ВНЗ до забезпечення навчально-виховного процесу.

Педагогічна компетентність як інтегральна сукупність якостей, що визначають ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця, досліджувалась у працях Н. Батченко, Є. Бондаревської, І. Зимньої, В. Зінченко, М. Кісіль, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Пометун, О. Хуторського та інших науковців.

Компетенція як інтегральна, динамічна сукупність знань, умінь і навичок, здібностей та особистісних якостей виступає головною складовою компетентнісно-орієнтованого навчання. Серед важливих педагогічних компетенцій, які студент зобов'язаний продемонструвати після завершення навчання у ВНЗ, особливе місце займає контрольно-оцінна або оцінно-контрольна компетенція.

Аналіз педагогічних досліджень та педагогічного досвіду свідчить про брак науково-методичної літератури та відсутність методичних розробок щодо формування у майбутніх викладачів ВНЗ контрольно-оцінної компетенції, що обумовлює введення в навчальні плани підготовки магістрів нормативної дисципліни «Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів у ВНЗ». Метою цієї навчальної дисципліни є підготовка магістрів до контрольно-оцінної діяльності (КОД), а саме: ознайомлення студентів з системою

контролю і оцінювання навчальних досягнень студентів ВНЗ, способами їх організації у процесі навчання, ознайомлення з критеріями та нормами оцінювання навчальних досягнень студентів на основі компетентнісного підходу, вивчення ефективних методів оцінювання якості освіти, рівня сформованості компетенцій у студентів ВНЗ.

Зазначена мета обумовила такі завдання навчальної дисципліни «Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів у ВНЗ»: формування у студентів як теоретичних знань про сутність КОД викладача ВНЗ, так і вміння самостійно використовувати прийоми і засоби КОД у викладацькій діяльності. Важливе значення при цьому, як зазначено в наших дослідженнях, відіграє критичний стиль мислення фахівця, що передбачає сформованість у нього рефлексивно-оцінних умінь [3].

Проблемою оцінювання навчальних досягнень студентів, удосконаленням технологій оцінювання займалися такі вчені, як В. Безпалько, В. Паламарчук, С. Сухорський, П. Сікорський, М. Чошанов та інші. На основі їх досліджень у навчальній дисципліні «Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів у ВНЗ» розкривається сутність контролю та оцінювання, їх функції та види у ВНЗ; зміст компетенцій, що становлять основу сформованості певного рівня компетентності фахівців-випускників ВНЗ як результату вищої освіти; різні засоби діагностики якості освіти; прийоми самоконтролю та самооцінювання студентами власної успішності у вивченні різних дисциплін; критерії та норми оцінювання навчальних досягнень студентів у ВНЗ; види оцінних шкал та можливості їх застосування у навчанні.

В. Бедь зазначає, що компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією у практичній, професійній діяльності випускника ВНЗ. Отже, без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція [1]. Теоретичні знання, одержані під час вивчення навчальної дисципліни «Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів у ВНЗ» без практичних умінь не дадуть змогу студентами правильно застосовувати набуті знання у самостійній професійній діяльності. Тому практичні заняття, передбачені навчальною програмою зазначеної дисципліни, спрямовані на вироблення у магістрантів умінь використовувати одержані теоретичні знання на практиці, а саме: використовувати різні види контролю та оцінювання згідно з критеріями та нормами оцінювання навчальних досягнень студентів ВНЗ на основі компетентнісного підходу; розробляти найпростіші тести досягнень; діагностувати рівень сформованості компетентності випускника ВНЗ. Практичні заняття дають змогу розширити знання студентів, можливість самостійно мислити, розвивають їхні рефлексивні вміння, що є основою самовдосконалення.

Як відзначає О. Огнівчук, сформовану на сьогоднішній день систему оцінювання якості навчальних досягнень студентів складно поєднати з сучасними вимогами до модернізації освіти, оскільки вона спрямована на зовнішній контроль і оцінює здебільшого репродуктивний рівень засвоєння. Тому однією з основних умов оновлення системи

Методологія сучасних наукових досліджень

контролю та оцінки навчальних досягнень студентів є введення нових методів, форм і засобів оцінки динаміки руху студентів у навчальній діяльності [5].

Отже, незважаючи на те, що в науково-методичній літературі в останній час з'явилося достатньо досліджень з питання оцінювання навчальних досягнень студентів ВНЗ, усе ще не існує єдиних критеріїв оцінювання, які були б зорієнтовані на формування ключових і предметних компетенцій майбутніх фахівців. Усе це зумовлює актуальність і доцільність навчальної дисципліни «Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів у ВНЗ» у формуванні контрольної-оцінної компетенції магістрів як майбутніх викладачів ВНЗ.

Використана література

1. Бедь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ / В. Бедь, М. Артьомова. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/691>
2. Гуревич Р. С. Підготовка магістрів у педагогічному ВНЗ: як її здійснювати? / Р. С. Гуревич. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/mater_conf/files/PDF/Pidgotovka_magistriv.pdf
3. Масюк О. М. Оцінна діяльність студентів як фактор підвищення їх навчально-пізнавальної активності / О. М. Масюк // Педагогіка і психологія формування особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / Під. ред. Т. І. Сущенко. — Київ-Запоріжжя, 2007. — Вип. 42. — С. 89-95.
4. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / Н. І. Мачинська; за ред. С. О. Сисоєвої. — Львів : ЛьвДУВС, 2013. — 416 с.
5. Огнівчук О. М. Оцінювання навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів на основі компетентнісного підходу. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1457600000.pdf>
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

Москаленко В. В.

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри інформаційних технологій ХНПУ імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

Толяренко Н. І.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформаційних технологій ХНПУ імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

ДИСТАНЦІЙНІ КУРСИ: МЕТОДОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ТА СУПРОВОДУ

У вищій школі протягом століть традиційно домінувала спочатку лекційна, а потім лекційно-практична методика навчання, характерними елементами якої є лекція як основна форма передачі великого обсягу систематизованої інформації та семінарсько-практичне заняття – форма організації навчання, поглиблення, розширення, закріплення знань навчального матеріалу, використання його на практиці та для контролю знань.

Традиційна технологія є насамперед авторитарною педагогікою вимог; навчання дуже слабо пов'язане із внутрішнім життям учня, з його різноманітними запитамі і потребами, відсутні умови для прояву індивідуальних здібностей, творчих проявів особистості.

Авторитаризм процесу навчання проявляється в регламентації діяльності, примусовості навчальних процедур; централізації контролю та орієнтації на середнього учня. Учень є підпорядкованим об'єктом навчальних впливів.

Головні методи навчання, які лежать в основі цієї технології – пояснення в поєднанні з наочною; провідні види діяльності учнів – слухання і запам'ятовування; головна вимога і головний критерій ефективності – безпомилкове відтворення вивченого.

Традиційна система навчання більш чи менш задовольняла суспільні потреби, однак кінець ХХ – початок ХХІ століття ознаменувалися революційними соціально-економічними, інформаційними змінами, які вимагали кардинальних змін в освітньому середовищі.

Якщо у традиційному навчанні увага акцентувалася на запам'ятовуванні і відтворенні інформації, то у нових умовах виникла потреба розвитку здатності до пошуку інформації, її сортуванні й структуруванні, розвитку творчого (продуктивного) мислення студента, формування його комунікативних умінь та практичної підготовки до активної життєдіяльності у постійно мінливому соціальному середовищі. Слід зважати на особливість сучасної системи вищої освіти в Україні, де має місце співіснування

Методологія сучасних наукових досліджень

традиційних та інноваційних технологій навчання з яскравим ухилом у бік традиціоналізму, що в повній мірі не забезпечує сучасних вимог до випускників ВНЗ. Отже, нагальною постає потреба широкого упровадження інновацій у навчальний процес.

Характерною рисою інноваційних педагогічних і, зокрема, дидактичних технологій є особистісно-орієнтована освіта. Її основні закономірності мають такий зміст:

1. Вивчення навчальної дисципліни є події в житті особистості чи навчальний проект, що дає цілісний життєвий досвід.

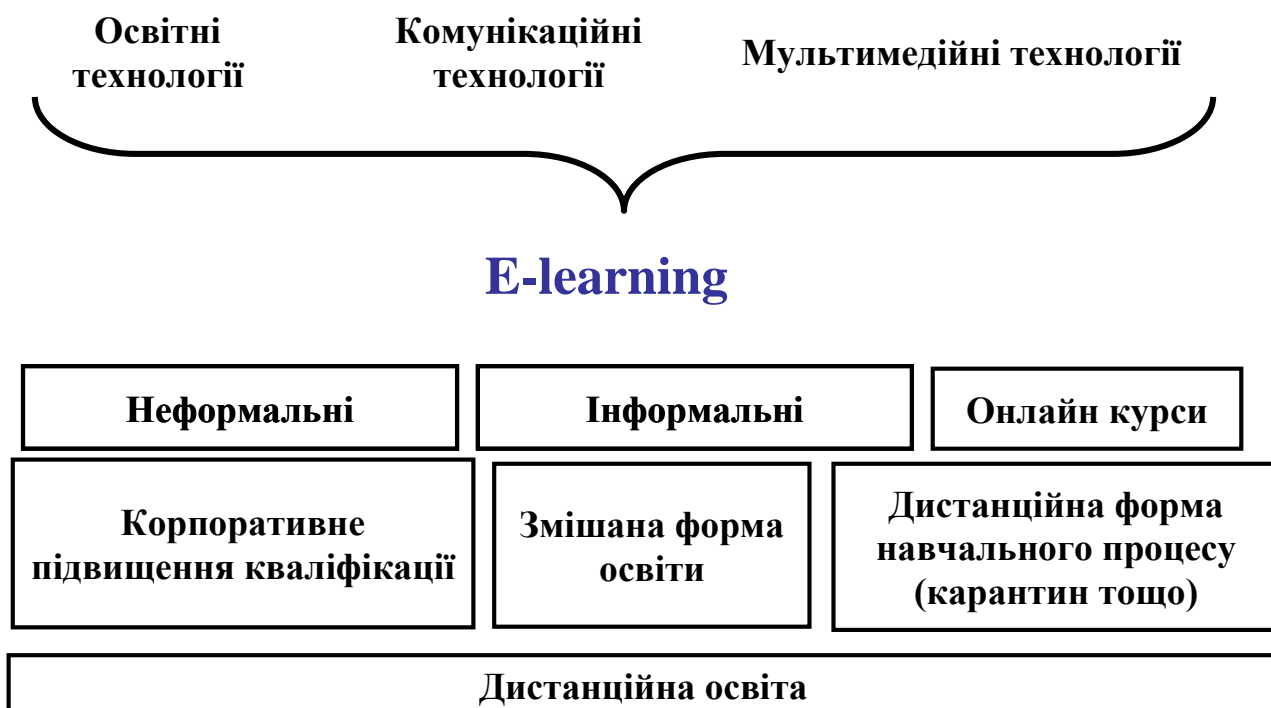
2. Проектування навчального процесу є предметом спільної діяльності викладача і студента.

3. Навчальний процес набуває вигляду дослідження, пошуку, навчальної гри, що стають джерелом досвіду.

4. Педагог стає фасилітатором навчально-пізнавальної діяльності студентів, одним із джерел інформації.

До сучасних інноваційних форм, які все більше стають поширеними і традиційними та відповідають вимогам особистісно-орієнтованої освіти, можна віднести і так зване «**e-Learning**» чи **електронне навчання** – систему навчання за допомогою інформаційних та електронних технологій.

До електронного навчання відносяться електронні технології, освітні послуги та підручники. Фактично електронне навчання почалося з використанням комп'ютерів в освіті. Спочатку навчання з використанням комп'ютерів сполучалося зі звичайними, класичними практичними заняттями, а згодом все більше віртуалізувалося.



В Україні питання впровадження дистанційного навчання почалося із Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 рр., затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 23 вересня 2003 р. №1494. На даний час в Україні нормативна база регулюючих документів з питань застосування форм Дистанційного навчання в освітньому процесі обмежена і фактично переживає період створення.

У 2010 році з'явилася ще одна форма навчання – масові відкриті онлайн-курси, які дозволяють одночасно навчати сотні тисяч студентів.

Концепція електронного навчання сучасного зразка розвинулась разом з технологіями інтернет-зв'язку і включає в себе можливість практично з будь-якого місця завантажити додаткові матеріали, що підкріплюють отриману за допомогою електронних посібників теорію, передати виконане завдання, порадитися з викладачем. Головне, щоб всі ці функції підтримував носій електронних програм. Зараз розвиток електронного навчання безпосередньо залежить від розвитку носіїв, але електронні підручники, що повністю розкривають його потенціал, поки знаходяться в стадії розробки.

Електронна освіта має ряд переваг перед іншими формами:

1. Свобода доступу – учень може займатися в будь-якому місці, без відриву від основної роботи.
2. Зниження витрат на навчання – учень не несе витрат на методичну літературу, утримання навчальних приміщень, на транспортні послуги. Електронне навчання має високий рівень екологічності і ресурсозбереження.
3. Гнучкість навчання – тривалість і послідовність вивчення матеріалів слухач вибирає сам, повністю адаптуючи весь процес навчання під свої можливості і потреби.
4. Можливість розвиватись в ногу з часом – електронні курси дозволяють своєчасно й оперативно оновлювати навчальні матеріали.
5. Потенційно рівні можливості навчання – навчання стає незалежним від якості викладання в конкретному навчальному закладі чи особистості викладача.
6. Обов'язковість визначення критеріїв оцінки знань – в електронному навчанні є можливість виставляти чіткі критерії, за якими оцінюються знання, отримані студентом в процесі навчання.

Дистанційний навчальний процес проходить у специфічній педагогічній системі, загальними компонентами якої є підсистеми: цілей навчання, змісту навчання, методів навчання, засобів навчання, організаційних форм навчання, ідентифікаційно-контрольна, навчально-матеріальна, фінансово-економічна, нормативно-правова, маркетингова.

Використання ІКТ завжди вимагає чіткої оптимізації будь-якого процесу. Оптимізація навчання неможлива без системного підходу до навчання і виховання при умові ефективної навчальної діяльності у процесі проектування, розробки, оцінки і використання навчальних матеріалів.

Організація системи може бути досить розгалуженою і включати підсистеми.

Методологія сучасних наукових досліджень

На виході кожна система має забезпечувати отримання певного продукту, який і є метою існування системи.

Останнім часом при розробці навчальних матеріалів та програм відбувається перегляд інтересу розробників і споживачів від підходу, «що орієнтований на явно задані цілі навчання», до підходу, «що орієнтується на конструктивістські моделі навчання». Як результат, процедури проектування навчання стають менш сталими та органічно включають у себе елементи кооперації і рефлексії. Як варіант такої сучасної системи проектування є так званий підхід ADDIE.

1. Аналіз (analysis) – аналізується діяльність та визначаються завдання щодо її формування, надається характеристика цільової групи, аналізуються потрібні вміння і знання та визначається мета навчання. Проміжні компоненти такого аналізу: Аналіз цільової групи; Аналіз діяльності спеціаліста; Аналіз завдань навчання; Аналіз/декомпозиція умінь; Аналіз знань, на яких ґрунтуються вміння; Загальні задачі навчання; Завдання на діяльність її формування.

2. Проектування (design) – визначається послідовність навчання, обираються методи та засоби навчання та створюється сценарій навчання.

3. Розвиток (development) системи з використанням аналізу вихідних даних – у відповідності до сценарію, створюються вправи, матеріали та інструменти, відбувається налагодження курсу та тестування.

4. Виконання (implementation) – проводиться навчання з обраною цільовою аудиторією.

5. Оцінка (evaluation) – виконуються два види оцінювання: поточне та підсумкове.

Крім підходу ADDIE існують і інші. Якою мірою моделі відповідають потребам, яка з них представляється найкращою, – питання, відповідь на які є неоднозначною і багато в чому залежить від підходу, умов, запиту та інших факторів.

Сучасні моделі розробки навчальних матеріалів поєднують у собі технології швидкого створення прототипів і каскадну модель, що нагадує сучасну практику керування проектами. Головна ідея такого підходу полягає в тому, що він використовує уявлення про «ймовірні зони впливу». Наприклад, процедури аналізу з першої фази можуть проводитися фактично до кінця другої фази; підготовка проектної документації може «наповзати» на фазу розробки матеріалу тощо.

Така модель поєднує у собі можливість розробки дуже складних навчальних комплексів, в той же час її перевагою є використання інструментів швидкого створення прототипів і постійне використання процедур формуючої оцінки в міру просування розробки окремих блоків матеріалу. Легко бачити, що в цій моделі немає послідовного ланцюжка виробничих процесів. Скоріше навпаки: уся розробка – це єдиний процес з безліччю ітеративних циклів. У результаті межа між проектуванням, навчанням і виробництвом поступово стирається.

Таким чином, зважаючи на наявний стан системи освіти України, яка багато в чому регулюється державою, в тому числі і у впровадженні інновацій, можна зазначити, що мова йде не тільки про поєднання різних форм навчання, але й про поєднання різних систем навчання. Автономність освіти тільки набуває власних рис, і повною мірою швидко відійти від певного нормування діяльності викладача наразі немає можливості, адже для цього має кардинально змінитись як сама система освіти, так і усвідомлення своєї ролі самим викладачем.

Безперечно, сучасність в освіті вимагає в першу чергу активності, зацікавленості самого викладача в реалізації свого потенціалу, можливості викладача творчо підійти до побудови власного курсу та навчального процесу, гнучкості освітньої системи у відповідності до динамічних соціально економічних умов. Але наявність мінімально необхідної нормативно-методичної бази надає можливість певного контролю за якістю освіти без обмеження творчого потенціалу, стабілізує систему освіти і діяльність викладача, дозволяє через досвід інших залучити до інноваційних технологій широке коло педагогів-фахівців. Оскільки оптимізація навчання неможлива без системного підходу до навчання і виховання при умові ефективної навчальної діяльності у процесі проектування, розробки, оцінки і використання навчальних матеріалів.

ІНОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ

Для сучасної освіти України є важливим запровадження системних змін, оновлень у змісті, формах, методах освіти, зокрема загальної середньої. Інноваційна діяльність набирає значної сили і значення, про що йдеться у відповідних нормативно-правових документах, зокрема в Законах України «Про освіту», «Про загальноосвітній навчальний заклад», «Про інноваційну діяльність».

Використання нових педагогічних технологій у навчально-виховному процесі дозволяє вчителям реалізувати свої педагогічні ідеї, а учням дає можливість самостійно обирати освітню траєкторію – послідовність і темп вивчення тем, систему тренувальних завдань і задач, способи контролю знань. Так реалізується найважливіша вимога сучасної освіти – вироблення в суб'єктів освітнього процесу індивідуального стилю діяльності, культури самовизначення, відбувається їхній особистісний розвиток. Головним питанням сьогодення в системі нової освіти є опанування учнями вмінь і навичок саморозвитку особистості, що значною мірою досягається шляхом упровадження інноваційних технологій організації процесу навчання. Як зазначає О. Пошетун, «інновація в освіті це: процес оновлення чи вдосконалення теорії й практики освіти, який оптимізує досягнення її мети» [2, с. 6].

Педагогічна технологія – це наука про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки а також основ інформатики.

Інтерактивні технології навчання найбільше відповідають особистісно-зорієнтованому підходу в навчально-виховному процесі. Під час застосування інтерактивних технологій, як правило, моделюють реальні життєві ситуації, пропонують проблеми для спільного розв'язання, застосовують рольові ігри.

В основі інтерактивного навчання лежать принципи:

- організатор навчального процесу забезпечує безпосередню участь кожного учасника занять перетворюючи його на активного шукача шляхів і засобів розв'язання тієї чи іншої проблеми;
- організація навчального процесу таким чином, щоб учасники його могли обмінюватися життєвим досвідом, отриманою інформацією;

— особистісно-зорієнтоване навчання.

Застосування інтерактивних технологій потребує старанної підготовки вчителя та учнів. Вони мають навчитися успішно спілкуватися, використовувати навички активного слухання, висловлювати особисті думки, вміти ставити запитання й відповідати на них [1, с. 3].

Ефективність інтерактивних технологій залежить від умінь вчителя:

— давати завдання учням для попередньої підготовки: прочитати, обміркувати, виконати самостійні підготовчі завдання;

— відбирати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які дали б учням «ключ» до освоєння теми;

— на одному занятті використовувати одну-дві інтерактивні вправи, а не їх калейдоскоп;

— здійснювати спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентуючи увагу й на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі;

— проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, не пов'язаних з інтерактивними завданнями.

Таким чином, інтерактивні технології допомагають забезпечити глибину вивчення змісту. Учні освоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка).

Учитель отримує можливість диференційованого підходу до учнів із спеціальними потребами – особистісними та інтелектуальними.

Біологія та природознавство – природничі науки, вивчення їх пов'язане з процесами, прихованими від безпосереднього спостереження, і тому важко сприймаються дітьми. Інтерактивні технології дають можливість візуалізувати такі процеси, надаючи одночасно з цим можливість багаторазового повторення і просування в навчанні зі швидкістю, сприятливою для кожної дитини в досягненні розуміння того чи іншого навчального матеріалу. Педагогічні програмні засоби, які є частиною програмних засобів навчального призначення, забезпечують можливість використання сучасних методів роботи з інформацією, інтелектуалізацію навчальної діяльності.

Використана література

1. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шлак. — К. : Просвіта, 2000. — 368 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок : Інтерактивні технології навчання : наук. метод. посіб / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К. : Видавництво А.С.К., 2004. — 192 с.

Плющакова І. Г.

*інструктор з фізичного виховання, вихователь ДНЗ №143,
м. Харків, Україна*

Журенко Л. О.

*доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
ХНПУ імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

КОРЕКЦІЙНО-ПРОФІЛАКТИЧНА РОБОТА З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА МЕТОДИКОЮ М. М. ЄФИМЕНКА

Сучасний стан здоров'я дошкільників вимагає запровадження корекційно-профілактичної роботи з фізичного виховання в практику роботи дошкільних навчальних закладів. Однією з ефективних форм даної роботи є авторська методика М. Єфименка, яка враховує порушення постави, плоскостопість, відхилення у серцево-судинній, дихальній та інших системах дітей дошкільного віку, а також індивідуальні анатомо-фізіологічні та психічні особливості.

Починаючи працювати з дітьми дошкільного віку за методикою М. Єфименка, ми дібрали ігрові теми («Подорож у Космос», «На лісовій галявині», «Морське царство» тощо), на основі яких відбувалася ігрова взаємодія з дошкільниками в «Театрі фізичного виховання та оздоровлення» [1; 3]. Рухова діяльність дітей складалась із лежачих, або горизонтальних (розвантажувальних) положень з поступовою вертикалізацією поз і ритмів руху до прямоходіння, лазіння, бігу, підскоків, стрибків відповідно до «формул природного рухового розвитку дітей». Ефективність реалізації фізичного плану визначалась за допомогою традиційних параметрів контролю, як моторна щільність заняття (60–80%), функціональна вартість заняття (коли частота серцевих скорочень у дітей в основній частині заняття досягає величин 140–160 ударів на хвилину) [1].

У процесі реалізації інтелектуального плану поруч з суто руховими завданнями було передбачено отримання дітьми нових знань з теми, яка обігривалася на занятті: ознайомлення з природою, порою року, рослинами, різними професіями, історичними подіями тощо. Для реалізації духовного плану заняття звертали увагу на те, що тренуючи розум і тіло, діти мають отримувати ще й основні уявлення про етику, естетику людського життя, мораль.

За методикою М. Єфименка було виділено такі основні рухові режими в системі фізичного виховання дітей: плавальний; лежачий; повзаючий; сидячий; стоячий;

ходьбовий; лазаючий; біговий; стрибковий, назви яких говорять про те, яким основним рухам буде надано перевагу на занятті [2].

На основі рухових режимів були розроблені комплекси ігрових сюжетів таких форм «Театру», як гімнастика пробудження, індивідуальна робота, хореографічна підготовка, заняття з ритміки, форма спортивної секції, форма корекційної роботи тощо.

Будуючи процес фізичного виховання, ми почали планувати різні заняття для хлопчиків і дівчаток, у залежності від того, які фізичні та психічні якості та особистісні ознаки статевого виховання слід розвивати у хлопчиків, а які у дівчаток у процесі фізкультурних занять [5]. Так, для хлопчиків типовими іграми стали: «Запорізькі козаки», «Юні матроси», «Рятівники», «Десантники» та інші, для дівчаток – «Бджілки», «Метелики», «Сонячні промінчики», «Із життя квітів» та інші.

Для корекційно-профілактичного впливу на стан здоров'я старших дошкільників за рекомендацією М. Єфименка ми розробили заняття із кольоротерапії, а поєднуючи її з іншими видами оздоровлення, підготували розвивальне середовище для підтримки оптимального рівня фізичної і розумової працездатності дітей протягом дня, що дає змогу відпочити та поповнити організм позитивними емоціями [4].

Планували заняття із кольоротерапії з метою увести поняття, що колір – одна з основних ознак, за яким сприймається та оцінюється навколишній світ [4]. З цікавістю сприйняли діти сеанси кольоротерапії. За допомогою міні-занять дітей знайомили з кольорами, що характеризують кожен день тижня, лікувальними властивостями кожного кольору та відповідним йому настроєм. Так, на початку тижня діти з деякою розсіяністю ставали більш організовані та зібрані завдяки синьому кольору в процесі дня. А гіперактивних та легко збудливих дітей зелений колір п'ятниці заспокоював та розслабляв. Старші дошкільники розвивали зорове сприйняття кольору, творчу уяву, фантазію під час гри з кольором; проявляли інтерес до сеансів кольоротерапії [4].

Під час підготовки до фізкультурних занять за методикою М. Єфименка було виготовлено тренажери, дрібний інвентар та атрибути, які використовували під час занять, надаючи залу нового вигляду. Добирали саме такі з них, щоб сама їхня форма, фактура, призначення наштовхували дітей на думку про те рухово-ігрове дійство, яке їх очікувало. Цій же меті служило і розміщення обладнання. Фізкультурні тренажери, як і діти, отримали свої імена-образи, які відповідали їхньому функціональному призначенню, викликаючи певні асоціації, що дозволяло дітям «бачити» те, чого насправді немає, або те, що вони хотіли б бачити у ході гри-заняття.

Упроваджуючи «Театр фізичного виховання та оздоровлення дітей» за методикою М. Єфименка, кожне заняття проводили у формі «фізкультурної казки» чи захоплюючого сюжету, що дозволяло не лише тренувати тіло, розвивати інтелект, але й формувати необхідні духовні якості [3].

Методологія сучасних наукових досліджень

У процесі роботи будували заняття за принципом «мінімум тренажерів, але максимум образів». Так, на занятті «Навколосвітня подорож», маючи лише з'єднані між собою гімнастичні лави, діти захоплено грали у сміливих моряків, готували фрегат до відплиття, драїли палубу, відкачували воду з трюмів, вантажили звірів.

Найважче давались дітям на цьому занятті вправи на координацію рухів та утримання рівноваги. Деяким дітям спочатку важко було утримувати рівновагу у вправах на лавах, які передбачали піднімання рук та ніг. Та з часом рухи дітей ставали більш точні, впевнені, невимушені, що пояснювалось зміцненням м'язового корсету дітей, зростанням силової витримки м'язів та підвищенням рівня загальної витривалості організму.

Велике значення на заняттях з фізичної культури надавалось музичному супроводу. Музичний супровід звучав у вигляді відносно тихої, повільної, прозорої, пластичної, ніжної музики на початку заняття (гімнастика пробудження) з поступовим наростанням сили звуку та темпо-ритму, динамізму і функціональності до кінця заняття [1]. За порадою М. Єфименка використовували музику як дальній план заняття. А передній план – це педагог-інструктор, його голос, рухові дії та ігрові вправи.

Впроваджуючи корекційно-профілактичну роботу в процес фізичного виховання старших дошкільників за методикою М. Єфименка, використовували такі форми «Театру фізичного виховання та оздоровлення дітей», як гімнастика пробудження; індивідуальна робота; хореографічна підготовка; заняття з ритміки; форма спортивної секції; форма корекційної роботи тощо. Складаючи сюжети різних форм роботи, великої уваги приділяли вправам, які впливають на зміцнення м'язового корсету, вироблення правильної постави дошкільників, зростання силової витримки м'язів.

