

ISSN 2074-8167

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна
Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

НАУКОВІ ЗАПИСКИ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ

Випуск XXVII

Засновані у 1996 р.

Харків
2011

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 12 від 28.11.2011 р.)

До збірника включено статі, які об'єднує тема виховання як засобу досягнення гармонії і злагоді особистості з довкіллям. Дослідження спираються на культурологічну ідею, що означає розкриття закономірностей освіти через аналіз впливу різних видів культури, мистецтва, мови на вдосконалення морально-духовного розвитку особистості, зміцнення здоров'я та забезпечення активного довголіття через постійний пошук умов злагоди, гармонії студентів, учнів, співробітників на засадах співробітництва. Соціальна ідея та особистісна культура розглядаються з погляду підготовки вихованця до адекватного вибору поведінки та успішної роботи та навчання.

Редакційна колегія:

Нечепоренко Л.С. – докт. пед. наук, заслужений професор Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, лауреат міжнародної премії з педагогіки (головний редактор);

Пасинок В.Г. – докт. пед. наук, проф., декан факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна;

Міхільов О.Д. – докт. філол. наук, проф., зав. кафедрою зарубіжної літератури Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, академік АН ВШ України;

Микитюк О.М. – докт. пед. наук, проф., заслужений працівник народної освіти України, проректор з наукової роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

Пономарьова Г.Ф. – канд. пед. наук, проф., академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, заслужений працівник народної освіти України, ректор Харківського гуманітарно-педагогічного інституту;

Сущенко Т.І. – докт. пед. наук, проф. кафедри управління навчальними закладами та вищої школи Класичного приватного університету м. Запоріжжя;

Кондрашова Л.В. – докт. пед. наук, проф., проректор Криворізького педагогічного університету.

Адреса редакційної колегії:

61077, Україна, м. Харків, пл. Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Кафедра педагогіки. Тел. (057) 707-51-78 к. 6-78
staff@univer.kharkov.ua

Статті прорецензовано

Свідectво про державну реєстрацію ХК № 34 від 27.06.2001

© Харківський національний університет
ім. В.Н. Каразіна, оформлення, 2011

© Харківський гуманітарно-педагогічний
інститут, оформлення, 2011

ЗМІСТ

Мокляк В.М ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧ. ХХ ст.	7
Нечепоренко Л.С. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ.....	14
Белан Т.Г. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НА ТЕХНОЛОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ	20
Бєляєв С.Б. ЗАГАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ	26
Боченко О.В. ЛУЦІЙ СЕНЕКА ПРО ВИХОВАННЯ ТА САМОВИХОВАННЯ	33
Гапон Е.В., Гапон В.І., Ремзі І.В. ОНОВЛЕНА ФОРМА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ	38
Горбунова Н.В. МОНІТОРИНГ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ В ДНЗ	46
Дзядевич Ю.В. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	58

Донцов А.В. ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	64
Єфремов С.В. РОЛЬ ЛЕКЦІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	71
Зінченко В.О. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ	80
Кобзар О.І., Лешньова Н.О. ОСОБЛИВОСТІ НЕДОВІЛЬНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	90
Кравцова Л.О., Манойло І.С. МОВЛЕННЕВА КУЛЬТУРА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	98
Лазарева Т.А. УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ З ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ	104
Мокроменко О.В. РОЗРОБКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (1808-1833 рр.)	110
Нечепоренко М.В. ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК УНІВЕРСАЛЬНА ДЛЯ ФАХІВЦЯ УСІХ ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ	120

Павлова Л.В., Сергеева О.А. РОЛЬ ГУМОРУ У ВЗАЄМОВІДНОСИНАХ «ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ»	125
Петриченко Л.О. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НАВИЧОК ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ	131
Пилипенко Є.О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	138
Пилипенко Є.О. САМООСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	145
Плохута Т.М. ЕВРИСТИЧНЕ ТЕСТОВЕ ЗАВДАННЯ В ДІАГНОСТИЦІ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	151
Попельнюх О.І. ГУМАНІСТИЧНІ АКТУАЛІТЕТИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ II ПОЛ. ХІХ ст.	158
Птушка А.С. МЕТОДИКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ТЕКСТІВ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ ТА ТРУДНОЩІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ	163
Рассказова О.І. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ШКОЛІ	170

Рибінська Ю.А. ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО НАВЧАННЯ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ	178
Рябовол Л.Т. ОРГАНІЗАЦІЯ, ЗМІСТ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА	187
Тарасенко Н.В. СОЦІАЛЬНА ВУЛИЧНА РОБОТА ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	197
Тарасенко Н.В. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ	203
Упатова І.П. СТВОРЕННЯ ФАХОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	208
Шведова Я.В. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	215
НАШІ АВТОРИ	222

УДК 378.014.553(417)–057.85 “18/192”

**ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ
СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ
УКРАЇНИ XIX – ПОЧ. XX ст.**

Мокляк В.М.

*аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка*

**ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО
САМОВРЯДУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ
XIX – ПОЧ. XX ст.**

Мокляк В.М.

У даній статті описано основні етапи становлення та розвитку студентських самоврядних організацій університетів України XIX – поч. XX ст.: I (1804-1863 рр.) – етап становлення студентського самоврядування; II (1863-1884 рр.) – етап внутрішніх суперечностей у розвитку студентського самоврядування; III (1884-1900 рр.) – етап прогресивних змін; IV (1900-1917 рр.) – етап пошуків у оформленні нормативно-правової бази. Розглянуто основні напрями змісту діяльності студентських самоврядних організацій університетів України досліджуваного періоду: *соціально-правовий захист, навчальна та науково-педагогічна творчість, політико-організаційна діяльність та ін.*

Ключові слова: *університет, студентське самоврядування, напрями діяльності, етап становлення та розвитку студентських самоврядних організацій, студентська організація.*

**ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ
СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ
УКРАИНЫ XIX – НАЧ. XX ВЕКА**

Мокляк В.Н.

В данной статье описаны основные этапы становления и развития студенческих самоуправленческих организаций университетов Украины XIX – нач. XX ст.: I (1804-1863 гг.) – этап становления студенческого самоуправления; II (1863-1884 гг.) – этап внутренних противоречий в развитии студенческого самоуправления; III (1884-1900 гг.) – этап прогрессивных изменений; IV (1900-1917 гг.) – этап поисков в оформлении нормативно-правовой базы. Рассматриваются основные направления содержания деятельности организаций студенческого самоуправления университетов Украины в течение исследуемого периода: социально-правовая защита, учебное и научно-педагогическое творчество, политико-организационная деятельность и др.

***Ключевые слова:** университет, студенческое самоуправление, направления деятельности, этап становления и развития организаций студенческого самоуправления, студенческая организация.*

**THE MAIN STAGES AND DIRECTIONS OF THE DEVELOPMENT
OF STUDENTS SELF-GOVERNMENT IN THE UNIVERSITIES OF
UKRAINE IN XIX C. – THE BEGINNING OF XX C.**

Moklyak V.N.

The article reveals the main stages of the establishing and the development of students' self-governed organizations in the universities of Ukraine in XIX c. – the beginning of XX c.: I (1804 – 1863) – time of establishing of students self-government; II (1863 – 1884) – time of inner contradictions in the development of students self; III (1884-1907) – time of progressive changes; IV (1907-1917) – time of searching the ways for establishing standard legal documents. The main directions of the content of the activity of students' self-governed organizations of universities in Ukraine during investigated period are considered: protection in social and law aspects, educational and scientific creativity, political and management activities etc.

Keywords: *university, students' self-government, outlines of activity, a stage of the formation and the development of the organizations of students self-government, the students organizations.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Вимоги сьогодення в підготовці фахівця, а також аналіз накопиченого у вітчизняних і закордонних вищих навчальних закладах досвіду представляє можливість обґрунтування нової моделі реформування сучасної вітчизняної вищої освіти. Необхідність такої моделі зумовлена соціально-економічними явищами, що відбуваються в суспільстві: посиленням демократичних тенденцій і підвищенням ролі загальнолюдських цінностей, розвитком інтеграційних процесів у науці, освіті, становленням ринкових відносин, розвитком національної культури. *Успіх реформування вітчизняної освітньої системи багато в чому залежить від використання позитивного досвіду педагогічної спадщини, ретроспективного аналізу розвитку університетів та студентства, зокрема студентського самоврядування.*

Саме тому великого значення набуває вивчення досвіду діяльності студентського самоврядування університетів Східної, Центральної та Південної України (Харківського, Київського та Новоросійського) у XIX – на початку XX ст. Як показало дослідження, в той час існували різноманітні форми студентських самоврядних організацій – товариства, гміни, земляцтва, каси взаємодопомоги, гуртки, бібліотечні об'єднання, товариські суди та ін.. Вони вирішували різноманітні питання життєдіяльності студентства – від побутових аспектів до наукової діяльності.

Вивчення діяльності студентського самоврядування в історії розвитку вищої освіти України дає можливість виокремити педагогічно доцільні підходи до організації навчально-виховного процесу у сучасній вищій школі. Ретроспективний аналіз багатого досвіду діяльності первинних студентських самоврядних організацій дає змогу спланувати ефективну співпрацю з органами студентського самоврядування у вищих навчальних закладах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У ході наукового пошуку з'ясовано, що у працях багатьох учених знайшло своє відображення висвітлення діяльності первинних студентських самоврядних організацій університетів України XIX – поч. XX століття (А.Є. Іванов [4], С.П. Мельгунов [6], С.В. Рождественський [7], В.Є. Рудаков [8], Г.І. Щетініна [13] та ін.). Цікаві факти містяться у спогадах учасників студентських організацій (В. Сорокін [9], В.С. Чеважевський [11, 12] та багато інших). Представлені роботи містять фактичний матеріал з питань спадщини студентських самоврядних організацій. Вивчення вказаних, а також інших матеріалів на тему студентства та студентських організацій свідчить про те, що студентські самоврядні організації в історії розвитку вищої школи України не розглядалася системно, це потребує спеціальної наукової розробки та узагальнення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є виокремлення основних етапів розвитку студентських самоврядних організацій університетів України XIX – поч. XX ст. та встановлення напрямів їх діяльності.

Виклад основного матеріалу. Протягом досліджуваного періоду виникло різноманіття форм студентських самоврядних організацій, чому передувало багато передумов: соціально-економічні, освітньо-виховні, соціально-психологічні, а також як передумови – студентський рух, приклад німецьких та інших зарубіжних університетів, діяльність прогресивних педагогів. Багато з них, особливо ті, які були нелегальними, намагалися скористатися владою над студентами, піднести свою компетентність у політичній громадській діяльності та поширити її далеко за межі суто студентських інтересів.

Проведене дослідження дозволило виявити чотири етапи становлення та розвитку студентських самоврядних організацій університетів України XIX – поч. XX ст.:

I етап. 1804 – 1863 рр. – зародження окремих неоформлених студентських організацій, які в цілому не становили системи, їх не можна назвати повноцінним студентським самоврядуванням. Це етап станов-

лення студентського самоврядування, провідною ідеєю діяльності став розвиток його організаційно-управлінських функцій. На цьому етапі відбулося зародження таких форм студентських організацій: товариства, гуртки, товариські суди (суди честі), бібліотечні об'єднання, товариства взаємодопомоги, гміни та ін.

Історія створення та розвитку студентських організацій у Російській імперії нараховує не так і багато років у зв'язку з постійними заборонами та обмеженнями, якими уряд супроводжував їх виникнення. Можна сказати, що, з одного боку, студентське самоврядування зародилося разом з появою вищої школи. Традиції студентського самоврядування розвивалися у вищій школі Російської імперії, починаючи з утворення Московського університету у 1755 р. Організації самоврядування у вузах дореволюційної Росії змінювалися аж до повного їх зникнення, у залежності від зміни урядової політики [10, 7, 5, 2];

II етап. 1863-1884 рр. – заборона легальних організацій та перетворення їх у нелегальні, які охоплювали всі сфери життя студентства, внаслідок цього виникла значна різноманітність форм студентських об'єднань. Це етап внутрішніх суперечностей у розвитку студентського самоврядування, який сприяв конкретизації його мети, завдань і принципів, утверджувалася ідея особистісної, соціальної, політичної, науково-освітньої зорієнтованості змісту діяльності студентських самоврядних структур. На цьому етапі почали діяти такі форми студентських організацій: земляцтва, гуртки, які мали просвітницький характер, розвивалися товариства взаємодопомоги, бібліотечні об'єднання.

Зі зміною політики уряду в університетському питанні змінилося і становище студентських організацій: вони закривалися під час реакцій і відновлювали свою роботу під час “реформ”. Коротка “відлига” 1856 р. закінчилася для студентських організацій повним крахом: статут 1863 р. не дозволяв корпоративної організації студентського життя. Університети отримали професорську автономію, а не студентську. В усі роки політика уряду мала негативний характер щодо студентських організацій, статут 1884 р. знову різко заборонив участь студентів у таємних гуртках та товариствах. У середині 80-рр. XIX ст. відбувається трансформація більшості студентських наукових товариств у нелегальні студентські організації – земляцтва з їх бібліотеками, касами

тощо. Скоро такий стан справ стане характерним для всіх російських університетів. Відмінною рисою 80-х рр. XIX ст. було існування нелегальних студентських організацій – земляцтв з їх бібліотеками, касами тощо [7, 5];

III етап. 1884-1910 рр. – удосконалення студентського самоврядування у боротьбі з урядом за свої права і свободи, поглиблення суперечностей. Це етап прогресивних змін, коли були напрацьовані методи, форми і види діяльності студентського самоврядування; основна ідея – забезпечення добровільності і виборності самоврядних органів. На цьому етапі функціонували такі форми студентських товариств: земляцтва, бібліотечні об'єднання, товариства взаємодопомоги, гуртки, товариські суди. З'явився новий керівний орган студентського самоврядування – старости.

80-і – 90-і рр. XIX ст. характеризуються найбільшим розвитком земляцтв та інших популярних студентських організацій. У ці роки боротьба за автономію проходить червоною ниткою через усю історію університетів. Для студентів це виражалося перш за все у боротьбі за студентську корпоративність [1, 7]. Студентським організаціям відводилася головна роль в університетському житті, історія студентських організацій майже повністю зводиться до історії земляцтв. Підтвердження вагомої ролі земляцтв в університетському житті знаходимо у роботі О.І. Георгієвського [3];

IV етап. 1900-1917 рр. – оформлення статутів студентських самоврядних об'єднань, систематизація й узагальнення діяльності студентського самоврядування. Це етап пошуків у оформленні нормативно-правової бази, основною ідеєю виявилася демократизація студентського середовища. На останньому етапі діяли такі форми студентського самоврядування: гуртки, земляцтва, каси взаємодопомоги. Створювалися централізовані студентські органи. Виникли теоретичні ідеї, які втілювалися в позитивний досвід діяльності студентського самоврядування [4, 7].

Проведене дослідження дозволило з'ясувати основні напрями діяльності студентського самоврядування досліджуваного періоду: *соціально-правовий захист, навчальна та науково-педагогічна творчість, політико-організаційна діяльність та ін.*

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, проведене дослідження дозволило описати чотири етапи розвитку студентського самоврядування університетів України XIX – поч. XX ст.: I (1804-1863 рр.) – етап становлення студентського самоврядування; II (1863-1884 рр.) – етап внутрішніх суперечностей у розвитку студентського самоврядування; III (1884-1900 рр.) – етап прогресивних змін; IV (1900-1917 рр.) – етап пошуків у оформленні нормативно-правової бази. У ході наукового пошуку з'ясовано основні напрями діяльності студентського самоврядування: *соціально-правовий захист, навчальна та науково-педагогічна творчість, політико-організаційна діяльність та ін. Подальшого дослідження потребує розвиток студентського самоврядування у вищій школі України в інші історичні періоди.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузескул В.П. История Харьковского университета при действии устава 1884 г. (с 1884 до 1905 г.) / В.П. Бузескул. – Х.: Типография А. Дарре, 1905. – 89 с.
2. Бунге Н.Х. О материальном положении студентов и о средствах для улучшения их быта / Н.Х. Бунге. – Киев, 1872. – 24 с.
3. Георгиевский А.И. Краткий исторический очерк правительственных мер и предначертаний против студенческих беспорядков / Соч. А.И. Георгиевского. – СПб., 1890. – 302 с.
4. Иванов А.Е. Высшая школа в России в конце XIX – начале XX века / А.Е. Иванов. – М.: 1991. – 392 с.
5. Капнист П.А. Университетские вопросы / П.А. Капнист // Вестник Европы. – 1903. – Т. 6. – С. 167-218.
6. Мельгунов С.П. Из истории студенческих обществ в русских университетах. / С.П. Мельгунов. – М. : Изд. журн. “Правда”, 1904. – 71 с.
7. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности МНП: 1802-1902 / С.В. Рождественский. – СПб., Издание Министерства народного просвещения, 1902. – 786 с.
8. Рудаков В.Е. Студенческие научные общества. Исторический очерк/ В.Е. Рудаков // Исторический Вестник. – 1899. – № 12. – С.1143-1156.
9. Сорокин В. Воспоминания старого студента / В. Сорокин // Русская старина (ежемесячное историческое издание М.И. Семевского). – СПб., 1888 г. – С. 617-647.

10. Сухомлинов М.И. Материалы для истории образования в России / М.И. Сухомлинов // Журнал МНП, 1865. – Ч. 128. – С. 9-172.
11. Чеважевский В.С. Из прошлого Киевского университета и студенческой жизни/ В.С. Чеважевский// Русская старина. – 1912. – Т. 150. – С. 555-585.
12. Чеважевский В.С. Из прошлого Киевского университета и студенческой жизни/ В.С. Чеважевский// Русская старина. – 1912. – Т. 151. – С. 127-133.
13. Щетинина Г.И. Из истории студенческого движения конца 70-х – начала 80-х годов (Корпоративные формы выступлений) / Г.И. Щетинина // Исторические записки. – 1980. – Т. 105. – С. 310-327.

УДК 37

ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

Нечепоренко Л.С.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

Нечепоренко Л.С.

У статті розв'язується проблема формування управлінських умінь студентів у класичному університеті з погляду сучасних вимог, умов соціально-економічного життя та майбутньої професії.

У зв'язку з посиленнями запитами на спеціалістів з класичною університетською освітою зростають і завдання реальної підготовки управлінців.

Ключові слова: педагогічний вплив, управлінські уміння, андрагогіка, онтопедагогіка, інвайронментальна педагогіка.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Нечепоренко Л.С.

В статье рассматривается проблема формирования управленческих умений студентов в классических университетах с точки зрения современных требований социально-экономических процессов к будущей профессии. В связи с увеличением запросов на специалистов с управленческими умениями возрастают и требования к реальной подготовке современных студентов.

Ключевые слова: педагогическое влияние, управленческие умения, андрагогика, онтопедагогика, инвайронментальная педагогика.

ORGANIZATION OF THE PEDAGOGICAL INFLUENCE ON STUDENTS' FORMATION OF MANAGERIAL SKILLS

Necheporenko L.S.

In this article the problem of the formation of managerial skills of students in the classical universities in terms of modern standards of social and economic processes for their future profession is given. Due to the increased requests for professionals with managerial skills, the demands for real preparation today's students also increased.

Keywords: pedagogical influence, managerial skills, andragogics, ontopedagogika, invayronmentalnaya pedagogy.

В поняття управлінські уміння включаються свідомо спрямовані дії керівника, наставника на інших учасників спільної діяльності з метою досягнення ефективних результатів. Ознакою уміння є дотримання безлічі писаних і неписаних правил поведінки, які формують оптимальний клімат у групі, що домагається розв'язання будь-яких завдань, що покладаються на органи студентського самоуправління. По суті управлінські уміння як з погляду нормативно-правових і статутних документів, так і під впливом загальної культури учасників діяльності впливають на позитивне протікання регулювання і саморегулювання усієї сфери виконання прийнятих завдань. Ректор Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна професор Бакіров В.С.

пов'язує питання самоврядування і формування управлінських умінь студентів з загальними питаннями виховання. На його думку, факт виникнення університетів передбачав саме створення особливого середовища людського спілкування, його форм, процедури й змісту, що визначається призначенням соціально-політичного й економічного статусу суб'єктів та їхніми інтелектуальними запитами й інтересами (1, с. 13-15). дійсно, університет виховує студентів численними засобами, одним з яких є атмосфера вільного спілкування з професорами й викладачами, що є не обов'язково регламентованими стандартами й правилами навчального процесу.

Демократія – це не просто спосіб управління соціальною системою, провідну роль у якій відіграє більшість. Переконливою є думка професора В.С. Бакірова про те, що тиранія більшості зовсім не краще, ніж тиранія меншини. Демократія – це такий спосіб управління, при якому враховуються інтереси всіх (чи майже всіх) навіть при умові протилежних і несумісних інтересів. В таких ситуаціях і виникає необхідність дати кожному учаснику можливість висловити свою думку та впливати своєю позицією на прийняття найкращого рішення.

Рівноправність і доступність до інформації є важною умовою формування управлінських умінь. Спираючись на онтопедагогічні й інвайронментальні засади, можна запропонувати наступні педагогічні прийоми щодо формування управлінських умінь, як-то: постійні доручення у громадському житті групи, факультету, пов'язані з організацією різних форм позанавчальної роботи, шефської і культурно-масової, що спрямовуються на пошук нових підходів.

Управлінські уміння в системі освіти й науки успішно формуються, якщо враховуються регіональні особливості закладу освіти. В перелік управлінських умінь у системі освіти можна включити встановлення різного рівня зв'язків щодо взаємодії, взаємодопомоги, підтримку в пошуках новітніх технологій навчання і виховання.

На виконання законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» в Україні проведено реформування освіти – перехід на чотирирічну початкову школу, 12-річне навчання, 12-бальне оцінювання знань учнів. Вимагали реформування системи управління освітою. Зроблено перші кроки щодо її утвердження як державно-громадської

системи з урахуванням особливостей соціально-економічного розвитку регіону, тенденції до зростання автономності закладів та установ освіти, конкурентності надання освітніх послуг.

У ході модернізації освіти відбулися суттєві зміни й у структурі регіональних управлінь освіти і науки.

Успіх позитивних змін може забезпечуватись, якщо випускники ВНЗ оволодіють такими управлінськими вміннями, як створення нових проектів навчальних закладів, розробка й укладання контрактів між різними освітніми закладами. Нові підходи з'являються до методів і форм контролю. Не тільки екзамени, заліки, письмові роботи, тести, але й організація круглих столів, обговорення результатів навчання і оцінка їх на підсумкових і установчих зборах, конференціях.

Якщо до сфери управління належить і координація діяльності навчальних закладів та наукових установ, організація роботи з їх кадрового, матеріально-технічного і науково-методичного забезпечення, то стає зрозумілим, що вже в процесі навчання необхідно пропонувати систему педагогічних вправ і їх осмислення з погляду реального застосування. По суті кожен студент уже сьогодні буває в таких ситуаціях, що слід проявляти управлінські й організаторські вміння при виконанні своїх навчальних і освітніх обов'язків.

Звичайно управлінські дії спрямовані на досягнення стратегічних пріоритетних цілей функціонування та розвитку освіти. Сучасними освітніми пріоритетами визначено: збільшення охоплення населення освітою; забезпечення освіти протягом життя; рівний доступ до якісної освіти; посилення ролі держави в гарантуванні справедливості в здобутті освіти; гуманізація та демократизація освіти; оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання; підвищення професійної компетентності викладачів. Це вимагає розробки педагогічних прийомів для забезпечення формування управлінських умінь. У зв'язку з тим, що педагогіка вивчається не в усіх ВНЗ, ми звертаємо увагу на ті педагогічні акценти, які впливають на формування управлінських умінь. До них ми включаємо такі три блоки педагогічних знань, якими є:

Інформація про наявність елементів педагогіки в переважній більшості видів соціально-економічної професійної діяльності. Це каже про

значення комунікативних знань і умінь, мовленнєвих засобів впливу, культури міжособистісних стосунків.

Знання про різні галузі педагогічних знань, до яких відносяться вікова, спеціальна, загальна компетенція з питань освіти, виховання, навчання.

Засвоєння ідеї про єдність педагогічних впливів на дітей, підлітків, юнаків і дорослих.

Окремо виділяється андрагогіка – педагогіка дорослих. Саме ця група населення є найбільше активною, бо вона розробляє і приймає закони й правила діяльності, визначає основні вимоги до дітей у сім'ї, у школі, ВНЗ.

Андрагогіка (гр.: доросла людина, управління, виховання) – це вікова педагогічна галузь наукового дослідження, що визначає дослідження навчально-виховного впливу з метою поліпшення довкілля.

Ієромонах Каріон Істомін, творчість якого ніяк і ніколи не досліджувалась і не пропагується тепер, залишив цікаві й цінні рекомендації про виховання дітей і дорослих. Для дітей він написав Буквар (кожна літера, звук супроводжується образними поясненнями). А для дорослих він написав «Книгу о вразумлении», пояснюючи, що дорослих слід переконувати, впливати на розум, формуючи світогляд. Власне його книгу про «вразумление» можна вважати першим підручником педагогіки для дорослих – андрагогіку. Епіграфом до неї він обрав «трьох слонів», на які радить спиратися своєму вихованцеві (царю Петру І).

Всіх завжди необхідно вчити й виховувати, бо люди хворіють тому, що погано виховані (Ант. Менегетті).

Якщо зміст Заповітів Христа широко відомий, то смертні гріхи (моральні) не всіма сприймаються як такі, що «діють», реально впливають на події, стан здоров'я. Назвемо їх, щоб уберегти від спокуси не повірити. Гріхів відомо багато: словом, ділом, намірами. А смертними є такі: гордіня, заздрість, похоть (розбещеність), чревоугодіє (переїдання), прайдність (лінощі), алчність (жадність), гнів. Як бачимо, всі сім смертних гріхів є такими моральними вадами, які ведуть аж до смерті. Управлінцю за фахом слід не тільки ними керуватись, але й утримуватись від них у своїй діяльності. Щодо студента, то утримання від таких гріхів передбачає включення моральних вимог до будь-яких

управлінських (організаторських) дій, спрямованих на будь-кого іншого, чи групу людей. Щодо трьох вічних моральних доброчинників, то якщо ієромонах радив цареві міцно на них стояти та виконувати їх вимоги в усіх своїх діях, то кожен перший вихованець повинен бачити в них дорогу до успіху й задоволення усіх своїх потреб.

Таким чином управлінські уміння є таким надбанням кожної людини, яке забезпечує їй гармонійне входження в будь-який колектив однодумців, співробітників, що призводить до гармонізації стосунків, злагоди, співробітництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакіров В.С. Выступление на заседании Международной летней школы лидеров студенческого самоуправления высших учебных заведений Украины 24.09.20007 г. – В кн.: Материалы Международной летней школы лидеров студенческого самоуправления высших учебных заведений Украины. Т. 1. // Развитие студенческого самоуправления: от постсоветской к европейской модели Украина, Латвия, Германия. – Харьков: Издательский центр Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, 2008. – 360 с.
2. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер., 2008. – 941-946 с.
3. Гура О. І. Вступ до спеціальності «Педагогіка вищої школи»: Навчальний посібник. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2005.– 196 с.
4. Добролюбов Н. А. Уроки заданные жизнью. – М., 1987.

УДК 378.147.091.33-027.22

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НА ТЕХНОЛОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

Белан Т.Г.

*аспірант Чернігівського національного педагогічного
університету імені Т.Г. Шевченка*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НА ТЕХНОЛОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

Белан Т.Г.

У статті схарактеризовано єдність теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів технології, зроблено аналіз окремих видів педагогічної практики на технологічному факультеті.

Ключові слова: теоретична підготовка, практична підготовка, студент, майбутній учитель, учитель технології.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ НА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Белан Т.Г.

В статье характеризованы единство теоретической и практической подготовки будущих учителей технологии, сделанный анализ отдельных видов педагогической практики на технологическом факультете

Ключевые слова: теоретична підготовка, практична підготовка, студент, майбутній учитель, учитель технології.

PECULIARITIES OF ORGANIZATION PEDAGOGICAL PRACTICE AT THE FACULTY OF TECHNOLOGY

Belan T.G.

The article describes the unity of theoretical and practical training of the future teachers of technology, and analyses each type of pedagogical practice at the Faculty of Technology.

Key words: theoretical training, practical training, student, future teacher, teacher of technology.

Законом України «Про вищу освіту» та «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» передбачена така форма організації навчання, як педагогічна практика студентів. Відмічається також, що педагогічна практика студентів вищих навчальних закладів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня q має на меті набуття студентом професійних навичок та вмінь.

С. Кара розглядаючи педагогічну практику як форму професійного навчання, виокремлює в її організації триєдину мету: освітню, виховну і розвивальну. Освітня мета сприяє розвитку професійних знань, їх самостійному набуттю, формуванню професійних умінь студентів; розвивальна сприяє розвитку педагогічного мислення, педагогічного цілепокладання, педагогічної спрямованості; виховна сприяє формуванню професійно значущих якостей особистості, навичок самоосвіти і самовдосконалення [3, с. 12].

Проблемі практичної підготовки майбутніх учителів завжди приділялась належна увага з боку науковців. У своїх роботах ці проблеми висвітлювали такі науковці: О. Абдуліна, С. Кара, І. Зайченко, В. Ковальчук, Ю. Красильник, Н. Носовець, В. Сластьонін, І. Табачек та ін.

Мета даної статті – розкрити особливості змісту підготовки студентів, зокрема технологічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка до майбутньої професійної діяльності в процесі педагогічної практики, охарактеризувати її види.

О. Абдуліна виділяє такі принципи організації педагогічної практики: зв'язок із життям; відповідність змісту й організації вимогам, які постійно зростають до сучасної школи та вчителя; систематичність, неперервність, ускладнення її змісту і методів організації від курсу до курсу; зв'язок з теоретичними курсами; комплексний характер, який передбачає єдність навчальної та позакласної виховної роботи студентів у школі [1, с. 146].

Теоретичне і практичне навчання взаємопов'язані та взаємообумовлені, але водночас принципово різні: перші стосуються вивчення педагогічних процесів, інші – технологій їх реалізації у навчально-виховному процесі. Усі вони дійсно слугують удосконаленню свого предмета тільки тоді, коли взаємодоповнюються, тобто поєднують ідею та її реалізацію [4, с. 99].

Єдність процесу теоретичної та практичної підготовки студентів є одним з провідних принципів у вищому навчальному закладі, що відображає складну діалектику професійної підготовки майбутнього вчителя. З одного боку, без оволодіння психолого-педагогічної теорією неможливо зрозуміти реальний навчальний процес. З іншого, неможливо глибоко й усвідомлено засвоїти теорію навчання й виховання без опори на реальну шкільну дійсність. Важливо, щоб вивчення теоретичних курсів студентами було пов'язане із застосуванням знань на педагогічній практиці.

У Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка на технологічному факультеті створюються оптимальні умови для поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з практичною.

Так, у 2010-2011 навчальному році поновлено пропедевтичну педагогічну практику на II курсі. Ця педагогічна практика проходить у IV семестрі протягом двох тижнів із відривом від навчання і ставить за мету закріплення знань студентів з таких навчальних дисциплін, як «Загальна психологія», «Вступ до спеціальності», «Вікова та педагогічна психологія».

Під час цієї педагогічної практики студентам важливо навчитись спостерігати за навчально-виховним процесом, діяльністю вчителя й учнів, розуміти логіку їх взаємодії, ознайомитись з обладнанням шкільних кабінетів і майстерень. У процесі педагогічної практики студенти мають виконати психологічне дослідження особистості 1-2 учнів з використанням методів спостереження, бесіди, аналізу продуктів діяльності, тестування й анкетування. Також студенти вивчають розвиток психологічних процесів школярів: уваги, мислення, сприймання, пам'яті, уяви; виконати психолого-педагогічний аналіз уроку. Результати своєї роботи студенти занотують у педагогічному щоденнику.

Теоретичні відомості, засвоєні при вивченні курсів: «Соціальна психологія», «Теорія трудового навчання», «Методика виховної роботи», «Педагогічна майстерність», закріплюються під час проходження навчально-виховної практики в VI семестрі. Цей вид педагогічної практики також розрахований на два тижні з відривом від навчання. Протягом першого тижня студенти-практиканти вивчають організацію навчально-виховного процесу та особливості роботи вчителів і класного керівника, другий тиждень спрямований на виконання практичних завдань і проведення уроку трудового навчання та виховного заходу у закріпленому за студентом класі. Студенти самостійно складають програму вивчення особистості учня, підбирають відповідні методи й методики, за допомогою яких студент складає розгорнуту психолого-педагогічну характеристику на учня. Хід виконання завдань, які студенти виконують у процесі педагогічної практики, відображають в педагогічному щоденнику.

На активну педагогічну практику студентів IV курсу відводиться шість тижнів. Цей вид педагогічної практики спрямований на формування в майбутніх учителів технології готовності до виконання професійних обов'язків як помічників учителя трудового навчання і класного керівника. Програма педпрактики передбачає формування практичних умінь студентів, їх ознайомлення зі специфікою педагогічної праці вчителя, виховною роботою класного керівника, закріплення теоретичних знань студентів під час проведення уроків трудового навчання.

Таким чином, зміст навчально-виховної передвипускної педагогічної практики передбачає такі завдання: ознайомлення студентів з навчально-виховною роботою школи та особливостями навчально-пізнавальних здібностей учнів класу; вивчення календарно-тематичних і поурочних планів учителя, плану позакласної роботи з предмету; науково-дослідна робота – проведення студентами досліджень, необхідних для бакалаврської роботи. По завершенню педагогічної практики студенти подають методистам розгорнуті плани-конспекти уроку з трудового навчання та виховної години, заповнений педагогічний щоденник і розгорнуту психолого-педагогічну характеристику на учня.

Захист усіх видів педагогічної практики відбувається на підсумковій конференції, після виступу старост груп практикантів. Диференційо-

ваний залік виставляється комісією, до складу якої входять методисти з педагогіки, психології, трудового навчання та інформатики, що працювали з студентами-практикантами під час педагогічної практики.

Особливу роль щодо організації та успішного проходження педагогічної практики виконують керівник та методисти, обов'язки яких виконують викладачі технологічного факультету, які мають стаж роботи в загальноосвітніх навчальних закладах не менше двох років.

Керівник педагогічної практики цілеспрямовано розподіляє студентів на групи, організовує та проводить настановчу конференцію для студентів-практикантів з урахуванням особливостей бази практики; організовує проведення підсумкової конференції за участю керівників практики і працівників шкіл; підводить підсумки педагогічної практики на факультеті та готує звіт.

Методисти здійснюють загальне керівництво та відповідають за продуктивність і ефективність практики закріпленої за ними групи студентів; спільно з заступником директора з навчальної роботи загальноосвітнього навчального закладу; здійснюють контроль за практикою студентів, консультують студентів; вчасно виявляють недоліки і вживають заходи щодо їх усунення.