Корекційно-профілактична робота з фізичного виховання старших дошкільників не може бути ефективною, якщо не буде спільної діяльності в цьому питанні з сім'єю. Тому ми розробили план роботи з батьками у різноманітних формах (лекторій для батьків; індивідуальні бесіди; батьківські збори; участь батьків у фізкультурно-оздоровчих заходах ДНЗ: свята та Дні здоров'я щодо корекційно-профілактичного впливу на стан здоров'я дітей; оформлення фотовиставок, тематичних стендів, анкетування).

Впровадження «Театру фізичного виховання та оздоровлення дітей» за методикою М. Єфименка переконало, що для дошкільників немає більш сприятливого середовища, ніж ігрова активність. Саме в процесі виконання ігрових вправ та рухів вони пізнавали навколишній світ. У ході спостережень за старшими дошкільниками були виявлені позитивні зміни щодо їхньої рухової активності, фізичного розвитку та здоров'я в цілому. У дітей значно менше відбувалося загострень різних хронічних хвороб, було відзначено стабільне зниження захворюваності органів дихальної системи та опорно-рухових порушень.

Таким чином, у процесі корекційно-профілактичного фізичного виховання за методикою М. Єфименка дошкільники тренували тіло, розвивати інтелект, формували необхідні духовні якості. Діти, граючись, збагачувалися новими спортивними знаннями,

вміннями і навичками, отримували необхідні знання про планету Земля, її живу та неживу природу, про Космос тощо, відновлювали та зміцнювали здоров'я, долали опорно-рухові порушення.

Використана література

1. Ефименко Н. Н. Горизонтальный пластический балет: новая система физического воспитания, оздоровления и творческого самовыражения детей и взрослых / Ефименко М. М. — Таганрог : Познание, 2001. — 176 с.
2. Ефименко М. М. Корекційне фізичне виховання / Ефименко М. М. // Дошкільне виховання. — 2005. — № 7. — С. 14–16.
3. Ефименко Н. Н. Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста : Авторская программа / Ефименко Н. Н. — Таганрог, 2000. — 68 с.
4. Ефименко Н. Н. Цветотерапия в физическом воспитании дошкольников : (приглашение к творчеству) : метод. рекомендации. / Ефименко Н. Н. — Белгород : Днестр., 1994. — 32 с.
5. Ефименко М. М. Хлопці – козаки, а дівчата – квіточки. Статева культура у фізичному вихованні дошкільнят // Дошкільне виховання. — 2000. — № 9. — С. 18–19.

КОМПЛЕКСНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЧУВСТВ ДОШКОЛЬНИКА

Гармоничное развитие детей дошкольного возраста требует развития определенных способностей, которое можно реализовать путём повышения их индивидуальности и познавательных интересов. Конечно, игра является ведущей деятельностью у дошкольников, но нельзя забывать и о роли занятия, которое является ведущим видом организации учебной деятельности в детском саду. Игра и занятие должны действовать вместе, дополнять друг друга. Любое занятие должно быть организовано в виде дидактической игры, которая имеет привлекательный, интересный и обучающий характер. В наши дни в педагогической деятельности дошкольных учреждений распространено комплексное занятие, которое одновременно включает в себе несколько методик и является более эффективным для психического развития ребенка. Комплексное занятие отличается от традиционных занятий, оно имеет множество преимуществ:

- В процессе комплексного занятия комбинируется несколько видов деятельности, следовательно, в процессе одного занятия ребенок включается в несколько видов деятельности.

- Комплексное занятие отличается в плане организации, здесь преобладает игровой подход, применяются игровые методы.

- В процессе комплексного занятия акцентируется индивидуальный подход.

- Комплексное занятие направлено на всестороннее развитие дошкольника.

- Структурные элементы комплексных занятий не отделены, начальная часть переплетена с основной частью, а задачи обобщения осуществляются в процессе всех занятий.

- Общее число комплексных занятий соответствует годовой нагрузке учебной программы, и они могут проводиться 1–2 раза в месяц.

Выступая как лучшее условие реализации процесса обучения, комплексное занятие призвано содействовать развитию детской самостоятельной деятельности, свободы детей. В процессе каждого занятия нужно создавать условия для развития и проявления детских способностей и интересов. Каждое занятие по характеру должно быть интересным и оригинальным, ребенок должен получать удовольствие от него, а не

скучать на нём. Целесообразно занятия проводить по подгруппам, к тому же подгруппы должны быть распределены по желанию детей. Занятия дают детям возможность сотрудничества и создания близких взаимоотношений, что в свою очередь повышает эффективность работы. В старшей группе детского сада большая часть занятий направлена на достижение детьми самостоятельности и уверенности в себе. Роль воспитателя в этом деле незаменима. Задача воспитателя – помочь ребёнку понять свои предпочтения, особенности характера, внушать уверенность в своих силах. [2, с. 37–40].

В процессе занятия воспитатель должен создать положительную эмоциональную атмосферу, давать возможность детям сотрудничать друг с другом. Это будет способствовать самоутверждению детей, они больше не будут стесняться, будут активно участвовать в играх, не бояться выражать своё мнение, даже если оно не правильное. Воспитатель должен поощрять каждый шаг ребёнка, что приведёт к внутренней уверенности и комфортному состоянию, а социально уверенный ребёнок способен принимать правильные решения и проявлять рациональное поведение. В старшей группе детского сада частота занятий решается согласием воспитателя и детей, способы проведения различны: ролевые инсценировки, представление длительных педагогических сценариев и т.д. Основная цель педагогической работы – содействовать развитию сотрудничества, достижению собственного опыта и навыков. Темы занятий имеют постепенно усложняющийся характер.

Например, «Веселая девочка», «Плаксивый мальчик», «Хочу подружиться», «Вместе хорошо» и т.д. Теперь представим пример занятий для старшей группы детского сада.

«Вместе хорошо», комплексное занятие.

Цель занятия – научить видеть и разделить преимущества совместной деятельности, выделить роль взаимопомощи и компромиссов в дружбе, содействовать общению и сотрудничеству со сверстниками.

Первую часть занятия можно провести во дворе детского сада, где детям можно показать группу муравьёв или пчелиный рой, вращающийся вокруг дерева.

Педагог: «Ребята, сегодня я вам расскажу о муравьях и пчёлах, и вы сами увидите, как они дружно живут и работают. Вы убедитесь, что работать вместе ещё лучше и приятнее. Люди тоже предпочитают работать совместно, потому что в этом случае работа выполняется быстрее и эффективнее. Кроме того, между ними устанавливаются дружеские взаимоотношения, в процессе работы они шутят, смеются, советуются, поправляют друг друга, дают правильные советы и т.д. Воспитатель предлагает вспомнить такие случаи, когда работа была успешно выполнена, благодаря совместной деятельности. Нужно слушать каждого ребёнка, обсуждать их мысли, после чего дать детям задания, выполнение которых требует объединения детей в группы, распределения действий, выполнения совместных действий.

Методологія сучасних наукових досліджень

Например, детям поручают привести в порядок комнату, убрать игрушки и т.д. В конце занятия дети слушают песни о дружбе и, держась за руки, водят хоровод. Это поможет каждому ребенку сопоставить своё желание с желанием друга, приучит их к уступчивости. В процессе выполнения похожих заданий ребёнок учится не только уступать, но и уточняет и регулирует собственные требования, что приводит к формированию самоутверждения и уверенности в себе. Фактически, ребёнок узнаёт себя с помощью других. Занятие, являясь эффективным средством организации учебной деятельности, способствует выявлению социальных эмоций детей, даёт возможность говорить о своих личных качествах в присутствии друзей, различать собственные достижения и недостатки. Обсуждение тем, предлагаемых в процессе занятия, формирует культуру общения, строятся положительные взаимоотношения, ребёнок учится оценивать собственные способности, становится ответственным, а также при общении со сверстниками избегает конфликтов.

Таким образом, социальные эмоции, формирующиеся в процессе комплексных занятий, также могут проявляться во время игры дошкольников и в повседневной жизни.

Комплексные занятия, направленные на формирование социальных эмоций, также стимулируют возможность использования собственного социального опыта в других видах деятельности, в итоге, ориентируясь в социальной среде, ребёнок проявляет более самостоятельное и свободное поведение и лучше понимает сверстников.

Использованная литература

1. Մարության Ս. Նախադպրոցականի ինքնուրույնության դաստիարակումը միջանձնային հարաբերություններում,- Երևան §2անգակ-97!, 2008թ., —152 էջ
2. §Նախաշավիղի՝ գիտամեթոդական հանդես թիվ 7, /Մկրտչյան Կ./ Համալիր պարապմունքները որպես ուսուցման կազմակերպման արդյունավետ ձև, Երևան 2011, էջ՝ 37–40
3. Алёшина Н. В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью. Младшая группа / Н. В.Алёшина — М. : ЦГЛ, 2004. — 112 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ТА В СІМ'Ї

Соціально-економічний розвиток сучасного суспільства неможливо уявити без формування нової економічної моделі. Тому економічне виховання дітей дошкільного віку стає першочерговим завданням працівників освіти. Головним завданням вихователів у дошкільному навчальному закладі є навчити підростаюче покоління мислити і діяти в реальному житті за законами економіки.

Розглядаючи економічне виховання з точки зору організованої педагогічної діяльності, слід уявити його як системну роботу, яка спрямована на формування економічної свідомості. У процесі такого виховання діти мають засвоїти основні поняття про ефективну економіку, розвиток продуктивних сил і виробничих відносин. Можна дискутувати на тему про необхідність економічної освіти у старшому дошкільному віці, але на наш погляд, недоречно, бо саме у дітей цього віку закладаються підвалини розвитку пам'яті, уваги, мови, формування творчих уявлень.

Якщо бути уважнішими, не можна не помітити, що дитячі ігри, розмови, їх запитання націлені на проблеми, які пов'язані саме з економікою. Щоб дитина-дошкільник засвоїла цю область знань, поруч мають бути підготовлені педагоги й батьки, які крок за кроком допомагатимуть формувати дитяче уявлення про місце економіки в навчальному середовищі. Уперше дитина стикається з економічними проблемами, які частіше за все виникають й обговорюються членами родини. Тому, чим раніше розпочнеться економічна освіта дітей, тим усвідомленішими та розумнішими будуть їхні вчинки.

Реалізація завдань економічної освіти можлива лише за умови вирішення завдань трудового виховання в усіх групах дошкільного навчального закладу, бо праця є провідною категорією економічної науки.

Аналіз практичних занять свідчить, що економічне виховання в дошкільному віці не тільки наближає дитину до реального життя, але й формує ділові якості особистості. Економічне виховання передбачає використання різноманітних форм, що дає можливість вихователів проявити творчий підхід, індивідуальність, зробити процес пізнання економіки найбільш цікавим і доступним. Діти засвоюють ази економіки лише тоді, коли розуміють про що йде мова. Тому найбільш придатними є такі форми, які цікаві, ефективні

Методологія сучасних наукових досліджень

в плані пізнавального й особистісного розвитку. Важливо щоб заняття були інтегрованими, тобто поряд із ознайомленням із основами економіки дитина засвоювала математику, мову, образотворчу діяльність.

Основною формою навчання вважається гра. Зрозумілою економіку допомагають зробити сюжетно-дидактичні ігри. Граючи в професії, дитина більше розуміє значення праці. В іграх можна моделювати реальні життєві ситуації: розподіляти бюджет родини, складати раціональне меню, планувати ремонт і обладнання квартири, здійснювати операції купівлі-продажу, виробництва, зберігання, переробку та реалізацію продукції тощо. У дидактичних іграх уточнюються та закріплюються уявлення дітей про економічні явища, економічна термінологія, накопичуються нові економічні знання, вміння, навички. Здійснюючи важливу кількість дій, дошкільнята вчаться реалізовувати їх у різних умовах, що підвищує усвідомленість засвоєння знань.

Однією з форм пізнавально-ігрової діяльності вважають комплексно-тематичне заняття. При їх проведенні економічним змістом збагачуються заняття з математики, екології, ознайомлення з соціальним світом, здійснюється інтегрування завдання економічного виховання в інші види діяльності.

Плідно впливають на економічне виховання такі форми, як розваги і вечори дозвілля. Вони можуть проходити у вигляді конкурсів, вікторин, олімпіад. Популярністю у дітей, як відомо, користуються різні інтелектуальні ігри. Дітям необхідно давати веселі, незвичайні і в той же час змістовні завдання, розігрувати економічні ситуації з казок, які дозволяють по новому поглянути на знайомі сюжети. Позитивні емоції від таких заходів забезпечують особливу дієвість, розвивають здібності.

При організації процесу економічного виховання в дошкільному закладі слід виділити декілька напрямів роботи. По-перше, сформулювати у дітей уявлення про працю та про все, що з нею пов'язане. Реалізація цього завдання можлива лише за умови повноцінного трудового виховання, тому що праця – провідна категорія науки. По-друге, необхідно ознайомити дітей з базовими економічними термінами: економіка, бюджет, кошторис, вартість, ціна, гроші, банк, реклама, конкуренція, біржа тощо, дати уявлення про такі професії, як менеджер, бізнесмен, фінансист, маркетолог, фермер та ін. Познайомити з поняттями: дорожче-дешевше, вигідно-невигідно, виграв-програв. По-третє, формувати у дітей економічне мислення шляхом залучення в процес сюжетно-рольових ігор, настільно-друкованих, дидактичних, знання про людину бережливу, економну, гарного господаря.

Розвиток дитини залежить від багатьох факторів у тому числі і від відповідного середовища в якому вона знаходиться, тому актуальним є створення предметно-розвивального середовища, простору, в якому дитина живе, розвивається, набуває знання і життєвий досвід. Це світ природи, людей, предметно-просторового оточення. Сприятливе середовище стимулює розвиток дитини, дозволяє їй приймати самостійне рішення, стверджуючи себе у ролі активного творця.

Слід також виділити такий напрям як педагогічна взаємодія з батьками, проведення просвітницької роботи серед батьків з питань економічної освіти дошкільників та активного їх залучення до самого процесу формування економічних знань дітей у дошкільному закладі та сім'ї. На всіх етапах потрібна підтримка дитини вдома, в сім'ї, однак у теперішній час це певна проблема. Дані опитування показують, що батьки в основному визнають необхідність і корисність економічного виховання, але практично не сприяють розвитку цього процесу. На наш погляд, тільки спільна робота дошкільного закладу і сім'ї дає вагомі результати. Необхідність організації економічної освіти в дошкільному навчальному закладі та в сім'ї – це можливість дати дітям уявлення про ринкову економіку та її закономірності, підготувати їх до прийняття самостійних рішень.

**СУЧАСНІ ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ
ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЦИФРОВОГО ГРОМАДЯНСТВА**

Прокопенко А.І.

*професор, доктор педагогічних наук,
директор інституту інформатизації ХНПУ імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

Олійник Т.О.

*доцент, кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри інформаційних технологій ХНПУ імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

Юр'єва К.А.

*доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
ХНПУ імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

Сучасні трансформації в освіті пропонують нові можливості для професійної та соціальної адаптації молодих людей, що пов'язано насамперед з особливостями підготовки та перепідготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації до цифрового громадянства. Домінуючими стають зусилля педагогічних вишів, спрямовані на розбудову екосистеми персоналізованої освіти, технологічного і психолого-педагогічного супроводу навчання, що зумовлює якість формування як професійних компетентностей педагога, так і «soft skills» (м'яких навичок, перелік яких за деякими публікаціями налічує 60 позицій³⁰), зокрема медіаграмотності, критичного мислення, міжкультурної компетентності, толерантності, лідерства тощо.

Безперечно, проблематика інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освіту за різними спеціальностями та галузями наук є предметом ретельного дослідження освітян (як науковців, так і практиків) міжнародного освітнього простору. На міжнародній арені великий вклад у відповідні дослідження було здійснено різноманітними міждержавними організаціями (зокрема UNESCO, Commonwealth of Learning), мережами гарантованої якості (INQAAHE), мережами вишів (ICDE, EADTU, EDEN) тощо. Отже своєчасна розбудова системи електронного та дистанційного навчання у ХНПУ імені Г.С. Сковороди за підтримки академіка І. Прокопенка відповідає необхідності прискорення вітчизняних досліджень (у порівнянні з Європейськими та Азіатськими країнами). Сьогодні це зумовлено появою нових перспективних напрямів освітніх інновацій [1; 3; 4; 7; 17],

³⁰ <http://www.rediff.com/getahead/2007/jan/08soft.htm>

© Прокопенко А. І., Олійник Т. О., Юр'єва К. А., 2016

зокрема результатами досліджень механізмів опанування інформації та методів ефективного навчання студентів. Отже, існує потреба в радикальному перегляді шляхів упровадження в освітній процес вищої педагогічної школи засобів телекомунікацій, мультимедіа, соціальних мереж, хмарних сервісів, безпроводного обладнання, мобільних пристроїв тощо.

У цій роботі ми зосереджуємося на проблемах інтеграції цифрових технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, зокрема, особливостях використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для активізації пізнавальної діяльності та розвитку дитини, професійного самовдосконалення освітян через упровадження відкритих цифрових ресурсів та соціальні мережі. Під ІКТ ми розуміємо насамперед інтерактивні цифрові та комунікаційні засоби (програмовані іграшки, мультимедійні технології, а також різноманітні цифрові інструменти та ресурси).

Серед особливостей нашого підходу – першочергова увага питанням формування ІКТ компетентності фахівців дошкільної та початкової освіти на основі врахування міжнародного досвіду [2] щодо: (I) опанування рекомендованих категорій ІКТ та успішних методів роботи з ними для організації адаптивного середовища пізнавальної діяльності та розвитку дітей, а також партнерської взаємодії з батьками, (II) розбудови безпечного ІКТ простору для використання інформації та забезпечення здоров'я дитини, (III) підтримка пізнавальної діяльності та розвитку дітей з особливими потребами засобами ІКТ, (IV) формулювання цілей використання ІКТ в дошкільній і початковій освіті та планування подальшої їх інтеграції зважаючи на потреби регіонального та національного розвитку, (V) пошуку засобів подолання першочергових проблем та перешкод щодо використання ІКТ інновацій на початкових щаблях освіти.

Особлива увага приділяється магістерським програмам [6], які мають відповідати сучасним вимогам до встановлення балансу між освітою для кваліфікації, соціалізації і особистісного розвитку науково-педагогічних кадрів. У такий спосіб відбувається опанування різноманітних сервісів, що є дуже привабливими для використання молоддю для неформального навчання, а також з'являється можливість дослідити засоби підвищення мотивації майбутніх педагогів до професійного зростання [9; 12; 13; 14] та активного опрацювання ресурсів, організації сприятливої мережі для продуктивної співпраці (впровадження ІКТ технологій, спостереження успіхів і проблем, обмірковування та планування пошуку креативних рішень), свідомого переходу в навчанні та дослідженні від пасивного контенту до інтерактивного.

Намагаючись зробити навчання більш якісним, ми постійно аналізуємо досягнення найефективніших світових підходів та результатів проектів щодо підготовки сучасного педагога, які спрямовані на формування навичок самоосвіти, підвищення мотивації до навчання і відповідальності за власні результати навчання, а також вибір індивідуальної освітньої траєкторії. Особливої уваги заслуговує система стандартів освіти Common Core,

Методологія сучасних наукових досліджень

застосування якої для побудови шкільної програми вважається суперечливою, та водночас безсумнівно корисною, зокрема коли йдеться про впровадження допоміжних навчальних засобів, що обумовлюють зацікавлене ставлення учнів до навчання-дослідження та активної позиції стосовно усвідомленого впровадження новацій.

Наприклад, безкоштовний LearnBoost (залікова книжка – все в одному рішенні) дозволяє вчителям ефективно управляти в їх класах, тобто інтуїтивно зрозуміле програмне забезпечення залікової книжки дозволяє викладачам відстежувати прогрес студента і створювати красиві звіти і аналітику в реальному часі. Крім того, вони можуть створювати детальні плани уроків, вести журнал відвідування, підтримувати розклад в актуальному стані, інтегрувати Google Apps і теги загальних стандартів Common Core.

Загальновизнана складність процесу змін освітніх програм обумовлена взаємозалежністю вимог до формування ІКТ-компетентностей педагога [5] та сучасними поглядами на педагогіку, освітні програми та організацію навчального процесу. У запропонованих рекомендаціях проекту UNESCO ICT-CFT [8; 11; 15] (щодо визначення відповідних стандартів використання ІКТ учителями) основні завдання полягають, у першу чергу, в (I) розробці базового набору кваліфікацій, що дозволяє освітянам інтегрувати ІКТ у навчальний процес; (II) розширенні та варіюванні форм і методів професійного розвитку освітян, які сприятимуть удосконаленню професійних педагогічних умінь, здатності до співробітництва та впровадження інновацій.

Зазначені обставини, обумовили нашу зацікавленість проблемою конструювання навчального середовища нового покоління, яке характеризується забезпеченням адаптивності комп'ютерно-орієнтованих систем навчального призначення відповідно до індивідуальних потреб студентів. Відповідно, виняткову увагу ми приділяємо інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освіту (починаючи з дошкільної ланки [2; 18, 19]), зокрема, використання відкритих освітніх ресурсів, що дозволяють реалізувати широкий спектр інноваційних підходів і технологій для вирішення актуальних проблем як вчителя, так і учня. Серед відкритих освітніх ресурсів, що ми використовуємо, слід виокремити різноманітні освітні засоби (навчальні мультимедійні ресурси, дистанційні курси, програмне забезпечення, засоби віртуальної реальності тощо), а також цифровий інструментарій для їх розробки.

Рівень сучасних цифрових засобів надає педагогу можливості реалізувати різні підходи до створення інноваційного освітнього середовища, характерною особливістю якого є використання різноманітних високотехнологічних засобів. Проте, зрозуміло, що можливості автоматично не гарантують якості навчання. Ми намагаємося реалізувати такі підходи, що висвітлюють принципи роботи над підвищенням самоефективності та підтримують створення умов групової комунікації для обговорення конкретних проблем інтеграції цифрових технологій в освіту. Зокрема, вони дозволяють разом досліджувати досвід прогресивної світової спільноти щодо розробок освітніх програм дошкільного рівня, засобів подолання неоднорідності сучасної культури батьківства. Перш за все, йдеться

про використання соціальних медіа, що надає можливості спостереження за спільнотами практиків, дозволяє критично осмислювати складність існуючих проблем з інноваційними технологіями, стимулює розширення власного репертуару поведінки в складних ситуаціях, повагу до наявного досвіду їх подолання та життєвої школи.

У сучасному освітньому просторі з'явилося велика кількість технологічних новацій (мобільне навчання, SMART-лабораторія, віртуальне навчальне середовище, онлайн-університет тощо), які фахівці в галузі сучасних освітніх технологій рекомендують педагогам для ефективного впровадження. Зрозуміло, це кардинально змінює освітнє середовище і вимагає запровадження інноваційних підходів до організації навчального процесу (наприклад, ресурси Future Classroom Lab, Scientix), що зумовлюють швидке та всебічне переосмислення ролі педагогів: вони стають проектувальниками, керівниками, менеджерами, кураторами, тьюторами, фасилітаторами, які здатні адаптувати освітнє середовище та керувати ним. Отже, ми переконані в необхідності озброєння майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти сучасними ІКТ за умови продуктивного обговорення особливостей існування в цифровому середовищі, зокрема, осмислення досягнень і тенденцій трендів ринку освітніх послуг, їх впливу на формування особистості та її взаємодію з оточенням, а також засобів попередження потенціальної небезпеки.

Ретельного дослідження також потребує ситуація з самовираженням молоді через соціальні мережі [7]: сьогодні кожна людина може брати безпосередню участь у формуванні різноманітної інформації в інтернет-спільнотах, блогах, форумах, вікі-ресурсах тощо. Зрозуміло, що зворотним боком цих процесів є зростання можливостей для створення й поширення хибної інформації, стереотипів, фейків, що можуть потім свідомо використовуватися соціально безвідповідальними людьми для маніпулювання свідомістю молоді людини, не говорячи вже про кібербулінг. Отже за таких умов існує необхідність реалізації критичного підходу до цифрових медіа засобів, усвідомлення та фільтрації внутрішніх механізмів медіа освіти.

Особливу увагу сучасне освітянське співтовариство приділяє підготовці талановитих кадрів для науково-дослідної роботи, здатних до наукового пошуку та винахідництва, через програми створення STEM- або STEAM-центрів (STEAM – Наука, Технологія, Інженерія, Мистецтво, Математика). Цей рух спрямовано на переосмислення фундаментальної та науково-дослідної складової загальної освіти природничого профілю, розширення середовища науково-дослідної діяльності школярів, а саме: організацію інтерактивних лабораторій, музеїв, що здатні створити сприятливі умови для активної діяльності дітей різного віку з науковими об'єктами і явищами, формування зацікавленості, допитливості, їх творчого мислення. Безперечно, це підсилить мотивацію школярів до подальшої побудови кар'єри в науково-технічній сфері, продовження освіти у виші, а також допоможе в адаптації майбутніх абітурієнтів до умов навчання, зокрема, студентської науково-дослідної діяльності в лабораторіях з природничих наук. Наприклад, для забезпечення моніторингу та управління даними під час вирішення завдань віртуальних

Методологія сучасних наукових досліджень

лабораторних практикумів ініційовано проект GRIDCC (Grid Enabled Remote Instrumentation with Distributed Control and Computation).

Важливим джерелом якісних науково-педагогічних ресурсів є публічні репозиторії, електронні бібліотеки, зокрема, World Public Library та World Digital Library, Наукова електронна бібліотека періодичних видань НАН України, Електронна бібліотека України (проект створення Центрів знань в університетах України), Google Академія, Microsoft Academic Search, E-library), віртуальні університети та медіаканали (Prometheus, Khan Academy, YouTubeEdu, TEDed), системи віртуальної реальності для надання унікальної можливості віртуального експериментування (Labster, Google Sky, Moon Globe HD, ВиртуЛаб) та інші.

Водночас для поширення ініціатив руху відкритого доступу створено засоби з гуманітарних наук: Академія культури Google, Google планета Земля, ресурси музеїв (Історія України, Big History Project, History4you, Європеана (Europeana), Музейний простір України, Британський національний корпус (British National Corpus), Корпус сучасної американської англійської, спадщина Льва Толстого), вікі-орієнтовані середовища (Вікіпедія, Вікімедія, Віківерситет) тощо. Крім того, відомими є проекти OER Commons (структурована база даних посилань для пошуку засобів), мережі бібліотечного змісту і послуг WorldCat та ДокШир (для українських фахівців бібліотечної справи) тощо.

Наступне питання пов'язано з гейміфікацією професійної освіти, тобто використанням віртуальних середовищ разом з відеоіграми). Віртуальні симуляції активно впроваджуються в медичній (віртуальний стіл для анатомування і проведення операцій) та юридичній освіті (для відтворення судової практики). У гуманітарній сфері підхід Game Based Learning (GBL – навчання на основі гри) використовує, наприклад, Техаський Університет Райса, який включив до розкладу курс зі скандинавської міфології Skyrim.

Природно, що високу активність у цьому напрямі демонструють технологічні виші. Наприклад, у Масачусетському технологічному університеті (MIT) – з'явився курс під назвою «Від наукової фантастики до виробництва науки», що поєднує аналіз класичних і сучасних фантастичних текстів з фізичним виготовленням прототипів або програмними інтерпретаціями технологій, які в них описуються. Крім того, для всіх винахідників і підприємців, які працюють над інноваційними продуктами, у Media Lab (MIT) запропоновано список головних творів наукової фантастики (Sci-Fi), що рекомендовано вивчити. Заслужують на увагу ще деякі факти: (I) питанням менеджменту водних ресурсів присвячена остання стратегічна гра Aqua Republica компанії Serious Games, що була створена у партнерстві з ООН, (II) за підтримки Національного наукового фонду (National Science Foundation) США у партнерстві з Університетом Вісконсін-Медісон розроблено навчальну екологічну гру Citizen Science, (III) Британською нагородою BETT у сфері освіти і технологій була відзначена гра Global Conflicts.