Програма педагогічних практик з II по IV курс послідовно ускладнюється. Якщо на II курсі студенти тільки спостерігають за діяльністю вчителя, то на IV курсі вони виконують обов'язки вчителя-предметника і класного керівника, однак на кожному курсі передбачені такі напрями роботи студентів як: ознайомлення з функціями вчителя, з навчально-виховним процесом загальноосвітнього навчального закладу, з навчально-матеріальною базою школи; вивчення особистості учня та колективу класу; участь у навчально-виховній роботі (виконання функцій учителя, класного керівника, адміністрації школи); самостійна педагогічна діяльність.

Таким чином, успіх педагогічної практики залежить, перш за все, від організації педагогічної практики; взаємозв'язку вищого навчального закладу із загальноосвітнім навчальним закладом; рівня теоретичної та практичної підготовки студентів.

Педагогічна практика – це перша спроба опанувати професію вчителя, вона сприяє кращому оволодінню практичними вміннями та на-

вичками в процесі професійно-практичної діяльності; передбачає тісний зв'язок з теоретичного навчання з реальним педагогічним процесом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учебное пособие для педагогических спец. вузов. [Текст] / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Закон України „Про вищу освіту” від 17 січня 2002 // Відомості Верховної ради України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/> – назва з екрану.
3. Кара С. Організація керівництва педагогічною практикою – важлива умова формування професійної компетентності студентів [Текст] / С. Кара // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 11-13.
4. Ковальчук В., Табачек І. Особистість вчителя: формування та розвиток в умовах глобалізації та інформаційної революції : [монографія]. [Текст]/ В. Ковальчук, І. Табачек. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 276 с.
5. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України [Текст] : Проект // Інформаційний вісник «Вища освіта». – 2004. – № 13. – С. 28-36.

УДК 371.3

ЗАГАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

Беляєв С.Б.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ЗАГАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

Беляєв С.Б.

У статті представлено аналіз загальних характеристик педагогічної системи, що логічно та послідовно впливають із відомих філософських підходів до опису структури та функціонування цілісних систем. Провідною ідеєю є вивчення характеристик педагогічної системи на основі врахування взаємозв'язків та взаємозалежностей між основними учасниками навчального процесу.

Ключові слова: педагогічна система, характеристики педагогічної системи, педагогічна взаємодія.

ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Беляев С.Б.

В статье представлен анализ общих характеристик педагогической системы. Данные характеристики логически вытекают из основных философских подходов к описанию структуры и функционирования целостных систем. Основной идеей является изучение характеристик педагогической системы на основе учета взаимодействия участников учебного процесса.

Ключевые слова: педагогическая система, характеристики педагогической системы, педагогическое взаимодействие.

THE GENERAL CHARACTERISTICS OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM

Beliaev S.

The present article is devoted to the analysis of the general characteristics of the pedagogical system resulting of the essential philosophical approaches to the description of the integrated system's structure and the functioning. The dominant idea is the studying of the pedagogical system's characteristics based on the consideration of the interaction of the educational processes participants.

Key words: pedagogical system, characteristics of the pedagogical system, the pedagogical interaction.

Починаючи з 70-х років ХХ століття передовою науково-педагогічною тенденцією стало виявлення принципів та розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу фактів, методів, що використовуються і підвищують його ефективність, конструювання та застосування нових педагогічних прийомів. У даному контексті розпочався процес запровадження системного підходу в педагогіці, що показало актуальність даного напрямку науково-педагогічних досліджень і надало даному підходу уніфікованого вигляду.

Метою статті є визначення основних характеристик педагогічної системи, що виокремлюються внаслідок застосування системного підходу.

У загальному теоретичному аспекті поняття системи визначається як через поняття тіла, так і через поняття зв'язків. Системний підхід полягає у вивченні об'єктів у якості систем, що передбачає аналіз взаємозв'язків у межах кожної системи. Типи зв'язків, що існують у системі освіти, відрізняються від інших типів зв'язків, що існують у матеріальних об'єктах.

Спробуємо порівняти відомі підходи філософів до визначення сутності систем та основних їх ознак з метою виявлення схожих та відмінних рис із педагогічною системою. Це дасть можливість простежити не тільки суттєві зв'язки елементів, але і виявити потенційні

шляхи оновлення педагогічної системи з огляду на виявлені під час аналізу недоліки. Основними характерними ознаками взаємозв'язків між явищами у разі використання системного підходу, на думку А.І. Уємова [12, с. 21-22] стають:

1. Об'єктивність зв'язків між явищами.
2. Суттєвість зв'язків між явищами.
3. Різноманітність типів зв'язків, що визначає різноманітність типів систем.
4. Однозначність об'єкту не визначає однозначності його системного вивчення.
5. Універсальність взаємозв'язків визначає універсальність системи.
6. Рефлексивність взаємозв'язків.

Названі загальні характеристики системного підходу у загальному вигляді можуть бути використані під час опису педагогічної системи наступним чином.

1. Об'єктивність зв'язків між явищами та їх незалежність від нашої свідомості. Матеріальні системи існують незалежно від людської свідомості, а тому їх вважають об'єктивними. У той же час виникають питання щодо класифікації ідеальних систем, де зв'язки можуть бути класифікованими виключно як суб'єктивні. Такий філософський аспект вивчення системного підходу висвітлює принцип взаємозв'язків, як методологічну основу системного підходу. Використовуючи даний принцип у випадку вивчення педагогічної системи приходимо до висновків про об'єктивність зв'язків у межах педагогічної системи.

На підтвердження даного висновку зазначимо, що у разі створення певної педагогічної системи ми стикаємось із об'єктивними закономірностями її функціонування, хоча дану систему важко визначити як матеріальну. Як результат, педагогічна система забезпечує якісний перехід абітурієнта у випускника із заданими у відповідності до соціального замовлення характеристиками. Визначальним фактором такого переходу стає сама педагогічна система, що характеризується чіткою структурою, визначеними функціями, налагодженими адаптивними можливостями щодо керівництва навчальним процесом.

2. **Суттєвість зв'язків між явищами.** Зазначена ознака вказує, що об'єкти, що вивчаються, не можуть існувати по за межами системи. Кожен об'єкт існує та функціонує як частина системи. Для педагогічної системи дана ознака є суттєвою і обов'язковою, оскільки об'єктивно існує чимало складових педагогічної системи, які стають предметами певних науково-педагогічних досліджень і у той же час розглядаються окремо, ігноруючи об'єктивні взаємозв'язки з іншими елементами педагогічної системи.

Детальне структурування педагогічної системи дає можливість конкретизувати її функції виходячи із завдання реалізації соціального замовлення. Продуктивним у вивченні педагогічної системи виходячи із такими чином визначених її функції стає об'єднання традиційних предметів дослідження в один – педагогічну систему. Це відкриває можливості вивчення педагогічної реальності у комплексному вигляді із врахуванням усіх об'єктивних чинників, що мають прямий чи опосередкований вплив на якість результату педагогічного процесу. Чимало науково-педагогічних досліджень присвячуються вивченню впливу конкретного чинника на формування чи розвиток окремої якості особистості. Це дає можливість простежити об'єктивні закономірності в організації педагогічного процесу, але вступає у протиріччя із розумінням педагогічного процесу з точки зору системного підходу, за якого усі явища знаходяться у тісній постійній взаємодії і не можуть бути вивченими відокремлено.

3. **Велика кількість типів зв'язків визначає велику кількість типів систем, що утворюються із допомогою даних зв'язків.** Відсутність упевненості в існуванні системи виникає внаслідок недостатньо ретельного вивчення типів зв'язків. Накопичений педагогічною наукою та практикою досвід організації навчального процесу переконує у правильності даної ознаки. В залежності від концептуальних основ організації педагогічного процесу упродовж усієї еволюції систем освіти виникали як унікальні прецеденти щодо організації педагогічної взаємодії, так і удосконалювались сталі форми організації навчального процесу. Кожний окремий приклад організації педагогічної системи мав характерні внутрішні зв'язки і обумовлені ними педагогічні результати. Під впливом якісних характеристик, що визначались

соціальним замовленням, виникали, розвивались, припиняли існування різні конфігурації систем освіти.

Історично підґрунтя для застосування системного підходу в організації педагогічного процесу було закладено на першому етапі розвитку так званого «технологічного підходу в освіті» одночасно з усвідомленням того, що, з одного боку, кінцевий результат (знання, уміння, навички) можна досягти різними шляхами, а, з іншого боку, від вибору певної методики залежить швидкість і якість кінцевого результату.

Так, упродовж 20-60-х років XX століття підвищення якості освіти забезпечувалось шляхом підняття інформаційного рівня навчання при використанні засобів масової комунікації. У 60-70-х роках XX століття з розвитком концепції програмованого навчання з'явилася чітко обґрунтована вимога суворого врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, поглиблення індивідуалізації та персоніфікації навчального процесу. Педагогічна практика у такий спосіб довела, що процес навчання визначає методику навчання та є критерієм успіху в цілому. Ідея теоретичної розробки і практичної реалізації раціонально організованого особистісно орієнтованого процесу навчання об'єктивно має наслідком необхідність побудування алгоритму послідовних дій, що забезпечували б очікуваний результат – підвищення ефективності процесу навчання шляхом його планування та організації, розробки методів та навчальних засобів, що дають можливість реалізувати генетично закладену програму розвитку особистості. Таким чином, зв'язок структури педагогічної системи із соціальним замовленням стає першою загальною системоутворюючою закономірністю.

4. Однозначність об'єкту не визначає однозначність його системного вивчення. Оскільки зв'язки характеризуються взаємозв'язками, то саме ці взаємозв'язки можуть стати підґрунтям для виділення іншої системи. Запропонована О.М. Пехотою ідея виділяти в сучасній педагогічній теорії та практиці дві полярні стратегії, в рамках яких, на її думку, існують системи освіти, прямо впливає з даної ознаки. Зміни взаємозв'язків між двома суб'єктами навчального процесу призводять до необхідності констатувати домінування стратегії формування чи стратегії розвитку. Хоча у даному випадку йдеться про полярні варіанти взаємозв'язків. Стратегія формування має місце

за умов виконання вчителем функцій організатора і керівника процесу навчання. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія набуває зовнішньо суб'єкт-об'єктного спілкування, за якого учневі відводиться роль виконавця, що діє за визначеною ззовні програмою власного розвитку. Недоліки такої стратегії довели необхідність перегляду позицій учасників педагогічної взаємодії та призвели до виникнення й інтенсивного розвитку ідей особистісно орієнтованого навчання і виховання, що складають так звану стратегію розвитку. У рамках стратегії розвитку передбачається налагодження стосунків між вчителем та учнем відбувається на основі взаємної поваги й шанобливого ставлення до особистості останнього. Стратегія розвитку має місце за умов, коли на основі даних діагностики особистих характеристик учня здійснюється подальше планування навчального процесу. Тобто, результати контрольної та діагностичної діяльності вчителя стають основою для створення особистої програми розвитку кожного окремого учня з урахуванням притаманних йому особливостей. Логічним і необхідним продовженням цього процесу є залучення школяра до різних видів самостійної навчально-пізнавальної діяльності з метою забезпечення ефективного розвитку його здібностей, нахилів, формування комплексу знань, умінь, навичок на оптимальному рівні співвідношення складності й доступності.

Розуміння педагогічної технології у загальному вигляді як певного науково обґрунтованого алгоритму дій, що забезпечує досягнення заздалегідь запланованого результату показує, що обидві розглянуті стратегії мають право на існування. Можна стверджувати, що вони є результатом теоретичного узагальнення основних відомих підходів до виконання вчителем професійних функцій, а тому об'єктивно мають місце у процесі навчання.

5. Універсальність та рефлексивність зв'язків педагогічної системи підтверджує думку по її особливу унікальність, багатогранність у реалізації виходячи із різних концептуальних положень щодо забезпечення досягнення мети освіти. Багатоплановість цілей, неоднозначність суб'єктів педагогічного спілкування, широкий спектр методів реалізації цілей навчального процесу вказують на універсальний характер педагогічної системи. Разом із цим залишається можливість зміни інтенсивності педагогічного впливу, його корекції

на основі об'єктивних даних зворотного зв'язку. Таким чином, педагогічна система набуває особливих унікальних властивостей, що якісно відрізняють її від інших відомих систем і одночасно вказують на необхідність реалізації науково обгрунтованого системного підходу щодо організації педагогічної взаємодії.

Таким чином, педагогічна система також має бути представленою як сукупність об'єктивно науково обгрунтованих структурних елементів, взаємодію яких відображають об'єктивні педагогічні закономірності.

Висновок. Аналіз загальних філософських підходів до розуміння сутності системи і виділення основних її характеристичних ознак в умовах опису структури та функціонування педагогічної системи вказує на їхню тотожність. У той же час характеристичні ознаки педагогічної системи мають власну забарвленість, що обумовлюється специфікою функціонування педагогічного процесу на основі педагогічної взаємодії основних його учасників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. / Владимир Павлович Беспалько – М.: Педагогика, 1989.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. / Владимир Павлович Беспалько – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1977 – 304 с.
3. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. / Уемов Авенир Иванович – М., «Мысль», 1978. – 272 с.

УДК 373.091.212.3(470.23-25) «1»

ЛУЦИЙ СЕНЕКА ПРО ВИХОВАННЯ ТА САМОВИХОВАННЯ

Боченко О.В.

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

ЛУЦИЙ СЕНЕКА ПРО ВИХОВАННЯ ТА САМОВИХОВАННЯ

Боченко О.В.

Статтю присвячено аналізу педагогічних поглядів представнику античної філософії Луцію Сенеки, який сформулював принципи, методи виховання, та склав програму по самовдосконаленню людини.

Ключові слова: совість, справедливість, чесність, мудрість, мужність, самопізнання, самовиховання.

ЛУЦИЙ СЕНЕКА О ВОСПИТАНИИ И САМОВОСПИТАНИИ

Боченко О.В.

В статье рассмотрены основные взгляды представителя античной философии Луция Аннея Сенеки, который в соих трактатах рассмотрел основные принципы, методы воспитания, создал методические рекомендации по самовоспитанию.

Ключевые слова: совість, справедливость, мудрость, честность, свобода выбора, самовоспитание и самопознание.

L. SENECA DEALS WITH THE PROBLEM OF BRINGING UP AND SELF – BRINGING UP CHILDREN

Bochenko O.V.

This article deals with the problem of bringing up and self – bringing up children. This problem was very actuality today and many years ago. L. Seneca was publicist by stories about problems of bringing up and self – bringing up children.

Key words: conscience, justice, bringing up, self-bringing up, mercy, honesty, wisdom.

*«Самий повновладний той,
хто володіє собою»*

Сенека

Луцій Сенека народився в Іспанії у м. Корбуді десть у 6 р. до н.е. та прожив до 65 року нашої ери. Батько Сенеки – Луцій Сенека Старший був римським вершником, який згодом відкрив школу риторики у Римі. Сенека Молодший був спочатку адвокатом, потім філософом та політиком. У 41 році був засланий на о. Косика, звідки повернувся через 8 років та став вчителем Нерона, а коли той, після смерті Клавдія, став імператором, Сенека став фактичним імператором. У 57 році призначений консулом. У 64 році відходить від політичних справ, у 65 році звинувачений у змові проти Нерона та був засуджений до страти. Сенека написав 10 трагедій та багато філософських трактатів: «Листи про мораль до Луцилія», «Про милосердя», «Природознавчі питання», «Про спокій душі», «Про короткочасність життя», «Досліди про природу», «Про добро» та багато інших.

Розглянемо, що корисного можна придбати для сучасного виховання з Листів Сенеки до Луцилія.

Луцій Сенека у формуванні особистості віддає перевагу вихованню. Він доводить, що виховання як педагогічний вплив на людину, дуже важливе, що воно необхідно для кожного і, що це велике мистецтво. Ось що він пише що:

- необхідно направляти людину доки вона не зможе направляти себе сама;

- необхідно направляти, щоб «серед великого галасу та метушні брехливих слів чувся хоча б один голос, який буде шепотіти: не треба заздрити, не треба за плескоту рук втрачати здоровий глузд та спокій душі» [1, с. 272-273];

- виховання, з точки зору Сенеки, це тільки допомога саморозвитку людини;

- справа виховання дуже важлива, і той хто займається вихованням молоді, до кого прислуховуються молодші, той великий митець.

З цього можна зробити висновки, що Сенека віддавав велику шану праці навчання і виховання, постаті самого педагога, мета якого тіль-

ки допомогти відрізнати де добро, а де зло; де правда, а де брехня; де істина, а де лукавість. Мета виховання, на думку Сенеки, є виховання мудрої людини, яка здатна до самопізнання та самовдосконалення, якому він віддавав велику увагу «тільки те, що народжується з самого себе надійне та міцне, а час, чим захоплюється натовп – один день» [1, с. 294].

Під мудрістю Сенека розумів виховання таких чеснот як чесність, розумність, милосердя, мужність, справедливість, совість, поблажливість:

1. «Тільки чиста совість бажає вийти та з'явитись у всіх на очах. Злодіяння можуть бути безкарними, але не дають спокою людині, вона постійно підозрює, не вірить, боїться» [1, с. 292], бо совість – внутрішній голос, який нагадує про діяння. Сенека пише, що людина з нечисленими сумнінням все повертає до поганого, навіть те, що приходить, як найкраще, така людини менш щаслива ніж та, яка зазнала тортур [1, с. 294, 53].

У своїх листах Луцій дає такі настанови своєму учневі:

- не припускай, щоб слова твої відрізнялись від справ [1, с. 43];
- дотримуйся у всіх своїх вчинках міру, пристойність та добру волю;
- почті справедливість, хоробрість, розумність, благочестя;
- поважай добро, бо людини добра не буває нещасною навіть тоді коли знаходиться під силою великих перешкод.

2. У своїх листах Сенека пише, що необхідно ставитись один до іншого толерантно, бо «все що ти бачиш, все, що навкруги – все від бога та людини, все одне та єдине. Ми тільки члени великого тіла, в якому все впливає одне на одне, тому не зашкоджуй тому, для кого ти маєш приносити користь. Ця спілка людей тому й тримається, бо вона як стеля, де камінці не дають один іншому впасти» [1, с. 285-286], тому головним чинником мудрості є злагода між людьми, яка береже світ від тортур та війн.

3. Філософ вважав, що мудра людина не сікається до слів, не бачить лише погане, не шукає на кого перекласти свою відповідальність.

4. Мудра людина має від природи дар кохання, яке необхідно, бо має дуже позитивний вплив на розвиток та самопочуття людини – «ніщо так не укріплює хворого, як любов його друзів» [1, с. 183].

Луцій Сенека викреслив головні принципи виховання:

- принцип природо відповідності. Він пише, що мистецтво мудрості полягає у тому, щоб зрозуміти природу та себе самого, що розум потребує тільки одного – жити згідно законів природи, бо усі блага лише від злагоди з природою [1, с. 247, 83];

- принцип поваги до особистості, принцип не насилля. Сенека пише, що не буває чесним те, що робиться проти волі людини, не від душі, з примусу;

- принцип свободи вибору, бо він вважав, що тільки те мудре, що обране з власної волі [1, с. 137];

- принцип необхідності виховання внутрішньої людини, виховання духу людського, бо «душа цінує речі з їхньої природи, а не зі слів інші. Душа, яка сповнена сили, мужності, відваги, відвертості, яка сповнена гідністю та силою, яка стоїть вище від фортуни, вона здорова та твереза. Така душа до чого не доторкнеться робить схожими на себе: і вчинки, і цілі дома, коли входить до них, і все за що вона не візьметься «получается замечательным и достойным и любви и удивления» [1, с. 135];

- принцип необхідності виховання з життям та практикою. Сенека пише, що необхідно все перевіряти у справі [1, с. 174];

- принцип систематичності та послідовності – «ти не зможеш скуштувати плоди, які залишило нам людство, бо все необхідно розглядати, все вивчати, бо кожна риса так поєднується з іншою, що неможливо щось знищити, не порушивши цілого [1, с. 72].

Сенека надає таку класифікацію методам виховання:

1. Єдність методу переконання та постійних практичних вправ. Він пише, що вершини самовдосконалення дістається той, хто постійно вправляється та кого наставляли та навчали [1, с. 250].

2. Метод навчання: «я впевнений, що ти не зійдеш з обраного шляху добра, як би тебе не спокушали» [1, с. 70].

3. Метод позитивного прикладу. Філософ пише, що дуже корисно не тільки говорити якими є люди добра, а й необхідно їх облік і риси

та розповісти якими вони були – «дамо людині приклад, який гідний поваги» [1, с. 288, 289].

4. Метод пояснення – «необхідно наводити докази бо в них – істина» [1, с. 289].

5. Також Сенека вважав, що у вихованні необхідно застосовувати метод підбадьорювання та розради [1, с. 287].

Велику увагу приділяв філософ давніх часів самовихованню. Він розробив таку програму по самовдосконаленню:

- сам себе слухай;
- сам себе схвалюй;
- знай:

що добра людина йде до прекрасного; що добродійні вчинки вільні та нездоланні, що не може бути чесним те, що не вільне, де страх – там рабство; що все, що чесно робиться без наказу та примусу; що все, що щире не має зла; що благо – те, що робить душу краще;

що правити – це не голодувати, а виконувати обов'язки [1, с. 137, 176, 183];

- бажаєш знати, хто ти є – відхили гроші, сан, домівку. Сам розберися у собі і не суди про себе з чужих слів [1, с. 193];

- повторюй про себе, що у всьому є гарна сторона, обернись на те, що тебе захоплює;

- ти маєш навчатись та навчати, слухати, споглядати, згадувати, переконуватись, досліджувати [1, с. 186];

- навчайся для того, щоб знати не більше, а краще [1, с. 191];

- піклуйся про здоров'я духа, що надає сили і для тіла [1, с. 21];

- удосконалюйся та більш за все піклуйся про те, щоб бути вірним самому собі [1, с. 73];

- керуй самим собою так, щоб твій дух набрав впевненості та задоволення собою [1, с. 71].

Ми перегорнули сторінки історії, яка можливо допоможе в нелегкій педагогічній справі, і може вчитель скаже як Сенека: «Я дуже радю, я лікую, коли по твоїх справах розумію як ти перевершив самого себе» [1, с. 73].

ЛІТЕРАТУРА

1. Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию. – Кемеровское кн. издательство, 1986. – 464 с.
2. Богомолов А.С. Античная философия. – Москва: МГУ, 1985. – 368 с.
3. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. – Харків: ХНУ, 2009. – 270 с.

УДК 378.013

ОНОВЛЕНА ФОРМА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Гапон Е.В., Гапон В.І., Ремзі І.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У статті обговорюються педагогічні умови запровадження у навчальний процес класичного університету оновленої форми самостійної роботи студентів за використання індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Ключові слова: індивідуальне навчальне заняття, індивідуальне навчально-дослідне завдання, аналітичний огляд.

ОБНОВЛЕННАЯ ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Гапон Э.В., Гапон В.И., Ремзи И.В.

В статье обсуждаются педагогические условия введения в учебный процесс классического университета обновленной формы самостоятельной работы студентов с использованием индивидуальных учебно-исследовательских заданий.

Ключевые слова: индивидуальное учебное занятие, индивидуальное учебно-исследовательское задание, аналитическое обозрение.

NOVELIZED SHAPE OF STUDENT'S INDEPENDENT WORK

E.V. Gapon, V.I. Gapon, I.V. Ramsey

The pedagogical conditions of introduction novelized shape of student's independent work in classical university educational process with have the use of individual school-exploratory task are considered in the article.

Key words: individual academic lesson, individual school-exploratory task, analytical review.

Приєднання України до Болонського процесу та поквапливе реформування української освіти за західними зразками з метою інтеграції в європейський і світовий інформативний та освітній простір не зважаючи на її занепад, спричинилися до помітних змін у організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, зокрема у класичних університетах [1, 2, 3]. Зауважимо, що окрім закону «Про вищу освіту 2002 року [1], досить категоричні вимоги з боку МОНУ до болонізованого навчального процесу були викладені у навчальному посібнику колективу авторів за редакцією В. Кременя 2004 року [2]. Але оскільки окремі з цих вимог виглядали упередженими та недостатньо перевіреними досвідом вітчизняної вищої школи, більшість класичних університетів були змушені розробити самостійні положення про організацію навчального процесу. Останні мали врахувати власний досвід і обставини функціонування, а також принципову інерційність складного багатofакторного освітнього процесу. Ці конкретизовані за сучасних умов свого функціонування положення врахували головні вимоги МОНУ та адміністративне розпорядження щодо введення з 1 вересня 2005 року в усіх без винятку вищих навчальних закладах України кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). Власні положення виглядали, на наш погляд, менш стандартизованими, більш поміркованими та виваженими, що зробило їх придатними до практичного застосування у реформований навчальний процес. Зокрема таке власне «Положення про організацію навчального процесу в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна» (далі – Положення) наказом ректора введене у

дію з 1 вересня 2009 року [3]. Цим Положенням враховані як закони України, укази Президента, постанови Кабінету Міністрів, накази та листи Міністерства освіти і науки України, так і документи ХНУ імені В.Н. Каразіна, а також відомі вітчизняні наукові психолого-педагогічні вимоги щодо організації ефективного навчального процесу у класичному університеті [4].

За Положення 2009 року поряд з традиційними формами організації навчального процесу, такими як лекція, лабораторні, практичні заняття-практикуми, семінари і консультації, з'явилася нова форма аудиторних занять, а саме: індивідуальне навчальне заняття (*інз*). Воно «проводиться з окремими студентами з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей» [3, с. 12]. За власного розуміння додамо, що таке *інз* можливо проводити не лише з одним студентом, а здебільшого з декількома – з двома-трьома, малою чи навіть академічною групою. Таке поширене тлумачення *інз* обумовлене тією психолого-педагогічною закономірністю, що полягає у посиленій ефективності спільних з викладачем занять з декількома студентами порівняно з парним педагогічним спілкуванням викладача лише з одним студентом на зразок репетиторства [5].

Окрім тенденції до переакцентування та подекуди переорієнтації цільового призначення форм здійснення аудиторних, тобто сумісних з викладачем занять зі студентами, навчальний процес в Університеті передбачає помітну зміну питомої ваги аудиторних і позааудиторних занять на користь самостійної роботи студентів (СРС). Остання має складати орієнтовно 50% від загального навчального часу. За валеологічної (здорового способу життя) вимоги збереження здоров'я студентів бюджет загального навчального часу має бути обмеженим [6]. Тому посилення СРС можливе лише за рахунок скорочення аудиторних занять. При цьому загострюється низка протиріч реального навчального процесу, а подолання негативного впливу невивірених і неузгоджених поміж собою змін на кінцеву якість навчального процесу вимагає системного підходу до реформування освіти в Україні [7], отже потребує додаткового дослідження. Тому за мети даного дослідження, яка полягає у якомого безболісному педагогічному забезпеченні впровадження КМСОНП у класичному університеті, лишається апіорі

погодитись з Положенням, згідно якого «самостійна робота студента є основним засобом засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час» [3, с. 13]. Але мусимо завжди мати на увазі, що навіть за умов СРС також головним лишається виконання студентами індивідуальних навчальних завдань викладачів як керованих і керуючих суб'єктів спільного навчального процесу. Тому згідно Положення маємо: «Види індивідуальних завдань з певних навчальних дисциплін визначаються навчальним планом (факультету – авт.). Терміни видачі, виконання і захисту індивідуальних завдань визначаються графіком, що розроблюється кафедрою на кожний семестр. Індивідуальні завдання виконуються студентами самостійно із одержанням необхідних консультацій з боку науково-педагогічного працівника. Допускаються випадки виконання робіт комплексної тематики кількома студентами» [3, с. 14]. Далі в Положенні конкретизовані головні види індивідуальних завдань: контрольні роботи (за СРС), розрахунково-графічні, курсові, дипломні, кваліфікаційні і магістерські роботи чи проекти, а також реферати, аналітичні огляди тощо. Реферативно-оглядова форма індивідуальних завдань рекомендована для теоретичних курсів і дисциплін гуманітарного циклу. Зауважимо, що перелічені у Положенні добре відомі форми завдань співпадають з традиційними. Це, мабуть, не влаштовує радикальних реформаторів, яким потрібні лише «інноваційні». Сталі традиційні вони необгрунтовано обізвавши «виключно інформаційно-пошуковими формами роботи», приписали їм низьку ефективність і тому непридатність до використання в «оптимізований» «творчій (евристичній)» СРС [2, с. 244]. Натомість ними пропонується нібито нова форма завдання, а саме: індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ). На наш погляд, підкреслення в назві завжди бажаного навчально-дослідного характеру СРС ще не гарантує її якісно нову сутність. До того – саме такими кращі зразки СРС сприймалися завжди. Тому можна погодитись з оновленою (за додання ознаки «дослідного») назвою завдання, а також визначенням, метою застосування, змістом, структурою, порядком подання та захисту виконаних ІНДЗ, які наведені у посібнику [2] на с. 245. Отже, надалі виконання ІНДЗ будемо вважати за оновлену форму самостійної роботи студентів.

Значно важливішим за назву вбачається її погодження зі змістом СРС. Останній значною мірою залежить від різнобічного [6], у першу чергу психолого-педагогічного забезпечення СРС, а також здібностей, підготовленості та мотивації до СРС студентів [5]. Подальше обговорення педагогічних умов використання ІНДЗ як ознаки оновленої форми СРС йдеться з посиланням на досвід кафедри педагогіки Університету.

За педагогічне забезпечення СРС відповідає кафедра. І починається воно з розробки тематики ІНДЗ. Розроблена лектором тематика ІНДЗ з читаної ним дисципліни укупі з методичними поясненнями стосовно ІНДЗ щодо розділу робочої навчальної програми дисципліни про розподіл балів, які отримують студенти, зокрема за усну та письмову звітність з ІНДЗ, входять до складу методичних засобів навчання студентів, якими їх забезпечує кафедра. У вигляді витягів з робочої програми лектор потоку забезпечує ними кожного студента під час викладу вступної частини першого заняття за розкладом. Далі список вибраних за власним бажанням студентів тем ІНДЗ з доданими пропозиціями щодо їх уточнення староста курсу повертає лектору у зазначений термін (наприклад, двонедільний). Отже, уточнені теми ІНДЗ закріплюються індивідуально за кожним студентом у семестровому графіку навчального процесу за визначення орієнтовних послідовності та дати звіту. Усні звіти з ІНДЗ за попередньої перевірки пояснювальної записки та допуску до захисту можуть заслуховуватись як на аудиторних за розкладом заняттях, поточних у разі відсутності групових або в академічних групах, так і на варійованих поза розкладом і по суті додаткових за бажанням обох суб'єктів НВП заняттях, що отримали назву «індивідуальних навчальних занять» (*інз*). Останні «організуються за окремим графіком, затверджуваним завідувачем кафедри» та «фіксуються в журналі обліку індивідуальних занять... кафедри [3, с. 12]. Тут можливо зробити слідуюче пояснення. Щорічний, тобто робочий навчальний план факультету, якщо він передбачає лише поточні заняття з дисципліни кафедри, обумовлює більшу кількість *інз* за наявності ІНДЗ у робочій програмі кафедри. При наявності практичних занять за розкладом, а щодо гуманітарних дисциплін це – семінари в академічних групах, то усний захист ІНДЗ, що нагадує

звичну для викладачів структуру захисту реферату, тобто доповідь і її обговорення відбувається частково чи здебільшого на семінарах. У цьому випадку лише велика кількість бажаючих виконати ІНДЗ з метою отримати додаткову до модульного контролю кількість балів потребує додаткових аудиторних, тобто сумісних з викладачем *інз*. Але зрозуміло, що кількість потрібних *інз* може бути помітно меншою, ніж у попередньому випадку. Звідси можна зробити висновок, що наявність ІНДЗ у робочій програмі кафедри передбачає збільшення планованого навантаження викладачів за рахунок *інз* і навпаки. Тому у кафедри, на наш погляд, з'являється можливість варіації у певних межах навантаження викладачів на противагу природним спробам окремих природничих факультетів скоротити до мінімуму обсяг аудиторного навчального часу, потрібного на вивчення гуманітарних, зокрема психолого-педагогічних дисциплін. Тенденцію до планування факультетами лише поточних занять з окремих дисциплін кафедри педагогіки ми відчули вже на власному досвіді.

Іншим мотиваційним стимулом поширеного впровадження ІНДЗ реферативно-оглядового змісту і водночас *інз* є його сприяння розвитку у студентів творчого наукового, тобто евристичного поряд з логічним мислення. Адже дійсно, виконання ІНДЗ, що потребує самостійного аналізу й узагальнення як фактичних даних, так і здебільшого протирічних теоретичних поглядів з проблематичного, тобто остаточно на цей час не вирішеного питання, що виникає за відповідно сформульованої теми ІНДЗ, подекуди рівноцінне початковій науковій праці типу першої частини оглядової статті чи навіть першого розділу дисертації. Нагадаємо, що ця перша частина статті чи дисертації має стандартизовану назву «огляду публікацій за попередніх досліджень» чи огляду літератури з проблеми». Саме за статусу першої наукової спроби чи початкової праці ІНДЗ здатне викликати неабиякий інтерес і бажання його виконати, принаймні у кращих студентів. І вже як слідство – поява змістовних реферативно-оглядових робіт з власними аналізом і висновками, що слугують наочним і переконливим прикладом для наслідування рештою студентів. Така власна студентська мотивація, як відомо, може навіть суттєво переважити викладацьку [4]. Але педагогічне забезпечення вказаного ефекту вимагає від викла-

дача кваліфікованого, а саме: оригінально-проблемного формулювання тематики ІНДЗ. Лише така тематика, що не дозволяє знайти дослідну назву-копію в інтернеті, породжує самостійне мислення студентів. І тільки така оригінальна тематика не дозволяє йти хибним, спрощеним і полегшеним шляхом «скачування» з інтернету готових відповідей у вигляді чужих думок, що привласнюються лише за примітивного виключення посилань на їх дійсних авторів. Таке скачування-плагіат без посилань стало дуже поширеним сьогодні явищем навіть у більшості публікацій численних «авторів» наукових видань і аспірантів, не кажучи вже про реферати студентів. Великі купи нікчемної студентської макулатури, копійованої зі зверхвеликої «плюшкінської» купи засміченої інтернетної інформації, доводиться викладачам щорічно перевіряти за незабезпеченості їх електронними засобами типу «детекторів плагіату» на зразок кращих англійських університетів.