Відомий дослідник і експерт в галузі освіти професор Джеймс Пол Джі, який займається розробкою теоретичної університетської бази для подальшого розвитку

освітнього напрямку щодо використання відеоігор, аргументовано стверджує про освітні переваги в навчанні від використання комп'ютерних та відеоігор. Одна з його основних дослідницьких тем – теорія ігрового навчання Gee's Video Game Learning Theory включає 14 базових принципів, серед яких такі: активного контролю, мислення на мета-рівні, психологічного мораторію, самотності, збільшення вкладу, самопізнання. Дослідник визначив три основні кластери позитивних змін освіти на основі комп'ютерних та відеоігор: (I) довіра («уповноважені» студенти здатні самостійно налаштовувати і направляти свій освітній процес), (II) вирішення проблем (студенти набувають навичок і освоюють побудову стратегій у безпечному і автентичному режимі), (III) інтелект (у процесі гри відбувається формування різних типів мислення студентів).

У системі вимірювання навчальних досягнень також намітилися позитивні зміни. Наприклад, у рамках міжнародного дослідження PISA 2015 розпочалося оцінювання вміння учнів разом вирішувати проблеми, що спричинено змінами на ринку праці та приведенням у відповідність вимог освіти. У цьому сенсі важливим є впровадження освітньої технології портфоліо, що, поряд з реалізацією завдань неформального оцінювання, орієнтована на підтримку студента у самовдосконаленні, визначенні найбільш відповідної його інтересам і здібностям сфери діяльності. Для розробки веб-портфоліо активно використовуються спеціалізовані повнофункціональні сервіси (типу Mahara), соціальні мережі (Linkedin, Google, ВК і ФБ) або застосунки TimeLine, інтелект-карти, що дозволяє розташовувати портфоліо навіть на сайтах університетів, професійних і молодіжних форумах (SlideShare, Myshare тощо).

Питання опанування навичок інформаційного та педагогічного дизайну (для розробки web-сторінок, е-підручників, інфографіки) як компонентами нової грамотності педагога, у тому числі фахівця дошкільної чи початкової освіти (цифрової, медійної, візуальної) є міждисциплінарним. Зрозуміло, що одночасне поєднання аудіо, відео, анімації, текстової інформації та числових даних потребує розуміння основ дизайну, правил конструювання технічно коректних та продуманих в естетичному плані різнопланових документів (гіпертекстових, мультимедійних), засобів добору змістовної релевантної інформації у відповідності до цілей та технологій навчання.

Сьогодні для роботи із зображенням існує безліч інструментів дизайн-лабораторії для проектування моделей, розробки медіа-контенту, інфографіки (для візуалізації даних за допомогою готових шаблонів). Такі засоби стають частиною творчих проектів, наприклад, використання 3D моделей (Сонячна система, Google Арт-проект, спадщина ЮНЕСКО, картографічні сервіси), або спрямовані на опрацювання візуальної інформації. Частиною оновленого розділу Google Arts&Culture Institute (відео з 360° панорамою), присвяченого виконавським видам мистецтва, є Цифрова Опера та Цифровий Концертний зал. Крім того, необхідно зазначити інтелектуальні географічні подорожі до Древнього Риму й Єгипту, Гренландії й столиць світу, а також віртуальні кінематографічні проекти та

Методологія сучасних наукових досліджень

приклади віртуальної журналістики, що вражає соціально-політичною спрямованістю. Зрозуміло, зазначені інструменти вкрай необхідні сучасним освітянам, чия діяльність має на меті розвиток креативності молоді, інтегрування цифрових технологій в інноваційний процес освіти, в тому числі дошкільної та початкової.

Особливої уваги заслуговує онлайн-форум TED-ED Brain Trust на сайті Education TED, де професіонали обговорюють проблеми і тенденції розвитку сучасної системи освіти. Члени спільноти (фахівці з навчання й освіти, діячі мистецтв) презентують освітні фото- і відео ресурси з науковими експериментами, які можуть бути цікаві як дітям, так і дорослим, зокрема, батькам для сімейного перегляду та ретельного вивчення (на каналі сайту сервісу YouTube). Водночас кожний педагог, використовуючи інструменти типу Capture Software, може легко створювати та розміщувати в Інтернеті різноманітні матеріали уроку, які будуть доступні як студентам, що навчаються вдома, так і колегам для стимулювання діалогу щодо спільного вирішення проблем.

Слід зазначити, що інтеграція освітніх ресурсів з відкритим доступом (OER), кількість яких постійно зростає, потребує спеціальних інструментів для їх зберігання та пошуку. Прикладом такого знаряддя є XPERT – публічний репозитарій e-Learning ресурсів, е-університети, е-бібліотеки, е-журнали тощо. Окремо слід звернути увагу на сучасні електронні книги, зокрема, онлайн-підручники, інформація яких характеризується привабливим дизайном, інтерактивним контентом, зручним доступом (гіперпосилання) до необхідної інформації, вбудованими веб-застосунками, (фото, відеороликами, анімацією, засобами самоперевірки, автоматизованою логікою формування індивідуальних навчальних траєкторій тощо). Застосування таких інструментальних засобів, як Xerte та Sophie Project, допомагає педагогам реалізувати інноваційні проекти.

Відомим прикладами онлайн-підручника є доступні для дітей навчальний портал «Shkola.ua» та ресурси «Разбираем Интернет вместе с Google». Останній включає розділи про веб-інструменти, які допомагають отримувати доступ до знань, знаходити потрібну інформацію, критично оцінювати контент, створювати власні веб-проекти, а також довідатися про основні правила безпечного спілкування в мережі. Водночас, у рамках проекту Google in Education для викладачів та студентів розроблено низку оглядових відео або покрокових інструкцій до нових функцій ресурсу, списки планів уроків та сервісів Google, що доступні для використання в навчанні з посиланням на довідку про відповідні інструменти.

Слід зазначити, що велику зацікавленість міжнародної освітянської спільноти, спрямованої на дослідження проблем освіти, викликають масові відкриті онлайн курси (MOOCs), які реалізують відомі університети разом із різноманітними академічними громадами і спільнотами практиків. З метою більш ефективної розбудови інноваційного інклюзивного та рефлексивного середовища найчастіше використовуються платформи FutureLearn, Alison, Coursera, EdX тощо [16; 18; 19; 20; 21]. Останнім часом українські викладачі та студенти отримали можливість користуватися перевагами вітчизняної

платформи Prometheus, що пропонує специфічні для України курси (українське право, іноземні мови, історія України тощо), які реалізовані українською мовою, а також адаптовані (перекладені українською) курси, що досі були недоступними певній частині освітян через мовний бар'єр. Без сумніву, практична користь та більша пристосованість до реальних потреб освітян курсів цієї платформи зумовлена результатом співпраці проектних команд з провідними компаніями, що залучаються до активної участі в розробці програм курсів та окремих модулів.

Таким чином, у підготовці педагога, зацікавленого й готового до впровадження інновацій у сучасному освітньому просторі, ми першочергову увагу приділяємо дослідженню якості відкритих освітніх ресурсів у поєднанні з організаційними заходами, спрямованими на: 1) розвиток умінь оцінювання засобів персоналізованої освіти (ПО); 2) поєднання, адаптацію та узгодження існуючих засобів ПО; 3) удосконалення навичок командної роботи; 4) надання організаційної підтримки у роботі з засобами ПО; 5) заохочення до участі в роботі профільних спільнот з обміну досвідом; 6) залучення до використання засобів ПО у неформальній та інформальній освіті; 7) сприяння поширенню різноманітних засобів ПО через публікації відповідних матеріалів; 8) забезпечення зворотного зв'язку щодо самостійного використання нових засобів ПО; 9) розширення знань у галузі прав інтелектуальної власності, політики конфіденційності та авторського права; 10) оприлюднення власних засобів персоналізованої освіти.

Використана література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. — К. : Атіка, 2008. — 684 с.
2. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании : Аналитический обзор [Електронний ресурс] — М. : ЮНЕСКО, 2011. — 177 с.. — Режим доступу : <http://www.iite.unesco.org> › E-library
3. Досвід учителів України з використання хмарних сервісів у системі загальної середньої освіти : зб. наук. праць / за заг. ред. С. Г. Литвинової. — К. : Компринт, 2016. — 310 с.
4. Жалдак М. І. Використання комп'ютера в навчальному процесі має бути педагогічно виваженим / М. І. Жалдак // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. — 2013. — №1. — С. 10–18.
5. Захарченко В. М. Національна рамка кваліфікацій та освітні програми і кваліфікації [Електронний ресурс] / В. М. Захарченко. — К., 2015. — Режим доступу : <http://erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/cate-gory/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html>
6. Коммерс П. Международная магистерская программа ИИТО ЮНЕСКО «ИКТ в профессиональном развитии учителей» [Електронний ресурс] / П. Коммерс, Н. Дмитриевская — М. : ЮНЕСКО, 2013. — 80 с.. — Режим доступу : <http://www.iite.unesco.org> › E-library
7. Коммерс П. Социальные медиа в обучении с применением ИКТ [Електронний ресурс] / Пит Коммерс — М. : ЮНЕСКО, 2011. — 12 с. — Режим доступу : <http://www.iite.unesco.org> › E-library

Методологія сучасних наукових досліджень

8. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. — Київ : ТОВ «Поліграф плюс», 2016. — 80 с.
9. Олійник Т. О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для оцінювання рівня навчальних досягнень студентів ВНЗ [Електронний ресурс] / Т. О. Олійник // Інформаційні технології та засоби навчання. — 2014. — Т. 42, вип. 4. — С. 85–93. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_42_4_10.
10. Паспорт спеціальності 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті // Бюлетень ВАК України. — 2010. — № 11. — С. 8–10.
11. Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности / Институт ЮНЕСКО. — М. : ЮНЕСКО, 2012. — 80 с.
12. Практикум по развитию критического мышления : учеб. пособие [Евдокимов В. И., Олейник Т. А., Горькова С. А., Микитюк М. В.] — Харьков : Торнадо, 2002. — 134 с.
13. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. — Харків : Колегіум, 2013. — 364 с.
14. Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение) : Материалы III Международной научно-практической конференции, 27–28 февр. 2013 г. / под. ред. Б. Б. Айсмонтаса, В. Ю. Меновщикова. — М. : МГППУ, 2013. — 371 с.
15. Страдлер Н. Информационные технологии и компетентности учителей / Страдлер Нил, Томпсон Энн, Шру Линн. — М. : ЮНЕСКО, 2011. — 12 с.
16. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, Т. О. Олійник та ін.; за ред. В. М. Кухаренка — Харків : Міськдрук ;НТУ «ХПІ», 2016. — 284 с.
17. Технологія розробки дистанційного курсу : навч. посіб. / В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, та ін.; за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. — К. : Міленіум, 2008. — 324 с.
18. Brunton J., A good start is half the work [online] / James Brunton, Mark Brown, Eamon Costello, Orna Farrell// Developing a MOOC to aid flexible learner transition into Higher Education. Conference Proceedings «The Online, Open and Flexible Higher Education Conference». — P. 570—578.. — Available from : <http://www.slideshare.net/mbrownz/>
19. Daniel J. Innovative forms of Quality Assurance for Innovative Programmes [online] / Sir John Daniel, Stamenka Uvalić-Trumbić. // Conference Proceedings «The Online, Open and Flexible Higher Education Conference». — P.10311.. — Available from : sirjohn.ca
20. Li Yuan. MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education [online] / Li Yuan, Stephen Powell – JISC CETIS : 2015. — Available from : <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>
21. Why Institutions Adopt MOOCs: Breaking Down Traditional Barriers or Reproducing Privilege? / Mark Brown, Eamon Costello, Enda Donlon & Mairead Nic, Giolla Mhichil. [online]. — Available from : <http://www.slide-share.net/mbrownz/why-institutions-adopt-moocs-breaking-down-traditional->

ЖИТТЄВОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ – ШЛЯХ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Проблема формування та реалізації життєвотворчого потенціалу майбутнього вчителя належить до найбільш актуальних та малодосліджених. І це не випадково, адже сам феномен життєвотворчого потенціалу є динамічним, змінним, залежним від різноманітних чинників. Він залежить від зовнішніх обставин життєдіяльності людини, реального стану соціального середовища, в якому розгортається весь життєвий процес особистості, а також від її світоглядних переконань. Сучасні життєві обставини впливають на формування життєвотворчого потенціалу особистості по-різному. Багато сучасних людей не працюють над собою, відмовляються від належної освіти й культурної творчості. Але є люди, які протидіють обставинам і нерідко перемагають, збагачуючи та розвиваючи власний життєвотворчий потенціал, передаючи його і наступним поколінням. Такі процеси, як глобалізація, інформатизація, ринкові відносини також впливають на формування життєвотворчого потенціалу людини по-різному. Але люди та суспільство зацікавлені у розвитку життєвотворчого потенціалу майбутнього вчителя, адже саме від його дієвості залежить активність особистості та її роль у суспільних процесах.

Освіта завжди була первинною і важливою ланкою становлення особистості, її життєвотворчого потенціалу. А сама особистість є рушійною силою розвитку і вдосконалення суспільства. Розмірковуючи над змінами, які відбуваються у світовому просторі, сучасний педагог має усвідомити своє місце і роль у реалізації соціальних потреб. У Національній доктрині розвитку освіти вказується, що необхідно забезпечити перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, яка сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, творчого, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства.

Більшість фахівців відзначають, що освіта в Україні має розвиватися шляхом входження в європейський освітній простір. Це дасть змогу використовувати позитивний західний досвід і водночас стимулювати процеси, які важливі для розвитку української освіти. Вітчизняна педагогіка, зберігаючи власні традиції, розвиваючи теоретичні й

Методологія сучасних наукових досліджень

експериментальні основи, залишається відкритою для інноваційного педагогічного досвіду інших країн.

Ми вважаємо, що саме життєвотворчий потенціал майбутнього вчителя є шляхом до європейського освітнього простору, тому що тенденції до глобалізації та гуманізації суспільного розвитку, які панують сьогодні у світі, зумовлюють перехід людства до нових змін, які базуються на інтелектуальному та життєвотворчому потенціалі нації й визначаються рівнем розвитку особистості.

Сучасне суспільство найпріоритетнішою сферою людської діяльності вважає освіту, яка надає знання і забезпечує індивідуальний розвиток особистості. Отже, система освіти має функціонувати і розвиватися для людини, в її інтересах, слугувати повноцінному розвитку особистості. З огляду на це важливе значення має аналіз роботи сучасного вчителя, який має бути не лише учителем-предметником, але й вихователем, майстром, творцем. Майбутній учитель повинен мати життєвотворчий потенціал саме для того, щоб поєднувати в собі всі ці посади. Оновлення і розквіт суспільства неможливий без життєвотворчого потенціалу вчителя і високого рівня його професіоналізму. Саме тому сьогодні інтенсивно потрібно розвивати життєвотворчий потенціал майбутнього вчителя як один з напрямів входження до європейського освітнього простору, що сприятиме посиленню міжнародної конкурентоспроможності випускників вищої педагогічної школи України.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Як відомо, навчально-виховний процес у ВНЗ має будуватися відповідно до потреб особистостей, а також індивідуальних можливостей учнів, зростання їх рівня самостійності та творчої активності. Роль учителя початкових класів полягає в тому, щоб створити такі умови, аби кожний учень мав змогу знайти свій шлях, своє місце. Без широкого застосування діалогових методів у вищій професійній педагогічній освіті не можна досягти серйозних змін у шкільній практиці.

Аналізуючи власний досвід роботи в ВНЗ та психолого-педагогічні дослідження, можна зробити висновок про те, що зі зміною освітньої парадигми у вищій школі закономірним є процес переходу до нових технологій навчання, в тому числі інтерактивних, які спрямовані на особистісний розвиток і саморозвиток кожного учасника навчального процесу: як і викладача, так і студента.

Наукові дослідження з проблеми використання інтерактивних технологій та методів навчання висвітлено в працях О. Біда, С. Іванішена, Є. Литвиненко, І. Маркова, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, В. Рибальського та інших.

Розкриємо поняття «інтерактив». Вчена О. Пометун дає таке визначення: спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови для навчання, за яких той, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [1]. Таке розуміння поняття дає можливість стверджувати, що інтерактивне навчання – це діалогічне навчання, яке забезпечується завдяки взаємодії-співпраці вчителя та учня, викладача та студента.

Ефективність інтерактивних технологій залежить від врахування особистісних характеристик кожного учасника навчально-виховного процесу.

В основу інтерактивних технологій навчання покладено діалогічний підхід, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що сприяє професійному саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів.

Найголовніше в навчальному процесі – активне включення студента. Цього можна досягти, застосувавши інтерактивну технологію на практичному занятті. Таке заняття має певний план, а саме:

Методологія сучасних наукових досліджень

1 етап. Організаційно-рефлексивний (5–7 хв.) (нагадування теми заняття, ознайомлення студентів з технологією, колективне обговорення правил поведінки на занятті на основі використання прийому «мікрофон»).

2 етап. Мотиваційний (5–7 хв.) (формування мотивації діяльності, визначення власних мотивів діяльності через групове очікування та формулювання відповіді на запитання: «Що Ви очікуєте від нашого заняття?», «Що Ви очікуєте від Вашої діяльності?»). На основі очікувань студентів викладач робить підсумок – формулює мету і план роботи в групах).

3 етап. Навчально-пошуковий (50–60 хв.) (Для розв'язання головного питання теми доцільно запропонувати «мозковий штурм», далі, використовуючи прийом «навчаючи навчаюсь», організувати роботу в групах по одній із визначених проблем). За такої організації роботи студентів питання теми обговорюються двічі: у групах та в аудиторії. Це сприяє активізації пізнавальної самостійності студента, здатності орієнтуватись у новій ситуації, чітко і лаконічно висловлюватись, знаходити варіанти рішень у будь-якій ситуації, розвитку вміння працювати в парі та команді.

До особливостей саме інтерактивних прийомів навчання слід віднести: вимушену активізацію процесу мислення протягом усього заняття (включення в обговорення питань теми активізує власну позицію протягом заняття), високий ступінь самостійності суджень, відповідальності за власні дії та висловлювання, яскраву емоційність; постійну взаємодію між студентами один з одним та викладачем.

Опитування студентів-випускників було спрямоване на виявлення рівня теоретичних знань та практичних умінь і навичок щодо інтерактивних технологій навчання та їх впровадження в навчальний процес початкової школи; усвідомлення власних і учнівських потенційних можливостей під час впровадження інтерактивних технологій навчання в навчально-виховному процесі початкової школи.

Проведене опитування майбутніх учителів початкових класів (випускників) свідчить про те, що у студентів існує розбіжність між реальними знаннями про педагогічну діяльність та власною самооцінкою; прагненням до реалізації творчих здібностей та дійсними можливостями прояву творчого мислення; між високою оцінкою власних професійних здібностей до інтерактивної діяльності та недостатньою професійною сформованістю знань і навичок до застосування інтерактивних технологій навчання.

Аналіз та узагальнення результатів застосування діагностичних методик (методика педагогічної оцінки здібностей майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, методика діагностування бар'єрів педагогічної діяльності за Є. Роговим, методика діагностування самоаналізу у вчителів стимулів та перешкод до навчання і розвитку) дає можливість зробити висновки, що випускники ВНЗ сповнені бажання до плідної, творчої педагогічної діяльності і розуміють, що для цього їм необхідно буде впроваджувати інтерактивні педагогічні технології та нетрадиційні форми й методи навчання. Проте, рівень власної креативності студенти оцінюють найнижче. Також було виявлено, що значна кількість

студентів не мають стійкої системи саморозвитку, а також орієнтація на подолання бар'єрів у професійній діяльності суттєво залежить від умов праці. Лише незначна частка студентів прагнуть до активного саморозвитку, до інтерактивної діяльності у майбутньому.

Головне завдання полягає в тому, щоб майбутні вчителі не лише отримали теоретичні знання, а й активно використовували їх у практичній діяльності. Саме залучення до активної співпраці під час лекційних та практичних занять сприяє свідомому засвоєнню інформації, набуттю певних навичок та відтворенню інформації під час професійної діяльності.

Використана література

1. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. посібн. / Пометун О., Пироженко Л.; за ред. О. І. Пометун. — К. : А.С.К., 2004, 192 с.

Саргсян А. М.

*научный сотрудник Центра образовательных исследований Шахмат
Армянского государственного педагогического
университета имени Хачатура Абовяна
г. Ереван, Республика Армения*

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ШАХМАТ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

В контексте реформ системы образования Республики Армения с 2011 года учебный предмет «Шахматы» включен в государственный стандарт общего образования (2–4 классы) с целью формирования и развития познавательных процессов учащихся [1]. В образовательном стандарте учебного предмета «Шахматы» (2–4 классы) определены его ценности как результаты освоения этого предмета, и поэтому возникает необходимость исследовать роль шахмат в формировании и развитии воображения, логического мышления, волевых качеств, навыков и умений ориентироваться в сложных игровых ситуациях.

Цель этой статьи – выявить условия формирования образовательных ценностей шахмат в начальных школах Республики Армения.

Имея введу, что «ценность» рассматривается наряду с такими понятиями, как «мнение», «образ», «убеждение», а также не имеет самостоятельную движущую силу, она производна от других источников (В. Брожик, 1982; М. Рокич, 1969; Б. Шледер, 1993), следовательно, «образовательная ценность» тоже определяется неоднозначенно. В образовательных ценностях зафиксированы критерии, определяющие основу формирования и развития личности учащегося. Они указывают на человеческое, социальное и культурное значение явлений, выступают ориентирами в деятельности, своеобразной осью самосознания личности, обеспечивая её мировоззрение, социальную устойчивость, мотивацию и направленность в учебной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Психологические аспекты шахматного образования в начальных школах относительно менее изучены. Часть исследований свидетельствуют об исключительной роли шахмат в развитии когнитивных процессов личности, её социальных навыков и эмоциональной сферы, умения «Действовать в уме» и роли шахмат в психологическом развитии одаренных детей [3; 4].

Психологические исследования доказывают, что шахматы как учебный предмет способствуют развитию навыков чтения и письма учащихся в начальной школе, улучшают

производительность обучения, усвоение навыков для решения различных математических заданий [5].

Есть противоречия внутри существующей проблемы: 1) экспериментальные исследования в значительной степени отражают исключительную роль шахматной игры с точки зрения общественного сознания, 2) шахматы рассматриваются как игра, в которой есть потенциал развития познавательных процессов, эмоциональной и социальной сферы личности, 3) в психологических исследованиях целенаправленно не изучается образовательная ценность шахмат и психологические условия обучения игре, 4) и самое главное, не изучен когнитивный потенциал шахмат как учебного предмета, воздействующего на освоение других учебных предметов в начальной школе.

Однако, как выясняется, без исследования условий формирования образовательных ценностей невозможно способствовать развитию вышеуказанных умений. В рамках нашего исследования мы определяем, рассматриваем и всесторонне изучаем следующие психологические условия формирования образовательных ценностей шахмат.

1. Внутренние планирования шахматных действий младших школьников или их «способность действовать в уме», которые как целостная психологическая структура включают в себя помехоустойчивость и сосредоточенность внимания, скорость переноса и его распределение, адекватность восприятия изменений пространства и времени, операции логического мышления.

2. Формированию и развитию рефлексии у младших школьников способствуют их умение самоорганизации, самостоятельной деятельности и скорость принятия решений.



Методологія сучасних наукових досліджень

Вкратце опишем психологические условия формирования образовательных ценностей шахмат. Помехоустойчивость – это характеристика внимания, отражающая способность человека сопротивляться воздействию фоновых признаков (помех) при восприятии какого-либо объекта. Помехи в данном контексте понимаются как различные звуковые и зрительные стимулы, которые мешают выполнению заданной работы в шахматной игре. Сосредоточенность внимания, скорость переноса и его распределение имеют важную роль в решении шахматных задач, которые предъявляются учащемуся во время уроков шахматной игры. Также известно, что на шахматной доске постоянно меняется расположение шахматных фигур, и для этого нужно адекватно воспринять изменения в пространстве и во времени. Операции логического мышления – важные компоненты формирования у учащихся способности действовать в уме, развитие которой также влияет на их умение самоорганизации, самостоятельности деятельности и скорость принятия решений.

На наш взгляд, перспективно изучать вышеперечисленные условия формирования образовательных ценностей шахмат: с одной стороны, мы учитываем развитие психических процессов в младшем школьном возрасте, с другой – они способствуют формированию образовательных ценностей шахмат.

Использованная литература

1. Стандарт учебного предмета начальной школы «Шахматы». — Ереван, 2012. — 26 с.
2. Сухин И. Г. Важные аспекты методологии / И. Г. Сухин // Материалы международной научно-практической конференции «Шахматное образование – важный ресурс мировой системы образования». — Ханты-Мансийск, 2013. — С. 63–85.
3. Gevorgyan S. Target-oriented research of the strategic programmes on chess activities as specialized experimental platform for dynamic development of public education / Srбуhi Gevorgyan, Vladimir Karapetyan, Ruzanna Petrosyan // 7-th World Conference on Educational Sciences (WCES-2015), 05-07 February 2015 Novotel Conference Center. Athens – Greece : Abstracts Book / Academic World Education and Research Center. — Athens : WCES, 2015. — P. 11.
4. Declaration of the European Parliament of 15 March 2012 on the introduction of the programme «Chess in School» in the educational systems of the European Union. — http://cis.fide.com/images/stories/downloads/declaration_en.pdf
5. Chess Research Bibliography / The United States Chess Federation. — <http://www.uschess.org/content/view/7866/131/>

ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ ІСТОРІЇ МАТЕМАТИКИ

Мета навчання математики у сучасних державних освітніх стандартах сформульовані в контексті компетентнісного підходу. Перехід на компетентнісно-орієнтовану освіту полягає у вимогах формувати в результаті навчання як професійні, так і загальнокультурні компетенції, що мають значення не тільки в майбутній професійній діяльності, а й у загальній соціальній адаптації. Кожен розділ математики має свій внесок у процес реалізації даних вимог. Деякі з них успішно можна формувати, якщо включати до змісту освіти елементи історії математики.

К. Рибников визначає історію математики як науку про об'єктивні закони розвитку математики. На його думку, на історію математики покладається вирішення великого кола завдань. У роботах історико-математичного характеру висвітлюється, як виникли математичні методи, поняття та ідеї, як історично склалися окремі математичні теорії; розкриваються зв'язки математики з практичними потребами і діяльністю людей, з розвитком інших наук.

Проаналізуємо роль елементів історії математики в процесі навчання математики, і виділимо дії, які необхідно включити в процес підготовки занять з математики, на яких планується використання історичних відомостей.

Світоглядна функція. Елементи історії математики сприяють формуванню у студентів наукового світогляду, уявлень про наукову картину світу. Знайомство з описом становлення і розвитку математики, дозволяє студентам усвідомити, як змінювалася наукова картина світу з плином часу від давнини до наших днів. Філософія визначає наукову картину світу як сукупність уявлень науки певного історичного періоду про фундаментальні закони будови і розвитку об'єктивної реальності. Точність і адекватність цієї системи знань про світ залежить від досягнень науки і практики. Цілісна, узагальнена система теоретичних знань про світ формується у студентів при вивченні всіх дисциплін.

Формування наукової картини світу при вивченні математики визначається її світоглядними і методологічними знаннями. Таким чином можна виділити певний склад світоглядних і методологічних знань:

- специфіка її зв'язку з дійсністю;
- провідні математичні поняття, ідеї і методи;
- специфіка математичної діяльності і її методів;

Методологія сучасних наукових досліджень

- сутність методу математичного моделювання;
- математика як частина загальнолюдської культури;
- історія становлення та розвитку математики, еволюція математичних ідей.

Такі методолого-світоглядні знання сприяють успішному формуванню у студентів адекватної сучасному рівню знань, наукової картини світу.

Методологічна функція. Знайомство з історією математики дозволяє студентам глибше усвідомити гносеологічний процес пізнання в математиці, методи наукового пізнання. Історія математики сприяє формуванню правильного уявлення щодо способів отримання людством знань про навколишній світ, про розвиток методів цього пізнання. Історія математики показує, як розвиваються математичні методи від неявних евристичних до явних, потім до суворих математичних методів і до формальних. У процесі розвитку математичні методи набували універсальний характер, ставали загальнонауковими.

Інтеграційна функція. Знання історії розвитку математичних методів наукового пізнання дозволяє формувати уявлення про єдність математики, взаємозв'язку різних її розділів. Історія математики узагальнює накопичені людством математичні знання, систематизує і інтегрує його в єдину систему.

Мотиваційна функція. Історичні відомості активізують навчально-пізнавальний процес, є засобом розвитку інтересу студентів до предмету. Вважаємо, що систематичне і правильно поставлене включення відомостей з історії математики сприяє кращому засвоєнню науки, збуджує інтерес до неї, і робить її не настільки сухою, якою вона здається багатьом студентам.

Розвиваюча функція. Елементи історії є ефективним засобом організації проблемного навчання, сприяють розвитку творчих здібностей студентів. Історія математики допомагає розібратися в тому, чим стимулюються математичні відкриття, дозволяє познайомити студентів, з самим поняттям творчості, з творчістю в науці.

Виховна функція. Наукові суперечки на заняттях, засновані на обговоренні історичних проблем математики, сприяють вихованню у студентів терпимості до іншої думки, комунікативних умінь і навичок, здатності до вирішення конфліктних ситуацій. На прикладах творчого життя вчених, на прикладах історії їхніх відкриттів можна прищепити студентам віру в їх власні сили, бажання випробувати ці сили на тих завданнях, які виникають перед сучасною наукою.

Загальнокультурна функція. Історичні відомості розширюють кругозір студентів, сприяють формуванню уявлень про основні періоди розвитку математичної науки як частини загальнолюдської культури, розкриттю ролі математики в розвитку людської культури. Підвищення загальноматематичної культури природним чином сприяє підвищенню як загальної так і професійної культури.

Реалізація всіх вище зазначених дидактичних функцій сприяє успішному формуванню конкретних математичних знань. Як включити історичні відомості до

процесу навчання? Це можуть бути історичні довідки, випуск математичної газети, присвяченої історії розвитку математики, розв'язування історичних задач, лекція-конференція, доповіді, реферати та есе студентів про внесок вчених у розвиток математики, інтегровані уроки, розробка проектів тощо. Як засіб організації самостійної роботи студентів можна використовувати навчальну платформу Moodle, що дозволяє створити цілісну систему самостійної роботи студентів.

Таким чином, у процес підготовки занять з математики, на яких планується використання історичних відомостей, необхідно включити такі дії:

- 1) виділити проблеми в навчанні, які можна вирішувати включенням до процесу навчання історичних відомостей;
- 2) у залежності від виділених проблем, а також відповідно до мети дібрати історичні відомості;
- 3) обрати найбільш ефективні форми використання історичних відомостей;
- 4) обрати форми контролю досягнення поставленої мети.

Смягликов С. Н.

*магистрант филологического факультета
Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический
университет имени И.П. Шамякина»
г. Мозырь, Республика Беларусь*

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ВЫМЫШЛЕННОГО ЯЗЫКА В СТРУКТУРЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЖАНРА АНТИУТОПИИ

Жанр антиутопия экстраполирует перспективы пугающего будущего, опираясь на текущие тенденции и волнения в обществе. Характерной чертой современной научной фантастики, в частности жанра антиутопии, является использование «футуристического языка» либо особенного жаргона. Джордж Оруэлл создает уникальный, особенный язык – «Новояз» (Newspeak) как литературное выражение лингвистического детерминизма.

Ключевые слова: антиутопия, новояз, Оруэлл, лингвистический детерминизм.

As an overtly didactic genre, dystopia extrapolates terrifying near-futures from disturbing current trends. A specific feature of the modern science fiction, particularly dystopian genre, is the use of the "futuristic language" or special jargon. Orwell creates a unique language – "Newspeak" under the assumption that linguistic determinism is a real phenomenon that impacts people of all languages.

Key words: dystopia, anti-utopia, Orwell, Newspeak, linguistic determinism.

С приходом XX века жанр антиутопии стремительно набирает силу и не теряет своей популярности по сегодняшний день. Как особый жанр антиутопия экстраполирует перспективы пугающего будущего, опираясь на текущие тенденции и волнения в обществе. Для создания необходимой атмосферы, которая одновременно пугает и располагает к себе читателя, писатели фантасты повсеместно обращаются к идее двойной концепции языка в качестве основного инструмента, с помощью которого представляется возможным искоренение инакомыслия в обществе, и одновременно в качестве основного оружия, используемого для борьбы с таким угнетением. Таким образом, прослеживается эволюция центральной роли языка в антиутопиях 20-го века, таких как «1984» Джорджа Оруэлла, «О дивный новый мир» Олдоса Хаксли, «Заводной апельсин» Энтони Бёрджесса, и многих других [6, с. 211].

Характерной чертой современной научной фантастики, в частности жанра антиутопии, является использование «футуристического языка» либо особенного жаргона, который сигнализирует об изменениях и существенных отличиях в жизни общества будущего и настоящего момента в жизни читателя. Так в своем романе «1984» Джордж Оруэлл создает уникальный, особенный язык – «Новояз» (Newspeak), из

названия которого уже прослеживается тенденция к сокращению и аббревиации слов, редукции словарного запаса. Таким образом «Новояз» является упрощенной формой современного английского языка. В отличие от вымышленного языка Дж. Р. Р. Толкиена (Sindarin), имеющего богатую грамматику и лексику и способного убедить читателя в своей полноценности и реальном существовании, язык Оруэлла представлен намеренно небогатым и не имеющим сложной организации. Целью подобного упрощения языка является желание показать манипулятивность языка и вмешательство в него с целью контроля членов Партии и сужения границ человеческого мышления. Таким образом, «Новояз» существует как литературное выражение лингвистического детерминизма. Согласно гипотезе Сепира – Уорфа о лингвистическом детерминизме, «Язык на котором люди разговаривают, определяет образ их мышления, а также формирует их мировосприятие и представление об окружающем социальном и физическом мире». [5, с. 155] Отношения между языком и укладом общества являются показательными в вымышленном языке Оруэлла. К примеру, «Новояз» позволял заявить: «Все люди равны», – однако только в том значении, в каком «Старояз» позволял сказать: «Все люди рыжие». Фраза никак не содержала грамматических ошибок, но утверждала явную неправду, а именно будто все люди одинаковы по росту, весу и силе. Понятие гражданского равенства больше не существовало, и это второе значение слова «равный», очевидно, отмерло. Так, если у человека нет подходящего слова чтобы назвать понятие или концепт, независимо от того абстрактное ли это понятие либо материальное, концепт просто перестает существовать. Следовательно, согласно лингвистическому детерминизму, если у человека нет слова чтобы описать чувство печали и грусти, то он попросту не может испытать этого чувства. «Новояз» был создан Оруэллом, как допущение реального существования лингвистической относительности, которая влияет на всех людей, говорящих на разных языках. Он избавляется от слов и наполняет язык политическими слоганами, которые контролируют поведение персонажей антиутопии и их самоопределение.

Лингвистический детерминизм основывается на спорном предположении, так многие критики утверждали: «Уорфу, казалось само собой разумеющимся, что язык является в первую очередь инструментом мышления. Однако, язык является прежде всего инструментом общения... и лишь следовательно инструментом мышления» [4, с. 1-57].

Таким образом, может ли «Новояз» в принципе функционировать как язык? Если же «Новояз» является «возможным» языком в рамках лингвистического детерминизма, тогда он контролирует всех своих носителей благодаря своей антиутопичной природе. Оруэлл использует «Новояз» в романе крайне экономно; несколько слов, таких как: мыслепреступление/преступмысль (thoughtcrime) или двоемыслие (doublethink), попадают в речь главного героя, казалось бы, случайно. Основная часть текста

Методологія сучасних наукових досліджень

полагалась на современный английский язык. Подобное сопоставления двух форм английского языка может быть расценено как желание продемонстрировать отсутствие экспрессивности и бедность футуристического языка как отражение жизненного уклада жителей Океании. Следует отметить также пародийную функцию нового языка, отражающего модную тенденцию к сокращению и упрощению лексических форм и грамматических конструкций. Вдохновением для создания языка Оруэлла явился английский писатель и лингвист Чарльз Огден, создатель искусственного языка, называемого «бейсик-инглиш» (Basic English). Язык Огдена содержал всего 850 слов, как он считал, достаточных для общения. Разработанный в 1930 году, язык предназначался для общения Британии с жителями многочисленных колоний. Огден окрестил свое изобретение, как рождение «второго языка» для миллионов людей. В то время как «Новояз» являлся прекрасным художественным приёмом, изображающим тотальный контроль над обществом, это была также яркая пародия искусственного языка Огдена. Говард Финк предлагает наиболее очевидную связь между *Basic English* и *Newspeak*: редуцированный словарный запас. Однако в сравнении двух языков Финк отмечает, что, в то время как редуцирование *shall* и *will* в бэйсик-инглиш носит практический характер, для Оруэлла представляет не менее эффективную смысловую функцию: *shall* и *will* предоставляют неоправданно много свободы, их редуцирование способно решить эту проблему [7, с. 301]. Оруэлл намеренно делает «Новояз» более понятным для читателя, высмеивая работу Огдена над упрощением языка, называя её попыткой психического порабощения.

Детальное описание «Новояза» не было включено в основной текст романа. Оруэлл написал приложение к роману под названием «принципы Новояза» в котором он разделил его на три словаря по области употребления. Словарь А включал лишь те слова, которые пригодны для применения в ежедневной жизни. Так как был в ходу у народа, слова составлялись по самой строгой схеме. В данном словаре более ясно проявлялось стремление минимизировать словарный обиход, по возможности делая слова короткими, но легко различаемыми на слух. Был построен на базе обычных слов старояза, очищенных при этом от двусмысленностей и неясностей. Будучи очень скудным, годился в основном только для домашних дел, так как позволял формулировать идеи лишь в отношении конкретных объектов и физических действий. В силу собственной особенности был непригоден для философских размышлений на абстрактные темы.

Словарь В прежде всего состоял из слов, умышленно конструируемых для выражения политических либо этических понятий. Стремились наиболее полно и точно отразить эти понятия с помощью слов, приоритет всё же состоял в том, чтоб вводить в употребление такие слова, которые бы автоматически навязывали использующему их конкретную позицию.

Словарь С считался дополнительным, в него включались только научные и технические определения, имеющие хождение среди профессионалов. Смысл данных

определений также был очищен от ненужных значений, они фактически никак не пересекались с лексемами двух других словарей [2, с. 280–294].

Многие из этих слов могут взаимозаменяемо использоваться в речи в качестве: существительного, глагола, прилагательного, или наречия. Это упрощение привело к многочисленным гибридам отглагольных существительных. Оруэлл приводит в пример слово **нож**, которое служит одновременно и как существительное и как глагол, заменяя слово **резать**. Слова из словаря А могут так же образовывать отрицательную форму используя префикс **“un”** или приобретать усиление прибавлением в качестве префикса **“plus”** и **“doubleplus”**. Таким образом, от слова cold («холодный») образовывались слова uncold («теплый»), pluscold («очень холодный») и doublepluscold («в высшей степени холодный»). Неправильных глаголов в «Новоязе» не существует. Все прошедшие формы образуются при помощи окончания **“-ed”** **steal — stealed, think — thought**. Добавление суффиксов **“-er”** и **“-est”** образует прилагательные со словами из словаря А (**good, gooder, goodest**). Условных предложений не существует.

Нужно отметить, что почти все приёмы, принятые на вооружение при проектировании «Новояза», считаются естественными для некоторых групп языков: так, использование сложносокращённых слов типично для русского и немецкого, словообразование путём добавления к слову префиксов и суффиксов – для агглютинативных языков и т. д. Никак не может служить показателем «Новояза» само по себе образование эвфемизмов, которое также является естественным языковым процессом. Вместе с тем, ни сложносокращённые слова, ни агглютинация на самом деле никак не характерны для аналитического английского языка [3, с. 251].

Кроме того, любой язык содержит в себе отдельные элементы «Новояза», поскольку любому естественному языку присуща регулятивная функция (воздействие на адресата с целью сформировать у него конкретное понятие о предмете либо принудить его к совершению каких-либо действий).

Поэтому в лингвистике и общественной философии термин «Новояз» употребляется только по отношению к ситуации, когда конструктивные элементы новояза преднамеренно и массово употребляются для воздействия на рассудок человека. На данный момент слово «Новояз» как термин весьма расплывчат. Это может быть и язык новейшей грамматики, и жаргон, и профессиональный язык, и язык скрытой проповеди. Другими словами, все указанные субкультурные языковые явления имеют разные причины классификации и поэтому никак не могут быть соединены одним словом.

Проведенное исследование позволяет отметить, что вымышленные языки, как одна из характерных черт жанра антиутопии, зачастую призваны выразить лишь необычную картину мира, способ мышления главного героя, и носят исключительно художественный характер для передачи необходимой атмосферы. Для этих языков характерно смещение центра тяжести с коммутативной функции на поэтическую. Но при

Методологія сучасних наукових досліджень

этом следует отметить, что вымышленные языки альтернативной истории, образованные на основе уже существующих языков, носят скорее философский характер и выполняют прогнозирующую функцию. Авторы пытаются решить вопрос, как выглядели бы привычные нам языки, если бы история пошла по другому пути, прогнозируют будущие стадии развития общества.

Таким образом, работа Оруэлла является пророчеством. Несмотря на то, что «Новояз» не претендует на роль реального, функционирующего языка, он всё же является отражением негативных изменений, происходящих в языке на современном этапе. Предостерегает и предупреждает о необходимости бережного отношения к языку, его сохранения и развития.

Использованная литература

1. Грицанов А. А. Новояз // Новейший философский словарь / сост. и гл. н. ред. Грицанов А. А. — Мн. : Книжный дом, 2003. — 1280 с.
2. Оруэлл Дж. Политика и английский язык // Политическая лингвистика. — Вып. 20. — Екатеринбург, 2006. — С. 280–294.
3. Шаповал С. А. Новояз // Общая психология : Энциклопедический словарь в шести томах / под общ. ред. А.В. Петровского. — М. : ПЕР СЭ, 2005. — 251 с.
4. Fink H. Newspeak: the Epitome of Parody Techniques in «Nineteen Eighty-Four» / Howard Fink // *Critical Survey*. — Vol. 5, — No. 2 (SUMMER 1971). — pp. 155–163.
5. Fink H. Newspeak: the Epitome of Parody Techniques in «Nineteen Eighty-Four» / Howard Fink. — Stable URL : <http://www.jstor.org/stable/41553870>
6. Stockwell P. The Poetics of Science Fiction / Stockwell, Peter. — Essex : Pearson Education Limited, 2000. — 211 p.
7. Appendix // Orwell G. 1984 / Orwell, George. — New York : Penguin Group, 1977. — 301 p.
8. Young J. W. Totalitarian Language: Orwell's Newspeak and Its Nazi and Communist Antecedents. — University Press of Virginia, 1991. — 335 p.

Таймасов Ю. С.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач навчального пункту Аварійно-рятувального загону
спеціального призначення
ГУ ДСНС України у Харківській області.
м. Харків, Україна*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОДУКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

Соціальне замовлення на підготовку кваліфікованих фахівців із забезпечення пожежної безпеки зумовило необхідність пошуку таких педагогічних технологій, які відповідали б змінам, що відбуваються в останні десятиліття в економічному і соціальному житті України, а також умовам переходу системи пожежно-технічної освіти на вимоги Болонського процесу.

Практичний досвід, який може отримати той, хто навчається, в процесі курсового проектування, організованого на дидактичній основі ділових ігор, може виявитися навіть більше затребуваним у порівнянні з таким, отриманим у процесі реальної професійної діяльності, наприклад у ході курсової або переддипломної практики. Коректність цього положення може бути пояснена декількома причинами:

— курсове проектування, організоване на дидактичній основі ділових ігор, дає можливість у ширшому масштабі охопити дійсність, що вивчається, наочно представити можливі наслідки прийнятих оперативних і нормативно-технічних рішень, забезпечити можливість перевірки коректності представлених альтернативних рішень;

— оперативна інформація, яку використовує співробітник ДСНС України у своїй професійній діяльності, часто носить не завжди повний і не достатньо точний характер. У ході курсового проектування той, хто навчається, має доступ до хоча і не повної, але досить певної інформації, що може підвищити довіру до отриманих у ході гри результатів і підтримує стимулювання набуття навички ухвалення відповідального рішення.

Нами запропоновано на етапі розробки навчальних цілей в ігровій складовій процесу курсового проектування дотримуватися певних психолого-педагогічних умов, а саме: імітаційне моделювання ситуації; проблемність змісту в ході розгортання; рольова взаємодія при спільній діяльності; діалогічне спілкування і взаємодія; двопланова ігрова діяльність.

Представлені умови лежать в основі обраної концепції ігрової складової процесу курсового проектування і тому їх необхідно дотримуватися як у процесі розробки сценарію,

Методологія сучасних наукових досліджень

так і в процесі його практичного втілення. Неточне дотримання або не достатньо вивірена реалізація навіть одного з представлених принципів неодмінно вплине на загальну успішність процесу курсового проектування.

Умова проблемності змісту в ході розгортання ігрової складової процесу курсового проектування закладається в основу змісту завдання на курсове проектування і реалізується у вигляді системи проблемно-навчальних завдань, які є описом реальних службових ситуацій і професійних завдань, що вирішуються співробітниками ДСНС України. Ці завдання зазвичай містять деякі альтернативи, суперечності, надмірну або некоректну початкову інформацію. Крім того, має бути закладена необхідність трансформувати запропоновану службову ситуацію відносно складніших або простіших критеріїв її оцінки, здійснити пошук відсутньої інформації тощо. Проблемність змісту в ході розгортання ігрової складової процесу курсового проектування є необхідною передумовою розвитку здатності до індивідуального мислення у всіх учасників гри. Подібний інструментарій, застосування якого забезпечить розвиток теоретичного і професійного мислення майбутнього фахівця в області забезпечення пожежної безпеки в ході ігрової складової процесу трансляції навчальної інформації від викладача до того, хто навчається, у спільній навчальній роботі і спілкуванні у формі діалогу її суб'єктів формують необхідні умови для зародження нових знань, коли подібного ефекту в інших ситуаціях зазвичай не виявляється.

Три представлені умови: рольова взаємодія, діалогічне спілкування і двопланова ігрова діяльність знаходяться в супідрядному положенні відносно умови імітаційного моделювання.

Виконання умови рольової взаємодії у спільній діяльності передбачає для розробника або ведучого вирішення завдань, визначення номенклатури і визначення конкретного змісту навчально-ігрових ролей, фіксацію змісту заявлених повноважень, визначення масиву використовуваних для вирішення поставлених завдань матеріальних ресурсів, можливого кола інтересів навчально-ігрових «посадовців». Усі завдання мають бути відтворені необхідним комплектом психологічних умов і методичних рекомендацій, необхідних для забезпечення процесу спільного або персонального вироблення рішень. Хід ігрової складової процесу курсового проектування характеризується спільною діяльністю як мінімум двох або навіть більшої кількості учасників. Цілі ігрової складової процесу курсового проектування можна реалізувати виключно у разі наявності декількох учасників, які вступають у безпосереднє спілкування і подальшу взаємодію.

Наявність діалогічного спілкування і взаємодії є необхідною умовою забезпечення ефективності процесу курсового проектування на дидактичній основі ділових ігор. Будь-який учасник-гравець відповідно до взятої на себе ролі здійснює висловлювання своєї точки зору, виражає власне ставлення до всіх проблем, що виникають у ході ігрової складової. У ході взаємного діалогу виникає процес спільного мислення учасників процесу курсового проектування. Процес виникнення спільного мислення обумовлений

заздалегідь запланованим включенням до сценарію ігрової складової курсового проектування якої-небудь суперечності або професійно обумовленої проблеми. Завданням розробника сценарію ігрової складової і викладача – керівника курсового проектування є підтримка необхідних оптимально-дидактичних умов, що сприяють виникненню взаємного діалогу між учасниками навчального процесу, який може перерости з монологу у багатосторонній діалог або навіть взаємну дискусію.

Дотримання умови двопланової ігрової діяльності дає можливість розробникові закласти до сценарію ігрової складової курсового проектування такі оперативно-технічні ситуації, в ході яких суб'єкти навчально-ігрової діяльності змогли б брати активну участь в її реалізації і у будь-який час розуміти, що вони виступають і як ролі цієї гри, що реалізують ігрові функції, і як майбутні співробітники ДСНС України. Психологічна атмосфера, що формується в процесі ігрової складової курсового проектування, надає можливість не боятися можливих помилок, розкривати свій інтелектуальний потенціал і активізувати власний творчий потенціал. Залежно від характеру поставлених завдань курсового проектування існує можливість змінювати зміст ігрових і педагогічних цілей при посиленні ігрового, навчального або службово-професійного аспекту. Це визначається основним задумом ігрової складової курсового проектування і змістом реальної обстановки її реалізації. Головним чинником є перетворення ігрових умов у свідомості тих, хто навчається, і їх трансформація в стимули ефективної освітньої діяльності для досягнення поставлених цілей формування нових професійних компетенцій.

Ефективність протікання ігрової складової курсового проектування підтримується достатньою збалансованістю реальної і попередньої складової умов гри. При цьому змодельована ситуація в ході ігрової складової курсового проектування може розумітися неоднозначно, і це впливає на ефективність формування нових професійних компетенцій.

Танько А. В.

*доцент, кандидат педагогічних наук,
ХНПУ імені Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна*

КРИМІНОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ЗАПОБІГАННЯ ПОГРОЗАМ АБО НАСИЛЬСТВУ ЩОДО ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

Конституцією України проголошено, що утвердження і забезпечення прав і свобод людини, а також захист суверенітету і територіальної цілісності України, забезпечення її державної, економічної та інформаційної безпеки є найважливішими завданнями держави. Належне виконання цих завдань є основою для подальшої розбудови України як суверенної і незалежної, демократичної, соціальної, правової держави. Невід'ємною складовою державного механізму забезпечення реалізації цих завдань є діяльність правоохоронних органів, функціонування яких має відповідати новітнім запитам суспільства у забезпеченні його захисту від кримінальних загроз та інших дестабілізуючих факторів. Враховуючи це, керівництвом держави взято курс на системну трансформацію правоохоронних органів України, на зміну стратегічних основ їх функціонування в руслі загальноцивілізаційного поступу країни на шляху до досягнення найвищих соціальних стандартів, реалізації моделі громадянського суспільства. Разом з тим, вказані процеси супроводжуються низкою обструктивних факторів, пов'язаних з об'єктивно низьким рівнем авторитету правоохоронних органів серед населення, інертністю суспільної свідомості, певними організаційно-управлінськими, правовими та іншими вадами в діяльності вказаних органів, вчиненням проти їх працівників злочинів, спрямованих на блокування можливості належного виконання ними своїх службових обов'язків. Серед останніх одним з найбільш суспільно небезпечних є погроза або насильство щодо працівника правоохоронного органу (ст. 345 КК України). Вчинення цих злочинів суттєво знижує рівень функціональної спроможності правоохоронних органів та становить суттєву перепону на шляху до підвищення їх авторитету, реалізації першочергових завдань з реформування, перешкоджає утвердженню високих соціальних і правових стандартів в організації життєдіяльності українського суспільства. Відтак, оптимізація захисту працівників правоохоронних органів від погроз або насильства щодо них у зв'язку з їх службовою діяльністю, запобігання цим злочинам є важливою складовою формування не лише функціонально міцного елемента державного апарату, а й цілісності процесу соціальних

трансформацій у частині гарантованості прав, свобод та законних інтересів фізичних та юридичних осіб, держави.

Проблеми запобігання погрозам або насильству щодо працівників правоохоронних органів тією чи іншою мірою досліджувались у працях таких вчених радянського періоду, як Б. Волков, М. Стерехов, Г. Костров, Л. Гаухман, В. Меньшагін та ін. Серед сучасних дослідників означеної проблематики слід виділити П. Андрушка, М. Бажанова, П. Воробєя, В. Глушкова, В. Дзюбу, О. Імамутдинова, М. Коржанського, О. Литвинова, М. Мельника, О. Наумова, В. Осадчого, А. Удода, М. Хавронюка, С. Яценка та деяких інших. Окремо питання щодо природи кримінального насильства та протидії насильницьким злочинам порушували О. Бандурка, І. Даньшин, О. Джу́жа, А. Жалінський, А. Зелінський, О. Ігнатов, В. Навроцький, М. Панов, І. Петін, Н. Пономарьов, Л. Сердюк, О. Храмцов, Р. Шарапов та інші. Визнаючи суттєвий внесок вказаних науковців у розробку проблематики протидії насильницькій злочинності, слід все ж зауважити, що наявні напрацювання в більшій мірі стосуються кримінально-правових заходів запобігання, або ж присвячені дослідженню загальних питань природи, змісту насильства, характеристики насильницької злочинності як такої. Натомість кримінологічна характеристика та запобігання погрозам або насильству щодо працівників правоохоронних органів і досі достатньою мірою не розкрита.

У результаті встановлення та аналізу кількісних і якісних показників погроз або насильства щодо працівників правоохоронних органів в Україні з'ясовано, що рівень злочинів, передбачених ст. 345 КК України, залишається відносно високим та коливається щорічно у межах 300–700 злочинів, не демонструючи усталеної тенденції. Поряд із цим відстоюється думка про високий рівень їх латентності, яка пов'язується з дією переважно організаційно-управлінських факторів.

У структурі погроз або насильства щодо працівників правоохоронних органів превалюють злочини невеликої та середньої тяжкості. Групове вчинення погроз або насильства щодо працівників правоохоронних органів характерне лише кожному десятому злочину. Високим залишається рівень рецидиву.

У географії злочинів, передбачених ст. 345 КК України, зазначається рівномірність поширення їх за регіонами країни. При цьому більшість із них вчиняється у невеликих містах та селищах міського типу.

При характеристиці особистості злочинця, який вчиняє погрозу або насильство щодо працівника правоохоронних органів, виявлено переважання чоловіків (94,6%), віком від 14 до 30 років (54,5%); громадян України (97,9%); працездатних, які не працюють і не навчаються (51,6%) або робітників (20,7%). Неповнолітні особи вчиняють даний злочин у більшості випадків у співучасті з дорослими. Кожен десятий з працездатних осіб, які не працювали і не навчалися, на момент вчинення злочину має не зняту і непогашену

Методологія сучасних наукових досліджень

судимість, а в останні роки – кожен четвертий-п'ятий. Більшість злочинців мають загальну середню освіту (59,6%) або професійно-технічну освіту (24,2%).

Серед морально-психологічних рис осіб, які вчиняють злочини, передбачені ст. 345 КК України, типовими виявляються невірноваженість, запальність, невтриманість (61,3%), агресивність, конфліктність (11,9%), жорстокість (6,9%), цинізм (3,9%) та злість (3,4%). 14,9% злочинців схильні до емоційних, неврозоподібних поведінкових розладів, ще 9,5% страждають на хронічний алкоголізм.

Значення суб'єктивних факторів детермінації насильницької злочинної поведінки, у тому числі й щодо працівників правоохоронних органів, зводиться, перш за все, до чинників біологічного (зокрема, психічних аномалій, алкогольної обтяженості) й природничого характеру.

Погрози або насильство щодо працівників правоохоронних органів вчиняються переважно у вечірній та нічний час (з 18.00 по 03.00 вчиняється 63,7% злочинів), напередодні вихідних днів та у вихідні (59,0%). Серед способів вчинення погроз або насильства щодо працівника правоохоронного органу домінують один удар руками, ногами (55,7%), декілька ударів руками, ногами, тобто побої (37,3%), погроза насильством (18,0%), погроза вбивством (6,0%) та погроза знищення чи пошкодження майна (8,7%). У більшості випадків (86,0%) при вчиненні злочину знаряддя не застосовуються.

У більшості випадків злочин починався з конфлікту між працівником правоохоронного органу і злочинцем під час його затримання за неправомірну поведінку (42,0% випадків). У 38,0% випадків мав місце інший конфлікт на ґрунті виконання працівником своїх професійних обов'язків. У 9,7% має місце раптовий напад після безконфліктного контакту з жертвою.

У системі спеціально-кримінологічних заходів запобігання погрозам або насильству щодо працівників правоохоронних органів особлива увага має приділятися засобам забезпечення особистої безпеки працівників.

Безпосередня роль у реалізації окремих конкретних заходів спеціально-кримінологічного запобігання погрозам або насильству щодо працівників правоохоронних органів на рівні виявлення та припинення злочинів, належить органам, що здійснюють відповідні оперативно-розшукові заходи. Результати прогнозування розвитку кримінальної ситуації у сфері захисту правоохоронців від насильницьких посягань необхідно використовувати для підготовки відомчих, регіональних та державних програм профілактики злочинності тощо.