За кілька років читання гуманітарних дисциплін педагогічного спрямування (наприклад, «Педагогіка і психологія вищої школи» для магістрів) нами набуто першого досвіду розробки якісної тематики ІНДЗ і створено початковий «банк» якісних реферативно-аналітичних оглядів. До нього увійшли письмові звіти з ІНДЗ, що ініціативно та певною мірою творчо виконані кращими студентами за розробленою викладачами та скоректованою виконавцями тематики. Вони з певним успіхом демонструються нами наступним поколінням студентів як кращі, достойні наслідування зразки СРС за оновленої форми ІНДЗ. Зокрема нами набуто досвіду, яким чином за необхідності (велика кількість бажаючих) суттєво збільшити (скажімо подвоїти чи навіть потроїти) кількість тем ІНДЗ без зниження їх якості, зокрема збереження вихідної тематики, пов'язаної з системним викладом принципово важливих тем курсу. Це можна робити, наприклад, шляхом утворення «тандемів» і їм подібних «робіт комплексної тематики», що цілком відповідає Положенню-2009, яке обумовлює кредитно-модульну організацію навчального процесу у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна.

Робота з посилення педагогічного забезпечення ефективності СРС і зокрема за використання якісних ІНДЗ і тому оновленої її форми, що сьогодні демонструє перші ознаки успішності, буде нами подовжена.

Ми з вдячністю вислухаємо будь-які мотивовані зауваження у свою адресу, особливо ті, що базуються на досвід аналогічної науково-методичної роботи викладачів інших класичних університетів України.

ЛІТЕРАТУРА

1. «Про вищу освіту» Закон України від 17.01.2002 р. № 2984 –III.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник // Колектив авторів за ред. В. Кременя. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Положення про організацію навчального процесу в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна. – Х.: ХНУ, 2009. – 82 с.
4. Основы педагогики и психологии высшей школы. // Под ред. А.В. Петровского. – М.:Изд. Московского ун-та, 1986. – 304 с.
5. Гапон Е.В., Гапон В.І. Психолого-педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів. // Наук. зап. каф. педагогіки ХНУ. Вип. XVI. – Х.: Основа, 2006. – с. 60-68.
6. Головченко Г.Т. Забезпечення самостійної роботи студентів гуманітарного ВНЗ // Наук. зап. каф. педагогіки ХНУ. Вип. XI. – Х.: Основа, 2004. – с. 41-50.
7. Гапон Е.В., Гапон В.І. Можливості системного підходу до реформування освіти в Україні. // Наук. зап. каф. педагогіки ХНУ. Вип. XI. – Х.: Основа, 2004. – с. 34-41.

УДК 372.461

**МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ В ДНЗ**

Горбунова Н.В.

*Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет»*

**МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ В ДНЗ**

Горбунова Н.В.

У статті визначено напрями моніторингу щодо організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі: ступінь обізнаності вихователів щодо закономірностей лексичного розвитку дошкільників і володіння методикою словникової роботи; розмаїття засобів словникової роботи; вивчення дидактико-методичного забезпечення; визначення рівня мовленнєвої культури вихователів; аналіз планів навчально-виховної роботи вихователів старших груп дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: моніторинг, готовність, словникова робота, лексичний розвиток дошкільників, мовленнєва культура вихователя.

**МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ В ДУЗ**

Горбунова Н.В.

В статье определены направления мониторинга организации словарной работы в дошкольном учебном заведении: степень знания воспитателями закономерностей лексического развития дошкольников и владения методикой словарной работы; разнообразия средств словарной работы; изучения дидактико-методического обеспечения; определение уровня речевой культуры воспитателей; анализ планов учебно-воспитательной работы воспитателей старших групп дошкольных учебных заведений.

Ключевые слова: мониторинг, готовность, словарная работа, лексическое развитие дошкольников, речевая культура воспитателя.

**MONITORING OF READINESS OF SPECIALISTS OF PRESCHOOL
EDUCATION TO ORGANIZATION OF DICTIONARY WORK IN
CHILD EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

Gorbunova N.V.

The article identifies the aspects of monitoring the organization of the work on vocabulary in a preschool institution: knowledge of the principles of lexical development of preschool children, knowledge of techniques of organization the work on vocabulary; diversity of means of vocabulary work, the study of didactic and methodological support; determination the level of speech culture of educators, analysis of plans of the educational activities of senior groups teachers in preschool institutions.

Keywords: monitoring, availability, dictionary work, lexical development of preschoolers, speech teacher culture.

Постановка проблеми, аналіз актуальних досліджень.

Актуальність проблеми зумовлена активним, усеохоплюючим упровадженням рідної мови в контексті розвитку української державності і визначається стратегічним завданням – виховання **мовної особистості** з властивими їй національно-культурними та світоглядними пріоритетами.

Аналіз результатів сучасних досліджень засвідчує, що переважна більшість наукових розвідок присвячена проблемі розвитку словника дітей різних вікових груп (Л. Колунова, Ю. Руденко, О. Саприкіна, Г. Смага, Є. Струніна, Є. Тихеева та ін.) [1; 2; 3; 4; 5; 6]. На жаль такий важливий аспект, як підготовка майбутніх фахівців до організації словникової роботи залишається поза увагою фахівців, що й актуалізує означену проблему.

Мета статті: визначити стан готовності фахівців дошкільної освіти до організації словникової роботи в ДНЗ.

Виклад основного матеріалу. Моніторинг здійснювався за такими напрямками: анкетування вихователів і педагогів-методистів дошкільних

навчальних закладів; анкетування методистів та інспекторів районних, міських, обласних відділів освіти; аналіз планів навчально-виховної роботи дошкільних навчальних закладів; аналіз варіативних програм для дошкільних навчальних закладів; аналіз відвіданих занять із метою виявлення характеру словникової роботи з дітьми. У ході дослідження розроблено анкети відповідно до кожної категорії дошкільних працівників.

Проаналізуємо одержані результати анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів, у якому брало участь 238 педагогів. Вихователям дошкільних навчальних закладів запропоновано відповісти на вісім запитань анкети, спрямованих на виявлення обізнаності з сучасними технологіями словникової роботи з дошкільниками, ефективними методами та прийомами словникової роботи, частотою її планування, оцінювання рівня розвитку словника, труднощі, що виникають у процесі організації та проведення лексичної роботи. На перше запитання анкети «З якими сучасними технологіями словникової роботи з дошкільниками Ви знайомі?», 13 % респондентів змогли назвати деякі сучасні технології – із них мультимедійні, комп'ютерні, інформаційні й інтерактивні; 58 % вихователів дошкільних навчальних закладів відповіли, що їм відомо про сучасні технології, але детально не ознайомлювалися з ними та не впроваджували їх у практику; 29 % опитаних зауважили, що застосовують традиційні методики словникової роботи. На запитання «Визначте ефективні методи та прийоми словникової роботи в старшому дошкільному віці» одержано такі відповіді: 25 % вихователів ефективними методами визначили використання дидактичних ігор, 27 % респондентів додали також застосовування наочності в словниковій роботі. Лише 15 % педагогів назвали серед методів застосування творчих мовленнєвих завдань на основі літературних текстів і дій із предметами. 7 % працівників дошкільних навчальних закладів перелічили різні знайомі їм методи, зокрема ТРВЗ, метод фокальних об'єктів, синектики, «системного оператора». 26 % респондентів не вдалися до конкретики, описували ситуації заняття з називанням методів і прийомів роботи з картою, текстом, мовленнєвого супроводу дослідної діяльності. На третє запитання майже всі вихователі дошкільних навчальних закладів

вказали, що вони на кожному занятті планують лексичну роботу. Водночас 38 % вихователів переплутали форми словникової роботи зі способами організації дітей, способами виконання завдань. Щодо наступного запитання 12 % вихователів відзначили, що рівень розвитку словника підвищується в старшому дошкільному віці, що пов'язано, на їхню думку, зі стабілізацією психічного розвитку; 44 % респондентів упевнені, що рівень розвитку словника в їх групах відповідає віку дитини та вимогам програми; 44 % опитаних відповіли, що не діагностували та не приділяли уваги аналізу стану розвитку словника дошкільників. У відповідях на наступне запитання всі респонденти змогли обрати дитину зі своєї групи, в якій, на їхню думку, багатий словниковий запас, також змогли пояснити, чому вони так вважають. Окремі вихователі (34 %) визнають важливість навколишнього середовища, 48 % вважали, що це природні задатки, 18 % пояснили, що рівень розвитку словника високий завдяки їхній власній роботі.

На запитання «Які труднощі Ви відчуваєте при організації словникової роботи з дітьми? Чи потрібна Вам допомога? Яка саме?» 15 % вихователів відповіли, що взагалі не відчувають труднощів при організації словникової роботи; 37 % респондентів відзначили бідний словник, низький рівень мовленнєвої активності на заняттях; 11 % опитаних відзначили необхідність наявності штатного фахівця логопеда в кожному дошкільному навчальному закладі, тому що на сьогодні великий відсоток дітей із вадами мовлення; 6 % вихователів дошкільних навчальних закладів відзначили, що потрібно проводити більше відкритих занять, конкурсів між вихователями та конференцій, які б висвітлювали актуальні питання розвитку словника дітей різного дошкільного віку; 31 % педагогів-вихователів відзначили, що проблеми в організації словникової роботи пов'язані з фізіологічними та психологічними особливостями сьогоdnішнього покоління дітей, їхньою гіперактивністю. Словникову роботу вихователі проводять переважно у формі лексичних ігор, запитань-відповідей, лексико-граматичних вправ. Отже, аналізуючи відповіді вихователів, відзначимо, що більшість із них розуміють необхідність підсилення уваги до організації словникової роботи з дітьми. Певні проблеми виникають не тільки у зв'язку з низьким рівнем мовленнєвого розвитку старших дошкільників, але й

із необізнаністю вихователів із сучасними методиками та технологіями розвитку словника дітей дошкільного віку.

Тільки 24 % респондентів відзначили, що проводять бесіди та зустрічі з батьками з метою співпраці; 76 % вихователів відповіли, що самостійно проводять роботу, спрямовану на розвиток і збагачення словника. Отже, аналізуючи відповіді, відзначимо, що в дошкільних навчальних закладах майже не проводиться робота з батьками, сім'єю, при тому, що вихователі визнають вплив батьків на розвиток словника дитини. Діти будують власне мовлення відповідно до тієї мови, яку чують навколо. Оцінюючи мовленнєву культуру батьків, вихователі відзначили, що іноді батьки, частіш за все будучи освіченими, культурними, розвиненими, зводять час спілкування зі своїм дітьми до мінімуму. На думку В. Мухіної, наслідуючи батькам і близьким людям (ідентифікуючись із ними), дитина несвідомо переймає стиль спілкування [439].

На останнє запитання «Яким чином Ви визначаєте обсяг словника, що повинна засвоїти дитина в процесі словникової роботи?» 66 % респондентів зазначили, що користуються словниками-мінімумами, але складають їх, виходячи з власної інтуїції, і на їх підставі перевіряють обсяг лексики за віковим і тематичним критеріями. Водночас 25 % педагогів – тематичні словники не використовують, а покладаються на власний досвід роботи. 9 % опитаних вагаються дати відповідь. Як свідчать результати анкетування, педагоги майже не ознайомлені з сучасними технологіями розвитку словника дітей дошкільного віку; відчують суттєві труднощі щодо усвідомлення сутності поняття «технологізація навчально-виховного процесу»; плутають поняття «система роботи», «методика», «технологія», «модель», «метод», «прийом», «форма навчання». Обізнаними з технологіями словникової роботи виявилися лише вихователі-учасники експериментальних майданчиків, а також вихователі, які нещодавно закінчили вищі навчальні заклади або навчаються без відриву від виробництва.

Отже, результати анкетування засвідчили наряду з достатнім рівнем практичної підготовки вихователів (застосування широкого спектру традиційних методів, прийомів дидактичних ігор і вправ) низький рівень власної теоретичної підготовки (відсутність чіткого уявлення

про зміст лексичної роботи, вміння визначати рівні розвитку словника старших дошкільників). Виявлено труднощі організації словникової роботи, що відчують вихователі дошкільних навчальних закладів, а саме: недостатнє володіння сучасними технологіями лексичної роботи в межах сфер життєдіяльності дитини; змішування понять «система роботи», «методика», «технологія», «модель», «метод», «прийом»; невміння добирати ефективні методи та прийоми словникової роботи; недостатнє опанування методикою словникової роботи.

Також проаналізовано 246 планів навчально-виховної роботи дошкільних навчальних закладів м. Краматорська Донецької області, м. Ялти, смт. Симеїз, м. Дніпропетровська, м. Умані) і 75 планів окремих вихователів. Аналіз планів засвідчив, що всі вихователі працюють за базовою програмою «Я у Світі». В кожному тематичному блоці планують завдання за лініями розвитку. Наприклад, із теми «Я та мої друзі» (сфера діяльності «Я сам») педагоги планують словникову роботу з активізації висловів звертань, прохання, вдячності, пояснення, вибачення; з теми «Іграшки» (сфера життєдіяльності «Культура») передбачається лексична робота, спрямована на диференціацію слів-звертань за змістом і формою; з теми «Праця дорослих у дитячому садку» (сфера життєдіяльності «Люди») – збагачення активного словника вихованців назвами трудових дій і предметів побуту за відповідною темою, закріплення в словнику старших дошкільників назв приміщення дошкільного навчального закладу, меблів і предметів побуту.

Як видно, на кожен день сплановано теми за сферами діяльності, форми роботи пов'язані з лініями розвитку. Відзначимо, що розвитку мовлення та зокрема, словниковій роботі приділяється увага кожного дня, водночас аналіз засвідчив однотипність форм і видів роботи, як-от: вивчення закличок, читання віршів, мовленнєві ігри та збагачення словникового запасу дітей за темою дня. Спеціальні тематичні заняття зі збагачення словника дітей майже не плануються. Так 67 % вихователів планують словникову роботу на комплексних заняттях із розвитку мовлення. 37 % педагогів завдання щодо розвитку словника планують на заняттях із ознайомлення з довкіллям. 15 % вихователів ДНЗ заняття з розвитку мовлення планують за посібником Сухар В.Л., це конспекти

комплексних занять, за допомогою яких педагоги реалізують освітні завдання мовленнєвого розвитку за чотирма сферами життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам»; майже на всіх заняттях автор пропонує дидактичні ігри, скоромовки, чистомовки, загадки на розвиток, активізацію, закріплення, збагачення словникового запасу дитини.

У табл. 1 подано аналіз планів словникової роботи зі старшими дошкільниками на заняттях із розвитку мовлення. Як видно з таблиці, робота з розвитку словника дошкільників планується на комплексних, інтегрованих заняттях із пріоритетом інтелектуально-мовленнєвої діяльності та в іграх мовленнєвого змісту.

У табл. 2 аналіз планування словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку на різних видах занять (ознайомлення з довкіллям, формування елементарних математичних уявлень, художній світ). Майже на всіх заняттях фрагментарно проводиться лексична робота, спрямована на збагачення, уточнення й активізацію словника. На кожному з видів занять вживається «специфічна» лексика, зумовлена тим чи тим видом заняття. Аналіз планів навчально-виховної роботи переконливо свідчить про те, що збагачення словника дітей старшого дошкільного віку посідає належне місце в планах навчально-виховної роботи та календарних планах вихователів. Здебільшого словникова робота планується як частина мовленнєвого заняття. Епізодично робота з розвитку словника дітей проводиться на заняттях із ознайомлення з художньою літературою, під час яких словник збагачується образними виразами з літературних творів. Окремі вихователі фрагментарно планують лексичну роботу на заняттях із формування елементарних математичних уявлень та образотворчого мистецтва, під час яких словник збагачується відповідною до профілю занять термінологією. Систематично планується індивідуальна мовленнєва робота з дітьми, натомість тільки подекуди вона спрямована на розвиток словника. Щодо поєднання словникової роботи й ігрової діяльності, то можна зазначити таке: задля розвитку словника дошкільників, про що свідчить табл. 1, вихователі планують дидактичні ігри (словесні та настільно-друковані).

Таблиця 1

Витяги з календарного планування з розвитку словника дітей на заняттях з розвитку мовлення та у складі інтегрованих занять

Плани навчально-виховної роботи груп	Словникова робота					
	Комплексні, інтегровані заняття з пріоритетом інтелектуально-мовленнєвої діяльності	Мовленнєві заняття			Ігри мовленнєвого змісту	
		Проголосовано за навчальний рік 430				
Кількість планів – 57	1302	назва	завдання	назва	завдання	Тематика ігор
ДНЗ № 3 м. Дніпропетровськ	Навчання грамоти та розвитку мовлення; ознайомлення з довкіллям (Африка); малювання	Поповнювати словник узагальнюючими словами	Елементи змісту заняття: а) пояснення прислів'я «Хто лиха не бачив, той щастя не знає»; складання історії з прислів'ям; б) фонетична гімнастика «Язичок на прогулянку» в) лексична віправа «Причепимо наш вагончик до потягу»	Учити вживати слова різного типу творення	«Новосели», «Що за предмет?» «Вгадай іграшку», «Хто більше побачить і знайде назву», «Сорока», «Незвичайна пісня», «Луна», «Повітря», «Буратіно-майдівник», «Листоноша приніс листівку»	
ДНЗ № 13 м. Ялта	Заняття з ознайомлення з природою та розвитку мовлення. Піснотворне заняття з формування елементарних математичних уявлень і розвитку мовлення. Математичне лото. Інтегроване заняття – рідна природа та конструювання з паперу «Бджоли»	Ознайомити дітей із фразами, прислів'ями	«Словникова майстерня», «У світі казок» Переклад розповіді Н. Калініна «Про сніговий колобок»	Збагачувати словник прислів'ями	«Жива картинка», «Назви якомога більше предметів», «Різноманітні скринька», «Сказки, які ти?», «Чарівний кубик», «Назви три слова»	
ДНЗ № 38 м. Ялта	Комплексне заняття «Цікава подорож» (математика, музика, розвиток мовлення). Інтегроване заняття «Країна висхідного сонця»	Учити добирати відповідне значення.	«Розмовляємо по телефону», «Прекрасна країна слів»	Збагачувати словник словами та фразами	«Лічити весело», «Дні тижня», «Садівник і квіти», «Хто більше дій назве», «Козенята та вовк», «Розбудити kota»	

Таблиця 2

Аналіз змісту та методів словникової роботи на заняттях з інших розділів програми

Вид занять	Завдання словникової роботи					активізація
	збагачення	уточнення			завдання	
Ознайомлення з довкіллям	завдання Збагачувати словник дітей новими словами	словник одяг, взуття, меблі, іграшки, забруднення, зберігати, атмосфера, водойми, космос, сміття, забороняти	завдання Уточнювати зміст фраз і слів, що вживаються в переносному значенні	словник стілець – крісло – лава – трон; виник – шавра – мітла – держак; робота кипить, вода кипить, чорний дим, чорний хліб; крило літака, крило птаха	завдання Активізувати образних виразів із художніх творів	словник Активізувати словник словами: новоріччя, прищепки, шавра, фарух, ясні зорі, трава-мурава, мороз
Формування елементарних математичних уявлень	Збагачувати словник словами, що означають орієнтування в просторі відносно себе й інших об'єктів	словник над, під, біля, серед, в, коло, коло себе, довкола, праворуч, ліворуч	Уточнити зміст багатозначних слів	Місяць – час. Місяць – планета; кинути погляд, кинути кубик	Активізувати знання про числа та цифри першого десятка	Активізувати словник словами: двос, трос, нуль, п'ятий, шостий, сьомий
Художній світ	Вчити добирати слова-синоніми.	зима, сніжинка, вінок, рушник, вишиванка, гончарство, мороз, дощ, осінь, холод, заметіль, жбач, глечик, кухоль, куманець, паркан, плетін, оторожа	Стимулювати до вживання абстрактних, узагальнюючих понять.	Колядник, містечтво, кав'ярня, орнамент, душа, повітря, захопливий, емоції, настрий, турботливість, чуйність, піклування, доброзичливість	Активізувати вживання слів, що означають назву якостей	Активізувати словник словами: золоті шати дерев, похмурий осінній день, стелиться зелен-трава, твердий, м'який, легкий, теплий, холодний
Природа	Вчити добирати слова, протилежні за значенням	лелека, верба, барвінок, сім'я, родина, сніг, дме, сонце, колір, відтінок, отвір, біль, істота, стебло, стовбур	Уточнювати значення фразеологічних виразів	падає сніг, падає м'яч біжить струмок, біжить ріка; будь здорова, як вода, а багата, як земля; комар носа не підточить	Активізувати вживання слів із протилежним значенням – антонімів	Активізувати словник словами: криниця, зозуля, волосяд, жеребець, паморозь, красіві, гарні, чудові, барвисті, сказувати, скиглити, повзти, плазувати, волошкові, запашні

Отже, вивчаючи стан проблеми шляхом аналізу календарних планів навчально-виховної роботи в дошкільних навчальних закладах, переконалися, що незважаючи на те, що словник пронизує все життя дитини, цілеспрямовано лексична робота проводиться переважно на мовленнєвих заняттях. Фрагментарно лексична робота проводиться на заняттях із художньої літератури. Зокрема під час цих занять словник дітей збагачується образними висловами з літературних творів. Водночас словникова робота під час таких занять проводиться на рівні розуміння дітьми значення слів. На заняттях із математики, ознайомлення з природою вихователі переважно вживають специфічні слова-терміни, намагаються, щоб діти зрозуміли їх суть. Систематично планується індивідуальна лексична робота з дітьми.

Аналіз навчально-виховних планів дошкільних навчальних закладів і календарних планів роботи вихователів дає підстави стверджувати, що педагоги не приділяють належної уваги збагаченню словника дітей старшого дошкільного віку.

У ході дослідження також проведено анкетування методистів. Їм пропонували відповісти на запитання анкети щодо стану організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі, визначення ефективних методів і прийомів словникової роботи, форм роботи з педагогічними кадрами щодо організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі, контроль за організацією словникової роботи, методичну допомогу, форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, взаємодію з сім'ями вихованців щодо розвитку словника дітей. Серед ефективних методів словникової роботи 45 % респондентів відзначено дидактичні ігри; 23 % методистів вважають ефективним для розвитку словника дошкільників метод морфологічного аналізу, 19 % опитаних віддають перевагу системі методів ТРВЗ. Лише 15 % методистів чітко визначають методи та прийоми розвитку словника дошкільників. Типові такі відповіді: показ із називанням, багаторазове повторення нового слова або фрази; пояснення призначення предметів; використання дорослими нового слова у поєднанні з різними знайомими дітям словами. На наступне запитання («Які форми роботи з вихователями Ви проводите?») 53 % респондентів назвали такі форми роботи: проблемні семінари з елементами методичного

тренінгу (3 %); семінари-практикуми у формі «круглого столу» (5 %); зустрічі з обміну досвідом і проведення «майстер класів» (17 %); само-освіта вихователів (18 %). Водночас наші спостереження довели, що більш ефективною формою є зустрічі з обміну досвідом і проведенням відкритих занять. 37 % зазначили такі форми, як педагогічна нарада й індивідуальні консультації, що, на нашу думку, є не досить ефективним. На запитання («Чи часто Ви порушуєте на педагогічних нарадах питання проблеми словникової роботи з дошкільниками?») методисти (100 %) дали негативну відповідь, пояснюючи це великою кількістю нагальних проблем, що потребують обговорення. У відповідях на запитання («Яким чином Ви здійснюєте контроль за здійсненням словникової роботи вихователями у Вашому навчальному закладі та надаєте відповідну методичну допомогу?»), респонденти відзначили, що 73 % методистів «відвідують заняття вихователів і перевіряють плани навчально-виховної роботи. 11 % респондентів планують звіти вихователів на педагогічних нарадах; 16 % опитаних разом із іншими вихователями дошкільних навчальних закладів відвідують відкриті заняття та проводять колективне обговорення результатів». На останнє запитання щодо виявлення взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї вихованців щодо розвитку словника дітей респонденти відповіли так: 8 % з них назвали «індивідуальні та групові консультації з батьками щодо розвитку словника старших дошкільників»; 5 % – відзначили «наявність гуртків для батьків».

Отже, моніторинг засвідчує наявність суперечності між потенційними можливостями організації та проведення лексичної роботи в дошкільному навчальному закладі, підтвердженими програмними документами, та недостатнім рівнем готовності майбутніх вихователів і фахівців дошкільної ланки освіти до означеного виду діяльності зі старшими дошкільниками, що підтверджує необхідність розробки спеціальної методики.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Насьогодні нагальною є проблема підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів до організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колунова Л.А. Речевое развитие ребенка в детском саду: новые подходы / Т.П. Колодяжная, Л.А. Колунова. – Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 2002. – 21 с.
2. Руденко Ю.А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика виховання» / Ю.А. Руденко. – Одеса, 2003. – 21 с.
3. Саприкіна О. Розумні рученята / О. Саприкіна // Дошкільне виховання. – 2004. – № 11. – С. 16-17.
4. Смага А.А. Преимущество лексической работы в старшей группе детского сада и в 1 классе: (на примере природовед. словаря) / А.А. Смага, О.В. Терехова. – М., 1994. – С. 25-28.
5. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Е.М. Струнина. – М., 1984. – 23 с.
6. Тихеева Е.И. Основные положения методики развития речи детей / Е.И. Тихеева ; под ред. М.Н. Колмаковой, В.И. Логиновой // История советской дошкольной педагогики: хрестоматия [учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология»]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1988. – С. 197-202.

УДК 378.126.016

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СТУДЕНТІВ
МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Дзядевич Ю.В.

*аспірант кафедри педагогіки та психології
Херсонський державний університет*

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СТУДЕНТІВ
МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Дзядевич Ю.В.

У статті теоретично обґрунтовуються педагогічні умови, що сприятимуть ефективному формуванню професійного іміджу майбутніх фахівців мистецького профілю.

Ключові слова: педагогічні умови, мотивація, професійні знання, методи.

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ИМИДЖА СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Дзядевич Ю.В.

В статье теоретически обосновываются педагогические условия, которые способствуют эффективному формированию профессионального имиджа будущих специалистов художественного профиля.

Ключевые слова: педагогические условия, мотивация, профессиональные знания, методы.

THEORETICAL GROUND OF PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING OF PROFESSIONAL IMAGE OF STUDENTS OF ARTISTIC SPECIALITIES

Dzyadevich J.V.

in the article pedagogical terms which are instrumental in the effective forming of professional image of future specialists of artistic type are grounded in theory.

Keywords: pedagogical terms, motivation, professional knowledges, methods.

Постановка проблеми. У процесі модернізації освітнього простору спостерігається переосмислення ролі особистості майбутнього фахівця, підвищуються вимоги до його професійної майстерності. Чинна парадигма європейської освіти ґрунтується на підготовці кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного саморозвитку та удосконалення загальної культури. Головним завданням вищої освіти стає створення умов для прояву індивідуальності майбутнього фахівця та формування в нього професійно значущих якостей, що є чинниками для створення власного професійного іміджу.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми. Актуальними для нашого дослідження є теоретичні дослідження вчених Л. Данильчук, А. Калюжного, З. Курлянд, Л. Мітіної, О. Пенькової, І. Табачек, А. Череднякової та інших, у яких наголошується, що формування професійного іміджу фахівця відбувається за рахунок відповідно створених педагогічних умов.

З метою визначення педагогічних умов, які можна було б розглядати ж такі що впливають на позитивну динаміку досліджуваного утворення, було здійснено аналіз українських та російських дисертаційних досліджень, присвячених розгляду даної проблеми. Це дало змогу виділити педагогічні умови, успішного вирішення завдання формування професійного іміджу майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, зокрема використання ігрових, проєктувальних педагогічних технологій (А. Череднякова), проведення тренінгів з етико-естетичного оформлення студентами свого зовніш-

нього вигляду і самопрезентації засобами іміджології (В. Ісаченко), PR-технологій, навчальних практикумів, різноманітних технік, методів, прийомів, засобів з побудови іміджу (О. Ковальова), комплексної програми та методик з конструювання індивідуальних іміджів у педагогічній діяльності (А. Кононенко), системи психологічних засобів та рекомендацій для цілеспрямованого формування позитивного іміджу сучасного керівника (Н. Конюхов).

Виокремлення мети статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій літературі існують різноманітні підходи до визначення поняття «педагогічні умови». Так, у соціологічному словнику умова розглядається як таке, від чого залежить існуючий компонент комплексу об'єктів, з наявності якого за необхідністю впливає це явище [2].

Базуючись на аналізі психолого-педагогічних досліджень, ми окреслили педагогічні умови, що мають сприяти ефективності формування досліджуваного утворення:

- забезпечення позитивної мотивації студентів мистецьких спеціальностей до формування професійного іміджу та стійкої потреби в саморозвитку та самовдосконаленні;
- наповнення змісту професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей системою науково-теоретичних і практичних знань про сутність і значущість професійного іміджу;
- упровадження в навчально-виховний процес традиційних та інноваційних методів і форм роботи, що сприяють формуванню професійного іміджу студентів.

Значущість першої педагогічної умови – забезпечення позитивної мотивації студентів мистецьких спеціальностей до формування професійного іміджу та стійкої потреби в саморозвитку та самовдосконаленні, зумовлюється концептуальними положеннями теорії мотивації (К. Левін, А. Леонтьєв, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін.), згідно з якою мотивація є динамічним процесом, який стимулює й підтримує на певному рівні поведінкову активність індивіда.

Психолого-педагогічна наука значну роль приділяє внутрішнім та зовнішнім мотивам. До внутрішніх мотивів відносяться ті, що спонукають людину до навчання (соціальні, пізнавальні та професійні). Зовнішні мотиви зумовлені прагненням людини отримувати нагороди, премії або покращувати свій матеріальний стан. Тому вони не пов'язані з навчальною діяльністю. Однак, як стверджує В. Кулько, зовнішні мотиви теж впливають на мотивацію до навчальної діяльності та є важливими для оволодіння знаннями й уміннями, необхідними для професійної діяльності майбутніх фахівців, тобто для їхньої професійної мотивації [1, с. 269].

Отже, виходячи з вищезазначеного, забезпечення позитивної мотивації формування професійного іміджу студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, на нашу думку, має стати базовою умовою забезпечення ефективності означеного процесу.

Другою педагогічною умовою формування досліджуваного утворення ми вважаємо наповнення змісту професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей системою науково-теоретичних і практичних знань про сутність і значущість професійного іміджу.

На наш погляд, формування професійного іміджу неможливе без спеціальних знань методологічних основ іміджелогії. Ці знання забезпечують успіх у подальшій професійній діяльності та є необхідними для оволодіння професією.

За нашим переконанням, система знань, що має входити до змісту професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей, повинно включати єдність науково-теоретичних та практичних знань у контексті формування професійного іміджу. До науково-теоретичних знань мають належати знання про сутність, структурні компоненти та критерії професійного іміджу; самовиховання необхідних якостей, вироблення та постійне удосконалення власної позитивної “Я-концепції”, підвищення рівня своїх професійних знань, власна ієрархія системи цінностей та усвідомлення ролі іміджу в професійній діяльності. До практичних знань – це, насамперед, оволодіння формами, методами, прийомами та засобами формування професійного іміджу, зокрема засобами самопрезентації та самоіміджування, знання про створення

власної стратегії поведінки та основ спілкування, необхідних у професійній діяльності.

Третьою педагогічною умовою ми визначили впровадження в навчально-виховний процес традиційних та інноваційних методів і форм роботи, що сприяють формуванню професійного іміджу студентів.

Згідно з загальнотеоретичними положеннями педагогічної теорії метод (у перекладі з гр. – спосіб дослідження) визначається як спосіб узаємопов'язаної діяльності вихователя і вихованців, спрямований на формування в них певних поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки [3, с. 439].

На підставі цього методи, спрямовані на формування професійного іміджу майбутніх фахівців, можна визначити як сукупність способів і прийомів спільної діяльності викладачів і студентів, що використовуються для формування означеного утворення.

За нашим припущенням, саме ті форми й методи, що стимулюватимуть студентів до активності та посилюватимуть прагнення до самоосвіти й самовиховання, найбільше впливатимуть на розкриття індивідуальних можливостей особистості студента та потенціалу його професійного розвитку в майбутній професійній діяльності.

У вищій школі функціонують різноманітні організаційні форми навчально-виховного процесу: лекції, практичні заняття (семінари, лабораторні роботи тощо), самостійна робота, науково-дослідна робота, виробнича практика та ін. У дидактиці ці форми трактують як способи керування навчально-пізнавальною діяльністю для розв'язання визначених дидактичних завдань [3, с. 163]. У вихованні студентів, розвитку їх творчих здібностей, формуванні необхідних майбутньому фахівцеві якостей важлива роль належить спеціальноорганізованій виховній роботі [3, с. 393].

У сучасній практиці роботи вищої школи все більшої вагомості набувають інноваційні педагогічні технології, які, насамперед, спрямовані на саморозвиток, самовдосконалення особистості, розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу. Серед них найбільшого розповсюдження отримали такі інноваційні форми: проблемна лекція,

лекція-конференція, лекція-«круглий стіл», лекція-бесіда, бінарна лекція, презентації, рольові та ділові ігри, кейси, майстер-класи тощо.

Висновки. Таким чином, вищезазначені теоретико-практичні умови дають можливість побудувати тактику і стратегію формування професійного іміджу майбутніх фахівців, що передбачає доцільність вибору форм, методів та засобів навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів. Темою для подальших розвідок у даному напрямі має стати практична реалізація теоретично обґрунтованих педагогічних умов у практичній діяльності вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кулько В.А. Щодо сутності мотивації навчальної діяльності у студентів вищих навчальних закладів/ В.А. Кулько// Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах: зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 8 (61). – С. 267 – 271.
2. Соціологія: словник термінів і понять / за заг. ред. Є.А. Біленького, М.А. Козловця. – К.: Кондор, 2006. – 372с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.]. / М.М. Фіцула – [2-ге вид., доп.]. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с.

УДК 37 [034:011.32]

**ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Донцов А.В.

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

**ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Донцов А.В.

В статті розглядаються педагогічні недоліки та шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу з формування моральної культури майбутніх учителів.

Ключові слова: виховний процес, моральна культура, виховні технології.

**ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Донцов А.В.

В статье рассматриваются педагогические недостатки и пути повышения качества учебно-воспитательного процесса по формированию моральной культуры будущих учителей.

Ключевые слова: воспитательный процесс, нравственная культура, воспитательные технологии.

**PROBLEMS OF UPGRADING EDUCATING PROCESS HIGHER
PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

Dontsov A. V.

In the article the pedagogical failings and ways of upgrading educational-educating process are examined from forming of moral culture of future teachers.

Key words: educating process, moral culture, educating technologies.

Дослідження досвіду виховної роботи в умовах вищого педагогічного навчального закладу свідчить про те, що зв'язок педагогічної теорії і практики, реалізація на практиці науково виважених технологій та інновацій виховного процесу залишається чи не найголовнішою науковою проблемою, вирішення якої потребує спеціальних досліджень.

Останнім часом досліджено проблеми морального виховання і самовиховання майбутніх учителів (Т. Грабовська, Л. Новиков, А. Іжевська, О. Яцій), формування педагогічної культури та професійної підготовки (О. Гармаш, В. Перепелиця, Л. Нечепоренко та інші), формування моральних цінностей, культури ділового спілкування та міжкультурної комунікації (І. Амінов, Т. Грушевицька, О. Кононко, В. Попков, А. Садохін), виховання моральних цінностей та свідомості студентів (Т. Авксентьева, О. Власенко), виховання духовної і моральної культури майбутніх учителів (Л. Москвальова, Л. Пелех, П. Подрезов.), досліджено психологічні особливості розвитку моральної поведінки та саморегуляції учнів і студентів (Н. Апетик, О. Безверхий, І. Гоян, В. Чайка). До критеріїв ефективності виховного процесу відносять цілісність, багаторівневність, ієрархічність, взаємозалежність та відкритість діяльності.

Поряд з достатньою розробкою теоретичної та практичної складових організації виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу проблема вивчення моральних, соціокультурних та психолого-педагогічних механізмів означеного виховного процесу з урахуванням сучасних соціально несприятливих умов потребує більш детальної уваги з боку науковців. Отже *метою даної статті* є аналіз ключової проблематики, управлінських та організаційних недоліків виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу і визначення найбільш пріоритетних напрямів та умов оптимізації виховної роботи серед майбутніх учителів з формування моральної культури.

Процес формування моральної культури майбутніх учителів пов'язаний з вихованням моральної свідомості, ціннісних орієнтацій, установок, світогляду, прагнення до засвоєння вічних соціокультурних та моральних цінностей. Особливого значення набуває проблема дослідження особливостей формування почуття професійного обов'язку, совісті, культури спілкування та педагогічного такту як провідних складових особистої моральної культури майбутніх учителів.

Першим недоліком організації виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу є неузгодженість елементів теоретичної, практично-технологічної та змістовної складових. Зазначена особливість зумовлена відсутністю методологічно обґрунтованої, методично визначеної, особистісно орієнтованої системи виховного процесу. Особливої уваги науковців потребує аналіз співвідношення і взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників виховного процесу, урахування негативних і позитивних умов формування моральної культури майбутніх учителів не лише у навчально-виховному процесі, а й у загальному соціокультурному та інформаційному просторі. Аналіз навчальних планів та практики виховної роботи вищих педагогічних навчальних закладів засвідчує, що за змістом виховний процес переважно обмежується такими напрямками, як фізичне, художньо-естетичне, екологічне, правове, ідейно-політичне виховання та вихованням національної свідомості. Але відрив зазначених напрямів виховного процесу від проблеми формування у свідомості майбутніх учителів цілісної системи загальнолюдських моральних цінностей, норм та ідеалів не відповідає сучасним вимогам, оскільки формування структурних компонентів особистісної моральної культури вимагає досягнення змістовної об'єктивності, узгодженості, інтегративності та цілісності виховного впливу.

Другим недоліком організації виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу є недостатня увага управлінських структур системи вищої освіти до розробки і запровадження нових виховних інноваційних технологій в системі підготовки педагогічних кадрів до організації виховної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Розбудова демократичних засад суспільного життя, соціокультурне і моральне розшарування студентської молоді, що пов'язане з переоцінкою моральних цінностей, зумовлює необхідність активізації виховної функції системи вищої освіти. Ця проблема має посідати одне з провідних місць у дослідженні загальної інноваційної проблематики освітнього простору. Запровадження виховних інноваційних систем і технологій здебільше залежить від людського чинника, зумовленого розумінням представниками управлінських структур системи вищої освіти об'єктивної соціокультурної необхідності підвищення якісного рівня формування моральної культури майбутніх учителів.

Сучасні літературні джерела віддзеркалюють спроби систематизації загальної інноваційної діяльності з погляду різних дидактичних та філософських систем. У контексті інноваційної діяльності розроблена найбільш актуальна проблематика освіти, до якої відносять такі проблеми сьогодення, як “взаємовідношення традицій і інновацій, теоретичного і прикладного, раціонального та іраціонального, наукового і ненаукового, світського і релігійного, загальнолюдського і етнічного, елітарного і масового”[3, с. 11].

Перспективи розвитку інноваційних систем знайшли відображення у деяких концептуальних підходах. Так, зокрема, авторським колективом під керівництвом В.І. Астахової розроблена інноваційна концепція виховної роботи в умовах функціонування системи безперервної освіти, яка передбачає вирішення таких стратегічних завдань: а) створення відповідного культурно-освітнього середовища; б) формування кваліфікованого кадрового потенціалу; в) розробку теоретичних основ і практичних заходів по забезпеченню наступності та ініціативності усіх суб’єктів навчально-виховного процесу [1, с. 254].

З погляду сучасної соціально-педагогічної проблематики суспільства, запровадження науково виважених технологій та інновацій виховного процесу багато в чому залежить від сформованості особистісної педагогічної культури організаторів навчально-виховної діяльності за умови підвищення ефективності нормативно-регулюючої бази системи вищої освіти, оскільки за змістом вона ще залишається природничою, орієнтованою переважно на засвоєння природно-наукових та політехнічних знань. Проблема запровадження виховних інноваційних технологій в системі вищої освіти впирається переважно у небажання управлінських структур розширювати розвиваючий та виховний потенціал культурно-освітнього простору.

Третім недоліком організації виховної роботи вищого педагогічного навчального закладу з формування моральної культури майбутніх учителів є, з одного боку, його відрив від процесу навчання і абстрагування навчального процесу від виховання – з іншого. Формування повноцінно соціалізованої і морально досконалої особистості майбутнього вчителя має бути стрижневим елементом його професійної підготовки, а навчання, що виключає духовно-моральну складову та

орієнтоване лише на передачу максимального об'єму знань, не забезпечує професійну успішність спеціаліста [1, с. 5]. Найбільш за все ця тенденція спостерігається на етапах планування навчально-виховного процесу, в якому, як доречно зазначають науковці, має місце нераціональний підбір базового компонента вищої освіти у навчальних планах і програмах, що зумовлює їх слабку гуманітарну і виховну насиченість [4, с. 86].

Основна проблема підвищення якості виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу в контексті морально-духовного становлення майбутнього вчителя полягає в тому, що переважна більшість навчальних предметів з природничих і так званих «точних наук» є індиферентною по відношенню до духовного і морально-естетичного розвитку студентів, але на їхнє засвоєння відводиться непомірно велика частина навчального часу. Орієнтація управлінських структур на вузьку спеціалізацію і профілізацію системи вищої педагогічної освіти йде всупереч об'єктивній необхідності індивідуальної орієнтованості майбутніх учителів на засвоєння системи соціокультурних та морально-духовних цінностей, що в значній мірі слугує формуванню моральної свідомості, почуттів та моральних потреб як провідних механізмів розвитку потребнісно-мотиваційної структури особистості.

Четвертим недоліком організації виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу є відсутність чіткої системи вивчення і запровадження навчально-виховних інноваційних технологій вищої освіти. Вбачається, що зазначена негативна тенденція зумовлена недостатньою сформованістю ціннісно-світоглядної і нормативно-мотиваційної позиції педагогів-практиків та представників управлінських структур системи вищої освіти, їх небажанням відмовитись від застарілих формальних підходів до організації виховного процесу, який переважно розглядається як одне з другорядних завдань вищої школи. Якщо у структурах суб'єкту управління відсутнє розуміння багатофункціональності системи вищої освіти у контексті соціокультурного і морально-духовного розвитку суспільства, то це слугує основною причиною відсутності бачення найближчих і далеких перспектив її розвитку у відповідності до об'єктивних потреб державотворення.

Дослідники проблеми запровадження інноваційної діяльності констатують, що для суб'єктів реалізації освітніх інноваційних технологій і систем є надзвичайно важливим розуміння вищої освіти як соціокультурної системи, функції якої не обмежуються підготовкою людини до професійної діяльності. Її необхідно розглядати як форму трансляції культурних норм, цінностей, ідей як простору генерації суспільної ідеології [3, с. 47].

Багатовекторність та поліфункціональність реалізації навчально-виховних інноваційних технологій не виключає необхідності сегрегаційного підходу щодо вирішення виховних, формуючих та розвивальних завдань. Недостатньої уваги приділяється дослідженню шляхів реалізації розвивального, морально-духовного і суто технологічного потенціалу системи підготовки педагогічних кадрів. Аналіз практики свідчить, що з позиції суб'єктів управління дидактично-пізнавальна функція системи вищої освіти є домінуючою і набагато випереджає вирішення виховних, розвивальних і формуючих завдань підготовки спеціалістів.

Водночас, враховуючи складність і моральні витрати трансформаційних процесів суспільства, що зумовлене відкритістю майбутніх учителів до різних стихійних і цілеспрямованих соціальних чинників, які сприяють виникненню культу моральної свободи і прагматичності, слід зазначити, що за останній час з'явилась небезпечна тенденція вузької прагматизації всієї системи вищої освіти. Прагматизація системи вищої освіти перешкоджає запровадженню новітніх виховних технологій, спрямованих на формування моральної культури майбутніх учителів, яка насамперед зумовлює культуру їхньої майбутньої професійної діяльності, і виступає основною педагогічною умовою забезпечення оптимальності виховного процесу. Отже виховання моральної культури майбутніх учителів виступає як першочергове, соціально зумовлене завдання і як глобальна довгострокова програма розвитку вузівського інноваційного процесу.

Таким чином, характер прояви кризової суспільної проблематики, яка торкається і системи вищої освіти, свідчить про те, що її подолання залежить насамперед від активізації морального, людського чинника в розбудові усіх соціокультурних підсистем суспільного життя і вихован-

ня. Тому подальше дослідження, пошук та запровадження інноваційних виховних технологій, спрямованих на активізацію виховної функції системи вищої освіти вбачається досить актуальним завданням.

Морально-етична проблематика активізації системи вищої педагогічної освіти у розробці новітніх технологій формування моральної культури майбутніх учителів вказує на наявність різних соціально-педагогічних суперечностей, які потребують більш ретельного дослідження не лише з позиції індивідуально орієнтованого виховання, а й реалізації опосередкованих виховних технологій і дій у контексті проектування і створення на гуманістичних засадах дійового соціокультурного виховного простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова В.И. Метаморфозы воспитания / Нар. укр. акад.: Под общ. ред. В.И. Астаховой. – Х.: Изд-во НУА, 2004. – 276 с.
2. Гущинский Г.А. Становление философии образования как особой области философского знания // Современные инновационные технологии в высшем образовании: Мат. межвуз. регион. науч.-методич. конф, Симферополь, 15-16 января 2004 г. / Редкол.: З.И. Тимошенко и др. – К.: Изд.-во европ. ун.-та, 2004. – С. 3 – 12.
3. Запесоцкий А.С. Какого человека должна сформировать сегодня система образования/ А.С. Запесоцкий// Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 45-52.
4. Науково-практичні аспекти організації навчальної і методичної роботи в університеті: монографія / Заг. ред. Г.П. Шевченко – Донецьк: ООО “Юговосток, Лтд”, 2004. – 256 с.
5. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2009. – 276 с.

РОЛЬ ЛЕКЦІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Єфремов С.В.

*кандидат педагогічних наук, викладач
Харківський національний технічний університет
сільського господарства імені П. Василенка*

Стаття присвячена ролі лекції у навчальному процесі вищої школи. Встановлено, що лекція є словесним методом навчання який допомагає студентові стимулювати та керувати пізнавальним інтересом та діяльністю, дає вказівки та поради по організації самостійної роботи, заохочує студентів до самостійного мислення у ВНЗ.

Ключові слова: лекція, пізнавальний інтерес, стимулювати, керувати, заохочувати.

Статья посвящена роли лекции в процессе обучения высшей школы. Установлено, что лекция является словесным методом обучения который помогает студенту стимулировать, управлять познавательным интересом и деятельностью, дает подсказки и советы по организации самостоятельной работы, поощряет студентов к самостоятельному мышлению у ВУЗа.

Ключевые слова: лекция, познавательный интерес, стимулировать, управлять, поощрять.

Article devotes to role of a lecture in the educated process of institution of higher education. The lecture is defined to be a speaking method of education which enables a student to stimulate and handle the learning interest and activity, gives prompts and advices about organisation of independent work, encourages students to contemplate independently in institution of higher education.

Key words: lecture, learning interest, to stimulate, to handle, to encourage.

Постановка проблеми

Лекція – теоретична основа для самостійної роботи студентів, мета якої здійснення у студентів зацікавленості у самостійному поглибленому учбовому труду по вивченій науки. Кожна лекція складається зі вступу, який вводить студентів у сутність питання, готує їх до активного сприйняття учбового матеріалу, основної частини де пояснюється сутність вивченої теми, підсумків, практичних порад та рекомендацій. Кожна лекція створює основи наукових знань студентів, дає вивчення основних проблем наукових дисциплін, відображає щось нове. У лекціях пояснюється також значення даної дисципліни на практиці та пояснення суперечливих, дискусійних питань у науці, розкриваються хибні теорії та даються їм певна оцінка, яка виховує у студентів критичне мислення, а саме лекції дають поштовх до самостійної роботи студентів, змушують мислити над предметом науки та є ланкою наукового мислення. Лекція належить до усного викладання знань словесних методів навчання та є формою підготовки до самостійної науково-дослідної роботи студентів, яка вимагає виклад певного навчального матеріалу упродовж 80 хвилин, встановленням контакту викладача з аудиторією, стимулює сприймання учбового матеріалу студентами, керує пізнавальною діяльністю студентів та формує передбачення свого викладу, його змісту, форми та самооцінки викладача.

Аналіз досліджень і публікації. Аналіз історико – педагогічної літератури переконливо доводить, що на початку 50 – років XX століття почали з'являтися узагальнюючі публікації, що певним чином розкривали аспекти проблеми науково-дослідної роботи студентів, а саме були зосереджені навколо питань: організація та методика самостійної роботи студентів (П.А. Зайченко, Барабаншиков А.В); наукової організації праці (Б.Г. Йогансен); учбового процесу (Б.П. Надеинский); дослідження проблем активізації самостійної роботи студентів в вузах країни (М.Р. Гарунова); теорії, організації та методики лекційної пропаганди (І.І. Бражник, В.М. Горбунов, Л.І. Грач); суспільних наук (В.В. Шаронова).

Мета

Мета статті – розкрити роль лекції у навчальному процесі вищої школи.

Виклад основного матеріалу

Як свідчать спостереження Пискунова М.У. у лекції основним завданням є виклад програмного матеріалу. Студенти привчаються до такого положення будучи впевненими що прослухований курс лекції майже повністю розкриває програму. Никандров Н.Д. [1, с. 81] висуває характеристики кожної лекції:

1. стимулювання пізнавального процесу;
2. дає вказівки та поради по організації самостійної роботи;
3. заохочення студентів до самостійного мислення;
4. освітлення останніх досягнень науки у галузі вивчення предмету навчання;
5. чітко показує свою точку зору у суперечливих питаннях;
6. пов'язують теоретичний матеріал з практичним;
7. загострюють світогляд студента.

Слід зазначити що, немаловажну роль відіграє підготовка студентів до лекції. Це викликає зацікавленість до читаного предмету, якщо матеріал лекції володіє запасом знань. Учебний матеріал засвоюється краще якщо він пов'язаний з попередніми знаннями, а саме – з переносом знань у нову ситуацію. Лекція включає повторення учебного матеріалу завдяки погляданню її записів по конспекту; ознайомлення з примірним змістом наступної лекції; пояснення матеріалу найбільш слабо освітленого у підручнику, завдяки співставленню його з відповідними програмами; пояснення питань, на які слід звернути увагу під час слухання наступної лекції; вивчення основних видів труднощів, які треба буде виконати під час наступної лекції; підготовка основних та допоміжних матеріалів для роботи при прослуховуванні лекції (зошит, ручка, кольорові олівці, прилади креслення); визначення цільової установи для наступної лекції та створення на її основі психологічного настрою.

Уміння слухати лекцію з максимальною користю – це одне з найбільш необхідних якостей учебного труда. Кожен студент повинен навчитися цьому мистецтву з тим, щоб вчити сприйняти зміст лекції творчо, з потрібним розумінням. По-перше, студент при слуханні лекції відчуває наукову сутність, та ідейну спрямованість, по-друге, наукову логіку зв'язку теорії з життям, практикою будування нового суспільства,

по-третє, взаємозалежність лекції та іншими лекціями та науками, по-четверте, глибоко розуміти сформовані закони та поняття науки, приведені факти, докази, аргументації висунутих положень. Слухати лекцію варто уважно, концентровано намагаючись звільнитися від усього побічного. Слід постійно слідкувати за ходом думок викладача, тому що цей процес буде активним, творчим. Особливо важливим для студента навчитися відбирати найбільш істотний учбовий матеріал. Виходячи з цього це важкий процес мислення, головним чином внутрішній. На лекції викладач організує певну діяльність студентів, але виконувати при конспектуванні матеріалу лекції вони повинні самотужки. Важлива умова – здатність включатися в лекційний процес. [1, с. 80-84].

Лекційний та семінарські заняття повинні доповнювати одне та інше. Зміна одного з них може вплинути на інше. Перерозподіл часу між семінаром та лекцією скорочує кількість лекційних занять, обмеження її дидактичного простору призводить до послаблення одних та посилення інших функцій (процес форсування знань та ущільнення інформації). Лекція – внутрішній шар системи понять (центральною ідеєю, фактичний матеріал, закріплення). Зміст у даному випадку розгортається як один безперервний процес: лекція впливає на самостійну роботу, є базою та орієнтиром к розробці та вирішенню пізнавального завдання; керована діяльність студентів послідовно переходить у самокеровану, сприятливу, репродуктивну. [5, с. 10].

В цілях стимулювання самостійної роботи під час лекції по загальним наукам деякі викладачі використовують прийоми: в короткій бесіді перед лекцією визначають деякі спільні поняття, під час лекцій роблять невеликі перерви після закінчення розділів з метою роз'яснення виниклих забруднень, залишаючи час для відповідей на питання наприкінці лекції. Важкі питання переносяться на консультацію. [6, с. 25].

Безліч вузів за тиждень до лекції студентам дають спеціальні бланки, які виконують роль контролю за самостійною роботою. В них розміщують завдання та план лекції (основний матеріал 10 – 15 сторінок). Цей матеріал оформлено у вигляді питань, на які студент повинен відповісти письмово. Такий метод дає можливість не тільки проконтролювати роботу студентів над лекцією та привчає навичкам самостійної роботи. [3, с. 30].

Використання лекцій у Уфимському авіаційному інституті відбувається у навчальному процесі у два етапи:

1) застосуванням лекцій по економіці, організації та методики наукової роботи, викладених перед лабораторними роботами (18 – 20 годин на потоці);

2) та по проблемам і перспективам розвитку науки й техніки за фахом студента (4 – 6 годин). [2, с. 22].

У Чимкентському педагогічному інституті було складено посібник який є продовженням лекції (навчовий матеріал розподілено на невеликі логічно завершені дози, введено правильно відповіді, які дають можливість студенту постійно контролювати правильність завдання теоретичного матеріалу). Студенти працюють з посібником у присутності викладача. Контроль за роботою по посібнику відбувається таким чином: одні студенти закінчивши раніше решти студентів вивчення даного завдання, питають питання у викладача практичного характеру пов'язаного з вивченням матеріалу, з іншими студентами викладач проводить бесіду, з якої визначає питання, які для студентів є очевидними та не вимагають пояснень. Студенти, які не встигли вивчити завдання у аудиторії, продовжують його виконання у дома. [7, с. 13].

Л.Г. Вяткін виокремлює три рівня самостійної роботи студентів на лекціях по педагогіки, а саме:

- репродуктивно-пошуковий, у процесі обмірковувань якого лектор вирішує проблемні завдання, які пов'язані з осмисленням основ знань по темі. Студенти сліdkують за ходом його пояснень отримуючи перші досвіди теоретичного мислення;

- частково-пошуковий, де студенти вирішують окремі проблемно-навчово-пізнавальні завдання, які сприяють (завдання погодження усіх точок зору) більш глибокому проникненню у сутність найбільш важливих теоретичних питань педагогіки. У цілях успішного вирішення завдань дається особлива система допоміжних питань та завдань. Викладач під час вирішення завдань коректує хід думки студентів та підводить висновки навчової діяльності;

- пошуковий, де студенти самостійно вирішують цикл навчово-пізнавальних завдань, які допомагають робити горизонти науки та невирішених завдань. [8, с. 106-107].

Майже кожна лекція по педагогіці має відношення до проблемного навчання та вона має такі особливості:

- подача лекційного матеріалу відбувається не шляхом використання готових висновків, а шляхом вирішення лекційних проблем;

- обов'язковою умовою при цьому є висока активність аудиторії. Вона відбувається у виникненні проблемних ситуацій під час лекції, джерелом яких є зіткнення інформації, яка містить пізнавальне протиріччя. У результаті цього у студента виникає пізнавальний інтерес (бажання), нахил, потреба вирішити поставлене протиріччя (знайти нове, раніше не відоме йому знання);

- матеріал лектора розраховано на студента, розвиток у нього самостійного творчого мислення. Під час лекції формуються пізнавальні навички та уміння студента, які дозволяють йому потім самостійно поповнювати та обновлювати свої знання;

- забезпечується висока результативність засвоєння лекційного матеріалу. Доведено, що проблемний виклад матеріалу підвищує його засвоєння як у випадку зі звичайним інформаційним засвоєнням.

Проблемно читальні лекції існують у навчальному процесі. Вони відрізняються будуванням у створенні по розгляданим проблемам проблемних ситуацій, у основі яких лежить протиріччя між відомим та невідомим. Лектор повинен проаналізувати процес вирішення цього протиріччя, показати студентам, яким повинен бути правильним шлях до істини, які способи та методи вирішення поставлених учбових проблем на лекціях. Учбові проблеми різноманітні та розрізняються по своєму змісту у залежності від характеру вирішення дидактичних завдань (поставлених цілей). По-перше вони відрізняються по характеру нового завдання, отриманого у результаті вирішення учбових завдань; по-друге розглядаючи проблеми можливо диференціювати їх по учбовим дисциплінам. [9, с. 51-53].

Важливою формою самостійної роботи студентів під час лекції є складання ними конспекту лекції. Ця форма важлива для студента, тому що матеріал лекцій прослуханий студентами забувається на 80 – 90 відсотків та не може бути поновленим у пам'яті без відповідних нотаток. Більшість першокурсників взагалі не можуть складати конспект лекції, роблячи непов'язані записи. Тому важливо при індивідуальній роботі

з кожним студентом навчити студентів складати конспект лекції правильно та систематично перевіряти конспекти. Тоді можливо вказати на недоліки кожного студента. На лекції викладач може спитати ланку питань та дати завдання, які студентам варто виконати при підготовки до семінару. Завдання повинні носити творчий характер та допомагати більшої глибокої роботі з першоджерелами, а саме поліпшити роботу низькою практичних, методичних рекомендацій по вивченню найбільш важких документів та робіт. Питання треба ставити так, щоб відповіді на них студенти самостійно шукали у рекомендованій літературі. Бажано, щоб самостійна робота студента брала в себе доробку лекційного матеріалу, щоб після лекції студент прочитав свій конспект, вніс у нього правки та розшифровки засвоїв найбільш важливі висновки. Така робота може бути організована лише у тій умові систематичного та послідовного (ефективного) контролю за її виконанням, а саме викладач пропонує студентам удома напередодні лекції прочитати текст минулої лекції та внести у нього правки, бажано іншими чорнилами. Це позбавляє викладача від необхідності встановлювати зв'язок на лекції з минулим матеріалом. Такий зв'язок можливо здійснити у формі коротких та чітких питань 2 – 3 студентів, що займає 4 – 5 хвилин та дуже дисциплінує аудиторію. [9, с. 48-50].

Калініна С.Г. нагадує про потребу вести скорочене конспектування лекції. У процесі конспектування пам'ять становиться активною та зміст лекції краще запам'ятовується. Однак студент не повинен намагатися конспектувати промову лектора слово у слово, бо він не здатен зробити це. Ця дія відволікає увагу студента від змісту лекції та переключає його на одне лише за анотування, воно породжує похапливість та лякання відстати, та гальмує роботу пам'яті успішному запам'ятовуванню лекції. Варто зазначити, що конспект лекції – це не повна конспектування лекції, а скорочене анотування лекції під час якої завдяки активної роботи думки та пам'яті потрібно уміти виокремлювати головне. Підзаголовки окремих частин лекції, нові імена та поняття, визначення та найбільш важливі узагальнення слід конспектувати повністю, так як у іншому випадку студенту буде важко їх пригадувати. Звичайно ці елементи лекції лектор виокремлює шляхом сповільнення темпу своєї промови та шляхом повторення, щоб сту-

денти були в змозі її запам'ятати. Підзаголовки бажано підкреслити та нумерувати, щоб конспект мав у собі явну схему, значно полегшує повторенню відповідної теми. Аргументація загальних положень, узагальнення та доказ, теоретичних висновків, характеристики предметів та явищ можуть бути законспектованими скорочено, у основних рисах, щоб була охоплена головна сутність аргументації, доказу, характеристики. Важливо взагалі встановити внутрішній зв'язок як ціле. Нарешті ілюстрований матеріал, факти, взірці важно конспектувати стисло, обмежуючі 2 – 3 штрихами за допомоги яких можливо встановити у пам'яті факт, взірець. Також можливо, обмежити за конспектуванням окремої назви факту, якщо він легко запам'ятовується. У процесі конспектування лекції, можуть виникнути непорозуміння, бажано отримати додаткові факти, викликаючи потребу студентів спитати питання лектору а також можуть виникнути думки, які пов'язані з загальним ходом пояснення. Усю інформацію треба краще усього конспектувати на полях, не порушуючи послідовність у конспектуванні змісту лекції. Взагалі зошити повинні мати поля (для власних зауважень: додаткові, пояснювальні, критичні). [10, с. 44-45].

Забезпечення активної мисленої діяльності студентів, лектору потрібно перш за все змусити слухати самого себе, забезпечити необхідне сприйняття. У більшості випадків лекцію читають наприкінці робочого дня, коли сприйняття студентів змушено втомленістю, а увага не присутня безліч турботами повсякденного життя. Даний процес засвоєння залежить від розуміння лекційного матеріалу. Виникає проблема як найбільш науково, доступно, зрозуміло, цікаво донести основні положення до кожного студента. Нарешті слід досягти міцного засвоєння лекційного матеріалу. Якщо студент сьогодні прослухав лекцію, завтра не в змозі навіть пригадати й тему лекції. Таким чином, проблема: як основа активізації мислення студентів уміло, дотепно, ненав'язливо забезпечити закріплення лекційного матеріалу. [4, с. 152].

Висновки

Таким чином, слухаючи та конспектуючи лекцію упродовж 80 хвилин студенти отримують та сприймають теоретичні знання, викладенні викладачем, які пов'язують з практичними уміньми та навичками при підготовці до семінарського заняття. Кожна лекція стимулює та керує

пізнавальний інтерес та діяльність студентів, встановлює контакт студентів з викладачем, дає вказівки та поради по організації самостійної роботи, заохочує студентів до самостійного мислення, загострює світогляд студента.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення педагогічних методів до підготовки до лекційних занять у вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пискунов М.У. Организация учебного труда студентов / М.У. Пискунов. – Минск.: Изд-во. БГУ имени В.И. Ленина, 1982. – 142 с.
2. Крутов В.И. Научно-исследовательская работа студентов, включенная в учебный процесс / В.И. Крутов. – Москва, 1975. – 28 с.
3. Наумченко И.В. Самообразование будущего учителя / И.В. Наумченко. – Саранск, Мордова, 1974. – 261 с.
4. Бражник И.И. Лекционная пропаганда: вопросы теории, организации и методики / [И.И. Бражник, В.М. Горбунов, Л.И. Грач]; [под. ред. Б.И. Королева]. – Киев: Высшая школа, 1989. – 375 с.
5. Самостоятельная работа студентов : поиски, проблемы, решения: [Сб. статей] / Рост. гос. ун-т. [Отв. ред. А.М. Юрков]. – Ростов н/Д : Изд-во. Рост. ун-та, 1991. – 174 с.
6. Самостоятельная работа студентов по общественным наукам – важный фактор обучения и коммунистического воспитания. – Москва, 1976. – 72 с.
7. Исследования по проблемам активизации самостоятельной работы студентов в вузах страны. / [Под. ред. Гарунова М. Р.]. – М.: 1976. – 52 с.
8. Организация и методика самостоятельной работы студентов: Материалы всерос. науч.-практ. конф. / [Ред. кол. Барабанщиков А.В.]. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1979. – 209 с.
9. Лекция по общественным наукам – важнейшая форма обучения и воспитания студентов : [Сб. статей] / ЛГУ имени Жданова И.И., Ин-т. повышения квалификации преподавателей общественных наук / [Ред. кол. Шаронова В.В.]. – Л.: Изд – во. ЛГУ, 1979. – 159 с.
10. Организация и методика самостоятельной работы студентов. Пособие для студентов 1 курса ВЮЗИ, Изд-во. 2-е. испр. и доп. – М.: 1958. – 56 с.

УДК 378.013.3

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ

Зінченко В.О.

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ТЕНДЕНЦИИ РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ

Зінченко В.О.

У статті розглянуто еволюцію підходів науковців до проблем розробки моделей фахівця, сутність та складники цих моделей, а також їх вплив на зміст й організацію процесу професійної підготовки фахівців.

Ключові слова: модель фахівця, модель діяльності, модель підготовки, модель фахівця-випускника, професіограма, психограма.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА

Зинченко В.О.

В статье рассмотрена эволюция подходов ученых к проблеме разработки модели специалиста, сущность и составляющие этих моделей, влияние на содержание и организацию процесса профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: модель специалиста, модель деятельности, модель подготовки, модель специалиста-выпускника, профессиограмма, психограмма.

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MODELS OF SPECIALIST

Zinchenko V.O.

The article describes the evolution of the approaches of scientists to the problem of model development specialist, the nature and components of these models, the impact on content and organization of professional training.

Keywords: model of specialist business model, training model, a model professionala graduate, professiogram, psychogram.

Постановка проблеми. Починаючи з середини XX століття у вітчизняній та зарубіжній педагогіці накопичено достатній досвід розробки різних моделей, що використовуються з метою формування уявлення про суть професійної діяльності фахівця, а також проектування процесу його підготовки.

Отже, перед науковцями було поставлене завдання дослідити ті загальні вимоги, які висуваються до фахівця та відповідним чином вдосконалити процес професійної підготовки у ВНЗ. Передбачалося, що розуміння вимог до фахівця через дослідження його діяльності дасть можливість вищій школі здійснювати підготовку з орієнтуванням на випереджуючий розвиток суспільного виробництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській та російській педагогіці дослідження в цій галузі пов'язані з іменами В. Анісімова, С. Батищева, Е. Зеєра, Є. Климова, Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Селезньової, Н. Тализіної, В. Шадрикова та інших науковців, якими накопичений значний та різноманітний матеріал стосовно принципів та способів формування моделей фахівця. Безумовно, сучасні підходи до створення моделей фахівця значно відрізняється від тих поглядів, що панували, наприклад у 70-ті роки XX століття. Проте, із нашого погляду, саме дослідження проблем розробки моделей підготовки фахівця, напрямків їх удосконалення дає можливість визначити базові принципи, методи й засоби створення моделі майбутнього фахівця, що забезпечить на сучасному етапі їх відповідність потребам суспільства та економіки.

Метою статті є дослідження етапів розробки моделей підготовки фахівця.

Виклад основного матеріалу. На початку 70-х років XX століття перед системою вищої освіти постало завдання підготовки фахівця, який може досить швидко адаптуватися у професійному середовищі та вести продуктивну діяльність у певній галузі. Тоді, як і сьогодні, гостро відчувався розрив між процесом підготовки фахівців та тими вимогами, що висувалися практикою на робочому місця випускнику ВНЗ. Керівниками підприємств та галузей відзначалися тривалі строки адаптації випускників, низька ефективність їхньої роботи, необхідність перенавчання безпосередньо на робочому місці.

Окреслені завдання швидко викликали зростання наукових доробок, що відображали концептуальний, методичний та організаційний пошук науковців у колі означеної проблеми. Тоді ж були визначені ті питання, що й досі розробляються й вдосконалюються.

Робота науковців була спрямована на створення моделей фахівців різних профілів завдяки дослідженню шляхів розвитку відповідної галузі діяльності та, власне, опису тих завдань і проблем, що постають перед фахівцем. З'ясування всіх сторін діяльності фахівців дозволило перейти до перебудови роботи ВНЗ. У цей час модель фахівця розуміється як образ, еталон, ідеал фахівця, що має бути реалізований у підготовці ВНЗ для того, щоб випускник відповідав сучасним вимогам. Із погляду І. Сігова, модель фахівця – це образ професіонала, яким він має бути, виражений визначеною документацією [1]. Інші дослідники в цей період виходять з того, що модель фахівця слід розглядати як норму, еталон суспільних вимог до його кваліфікації: що фахівець повинен робити, чим володіти, про що мати чітке уявлення, з чим повинен бути знайомий тощо [2].

Розмаїття уявлень науковців про модель фахівця, її зміст, структуру та елементи, можливо поділити на дві групи. Перша група поглядів будує модель на базі аналізу діяльності фахівців визначеного профілю – модель діяльності. Друга група уявлень про побудову моделей пов'язана з перетворенням навчального процесу професійної підготовки фахівців – модель підготовки.

Зазначимо, що такий розподіл моделей за групами пов'язаний, насамперед, із різницею цілей їх створення. Модель діяльності орієнтована на вивчення сфери діяльності випускників цього профілю, на опис умов їхньої праці, необхідних знань та умінь, навичок та якостей. Друга модель відображає внутрішні, вузівські вимоги до підготовки фахівця, що зосереджені не тільки у схемі навчального плану, а й переважно у сукупності навчальних завдань та шляхів їх розв'язання.

Проте, як зазначає О. Смирнова, для наукового обґрунтування перетворень навчального процесу у ВНЗ необхідно мати цілісний опис діяльності як джерела інформації для процесу підготовки. Тобто необхідна модель, що буде служити інструментом зворотного

зв'язку між ВНЗ та сферою праці, й забезпечить їх взаємодію та орієнтацію, тому модель фахівця (як модель його діяльності) є описовим аналогом діяльності, де у формалізованих конструкціях та аналітичних інтерпретованих текстах відображені її найважливіші характеристики [3].

Модель діяльності безперечно є прикладним дослідженням, оскільки обумовлена заздалегідь визначеною метою та орієнтована на практичне застосування результатів, тому створення моделі діяльності повинно здійснюватися на комплексному, міждисциплінарному підході, що забезпечує дослідження діяльності фахівця як цілісної системи.