Особлива увага має приділятися встановленню (з урахуванням типових особистісних ознак потенційних насильницьких злочинців) достовірних ознак-індикаторів, які можуть бути безпосередньо покладені в основу прогностичної оцінки особистості, тобто вказувати на можливість особи вчинити погрозу або насильство щодо працівника правоохоронного органу.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Одночасно з переходом освіти до особистісно-орієнтовної моделі виховання та навчання, основною якістю розвитку особистості стала обов'язкова реалізація свого потенціалу (фізичного, естетичного, творчого). На думку О. Кононко, виховувати компетентну людину слід починати з дитинства, з розвитку в дітей життєвої компетентності, а саме: збагачувати досвід дитини, озброювати її навичками практичного життя, вдосконалювати комунікативні вміння, розвивати асоціативні зв'язки, вчити експериментувати й адекватно поводитися у незвичайних життєвих обставинах, тобто бути відповідним вимогам життя. Виховуючи, «маємо плекати дитину, яка знає, хоче, вміє й діє, а не спостерігає збоку». Дослідниця акцентує увагу на критеріях, які визначають життєву компетентність дитини в періоди її розвитку, а саме: доцільний розвиток фізичних даних до періоду особистісної зрілості; формування соціально-моральних умінь дитини від уміння спілкуватися до усвідомлення моральних цінностей суспільства; емоційно-особистісне ставлення до себе й інших, визнання своєї самоцінності; розвиток пізнавальних здібностей та володіння необхідною кількістю інформації; мовленнєві уміння, які передбачають оволодіння культурою мовлення; формування художніх потреб і розвиток естетичного ставлення до навколишнього світу; стимулювання творчих здібностей дитини й активізація її фантазії.

Компетентнісний підхід, як зауважують В. Болотов та В. Сериков, висуває на перше місце не інформованість того хто навчається, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях: пізнанні й поясненні явищ дійсності; при засвоєнні сучасних технологій; стосунках з людьми, в етичних нормах; практичному житті; естетичних оцінках; при визначенні професії та оцінці своєї готовності до навчання; необхідності вирішувати особисті проблеми: життєвого самовизначення, вибору образу життя тощо.

На досвіді як одному з основних складників компетентності наголошує у своїх працях А. Богуш [1]. Висловлюється думка, що компетентність є комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання), ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль.

Методологія сучасних наукових досліджень

Одними науковцями компетентність розглядається як один із щаблів професіоналізму, що складає основу педагогічної діяльності педагога: соціальна і професійна спрямованість, педагогічні здібності, культура мислення, які виступають у ролі чинників, що обумовлюють рівень професіоналізму.

З позиції іншого напрямку професійна компетентність трактується як здатність особистості вирішувати різноманітні педагогічні завдання.

Вихідною точкою визначення цього поняття, на нашу думку, може стати інтегрований комплексний підхід, що має спиратися на теорії професійної компетентності, розробленої відомими науковцями з проблем професійної підготовки вчителя В. Сластьоніним, Є. Шияновим та А. Марковою.

Так, розроблений А. Марковою процесуально-особистісний підхід до компетентності не тільки розрахований на результативність професійно-компетентної праці вчителя, а й передбачає компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань та вмінь, професійної позиції і психологічних якостей особистості. Зміст професійної компетентності педагога характеризується процесуальними і результативними показниками і визначається як його здатність та готовність виконувати особисту професійну діяльність. На її думку, домінуючим блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

- мотивація (спрямованість особистості та її види);
- якості (педагогічні здібності, характер, його риси, психологічні стани і процеси);
- інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність) [4, с. 41].

У структурі компетентності А. Маркова визначає такі напрями [4]:

- спеціальну компетентність, яка передбачає оволодіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальну компетентність, яка вимагає оволодіння спільною (колективною, груповою) діяльністю, співробітництвом, прийомами міжособистісного спілкування, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності;
- особистісну компетентність, що відбивається в оволодінні прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння деформації особистості;
- індивідуальну компетентність, яка знаходить вияв в оволодінні прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в процесі професійної діяльності, у готовності до професійного росту, в здатності до індивідуального самозбереження, в умінні раціонально організовувати свою працю без перевантажень у часі й силах, здійснювати діяльність напружено, але без втоми з позитивними результатами.

Враховуючи усе вищезазначене, можна дійти висновку, що в педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається як сукупність знань і вмінь, що

визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдань; комбінація особистісних якостей; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної та практичної готовності до праці; здатність виконувати складні культуровідповідні види дій тощо [3, с. 51].

Якщо розглядати риси особистості педагога (моральні якості, організаторські й інтелектуальні здібності, духовна культура та комунікативність тощо), то компетентність можна віднести до складових професійних якостей майбутнього вихователя, як необхідну ланку постійного удосконалення вже набутого інтелектуального й практичного досвіду, необхідним щаблем до пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічного професіоналізму й досягнення самобутності особистості.

Компетентність як якість індивіда існує в різноманітних формах: як ступінь умілості, засіб існування знань, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, підсумок саморозвитку індивіда або форма вияву здібності, знаходження свого місця у світі тощо.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що компетентність – це складний синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду, що уможливорюється завдяки інтеграції у змісті освіти понять, засобів діяльності, творчого потенціалу, досвіду виявлення особистісної позиції, яка здійснюється у процесі створення на ґрунті усіх видів особистісного досвіду людини, що, у свою чергу, має стати предметом рефлексії, дослідження, оцінки.

Професійна компетентність майбутнього вихователя дошкільного закладу трактується як динамічна, процесуальна сторона його професійної підготовки, характеристика професійного росту, професійних змін як мотиваційних, так і діяльнісних. Ми розглядаємо професійну компетентність як явище поступової професіоналізації майбутнього вихователя.

Структура професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу має такі складові:

- мотиваційний компонент, що виражається у поступовому розвитку спрямованості навчально-професійної діяльності студента, заснованої на пріоритеті цілей розвитку особистості дітей дошкільного віку;
- особистісний компонент (якості, педагогічні та спеціальні здібності тощо);
- змістовий компонент (оволодіння змістом навчання, уміннями, навичками);
- професійно-діяльнісний компонент, що вміщує у собі систему навчально-професійних дій. Цей компонент передбачає оволодіння студентами:
 - специфічними аналітичними навичками, що дозволяють сприймати й оцінювати педагогічну ситуацію як багатомірну, постійно інноваційну педагогічну реальність;
 - особливими професійно-діагностичними діями, що дозволяють майбутньому

Методологія сучасних наукових досліджень

вихователю перетворювати навчальний предметний матеріал (математичний, образотворчий, музичний тощо) у діагностичний. Студенти вчаться співвідносити змістовно-предметний аспект навчання дитини з її «психологічним портретом», з тими можливими змінами дитячої психіки, які можна спостерігати в процесі навчання. Оволодіння діями такого типу дозволяють студентам визначати розвивальні можливості предметного змісту дошкільного навчання;

- основами проєктувальних дій, метою яких є створення гнучкої системи організації життєдіяльності дитини. Така система вміщує у собі особливості розвитку дітей дошкільного віку в процесі взаємодії: з вихователем (за посередництвом навчального змісту і поза ним), з іншими дітьми (у процесі навчання), з батьками.

Суть такого підходу до обґрунтування структури професійної компетентності майбутнього вихователя визначилась пошуком і знаходженням найбільш значущих характеристик, що дозволяють закласти основи продуктивної професійної діяльності.

Таким чином, може бути здійснена єдина, неперервна лінія професійного становлення, розвитку й удосконалення професійної компетентності вихователя дошкільного закладу.

Використана література

1. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : Програма та методичні рекомендації / упорядник А. Богуш. — Одеса : Маяк, 1999. — 88 с.
2. Введенский В. М. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. М. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51–55.
3. Кононко О. Попереду велика и відповідальна робота / О. Кононко // Дошкільне виховання. — 1999. — №1. — С. 21–29.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя : Книга для учителя / А. К.ж Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 178 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ РОБОТИ АРХІМАНДРИТА АНТОНІЯ (АМФІТЕАТРОВА) «ПАСТЫРСКОЕ БОГОСЛОВИЕ» ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДЖЕРЕЛА

Сьогодні в суспільстві простежується зростання інтересу до релігії, християнських моральних цінностей. На фоні цього відбувається трансформація ціннісно-сміслових орієнтирів українців, які прагнуть, щоб уже в школі значна увага приділялась формуванню духовності їхніх дітей. Означена тенденція актуалізує необхідність творчого використання власного православного історико-педагогічного досвіду.

Важливим джерелом для дослідження теоретичних основ вивчення педагогічних дисциплін у вітчизняних духовних навчальних закладах ХІХ століття є робота архімандрита Антонія (Амфітеатрова) «Пастырское богословие», яку було видано у 1854 році. Вона ґрунтується на посланнях апостола Павла, настановах і правилах, встановлених вселенськими і місцевими соборами, творах Григорія Богослова, св. Златоуста, Григорія Двоєслова та інших отців церкви; на власному педагогічному досвіді (автор читав лекції з пастирського богослов'я у Київській духовній семінарії); на тих напрацюваннях з пастирського богослов'я, які мали викладачі Санкт-Петербурзької духовної академії (з північної столиці отець Антоній привіз навчальні конспекти з цього предмету). Праця була необхідна для духовних навчальних закладів, оскільки не було відповідного підручника, а навчальна реформа вимагала створення нової системи пастирського богослов'я. Як богословську роботу твір було позитивно оцінено сучасниками, проте вони не звертали уваги на педагогічну спрямованість цієї праці.

Використовуючи загальнонаукові та історичні методи дослідження, визначаємо, що у творі архімандрита Антонія (Амфітеатрова) «Пастырское богословие» значна увага приділялась підготовці майбутніх пастирів до виховної роботи в парафії. У джерелі стверджується, що пастирське богослов'я – це наука, яка «призначається і необхідна власне тим особам у Церкві Христовій, на котрих покладається обов'язок не тільки самим знати святішу релігію християнську і жити за її рятівним духом, але і розповсюджувати це знання і цей дух на інших людей [1, с. 2]. У підручнику зазначено, що «... мета пастирського служіння є ... просвіта людей у вірі та благочесті християнському, освячення благодаттю Божою, і керування їх до вічного спасіння і блаженства» [1, с. 10]. Таким чином, з обов'язків

Методологія сучасних наукових досліджень

священика, окрім «здійснення таїнств і взагалі богослужіння», усі інші («проповідь слова Божого і навчання людей вірі і благочестю Християнському», «керівництво до спасіння ввірених йому душ») [1, с. 81] мають яскраву педагогічну спрямованість.

Зважаючи на високу мету пастирської діяльності і необхідність позитивного виховного впливу, більша частина джерела присвячена вимогам до особистості пастиря, адже його життя та поведінка має бути прикладом для парафіян. «Пастир є учитель віри і благочестя, і через нього ллється на людей світло Христове і освічує їх. Він є священнослужитель і виконавець страшних і святіших таїнств. Він є керівник духовний ... і за його керівництва досягається людьми духовне вдосконалення і спасіння вічне» [1, с. 15]. У роботі вказується, що священику слід мати певні якості: «одні вимагаються перед вступом у священний сан і складають необхідну умову для його отримання; інші мають прикрашати пастиря після прийняття сану» [1, с. 26-27]. Тому у підручнику виділено два великих розділи: перший стосується якостей кандидата до священства, а другий – якостей власне пастиря церкви». На наш погляд, такий поділ не є доцільним, бо якості першої групи необхідні пастирю і після отримання священного сану. Цей поділ зумовив те, що частина якостей повторюється і в першому, і в другому розділах.

З перелічених на сторінках джерела якостей ми виділили ті, що необхідні священику як вихователеві пастви. Найважливішими для нього архімандрит Антоній визначає «якості серця». Необхідно, щоб пастир «попередньо мав серце пройняте і одухотворене: а) сильним релігійним почуттям і живою любов'ю до Христа Спасителя; б) настільки ж сильним і живим почуттям любові до людей» [1, с. 34]. «Якості серця» також виявляються у доброзичливості, терпеливості, мужності, цнотливості, стриманості, смиренні, благочесті, безкорисливості, твердості і стійкості характеру. Окрім того, пастирю для проведення виховної роботи у парафії необхідні такі чесноти:

- розумність і освіченість, «щоб він взагалі мав достатні пізнавальні здібності, як головні, зокрема розум, так і допоміжні, зокрема: пам'ять, уява, дар слова. Оскільки, якщо йому необхідно бути учительним, то для цього необхідно самому немало знати, треба вивчити декілька наук, пам'ятати багато правил і повчань, і вміти свої пізнання повідомляти іншим» [1, с. 31];

- проникливість, щоб священик мав хоча б «у деякій мірі проникливий і прозорливий розум. Це необхідно пастирю для того, щоб він міг завжди найкращим чином узгоджувати засоби з метою, умів гарно впізнавати людей, з якими йому необхідно мати справу, проникаючи в їхній внутрішній стан, у спосіб мислення, почуттів і схильностей, а також знав, кому, в який час, як і яке треба дати настановлення, як треба обійтись і з якого боку діяти» [1, с. 32];

- активність і працелюбність, адже «... пастир має бути сторожем у своєї пастви, повинен невсипно дивитись за моральним станом усіх і кожного із своїх прихожан, і бути в будь-який час готовим негайно йти до них на допомогу в усіх потребах, у всіх випадках і з усіма можливими засобами» [1, с. 42];

- комунікативність і елементи педагогічної майстерності, «щоб у будь-який час і з усіма спілкуватись із ласкавістю, дружелюбністю, співчуттям і християнською любов'ю, які мають виявлятися в тоні голосу, і в промовах, і в усіх рухах і діях зовнішніх ...» [1, с. 112]. Не зайвою для пастиря «буде і гарна освіта стосовно спілкування з людьми, вміння вести себе гарно і пристойно в товаристві і під час зустрічей із різними людьми. Від цього залежить часто перший погляд на пастиря і прийом його в певному товаристві, а через це і весь успіх подальшої його роботи з паствою [1, с. 55];

Окремо у «Пастырском богословии» представлено розділ про «якості пастиря, що виявляються в стосунках його з іншими людьми». У ньому висвітлюються особливості взаємовідносин священика з власною родиною, представниками влади, членами кліру тощо. Хоча на основі аналізу джерела з'ясовано, що найважливішим для пастиря є саме стосунки з власною паствою, про це в означеному розділі не згадується.

Зовсім мало уваги отець Антоній приділив такій важливій функції священика як організація початкового навчання дітей. Вона визначена другою (після заняття науками) важливою домашньою справою. За архимандритом Антонієм, викладання уроків має відбуватись «насамперед своїм власним дітям, щоб найкраще підготувати їх до наук у школі завдяки своєчасному і правильному розвитку їх здібностей, збудженню їх прагнення навчатися і збагачення їх початковими знаннями. Потім, окрім домашнього і сімейного, це заняття може бути в пастиря і поза домом, у приходському училищі, якщо воно є в його пастві, або в окремих домах прихожан. Це прекрасне, корисне і благотворне заняття і для пастви, і для пастиря, окрім цього, досить приємне» [1, с. 152].

Таким чином, у результаті аналізу роботи архимандрита Антонія «Пастырское богословие» з'ясовано, що, окрім здійснення таїнств і богослужіння, інші обов'язки пастиря мають педагогічну спрямованість і стосуються морально-релігійного виховання. Значна частина підручника присвячена висвітленню вимог до особистості священика як вихователя парафіян. Це дає підстави для визначення означеної праці важливим джерелом дослідження, присвяченого вивченню педагогічних дисциплін у вітчизняних духовних навчальних закладах XIX століття.

Використана література

1. Антоний (Амфитеатров) архим. Пастырское богословие / Архимандрит Антоний (Амфитеатров). — К. : Типография Киево-Печерской Лавры, 1854. — 170 с.
2. Аскоченский В. История Киевской духовной Академии по преобразовании ее в 1819 г. / В. Аскоченский — Спб., 1863. — 282 с.

Титаренко Л. І.

*доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри природничо-математичних
дисциплін ХНПУ імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Зростання ролі дошкільної освіти в сучасному українському суспільстві обумовлює підвищення вимог до підготовки фахівців у ВНЗ. Реорганізація системи вищої освіти в Україні передбачає ступеневу підготовку фахівця в умовах вищого навчального закладу. Згідно Національної рамки кваліфікацій, магістерський рівень вищої освіти характеризується здатністю розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та здійснення інновацій і деталізується такими компетенціями, як наявність спеціалізованих концептуальних знань, набутих у процесі навчання та професійної діяльності, на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи, прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування і тощо [1].

Проблемою професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах ступеневої підготовки переймалися Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківська, Е. Карпова, Л. Козак, Н. Кудикіна, Г. Підкурманна, Т. Поніманська, Т. Танько та інші. Зокрема Л. Козак визначає магістра дошкільної освіти як «фахівця у сфері дошкільної освіти, здатного до дослідницької, проектної та викладацької діяльності на інноваційному рівні, орієнтованого на пошук нового в організації педагогічного процесу, створення, впровадження та поширення освітніх нововведень задля високої результативності своєї професійної діяльності, формування інноваційної особистості вихованця» [2, с. 93]. Магістрів дошкільної освіти готують як до педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку, так і до викладання педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі.

Основним завданням підготовки магістра дошкільної освіти як викладача педагогічних дисциплін, зокрема «Методики логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку», є формування готовності до виконання професійно-педагогічних функцій під час підготовки майбутніх вихователів дошкільних освітніх закладів до логіко-математичного розвитку дітей в умовах реального педагогічного процесу вищого навчального закладу. А саме: формувати готовність застосовувати отримані теоретичні й

методичні знання для реалізації цілісного підходу до розвитку методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних освітніх закладів у процесі професійної освіти; формувати позитивне ставлення до розвитку методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних освітніх закладів в умовах вищого навчального закладу; розвивати прагнення магістрантів до самонавчання та самовдосконалення, постійного професійного розвитку, створення розвивального навчального середовища.

Спираючись на проведені нами дослідження щодо формування методичної компетентності майбутніх педагогів [3], визначимо умови, які дозволяють розв'язати висунуті завдання:

спрямованість професійної підготовки на формування у магістрантів мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до професійної діяльності, оскільки вона відбиває ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви, цілі, переконання, що забезпечують усвідомлення й позитивне ставлення майбутнього викладача до формування в студентів ключових та предметних компетентностей, активність і зацікавленість магістранта в оволодінні теорією та практикою викладання педагогічних дисциплін, зокрема «Методики логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку»;

оволодіння майбутнім викладачами психолого-педагогічними і предметно-методичними знаннями про суть математичних понять та форми, методи, засоби підготовки майбутніх вихователів до їх формування у дітей дошкільного віку. Формуванню науково-теоретичної готовності студентів магістратури до викладання дисципліни «Методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку» має підпорядковуватись утілення в освітню практику інтегрованого змісту («Педагогіка вищої школи», «Теоретико-методичні основи викладання психолого-педагогічних дисциплін у ВНЗ», «Теоретичні основи елементарних математичних понять», «Педагогіка математики» тощо) підготовки майбутнього вихователя, а також використання інтегрованих форм навчання (міжпредметних комплексних семінарів, інтегрованих днів, інтегрованих факультативних занять). Це дозволяє не лише ліквідувати дублювання навчального матеріалу, створити резерв робочого часу, а й надає можливість синтезувати професійно значущі знання, систематизувати й узагальнити уявлення про доцільне об'єднання змісту дошкільної освіти й оптимальну організацію його засвоєння;

набуття студентами магістратури досвіду дослідницької, проектної та викладацької діяльності на інноваційному рівні як умова успішності підготовки майбутнього викладача до професійної діяльності орієнтує навчальний процес не на механістичне запам'ятовування навчальної інформації, а на розвиток здатності студента осмислювати, інтерпретувати, трансформувати свій особистісний досвід. Це передбачає використання інтерактивних методів підготовки (ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань, проведення «круглих столів», «мозкових штурмів»), орієнтації педагогічних практик на врахування особистісного досвіду дослідницької, проектної та

Методологія сучасних наукових досліджень

викладацької діяльності на інноваційному рівні.

Названі шляхи дозволяють наблизити навчальний процес до конкретного середовища професійної діяльності, відкривають майбутньому викладачеві можливості актуалізувати свій досвід і ефективно сприймати досвід інших у проектуванні й здійсненні навчання майбутніх вихователів. Усе це спонукає студента магістратури до рефлексії (самоспостереження й самовдосконалення), до оволодіння різноманітними професійними вміннями і навичками, а отже, сприяє формуванню практичної готовності магістранта до підготовки майбутніх вихователів до логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Використана література

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. № 13 (41) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#n37>
2. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : монографія / Л. В. Козак ; за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. — К. : Едельвейс, 2014. — 599 с.
3. Титаренко Л. І. Підготовка майбутніх учителів до реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти / Л. І. Титаренко // Матеріали регіонального науково-практичного семінару 29-30 квітня 2013 р. / за заг.ред. В.М. Чайки. — Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013.— С.88-90.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
САМОАКТУАЛИЗАЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ
И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ: ПРЕДМЕТ, ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ
И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Подготовка педагогических кадров с высоким уровнем духовно-нравственных качеств является важнейшим условием стабильности как системы образования, так и общества в целом. Современная реальность такова, что педагогическая профессия сегодня, как никогда ранее, должна включать в себя больший, чем прежде, социальный потенциал, духовность и культуросообразный характер. Особенно актуальным этот факт становится в условиях роста безнравственности, бездуховности, равнодушия и настойчивого навязывания ценностей общества потребления. В сложившейся ситуации, на наш взгляд, для того чтобы получить диплом о высшем педагогическом образовании и стать наставником для современной молодежи, уже недостаточно только пройти обучение по целой совокупности естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, с помощью которых обретаются способности осуществлять ту или иную профессиональную деятельность. В связи с этим в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе всё чаще встречаются работы, посвященные исследованию механизмов и условий саморазвития личности будущего педагога, реализации заложенного в нём потенциала, в том числе и аксиологического. Осознание будущим педагогом своего аксиологического «Я» позволяет не только реализовать свои способности, но и определить свой стиль жизни и профессиональной деятельности. От того, в какой последовательности выстроена иерархия ценностных ориентаций будущего учителя истории и обществоведения и насколько она самоактуализирована будущим педагогом, напрямую зависит духовно-нравственный потенциал его будущих воспитанников, их ориентация на такие ценности как: патриотизм, гражданственность, родной язык, социальная справедливость, свобода, национальные традиции, национальное сознание и т.д. Мы полагаем, что основополагающим внешним условием самоактуализации аксиологического потенциала личности будущего учителя истории и обществоведения может стать реализация в условиях педагогического УВО теории

Методологія сучасних наукових досліджень

педагогического сопровождения. Данная теория, находясь в плоскости личностно-ориентированного подхода, направлена на придание первоочередной роли процессу саморазвития, может обеспечить создание оптимальных условий для социальной и профессиональной адаптации студентов педагогических УВО, содействовать процессу самоактуализации аксиологического потенциала личности будущего педагога, что, на наш взгляд, будет способствовать устранению фрагментарности в организации подготовки учителей истории и обществоведения.

При разработке программы психолого-педагогического исследования самоактуализации аксиологического потенциала личности будущих учителей истории и обществоведения предметом исследования выступили содержание и структурные компоненты самоактуализации аксиологического потенциала личности студентов выпускных курсов УО МГПУ имени И.П. Шамякина, обучающихся по специальности «История. Социально-политические дисциплины». Определение предмета исследования предполагает цель: изучить компоненты самоактуализации аксиологического потенциала личности будущего учителя истории и обществоведения и выявить связь между степенью самоактуализации аксиологического потенциала личности будущего учителя истории и обществоведения и эффективностью применения в учебно-воспитательном процессе педагогического УВО стратегии педагогического сопровождения. Реализация поставленной цели требует выполнения следующих задач: выявить структурные компоненты самоактуализации аксиологического потенциала личности будущего учителя истории и обществоведения; на основе оценки выраженности самоактуализационных характеристик описать способ самоактуализации у студентов выпускных курсов УО МГПУ имени И.П. Шамякина, обучающихся по специальности «История. Социально-политические дисциплины»; установить наличие взаимосвязи между степенью самоактуализированности аксиологического потенциала у будущих учителей истории и обществоведения и эффективностью применения в учебно-воспитательном процессе педагогического УВО стратегии педагогического сопровождения; разработать и реализовать модель педагогического сопровождения самоактуализации аксиологического потенциала личности будущего учителя истории и обществоведения; проверить эффективность психолого-педагогических условий самоактуализации аксиологического потенциала личности будущего учителя истории и обществоведения; разработать психолого-педагогические условия самоактуализации аксиологического потенциала личности будущего учителя истории и обществоведения.

Основой для нашего психолого-педагогического исследования послужили следующие предположения: структура самоактуализации личности студента включает в себя аксиолого-когнитивный, аксиолого-эмотивный и аксиолого-поведенческий компоненты; на степень выраженности самоактуализации аксиологического потенциала личности будущего учителя истории и обществоведения оказывает влияние создание

благоприятной, гармоничной, высококомпетентной среды и субъект-субъектных партнерских отношений между студентами и преподавателями.

Основные понятиями нашего эмпирического исследования стали:

Самоактуализация аксиологического потенциала личности будущего учителя истории и обществоведения. Понимается нами как непрерывный, осознанный и целенаправленный процесс актуализации и активизации из иерархической системы ценностных ориентаций студента ценностей, значимых для его будущей профессиональной деятельности в качестве учителя истории и обществоведения.

Педагогическое сопровождение. В нашем понимании это заранее спланированный тип педагогической деятельности всех субъектов сферы высшего педагогического образования, направленный на создание благоприятных условий для успешной социальной и профессиональной адаптации будущих педагогов к социальной среде, содействие процессу самоактуализации их аксиологического потенциала через установление субъект-субъектных отношений. Теория педагогического сопровождения может стать той актуализирующей силой, которая способна перевести аксиологический потенциал личности будущего учителя истории и обществоведения из потенциального состояния в актуальное в конкретных ситуациях профессионального выбора.

В соответствии с предметом, целью, задачами и рабочими гипотезами нашего исследования в качестве основного метода психолого-педагогического исследования выступил метод опроса, представленный методикой «Самоактуализационный тест», которая предназначена для оценки уровня самоактуализации личности и разработана на основе опросника личностных ориентации Э. Шострома (Personal Orientation Inventory – POI). В авторской методике Э. Шострома было выделено 12 параметров самоактуализации [1, с. 509–512]. Данная методика была адаптирована в самоактуализационном тесте (САТ) Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской, где представлены 14 характеристик самоактуализации. Надежность методики была проверена авторами, и сделан вывод, что в целом результаты психометрической проверки САТ свидетельствуют о его пригодности к использованию в научных исследованиях. Методика предназначена для обследования взрослых (старше 15–17 лет), психически здоровых людей [2]. Специфика изучаемого феномена (самоактуализации) и характер самого теста, сложность составляющих его суждений, требующих серьезного осмысления, позволяют рекомендовать его для обследования преимущественно лиц с высшим образованием. САТ состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает в себя два утверждения ценностного или поведенческого характера; испытуемым предлагается выбрать то из них, которое в большей степени соответствует их представлению или привычному способу поведения. САТ позволяет выявить два базовых (компетентность во времени и поддержка) и 12 дополнительных параметров. Базовые шкалы независимы друг от друга и не имеют общих пунктов.

Методологія сучасних наукових досліджень

Таким образом, реализация представленного психолого-педагогического исследования позволит нам измерить уровень самоактуализации студентов, обучающихся по специальностям «История. Социально-политические дисциплины» на базе УО МГПУ имени И.П. Шамякина, и проверить выдвинутую нами основную рабочую гипотезу о том, что содержание и степень самоактуализации аксиологического потенциала личности будущего учителя истории и обществоведения определяется использованием в учебно-воспитательном процессе педагогического УВО стратегии педагогического сопровождения.

Использованная литература

1. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер Пресс, 1997. — 608 с.
2. Самоактуализационный тест / Энциклопедия психодиагностики [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http : //www. PsyLab.info/](http://www.PsyLab.info/). — Дата обращения: 18.02.2016

ТИПОЛОГІЗАЦІЯ ЗАКЛАДІВ СУСПІЛЬНОЇ ОПІКИ В УКРАЇНІ (XIX – початок XX століття)

На сьогодні, згідно із Законом України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», до закладів суспільної опіки відносяться: будинки дитини, загальноосвітні, спеціалізовані та спеціальні школи-інтернати, загальноосвітні санаторні школи-інтернати; притулки; кризові медико-реабілітаційні та психологічні центри; дитячі містечка тощо [6].