Відзначимо також, що саме в цей час виникає розуміння, що одних тільки знань, навичок та умінь для підготовки висококваліфікованих фахівців недостатньо. Необхідно дослідити ті якості, властивості, особливості, що забезпечують їхню успішну професійну діяльність. Чисельні публікації 70-х років XX століття вказують, що саме визначення переліку професійно важливих якостей особистості повинно стати основою для оновлення змісту навчання й виховання у ВНЗ. Дослідження професійних якостей фахівців знайшло відображення у створенні різноманітних психограм – опису психологічних якостей фахівців, бажаних для ефективного виконання професійної діяльності.

Створення моделі діяльності поступово веде до розуміння, що, по-перше, опис діяльності не дає відповідь, яким чином здійснювати підготовку фахівців, а, по-друге, що суть діяльності фахівця повинна служити підґрунтям перебудови навчально-виховного процесу у ВНЗ. Для застосування моделі діяльності в навчальному процесі, як вважає О. Смирнова, необхідно вичленити структурні компоненти цієї діяльності – проблеми, що вирішує фахівець на практиці; знання, що він застосовує; типи діяльності, види робіт, функції, що здійснює фахівець у виробничому процесі; уміння й навички, необхідні для роботи [3]. Це надасть можливість розробити спеціальний комплекс (модель підготовки), у якому знаходять своє відображення всі сторони діяльності ВНЗ. Тобто модель діяльності – це вихідний документ для пошуку викладачами необхідних елементів технології підготовки фахівців.

На цьому етапі розробки моделей підготовки фахівців було визначено необхідність аналізу знань та умінь на різних рівнях: від загальнотеоретичних блоків до конкретних курсів та дисциплін, що надавало б можливість фахівцеві бачити будь-яку професійну проблему більш широко, на межі з іншими галузями знань. Також у моделях підготовки було представлено соціальні й психологічні параметри, що відображали світоглядні характеристики фахівця, значущі соціальні та професійні якості, що забезпечувало вирішення важливих проблем суспільства та можливість продуктивно взаємодіяти у професійній діяльності з іншими членами колективу.

Зокрема, при створенні моделей фахівців (особливо моделей діяльності), зрозуміло, що така модель має бути прогностичною, тобто не тільки фіксувати сучасний стан діяльності фахівця, а містити інформацію про майбутню її форму. Як зазначав С. Лебедєв, це надасть можливість забезпечити випереджуючу підготовку фахівців у ВНЗ [4].

Не зважаючи на відмінність підходів до створення моделей діяльності та моделей підготовки, вони мають багато загального. Усі дослідники при розв'язанні проблеми розробки моделей фахівця виходили з того, що вищий навчальний заклад повинен мати деякий зразок, у якому відображаються вимоги практики й перспективи підготовки фахівців. Було визначено, що модель фахівця повинна мати вигляд розгорнутого документа, де сформовано вимоги до знань випускників, їх навичок, умінь, психологічних і моральних якостей, що забезпечить наступну ефективну діяльність у всіх сферах народного господарства країни. У працях Н. Пантіної, В. Анісімова та інших науковців модель особистості фахівця розглядається як взаємозв'язок двох блоків – моделі фахівця (діяльності) та моделі процесу його підготовки.

Отже, на першому етапі створення моделей фахівця науковцями була вирішена низка завдань: розроблена технологія створення моделей та визначені шляхи вдосконалення змісту навчально-виховного процесу підготовки фахівців у ВНЗ. Побудова моделі фахівця передбачала встановлення його функціональної сутності, широти професійного профілю, професіографічних характеристик, оцінок і прогнозів розвитку діяльності на перспективу та створення схеми навчальних

дисциплін. Перший етап заклав основи широких науково-практичних розробок для формування моделей фахівців різних профілів і вдосконалення підготовки фахівців у ВНЗ.

На другому етапі створення моделей фахівців у 80-ті роки ХХ століття відбувався процес цілеспрямованого та формалізованого впровадження отриманих результатів у практику підготовки фахівців. У зв'язку зі значними змінами на ринку праці виникла необхідність достатньо швидко створити вимоги до професійного обліку фахівців різних спеціальностей. Представниками різних сфер виробництва було розроблено професійно-кваліфікаційні моделі різних посад (перш за все керівних), в яких описана діяльність фахівця, зафіксований перелік посадових обов'язків із визначенням ступеня участі в їх виконанні та міри відповідальності кожного робітника; визначено рівень освіти, обсяг знань та навичок, особистісні якості. Тобто відбувся перехід до масового, поточного, стандартизованого створення моделей фахівців, що набули вигляду кваліфікаційних характеристик.

Розробка й упровадження у практику кваліфікаційних характеристик різних спеціальностей призводить до необхідності уніфікації та стандартизації значної кількості елементів і механізмів вищої школи. З одного боку, це необхідна вимога управління навчально-виховним процесом підготовки фахівців, з іншого боку, це унеможливорює різноманітні індивідуальні форми підготовки фахівців, що є основою їх професійного й особистісного розвитку.

Сьогодні науковцями починається критичне осмислення впровадження кваліфікаційних характеристик у практику управління вищою школою. Зазначалось, що зведення моделі підготовки до простого набору знань і навичок, а моделі діяльності – до набору дій та об'єктів, викреслює такий важливий елемент підготовки фахівців, як надання студентам цілісного уявлення про майбутню діяльність, відміння логіку будь-якої професійної освіти та логіку професійної діяльності [5; 6]. Фактично це свідчить про несвоєчасність виводу моделей фахівця у практику, як роботи ВНЗ, так і підприємств.

Необхідно зазначити, що саме в цей період ведеться ґрунтовна розробка О. Івановою, В. Калинько, Н. Мінаєвою та іншими науковцями професіограм та психограм як компонентів моделі фахівця. Результати

створення обґрунтованого переліку професійно важливих якостей та вимог професійної діяльності фахівців дали змогу визначити ті елементи й етапи навчального процесу (особливо практик та стажування), які дозволяють сформувати й розвинути відповідні якості фахівця, забезпечити можливість випускнику успішно реалізувати себе у професійній діяльності. Важливе значення в цьому контексті мають роботи Н. Тализіної, яка вважала, що проблема моделі фахівця є ключовою для визначення змісту навчальних планів і програм. Опис моделі фахівця дослідницею здійснено через виділення типових завдань, які має вирішувати майбутній фахівець [7].

Наприкінці 80-х років XX століття уточнюється поняття моделі фахівця – випускника ВНЗ, яка розглядається як еталон фахівця, який впливає на зміст освіти, повинен бути отриманий у результаті навчально-виховного процесу й до отримання якого необхідно налаштовувати всю діяльність ВНЗ. Саме таке визначення моделі фахівця надавало можливість створити спеціальну детально розроблену систему підготовки у ВНЗ; цілеспрямовано, заздалегідь сконструювати навчальний процес та ув'язати всі його елементи. Сучасними науковцями відзначається, що формування моделі фахівця на системно-діяльнісній методології не тільки дало можливість оновити вищу школу, але й стало основою сучасних досліджень проблем якісної підготовки фахівців, що ми часто асоціюємо з використанням зарубіжних парадигм.

Третій етап створення моделі фахівця відобразив усі ті зміни, що відбулися у суспільстві, науці й техніці. Нові вимоги ринку праці до фахівців поставили перед вищою школою завдання не тільки надати особистості професію, але й наділити її можливістю до здійснення постійного професійного зростання, оновлення, розширення світогляду. Тобто у процесі професійного навчання у ВНЗ стало важливим створити підґрунтя для освіти упродовж всього життя. Тому дослідження проблем розробки моделей фахівці активно ведуться у психології праці та педагогії вищої школи.

У практичній педагогіці розробляється концепція професіоналізації, у якій модель фахівця розглядається як відображення обсягу й структури професійних та соціально-психологічних якостей, знань, умінь, що в сукупності дають узагальнену характеристику фахівця

як члена суспільства. Значний внесок у концепцію професіоналізації вносять Б. Ананьєв, В. Бодров, Є. Зеєр, Е. Климов, Т. Кудрявцев, Н. Кузьмина, А. Маркова, К. Платонов, В. Шадриков та інші науковці. Науковцями досліджуються питання формування перед студентами кінцевих цілей навчання; процесу репродуктивного засвоєння професійних знань, навичок та умінь; переходу від навчально-пізнавальної до навчально-професійної діяльності; формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця; створення різних моделей професіоналів на основі професіограм тощо. Загальною тенденцією досліджень науковців є визначення головної мети професійного навчання – проектування процесу розвитку особистості фахівця, який ефективно здійснює трудову діяльність й самореалізує себе у професії.

У галузі педагогіки вищої школи модель фахівця – випускника ВНЗ розглядається як чіткий, детальний, науково обґрунтований комплекс мінімуму позитивних якостей особистості освіченого професіоналу, яким повинен володіти кожний випускник [8]. Фактично модель фахівця-випускника втілює об'єктивні вимоги до його підготовленості, а відповідність їй випускника – необхідна вимога його успіху у професійній діяльності.

У моделі фахівця-випускника виділені психологічна та педагогічна моделі професіоналізму. Основу першої складають загальні характеристики цивілізованої особистості, її властивості та якості, які відповідають цілям, завданням і принципам освіти. Педагогічна модель містить професійну спрямованість (соціально-професійні погляди, цінності, потреби, інтереси, настанови, мотиви), морально-психологічну підготовленість (моральні знання, впевнення, якості) та професійно-ділову підготовленість (професійні знання, навички, уміння, здібності).

В. Сластьонін розглядає модель фахівця-випускника ВНЗ з точки зору професійно-трудової соціалізації, а професійну підготовку, як процес оволодіння майбутнім фахівцем необхідної суми знань, умінь і навичок, метою й результатом якого є фахівець, підготовлений до професійної діяльності [9].

Продовжує свої дослідження Н. Тализіна, яка разом зі своїми прихильниками розробляє модель підготовки майбутнього фахівця на підставі визначення й опису трьох рівнів завдань, які мають вирішувати,

по-перше, усі фахівці незалежно від професії та країни проживання, по-друге, відповідно до стратегічних завдань розвитку країни, по-третє, власних професійних завдань [7]. Відповідно до цього будується прогностична модель діяльності фахівця, в якій враховуються можливі тенденції змін у професійній діяльності. Розробка такої моделі дозволяє уточнювати цілі підготовки фахівців, коригувати навчальні плани й програми, обирати методи й засоби навчання, способи організації навчального процесу, підвищувати ефективність професійної підготовки студентів. Фактично сьогодні ця модель складає основу освітньої програми визначеного рівня професійної освіти та визначеної спеціалізації.

Значний інтерес мають розробки Г. Матушанського та О. Фролова, які прийшли до висновку, що модель діяльності, професіограма, психограма й кваліфікаційна характеристика відносяться до моделі професійної діяльності, а модель підготовки фахівця складається з мінімальної освітньої програми та державного освітнього стандарту. У свою чергу, психограма та професіограма необхідні на початкових етапах підготовки та професійної діяльності фахівців, а модель діяльності – на кінцевих етапах підготовки. Кваліфікаційна характеристика пов'язує між собою моделі професійної діяльності та підготовки фахівця. Саме тому вона є базовою моделлю, на основі якої повинні розроблятися як професіограма і модель діяльності, так і основні моделі підготовки фахівців [10].

Висновки. Розгляд теоретичного й практичного досвіду розробки моделей фахівців дає підстави констатувати, що модель випускника розуміється як науково обґрунтований, детально описаний еталон особистості майбутнього фахівця, отриманий у результаті підготовки у ВНЗ, в якому поєднуються його особистісні та професійні якості. Розробка моделей ведеться на основі кваліфікаційних вимог до випускників відповідного рівня, ступеня освіти, за напрямками підготовки й спеціальностями. Модель фахівця є систематизуючим фактором для визначення змісту й форм її реалізації у навчальному процесі ВНЗ.

Слід зазначити, що початок ХХІ століття ознаменувався новим напрямом модернізації вищої освіти, пов'язаним з використанням таких

характеристик, як компетентність, інтелектуальна ініціативність, креативність, самореалізація тощо.

Сучасні наукові публікації свідчать про тенденцію переходу від кваліфікаційної моделі фахівця – випускника ВНЗ, до компетентнісної моделі. Перехід до компетентнісної моделі визначається сьогодні зміною освітньої парадигми, що веде до необхідності ґрунтовного дослідження цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сигов И.И. Проблемы разработки и конкретное содержание модели специалиста широкого профиля / И.И. Сигов. – Л., 1974. – 216 с.
2. Определение содержания и формирования учебных планов высших учебных заведений. – М., 1977. – 69 с.
3. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели деятельности специалиста с высшим образованием. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 216 с.
4. Лебедев С.В. Прогнозирование в модели деятельности специалиста // О методологических и методических принципах построения модели специалиста высшей квалификации / С.В. Лебедев. – Томск, 1979. – С. 75 – 81.
5. Александрин Г.Н. Проблемы формирования модели личности специалиста / Г.Н. Александрин, Ф.В. Шаринов. – М., 1984. – 168 с.
6. Смирнова Е.Э. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 198 с.
7. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хохловский. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 176 с.
8. Столяренко А.М. Психология и педагогика / А.М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 423 с.
9. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 368 с.
10. Матушанский Г., Фролов А. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалиста / Г. Матушанский, А. Фролов // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 92 – 95.

УДК 378.016:811.111

**ОСОБЛИВОСТІ НЕДОВІЛЬНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ
ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ
НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

Кобзар О.І., Лешньова Н.О.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

**ОСОБЛИВОСТІ НЕДОВІЛЬНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ
ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ
НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

Кобзар О.І., Лешньова Н.О.

У запропонованій роботі обговорюються важливі проблеми психології запам'ятовування. Зокрема, розглядаються деякі особливості недовільного запам'ятовування під час навчання англійської мови. Подано практичні рекомендації щодо використання методів, які сприяють недовільному запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Ключові слова: гумористична ситуація, недовільне запам'ятовування, проблемне навчання, рольова гра.

**ОСОБЕННОСТИ НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

Кобзарь Е.И., Лешнёва Н.А.

В данной работе обсуждаются важные проблемы психологии запоминания. В частности, рассматриваются особенности непроизвольного запоминания при обучении английскому языку. Даются практические рекомендации по применению методов, способствующих непроизвольному запоминанию учебного материала.

Ключевые слова: непроизвольное запоминание, проблемное обучение, ролевая игра, юмористическая ситуация.

PECULIARITIES OF THE INVOLUNTARY MEMORIZING IN TEACHING ENGLISH OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES

Kobzar O.I., Leshnyova N.O.

In the present paper the important problems of the psychology of memorizing are discussed. In particular, peculiarities of the involuntary memorizing in teaching English are considered. Some practical recommendations concerning the use of the methods promoting the involuntary memorizing of the material studied are given.

Key words: humorous situation, involuntary memorizing, problem-solving method, role play.

Сучасна вимога до фахівців у різних галузях науки та техніки – володіння не лише тонкощами своєї професії, але й іноземною мовою як інструментом для постійного удосконалення своєї професійної майстерності.

І завдання викладачів під час навчання іноземних мов – обрати найбільш ефективні прийоми та методи, що сприяють швидкому та тривкому засвоєнню знань. При цьому викладач повинен брати до уваги усі досягнення в царині психології пам'яті.

Нашою метою не є широке дослідження всіх проблем, пов'язаних з психологією запам'ятовування. Ми ставимо перед собою більш вузьку мету – частково з'ясувати лише деякі питання, що мають велике значення під час навчання іноземної мови. Ми торкаємося проблеми залежності запам'ятовування від мнемічної спрямованості діяльності, розглядаючи деякі чинники недовільного запам'ятовування. Наше завдання – розглянути деякі прийоми та методи, спрямовані на недовільне запам'ятовування навчального матеріалу.

Розглядаючи ці питання, ми спираємося на результати досліджень, здійснених видатними фахівцями в царині психології та педагогіки [1-19], а також на дані нашого багаторічного досвіду роботи з навчання англійської мови студентів немовних факультетів.

Питання про значення внеску психології у підвищення ефективності методів навчання постало природно. Дійсно, психологічна наука

має значний вплив на систему освіти. Для ефективного розв'язання основних проблем навчання необхідні теорії, які розтлумачують, як знання представлене в пам'яті та як з цих структур знання вилучається необхідна інформація, як до цих структур додається нова інформація, а також яким чином ця система здійснює розширення структур знань через процеси саморозвитку [1, с. 490].

Запам'ятовування є мнемічним ефектом психологічних процесів, які завжди відбуваються під час виконання будь-якої діяльності, тому воно не є незалежним від особливостей цієї діяльності, та, навпаки, найбільше ними зумовлюється. Будь-яка діяльність людини характеризується насамперед спрямованістю [12, с. 50]. Ми маємо на увазі так звану мнемічну спрямованість, або спрямованість на запам'ятовування. У тих випадках, коли безпосереднім джерелом мнемічної спрямованості є свідомий намір запам'ятати, запам'ятовування є особливим видом психічної діяльності – довільним запам'ятовуванням. Звичайно йому протиставляється недовільне запам'ятовування, що відбувається в тих випадках, коли мнемічне завдання не пропонується, та діяльність, що веде до запам'ятовування, спрямована на досягнення будь-якої іншої мети [12, с. 51].

Найбільш яскраво виражена мнемічна спрямованість, звичайно, у процесі довільного запам'ятовування. Наявність мнемічної спрямованості має важливе значення насамперед для продуктивності запам'ятовування. Відомо, що довільне запам'ятовування значно ефективніше, ніж недовільне. Намір запам'ятати слід вважати одним з найголовніших умов успішності запам'ятовування [12, с. 52].

Проте недооцінка недовільного запам'ятовування суттєво шкодить і психології пам'яті, і педагогіці [7, с. 4]. Недовільне запам'ятовування є продуктом будь-якої цілеспрямованої діяльності. У людини воно здійснюється у свідомій, вольовій діяльності, пов'язаній з досягненням свідомо поставлених цілей. Але й у цих випадках сам акт запам'ятовування є недовільним, тобто неусвідомленим [7, с. 4].

Вплив активності діяльності на запам'ятовування є безперечним, оскільки активність є основною та найбільш характерною рисою будь-якої діяльності [12, с. 100]. Саме під час діяльності та спілкування формуються шляхи керування пам'яттю [1, с. 21]. І ступінь активності

та самостійності розумової діяльності суб'єкта відіграє велику роль в забезпеченні продуктивності запам'ятовування [6, с. 5]. Психологи відзначають перевагу запам'ятовування в тих випадках, коли воно досягається шляхом самостійного розв'язання завдання, порівняно з запам'ятовуванням готового матеріалу [12, с. 101]. Чим більше самостійності виявляє людина під час будь-якого засобу діяльності, тим більш сприятливі умови створюються для підвищення продуктивності недовільного запам'ятовування [7, с. 219]. З метою систематичного формування у студентів навичок пізнавальної самостійності та забезпечення умов для недовільного запам'ятовування матеріалу у процесі самостійного здобуття знань доцільно використовувати на заняттях проблемні ситуації. Нами розроблена система проблемних ситуацій, які послідовно вводяться в навчальний процес при вивченні різних розділів граматики. Наприклад, у процесі вивчення дієприкметника І доцільно порівняти його використання у різних функціях:

The student reading a book smiled.

Reading a book, the student smiled.

Досвід показує, що під час вирішення проблемних завдань у студентів виникає пізнавальний інтерес, який сприяє підвищенню мотивації навчання та недовільному запам'ятовуванню.

Недовільне запам'ятовування є не нижчою категорією пам'яті, а таким самим засобом фіксації досвіду, як і довільне запам'ятовування. У певних умовах воно може бути більш продуктивним, ніж довільне запам'ятовування [7, с. 255].

Найважливішою умовою запам'ятовування є основний напрямок діяльності та ті мотиви, якими людина керується у своїй діяльності. Найкраще недовільно запам'ятовується те, що виникає як перешкода в діяльності. Тому відношення чого-небудь до діяльності як деякої перешкоди до її виконання, безперечно, зумовлює ефективність запам'ятовування [12, с. 90]. Таким чином, ті труднощі, що виникають у студентів під час вирішення проблемних завдань, створюють умови для тривкого засвоєння не лише самостійно здобутих знань, але і шляхів пошуку розв'язання пізнавальних завдань.

Необхідність активності суб'єкта під час первісного закарбування інформації впливає з самої природи рефлексорних зв'язків, що лежать в основі будь-якого закарбування в пам'яті [7, с. 168]. На думку психологів, сприйняття та усвідомлення нового матеріалу є одним із найвідповідальніших етапів у процесі навчання. Від нього багато залежить у майбутньому, тому що саме тут формується активне, свідоме ставлення особистості до нового матеріалу, що набуває особистого сенсу для студента, завдяки чому закладається фундамент тривкого засвоєння цього матеріалу [4, с. 161]. Оскільки пізнавальна активність суб'єкта звичайно спрямована на виділення смислового змісту, це сприяє тривалому збереженню сприйнятої інформації [5, с. 43].

Є й певні відмінності у змісті матеріалу, що запам'ятовується недовільно та довільно. Недовільна пам'ять найбільш пов'язана з емоційною та змістовою сферою людського життя [6, с. 5]. Не лише позитивно, але й негативно забарвлені емоційні переживання мають значний вплив на успіх запам'ятовування; вони значно підвищують тривалість збереження в пам'яті всього, що пов'язано з сильними почуттями, порівняно з тим, що не викликало до себе ніякого певного почуття [12, с. 14]. Вплив на емоції сприяє не лише стійкому, але й швидкому запам'ятовуванню учбового матеріалу, оскільки формування слідів емоційної пам'яті відбувається, головним чином, з першої пред'яви [13, с. 304]. За нашими спостереженнями, потужним засобом впливу на емоції студентів та, отже, ефективним прийомом, що сприяє недовільному запам'ятовуванню, є гумористичні ситуації. Ми рекомендуємо використовувати їх під час навчання різних аспектів англійської мови: фонетики, лексики, граматики, аудіювання. Як засвідчує практика, вдало підібрана гумористична ситуація, що ілюструє навчальний матеріал, запам'ятовується швидше, ніж будь-яке правило. Отже, особливості використання герундія можна розглянути на прикладі ситуації:

– *What's the difference between a camel and a man?*

Er ... well, a camel can go on working for a week without drinking, whereas in the case of a man it is the other way round. A man can go on drinking for a week without working [19].

Як відзначають психологи, інтереси та схильності відіграють важливу роль в запам'ятовуванні усього, що так чи інакше пов'язано з ними [12, с. 12]. Особливо це стосується професійної пам'яті, що найкраще закарбовує те, що входить до сфери професійних інтересів людини [12, с. 13]. У зв'язку з цим ми рекомендуємо використовувати гумористичні ситуації під час навчання студентів немовних факультетів лексики за їхнім фахом. Такі ситуації викликають особливий інтерес у студентів. Наприклад:

TEACHER:— “Every day we breathe oxygen. What do we breathe at night, Willie?”

WILLIE: — “Nitrogen” [19].

Будь-які гумористичні ситуації викликають інтерес у студентів та сприяють підвищенню мотивації навчання.

Виключно важливе значення для характеристики мнемічної спрямованості мають мотиви запам'ятовування. У цьому відношенні запам'ятовування нічим не відрізняється від будь-якої іншої діяльності, у характеристиці якої мотивам, що спонукають до її виконання, повинно відводитися першорядне місце [12, с. 77-78]. Життя на кожному кроці доводить нам залежність запам'ятовування від мотивів діяльності [7, с. 224]. Підвищена мотивація збільшує тривалість збереження сліду пам'яті [5, с. 60]. Таким чином, особливості діяльності в ігровій ситуації зумовлюють більш високі показники запам'ятовування у грі, ніж при навчальному мотиві [7, с. 234]. Ігровий мотив викликає у студентів прагнення досягти найкращих результатів [7, с. 231; 15-18]. До того ж, до особливостей мнемічних процесів, які відбуваються у комунікативній діяльності, слід віднести незвичайно велику частину емоційної пам'яті у загальному балансі видів пам'яті, які фіксують сприйняту інформацію. Тісно пов'язана з образною та словесно-логічною пам'яттю, емоційна пам'ять незмінно виявляється найбільш тривкою [2, с. 328]. У зв'язку з цим слід відзначити доцільність використання рольових ігор у процесі навчання усного мовлення. Викладачами кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна розроблено декілька рольових ігор, що послідовно вводяться у навчальний процес залежно від їхньої складності (“My Family”, “Meals”, “The City

I Live in”, “University. My Speciality”, “Business Contacts”, “Scientific Conference”). Студенти сприймають рольову гру як суто ігрову діяльність, при цьому її навчальний характер ними не усвідомлюється, що створює на занятті атмосферу вільного, невимушеного спілкування та сприяє недовільному запам’ятовуванню матеріалу. Крім цього, такі ігри, як “My Speciality”, “Business Contacts”, “Scientific Conference” викликають у студентів професійний інтерес, тому що вони можуть бути корисними в їхній майбутній професійній діяльності.

Забезпечити недовільне запам’ятовування означає організувати навчальну діяльність так, щоб важливий матеріал студенти запам’ятали тоді, коли вони займаються саме ним, а не запам’ятовуванням. Це набагато складніше, але набагато плідніше, ніж вимагати від студентів довільного запам’ятовування [10, с. 300].

Таким чином, орієнтація навчання на недовільне запам’ятовування знань створює найбільш сприятливі умови для формування внутрішньої, пізнавальної мотивації навчальної діяльності. Рациональна організація цієї діяльності відкриває шлях до дійсно ефективного розв’язання проблеми розвиваючого навчання [11, с. 20].

Отже, для раціональної організації навчання іноземної мови викладачі не повинні нехтувати засобами, що сприяють недовільному запам’ятовуванню. Доцільно використовувати такі засоби підвищення ефективності навчання, як рольові ігри, проблемні та гумористичні ситуації, які в умілих руках викладачів можуть стати могутньою зброєю в боротьбі за знання студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Р. Аткинсон. – М. : Прогресс, 1980. – 528 с.
2. Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 547 с.
3. Бобченко В. П. Основи загальної та юридичної психології : [курс лекцій] / В.П. Бобченко, Т.В. Жовновач, І.І. Когутич. – К. : Алерта : ЦУЛ, 2011. – 224 с.
4. Бориско Н.Ф. Особенности предъявления учебного материала / Н.Ф. Бориско // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – К. : Вища шк., 1988. – С. 161-178.

5. Зинченко В.П. Функциональная структура зрительной памяти / В.П. Зинченко, Б.М. Величковский, Г.Г. Вучетич. – М. : МГУ, 1980. – 272 с.
6. Зинченко П.И. Исследования психологии памяти / П.И. Зинченко // Проблемы психологии памяти. – Харьков : ХГУ, 1969. – С. 3-11.
7. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 559 с.
8. Косенко Ю.В. Основи теорії мовної комунікації / Ю.В. Косенко. – Суми: Сумський держ. ун-т, 2011. – 187 с.
9. Ляудис В.Я. Строение процесса запоминания / В.Я. Ляудис // Проблемы психологии памяти. – Харьков : ХГУ, 1969. – С. 21-40.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
11. Середа Г.К. О структуре учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность произвольного запоминания / Г.К. Середа // Проблемы психологии памяти. – Харьков : ХГУ, 1969. – С. 12-20.
12. Смирнов А.А. Психология запоминания / А.А. Смирнов. – М.-Л. : АПН СССР, 1948. – 328 с.
13. Харенко В.М. Эмоциональные средства регулирования межличностных отношений / В.М. Харенко // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – К. : Вища шк., 1988. – С. 304-320.
14. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении / В.Д. Шадриков, Н.П. Анисимова, Е.Н. Корнеева. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
15. Black V. Speaking Advanced / V. Black, M. McNorton, A. Malderez, S. Parker. – Oxford University Press, 1993. – 102 p.
16. Golebiowska A. Getting Students to Talk / A. Golebiowska. – Prentice Hall International (UK) Ltd, 1990. – 161 p.
17. Ladousse G. P. Role Play / G. P. Ladousse. – Oxford University Press, 1992. – 181 p.
18. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – London: Longman, 1983. – 127 p.
19. Pocheptsov G. G. Language and Humour / G. G. Pocheptsov. – Kyiv : Vyscha shc., 1982. – 327 p.

МОВЛЕННЕВА КУЛЬТУРА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Кравцова Л.О., Манойло І.С.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

МОВЛЕННЕВА КУЛЬТУРА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Кравцова Л.О., Манойло І.С.

В статті розглядаються основні мовленнєво-педагогічні засоби впливу на учнів з метою розвитку їх загальної і соціальної культури з погляду на їх індивідуально-особистісних задатків і намірів. Суть основних умов полягає в реалізації і здійсненні продуктивного спілкування, виконання різних видів самостійної роботи, участі в рольових іграх.

Ключові слова: мовленнєва культура, педагогічні умови, соціальні умови, педагогічна проблема.

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Кравцова Л.О., Манойло И.С.

В статье рассматриваются основные педагогические и социальные средства влияния на студентов с целью формирования их языковой культуры с учетом личностно-индивидуальных предпосылок и намерений. Сущность основных условий успешной социально-педагогической работы являются: положительное общение, выполнение разных видов самостоятельной работы, участие в ролевых играх.

Ключевые слова: речева культура, педагогические условия, социальные условия, педагогическая проблема.

LANGUAGE CULTURE AS A SOCIAL AND EDUCATIONAL PROBLEM

Kravtsova L, Manoilo I

The article examines the basic educational and social resources for the influence on the students to form their linguistic culture, taking

into account personal and individual assumptions and intentions. The essences of the basic conditions for successful social and educational work are positive communication and execution of different types of independent work, participate in role-playing games.

Key words: language culture, pedagogical conditions, social conditions, pedagogical problem.

Провідні вчені по темі мовленнєвої культури учнів і студентів розглядають основні питання школи і ВНЗ з погляду їх лексико-граматичної та формальної граматичної грамотності, не пов'язуючи їх з розв'язанням реальних соціальних і педагогічних питань. Залишається поза увагою умови індивідуальної роботи з дітьми й студентами. Тому, що ця тема не тільки не розробляється, але, як правило, й не згадується, то спостерігається обмеженість випускників у виборі мовленнєвих засобів для розв'язання своїх соціальних проблем, такий стан пояснюється тим, що, як у середній загальноосвітній школі, так і у вищих навчальних закладах, основними формами навчання і виховання є колективні форми: урок, лекція, практичне чи семінарське заняття, загальні збори, класні години і т.п. Перевантаження навчального процесу фактичним матеріалом за рахунок введених нових курсів теж гальмує індивідуальну роботу. В той же час відсутність у педагогів знань про особливості морально-духовного розвитку проблемних і обдарованих учнів, про методику роботи з ними ускладнюють увесь процес освіти взагалі, що гальмує науково-технічний прогрес. Часто порушується дисципліна, виникають конфлікти. В той же час проблема природи й сутності кожної особистості та всіх людей є зацікавленість у різних учених і стає предметом вивчення, аналізу, діагностики з боку окремих галузей наукових знань. Універсальною для всіх стає педагогічна наука, бо вона дійсно торкається кожного, стає корисною своєю інформацією про можливості використання гуманітарних і соціальних наук в інтересах усього суспільства, стає особистісно-орієнтованою. Через слово, спілкування, процес навчання діти й дорослі відкривають можливості уникнення хвороб, епідемій, можливих природних катаклізмів. А творчий пошук природознавців К.А. Гельвеція, В.І. Вернадського,

І.І, Мечнікова розкривають можливості зміцнення і збереження довкілля за допомогою позитивних знань, доброзичливої поведінки та навіть самих поблажливих намірів.

Вчені, філософи і психологи, педагоги й соціологи, медики й астрологи, досліджуючи природу впливу слова на дітей і дорослих, торкались різних її аспектів, але так і не дійшли до спільних висновків, крім одного: так проблема існує, і що саме формування мовленнєвої культури особистості забезпечує розвиток науки, техніки, літератури, мистецтва та дають поштовх прогресу в різних галузях виробничої та духовної діяльності, зменшує ризики конфліктів, напруги. Та й світ рятує Краса й саме усвідомлення Краси. Переконати в цьому може не тільки слово але й голос, манера говорити, слухати.

Щодо стану розробленості теми, то в сучасній літературі представлено аналіз таких трьох напрямків, а саме:

- постанова голосу;
- розвиток мовленнєвих здібностей дітей і дорослих;
- розвиток потенційних ознак обдарованості в різних галузях мистецтва та особливу оригінальну, самостійну манеру суджень, неординарність розв'язання різних проблем, чітку спрямованість на певну діяльність, високий рівень зацікавленості в результаті;
- розвиток красномовства.

Показником мовленнєвої культури особистості взагалі є постійні високі досягнення в оволодінні знаннями в школі та ВНЗ, що поєднуються з високим рівнем пізнавальної активності, участі в різних конференціях, літературних студіях, гуртках художньої творчості.

До основних показників значення мовленнєвої культури учнів і дорослих відносять низку показників їх пізнавальної діяльності й дисципліни (поведінки), якими є:

- культура мовленнєвої діяльності зміцнює впевненість і поблажливість, учнів і дорослих, та забезпечує почуття себе такими, яких розуміють батьки, вчителі, однокласники. Вони часто проявляють вибіркове ставлення до різних людей та віддають перевагу одним, але недооцінюють інших, пояснюючи це їх обмеженістю;

- мислення дорослого і дітей нерозривно поєднано з мовленням і мовою. Думка, ідея не може ні виникнути ні виразитись без слова,

мови, мовлення. Людина думає словами, відмовляється від пропозицій, заперечує, оцінює словами. Діти, як правило, не вписуються в загальні стандарти. Вони з трудом знаходять слова для вираження своїх думок;

- читання книг, проведення експериментів (іноді без дотримання необхідних заходів безпеки чи правил) породжують постійні й складні запитання, на які важко дати вмотивовані відповіді без чіткого володіння культурою мовлення. Ніхто не навчає батьків і немає відповідних вимог до вчителів щодо морально-педагогічної урівноваженості, стриманості, уміння і готовності розуміти мовлення іншого, попередити непорозуміння, запобігти можливі конфлікти. Культура мовлення передбачає і знання і уміння висловити їх, щоб запобігти чи прискорити якісь дії.

Успіх роботи з учнями і дорослими потребує не тільки творчого вчителя, добре вихованого, урівноваженого, з високим рівнем психологічної і педагогічної кваліфікації. Безумовно, що від педагога вимагається досконало володіти змістом спеціальних програм та мати широкий обсяг знань про природу людської і дитячої обдарованості. Тому однією з умов успішної роботи є високий рівень мовленнєвої і мовної культури, щоб впливати на стосунки, змінювати поведінку. Вміння спілкуватися з талановитими й девіантними дітьми, організувати навчально-пізнавальну й виховну діяльність з урахуванням особливостей кожного учасника навчального процесу, що допомагає спільній діяльності, взаєморозумінню, уникнення напруги. Культура мовлення, спілкування забезпечує ефективність дійової системи підготовки майбутніх спеціалістів до роботи, вимагає уміння впливати на розвиток творчих взаємовідносин.

Протягом тривалого періоду нами з'ясовуються, які педагогічні умови можуть успішно впливати на формування мовленнєвої культури. В ході дослідження ми все більше переконувались, що основним фактором позитивного розв'язання навчальних і виробничих завдань і культури мовлення. Спілкування як процес багатоплановий та такий, що постійно впливає на формування міжособистісних стосунків, допомагає чи гальмує процес навчання і освіти, успіхи в спільній діяльності формує уміння взаємодії, адаптації до ситуації. Спілкування є постійною і необхідною умовою спільної діяльності. Воно передбачає обмін

інформацією, вироблення спільних дій поведінки, визначення способів діяльності та гармонізації взаємодії. Спілкування – це форма взаємодії і взаємовизначеності, що вимагає від усіх учасників зважених форм самовираження. Комунікативні вміння культурної людини значно знижують ризики створення екстремальних ситуацій. У зв'язку з цим нами вивчались якості можливостей взаємовпливу засобами мовленнєвої культури. Про настрої й наміри людини можна здогадатись із його мовленнєвої діяльності. Нами визначено оптимальні підходи до мовленнєвих повідомлень у трудових процесах на рівні прийняття рішень. Міжособистісні стосунки, які часто формуються під впливом мовленнєвих дій, впливають на хід і результати спільної діяльності. Підкреслюючи значення звучання голосу, підбору лексичного матеріалу, дотримання пауз, звертання у формі, що виражає повагу, віру й довіру до слухачів, можна домогтись визначення єдності дій при виконанні певних завдань. Що, безумовно, приваблює учасників до подальшої спільної діяльності. Найважливішим завданням були такі, які зарані оголошувались, що допомагало досягненню мети. Особливо для усіх учасників є важливим установлення контактів. Для цього ми навчаємо, як добирати різні форми звертання, яку інформацію слід повідомити, щоб успішно встановлювався контакт та взаємопорозуміння. Щоб до всіх учасників колективу ставились керівники з розумінням, ми формували наміри (установки) на підтримку, щоб нейтралізувати переживання певних труднощів. До всіх учасників звертались, акцентували увагу на необхідності координації дій шляхом доброзичливої поведінки, повідомлення цікавої інформації, встановлення позитивного мікроклімату доброзичливого характеру мовлення.

Мовленнєва діяльність як процес установлення позитивного спілкування розглядається нами як умова спільного виконання різних навчальних і виробничих завдання. Крім того, високий рівень культури мовлення викликає цікавість до мовця, готовність до взаємодії, підтримки, бажання працювати в одній групі колективно розв'язувати поставлені завдання. Основними з них є такі, як готовність відмовитись від крику та постійно шукати спокійну, затишну тональність мовлення. Розуміння переваг урівноваженої, спокійної манери мовлення створює для усіх учасників захисні механізми, дисциплінованість, упевненість

у своїх переможних мотивах і діях. Наша практика виявила протиріччя між наявним і необхідним рівнем сформованості культури мовленнєвої діяльності старших, молодих, керівників і рядових членів команди, що й підкреслює, що формування мовленнєвої культури є загальною педагогічно-соціальною проблемою.

До важливих умов впливу на культуру спілкування і мовленнєву грамотність належать такі, як знання про нормативні кризи в розвитку особистості, довіра до можливості пошуку, спільної успішної діяльності, дисциплінованість, поблажливість та пошук педагогічних умов їх подолання.

Щодо названих умов, то в цих проявах спостерігаються дисгармонія розвитку дітей, підлітків, юнаків, й дорослих; у здібностях, що генетично закладені та які розвиваються прижиттєво; в творчому потенціалі особи, який реалізується через процес мовленнєвої діяльності.

Можна зробити висновки про те, що для позитивного впливу на мовленнєву діяльність учнів і всіх інших можна скористатись прослухуванням улюблених літературних творів і зразків народної творчості у виконанні видатних майстрів слова. В школі № 6 та університетському ліцеї до процесу впливу на мовленнєву культуру учнів запрошуються театральні працівники, автори окремих спектаклів, режисери, готуються спеціальні вистави-лекції, проводяться рольові ігри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1136 с.
2. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1989, с 154-176.
3. Нечепоренко Л.С., Куліш С.М. Педагогічна освіта в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна. (До 166-річчя кафедри педагогіки). Монографія. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2010. – 212 с.
4. Нечепоренко М.В. Емоційно-вольова культура студента. Монографія. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – 180 с.
5. Пасинок В.Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя. Монографія. Х.: ІМІС. – 2001. – 280 с.
6. Пасинок В.Г. Мовна підготовка студентів як загально педагогічна проблема. – Х. – 1999. – 154 с.

УДК 37.026.9

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ З ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ

Лазарєва Т.А.

Українська інженерно-педагогічна академія

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ З ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ

Лазарєва Т.А.

У статті визначені основні проблеми професійної підготовки фахівців харчової галузі. Проведено аналіз сучасних напрямів розвитку харчової галузі, який дозволив сформулювати зміст навчання майбутніх інженерів-технологів. Запропоновано включити навчальний матеріал, який стосується розробки інноваційної харчової продукції з покращеними показниками якості.

Ключові слова: професійна підготовка, зміст навчання, харчова галузь, інноваційні харчові продукти, показники якості продукції.

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПИЩЕВЫМ ПРОДУКТАМ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ТЕХНОЛОГОВ

Лазарева Т.А.

В статье определены основные проблемы профессиональной подготовки специалистов пищевой отрасли. Проведен анализ современных направлений развития пищевой отрасли, который позволил определить содержание обучения будущих инженеров-технологов. Предложено включить учебный материал по разработке инновационной пищевой продукции с улучшенными показателями качества.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, содержание обучения, пищевая отрасль, инновационные пищевые продукты, показатели качества продукции.

IMPROVEMENT OF THE MAINTENANCE OF TRAINING TO FOODSTUFF OF THE FUTURE PROCESS ENGINEERS

Lazareva T.A.

In article the basic problems of vocational training of experts of food branch are defined. The analysis of modern directions of development of food branch which has allowed to define the maintenance of training of the future process engineers is carried out. It is offered to include a teaching material on working out of innovative food production with the improved indicators of quality.

Keywords: vocational training, the training maintenance, food branch, innovative foodstuff, indicators of quality of production.

Постановка проблеми. Сучасний стан харчової галузі як в Україні, так і за її межами характеризується розширенням асортименту та появою нової продукції, впровадженням нових технологій виробництва, використанням удосконаленого та нового обладнання.

На сьогодні експертами доведено, що в харчовій галузі оновлення асортименту продукції, технологій та обладнання здійснюється кожні 5, а то і 2 роки після її розробки [7]. Такий стрімкий розвиток галузі носить не тільки позитивний, а й негативний характер. Однією з важливих проблем є те, що вищі навчальні заклади не встигають оновлювати зміст навчання та доводити інноваційний навчальний матеріал до студентів. Від цього погіршується якість професійної підготовки майбутніх фахівців харчової галузі. Студенти отримують ті знання, які є вже застарілими та не використовуються в умовах сучасного виробництва. Внаслідок цього молодий фахівець – колишній студент витрачає багато часу на самостійне освоєння нових рецептур, технологій, удосконаленого та нового обладнання, проходить багатомісячне стажування. Ця ситуація не завжди влаштовує роботодавців-підприємців харчової галузі, які намагаються надавати робочі місця фахівцям зі стажем роботи, а не випускникам ВНЗ. Вирішення цієї складної проблеми бачиться в удосконаленні змісту навчання інженерів-технологів харчової галузі.

Аналіз останніх досліджень. Зміст навчання за спеціальністю «Харчові технології та інженерія» формується фахівцями, що працюють у вищих навчальних закладах. Такими фахівцями – новаторами є В.А. Домарецький, В.І. Дробот, В.М. Завгородня, Л.В. Капрельянц, М.І. Пересічний, В.С. Ростовський, І.В. Сирохман, Г.О. Сімахіна, А.І. Українець, О.І. Черевко, А.А. Шубін та ін.

З аналізу їх праць можна виділити основні недоліки змісту навчання, а саме: наявність оновленого змісту навчання за окремими темами, низький рівень впровадження системного підходу та міждисциплінарних зв'язків при вивченні нового навчального матеріалу, не повне врахування психолого-педагогічних основ формування нових знань, дидактична недосконалість навчального процесу підготовки майбутніх фахівців, відсутність узагальненого змісту навчання, що в умовах великих об'ємів навчальної інформації та обмеженого часу не дозволяє формувати знання, уміння та навички належним чином.

Постановка завдання. Метою дослідження є аналіз існуючого змісту навчання з харчових продуктів у професійній підготовці майбутніх інженерів-технологів та визначення пріоритетних напрямків його удосконалення.

Виклад основного матеріалу. На території нашої країни розвиваються вісім підкомплексів харчових виробництв, а саме [7]: хлібопродуктовий, м'ясо-молочний, олієжировий, плодоовочевий, підкомплекс бродильних виробництв, харчосмаковий, яйцепродуктовий, рибопродуктовий.

Існування кожного підкомплексу на сучасному економічному ринку супроводжується жорсткою конкурентною боротьбою, в умовах якої виживає таке підприємство, яке: задовольняє потреби споживачів та розширює асортимент продукції, впроваджує нові технології виробництва, оновлює технологічні лінії та обладнання, надає робочі місця висококваліфікованим фахівцям.

Важливим напрямком розвитку галузі є удосконалення та розробка нової харчової продукції з покращеними показниками якості.

Для визначення змісту навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців було проведено аналіз досягнень науковців харчової галузі у напрямку створення нової продукції підкомплексів. Розглянемо

основні підкомплекси: хлібопродуктовий, м'ясомолочний, олієжировий та рибопродуктовий тому, що їх продукція найбільше вживається населенням країни. Так, для **хлібопродуктового** підкомплексу науковцями вирішуються задачі у напрямках [1, 2, 6,]:

- розширення сировинної бази (використання нетрадиційної сировини – борошно з тритікале, амаранту, рису, кукурудзи, пшона, гречки, вівса, сорго, сої);

- використання ферментних препаратів нового покоління (хмелеві, молочнокислі, пропіоновокислі закваски, солод ячмінній, житній, соєвий, каротинсинтезуючі та ергостеринові дріжджі);

- покращення якості готових виробів (суха пшенична клейковина, карбюлоза, глюкозно-фруктозний сироп, дрібнодисперсні суміші, житньо-солодові екстракти та ін.);

- використання функціональних інгредієнтів (спіруліна, ламінарія, зостера, цистозіра, топінамбур, вітамінні та мінеральні суміші, овочеві та фруктові порошки та ін.);

- покращення органолептичних показників (цукрозамінники, природні ароматизатори, смакові речовини та ін.);

- підвищення харчової цінності готових виробів (використання білків тваринного походження, грибів, молочних білків, рослинного лецитину).

Для **м'ясопродуктового** комплексу інноваційними напрямками розвитку галузі є [2, 7]:

- використання нетрадиційних високобілкових джерел рослинного і тваринного походження (білки курячих яєць, соєві, молочні та ін.);

- включення харчових волокон у рецептури м'ясних продуктів (мальтодекстрин, рослинна клітковина, гуміарабік та ін.);

- використання функціональних інгредієнтів (вітамінних та мінеральних сумішей, нетрадиційної рослинної сировини, зернових продуктів та ін.);

- покращення органолептичних показників (смакові, ароматичні речовини, підсилювачі кольору та ін.);

У виробництві **молока** та **молокопродуктів** науковцями розробляються рецептури, які зосереджені на [2, 4, 7]:

- використанні про- та пребіотиків;

- впровадженні стабілізаційних систем (гелеутворювачі, стабілізатори та загусники);
- покращенні органолептичних показників(цукрозамінники, смакові та ароматичні речовини);
- використанні функціональних інгредієнтів (вітамінні та мінеральні суміші, премікси, йодказеїн, нетрадиційна рослинна сировина, зернобобові та ін.);

Основними напрямками розвитку **олієжирового** підкомплексу є розробка рецептур майонезів, соусів, кетчупів, спредів, кремів за рахунок [3, 8]:

- зниження жирності олієжирових емульсій;
- покращення жирнокислотного складу жирової фази (використання купажів олій та ін.);
- отримання емульсій зі зниженим вмістом яєчних продуктів (камеді, крохмаль, емульгатори,
- використання функціональних інгредієнтів (вітамінні та мінеральні суміші, премікси, нетрадиційна рослинна сировина, овочеві, фруктові суміші та порошки);
- покращення органолептичних показників (прянощі, смакові добавки, цукрозамінники, CO₂-екстракти);
- збільшення терміну збереження (хімічні, природні консерванти та ін.).

Актуальними напрямами розвитку **рибопродуктової** галузі є [2, 4, 7]:

- покращення якісних показників готової продукції (стабілізатори реологічних властивостей сировини та продукції, стабілізатори кольору, штучні та природні консерванти, ароматичні та смакові добавки);
- підвищення біологічної та харчової цінності продукції (використання нетрадиційної сировини, вітамінно-мінеральні суміші, використання білоквмісних джерел);
- розробка маловідходних та безвідходних технологій переробки сировини.

З цього аналізу отримуємо узагальнений перелік основних сучасних напрямків розвитку харчової галузі, який необхідно включити до змісту навчання майбутніх фахівців, а саме:

- 1) розширення сировинної бази;
- 2) створення та впровадження комплексних добавок, які покращують якість готової продукції;
- 3) створення прогресивних ресурсо-, та енергозберігаючих технологій виробництва продукції;
- 4) створення та впровадження функціональних добавок на основі використання нетрадиційної сировини;
- 5) підвищення біологічної та харчової цінності продукції;
- 6) впровадження безвідходних технологій.

Зміст оновленого навчального матеріалу повинен бути відображений з урахуванням міждисциплінарних зв'язків та поданий системно.

Висновок. Врахування запропонованих пропозицій створює умови для професійної підготовки інженерів-технологів харчової галузі на достатньо високому рівні. Впровадження інноваційного навчального матеріалу буде цікавим для студентів та створить атмосферу їх творчого розвитку.

Подальшими дослідженнями є удосконалення змісту навчання харчовим технологіям виробництва продукції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дробот В.І. Удосконалення технології булочних виробів з використанням цукровмісної сировини / В.І. Дробот, Ю.В. Бондаренко // Науково-технічні розробки та інноваційні технології. – К.: НУХТ, 2010. – С. 15.
2. Егоров Е.Ю. Продукты функционального назначения и БАД к пище на основе дикорастущего сырья / Е.Ю. Егоров, М.Н. Школьников // Пищевая промышленность. – №11. – 2007. – С. 12-14.
3. Елисеева Н.Е. Функциональные майонезы и соусы – источники растворимых пищевых волокон / Н.Е. Елисеева, А.П. Нечаев // Масложировая промышленность. – № 3. – 2007. – С. 24-25.
4. Кухаренко А.А. Научные принципы обогащения пищевых продуктов микронутриентами / А.А. Кухаренко, А.Н. Богатырев, В.М. Короткий, М.Н. Дадашев // Пищевая промышленность. – № 5. – 2008. – С. 62-64.
5. Сирохман І.В. Товарознавство харчових продуктів функціонального призначення / І.В. Сирохман, В.М. Завгородня. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 544 с.

6. Скорікова Г.І. Розробка технології виробництва функціонального хліба/ Г.І. Скорікова, Т.В. Корж // Науково-технічні розробки та інноваційні технології. – К.: НУХТ, 2010. – С.23.
7. Технология пищевых продуктов / Под ред. А.И. Украинца. – К.: «Аскания», 2008. – 736 с.
8. Утешева С.Ю. Тенденции в создании майонезов и соусов функционального назначения / С.Ю. Утешева, А.П. Нечаев // Масложировая промышленность. – № 3. – 2007. – С. 12-16.

УДК 37.0

РОЗРОБКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (1808-1833 рр.)

Мокроменко О.В.

У статті висвітлюється етап розробки організаційно-педагогічних засад елементарної освіти у Великій Британії у першій третині XIX століття.

Ключові слова: елементарна освіта, організаційно-педагогічні засади освіти, Велика Британія, перша третина XIX століття.

В статье освещается этап разработки организационно-педагогических принципов элементарного образования в Великобритании в первой трети XIX века.

Ключевые слова: элементарное образование, организационно-педагогические принципы, Великобритания, первая треть XIX века

The stage of working out of the organizational and pedagogical principles of elementary education in Great Britain from 1808 till 1833 has been investigated in this article.

Key words: working out of the organizational and pedagogical principles, elementary education, Great Britain, 1808-1833.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена вимогами якісного оновлення загальної освіти в Україні. Увага педагогічної громадськості зосереджується на проблемі пошуку нових напрямів, способів, форм і методів виховання і навчання підростаючого покоління. Вирішення цієї проблеми виражає ступінь розвитку суспільства та істотно залежить від міри громадських і приватних ініціатив у галузі освіти і можливе у ході вивчення та критичного аналізу становлення та розвитку національних освітніх систем країн світу. Британський досвід освітніх реформ є найбільш тривалим та суперечливим, але водночас багатим та успішним серед розвинених країн. Отже, аналіз позитивних зрушень у цій сфері Великої Британії може слугувати прикладом вітчизняним освітянам у процесі проведення освітніх реформ.

Аналіз актуальних досліджень. Питання історії освіти Великої Британії висвітлено у публікаціях британських і західноєвропейських учених: Дж. Адамсон, Г. Белфор, Е. Куберлі, Г. Бернард, М. Боултвуд, С. Кертіс, Дж. Іннес. Окремі факти організації елементарної освіти описували Дж. Гріноу, Г. Бартлі, Дж. Херт, П. Хорн, Д. Вардл, Дж. Мерфі, Дж. Лавсан, Г. Сілвер. Соціальний аспект освіти у Великій Британії розкрито у працях С. Сміт, Дж. Кей, Ф. Бедаріда.

Законодавчу базу освітніх закладів аналізував А. Ліч. У контексті питань історії та культури Великої Британії XIX ст. проблеми організації та діяльності навчальних закладів проаналізовано у публікаціях учених Дж. Макколей, Дж. Маккі, Дж. Девіс, М. Ніколаєв, М. Єрофеев. Методичний аспект елементарної освіти у Великій Британії конкретизовано певним чином у працях І. Гамеля, Д. Оуена, Р. Оуена, Г. Маккаб та ін.

Мета статті – висвітлити етап розробки організаційно-педагогічних засад елементарної освіти у Великій Британії у першій третині XIX ст.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні на підставі аналізу розвитку теорії педагогічної науки, визначення міри приватної та державної ініціативи у створенні мережі елементарних шкіл, яка визначала фінансування й масовий характер закладів елементарної освіти; дослідження нормативної бази, що впливала та визначала характер розвитку мети, змісту, форм і методів навчання в різних типах шкіл, –

виділено три етапи розвитку елементарної освіти у Великій Британії у XIX ст.:

1) 1808-1833 рр. – етап розробки організаційно-педагогічних засад елементарної освіти;

2) 1834-1857 рр. – етап розвитку теоретичних ідей елементарної освіти;

3) 1858-1902 рр. – етап систематизації і узгодження діяльності закладів елементарної освіти відповідно до вимог промислово-виробничої галузі.

Розглянемо детальніше перший етап. Дослідження доводить, що на першому етапі нормативна база елементарної освіти у Великій Британії XIX ст. склалася завдяки створенню британським парламентом та урядом відносно сталої і цілісної законодавчої бази. З'ясовано, що нормативну базу освітньої галузі цього рівня на першому етапі складали групи документів:

- фабричні законодавчі акти та освітянські біллі, що обговорювалися у парламенті;
- проекти організації народної освіти;
- звіт першої державної комісії, які були результатом дослідження стану елементарної освіти в країні.

Аналіз матеріалів з педагогіки та історії Великої Британії свідчить про те, що фабричне законодавство Великої Британії першої половини XIX ст. увійшло складовою частиною законодавчої бази національної системи освіти, оскільки координувало розв'язання питань освіти широких верств населення, якими вперше стала опікуватися держава. Так, Британським парламентом у 1802 р. було затверджено перший законодавчий акт «Про здоров'я та моральність підмайстрів», у якому вказувалося на доцільність навчання малолітніх працівників. Законодавчий акт уводив в дію розпорядження про обмеження тривалості робочого дня до 11 год. для учнів, що працювали на фабриці. Таким чином, цей біль уперше унормовував робочий день для створення можливості організувати елементарне навчання. Роберт Піль провів у парламент цей білль про обмеження робочого дня для учнів на фабриці для поперемінних занять працею і читанням, письмом та арифметикою [5, с. 300; 6, с. 206].

Перший фабричний акт дозволяв неповнолітнім працівникам-учням у перші чотири роки фабричного навчання у чітко визначені години з відривом від виробництва вчитися читання, письма, арифметики. Навчання відбувалося під керівництвом досвідченого вчителя, який, згідно з вказаним актом, мав отримувати платню. Проведений аналіз названого документу дозволив констатувати, що поряд з позитивним його значенням мали місце й суттєві недоліки. Зокрема виділено такі недоліки: розпорядження про виділення часу на навчання поширювалося тільки на дітей з робітничих будинків, відкритих на вовняних і бавовняних фабриках; декларативний характер документу ставав причиною частих випадків невиконання закону директорами фабрик. У ході дослідження з'ясовано, що законодавчий акт 1802 р. втратив чинність внаслідок скасування системи учнівства на виробництві (підготовки підмайстрів) у 1814 р.

Дослідженням встановлено, що елементи змісту проаналізованого акту 1802 р. про фабричне навчання увійшли у наступні законодавчі акти про роботу фабрик, затверджені у 1819, 1833, 1844 [6; 7, с. 38].

Отже, головними здобутками фабричного законодавства першого етапу становлення елементарної освіти у Великій Британії вважаємо: унормування робочих навантажень дітей відповідного віку для створення можливості організувати елементарне навчання; призначення інспекторів для нагляду за виконанням цих законодавчих актів; відкриття робітничих шкіл при робітничих будинках фабрик.

На першому етапі у Великій Британії спостерігалось намагання поєднати ідею визнання суспільної ролі держави у створенні мережі закладів елементарної освіти (через унормування робочих навантажень дітей відповідного віку) з традиційним розумінням ролі родини та громадсько-приватної ініціативи у формуванні мережі освітніх закладів.

У ході дослідження виявлено, що прискоренню запровадження законодавчих актів, в яких чітко вказувалося про доцільність навчання дітей і підлітків, про заборону дитячої праці сприяла громадська ініціатива та активна діяльність просвітників Р. Оуена, Ч. Дікенса та ін. [3; 9].

Так, з'ясовано, що Британським парламентом у 1803 р. було затверджено законодавчий акт «Про покращення рівня життя і заробітної плати вчителів, зобов'язання заможних осіб держави у справі заснування благодійних шкіл». Виконання основних положень законодавчого акту 1803 р. та виявлення громадсько-приватної ініціативи у шкільній справі підтверджені просвітницькою діяльністю фундаторів народного шкільництва в Англії, Джозефа Ланкастера і Ендрю Белла; засновника дитячого садку, Роберта Оуена; засновника недільних шкіл, Роберта Рейкса; зачинателя шкіл для сиріт, Джона Паундса, та ін.; просвітницькою діяльністю благодійних та народоосвітніх громад [5, с. 633; 10, с. 93].

Виявлено, що просвітницька діяльність благодійних громад (громади поширення християнських знань англіканської церкви, громади покращення становища бідних, громади для запровадження та підтримки недільних шкіл, громади шкіл для сиріт, громад для заснування шкіл) на фінансову підтримку та масове відкриття елементарних шкіл у країні протягом зазначеного етапу.

Констатовано, що народоосвітня громада для розповсюдження ланкастерської або британської системи навчання дітей з бідних сімей була заснована в 1808 р. з метою підтримати приватну ініціативу Дж. Ланкастера у шкільній справі. В 1811 р. Ен. Беллом було відкрито Національну громаду народної освіти в дусі панівної церкви, яка ініціювала відкриття беллівських шкіл по всій країні [2, с. 61; 11, с. 59].

Відстежено такі напрями просвітницької діяльності Британської та Національної народоосвітніх громад у першій третині XIX століття: відкриття у Лондоні центральних шкіл Ен. Белла і Дж. Ланкастера, в яких розроблено моніторну методику навчання; створення при центральних школах інститутів для підготовки вчителів для шкіл і забезпечення елементарних шкіл вчителями; розповсюдження британських і національних шкіл по всій країні; ознайомлення широкого кола педагогічної громадськості з новою системою навчання; видавнича діяльність; введення методів Дж. Ланкастера і Ен. Белла у класичні та граматичні школи Великої Британії та за її межами.

На першому етапі мета елементарної освіти полягала в систематичному релігійному вихованні дітей, на чому наголошувалося в законодавчих актах і біллях, проектах організації народної освіти, що обговорювалися в парламенті. Спрямованість елементарної освіти на релігійне виховання відзначалася у звітах спеціальних королівських комісій за результатами дослідження досвіду організації шкільництва в Англії, Уельсі та Шотландії [6; 7].

Установлено, що на першому етапі діяли такі елементарні школи: благодійні парафіяльні школи англіканської церкви та інших релігійних конфесій, індустріальні або робітничі школи при робітничих будинках фабрик, школи для сиріт, недільні школи, дамські школи; національні, британські [4, с. 389; 8, с. 341]. В історичній проекції позитивно може бути оцінений той факт, що зміст навчання в цих типах шкіл мав, з одного боку, релігійне, а з іншого, – виробниче спрямування. Орієнтація на формування виробничих навичок (уміння ткати, в'язати, плести із соломи, ремонтувати взуття, вести сільське господарство, займатися садівництвом) забезпечувала молодій людині можливість самостійного життя в подальшому. Фактично елементарна освіта на першому етапі мала за мету виховати слухняних працівників у релігійному дусі, працьовитих і сумлінних. Елементарна освіта мала вид системи учнівства на виробництві до 1814 р. Вона не була обов'язковою для усіх дітей, а лише для учнів з робітничих вовняних та бавовняних фабрик. Навчання грамоти було другорядним завданням і викладалися несистематично. Письмо й арифметика в британських школах викладалися як обов'язкові предмети, у національних школах – вважалися другорядними (після читання й тлумачення релігійних текстів), започатковане впровадження системи взаємного навчання. Нормативно форми і методи навчання не визначалися. Їх використання повною мірою залежало від ініціативи та рівня освіченості вчителів. На першому етапі переважали практичні, наочні методи навчання [7].

Протягом першого етапу з громадської ініціативи відомих суспільних і політичних діячів С. Уайтбрета, Г. Брума, А. Роубака, У. Ловетта були розроблені так звані плани-проекти для формування національної системи освіти, які внесено на розгляд у британський

парламент у формі біллей. Ці нормативи так само утворювали законодавчу базу елементарної освіти Великої Британії першого етапу. Так, установлено, що Самуїл Уайтбред – представник партії вігів, запропонував білль про парафіяльні школи. Згідно з цим проектом пропонувалося організовувати безкоштовну елементарну освіту для дітей, але тільки – вихідців з сімей працівників фабрик, які належали до однієї парафії [6, с. 93]. Білль С. Уайтбрета спонукав уряд ретельно вивчати стан народної освіти у Великій Британії (реальну кількість шкіл, матеріальне і методичне забезпечення навчального процесу в елементарних школах) для подолання негативного наслідку першого фабричного акту в 1802 р. Цей біль був спрямований на забезпечення безкоштовної елементарної освіти для всіх дітей, а не тільки для працівників фабрик. Проект було відхилено після ретельного обговорення палатою громад палатою лордів.

Проведений аналіз матеріалів з мети дослідження дає підстави для висновку про те, що для ретельного вивчення стану елементарної освіти у Великій Британії 1816 р. була створена перша державна комісія на чолі з Г. Брумом, членом палати громад. Робота комісії спрямовувалася на розгляд питання про перерозподіл коштів, призначених для освітянських цілей, збір інформації про кількісний та соціальний склад дітей, що відвідували елементарні школи, загальний стан фінансування освіти в країні. Це стало поштовхом для вивчення стану народної освіти. Зібрані матеріали свідчили про те, що діти нерегулярно відвідували школи, було недостатньо коштів для розвитку закладів елементарної освіти. Комісія наголосила, що виховання народу є життєво важливим питанням для держави, а покращення фінансування елементарної освіти передбачає часто не збільшення податків, а перерозподіл коштів, призначених для освітянських цілей.

Результатом роботи Г. Брума у державній комісії було внесення на розгляд у британський парламент білля «Про парафіяльні школи» у 1820 р. Цей документ мав на меті розробку шляхів покращення стану народної освіти в Англії та Уельсі шляхом будівництва шкільних приміщень за кошти фабрикантів, внесення шкільної плати (2 – 4 пенси за тиждень) батьками учнів, якщо вони мали таку мож-

ливість. Також пропонувалося призначати церковною парафією на посаду вчителя лише представника англіканської церкви [7, с. 13]. Як бачимо, релігійному аспекту у змісті елементарної освіти на першому етапі віддавали перевагу. Білль «Про парафіяльні школи» містив важливі факти про стан народної освіти станом на 1820 р. Серед них слід відмітити низький відсоток відвідування дітьми шкіл. Так, указувалося, що з 16 дітей у віці від 5 до 15 років лише одна дитина відвідувала школу [6, с. 93]. Однак, навіть такий рівень, зазначалося, було досягнуто завдяки поширенню белл-ланкастерських шкіл. Також серед недоліків зазначалося, що склад учнів постійно змінювався. Внаслідок цього фактично було неможливо реалізувати програми систематичного навчання. Крім того, діти рано починали працювати на виробництві, що не давало змоги завершити курс навіть елементарної освіти.

Аналітичне вивчення історико-педагогічної літератури дозволило охарактеризувати основні компоненти планів-проектів народної освіти, розроблених А. Роубаком та У. Ловеттом [1, с. 155]. Зокрема з'ясовано, що спільним для двох проектів було бачення складників структури системи елементарної освіти. В основі формування мережі закладів елементарної освіти та здійснення систематичного контролю мала стояти держава. За планом А. Роубака, контролюючим органом визначався кабінет міністрів; за програму виховання відповідальність несла церква; держава мала зобов'язати батьків віддавати дітей 6 – 12 років у державні школи (у приватні – якщо була фінансова спроможність) на всій території Великої Британії. Державні школи об'єднувалися територіально у шкільні райони, які у свою чергу об'єднувалися у шкільні комітети. Члени шкільних комітетів обиралися голосуванням населення конкретної місцевості.

В обов'язки комітетів входили такі питання: організація підготовки педагогічних кадрів у спеціальних коледжах, призначення на посади вчителів і керівників шкіл, підбір доцільних навчальних посібників. У плані-проекті У. Ловетта зазначалося, що школа має бути звільнена від вирішального впливу церкви. Обов'язки держави діяч визначав такі: будувати приміщення для елементарних шкіл, фінансувати заходи щодо підготовки вчителів у спеціальних коледжах,

видання шкільних підручників, забезпечувати вчителів житлом та заробітною платнею [1, с. 158].

В обох планах-проектах указувалося, що фінансування елементарних шкіл має відбуватися державним коштом, а в проекті А. Роубака було подано пропозицію про уведення спеціальних шкільних податків і залучення благодійної підтримки більш забезпечених батьків учнів.

Матеріали дослідження доводять, що плани-проекти А. Роубака та У. Ловетта різнилися типологією і програмою елементарних шкіл, джерелом фінансування цих освітніх закладів. Наприклад, А. Роубак пропонував чотири типи шкіл: молодша початкова школа, індустріальна школа (програма включала: обов'язкове навчання письма, читання, арифметики, предмети за вибором – музика, гігієна, образотворче мистецтво, ремесло, природознавство), вечірня школа для юнаків та дівчат у містах, школи для підготовки вчителів. У. Ловетт пропонував три ступені: перший – початкова школа для дітей у віці від 3 до 6 років; другий – підготовча школа – від 6 до 9 років – у програмі головна увага приділялася моральному вихованню; третій – середня школа для дітей у віці від 9 до 12 років, програма включала: моральне виховання, навчання грамоти, опанування основ хімії, фізики, фізіології, гігієни, вивчення мінералогії, геології, топографії та ресурсів країни [1, с. 161].

Проаналізовані плани-проекти народної елементарної освіти щодо мережі елементарних шкіл, структури освіти, що відповідають хронології першого етапу, є свідченням перших прикладів становлення мережі, формування законодавчої бази елементарної освіти у Великій Британії. Уважаємо, що позитивним було те, що теоретична частина планів-проектів слугувала прогресивним зрушенням у законотворчій діяльності британського уряду у справах елементарної освіти протягом наступних десятиліть і склали основу законодавчого акту 1870 р.

У 1833 р. лорд Альторн провів у палату громад білль про виділення суми 20 тис. фунтів стерлінгів на заснування шкіл. Цей білль ворожо сприйняла церква, яка відстоювала своє домінування в освітній сфері. Позитивною рисою цього білля було доручення розподілу

субсидій школам державному казначейству. Підтверджено факт започаткування фінансової підтримки державою громадсько-приватної ініціативи у справі заснування елементарних шкіл [6, с. 53].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Британський уряд на вказаному етапі не приділяв належної уваги питанням елементарної освіти з огляду на низький рівень економічної, політичної вигоди розгляду питань елементарної освіти порівняно з питаннями міжнародної політики та розширення сфер впливу країни у світі. Доведено, що постановка шкільної справи як на першому етапі розвитку елементарної освіти у Великій Британії мала характер громадсько-приватної ініціативи. Підтверджено, що виявлення громадсько-приватної ініціативи спрямовувалося на привернення уваги широких громадських кіл, і в першу чергу – британського уряду до практичної реалізації ідеї Просвітництва та французької революції про всезагальну освіту шляхом вирішення проблеми створення і діяльності елементарних шкіл. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення теоретичних ідей елементарної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adamson J. W. English Education 1789 – 1902 / J. W. Adamson. – Cambridge, 1930. – 220 p.
2. Barnard H. C. A History of English Education from 1760 / H. C. Barnard. – London : University of London Press, 1961. – 150 p.
3. Bedarida F. A Social History of England 1851 – 1990. / F. Bedarida; [translated by A.S. Forster]. – London, New York: Rontlege, 1991. – 200 p.
4. Davies J. A History of Wales / J. Davies. – London: Penguin Books, 1993. – 500 p.
5. Gardiner J., Wenborn N. The History today companion to British history / J. Gardiner, N. Wenborn. – London: Collins & Brown, 1995. – 839 p.
6. Greenough J. The Evolution of the Elementary Schools of Great Britain / J. Greenough. – London, 1903. – 205 p.
7. Leach A. F. Some results of research in the history of Education in England with suggestions for its continuance and extension / A. F. Leach. – London published for the British Academy, 48 p.
8. Mackie J. D. A History of Scotland / J. D. Mackie. – London: Penguin Books, 1991. – 414 p.