Проте, як показав аналіз історії становлення та розвитку закладів суспільної опіки, що існували на території України протягом XIX – початку XX століття, діяльність цих закладів дещо відрізнялась від сучасних, завдяки різним типам та функціям надання допомоги нужденним.

Аналіз наукової і довідкової літератури дав можливість виділити їх типи: богадільні, робітничі будинки, будинки працелюбності, сирітські та виховні дома, притулки (виховні, виправні), спеціалізовані заклади (для глухонімих, сліпих, психічно та фізично хворих) тощо.

Богадільня – богоугодний заклад для опіки й піклування незаможних осіб. У словнику української мови «богадільня» позначається як благодійна установа, притулок для інвалідів, убогих, непрацездатних, старих людей [8, с. 208]. У дореволюційному енциклопедичному словнику Ф.А. Брокгауза та І.А. Єфрона «богадільня» визначається також як «богоугодний заклад для піклування осіб, які з різних причин стали нездатними до праці, як то: люди похилого віку, немічні та каліки», але з деякими поясненнями. Передусім, автори енциклопедії вказували, що для тимчасово хворих та душевно-хворих існували інші заклади (спеціальні установи), тому не потрібно їх називати богадільнями, як і ті, які збирали з людей деяку плату за опіку й піклування, бо «подібного роду установи є скоріше будинками дешевих або безкоштовних квартир, ніж богадільнями», а «суттєвою ознакою богадільні є повне утримання осіб, які в ній проживають», тобто надання притулку (місце-ліжко), їжі, підтримка морально-духовного стану людини за рахунок держави, громадських товариств, приватних благодійників, церковних інституцій тощо [1].

Наступним типовим закладом суспільної опіки, якого сьогодні вже не існує, вважався «робітничий (робочий) будинок». Як правило, існували такі заклади двох типів – пенітенціарні (за рахунок держави) та благодійні (за рахунок приватних внесків), але,

Методологія сучасних наукових досліджень

незалежно від цього, спрямовувались на ізоляцію, примус або стимуляцію до праці дрібних злочинців і жебраків. Якщо на початку свого становлення робітничі будинки створювалися виключно для примусового працевлаштування, то пізніше, завдяки благодійній діяльності, з'явилась нова форма – надання роботи, їжі та притулку всім нужденним за вільними умовами проживання й добровільної участі у праці. Пенітенціарні робітничі будинки часто поєднувалися з в'язницями, а добровільні – з богадільнями, притулками, освітніми та просвітницькими установами.

Найбільш цікавим з точки зору нашого дослідження вважається факт відкриття спеціальних робітничих будинків виключно для підлітків і взагалі молодих людей. Так, указом, від 12 серпня 1775 року, Катерина II відкрила робітничий будинок, виключно для примусового працевлаштування «молодих лінивців» [9]. На відміну від робітничого (робочого) будинку, існував й інший тип закладу – *будинок працьовитості*. Незважаючи на схожість форм організації діяльності з попереднім закладом, будинок працьовитості переслідував особливу, виховну мету – привчити п'яниць і розбещених людей до тверезості та дисципліни, долучити їх до морально-духовних цінностей шляхом надання оплачуваної роботи, їжі та (іноді) житла.

Окрім будинків працьовитості для дорослих, існувала і форма спеціалізованих (дитячих) установ подібного профілю, часто званих «дитячими притулками працьовитості». Вони, крім рутинного виконання замовлень, робили акцент на навчанні підлітків певному виду ремеслу з метою подальшого їх працевлаштування й взагалі соціалізації дитини в соціумі. Слід додати, що будинки працьовитості виконували багато соціальних функцій у справі суспільної опіки та піклування, а саме, крім самого нічліжного приміщення, функціонувала початкова школа для бідних дітей, майстерні для навчання дітей певному виду ремеслу [4].

Серед найбільш поширених закладів суспільної опіки вважалися *дитячі притулки* – будинки для опіки, піклування й виховання дітей. Якщо сьогодні дитячі притулки виконують роль тимчасового, перехідного етапу перебування дітей-сиріт, безпритульних, дітей, позбавлених батьківської опіки та інших терміном не більше 90 діб з подальшим вирішенням долі кожної окремої дитини (знаходження родичів, направлення до інтернату, усиновлення тощо), то раніше, у XIX столітті, ці заклади були постійні, де діти перебували цілодобово; денні, де діти могли перебувати протягом дня, а також змішані, в яких частина дітей проживала постійно (сироти, безпритульні), а частина перебувала тільки вдень, решту часу діти знаходились у родичів або опікунів. Освітня робота була спрямована на релігійно-моральне виховання дітей, отримання початкової освіти, надання необхідних знань щодо подальшої трудової діяльності. Відносились притулки до різних структур та підрозділів: а) відомство Імператриці Марії; б) ті, які підпорядковувались Міністерству Внутрішніх Справ; в) що належали до Імператорського Людинолюбного товариства; г) ті, що відкривалися приходськими опікунствами і братствами, православними й іншими релігійними організаціями, громадськими товариствами та приватними особами.

Наступна категорія закладів суспільної опіки та піклування, до якої необхідно звернутись, це *сирітські заклади опіки* – благодійні установи (заклади) для незаконнароджених дітей, сиріт, підкидьків, безпритульних, які втратили своїх батьків внаслідок їх смерті або з інших причин. До сирітських закладів суспільної опіки належали, безпосередньо сирітські будинки, виховні дома, сиротинці (рус. сиропитательниці), сирітські приймальні.

Аналіз Зводу законів Російської Імперії показав, що згідно «Положення про сирітські будинки» (31 січня 1836 року), приймалися до цих закладів сироти обох статей виключно у віці від 7 до 11 років, один раз на рік (у липні місяці), або дещо пізніше. В екстрених випадках приймалися діти й в інший час. Обов'язковий медичний огляд визначав, чи буде дитина прийнята до сирітського будинку чи ні. У прийомі могли відмовити, якщо дитина мала невиліковну хворобу або була фізично чи розумово відсталою. У таких випадках її відправляли до іншого, спеціалізованого закладу або лікарні. З іншого боку, дітей-сиріт, які мали, за свідченням лікаря, виліковні хвороби, безперешкодно допускали до прийому в сирітський будинок [7, с. 129].

Освітньо-виховний процес відбувався або в стінах самого сирітського будинку, або у навчальних закладах, що знаходилися поруч. Слід сказати, що в програмі навчання дітей-сиріт не було виявлено якогось розподілу за соціальним станом. Як хлопчики, так і дівчатка навчалися тих предметів, які були покладені для парафіяльних училищ, а саме: 1) Закону Божого за коротким катехізисом та священної історії; 2) читання за церковними, цивільними книгами або з рукописів; 3) каліграфії; 4) початкової арифметики.

Особливе місце в історії надання допомоги осиротілим дітям посідали *Виховні будинки* – благодійні, закриті навчально-виховні установи для сиріт, підкинутих, незаконнароджених, безпритульних дітей. Зазначимо, що основними вважались усього два заклади – один у Москві (відкритий 10 січня 1763), другий у Петербурзі (21 квітня 1764 року). Але, майже по всіх губерніях відкривались їх філії. Особливість виховних будинків полягала в наданні значних привілеїв вихованцям: 1) всі діти, які були прийняті до цієї установи (та їх нащадки) назавжди залишалися вільними та в жодному разі не могли стати кріпаками; якщо випускник виховного будинку одружувався на кріпачці, то дружина його також автоматично становилася вільною, а якщо вихованка виходила заміж за кріпака, то вона особисто завжди залишалася вільною, а її чоловік ні; 2) всі вихованці та вихованки мали право купувати собі будинки, лавки, фабрики й заводи, вступати в купецтво, займатися будь-яким промислом і цілком розпоряджатися своїм майном [2].

Заслуговує на увагу масштаб діяльності Виховних будинків. Перш за все, при Санкт-Петербурзькому окрузі мережа філій Виховних будинків містила 100 шкіл; окрім цього, при самому будинку були засновані вчительська семінарія та жіноче училище, що підготовляли дітей-сиріт до спеціальності лікарів, сільських учителів, повитух, нянь, телеграфістів, об'їждчиків та шкіперів для торгового флоту. При Московському окрузі

Методологія сучасних наукових досліджень

Виховний будинок містив 42 школи й 9 училищ (фельдшерське, землеробське та інші). Кращі учні сільських шкіл зараховувались до різних навчальних закладів або ж у свої [2].

Розглядаючи типологізацію закладів суспільної опіки в ХІХ – на початку ХХ століття, слід охарактеризувати й такий його тип, як *Сиротинці*. Сьогодні, у загальному значенні, цим словом позначаються всі заклади суспільної опіки, які призначені для дітей сиріт. У досліджуваній нами період цією синонімічною назвою характеризувалися також деякі дитячі установи, що були призначені для опіки й піклування. Проте, на нашу думку, «сиротинці» можна розуміти як окремий, самостійний тип установи, який функціонував у досліджуваній період під російською назвою «сиропитательниці». Оскільки сьогодні немає в українському словнику такого морфологічного визначення як «сиропитательниці», ми будемо називати їх сиротинцями у зв'язку з тим, що такі заклади функціонували як самостійні установи. З цього приводу, у дореволюційному енциклопедичному словнику Ф. А. Брокгауза та І. А. Єфрона зазначено, що Сиротинці (рос. сиропитательниці) – це особливі заклади для опіки «сірих та убогих» дітей, які є чимось середнім між сирітським домом, виховним будинком та пологовим притулком. Організовувались такі заклади під наглядом місцевих Приказів суспільної опіки, згодом земствами на основі особливих статутів «Про управління закладами суспільної опіки» та керувалися спеціальним положенням про ці будинки (рос. «Положение о Доме Сиропитательном») [3].

Заклади подібного типу надавали комплексні послуги: 1) прийом незаконнонароджених, підкидьків та бідних дітей-сиріт, які «залишилися в дійсному сирітстві» проводився на підставі правил про прийом немовлят до Імператорських Санкт-Петербурзького та Московського виховного будинку, з одним застереженням, що Рада має право зменшувати розмір встановлених зазначеними правилами грошових внесків при прийомі дітей до цих будинків; 2) здійснювалась допомога при народженні дитини: наявність спеціальних відділень (пологових палат) з обслуговуючим персоналом (повитуха, годувальниці, няньки та інші службовці), де вагітним жінкам надавалася допомога зі збереженням таємниці народження, «якщо того вимагалось» та видачою (після пологів) грошової допомоги; 3) початкове навчання за програмою церковно-парафіяльних училищ із подальшим працевлаштуванням вихованців в ремісничі майстерні [7, с. 145].

Аналіз діяльності закладів суспільної опіки досліджуваного нами періоду дозволив виділити й такий різновид сирітських установ, як «сирітські приймальні». У дореволюційній літературі з цього приводу надається досить мало інформації, проте нам вдалося знайти цьому типу пояснення при аналізі діяльності притулків для годувальниць (спеціальні приміщення для найму жінок-годувальниць), які започатковувались громадськими установами або приватними особами для вигодовування немовлят. Так, з'ясувалось, що таким притулком було дозволено, окрім тимчасового годування немовлят, додатково приймати на довготривале виховання немовлят дітей-сиріт. Усі притулки для

годувальниць із сирітськими відділеннями (приміщеннями для дітей-сиріт) підлягали строгому лікарсько-поліцейському контролю і могли відкриватися тільки за дозволом медичної влади [5]. Отже, на нашу думку, «сирітськи приймальні» це тимчасові приміщення (притулки) для дітей дошкільного віку, що знаходились у відомстві Медичного департаменту при Міністерстві Внутрішніх Справ, які мали на меті, окрім вигодовування немовлят, ще й виховання сиріт з подальшим їх улаштуванням до інших закладів опіки чи на патронат у сім'ю.

Таким чином, розглядаючи історію становлення, розвиток і роль закладів суспільної опіки у ХІХ – початку ХХ століття, можна констатувати, що завдяки особливим типам і функціям, вони значно впливали на поліпшення умов надання допомоги нужденним, серед яких діти-сироти, безпритульні, ті, хто опинився у важких життєвих умовах, інваліди, люди похилого віку тощо. Дійсно, деякі заклади суспільної опіки, що функціонували в минулому, сьогодні втратили свою актуальність, проте, деякі форми і методи можна взяти як орієнтир для практичної реалізації, особливо заходи щодо зменшення появи дитячої безпритульності, жебракування, створення належних умов щодо виховання дітей-сиріт з подальшим влаштуванням їхньої долі, відкриття спеціальних приміщень для таємного прийому «підкидьків», надання тимчасового житла бідним, працевлаштування ледарів та інші.

Використана література

1. Богадельня // Энциклопедический словарь / сост. Ф.А. Брокгауз [Лейпциг], И.А. Ефрон [Санкт-Петербург]. — СПб. : Семеновская Типо-Литография И. А. Ефрона, 1890–1907. — Т. 1-41А [1-82], доп. 1-2А [1-4] [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.vehi.net/brokgauz/all/013/13145.shtml>
2. Воспитательные дома // Энциклопедический словарь / сост. Ф.А. Брокгауз [Лейпциг], И.А. Ефрон [Санкт-Петербург]. — СПб. : Семеновская Типо-Литография И. А. Ефрона, 1890–1907. — Т. 1-41А [1-82], доп. 1-2А [1-4] [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://www.vehi.net/brokgauz/all/023/23352.shtml>
3. Дом сиропитательный // Энциклопедический словарь / сост. Ф.А. Брокгауз [Лейпциг], И.А. Ефрон [Санкт-Петербург]. — СПб. : Семеновская ТипоЛитография И. А. Ефрона, 1890-1907. — Т. 1-41А [1–82], доп. 1–2А [1–4] [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.vehi.net/brokgauz/all/094/94095.shtml>
4. Дом трудолюбия // Энциклопедический словарь / Под ред. И.Е. Андреевского, К.К. Арсеньева, Ф.Ф. Петрушевского; Изд. Ф.А. Брокгауз [Лейпциг], И.А. Ефрон [Санкт-Петербург]. — СПб. : Семеновская Типо-Литография И. А. Ефрона, 1890–1907. — Т. 1-41А [1-82], доп. 1-2А [1-4] [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.vehi.net/brokgauz/all/037/37051.shtml>
5. Приюты для кормилиц // Энциклопедический словарь / сост. Ф.А. Брокгауз [Лейпциг], И.А. Ефрон [Санкт-Петербург]. — СПб. : Семеновская Типо-Литография И. А. Ефрона, 1890–1907. — Т. 1-41А [1-82], доп. 1-2А [1-4] [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.vehi.net/brokgauz/all/083/83292.shtml>

Методологія сучасних наукових досліджень

6. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Закон від 13.01.2005 № 2342-IV (поточна редакція від 21.02.2016) [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2342-15>
7. Свод законов Российской Империи : Издание в 16-ти томах. — Т. XIII [Электронный ресурс] / Официальный интернет-портал правовой информации. Законодательство России. Свод законов Российской Империи // Устав о общественном призрении. Книга первая. Общие учреждения установлений общественного призрения и уставы заведений, им подведомственных. — Издание 1892 года. — Режим доступу : <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?searchres=&empire=1&collection=0&volume=100017&pg=81>
8. Словник української мови : в 11 томах — Том 1 (А-В) / [редактори тому: П. Й. Горещький, А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, Н. І. Швидка]. — К. : Наукова думка, 1970. — 799 с.
9. Храпоничева Е. Дома трудолюбия : Из истории создания в XIX веке работных домов и домов призрения [Электронный ресурс] / Елена Храпоничева // Московский журнал. —1999. — №9 — Режим доступу : <http://krotov.info/history/19/56/1999hrap.html>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Соціально-економічні умови в Україні вимагають підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів різних освітніх галузей, зокрема вчителів технологій. Головним у цьому процесі є підготовка компетентних, конкурентоспроможних фахівців, які здатні кваліфіковано орієнтуватися в інформаційному просторі, самовдосконалюватися, творчо розв'язувати будь які професійні завдання в умовах роботи сучасних загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема допомогти учням з професійним визначенням.

У даній статті ми розглянемо деякі аспекти педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності та обґрунтуємо актуальність формування готовності майбутнього викладача технологій до педагогічної підтримки професійного самовизначення учнів основної школи.

Реалізація педагогічних умов має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх учителів технологій; визначення форм і методів інформаційної підтримки процесу формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в реальних умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Специфіка педагогічних умов детермінована не лише сутністю і змістом професійної підготовки майбутнього вчителя технологій але й особливостями сучасної школи, що у свою чергу потребує нових підходів при підготовці майбутніх учителів технологій. Завдання полягає в тому, щоб більш точно визначитись у потребах кадрів з урахуванням особливостей регіону; формувати соціально значущі якості особистості у випускників закладів освіти; спрогнозувати ефективність запровадження різних моделей профорієнтаційного навчання; визначити ефективність організаційно-методичних структур педагогічної підтримки професійного самовизначення учнів.

Аналізуючи досліджувану проблему, виділяємо такі педагогічні умови, що дозволять ефективно здійснити формування готовності майбутніх учителів технологій до діяльності в умовах загальноосвітньої школи:

Методологія сучасних наукових досліджень

- структурно-змістове забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної підтримки професійного самовизначення учнів;
- науково-методичне й матеріально-технічне забезпечення;
- інформаційно-психологічне забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи;
- системний моніторинг і контроль процесу формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення передбачає створення нових навчальних посібників, підручників, методичних рекомендацій і методичних розробок для професійної підготовки вчителя технологій, розроблених з урахуванням майбутньої діяльності вчителів в умовах основної школи; наявність необхідного матеріально-технічного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів технологій (шкільні підручники, необхідна інформаційна база, банки програм варіативних, елективних та профільних навчальних курсів, новітні інформаційні технології тощо).

Інформаційно-психологічне забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної підтримки професійного самовизначення учнів передбачає створення позитивної мотивації майбутніх учителів технологій до майбутньої професійної діяльності, формування психологічної готовності майбутнього вчителя технологій до гнучкості й варіативності навчального процесу.

Системний моніторинг і контроль за процесом формування готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної підтримки професійного самовизначення учнів передбачає розробку і застосування діагностичних методик для вивчення рівня сформованості готовності майбутніх учителів технологій до професійної діяльності, контроль успішності засвоєння системи знань, умінь і навичок майбутніми вчителями технологій, моніторинг успішності проходження студентами виробничих практик.

Виходячи із сучасних соціально-економічних позицій, метою формування готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної підтримки професійного самовизначення учнів основної школи є підготовка учнів до самостійного життя і діяльності в демократичному громадянському суспільстві з ринковою економікою, що вимагає від молоді оволодіння такими елементами загальної культури особистості як мобільність, комунікабельність, гнучкість, здатність до прогнозування, самостійність, активність, уміння працювати в колективі. Отже, педагогічні умови мають сприяти розвитку активної, самостійної, здатної до самоорганізації, відповідальної, заповзятливої і мобільної особистості; формуванню готовності до співпраці, розвитку здатності до творчої діяльності, терпимості до чужої думки, вміння вести діалог, шукати і знаходити змістові компроміси; формуванню вмінь самостійно здобувати й інтегрувати знання з технології з іншими предметами і застосовувати їх у своїй практичній діяльності; підготовці учнів до професійного самовизначення і соціальної адаптації; ініціативності, вмінню кооперуватися

з іншими, здатності переконувати, схильності до розв'язання проблем, планування, самоосвіти, а отже, вмінню здобувати й опрацьовувати інформацію.

Використана література

1. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности / К. М. Дурай-Новакова. — М., 1983. — 356 с.
2. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студентів до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. — К. : Вища школа, 1987. — 54 с.
3. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 1. — С. 125–132.
4. Сластёнин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластёнин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. — 1991. — № 10. — С. 79–84.

Ходикіна Ю. Ю.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри філософсько-психологічної антропології
ХНПУ імені Г.С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

МЕТОДОЛОГІЯ ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

Тілесно-орієнтована психотерапія має свою історію розвитку та належить до інтегративних моделей психотерапії, які нині продовжують інтенсивно розвиватися. Вона об'єднує різноманітні теоретичні та методологічні підходи до впливу на психіку за допомогою змін, що відбуваються з тілом, звертається до глибинних взаємозв'язків, які представляють собою психо-тілесні процеси, приділяючи при цьому певну увагу як тілесному, так і психічному компоненту. Має великий набір технік (від «катарсичних» до «тілесної гомеопатії»): методами роботи з диханням, дотиком, м'язовим тонусом, позою, рухом, чуттєвим усвідомленням, образами, мовою, тощо. З їх допомогою усвідомлюються, вивчаються та приймаються з метою подальшої інтеграції ті аспекти досвіду особистості, що були витіснені. При цьому спеціальні принципи та прийоми роботи з тілом використовуються як основний засіб безпосереднього терапевтичного впливу на достатньо широке коло психологічних проблем.

Над питанням єдності психічного і тілесного працювали З. Фрейд, С. Ференці, А. Адлер, Г. Гродек, В. Райх, К. Юнг, А. Лоуен, Ф. Перлз, М. Фельденкрайс, Ф. Александер, А. Янов та інші.

Аналіз досвіду психотерапевтичної практики доводить, що шлях до цілісної присутності людини у світі дуже часто починається саме з цілісної присутності у своєму тілі. І навпаки, дистанціювання від свого тіла є однією з головних ознак психічного нездоров'я найрізноманітнішої етіології. Методи тілесно-орієнтованої психотерапії підвищують відчуття цінності буття та власної участі в унікальному особистісному житті.

Тілесно-орієнтована психотерапія належить до інтегративних моделей психотерапії. Вона виникла і продовжує в даний час розвиватися у двох основних варіантах:

- як самостійний напрям психології та психотерапії;
- як додатковий та необхідний компонент у руслі сформованих раніше психологічних підходів, перш за все, в психоаналізі, гештальт-підході, екзистенціальній психології.

До поширених методів (систем) тілесно-орієнтованої психотерапії відносять: вегетативну терапію (Вільгельм Райх), біосинтез (соматична терапія Девіда Боаделла),

організмичну психотерапію (М. Браун), біоенергетичний психоаналіз (Олександр Лоуен), радіус (Чарльз Келлі), хаком (Рон Курц), біоенергосістемотерапію (Є. Зуєв), соматичний процес (Стенлі Келеман), комплекси рухових вправ (Фредерік Матіас Александер), аналіз рухів (Р. Лабан) і різні види танцювальної та рухової терапії, структурну інтеграцію (Іда Рольф), терапію первинного крику (Артур Янов), чуттєве усвідомлення (Ш. Селвер), психотоніка (Ф. Гласер), процесуальну терапію (А. Мінделл), танатотерапію (Володимир Баскаков), психологію соматичного розвитку (бодінаміка Лізбет Марчер), Розен-метод (М. Розен), інсайт-метод (М. Белокурова), різноманітні види технік акторської майстерності, тілесно-дихальні і звукові психотехніки, східні види тілесних практик, тощо.

Загальною основою методів тілесно-орієнтованої психотерапії вважається використання безпосереднього контакту терапевта з тілом клієнта, заснованого на уявленні про нерозривний зв'язок тіла і духовно-психічного стану. Передбачається, що емоції клієнта або травмуючі спогади, які не були відреаговані своєчасно, вкарбовуються в його тілі внаслідок функціонування фізіологічних механізмів психологічного захисту. За принципом зворотного зв'язку, робота з тілесними проявами клієнтів допомагає здійснювати корекцію психологічних проблем, дозволяє усвідомити та прийняти ті аспекти особистості, що були витіснені, інтегрувати їх як частини своєї глибинної сутності.

Черкашин С. В.

*докторант кафедри загальної педагогіки й педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна*

ГУМБОЛЬДТІВСЬКИЙ ІДЕАЛ ОСВІТИ ТА БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

У центральній Європі, у тому числі й у Німеччині, через десятиліття після закінчення другої світової війни відбулося потужне економічне зростання. Воно супроводжувалось стабілізацією суспільних структур у дусі консерватизму. У другій половині 60-х років минулого століття відбувся радикальний перегляд ціннісних орієнтацій, пов'язаний з революційним за своїм характером переворотом у німецьких університетах, який асоціюється в Німеччині із цифрою «1968». Традиційні великі факультети, що існують у незмінному вигляді упродовж декількох сотень років, піддалися дробленню й реструктуризації, а на їхній базі відкрилися численні нові актуальні спеціальності.

У цих нових умовах традиційний інститут штатних професорів-ординаріусів, у якому усі повноваження сконцентрувалися в руках завідуючих кафедр, мав надати можливість новому університетському менеджменту здійснити необхідні структурні перетворення, а також реформувати навчальний процес, впровадивши нові форми й методи навчання, і змінити зміст і традиційні, але застарілі форми науково-дослідницької роботи.

Наприкінці 1960-х і початку 1970-х років учасники суспільних дискусій висунули вимоги про радикальне реформування університетської моделі Гумбольдта, корекції його освітнього ідеалу, про забезпечення соціальної релевантності університетської діяльності й доступності університетської освіти для тих соціальних верств, які й дотепер не мали до неї доступу, а також практики «критичного обговорення» проблем вищої освіти в рамках так званого «вільного від тиску авторитетів дискурсу». У другій половині 1970-х років, у розпал світової енергетичної кризи плани реформування університетів, проголошені й затверджені керівництвом вишів і відповідних міністерств, не були реалізовані через відсутність у бюджетах державних коштів, необхідних для фінансування масових німецьких університетів.

Інтенсивна дискусія про стан справ у системі вищої освіти відновилась у ході глобалізації, що охопила на початку 1990-х років усі сфери життя сучасного суспільства. У сфері вищої освіти ФРН це спричинило, з одного боку, загострення інтересу до проблеми конкурентоспроможності німецьких університетів у всесвітньому масштабі через значне підвищення авторитету вишів США. Ця проблема в більшості випадків замовчувалася чиновниками міністерства освіти, представниками самих вишів і наукових кіл. З іншого боку, інтенсифікація процесу європейської інтеграції вимагала досягнення порівнянності, взаємного визнання навчальних планів, програм і дипломів, а також можливостей безперешкодного переміщення студентів у межах єдиного освітнього простору ЄС.

Реалізація цих ідей спричинила становлення й розвиток так званого «Болонського процесу», який привів до фундаментального реформування системи вищої освіти ЄС на основі проголошеної 19 червня 1999 року «Болонської декларації». Декларація містила вимогу про впровадження до навчальних програм конкретних заходів, реалізованих у строго визначений термін і затверджених у законодавчому порядку. Мова йшла про підготовку фахівців на основі чітко окреслених, орієнтованих на професію,

конкурентоспроможних навчальних програм, які передбачали підготовку фахівців із практичною орієнтацією навчання в бакалавріаті й підготовку фахівців з орієнтацією на наукову діяльність у магістратурі.

Оцінка цих процесів у самому німецькому суспільстві й в університетських колах дотепер залишається неоднозначною. Ці перетворення звужують свободу викладання й навчання, а також обмежують корпоративну свободу й дослідницьку волю вишів, що суперечить тим принципам, на яких базується ще дотепер актуальний Гумбольдтівський ідеал освіти та Гумбольдтівська модель університету. В колах природничих, а також частково й інженерних наук часто висловлюється жаль із приводу втрати кваліфікації дипломованого інженера, яка користується попитом на глобальному ринку праці. Проте вітається уніфікація навчання, можливість безперешкодного визнання дипломів, у тому числі в багатьох гуманітарних науках. Представники так званих «орхідейних предметів» убачають у Болонському процесі небезпеку для свого існування, оскільки дані предмети часто не підлягають інтеграції до навчальних програм підготовки фахівців з окремих актуальних спеціальностей.

Представники старих структур не рідко критикують ініціаторів Болонського процесу за те, що мета останніх полягає в деградації університету до рівня технікуму й у повній відмові від університету як місця одержання освіти й формування моральних і духовних цінностей майбутніх фахівців. Слід визнати, що багато негативних явищ (зникнення традиційних раніше спеціальностей або окремих предметів, утилітарна спрямованість університетської науки тощо) часто дійсно мають місце в університетській практиці, навіть якщо це й не передбачалося на початку процесу реалізації реформ у дусі Болонського процесу. Супротивники цього процесу вживають у дискусіях вагомі аргументи, які треба взяти до уваги.