9. Stefens W. B. Education, Literacy and Society 1830-70. The geography of diversity in provincial England / W. B. Stefens. – Manchester: Manchester University Press, 1987. – 235 p.
10. The New Universal Library. Volume V / London: Corporation Limited, 1927. – 2000 p.
11. Wardle D. English popular education 1780-1970 / D. Wardle. – Cambridge: CUP, 1976. – 197 p.

УДК 378

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК УНІВЕРСАЛЬНА ДЛЯ ФАХІВЦЯ УСІХ ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ

Нечепоренко М.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

В статті ставиться питання про педагогічну освіту як універсальну в усіх галузях професійної підготовки спеціалістів. Педагогічне виховання спрямовується на особистість кожного студента з метою його гармонійного розвитку й забезпечення високого рівня його загальної особистісної культури.

Ключові слова: педагогічна освіта, універсальність виховання, особистісна культура.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТА РАЗНЫХ ОТРАСЛЕЙ ЗНАНИЙ

Нечепоренко М.В.

В статье ставится вопрос о культурологическом образовании как универсальном способе влияния на успешную профессиональную подготовку специалистов разных отраслей знаний. Педагогическое воспитание, направленное на гармоническое формирование каждого студента, способствует привитию ему высокой личной культуры поведения, отношений, намерений.

Ключевые слова: педагогическое образование, универсальность воспитания, личностная культура.

PEDAGOGICAL EDUCATION AS A UNIVERSAL EDUCATION FOR PROFESSIONALS OF DIFFERENT DISCIPLINES

Necheporenko M.

The article is dedicated to the question of education as universal cultural way of the impact on the successful training of specialists in different kinds of disciplines. Pedagogical education is also aimed at the harmonious development of each student for rising the culture of his high personal behavior, his attitudes and his intentions.

Key words: pedagogical education, universal education, personal culture.

Педагогічна освіта як процес і результат засвоєння особистістю системи наукових знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку, розумово-пізнавальної і творчої діяльності, морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність професійної підготовки спеціаліста в певній галузі діяльності. Новим у даному підході є намагання розширити рамки успішної підготовки особистості до професійної діяльності за рахунок особливої уваги до педагогічної освіти в системі будь-якої професії. Мова йде про ту професію роль педагогічної освіти, яка входить елементом у світоглядний і практичний арсенал спеціаліста та забезпечує йому гармонійний загальний розвиток як професіонала гуманіста, готового в процесі своєї виробничої (чи будь-якої іншої) діяльності проявляти себе високоосвіченою, всебічно й гармонійно підготовленою до виконання будь-яких завдань не тільки професійного, але й соціально-громадського, морально-естетичного, духовно-культурологічного призначення. Як справедливо звертає нашу увагу на це С.У. Гончаренко, освіта (в тому числі – загальна, професійна, моральна, духовна) органічно мусить поєднуватися з функціями навчальними - освітньою, розвивальною, виховною. Освітня функція передбачає володіння знанням про природу, суспільство, техніку, лю-

дину, про способи діяльності та засвоєння загальних спеціальних умінь і навичок, досвідом репродуктивної і перетворюючої діяльності: світорозуміння і світогляд особистості. Розвивальна функція покликана сприяти розвитку мови, забезпеченню словникового запасу та допомагає успішному функціональному і смисловому значенню мови: розвиток емоцій, почуття, волі, уяви, операції аналізу синтезу, узагальнення і абстрагування та руховій культурі. А виховна функція забезпечує формування культури почуттів, культури мислення, моральних норм, естетичних ідеалів і смаків, працьовитості, відповідальності, а також почуття власної гідності й готовності до взаємопорозуміння з іншими членами спільноти взагалі чи конкретної сім'ї. Таким чином, призначення педагогічної освіти, вплітаючись у загально-професійний процес підготовки спеціаліста, та підготовки його до роботи в певній галузі діяльності, розв'язує питання щодо його здоров'я, морально-духовного й емоційно-вольового стану, еколого-валеологічного й громадського рівня розвитку. І всі ці впливи здійснюються в єдиному процесі на основі засвоєння і присвоєння педагогічних знань про особистість, її залежність від довкілля і єдність з ним, з власними можливими впливами на оптимальний варіант розв'язання будь-яких завдань. Мова йде про високий рівень виховання майбутнього спеціаліста, бо саме вихованість особи дозволяє їй себе комфортно у будь-якій життєвій ситуації.

Педагогічну освіту слід розглядати як процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого, соціального досвіду, морально-духовних норм, цінностей тощо. Початкові етапи розвитку людини були пов'язані з розвитком її біологічної суті, а в процесі освіти, яка здійснюється на різних етапах онтогенезу через педагогічний вплив та процеси виховання, відбувається її «друге народження», перетворення на соціальну, громадську істоту, особистість здатну впливати на довкілля, змінювати та вдосконалювати себе.

Якщо в розвитку особистості розглядається три важливих фактори, якими є спадковість, довкілля і виховання, а вирішальним визначається освіта (виховання) то педагогічна підготовка і забезпечує той самий вирішальний вплив. Як говорить, М.В. Гоголь, освіта впливає так на особу, що ніби «освічує» з усіх боків та надихає на творчі подвиги й перемоги.

Таким чином, сьогодні в поняття «педагогічна освіта» включається спеціально й цілеспрямовано організований вплив на життя і діяльність студентів в будь-яких галузях навчання, що становить особою унікальну систему культурологічних і педагогічних технологій у вигляді соціокультурного феномену, який сприяє засвоєнню зразків поведінки, культури міжособистісного спілкування, готовності до спеціальної адаптації і освоєння перманентних змін, запитів і потреб та умінь до адекватних взаємозв'язків. Забезпечувати педагогічну освіту для усіх майбутніх спеціалістів з вищою освітою означає змінювати їх світогляд і особистісну поведінку та формувати позитивні продуктивні наміри й бажання берегти злагоду, мир, красу та успішно будувати матеріальний і духовний добробут суспільства з думкою про доброчинність.

Педагогічна освіта передбачає розв'язання таких складних і актуальних завдань, якими є культура поведінки й уміння вписуватись в будь-яку професійну чи виробничу ситуацію та займати там активну позитивну позицію, готовність до взаємодії і співробітництва, розумінні високих морально-духовних, культурологічних цінностей, готовність їх створювати й не руйнувати.

Власне саме педагогічна освіта й педагогічне виховання забезпечує формування морально-духовних і систематичних ідеалів, які виступають як еталони вищої якості людини. Визначаючи об'єктивний і трансцендентний характер цінностей.

Нами розширюється поняття педагогічної освіти: вона потрібна не тільки в системі підготовки спеціалістів дошкільної, початкової та середньої освіти, персоналу закладів додаткової освіти дітей, підлітків та молоді, соціальних педагогів тощо. У широкому контексті в термін педагогічна освіта включається професійна підготовка всіх осіб, причетних до навчання і виховання молодого покоління і дорослих.

Специфіка педагогічної освіти визначається підвищеними соціальними вимогами до професійної діяльності та особистості не тільки учителя, але й спеціаліста з вищою освітою взагалі. Тому педагогічна освіта покликана вирішувати кілька взаємопов'язаних завдань: по-перше, сприяти соціально цінному розвитку особистості майбутнього педагога (його фундаментальній загальнокультурній, моральній і громадянській зрілості), по-друге, допомагати йому у професійному

становленні та спеціалізації у навчальній діяльності, по-третє, педагогічна освіта може сприяти високій компетентності в підготовці всіх інших спеціалістів, та навчас їх саморозвитку й самовихованню.

Педагогічна освіта як соціально-педагогічна проблема пов'язана не тільки з розвитком загальноосвітньої школи і поширенням освіти. Кожен етап розвитку освіти пов'язаний із фундаментальними змінами в системі підготовки спеціалістів. Спершу учительські кадри готували в учительських семінаріях, церковно-учительських і двокласних учительських школах. Поряд з цим професійна підготовка вчителів здійснювалась у педагогічних класах та на педагогічних курсах. Для підготовки учителів гімназій та повітових училищ були відкриті педагогічні інститути у складі університетів. На початку XX ст. виокремились дві концепції університетської педагогічної освіти. Перша передбачала організацію профільної підготовки на кафедрі педагогіки чи на педагогічних факультетах. Згідно з другою концепцією, випускники університетів здобували педагогічний фах у системі післядипломної освіти.

Сьогодні питання стоїть так, щоб забезпечувати педагогічним вихованням усіх майбутніх спеціалістів, готових позитивно впливати на ноосферу своєю професійною діяльністю, своїми намірами, культурою поведінки й мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 646 с.
2. Дем'яненко Н. Освіта дорослих: світові тенденції другої половини XX – початку XXI ст. / Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск 2. – Полтава, 2011. – 39 с.
3. Нечепоренко М.В. Емоційно-вольова культура студента / Монографія – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011-180 с.
4. Мечников И.И. Этюды оптимизма. М.: Наука, 1964. – 204-277 с.

УДК 378.064.2:398.23

**РОЛЬ ГУМОРУ У ВЗАЄМОВІДНОСИНАХ
«ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ»**

Павлова Л.В., Сергеева О.А.

*Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна,
кафедра англійської мови*

**РОЛЬ ГУМОРУ У ВЗАЄМОВІДНОСИНАХ
«ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ»**

Павлова Л.В., Сергеева О.А.

Гумор у представленій статті розглядається як невід’ємна частина безпосередньої поведінки, що у свою чергу може сприяти більш ефективному когнітивному навчанню студентів і більш позитивному сприйняттю викладача. Особлива увага у дослідженні приділяється визначенню «особистість, яка орієнтована на гумор».

Ключові слова: взаємовідносини, гумор, когнітивне навчання, безпосередність, особистість, яка орієнтована на гумор.

**РОЛЬ ЮМОРА ВО ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ
«ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»**

Павлова Л.В., Сергеева Е.А.

Юмор в представленной статье рассматривается как неотъемлемая часть непосредственного поведения в общении, что в свою очередь может способствовать более эффективному когнитивному обучению студентов и более позитивному восприятию преподавателя. Особое внимание в исследовании уделяется понятию «личность, ориентированная на юмор».

Ключевые слова: взаимоотношения, юмор, когнитивное обучение, непосредственность, личность, ориентированная на юмор.

THE ROLE OF HUMOUR IN THE “TEACHER – STUDENT” INTERACTION

Pavlova L.V., Sergeyeva O.A.

In the article presented humour has been considered as an integrant part of immediacy behaviour during the process of communication that can facilitate more effective students' cognitive learning and more positive perception of a teacher. Special attention has been paid to the notion 'a humour oriented person'.

Key words: interaction, humour, cognitive learning, immediacy, humour oriented person.

Гумор – це складне соціальне явище, яке торкається багатьох аспектів нашого повсякденного життя. Це різновид психологічної гри, який включає соціальні, когнітивні і емоційні компоненти [1:227]. Гумор може приймати різні форми і виконувати різноманітні психологічні функції. У середовищі однолітків гумор допомагає привернути до себе увагу; у робочому процесі за допомогою гумору ми можемо змінити виникаючу напругу у відносинах між колегами; в актах комунікації, які виникають у групі, гумор використовується для підвищення згуртованості, визначення соціальних кордонів, пом'якшення критичних стверджень; в аудиторії студенти часто використовують гумор для того, щоб добитися доброзичливого ставлення до себе з боку викладача.

Незалежно від контексту комунікативного акту, гумор виступає важливою складовою частиною будь якого різновиду спілкування, метою якого є встановлення успішних взаємовідносин серед його учасників. Як відмічає видатний російський психофізіолог П.В. Симонов у своїй книзі «Созидающий мозг», гумор потрібен людині для підтримки гнучкості мислення і як слідство «превентивної озброєності» [2]. Тобто, завдяки гумору людина завжди готова до ефективної поведінки у нових ситуаціях. На нашу думку така ж мета переслідується і у процесі навчання у вищих навчальних закладах. Але на практиці, не всі викладачі готові використовувати гумор в аудиторії. Деякі викладачі вважають гумор «ризикованим» прийомом у спілкуванні зі студентами

і дуже часто бояться виглядати смішними, забуваючи про те, що гумор використовується не для того, щоб розважати і смішити студентів, а для того щоб зробити умови в аудиторії більш комфортними і привабливими для ефективного навчання.

Метою нашого дослідження є встановлення ролі гумору у розвитку успішних взаємовідносин між викладачем і студентами, які у свою чергу виступають основою ефективного процесу навчання.

Викладання у вищих навчальних закладах традиційно розглядається як процес, який вимагає від викладача насамперед оцінки змісту предмету, що викладається. Ефективність викладання залежить від пошуку шляхів і методик викладання змісту предмета. Загалом, у викладачів не виникає потреби замислюватися над своїми взаємовідносинами зі студентами, як в аудиторії, так і за її межами. Проте досвід роботи свідчить, що продуктивне навчання вимагає розвиток особистих взаємовідносин і створення умов для близького спілкування між викладачами і студентами. Нарівні з цим дуже важливою є оцінка змісту предмета і використання ефективних методів викладання.

Взаємовідносини які розвиваються між викладачем і студентом впливають на процес навчання як прямо так і опосередковано. Відношення студента до предмету і викладача впливає на когнітивний процес навчання. Успішні взаємовідносини між викладачем і студентом сприяють обміну інформацією на емоційному рівні, що в свою чергу підсилює когнітивне навчання. Як показують дослідження, навіть коли студент орієнтований на когнітивне навчання, при відсутності емоційного зв'язку з викладачем його бажання сприймати або використовувати інформацію знизьке. Тому розуміння природи міжособових взаємовідносин між викладачем і студентом є важливим для ефективного досягнення цілей навчання.

Але не слід забувати, що викладання повинно протікати у двох площинах: зміст предмета, який викладається і формування та розвиток взаємовідносин між викладачем та студентом. Викладачі повинні вправно балансувати у цих двох площинах, для того щоб ефективно сприяти процесу сприйняття інформації [5].

Одним з основних аспектів комунікації, які сприяють успішному розвитку взаємовідносин між викладачем і студентом виступає безпо-

середність у спілкуванні. Безпосередність - це педагогічне поняття, яке визначає межу до якої викладач встановлює близькі стосунки зі студентами в протилежність збереженню дистанції і стриманості [3:549].

Останнім часом безпосередність у спілкуванні і актах комунікації виступає основним поняттям для опису і розуміння природи взаємовідносин «викладач – студент». Дослідження показують, що безпосередність у поведінці викладача, яка досягається за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації, полегшує студентам засвоєння матеріалу. Гумор і розмаїття його форм від «консервованих жартів», спонтанних розмовних жартів, іронії до ненавмисних смішних висловлювань і дій, беззаперечно виступає одним із таких засобів.

Зв'язок між безпосередністю у спілкуванні і гумором, який викладач використовує в аудиторії, був визначений у ряді робіт закордонних дослідників, зокрема у роботах Gorham і Christophel [5]. Розглянувши якісну і кількісну відміну між тим як викладач використовує гумор і який вплив цей гумор має на аудиторію, вони звернули свою увагу на те, що певна кількість і тип гумору істотно впливають на процес навчання, хоча і не в такій мірі як безпосередність. Вони зазначили, що зв'язок з гумором, який використовує викладач і навчанням студентів можна краще зрозуміти, якщо розглядати гумор разом з таким поняттям, як безпосередність у спілкуванні.

Теоретичне обґрунтування зв'язку між використанням гумору, навчанням і безпосередністю у спілкуванні викладача зі студентами базується, як на властивості гумору привертати і утримувати увагу аудиторії, так і на властивості безпосередності створювати відчуття близькості між суб'єктами комунікації на основі вербальних і невербальних засобів [7]. І гумор, і безпосередність, як показує практика, однаково позитивно впливають на процес навчання і формування мотивації у студентів, а також сприяють позитивному оцінюванню викладання. І, навпаки, відсутність гумору і безпосередності в процесі навчання в аудиторії вважається джерелом демотивації у студентів [6].

Аналізуючи зв'язок між використанням гумору і безпосередністю у спілкуванні, слід розглянути дуже важливе, з нашої точки зору, поняття особистості, яка є орієнтованою на гумор.

Різні люди по-різному передають іншим послання в яких міститься гумор. Сприйняття гумору, значною мірою, визначає не тільки характер і поведінку людини, але і тип спілкування, і розвиток бесіди. Частіше всього, людина виконує функцію реципієнта, який сприймає гумор або гумористичне послання, і не є його джерелом. Однак, люди, які уміло створюють смішні ситуації і використовують гумор досить регулярно у різних контекстах, сприймаються, як орієнтовані на гумор [4].

Людина з високою орієнтацією на гумор досить часто використовує різноманітні стратегії гумору у різних ситуаціях. Таким чином, така людина сприймається більш безпосередньою у спілкуванні, ніж людина з низькою орієнтацією на гумор, більш компетентним учасником комунікативного акту, більш орієнтованим на особистість, і розглядається як соціально-приваблива особистість і особистість, яка не замкнена на собі [8].

Як показує практика, викладачі з високою орієнтацією на гумор з більшим успіхом застосовують гумор у різних ситуаціях, використовуючи широкий ряд типів поведінки, які можуть сприйматися з гумором. У свою чергу, згідно дослідженням, студенти засвоюють більше навчального матеріалу і вчаться більш ефективно у тих викладачів, які сприймаються, як орієнтовані на гумор, незалежно від ступеня орієнтації на гумор самих студентів. Дане спостереження узгоджується з концептуалізацією гумору, як невід'ємної частини безпосередності у спілкуванні. Безпосередність у взаємовідносинах «викладач – студент» асоціюється з більш ефективним навчанням студентів, а гумор виступає засобом розвитку безпосередності в актах комунікації. Висока орієнтація на гумор у викладача асоціюється з покращенням якості викладання. Крім того, викладачі, які регулярно і вправно використовують гумор в аудиторії частіше відчують прихильність до себе з боку студентів.

Таким чином гумор слід розглядати, як один із компонентів більш широкого набору педагогічних прийомів, які створюють в аудиторії відчуття безпосередності, що в свою чергу призводить до більш позитивних оцінок викладача і навчального курсу в цілому.

Роль гумору у педагогічній практиці набагато складніша, ніж це здається на перший погляд і потребує подальшого детального вивчення. Проте особистий досвід свідчить, що гарний настрій, який підви-

щує активність і працездатність студентів, як правило, пов'язаний з гумором. Студенти приділяють більше уваги навчанню і з більшим бажанням відвідують заняття, у тому випадку, якщо гумор регулярно застосовується в аудиторії. Використання гумору для презентації учбового матеріалу може зробити зміст навчального предмету більш запам'ятовним, допомагаючи студентам акумулювати і засвоювати більше нової інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мартин Р. Психология юмора / Р. Мартин ; [перевод с англ.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 478 с.
2. Симонов П. В. Созидающий мозг / П. В. Симонов. – М.: Наука, 1993. – 227 с.
3. Andersen J. T. Teaching immediacy as a predictor of teacher effectiveness/ J.T. Andersen // Communication Year Book. – New Brunswick, NJ: Transection Books, 1979. – P. 543–559.
4. Booth-Butterfield M. Individual differences in the communication of humorous messages / M. Booth-Butterfield, S. Booth-Butterfield // Southern Communication Journal, 1991. – Vol. 56. – P. 32–40.
5. Frymier A. B. A model of immediacy in the classroom / A. B. Frymier // Communication Quarterly, 1994. – Vol. 41. – P. 454–464.
6. Gorham J. The relationship of teachers' use of humour in the classroom to immediacy and student learning / J. Gorham, D. M. Christophel // Communication Education, 1990. – Vol. 39. – P. 46–62.
7. Kelley D. H. Effects of immediacy on recall of information / D. H. Kelley, J. Gorham // Communication Education, 1988. – Vol. 37. – P. 198–207.
8. Wanzer M. B. The funny people: A source-orientation to the communication of humor / M. B. Wanzer, M. Booth-Butterfield, S. Booth-Butterfield // Communication Quarterly, 1995. – Vol. 43. – P. 142–154.

УДК 376.54

**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НАВИЧОК
ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ**

Петриченко Л.О.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради*

**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НАВИЧОК
ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ**

Петриченко Л.О.

У статті обґрунтовано необхідність формування у майбутніх педагогів навичок практичної роботи з обдарованими учнями в умовах проходження студентами педагогічної практики. Доведено, що розвиток практичних умінь майбутніх педагогів щодо роботи з обдарованими учнями має базуватися на чіткому засвоєнні теоретичних положень щодо сутності та типів обдарованості, принципів психолого-педагогічної взаємодії з обдарованими дітьми.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані учні, здібність, типи обдарованості, педагогічна практика.

**ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАВЫКОВ
ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

Петриченко Л.А.

В статье обоснована необходимость формирования у будущих педагогов навыков практической работы с одаренными учащимися в условиях прохождения студентами педагогической практики. Доказано, что развитие практических умений будущих педагогов по работе с одаренными учащимися должно базироваться на четком усвоении теоретических положений о сущности и типах одаренности, принципов психолого-педагогического взаимодействия с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, одаренные ученики, способность, типы одаренности, педагогическая практика.

FORMING OF PRACTICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS IN THE WORK WITH GIFTED CHILDREN

Petrychenko L.O.

The article substantiates the necessity of forming of future teachers' practical skills in the work with gifted children during the teaching practice. It is proved that the development of future teachers' practical skills in the work with gifted children must be based on the concrete learning of theoretical statements concerning the nature and types of gifts, principles of psychological and pedagogical cooperation with gifted children.

Key words: genius, gifted children, ability, types of giftedness, teaching practice.

Постановка проблеми. На перехресті XX та XXI століть в умовах становлення нових постіндустріальних суспільств, розвитку інформаційних технологій, розгортання процесів глобалізації, окреслилися принципово нові риси світової цивілізації, що вимагає вдосконалення системи освіти у напрямі підтримки та стимулювання розвитку обдарованої молоді. Проблема обдарованості, творчості, інтелекту у сучасних умовах виходить на передній план у державній освітній політиці, визначаючи пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів як провідні напрями педагогічної діяльності.

Зв'язок проблеми з науковими та практичними завданнями. Одне з важливих завдань сучасної школи полягає в сприянні гармонійному розвитку обдарованої особистості, пошуку, підтримці та стимуляції обдарованих дітей. Законом України «Про освіту» передбачено з метою розвитку здібностей, обдарувань і таланту дітей створення профільних класів, спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, навчально-виховних колективів, об'єднань, посилення роботи з обдарованими дітьми та молоддю в умовах звичайного навчального процесу загальноосвітньої школи. Передбачено надання обдарованим дітям державної підтримки, заохочення їх розвитку (виділення стипендії, спрямування на навчання і стажування до провідних вітчизняних і зарубіжних осередків освіти).

Аналіз досліджень та публікацій проблеми. Теоретичні питання обдарованості досліджували А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Гальперін, Б. Теплов, В. Ананьєв, О. Ковальов, Г. Костюк та інші. При чому, саме Б. Теплов першим після ігнорування у радянській науці проблеми індивідуальних відмінностей запропонував власне визначення здібностей та обдарованості, розуміючи її як якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить ймовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи іншої діяльності. Загальновизнаними є сформульовані ним три ознаки здібностей: індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють людину від інших людей; особливості по відношенню до успішності виконання діяльності; здатність до оволодіння новими знаннями та уміннями, хоча у цілому питання визначення сутності та характеристики обдарованості ще й досі залишається дискусійним у науці.

Вченими підкреслюється, що посилення роботи з обдарованими учнями вимагає підвищеного рівня підготовки педагогічних кадрів до реалізації даного напрямку навчально-виховної роботи, зокрема вироблення у майбутніх вчителів практичних умінь щодо діагностики та розвитку обдарованості, гармонізації відносин у системі «клас-обдарована дитина», сприяння розвитку дитини у сім'ї, а також у позакласній та позашкільній роботі. Зазначимо, що подібна підготовка студентів педагогічних вишів, що сьогодні набула особливої актуальності, найбільш ефективно здійснюється в умовах проходження ними педагогічної практики.

Виходячи з цього, **мета даної статті** полягає в обґрунтуванні необхідності формування у майбутніх педагогів навичок практичної роботи з обдарованими учнями в умовах проходження студентами педагогічної практики.

Для виявлення обдарованих дітей майбутні вчителі мають бути обізнані з концепцією обдарованості, розуміти зміст понять «талант», «обдарованість», «здібність», «обдарована дитина», знати психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей, види обдарованості, специфіку роботи з такими дітьми. Обдаровані діти – діти, в яких у ранньому віці виявляють здібності до виконання певних видів діяльності [3, с. 33]. При цьому обдарована дитина може бути далеко не усебічно розвине-

ною особистістю, мати виражені соціальні, психологічні і, навіть, дидактичні проблеми, відзначатися підвищеною вразливістю, здібності її можуть мати латентний характер.

Термін «обдарований» був вперше вжитий А. Треєм у 1839 р. у розумінні слова «геній». Стосовно обдарованості у науці існує дві протилежні точки зору. Перша – соціальна: більшість людей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні їхніх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. Гельвецій), і обдарованість – поширене явище. Друга – генетична: обдарованість – вроджене, досить рідкісне явище, що успадковується від батьків або передається через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг).

Різноманітністю та дискусійністю відрізняються й погляди сучасних вчених на природу соціальності, хоча у цілому вони намагаються поєднати дві викладені вище полярні позиції. Так, Г. Костюк тлумачить обдарованість як індивідуальну своєрідність здібностей людини, вказуючи на значущість природних даних кожної особистості, як сили, котра є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей. Н. Лейтес під терміном «обдарованість» розуміє набір здібностей. Він вважає, що дитяча обдарованість виявляється у схильності до праці, у гострій потребі дитини займатись певним видом діяльності. За Л. Слободянюк, обдарованість – це не лише своєрідне поєднання здібностей людини, а ще й сукупність її особистісних характеристик. В. Чудновський і В. Юркевич визначають обдарованість як високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей.

З точки зору російських вчених [2, с. 6], обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одній або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

З'ясування питання про наявність в учня обдарування має базуватися на розумінні майбутніми педагогами того, що у педагогіці виділяють кілька типів обдарованості: раціонально-мислительний (необхідний вченим, політикам, економістам); образно-художній (необхідний дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам); раціонально-образний (необхідний історикам, філософам, учителям); емоційно-почуттєвий (необхідний режисерам, літераторам).

У науці існують й інші погляди на типологію обдарованості. Так, російський педагог Ю. Гільбух виділяє загальну (розумову) і спеціальну (художню, спеціальну, спортивну) обдарованість, при чому, кожен із цих типів, у свою чергу, охоплює по кілька видів обдарованості, а кожен вид тлумачиться як спеціальні здібності.

Інтелектуальну обдарованість М. Холодна визначає як рівень розвитку і тип організації індивідуального ментального досвіду, що забезпечують можливість творчої інтелектуальної діяльності. Тобто йдеться про креативність, що пов'язана із створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, нешаблонністю підходів до розв'язання проблеми, легким сприйняттям нового.

У світі прийнято вимірювати інтелектуальну обдарованість за результатами тестів Ф. Гальтона, А. Біне, що позначається IQ (коефіцієнт інтелектуальності – саме поняття IQ введене ще в 1912 р. В. Штерном. Ці тести вимірюють загальний інтелект, так званий q-фактор (теоретичне поняття введене Ч. Спірменом для позначення «рівня розумової енергії», який визначає успішність виконання будь-яких тестів). Нормою розумового розвитку вважається $IQ = 100\% + 10\%$. Якщо $IQ > 120\%$, то це свідчить про обдарованість. В 90-ті роки була висунута концепція EQ – емоційного коефіцієнта. Тобто, крім IQ, для успіху в житті важливими є творчість, емоційна стабільність, комунікативність, емпатичне розуміння тощо [4, с. 80].

У науці існують й інші думки щодо визначення та можливостей діагностики обдарованості. Так, на думку Р. Стернберга, обдарованість є настільки багатовимірним утворенням, що її не можна зводити ні до коефіцієнта інтелектуальності, ні до креативності, ні до мотивації. Вона завжди унікальна, тому вчителю треба враховувати різноманітність форм її вияву. О. Матюшкін [3, с. 29] стверджує, що обдарованість завжди творча, якщо немає творчості, то не варто говорити про обдарованість. Обдарованість характеризується здатністю продуктувати нові ідеї, винаходи, творча обдарованість породжує й інші види обдарованості.

Як правило, обдарована дитина – та, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями у тому або іншому виді діяльності. У свою чергу необхідними і актуальними у наші дні є роз-

виток обдарованості – результат складної спадковості і соціального середовища, опосередкованості діяльності дитини.

При проходженні студентами педагогічної практики в умовах загальноосвітньої школи важливо правильно організувати роботу майбутнього учителя з обдарованими дітьми, не тільки створюючи необхідні умови для їх розвитку, а й психологічно готуючи їх до наполегливої праці, самовиховання.

Студентам-практикантам важно пам'ятати, що обдаровані діти вирізняються серед однолітків яскраво вираженими можливостями в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує певний умовний «середній» рівень. Їх успіхи не є випадковими, а виявляються постійно. Обдаровані діти характеризуються порівняно високим розвитком мислення, тривким запам'ятовуванням навчального матеріалу, розвинутими навичками самоконтролю в навчальній діяльності, високою працездатністю тощо. Їм властива висока розумова активність, підвищена схильність до розумової діяльності, неординарність, свобода самовияву, багатство уяви, сформованість різних видів пам'яті, швидкість реакції, вміння піддавати сумніву у науковому осмисленню певні явища, стереотипи, догми. Вони завжди виявляють уважність, зібраність, готовність до напруженої праці, що переростає в працелюбність, в потребі працювати без відпочинку.

Взаємодія майбутнього вчителя з обдарованими дітьми повинна базуватися з урахуванням таких психолого-педагогічних принципів:

- формування взаємин на основі творчої співпраці;
- організація навчання на основі особистої зацікавленості учня, його індивідуальних інтересів і здібностей (сприяє формуванню пізнавальної суб'єктивної активності дитини на основі його внутрішніх уподобань);
- превалювання ідей подолання труднощів, досягнення мети в спільній діяльності педагога та учнів, самостійній роботі учнів (сприяє вихованню сильних натур, здатних виявити наполегливість, дисциплінованість);
- вільний вибір форм, напрямів, методів діяльності (сприяє розвитку творчого мислення й прагнення самостійно вирішувати все складніші завдання);

- розвиток системного, інтуїтивного мислення, вміння, «згортати» і деталізувати інформацію (дисциплінує розум учня, формує творче, нешаблонне мислення);

- гуманістичний, суб'єктивний підхід до виховання (передбачає абсолютне визначення гідності особистості, її права на вибір, високу думку, самостійний вчинок);

- створення нового педагогічного середовища (будується на основі співдружності педагогів, колег, однодумців у творчому вихованні дітей).

Втілення цих принципів у життя потребує творчого підходу до організації навчання як інтегративного процесу, який сприяє формуванню цілісної картини світу, дає змогу учням самостійно обирати «опорні» знання з різних наук при максимальній орієнтації на власний досвід [1, с. 6].

У цілому, можемо зробити висновок, що розвиток практичних умінь майбутніх педагогів щодо роботи з обдарованими учнями має базуватися на чіткому засвоєнні теоретичних положень щодо сутності та типів обдарованості, розумінні того, що обдарованість – це індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. Розвиток методичного забезпечення роботи з обдарованими дітьми як напряму проходження майбутніми педагогами практики у загальноосвітніх навчальних закладах є перспективною галуззю подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зазимко О.В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості // Обдарована дитина. – 1998. – № 8. – С. 5-12.
2. Липова Л. Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 р. // Управління школою. – № 7. – 2002. – С. 6-8.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
4. Морозова Л. Питання дитячої обдарованості в американській системі шкільної освіти // Рідна школа. – № 7. – 2006. – С. 78-80.

УДК 378.14:81'243

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пилипенко Є.О.

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

У статті досліджується готовність студентів до самоосвітньої діяльності як елемент їх професійно-педагогічної культури. Автором визначаються педагогічні умови формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: самоосвіта, готовність до самоосвітньої діяльності, професійне самовдосконалення, самовиховання, професійно-педагогічна культура.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пилипенко Е.О.

В статье исследуется готовность студентов к самообразовательной деятельности как элемент их профессионально-педагогической культуры. Автором определяются педагогические условия формирования готовности студентов к самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: самообразование, готовность к самообразовательной деятельности, профессиональное самосовершенствование, самовоспитание, профессионально-педагогическая культура.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF GENERATING STUDENTS' AVAILABILITY TO SELF-EDUCATION

E.Pylypenko

The availability of students to self-education as a component of their professional-pedagogical culture is examined. The structure of the availability of students to self-education is given and analyzed. The conditions generated by teacher in order to form the students' availability to self-education are determined.

Key words: self-education, availability to self-education, professional self-improvement, professional-pedagogical culture.

Актуальність проблеми. Сучасний світ переживає новий виток свого розвитку, характерною ознакою якого є процес глобалізації. Суспільство стрімко перетворюється на суспільство знань та технологій, в якому проблема безперервної освіти стає однією з найбільш пріоритетних. Важливість неперервного розвитку та самовдосконалення особистостей громадян і педагогічних працівників (як фахівців, що є відповідальними за формування нового покоління) підкреслюється у багатьох документах. Серед них – Доповідь Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, представлена ЮНЕСКО у 1996 р. «Освіта: потаємний скарб»; Матеріали Другого міжнародного конгресу з технічної та професійної освіти «Професійна освіта в XXI столітті», що відбувся в Кореї у 1995 році; Національна доктрина розвитку освіти України тощо. У світлі всіх міжнародних документів, присвячених окресленій проблемі, стрижнем безперервної освіти визнається самоосвітня робота особистості

У той же час, навчальний процес у вищому навчальному закладі все ще проходить за інерцією радянського етапу історії нашої країни. Дії студентів як суб'єктів навчання обмежуються невмінням організовувати власну самостійну пізнавальну діяльність. Всі ці проблеми призводять до того, що прийоми та методи самоосвітньої роботи набуваються студентами стихійно, а готовності до самоосвітньої діяльності досягають одиниці.

Метою нашої статті є дослідження готовності студентів до самоосвітньої діяльності як елементу їх професійно-педагогічної культури. Визначення педагогічних умов формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз стану досліджуваної проблеми в науковій літературі дозволив виявити неоднозначність підходів дослідників до поняття «самоосвіти» (А.Я. Айзенберг, В.П. Бондаренко, А.К. Громцева, В.С. Ільїн, Г.М. Коджаспірова, Л.С. Колесник, М.Г. Кузьміна, Н.І. Підкасистий, Б.Ф. Райський, І.А. Редковець,

М.Н. Скаткін, В.О. Сластьонін, Є.І. Щукліна, В. Оконь та інші). Існуючі відмінності розглянутих нами тлумачень можна пояснити тим, що дослідники користувалися різними теоріями та науковими підходами, що призвело до диференціації результатів їх творчих пошуків.