Так, у ході цього процесу реформування дійсно був стандартизований і регламентований порядок навчального процесу й проведення іспитів. При цьому спостерігається значна концентрація студентів саме на тих спеціальностях, по яких проводяться іспити й студенти можуть заробляти оцінки. Широка орієнтація студентів, наприклад, на одержання додаткової освіти ледь уявляється можливою через високі вимоги до успішності студентів по спеціальних предметах і через значне навчальне навантаження, яке не може забезпечити реалізацію Гумбольдтівського принципу єдності дослідження й навчання.

У німецьких ЗМІ, які критично оцінюють хід Болонського процесу в Німеччині, звучать обвинувачення в насадженні в університетах провінціалізму, у програмуванні студентів на одержанні оцінок, підрахунок зароблених балів і обов'язкове відвідування максимального числа обов'язкових навчальних заходів. У таких умовах для зміни місця навчання або перебування за кордоном, а також для міркувань і пошуку в рамках самостійної навчальної й наукової роботи в студентів залишається занадто мало часу. Автори газетних статей указують на те, що надмірні психологічні навантаження студентів призводять до зниження їх когнітивної діяльності в результаті нейтралізації таких важливих факторів цієї діяльності як допитливість, інтерес до пізнання, незалежність мислення. У зв'язку із цим звучать сумніви в можливості досягнення реформованими вишами високих стандартів освіти.

Пріоритети так званого «суспільства знань» уявляються також не цілком переконливими, оскільки саме переваги конкурентної боротьби на ринку праці, очікувані студентами, а не освітні ідеї визначають вибір ними спеціальностей, знань і навчальних матеріалів. Логіка Болонського процесу заснована на тому, що успішність вишів передбачає розробку власних критеріїв ефективності роботи. Фінансування вишів, окремих навчальних і дослідницьких проектів здійснюється на основі принципу виділення коштів з урахуванням результативності їх роботи. Орієнтація на результативність, безумовно, має оцінюватися позитивно. Проте, вона змушує вчених ухилятися від своїх безпосередніх обов'язків, пов'язаних з викладанням і керівництвом науковою діяльністю й займатися пошуком коштів у ході реалізації певних комерційних проектів, надання експертних та інших послуг. У цих умовах руйнується Гумбольдтівський ідеал формування особистості через науку й ставиться під сумнів можливість одночасного навчання й

Методологія сучасних наукових досліджень

виховання майбутніх фахівців через ускладнення безпосереднього контакту викладача й студента в межах масових навчальних заходів, виконання тестових завдань і написання письмових робіт. Проведення потрібних для студентів індивідуальних консультацій або занять відбувається формалізовано і на не достатньому рівні. У цих умовах ускладнюється прищеплювання студентам духовних і моральних цінностей, у тому числі в процесі вивчення так званих «орхідейних предметів», які поступають місцем предметам, орієнтованим на формування практичних і професійних компетенцій майбутніх фахівців.

Строгість і впорядкованість системи оцінювання й пред'явлення вимог до студентів безумовно позитивно позначається на результатах навчання, оскільки підвищується успішність, скорочується численність студентів, які відраховуються із університету з різних причин, та скорочується термін самого навчання. Правда, уніфікація навчання й тісні рамки освітнього процесу не сприяють формуванню наукової еліти, що обрала свій оригінальний шлях у системі освіти.

Процес реформування вишів Німеччини відбувається у порівнянні з іншими європейськими країнами з різною швидкістю в різних федеральних землях, в окремих вишах і на окремих факультетах. В окремих випадках він гальмується консервативністю поглядів викладацько-професорського складу.

К ВОПРОСУ АНТИПОСЛОВИЦ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

В современное время наша речь характеризуется все новыми оборотами, которые использует практически каждый человек. Но вместе с тем сохраняется значение пословиц, которые использует русский человек. Именно пословицы позволяют ярко подчеркнуть смысл сказанного. Пословичные выражения активно применяют многие люди, при этом их социальный статус, место их работы не имеет особого значения

Роль пословиц заключается еще и в том, что их использование в речи способно украсить её, а также говорит о человеке, который периодически использует пословицы, как о грамотном и образованном. Под антипословицами, вслед за В. Мокиенко и Х. Вальтером [1, с. 12], мы понимаем трансформы традиционных русских пословиц и новые шутливые паремии, в том числе образованные по моделям, в отличие от широкого понимания антипословиц в немецкоязычной паремиографической традиции [1, с. 16], откуда в отечественную паремиологию и пришел данный термин.

В. Мокиенко и Х. Вальтер отмечают, что паремиологическая «смеховая культура» имеет не менее древние корни, чем паремиологическая культура «серьезная», а современную активизацию данного жанра «приколов» объясняют общей демократизацией языка, вульгаризацией разговорной речи и текстов СМИ. Что же касается Интернета, то ему отводится исключительная роль в тиражировании и распространении антипословиц [3, с. 159].

Авторы говорят об активизации употребления пословиц, поговорок и крылатых выражений в современных публикациях и живой речи. В публицистике наших дней, в средствах массовой информации из-за «раскованности» стиля и острой потребности в «крутизне» этот малый жанр русского фольклора расцвел буйным цветом. Вот несколько примеров: «Одна голова хорошо, а с мозгами лучше»; «Пиво без водки – деньги на ветер».

Получается, что повсеместно пословичная система ценностей вступает в конфронтацию со здоровым юмором. Есть несколько способов образования антипословиц. Главное, чтобы её прототип узнавался носителями языка мгновенно. Собственно говоря, «эффект узнавания» любой трансформы пословицы –

Методологія сучасних наукових досліджень

необходимое условие её популярности и функционирования. Например: *«Век живи – век лечись»*; *«Мой дядя самых честных грабил»*.

Считается, что пословица особенно часто становится иронической, когда к ней прибавляется какой-либо новый компонент: *«Чем дальше в лес, тем своя рубашка ближе к телу»*; *«На безрыбье и сам раком станешь»*; *«Язык до киллера доведёт»*.

В известных фразеологических оборотах, пословицах, поговорках или афоризмах участники интернет-коммуникации, как правило, заменяют одно-два слова словами либо сходного звучания, относящимися к компьютерной лексике. Подобные замены дают возможность достичь юмористического эффекта: *«Сайт контентом не испортишь»* (кашу маслом → сайт контентом); *«держи пароль за зубами»* (язык → пароль); *«добрый юзеритянин»* (юзеритянин → самаритянин); *«На Яндекс Директ надейся, но и сам не плошай»* (Дед Мороз → Яндекс Директ); *«Бан без причины – признак дурачины»* (смех → бан); *«В чужую сеть со своим протоколом не лезь!»* (монастырь → сеть и устав → протокол) и т.п [3, с. 158]. Встречаются и более сложные конструкции, когда заменяется не одно слово в пословице, а несколько. Например: *«Гугл для тела, Яндекс для души»*; *«В хорошем блоге – хороший траф»*; *«Сколько Яндекс ни корми, а Гугл всё равно больше»*; *«Был бы форум, а тролли найдутся!»*; *«Спамер в бане – и сайту легче»*; *«Пришел эмо-глист – отворяй бан-лист»*; *«Срача бояться – в комменты не ходить»*; *«Юзер с канала – провайдеру легче»*; *«Без байта гигабайта нет»*; *«Без меня меня залогинили»*; *«За одного хакнутого двух нехакнутых дают»*; *«Неча на интерфейс пенять, коли юзерник кривой»* (Ср.: На зеркало неча пенять, коли рожа крива); *«Семь раз разметь – один запость»*; *«Накрутка зла: зафрендись и козла»*; *«У семи админов флудер без бана»*; *«Блог-то блог, но и в оффлайне не будь плох»*.

Владение не только паремиологическим, но и фразеологическим материалом демонстрирует автор контаминации: *«Лучше семь раз в глаз, чем один раз в бровь»*. На буквализации строится использование фрагмента пословицы в текстообразующей функции: *«Кто к нам с мечом придёт)) Купим антикварное холодное оружие. Тел.: ...»*

«Скажи мне, кто Билл Гейтс, и я скажу кто ты» [2, с. 186]. Выражение говорит о том, насколько человек привязан к компьютеру и всему, что с ним связано. Фразеологическая игра, присутствующая в этом высказывании строится на замене компонентов исходной паремии (Ср.: *Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты*). Встречается и такой вариант антипословицы: *«Скажи мне, кто для тебя “smart”, и я скажу кто твой “responder”»*.

«Тамбовский волк тебе провайдер» [2, с. 187] в значении 'Компании, предоставляющие доступ к сети Интернет – недружелюбные'. Фразеологическая игра состоит в замене компонентов *товарищ* на *провайдер*. (Ср.: *Тамбовский волк тебе товарищ*).

Таким образом, пословицы – одни из самых частотных по употреблению в разговорной речи фразеологизмов. В речевой ситуации говорящему для преодоления

комплекса социального одиночества важно создать иллюзию стоящего за ним плотного и однородного социального пространства, и для этого ему необходимо ввести в речь пословицу, подчеркнув тем самым то, что его мнение основывается не на оторванных от человеческой жизни представлениях. Конкретные цели воздействия пословицы на сознание определяются непосредственными целями адресанта речевого сообщения и семантической нагрузкой самой пословицы, ее смысловым потенциалом. Антипословицы в интернет-коммуникации проявляются в рефлексии пользователей Сети над своим поведением в рамках нового коммуникативного пространства и являются средством саморепрезентации и развлечения. Наиболее богатый арсенал средств для осуществления языковой игры в рамках интернет-коммуникации так же, как и вне данного коммуникативного пространства, имеет лексический уровень языка, где языковая игра строится на обыгрывании компонентов значения слова, многозначности слов и омонимии, различных синонимов, паронимов, фразеологических оборотов.

Использованная литература

1. Вальтер Х. Антипословицы русского народа./ Х. Вальтер, В. М. Мокиенко. — СПб., Нева, 2005. — С. 11–16.
2. Кураш С. Б. Современная электронная коммуникация в зеркале неологизмов // Славянская фразеология в синхронии и диахронии : сб. науч. статей. Вып. 1.; редкол.: В.И. Коваль (отв. ред.) [и др.]. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2011. — С. 186–189.
3. Никитина Т. Г. Пословичные трансформы и их лексикографическое описание // В. И. Даль в парадигме идей современной науки / Т. Г. Никитина. — Иваново : ГОУ ВПО «Ивановский гос. Университет», 2006. — С. 158–160.

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ В НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛІВ

Педагогічна рефлексія є відправною точкою будь-якого дослідження вчителями питань організації і проведення навчально-виховного процесу. Пошук шляхів оптимізації навчання, покращення певної педагогічної ситуації і змін на краще у власній поведінці педагога починається з усвідомлення того, що певна проблема дійсно існує, а тому потрібно її чітко визначити, виявити причини виникнення і знайти рішення. Для визначення і подальшого аналізу певної проблеми необхідною стає здатність до педагогічної рефлексії як невід'ємного компоненту професійних компетентностей вчителя, незалежно від предмету викладання, віку школярів та умов праці.

Розглядаючи педагогічну рефлексію як таку, що поєднує роздуми і конкретні дії, дослідники виокремлюють чотири основні етапи цього процесу: вчитель помічає щось і описує конкретну ситуацію; усвідомлює, що саме вона позначає; аналізує, що до неї призвело; виявляє, яким чином можна досягти змін [6]. Аналогічно, Л. Молчан у своєму дослідженні обґрунтовує три рівні педагогічної рефлексії: рефлексія-опис, рефлексія-аналіз і рефлексія-прогноз (вчитель може самостійно сформулювати педагогічну проблему, обрати методику її аналізу, прогнозувати результати педагогічного впливу на учнів) [1, с. 474–475].

Важливо, що це не означає опис проблеми мовою науки з самого початку, констатація нагадує скоріше суто практичну замальовку, зрозумілу для всіх учителів, незалежно від стажу роботи і досвіду. Помітити проблему – перший крок до усвідомлення її реального значення і виявлення всіх факторів, що спричинили її виникнення: переконань учителя щодо процесу навчання і процесу учіння, розуміння ним психології учнів і власної особистості, прогалин у знаннях педагогіки і методики, помилкового або неточного вибору методів і прийомів навчання, хибного застосування освітніх технологій тощо. Для того, щоб від роздумів перейти до конкретних дій, що приведуть не просто до змін, а до розвитку і вдосконалення, вчитель має подолати штучно встановлений бар'єр між теорією і практикою, між думкою і дією і зрозуміти, що саме він, його критичні роздуми і його дії є рушійною силою еволюції у навчально-виховному процесі, а не думки «псевдонауковців», далеких від шкільної аудиторії [2].

Наївно сподіватися, що учорашні школярі приходять до студентської аудиторії з чіткими уявленнями про рефлексію, про необхідність постійно користуватися нею як інструментом професійного й особистісного зростання і про оптимальні шляхи її здійснення. Тому студентам потрібна допомога в процесі переходу від мислення як учень до мислення як учитель, потрібне керування їх педагогічною рефлексією за рахунок спеціальних завдань, які супроводжують традиційні вправи і завдання, що їх студенти виконують на занятті і вдома, тобто, систематичне введення рефлексивного компоненту до процесу навчання в університеті. Таким чином досягається, за словами Дж. Луграна, «розпаковування» педагогічного досвіду, «навчання про навчання» шляхом використання професійно-педагогічних і методичних компетентностей, які прагнуть сформувані у студентів [5].

Розвиток умінь педагогічної рефлексії для досягнення нового рівня в розумінні того, як здійснюється навчально-виховний процес і які дії вчителя й учнів сприяють успішному і результативному перебігу цього процесу, потребує постійної уваги в процесі навчання в університеті: відвертого пояснення того факту, що рефлексія є вмінням, для оволодіння яким потрібне систематичне вправління, і важливим компонентом будь-якого навчання. Викладач сам має подавати приклад того, як систематично перевіряються й оцінюються погляди, припущення, сподівання і конкретні дії і вчинки, тобто постійно моделювати практику рефлексії в аудиторії та за її межами [3].

Привчаючи студентів педагогічних ВНЗ до педагогічної рефлексії з самого початку навчання в університеті, викладачі озброюють їх уміннями навчання протягом усього життя: рефлексії над власним досвідом колишнього школяра й студента університету, над досвідом шкільних учителів і викладачів університету, критичного прослуховування лекцій і критичного читання наукової літератури професійного спрямування. Таким чином, замість того, щоб керуватися авторитетом інших або власними забаганками чи власним досвідом, не підкріпленим рефлексивним аналізом, майбутні вчителі привчаються до постійного аналізу й оцінювання практичного досвіду й теоретичних надбань, власних успіхів і невдач.

Щоб привчити студентів постійно аналізувати, що вони роблять і навіщо, чим при цьому керуються, які ще можливості існують і чи варто ними скористатися, можливо використовуючи рефлексивні щоденники стосовно занять в університеті і уроків, побачених або проведених під час педагогічної практики, власних успіхів і невдач, складання планів щодо дій для покращення ситуації, створення методичного портфоліо і/або портфоліо професійного зростання, написання рефлексивного звіту наприкінці вивчення кожного навчального курсу або наприкінці вивчення певного розділу чи теми тощо [4].

Звичка до критичної педагогічної рефлексії допомагає студентам у процесі оволодіння професією в ході навчання в університеті і стане у нагоді в удосконаленні власної педагогічної діяльності після його закінчення.

Використана література

1. Молчан Л. Л. Культура профессионально-педагогической деятельности. — Минск : РИПО, 1999. — 486 с.
2. Brookfield, S. The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important, 2004. Retrieved from <http://nlu.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield.cfm>
3. Elliott-Johns S. E. Working Towards Meaningful Reflection in Teacher Education as Professional Learning // Learning Landscapes, 2014, — Vol.8. — No 1. — P. 105–122.
4. Kettle B. The development of student teachers practical theory of teaching / Kettle B., Sellars N. // Teaching and Teacher Education. — 1996. — № 12 (1). — P. 1–24.
5. Loughran J. Effective reflective practice : In search of meaning in learning about teaching / Loughran J. // Journal of Teacher Education. — 2002. — № 53 (1). — P. 33–43.
6. Smyth J. Teachers theorizing their practice as a form of empowerment / Smyth J. // The Educational Administrator. — 1998. — № 30. — P. 27–37.

Харків, 2016

Шумова В. Д.

*інструктор з фізичного виховання ДНЗ №427,
м. Харків, Україна*

Журенко Л. О.

*доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
ХНПУ імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

«ШКОЛА М'ЯЧА» ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У ФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ

У дошкільному віці закладаються основи здоров'я, довголіття та гармонійного фізичного розвитку. І хоч цей розвиток є закономірним біологічним процесом, проте, враховуючи анатомо-фізіологічні та психологічні особливості дитини, можна в потрібному напрямку впливати на розвиток дитячого організму [1].

У програмі «Дитина» вправи і дії з м'ячем включені, починаючи з другого року життя. Вони посідають значне місце серед інших засобів фізичного розвитку. Відомий німецький педагог Ф. Фребель наголошував на особливій ролі м'яча у фізичному розвитку дошкільників. Він вважав, що ігри з м'ячем всебічно впливають на розвиток дитини. Дитина, граючи, виконує різноманітні маніпуляції з м'ячем: цілиться, відбиває, підкидає, перекидає, з'єднує рух з ударами, різними поворотами. Такі ігри розвивають фізичні якості: спритність, окомір, швидкість; вдосконалюють діяльність кори головного мозку; удосконалюють навички основних рухів; впливають на фізичний розвиток та працездатність дошкільників.

Вправи з м'ячем є ефективним засобом розвитку не тільки великих, а й дрібних м'язів обох рук, збільшується рухливість суглобів пальців і кистей, що особливо важливо для дітей 6–7 років, які готуються до навчання у школі.

Питання вдосконалення фізичного й розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку привертає пильну увагу педагогів, лікарів, психологів.

Проте структура, зміст і методика проведення занять з м'ячем, що традиційно склалися в системі фізичного виховання, орієнтовані переважно на розвиток рухових навичок і не враховують повною мірою можливостей рухової діяльності дошкільників.

М'яч має відповідні властивості, які можуть використовувати педагоги з оздоровчою, коректувальною, тренувальною й освітньою метою. Особливо слід враховувати розмір, колір, пружність і зображення на ньому.

Методологія сучасних наукових досліджень

М'яч має форму кулі. Ніяке тіло іншої форми не має більшої поверхні для зіткнення з долонею дитини, це зіткнення дає повноту відчуття форми. Куля надсилає оптимальну інформацію всім аналізаторам. Спільна робота рухового, зорового й тактильного аналізаторів, які задіяні при виконанні вправ з інтегровано-розвивальним м'ячем, посилюють ефект занять.

Педагог має пам'ятати, що використання різноманітних за кольором м'ячів на занятті та в повсякденному житті дітей по-різному впливають на психологічний стан і фізіологічні функції дитини. Так, наприклад, відомо, що червоний колір підвищує активність, підсилює збудливість центральної нервової системи. Синій колір – заспокоює. Жовтий і зелений кольори сприяють проявам витривалості. За допомогою кольорів можна регулювати психоемоційний стан дитини.

У фізичному вихованні дітей дошкільного віку дії з м'ячем посідають значне місце. Крім підкидання м'яча різними способами з різними завданнями, метання на дальність та в ціль, передбачено формування навичок: ведення, відбивання м'яча, ловля і передача, катання його ногою по підлозі, перестрибування через нього тощо.

Вправи у киданні, катанні м'яча сприяють розвитку окоміру, координації, спритності, ритмічності, узгодженості рухів. Вони формують вміння схопити, утримати, кинути предмет, привчають розраховувати напрямок, погоджувати зусилля з відстанню, розвивають виразність руху, просторове орієнтування.

У дітей дошкільного віку ще слабо розвинена здатність до точних рухів, тому будь-які дії з м'ячем надають позитивний вплив на розвиток цієї якості. Рухливі ігри, естафети з м'ячем позитивно впливають на працездатність дитини. При ловлі й киданні м'яча дитина діє обома руками, це сприяє гармонійному розвитку центральної нервової системи і всього організму. У процесі занять педагог використовує найрізноманітніші дії з м'ячами, котрі забезпечують необхідне фізичне навантаження на всі групи м'язів дитини, особливо на м'язи, які утримують хребет при формуванні правильної постави [4].

Ігри з м'ячем розвивають окомір, координацію, кмітливість, сприяють загальної рухової активності. Для дитини м'яч – це такий предмет, іграшка, яка захоплює з перших років життя. Дитина не просто грає у м'яч, а варіює ним: бере, переносить, кладе, кидає, катає тощо. М'яч розвиває її емоційно і фізично. Ігри з м'ячем важливі і для розвитку руки дитини.

Рух пальців і кистей рук мають особливе значення для розвитку функцій головного мозку дитини. І чим вони різноманітніші, тим більше «рухових сигналів» надходить у мозок, тим інтенсивніше проходить накопичення інформації, а отже і інтелектуальний розвиток дитини. Рухи рук також сприяють розвитку мовлення дитини.

Сучасні наукові дані підтверджують ці положення: зони кори головного мозку, «відповідають» за артикуляцію органів мови і дрібну моторику пальців рук, розташовані в одному іннерваційному полі, тобто у безпосередній близькості один від одного. Отже, в кору головного мозку нервові імпульси йдуть від рухів рук і стимулюють розташовані по

сусідству мовні зони, підсилюючи їх активність. Діти, знайомлячись з властивостями м'яча, виконуючи різноманітні дії (кидання, катання, біг за м'ячем тощо), отримують навантаження на всі групи м'язів (тулуба, черевного преса, ніг, рук, кистей), у них активізується весь організм. Звичайне підкидання м'яча вгору викликає необхідність випрямлення, що сприятливо впливає на поставу дитини [1; 4].

Ігри з м'ячем – це спеціальна комплексна гімнастика, під час якої розвивається вміння схоплювати, утримувати, переміщувати м'яч у процесі ходьби, бігу або у стрибку. Ігри та вправи з м'ячем розвивають орієнтування в просторі, регулюють силу і точність кидка, розвивають окомір, спритність, швидкість реакції; нормалізують емоційно-вольову сферу, що особливо важливо як для малорухомих, так і для гіперактивних дітей. Ігри з м'ячем розвивають м'язову силу, посилюють роботу найважливіших органів організму – легень, серця, покращують обмін речовин тощо.

Досвід роботи з дошкільниками сприяв створенню в дошкільному закладі «Школи м'яча». Основною метою було навчити дошкільників володіти м'ячем. Позитивний ефект у роботі «Школи м'яча» досягався завдяки використанню на заняттях різноманітних видів м'ячів: від малого до великого. Таке різномаїття дозволило не тільки вирішувати освітні завдання, але й постійно підтримувати інтерес дітей, їх допитливість і творчу фантазію. Згодом діти починали порівнювати м'яч із живими й неживими предметами (куля, луна, сонце тощо). Виконуючи вправи з м'ячем, діти відчували його, а це, у свою чергу, дозволяло їм стати більш впевненими і спритними.

Навчання дошкільників у «Школі м'яча» відбувалося по ієрархічній градації: від простого до складного, від контрольованого до самостійного. Етапи оволодіння м'ячем:

1. Початковий або підготовчий етап. Основне завдання – розвиток у дітей координації рухів, уміння стежити за траєкторією польоту м'яча, відпрацювання швидкої відповідної реакції на м'яч, що летить. На цьому етапі діти навчалися найпростішим діям з м'ячем.

2. Етап поглибленого використання м'яча на заняттях та в повсякденному житті дитини. Головне завдання – зробити дії дітей спрямованими, усвідомленими. Для цього використовували мотиваційні сюрпризні моменти. У цей період діти активно знайомилися з елементами спортивних і рухливих ігор з м'ячем.

3. Етап закріплення й удосконалювання. Завдання – закріпити отримані знання й навички дітьми володіння м'ячем, використовували їх у спортивних іграх та естафетах [4].

Згідно програми «Дитина», навички володіння м'ячем включаються в основну частину діяльності з фізичної культури з дітьми у віці 3-7 років. Вони були різними залежно від віку дошкільника й цілей, поставлених педагогом.

Проведена у «Школі м'яча» робота довела, що кидання й ловля м'яча, метання в горизонтальну й вертикальну ціль зміцнюють м'язи плечового пояса, тулуба, дрібних м'язів рук; розвивають окомір, влучність. Різноманітні вправи, ігри з м'ячем позитивно впливають

Методологія сучасних наукових досліджень

на розвиток у дітей координації рухів і дрібної моторики рук. У рухливих іграх дошкільників головним персонажем став м'яч. Діти у іграх з використанням м'яча стали більше проявляти самостійності, спритності, винахідливості, творчості. Таким чином, використання у «Школі м'яча» різноманітних форм, методів та прийомів роботи з м'ячем сприяє всебічному фізичному розвитку дошкільника.

Використана література

1. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. — 2-ге вид., перероб. та доп. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. — Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. — 428 с.
2. Бєленька Г. В. Здоров'я дитини – від родини / Г. В. Бєленька., О. Л. Богініч., М. А. Машовець — К. : СПД Богданова А.М., 2006. — 220 с.
3. Система роботи з психофізичного розвитку дитини / авт.-упор. В. В. Єфремова. — Тернопіль : Мандрівець, 2007. — 160 с.
4. Вільчковський Е. С. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах : навч.-метод. посіб./ Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко — Тернопіль : Мандрівець, 2008. — 128 с.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В УМОВАХ ХОРОВОГО КЛАСУ

Однією з найактуальніших проблем сучасного суспільства є формування особистості, готової не лише жити в мінливих соціальних і економічних умовах, а й активно впливати на існуючу дійсність, змінюючи її на краще. Значну роль у розвитку такої особистості – творчо активної, соціально адаптованої, високоосвіченої, професійно орієнтованої, безсумнівно, відіграє освітнє середовище, зокрема мистецьке.

Актуальність проблеми творчості, розвитку творчих здібностей, творчої особистості в наші дні стала такою, що її вважають проблемою століття. Багато вітчизняних та зарубіжних дослідників присвятили цій проблемі свої праці.

Нині в науці творчість визначають через продукт або результат. Ряд авторів (Я. Полонський, Б. Лезін, А. Пономарьов та ін.) вдаються до визначення творчості, як вищої форми діяльності людини. На думку видатного вітчизняного психолога Л. Виготського, «творчою діяльністю ми називаємо таку діяльність людини, яка створює щось нове», а також «творча діяльність людини робить її істотою, зверненою до майбутнього, творить його» [6].

Відомий методолог педагогічної науки П. Образцов пропонує таке визначення: «Творчість – свідомо, цілепокладальна, активна діяльність людини, спрямована на пізнання й перетворення дійсності, така, що створює нові, оригінальні, такі, що ніколи раніше не існували, предмети, твори тощо з метою вдосконалення матеріального й духовного життя суспільства [9, с. 220].

О. Мілашовська зазначає, що суть творчості – у здатності подолати стереотипи на основі широкого поля асоціацій, інтенсивної внутрішньої мотивації та чутливості до побічних продуктів діяльності, що не співпадають з її метою [8].

Слід також пам'ятати, що результатом творчості може бути як створення об'єктивно нового, того, чого дійсно ще не існувало в досвіді людства, так і нового суб'єктивно – того, що для людства в цілому новим не є, але є новим і оригінальним для конкретної людини. Таким, наприклад, є дитяча творчість або творчість музиканта-виконавця, який не створює об'єктивно новго твору, але пропонує споживачеві мистецтва – слухачеві, глядачеві, читачеві – нову інтерпретацію вже існуючого художнього твору.

Методологія сучасних наукових досліджень

Отже, творча діяльність визначається будь-яким новим, оригінальним продуктом, який має об'єктивну соціальну або суб'єктивну індивідуальну значимість. Для створення такого продукту необхідна розвинута особистість.

Поняття «творча особистість», як показує аналіз літератури, не можна визначити однозначно. Г. Пустовіт робить висновок про те, що під розвитком творчої особистості треба розуміти розвиток прагнення, активності і бажання до постійного вдосконалення, створення матеріальних або нематеріальних продуктів, які відзначаються суб'єктивною або об'єктивною новизною, унікальністю. Для розвитку творчих здібностей особистості потрібно підштовхувати її до рішення, а не вирішувати за неї. Творче мислення починає працювати в кожній і будь-якій нормальної людини, коли саме життя, практика наражають її на якісь труднощі, перепони, що виступають у вигляді більш чи менш складних задач, які збуджують її розум, примушують мислити, шукати і знаходити відповідні рішення [10].

Проблема формування і розвитку творчого потенціалу особистості досліджена в науково-дослідних роботах Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, А. Кузнецової, Є. Кулешовой, С. Рубінштейна та ін.

Формування творчого потенціалу особистості засобами музичного мистецтва розглядалося в дослідженнях Ю. Алієва, Б. Теплового, Г. Ціпіна, Т. Шамової та ін.

У музично-педагогічній літературі організації процесу співу в хорі присвячена низка праць, зокрема:

формуванню співочих навичок – А. Менабені, Г. Стулової, Л. Венгрус;

практичній роботі з хором – В. Соколова, П. Чеснокова, О. Єгорова, К. Пігрова;

самодіяльному хоровому виконавству – В. Чабанного, Л. Шаміної, Л. Живої, В. Соколова та ін.;

розвитку творчої особистості в музичних колективах – Ю. Азарова, І. Батиршина, Г. Гаріпова, В. Ємел'янова, С. Казачкова, Ю. Кузнецова, П. Левандо, С. Попова, та ін.;

психології творчості – Д. Богоявленської, Л. Виготського, І. Гончарова, В. Дранкова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Теплового та ін.;

музично-творчому розвитку студентів вищої школи – Ю. Алієва, М. Арановського, Л. Арчажникової, Б. Асаф'єва, Д. Кабалевського, В. Кузнецова, Є. Назайкінського, В. Петрушина, В. Холопової та ін.).

А. Шумилін стверджує, що всі якості особистості, необхідні для творчості, успішно розвиваються в процесі навчання і творчої діяльності. Завдання творчого розвитку людини полягає в тому, щоб цілеспрямовано і систематично розвивати необхідні здібності: оригінальне, образне мислення, уяву, емоційну чутливість, а також формувати потребу в творчості і спілкуванні з мистецтвом [12]. Відповідно, можемо стверджувати, що особливе місце в становленні творчої особистості студента, зокрема майбутнього педагога, має посідати навчання хорового мистецтва, заняття в хоровому класі.

Хоровий спів – мистецтво унікальних можливостей як виконавських, так і освітніх. Воно завжди було, є і буде невід'ємною частиною вітчизняної і світової культури,

незамінним, століттями перевіреним чинником формування духовного, творчого потенціалу суспільства.

Хоровий спів з його багатовіковими традиціями, глибоким духовним змістом, величезним впливом на емоційний, моральний стан як виконавців, так і слухачів залишається випробуванням засобом музичного виховання.

Хоровий спів як виконавське мистецтво є найбільш доступним і улюбленим видом творчості, бо не потребує будь-яких додаткових витрат, оскільки людський голос універсальний і загальнодоступний. Виконуючи музичний твір, людина не тільки долучається до музичної культури, а й сама створює музичну культуру, художні цінності.

Метою хорового співу студентів вишу є розвиток рис творчої особистості кожного студента – майбутнього педагога, його емоційного світу, естетичного почуття. Доцільно організований процес роботи в хоровому класі виявляє і розвиває цілий спектр якостей учасників: це і музичні здібності, і особистісні якості.

Нині вокально-хоровий жанр стрімко розвивається, змінюється, розширюючи, а іноді й ламаючи усталені рамки. Хорове виконавство стає синтетичним, поєднуючи традиційний вокал з акторською майстерністю, елементами театралізації та навіть хореографії. Свідченням тому є незмінний успіх у публіки таких популярних колективів як ДюкТайм, ManSound, Хор Турецького, Сопрано-10 та інші. Важливим елементом концертного виступу стають безпосереднє спілкування виконавців із залом, залучення публіки до спільного виконання улюблених творів, тобто жива колективна творчість «тут-і-зараз».

Такі зміни в природі вокально-хорового виконавства вимагають змін і в вокально-хоровому вихованні майбутніх педагогів-музикантів. Хор у виші сьогодні – це вже не обов'язково традиційний академічний (за стилем) колектив. Сучасний навчальний хоровий колектив має не тільки дати можливість студентам набути вокально-хорових умінь, але й ознайомити з новітнім дитячим репертуаром, напрацювати організаційні, менеджерські, комунікативні вміння.

Сучасна синтетичність вокально-хорового жанру вимагає нових підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у різних аспектах, а саме:

1. Формування вокально-хорових навичок. Для виконання творів дитячого репертуару потрібне нове сучасне звучання голосу – не академічне, тому потрібні і нові методики постановки співацького голосу майбутніх педагогів. Кожен викладач шукає власні оригінальні шляхи в роботі зі студентами. Цей процес вимагає постійного аналізу та пошук ефективних прийомів. Цим пояснюється виникнення нових сучасних методик постановки голосу. Найбільш цікаві сучасні теоретичні, методичні та практичні аспекти навчання естрадного співу викладені в навчально-методичних працях І. Бархатової, О. Ісаєвої, В. Коропка, В. Малішава, Л. Романової. Результатом нашого творчого досвіду та пошуку ефективних шляхів виховання учня-вокаліста стало створення новаторської

Методологія сучасних наукових досліджень

авторської «Методики формування вокальних навичок та виконавської майстерності вокаліста „Д.Р.А.Й.В”» (свідотцво №35740 від 17.11.2010, видано Держ. департаментом інтелектуальної власності Міністерства освіти і науки України).

2. Хор як цілісний виконавський «організм» покликаний виражати й доносити до слухачів і глядачів художні образи, почуття, емоції, закладені авторами в кожен музичний твір. Сьогодні палітра засобів виразності хорового виконання значно збагатилася. Якщо раніше припустимим було лише статичне положення корпусу хористів і м'яке використання мімічних м'язів (посмішка), наразі в процес виконання може бути активно включений весь корпус, широко залучаються рухи руками, активна міміка.

3. Виконання хорових творів нині значно пожвавлюється, емоційно збагачується використанням хореографічних елементів. Між тим, слід зауважити, що зазвичай мова йде не про спеціально поставлені хореографічні номери (хоча деякі провідні професійні хорові колективи застосовують і їх), а про активні рухи, що супроводжують хорове виконання.

У зв'язку із зазначеним, студентів, уже починаючи з першого курсу, слід залучати до пошуку засобів виконавської виразності поряд із викладачем, залучати до спільної творчості.

Для набуття певних музично-педагогічних компетенцій потрібен активний саморозвиток кожного студента. Його самостійна робота чи підготовка до занять не має обмежуватися вивчення хорових партій. Адже сучасність висуває перед музикантом, зокрема музикантом-педагогом завдання не відтворювати, а створювати.

Використана література

1. Анишева Г. М. Актуальные проблемы хорового коллектива в условиях высшего образования [Электронный ресурс] / Г. М. Анишева // Вестник КарГУ. — Карганда, 2010. — Режим доступа : <http://articlekz.com/article/5627>
2. Антонова О. Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя / О. Є. Антонова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. : в 2 ч. / Мін-во освіти і науки України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. — К.; Вінниця, 2011. — Вип. 69, ч. 2. — С. 11–17.
3. Білецька М. В. Творчість як суб'єктивна передумова креативного розвитку особистості: теоретико-методологічні підходи / М. В. Білецька // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка : зб. наук. пр. / Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. — Мелітополь, 2011. — № 6. — С. 6–13.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
5. Борисенко Т. Г. Профессиональная компетентность будущего руководителя хорового коллектива / Борисенко Тамара Георгиевна // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — №51-1. — С. 37–44.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.

7. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Левчук З. С. — Минск, 1992. — 19 с.
8. Мілашовська О. І. Розвиток творчих здібностей студентів у навчальному процесі [Електронний ресурс] / О. І. Мілашовська // Ефективна економіка : електронне наукове фахове видання. — 2013. — № 11. — Режим доступу : <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2512>
9. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. — СПб. : Питер, 2004. — 268 с.
10. Пустовіт Г. Дослідницька робота з екології як засіб формування творчих здібностей учнів//Педагогічний вісник. — 1997. — №3. — С.28–29.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей : монография / Борис Михайлович Теплов. — М. : Наука, 2003. — 378 с.
12. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. — М. : Высш. Школа, 1989. — 144 с.

ФРАЗЕОЛОГИЗМ «КОШКИ СКРЕБУТ» И ЕГО ТЕКСТООБРАЗУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Фразеологизмы широко используются в языке художественной литературы, т. к. делают повествование образным и выразительным. Зоонимические фразеологические единицы (ЗФЕ) также придают повествованию убедительность и правдоподобность при описании событий, т. к. в их основе находятся образы реальных животных или ситуаций с их участием.

Анализу ФЕ в тексте посвящены исследования Ю. В. Архангельской, Е. А. Федоркиной, М. А. Фокиной, Н. М. Шевченко, Т. В. Чернышовой. Использование ФЕ в произведениях отдельных писателей рассматривалось в работах Н. А. Божко, Е. С. Хованской, А. В. Прокофьевой и других лингвистов.

Цель данной работы – рассмотреть композиционную роль и текстообразующий потенциал ЗФЕ в развертывании контекста. Мы изучили фрагменты текстов, содержащие фразеологизм *кошки скребут*, в результате чего выявили универсальные и индивидуальные особенности употребления данной единицы. Материалом для анализа послужили художественные тексты XX–XXI веков, представленные в Национальном корпусе русского языка [1].

В художественных текстах ЗФЕ используются как в авторской речи, так и в речи персонажей, сохраняя при этом свое традиционное значение и структуру либо подвергаясь окказиональным изменениям. В качестве основного фиксируемого в различных контекстах значения данной ФЕ функционирует его словарное значение: «*кошки скребут (на душе или на сердце)* – о тоскливом, тяжелом состоянии, настроении» [2]. Как показал анализ, любые изменения либо способствуют порождению этим фразеологизмом дополнительных смыслов, либо усиливают его значение.

Рассмотрим несколько примеров, в которых текстообразующий потенциал ЗФЕ проявляется в разной степени в зависимости от позиционного фактора, структурной организации и контекстуального окружения.

В препозиции фразеологизм может вводить в микротему, служить стимулом к развитию событий, например: «*На душе кошки скребли*, и я решила, раз они не смогли разглядеть во мне замечательную девушку, им же хуже. Найдется другой, который сможет меня полюбить такой, какая я есть» [Надежда Трофимова. Третье желание // «Звезда»,

2003]. Душевное состояние, описанное фразеологизмом, не устраивает девушку, и это побуждает её к изменению отношения к проблеме и дальнейшим действиям.

В следующем примере ЗФЕ используется в интерпозиции: «Теперь я жалею, что говорил с ним так на прощание. У мальчишки *кошки на душе скребли*, а я не смог сдержать свою злость. Но ведь не по телефону же изъясняться» [Василий Аксенов. Звездный билет // «Юность», 1961]. Использование фразеологизма в сложносочиненном предложении со значением противопоставления способствует появлению дополнительного значения «угрызение совести».

Усиление эмоциональности в тексте достигается при помощи использования синонимичных слов или выражений, например: «То ли от усталости, то ли от нездоровья, Иона Овсеич вдруг рассердился, закричал, сколько можно трезвонить по пустякам, когда придёт, тогда придёт, и бросил трубку. В первые минуты сделалось как будто легче, даже прибавились силы, однако вскоре *заскреблись кошки на душе*, стало по-человечески жалко эту женщину, которая искренне хочет, чтобы всё было хорошо, но далеко ещё не научилась отделять главное от второстепенного» [Аркадий Львов. Двор (1981)]. ЗФЕ находится в середине синонимичного ряда, который составляют также слова *как будто легче* и *жалко*. Такая структурно-семантическая организация фрагмента текста приводит к созданию эффекта нарастания интенсивности эмоционального состояния.

Авторы могут использовать ЗФЕ в конце смыслового фрагмента в качестве обобщения, вывода, дополнения и т. п.: «Черновик донесения найдёшь на столе; там же – список офицеров, коих считаю необходимым представить за сегодняшнее дело. Приношу извинения, что лично не попрощался: сил нет и *на душе кошки скребут*. При случае скажи барону, что генерал Скобелев-второй заболел и отныне числит себя в резерве...» Последнее предложение в приведенном примере не относится к микротеме, которая заканчивается фразеологизмом. Конечная позиция ЗФЕ в тематическом фрагменте используется для объяснения предыдущего высказывания и в качестве контекстуального извинения за совершенный поступок.

Интерпозиционное использование фразеологизма *кошки скребут* является наиболее распространённым в исследуемых текстах, выявлены лишь единичные случаи употребления этой ЗФЕ в препозиции и постпозиции.

Созданию необходимых автору смысловых приращений и эффектов, необходимых при развёртывании контекста, способствуют окказиональные изменения структуры фразеологизмов, которые являются элементами текста. К таким приёмам относятся изменение синтаксической конструкции ФЕ, разъединение компонентов, расширение лексического состава, эллипсис и др. Кроме того, важным является языковая организация всего фрагмента, а именно использование тире перед ЗФЕ, многоточия после неё, выделение фразеологизма в самостоятельное предложение, параллельные конструкции, т. п. Всё это приводит к появлению дополнительной смысловой и эмоциональной нагрузки

Методологія сучасних наукових досліджень

ЗФЕ, как в следующем примере: «В двадцать два года ещё можно не иметь доходной профессии, статуса и приличных брюк, но в двадцать шесть – уже *кошки скребут*. Кто я? Кем я стал? Что я сделал?» [Андрей Рубанов. Сажайте и вырастет (2005)] Позиция фразеологизма после паузы (тире) маркирует кульминационный эффект, акцентируя внимание на особенно важном для героя вопросе.

Таким образом, к универсальным особенностям употребления ЗФЕ *кошки скребут* относятся: 1) создание перспективы смыслового развертывания текста (уточнение, пояснение, раскрытие причины душевного напряжения), 2) использование контекстуального противопоставления смеха и душевных переживаний, 3) использование фразеологизма в качестве дополнительной образной характеристики эмоционального состояния человека. В первом и втором случаях фразеологизм вплетается в текст и является опорным звеном повествования, в третьем – вспомогательным. Индивидуальная особенность употребления ЗФЕ заключается в появлении дополнительного значения под влиянием контекста.

Другими словами, роль ЗФЕ в развёртывании контекста заключается в способности выступать в качестве необходимого компонента структурной организации текста, а также быть средством реализации категорий информативности и связности повествования.

Использованная литература

1. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://search.ruscorpora.ru> — Дата доступа : 05.10.2016.
2. Федосов И. В. Фразеологический словарь русского языка. И. В. Федосов, А. Н. Лапицкий [Электронный ресурс]. — Электр. дан. — 2003 — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ЦИТАТА У ВИРАЖЕННІ ЕКСПРЕСІЇ В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КАЗАННЯХ

Цитування як виразник мовленнєвої експресії є невід'ємним компонентом української проповіді. Воно базується на ретроспекції – властивості тексту відправляти слухача до раніше повідомленої змістово-фактуальної інформації.

«Цитата (нім. *zitat*, від лат. *cito* – навожу, викликаю, проголошую) – дослівно наведений у мовленні уривок якогось тексту чи точно відтворений вислів якоїсь особи. Цитати включають як в усний, так і в писемний словесний масив; цитувати можна й усну, і писемну мову». Цитата – це також відрізок тексту, що звернений у минуле та який відсилає до попереднього досвіду. Цитати посилюють експресію виступу священника й активізують увагу мирян. Традиція використання цитат у християнських творах дуже тривала. Д. Лихачов так писав про специфіку цитування давніми книжниками: «Чим авторитетніше коло авторів, з яких складаються письменником «квіти» його стилю, тим сильніше вони налаштовують читача на благочестивий лад своєю звичною піднесеністю, тим легше викликають вони благоговіння і свідомість висоти описуваного». Наприклад, І. Галятовський радив використовувати в проповідях цитати з Біблії, матеріал життя святих, церковних учителів – Василя Великого, Григорія Богослова, Іоанна Златоуста, Афанасія Феодорита та ін.

Сучасним українським проповідям характерне вживання колоритних цитат із Біблії, цитування проповідників, творів класиків української та зарубіжної літератури.

Репрезентуючи жанр церковно-релігійного красномовства, проповідь, природно, містить у собі велику кількість біблійних цитат, що відзначаються потужною експресивністю, адже основа кожної української проповіді – це вчення Господа нашого Ісуса Христа, яке зафіксоване в Книзі Книг – Біблії. Цитування Святого Письма є фундаментальною рисою гомілетичного красномовства, наприклад: *«Відчуваючи ці турботи Праведного Йосифа, Пресвята Діва Марія не відважується, однак відкрити Йому предвічну Божу таємницю – мовчить і терпить, аж доки ангел у сні не відкрив йому цю Божу таємницю: «Йосифе, сину Давидів! Не бійся прийняти Марію, жону твою, бо зачате у Ній є від Духа Святого»* (Мф. 1, 20) (протопресвітер Семен (Гаяк); *«А тоді прийдіть і будемо правуватися, закликає Господь: «Коли ваші гріхи будуть як кармазин, – стануть білі, мов сніг; якщо будуть червоні, мов багрянця, – то*

Методологія сучасних наукових досліджень

*стануть, мов вояна вони!» (Іс. 1, 18)» Амінь» (протоієрей Петро (Дмитрук); «Саме цього вчать нас сьогодні мільйони жертв геноциду: **«Поводитися достойно покликання..., з довготерпеливістю, терплячи один одного в любові, стараючися зберігати єдність духа зв'язком миру»** (Ефес. 4:1–3)» (архієпископ Ігор (Ісіченко) та ін. Л. Грановська пояснює: «Події Священної історії, викладені у Старому й Новому Заповітах, являли для будь-якого віруючого непроминальні цінності – пам'яті й часу. Вони співвідносяться з теперішнім, надають сенсу сучасним подіям («теперішній час богословського узагальнення») і таким чином набувають позачасового характеру».*

Емотивна виразність спирається також і на цитування проповідників, преподобних, зокрема Св. Василія Великого, преподобного Ісидора Пелусіота: *«Так, у другій Коліноприклонній Молитві Св. Василія Великого на Зелені Свята глибоко вияснено про рідну мову в Церкві: **«Господи, Ісусе Христе, Боже наш! Ти людям подав мир Свій і Дар Найсвятішого Духа... Ти сьогодні цю Благодать відкрито подав Своїм Учням і Апостолам, і уста їхні язиками огненними зміцнив, і через них увесь людський рід почув Богопізнання на рідній мові своїй»**» (митрополит Іларіон (Огієнко); «Але які втішливі слова для себе з приводу плачу жінок ми читаємо у преподобного Ісидора Пелусіота : **«Непотрібно оплакувати мужнього борця, який виходить на подвиг, де покривається він пилюкою і терпить удари, тому що труди його закінчуються вінцями. Не можна також супроводжувати сльозами звияжного воїна, який йде на битву, на якій можна притерпіти і рани, і смерть, тому що повернеться він переможцем і буде нагороджений пам'ятниками і похвалами. Потрібно ж за тими плакати, які виходять на розбій і людиновбивство»**» (митрополит Димитрій (Рудюк) та ін.*

Як не менш експресивні сприймаються в проповідях і цитати з творів класиків української літератури, зокрема Т. Шевченка, особливо коли цитування йде після виголошення прізвища Кобзаря, що, як ми вже зауважували, набуває експресивного символічного значення завдяки своїй прецедентності: *«Наш безсмертний поет-страждалець **Шевченко** в тяжкі хвилини свого життя з вірою споглядав на Пресвяту Діву Марію, як на єдину надію всіх християн і натхненно від глибини люблячого серця співав їй: **«Все упованіє моє На тебе, мій пресвітлий раю, На милосердіє Твоє, – Все упованіє моє На Тебе, Мати, возлагаю... »**» (протопресвітер Семен (Гаюк).*

Особливої експресії набувають цитати, що стали крилатими виразами, або ептонімами, у яких чітко простежується оцінка, дана автором: «Специфічним типом експресивності є апеляція до авторитета, що властива всім крилатим словам та висловлюванням, якщо взяти до уваги, що будь-яке мовне явище, яке контрастує із звичайним, стандартним «працює» на експресію. Цей своєрідний тип експресивності ептонімів зумовлено передусім оцінкою, що її дає автор твору-першоджерела ептоніма – явищу дійсності, яке ним відображається: *«На адресу тих, хто протистояв імперським амбіціям царського режиму, Шевченко проголосив: **«Борітеся – побороете! Вам Бог***

помагає!»» (архієпископ Ігор (Ісіченко); *«Коли ж нахилиться день життя до заходу, і відвідає нас смертна ніч і будемо знемагати і духом, і тілом, тоді що ми зможемо зробити доброго, окрім того, що будемо шукати в немочах спокою? Тоді будемо собі говорити: „Немає сил у мене ходити до храму. І все, як у тій байці Крилова: „**Лето красное пропела**”»*» (митрополит Димитрій (Рудюк).

Як зазначають дослідники, «... емоційність властива більшості ептонімів: їхні тексти – джерела – результат спеціалізованої форми діяльності, яку спрямовано на висловлення людських почуттів. Тому вони здатні емоційно „заражати” весь текстовий простір, що зберігається в семантиці тих документів, які отримують самостійне життя в мові. Унаслідок цього емотивної значущості набувають звороти, які не містять емотивів, що взагалі властиво для мовлення в його протиставленні мові». Щоправда, інколи почуття, первісно закладені в крилатий вислів, можуть трансформуватися в зовсім протилежні, як, наприклад, упевненість – в іронію, що ілюструє приклад з проповіді: *«Старші з вас, напевне пригадують, як часто цитували більшовики їхні улюблені слова: „**Ми не можемо чекати милостей від природи, взяти їх у неї – наше завдання**”. Довколишня природа, як і загальні умови життя в посткомуністичному світі добре ілюструють наслідки руйнівної праці носіїв цих ідей»* (архієпископ Ігор (Ісіченко).

Дослідники акцентують на тому, що стилістичний ефект посилюється тоді, коли промовець звертається до добре відомого всім слухачам контексту, позначеного виразністю ще в першоджерелі, як, очевидно, у наведеному вище прикладі. Зокрема В. Чабаненко підкреслює: «Ясна річ, експресивність ремінісцентного мовного елемента може бути подвійною, якщо цей елемент був інтенсифіковано виразним ще в першотексті і якщо давня його підсилена виразність ще й до сьогодні не вивітрилась». Принагідно зазначимо, що звертання до світської (як української, так і зарубіжної) літератури схвалюється не всіма християнськими конфесіями. Зокрема, проти цього виступають представники УПЦ Московського патріархату, що видно з посібників гомілетики для семінаристів. Так, у додатку до одного з них на питання: «Чи можна в проповідях посилатися на світських класиків, письменників та цитувати їх у церкві?» сказано: «Аж ніяк не можна. Це буде свідчити лише про те, що проповідник незнайомий з творіннями св. отців, в яких можна черпнути значно більше, ніж у писаннях світських письменників на будь-яку духовну тему».

Однак при цьому сучасні проповіді представників інших конфесій містять у своєму арсеналі колоритні літературні цитування, що відзначаються потужною експресивною виразністю. Очевидно, застосування теорії інтертекстуальності є особливо важливим при дослідженні цитат у сучасних українських проповідях, оскільки «інтертекстуальність є засобом передачі інформації у вигляді «чужого слова», яке розкодовується за умови спорідненості фонових знань автора та реципієнтів».

НАШІ АВТОРИ

Агапова Тамара Петрівна — доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди; Харків, Україна

Амірагян Маріанна Гиголівна — викладач кафедри дошкільної педагогіки і методик Вірменського державного педагогічного університету імені Хачатура Абовяна, Єреван, Вірменія

Барабаш Ольга Володимирівна — старший викладач кафедри хореографії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Бондаренко Анна Станіславівна — аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Булай Наталія Григорівна — викладач кафедри інформаційних технологій Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди; Харків, Україна

Бурма Ганна Василівна — доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди; Харків, Україна

Васильєва Марина Петрівна — викладач кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди; Харків, Україна

Глушич Валентина Володимирівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди; Харків, Україна

Гнатенко Катерина Ігорівна — аспірант кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди; Харків, Україна

Грицкова Юлія Валеріївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди; Харків, Україна

Даллакян Алла Мартинівна — доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і методик Вірменського державного педагогічного університету імені Хачатура Абовяна; Єреван, Вірменія

Даніліч-Скакун Алла Анатоліївна — викладач кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди; Харків, Україна

Дербак Ольга Анатоліївна — аспірант Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля; Дніпро, Україна

Єфімова Олена Володимирівна — аспірант кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди; Харків, Україна

Животкова Оксана Василівна — викладач кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Журенко Лілія Олександрівна — доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Зеленський Богдан Романович — аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Казарян Лусіне Ленфريدівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної педагогіки і методик Вірменського державного педагогічного університету імені Хачатура Абовяна; Єреван, Вірменія

Ковальчук Таїсія Михайлівна – магістр біологічних наук, учитель біології Державного закладу освіти «Середня школа № 9 м. Мозир»; Мозир, Республіка Білорусь

Косиченко Вікторія Анатоліївна – викладач кафедри хореографії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Лиманська Ольга Вікторівна – доцент, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри хореографії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Лугова Тетяна Вікторівна – інспектор Центру міжнародного співробітництва і міжнародної освіти, аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Лученко Ольга Олександрівна – викладач японської мови факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; Харків, Україна

Масюк Олена Маратівна – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Москаленко Володимир Валентинович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри інформаційних технологій Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Никитюк Людмила Вікторівна – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ботаніки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Плющакова Інса Геннадіївна – інструктор з фізичного виховання, вихователь ДНЗ №143; Харків, Україна

Пономаренко Ірина Романівна – викладач кафедри дошкільної педагогіки і методик Вірменського державного педагогічного університету імені Хачатура Абовяна, Єреван, Вірменія

Портян Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Радченя Ірина Вікторівна – аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Рудічева Наталія Костянтинівна – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Саргсян Анжела Манвелівна – викладач кафедри психології, науковий співробітник Центру освітніх досліджень шахмат Вірменського державного педагогічного університету імені Хачатура Абовяна, Єреван, Вірменія

Сіра Ірина Тихонівна – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Смягліков Сергій Миколайович – магістрант кафедри російської та білоруської філології Мозирського державного педагогічного університету ім. І. П. Шамякіна; Мозир, Республіка Білорусь

Таймасов Юрій Сафірович – кандидат педагогічних наук, старший викладач Навчального пункту Аварійно-рятувального загону спеціального призначення ГУ ДСНС України у Харківській області; Харків, Україна

Методологія сучасних наукових досліджень

Твердохліб Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Титаренко Людмила Іванівна – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Толяренко Наталя Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Туровець Наталія Іванівна – аспірант кафедри педагогіки і психології Мозирського державного педагогічного університету ім. І. П. Шамякіна; Мозир, Республіка Білорусь

Фомін Володимир Вікторович – доцент, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Хилевич Петро Дмитрович – аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Ходикіна Юлія Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Черкашин Сергій Володимирович – кандидат філологічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Черняк Олена Федорівна – магістр філологічних наук, аспірант кафедри російської та білоруської філології Мозирського державного педагогічного університету ім. І. П. Шамякіна; Мозир, Республіка Білорусь

Чехратова Олена Андріївна – викладач кафедри педагогіки та іноземної філології Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця; Харків, Україна

Шумова Вікторія Дмитрівна – інструктор з фізичного виховання ДНЗ №427; Харків, Україна

Юр'єва Катерина Анатоліївна – доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Яблонська Ольга Геннадіївна – магістр філологічних наук, аспірант кафедри російської та білоруської філології Мозирського державного педагогічного університету ім. І. П. Шамякіна; Мозир, Республіка Білорусь

Яригіна Вікторія Володимирівна – доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; Харків, Україна

Наукове видання

МЕТОДОЛОГІЯ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ XIII МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
(10–11 листопада 2016 р., м. Харків)

Відповідальний за випуск

К.А. Юр'єва

Підписано до друку 28.10.2016. Формат 60х84 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times ET. Друк ризографічний.
Умов. друк. арк. 11 Наклад 100 прим. Замов.

Надруковано з готового оригінал-макету у друкарні ФОП Петров В. В.
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців.
Запис № 24800000000106167 від 08.01.2009 р.
61144, м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 79в, к. 137, тел. (057) 778-60-34
e-mail: bookfabrik@rambler.ru