Так, А.Я. Айзенберг дотримується думки, що самоосвіта – систематична і цілеспрямована пізнавальна діяльність особистості, обумовлена громадськими та особистісними потребами [1]. М.Г. Кузьміна робить акцент на цілеспрямованості та внутрішній мотивації процесу самоосвіти [2]. Б.Ф. Райський пише про те, що окреслена діяльність здійснюється за ініціативою самої особистості [3]. В. Оконь зазначає, що в самоосвіті цілі, зміст, умови та засоби визначає сам суб'єкт [4].

Є.І. Щукліна пов'язує самоосвіту з процедурами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації та відзначає її добровільний характер [5, с. 141].

Самоосвіта як педагогічна категорія пов'язана з процесами професійного та особистісного самовдосконалення й розвитку.

Професійний розвиток (або професіоналізація) вчителя відбувається протягом усієї його кар'єри, проходячи через певні етапи розвитку. У перспективі часу професійний розвиток вчителя характеризується оволодінням високим рівнем професійно-педагогічної культури (В.О. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв), наявність якої а ргіогі передбачає активність педагога із професійного та особистісного самовдосконалення, що реалізується двома шляхами: свідомим самовихованням та добровільною, планомірною самоосвітою.

У дослідженнях деяких авторів (Є.Б. Гармаш, Т.В. Іванової, Т.Ф. Рязанової та інші) педагогічна культура представляється як інтегративна якість особистості педагога-професіонала, умова та передумова ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності викладача *та умова професійного самовдосконалення*.

Наявність відповідного рівня професійної культури у фахівця характеризується насамперед розвиненою професійною самосвідомістю, стійкими ціннісними орієнтаціями, розвиненою рефлексією, творчою активністю та активністю особистості із самовдосконалення та самоформування: тобто самовиховною та самоосвітньою діяльністю.

У широкому розумінні самовиховання розуміється як процес самовдосконалення особистості (Л.І. Рувинський, О.І. Кочетов, І.В. Андрєєв, О.Г. Ковальов, та інші) та показник культурного розвитку людини (І.А. Донцов, О.С. Газман, І.Ф. Ісаєв, П.Н. Осипов, В.С. Безрукова та інші). Самовиховна робота використовується як засіб досягнення окреслених в контексті прагнення до самореалізації власного життєвого шляху – цілей.

Самовиховання як діяльність і як процес реалізується методами, серед яких деякі дослідники (Н.Г. Ничкало, Л.І. Рувинський) виділяють і *самоосвіту як метод самовиховання*.

Дотримуючись точки зору, згідно якої самовиховання розуміється як суб'єктивний процес самозміни особистості, саморегуляції з метою самовдосконалення, *процес самоосвітньої діяльності* особистості ми розуміємо як похідний та в той же час паралельний процесу самовиховання, його логічне продовження. Професійно-педагогічна культура, представлена сукупністю елементів особистісного та практичного змісту, є фундаментом, з якого беруть початок, на якому реалізуються та живляться процеси самоосвіти й самовиховання.

Отже, резюмуючи, ми даємо таке визначення поняттю самоосвіта – це складна багатокомпонентна діяльність на добровільних засадах, яка відбувається за наявності розвиненої самосвідомості та відповідного рівня культури особистості, метою і результатом якої є розширення світогляду, поповнення знань, посилення почуття власної гідності, формування пізнавальних інтересів та потреб, професійне та особистісне самовдосконалення тощо.

Самоосвіта – частина процесу самовдосконалення особистості фахівця, логічне продовження та один з методів самовиховної роботи.

Успішність здійснення самоосвітньої діяльності особистістю визначається готовністю самої особистості до самоосвіти.

У словниках слово «готовність» має різні значення. В. Даль (2001) визначає готовність – як стан чи властивість готової до дій людини. У словнику С.І. Ожегова (1996) під готовністю розуміється стан, при якому людина все зробила, готова до чого-небудь. У Великому енциклопедичному словнику (М.-СПб., 1998) готовність характеризується як підготовленість до чого-небудь, здатність щось зробити. Можемо зро-

бити висновок, що готовність – це особливий стан людини, що характеризує її здатність та мобілізованість на виконання певної роботи.

Звернімося до розгляду такого поняття, як готовність до самоосвіти.

Г.М. Коджаспірова розуміє під готовністю до самоосвіти інтеграцію таких компонентів: когнітивного, мотиваційного, процесуального, організаційного, морально-вольового [6]. Г.Н. Серіков пише про комплексну характеристику, до складу якої входять: емоційно-особистісний апарат, особистісні знання, вміння працювати з джерелами інформації, організаційно-управлінські вміння [7]. М.І. Дьяченко та Л.О. Кандилович вважають, що готовність – це «настрій» особистості на виконання професійної діяльності та якість особистості.

Узагальнюючи, ми робимо висновок, що готовність до самоосвіти – це складна особистісна властивість, яка має певну структуру, є елементом професійно-педагогічної культури та фактором, який впливає на ефективність та вміння організовувати самоосвітню роботу. Оскільки професійна готовність – цілісне утворення, це означає, що її формування відбувається також цілісно.

Таким чином, ми визначаємо такі структурні компоненти готовності до самоосвітньої діяльності:

- аксіологічний компонент – передбачає наявність професійно-педагогічної культури, перетворення цінностей професії в ціннісні орієнтації особистості та установки на самовдосконалення; розвиток професійної спрямованості та мислення;

- емоційно-мотиваційний компонент. Наявність цього компоненту передбачає розвиненість мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до самоосвіти та самовдосконалення; розвиток потреби і мотивації до самозміни;

- морально-вольовий компонент містить комплекс необхідних якостей особистості, які формують виховною роботою, що переходить у самовиховання. Сюди належать морально-вольові якості, професійна Я-концепція, самооцінка, рефлексія;

- змістовний компонент містить сукупність загальноосвітніх, психолого-педагогічних та предметних знань, в тому числі знань про сутність, методи і форми самовдосконалення;

- операційно-процесуальний компонент передбачає сформованість умінь та навичок, володіння якими передбачає ступінь сформованості самої діяльності (тобто самоосвіти).

Готовність до самоосвітньої діяльності – цілісне поняття, формування якого в рамках навчально-виховного процесу потребує забезпечення спеціальних педагогічних умов. Провівши аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем формування готовності до самоосвітньої діяльності та факторів, які його визначають, (А.К. Маркова, В.Т. Саврасов, Г.М. Коджаспірова, Н.Д. Іванова, І.Л. Наумченко, Б.Ф. Райський та інші) в своєму дослідженні ми виділили такі педагогічні умови формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності:

- зміна вектору навчального процесу з боку навчання студентів за традиційними методами як пасивних накопичувачів знань, в бік виховання самостійних особистостей, які усвідомлюють свої обов'язки як активних суб'єктів навчання, вміють та відчують потребу у професійному та особистісному самовдосконаленні на шляху самореалізації (досягнення успіху). Ця умова забезпечується використанням ідей гуманістичної педагогіки та суб'єкт-суб'єктного підходу;

- забезпечення засвоєння професійно-педагогічної культури та формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів на самовдосконалення (формування ціннісних орієнтацій, професійної самосвідомості, Я-концепції, морально-вольових якостей);

- організація, заохочення та моніторинг самовиховної діяльності студентів;

- забезпечення формування в студентів знань, умінь та навичок самоосвітньої діяльності. Моніторинг самоосвітньої діяльності студентів викладачами в атмосфері дружелюбності та співпраці;

- формування пізнавальних інтересів та потреб (створення інтелектуального фону навчання, використання ситуацій успіху, застосування проблемного навчання та методу кейсів);

- використання засобів колективу, який сприяє зростанню позитивного ставлення до самовдосконалення.

Підсумовуючи, готовність студента до самоосвіти – складна багатокomпонентна особистісна властивість, наявність якої є показником

професійно-педагогічної культури та здатності виконувати самоосвітню діяльність ефективно. Формування готовності студентів до самоосвіти відбувається шляхом забезпечення внутрішніх і зовнішніх умов, як-то: спеціального педагогічного керівництва та наявності професійно-педагогічної культури, яка є фундаментом процесів самоосвіти й самовиховання.

Таким чином, в ході статті нами було досліджено поняття готовності студентів до самоосвітньої діяльності як елементу їх професійно-педагогічної культури. Визначено педагогічні умови формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзенберг А.Я. Научно технический прогресс. – М.: Высшая школа, 1973. – 48 с.
2. Кузьмина М.Г. К вопросу о понятии «самообразование» // В сб. Формирование у учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград: ВГПИ, 1976., С. 15-18.
3. Райский Б.Ф., Скаткин М.Н. Руководство самообразованием школьников. М: Просвещение, 1983. – 116 с.
4. Оконь О.В. Введение в общую дидактику /пер. с польского. М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
5. Шуклина Е.А. Технологии самообразования: социологический аспект. – М.: Обществ, науки и современность. № 5. 1999. – С. 140-151.
6. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. – М.: Наука и жизнь, 2000. – 246 с.
7. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. Курган: Из-во Зауралье. 1997. – 464 с.

УДК 378.14:81

САМООСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Пилипенко Є.О.

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

У роботі окреслено ступінь наукової розробки та методологічні засади дослідження самоосвіти особистості. Феномен самоосвітньої діяльності розглянуто в історико-педагогічному контексті.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня діяльність, самовдосконалення, самовиховання.

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Пилипенко Е.О.

В работе проанализировано степень научной разработки и методологические основы исследования самообразования личности. Феномен самообразовательной деятельности рассмотрен в историко-педагогическом контексте.

Ключевые слова: самообразование, самообразовательная деятельность, самосовершенствование, самовоспитание.

SELF-EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

E. Pylypenko

The paper outlines a phenomenon of self-education through historical and pedagogical context.

Key words: self-education, self-improvement.

Актуальність проблеми. Оновлення цілей і змісту системи сучасної вищої освіти України, входження її у Болонський процес передбачає зміщення акцентів із формування у студентів системи знань на створення умов для їх самодобування. У світлі окреслених реалій самоосвіта залишається однією з постійних проблем педагогічної теорії і

практики, яка ніколи не перестає бути актуальною і значущою. Аналіз досліджень історії становлення та розвитку психолого-педагогічних знань про самоосвіту показує, що в науці немає єдиної думки про час виникнення цього поняття, становлення та розвитку ідеї самоосвіти як у педагогічній практиці, так і в суспільстві в цілому (О.В. Даринський, В.П. Зінченко, Г.М. Коджаспірова, В.Г. Онушкін, Є.І. Огарєв та інші). У дослідженнях провідних вітчизняних фахівців (О.В. Даринський, В.П. Зінченко, Г.А. Ягодин та інші) спостерігається значне розшарування думок стосовно визначення сутності та значення феномену самоосвіти, починаючи від часів Платона й Аристотеля, до Я.А. Коменського і наших днів.

Відомо, що перехід до безперервної освіти передбачає заміну інформаційно-репродуктивного навчання на активно-творче, продуктивне.

Аналізуючи проблеми самоосвіти, необхідно відзначити, що ідеї саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти своїм корінням сягають в глибоку давнину. Погляд на людину, яка навчається протягом всього життя, можна знайти вже в працях античних авторів. На ідеї про те, що людина повинна навчатися та самовдосконалюватися завжди, побудовані моральні закони в Біблії, Корані, Хадісах, які визначають всю історію людської цивілізації.

Ще Марк Аврелій (121-180 рр.) у філософському творі «Наодинці з собою» закликав до морального вдосконалення та всебічній освіті. Він вважав, що людина повинна мати дозвілля щоб навчатися чогось хорошого, а не поневірятися без мети.

Предтечею сучасних уявлень про самоосвіту багато дослідників вважають Я.А. Коменського. У своїх роботах великий педагог не раз відзначав величезну роль процесу безперервної самоосвіти: «Як для всього роду людського весь світ – це школа від початку до кінця століть, так для кожної людини її життя – школа від колиски до труни ... кожний вік призначений для навчання, й одні й ті ж межі відводяться для людського життя і школи»[1].

А. Дістервег у своїх роботах відзначав, що освіта ніколи не є чимось завершеним. Так, розглядаючи підстави успішної роботи вчителя, він підкреслював, що лише за умови систематичної самоосвіти та

самовдосконалення в рамках своєї спеціальності, постійної роботи над рівнем власної освіченості можна досягти хороших результатів [2, С. 201].

Дослідження наукових праць представників зарубіжної класичної педагогіки Я. Коменського, Дж. Локка, А. Дістервега довело, що вони започаткували основи наукового тлумачення самоосвіти й окреслили загальні шляхи підготовки до неї.

Узагальнення теорії класичної зарубіжної педагогіки у контексті досліджуваної проблеми дало змогу виділити спільні риси у поглядах зарубіжних педагогів (вони вважали книгу головним засобом самоосвітньої діяльності і значною мірою зводили саму діяльність до читання, тому займалися розробками практичних рекомендацій щодо процесу самостійного читання школярів, які залишаються актуальними й сьогодні).

Науковий огляд історичного розвитку ідей про самоосвіту у вітчизняній педагогіці від найдавніших часів до середини XIX ст. дозволяє виокремити основні етапи цього процесу: етап фрагментарних наукових знань про самоосвіту (IX – XV ст.); етап створення перших наукових теорій, що стосувалися самоосвіти (XVI – середина XVIII ст.); етап самоосвітніх концепцій (друга половина XVIII – середина XIX ст.).

Українські педагоги кінця XIX – початку XX ст. ввели у педагогічну теорію поняття національного компонента змісту освіти і самоосвіти, сутність якого зумовлювалася знаннями з рідної мови, літератури, фольклору, народознавства, природи, історії України, що, безперечно, стало надбанням світової культури, основою розвитку і саморозвитку особистості. Матеріал підручників українською мовою, що укладалися видатними вітчизняними педагогами, був спрямований на формування пізнавальної активності учнів, самостійності їх мислення, інтересу до навчання і сприяв прагненню школярів до подальшої самоосвіти.

У той же час в XIX ст. лідером руху за самоосвіту та освіту в Росії був Н.А. Рубакін. На думку вченого, самоосвіта завжди має індивідуальний характер, розвиває особистість і здатна замінити шкільну освіту [3]. Однак він попереджав, що книга є тільки збудником мислення. Сам процес самоосвіти не є тотожним засвоєнню чужих думок, ідей і теорій, а є усвідомленим продумуванням прочитаного.

Велику увагу самоосвітній роботі вчителя приділяв видатний педагог того часу К.Д. Ушинський. У своїх роботах він виступав за інтеграцію в діяльності педагога педагогічних знань, хорошої практики й постійної самоосвітньої роботи, яка може бути реалізована за допомогою читання вчителем педагогічної літератури [4, 5].

Цілий ряд праць В.О. Сухомлинського присвячені формуванню особистості вчителя, його професійному становленню. Сутність самоосвітньої діяльності в Павлиській середній школі Василь Олександрович розумів як єдність оволодіння знаннями, отриманими на уроках, та тієї самостійної інтелектуальної роботи вдома над книгою, в якій виражається довготривалий процес становлення нахилів, здібностей, покликання, політичної культури, громадянської позиції [6, с. 350].

У наш час дослідженням проблем самоосвіти займаються не лише педагоги, а й психологи, соціологи, філософи.

Серед сучасних досліджень проблема організації самоосвітньої діяльності студентів та педагогів, її змісту та методів порушувалася в роботах В.І. Андрєєва, Р.С. Гаріф'янова, С.Б. Єлканова, М.М. Заборщикової, Г.М. Коджаспірової, О.В. Малихіна, І.Л. Наумченка, Н.Г. Сидорчук, Н.Д. Іванової, А.К. Громцевої, І.Л. Наумченко, Б.Ф. Райського, Р.П. Скульського, В.П. Шпак та інших.

На думку А.К. Громцевої, самоосвіта є систематичною, цілеспрямованою, пізнавальною діяльністю людини. Самоосвіта має свій зміст, етапи становлення та перебігу, організацію, джерела тощо [7].

У розумінні самоосвіти дослідниками ми виділяємо чотири позиції. По-перше, згідно вислову Г. Спенсера, самоосвіта – є синонімом саморозвитку та природного процесу розвитку людської цивілізації: «У справі виховання процесу саморозвитку має бути відведене найбільше місце. Людство успішніше за все розвивалося тільки шляхом самоосвіти» [8]. По-друге, у процесі самоосвіти не можна не враховувати спеціальної організації самодіяльної, систематичної пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення певних особистісно або суспільно значущих цілей. Тобто самоосвіта є керованою систематичною пізнавальною діяльністю. По-третє, самоосвіта є показником культурного розвитку людини. По-четверте, самоосвітня діяльність є частиною самовдосконалення людини та продовженням самовиховної роботи.

Згідно досліджень Г.М. Коджаспирової [9, С. 65], в науковій літературі існує понад десяток визначень терміна «самоосвіта».

А.Я. Арет включає поняття «саморозвиток» і «самоосвіта» в поняття «самовиховання» [10]. Л.І. Рувинський [11] та Н.Г. Ничкало [12] вважають самоосвіту продовженням та одним із методів самовиховання.

Представники культурологічного підходу в педагогіці О.С. Газман та П.М. Осипов розуміють самовиховання як свідоме та бажане засвоєння людиною різноманітного соціального досвіду(тобто культури), яке реалізується різними методами, серед яких визначається і самоосвітня діяльність.

У дисертаційних дослідженнях з соціології [13] та філософії [14] самоосвіта розглядається як інтегруюча детермінанта процесу професійної самореалізації молодих фахівців, що проявляється у самовизначенні, самоствердженні, самореалізації.

Цікавим є філософське розуміння процесу самоосвіти як технології роботи з текстами. Знання людина одержує не тільки за допомогою письмового тексту, але і тексту як одного із джерел одержання інформації, знань яким є природне і соціокультурне середовище, фрагменти навколишнього світу, сама людина в її біологічному, соціальному і духовному вимірах.

Отже, проаналізувавши ступінь наукової розробки та методологічні засади дослідження самоосвіти особистості, під самоосвітою особистості ми розуміємо складну багатокomпонентну діяльність на добровільних засадах, яка відбувається за наявності розвиненої самосвідомості та відповідного рівня культури особистості, метою і результатом якої є розширення світогляду, поповнення знань, посилення почуття власної гідності, формування пізнавальних інтересів та потреб, професійне та особистісне самовдосконалення тощо.

Самоосвіта є частиною процесу самовдосконалення особистості фахівця, логічне продовження та один з методів самовиховної роботи.

Таким чином в статті нами було проаналізовано ступінь наукової розробки та методологічні засади дослідження самоосвіти особистості. Розглянуто феномен самоосвітньої діяльності в історико-педагогічному контексті. Визначено сутність поняття «самоосвіта».

ЛІТЕРАТУРА

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: Т.1 / Сост. Э.Д. Днепров; Ред. А.И. Пискунов; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
2. Дистервег А. Руководство к образованию учителей. — М.: Педагогика, 1989. – 412 с.
3. Рубакин Н.А. Как заниматься самообразованием. – М., 1962.
4. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. // Собр. соч.: В 2-х т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1988. – Т. 2. – 512 с.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. // Собр. соч.: В 2 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1988. – Т.2. – 454 с
6. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. – К., 1987.
7. Громцева А.К. Самообразование старшеклассников общеобразовательной школы. Методическое пособие. – Л.: Изд. ЛГУ, 1977.– 119 с.
8. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские. // Перевод: Н.А. Рубакина. – Изд-во: Современ. Литератор, 1999. – 1408 с.
9. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Под ред. Ю.М. Забродина. – М.: Педагогика, 1994. – 545с.
10. Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания. Фрунзе: Мектеп, 1961. – 128 с.
11. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. – М.: «Мысль», 1984. – 140 с.
12. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. / Ничкало Н.Г. – К.: 2003. 246 с.
13. Грабовець Ірина Володимирівна. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності: дис... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004.
14. Бурлука Олена Вікторівна. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : дис... канд. філос. наук: 17.00.01 / Харківська держ. академія культури. – Х., 2005.

УДК 371.315.6:371.26-057.875

**ЕВРИСТИЧНЕ ТЕСТОВЕ ЗАВДАННЯ В ДІАГНОСТИЦІ
САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Плохута Т.М.

*аспірант Сумського державного педагогічного університету
імені А.С.Макаренка*

**ЕВРИСТИЧНЕ ТЕСТОВЕ ЗАВДАННЯ В ДІАГНОСТИЦІ
САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Плохута Т.М.

У статті розкрито сучасні підходи до тестової діагностики й оцінювання самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів засобами евристичних тестових завдань.

Ключові слова: евристичне тестове завдання, діагностика, оцінювання, самостійна пізнавально-творча діяльність студентів, критерії тестової діагностики й оцінювання.

**ЭВРИСТИЧЕСКОЕ ТЕСТОВОЕ ЗАДАНИЕ В ДИАГНОСТИКЕ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Плохута Т.Н.

В статье раскрыты современные подходы к тестовой диагностике и оцениванию самостоятельной познавательно-творческой деятельности студентов посредством эвристических тестовых заданий.

Ключевые слова: эвристическое тестовое задание, диагностика, оценивание, самостоятельная познавательно-творческая деятельность студентов, критерии тестовой диагностики и оценивания.

HEURISTIC TEST TASK IN DIAGNOSTICS OF INDEPENDENT COGNITIVE AND CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS

Plokhuta T.N.

The article deals with modern approaches to test diagnostics and assessment of independent cognitive and creative activity of students by means of heuristic test tasks.

Keywords: heuristic test task, diagnostics, assessment, independent cognitive and creative activity of students, criteria of test diagnostics and assessment.

Постановка проблеми. Евристична технологія навчання увібрала в себе кращі напрацювання педагогіки щодо розвитку творчої діяльності студентів, проте вона потребує змін не лише у методах навчання, але й методів діагностики й оцінювання самостійних пізнавально-творчих досягнень студентів.

У зв'язку з цим, виникає потреба у створенні нових засобів діагностики й оцінювання творчих продуктів діяльності студентів у вищих навчальних закладах, які б ефективно вирішили протиріччя між свободою пізнавально-творчої діяльності студентів та можливістю викладачів об'єктивно, валідно, надійно й оперативно діагностувати й оцінювати результати самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Говорячи про проблеми діагностики й оцінювання якості підготовки тих, хто навчається, науковці орієнтуються на педагогічне тестування як найбільш об'єктивну, незалежну діагностичну систему вимірювання навчальних досягнень, що дає змогу здійснювати масову, швидку, багатовимірну діагностику й оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності.

У працях зарубіжних та вітчизняних тестологів (В. Аванесов, А. Анастасі, Т. Балихіна, В. Безпалько, Ю. Найман, В. Хлебніков та ін.) обґрунтовуються численні позитивні переваги тестування в порівнянні з іншими методами діагностики й оцінювання, систематизується понятійний апарат тестології, наводиться класифікація тестів та тесто-

вих завдань, пропонуються схеми конструювання тестів та вимоги до використання й обробки тестових матеріалів.

Проте вивчення джерел наукової літератури з означеної проблеми показало, що тестовим завданням відкритої форми не приділяється достатньо уваги. Більшість дослідників (В. Звонников, М. Челишкова, Н. Смилкина, В. Кім та ін.) пояснюють це тим, що відкриті тестові завдання не є достатньо стандартизованими та технологічними, не можуть використовуватися в комп'ютерному тестуванні. Основним обмеженням використання таких завдань дослідники вважають той факт, що вони вимагають багато інтелектуальних часових витрат і на їх виконання студентами, і на перевірку викладачами.

У зв'язку з цим **метою статті** є розкриття дидактичних можливостей використання евристичних тестових завдань для діагностики й оцінювання самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення та узагальнення педагогічних ідей і технологій Сократа, В. Андрєєва, П. Каптерєва, Б. Коротяєва, С. Кульневича, А. Хуторського та інших дає підстави визначити евристичне навчання як «самостійну пізнавально-творчу діяльність тих, хто навчається, що включає пошук та знаходження власної мети і завдань роботи, методів і прийомів діяльності та створення у зв'язку з цим внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів» [1, с. 70].

Одним із ключових понять евристичного навчання є евристичне завдання, яке за своєю суттю є відкритим. У руках творчого й небайдужого викладача таке завдання, з одного боку, може стати міцним інструментом, що організує творчість на занятті, а, з іншого, ефективним методом тестової діагностики й оцінювання самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів.

У наукових працях російських дослідників евристичного завдання трактується як: центральний елемент евристичного навчання, що характеризується людиновідповідністю, продуктивністю, діяльнісним підходом, орієнтацією на розвиток та саморозвиток, невідчуженням учня (студента) від реального світу [5]; навчальне завдання, що має на меті створення учнем (студентом) особистісного навчального продукту з використанням евристичних способів та форм діяльності [6]; продуктивне суспільно значуще запитання, яке ставить учень

(студент) у рамках заданої вчителем навчальної ситуації у відношенні до заданого навчального об'єкта [3].

Український професор М. Лазарєв зазначає, що «під час виконання евристичного завдання. Студенти одночасно створюють два важливі для себе освітні продукти – зовнішній і внутрішній. Зовнішній продукт – це результат виконання евристичного завдання (твір, проєкт тощо). Внутрішній продукт – це більш інтегрований і зовні часто непомітний результат діяльності, але він є справді стратегічним, тому що являє собою кінцеву мету – досягнутий рівень професійно-творчої самореалізації особистості. Показниками такої самореалізації є рівень розвитку мотивів до професійно-творчої діяльності, здібностей до самостійного цілепокладання, виявлення і розуміння проблемної ситуації та її суперечностей, до постановки власних завдань, а також рівень володіння механізмами творчої діяльності, рівень розвитку здібностей уявляти, фантазувати, аргументувати, доводити, знаходити нове й оригінальне при створенні певного продукту, узагальнювати, абстрагувати, діагностувати досягнуте, давати йому адекватну оцінку, уміння вдосконалювати представлений продукт тощо» [2].

Спираючись на подані вище тлумачення евристичного навчання та евристичного завдання, пропонуємо визначати **евристичне тестове завдання** як: завдання відкритої форми, яке має на меті створення студентом особистісно значущого освітнього продукту з використанням евристичних видів діяльності (когнітивних, креативних, оргдіяльнісних); достатньо об'єктивний, валідний, надійний метод діагностики й оцінювання як зовнішніх (творчих продуктів), так і внутрішніх (методів і способів діяльності особистості) результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів; діагностичний інструмент, який сприяє оперативній само- та взаємодіагностиці й експертній оцінці рівнів розвитку творчих досягнень студентів на критеріальній основі.

Евристичні тестові завдання суттєво відрізняються від традиційних тестових завдань закритої форми і мають наступні характерні ознаки:

1) критеріальний підхід до діагностики й оцінювання як кінцевого творчого продукту, так перебігу самостійної пізнавально-творчої діяльності;

2) об'єктивність, валідність та надійність процедури діагностики й оцінювання творчого завдання;

3) оперативність процедури само- та взаємодіагностики творчого продукту;

4) відкрита форма й творчий характер завдання;

5) актуальність для студента пізнавально-творчого завдання;

6) наявність більшого (у порівнянні з закритими тестовими завданнями) навчального ефекту.

Евристичні тестові завдання мають конструюватися відповідно до принципів евристичного навчання, які розробив професор А. Хуторський: принцип особистісного цілепокладання (освіта кожного учня (студента) відбувається на основі і з врахуванням його особистих навчальних цілей); принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії; принцип метапредметних основ змісту освіти; принцип первинності освітньої продукції учня (студента), принцип освітньої рефлексії та інші [4, с. 150-160].

Найбільш доцільними й ефективними прикладами евристичних тестових завдань з урахуванням специфіки діяльності студентів та навчальних програм з гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів можуть бути: анотація або рецензія наукової статті; усна доповідь за фаховим спрямуванням; письмовий професійний проблемний твір, зокрема педагогічний міні-твір і твір-роздум; невелика, але завершена, дослідницька робота за спеціальністю; схеми або таблиці, що узагальнюють теоретичний матеріал; науковий реферат тощо.

У рамках даного дослідження проводилося вимірювання навчальних досягнень студентів під час виконання евристичних тестових завдань з урахуванням таких загальних критеріїв, як творча продуктивність (об'єм, зміст, якість створеного студентом продукту); новизна ідеї або розробки; логічність та аргументованість; світоглядна основа та особистісне відношення до продукту, що створюється; багатоваріантність підходу до вирішення творчого завдання; рівень володіння основними предметними уміньми та навичками для втілення творчої ідеї; відповідність умовам завдання (валідність); оригінальність форми представлення результату; світоглядна глибина та обґрунтованість

відповіді; нестандартність використаних способів рішення; ступінь пізнавально-творчої самореалізації.

Складність діагностики й оцінювання евристичних тестових завдань полягає в тому, що необхідно вимірювати не лише якість кінцевого творчого продукту, але й перебіг самостійної пізнавально-творчої діяльності, розробляти критерії діагностики й оцінювання для кожного виду тестового завдання окремо. Така тестова діагностика вимагає багато розумових та часових витрат, як з боку студентів, так і з боку викладачів, а відкрита творча форма евристичних тестових завдань не піддається суто комп'ютерній діагностиці й оцінюванню.

Критерії оцінювання окремих видів евристичних тестових завдань доцільно розробляти відповідно до загальних вимог діагностичного інструментарію. Вони мають бути: однозначними (розумітися й тлумачитися в рамках конкретного дослідження однозначно); адекватними та валідними (відповідати тому явищу (процесу), для характеристики якого вони призначені); обґрунтованими (давати можливість відокремлювати високий рівень навчальних досягнень від достатнього, середнього й початкового); прогностичними (мати здатність визначати напрям, зміст і якість творчої діяльності студентів згідно з обраним рівнем досягнень); надійними (розбіжності під час повторної оцінки (самооцінки, експертної оцінки) не повинні бути істотними) [1, с. 134].

Суттєвою відмінністю самостійної діяльності студентів під час виконання даного евристичного тестового завдання є те, що вона не ізольована від інших суб'єктів навчання (як це відбувається під час виконання тестового завдання закритого типу), але й підтримується та посилюється постійною інтенсивною творчою взаємодією з викладачем, товаришами та засобами інформації.

Критеріальна основа евристичного тестового завдання дає можливість організувати не лише зворотний зв'язок у процесі навчання, але й провести само- та взаємодіагностику й оцінювання.

Висновки. Евристичні тестові завдання є невід'ємною складовою евристичного навчання, їх відкрита форма та критеріальна основа дають можливість викладачеві: 1) проводити комплексну, як кількісну, так і якісну, діагностику й оцінювання не лише зовнішнього результату самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів (творчого

продукту), але й внутрішнього – механізмів, методів, прийомів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів; 2) значно знизити суб'єктивність та підвищити об'єктивність, валідність, надійність і оперативність процедури діагностики й оцінювання результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів.

Перспективним напрямом нашого дослідження вважаємо розроблення дидактичної моделі та обґрунтування механізмів застосування евристичних тестових завдань у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Громова Н.В. Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу: Дис. ... канд. пед. наук. / Н.В. Громова. – Суми, 2010. – 205 с.
2. Лазарєв М.О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в умовах евристично-модульного навчання // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: Монографія. / М.О. Лазарєв – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С. 117-151.
3. Озеркова И.А. Триединство эвристического задания. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2010. – Режим доступа к журн.: <http://www.eidos.ru/jornal/2010/0319-4.htm>.
4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
5. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: пособ. для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
6. Хуторской А.В. Эвристическое задание. – Режим доступа к журн.: http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_task.htm.

УДК 37”19/20”:373.3

**ГУМАНИСТИЧНІ АКТУАЛІТЕТИ ВІТЧИЗНЯНОЇ
ПЕДАГОГІКИ II ПОЛ. XIX ст.**

Попельнюх О.І.

*Харківський національний університет будівництва
та архітектури*

Проаналізовано основні, найбільш важливі, за переконанням автора, напрями розвитку вітчизняної педагогічної науки II пол. XIX століття щодо їх гуманістичного спрямування. Зроблено висновок про їх актуальність і значення для сучасної теорії й освітньої практики.

Ключові слова: гуманізація освіти, особистісно зорієнтоване виховання, дитиноцентричний, соціалізація, національне виховання, педагогічна взаємодія.

**ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ АКТУАЛИТЕТЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПЕДАГОГИКИ II ПОЛ. XIX в.**

Попельнюх А.И.

Проанализированы основные, наиболее важные, по мнению автора, направления развития отечественной педагогической науки II пол. XIX века с точки зрения их гуманистического содержания. Сделан вывод об их актуальности и значении для современной теории и образовательной практики.

Ключевые слова: гуманизация образования, личностно ориентированное воспитание, детоцентричный, социализация, национальное воспитание, педагогическое взаимодействие.

**HUMANISTIC CURRENCY OF DOMESTIC PEDAGOGICS
OF THE 2ND HALF OF XIXTH CENTURY**

Popelnyukh O.I.

The primary, most significant (in writer's opinion) directions of domestic pedagogics development of the 2nd half of XIXth century from the prospective of their humanistic content are analysed. The deduction of

their currency and significance for modern theory and educational practice is made.

Key words: humanization of education, person-oriented education, child-centred socialisation, national education, pedagogical interaction.

Принципові зміни, що відбуваються в суспільстві і пов'язані з переходом його в інформаційну стадію розвитку, стали причиною ґрунтовних, кардинальних трансформацій у першу чергу саме в тих сферах суспільної життєдіяльності, які пов'язані з соціалізацією індивіда, його підготовкою до успішної інтеграції в навколишнє соціальне (і не тільки) середовище. Інформаційна „революція” постала як чинник переходу до нової освітньої, гуманоцентричної парадигми, а відтак і сучасна школа вступила в нову фазу свого розвитку.

Провідні вітчизняні вчені (А.М. Бойко, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, В.Г. Кремень, В.І. Лозова, Л.С. Нечепоренко, Н.Г. Ничкало, Н.С. Побірченко, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська, Г.В. Троцько, М.Д. Ярмаченко та ін.), які розробляють стратегічні основи розвитку сучасної науки, обов'язковим підґрунтям для наукових пошуків вважають дослідження й актуалізацію творчого доробку педагогічної спадщини минулого [6; 7; 13]. Це дасть можливість значно покращити навчально-виховний процес, оскільки здатне позитивно впливати на гуманізацію освіти, розбудову дитиноцентричної системи освіти й виховання. У цьому сенсі не є винятком і проблема аналізу гуманістичного спрямування вітчизняної школи II половини XIX – початку XX століття.

Вивчення й узагальнення великої кількості сучасних історико-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що означений аспект розвитку педагогічної науки й освітньої практики зазначеного періоду залишився поза увагою науковців. Хоча слід додати, що деякі дослідники все ж таки побіжно торкалися цього питання [12]. Тому ставимо завдання схарактеризувати найбільш актуальні, виразні, суттєві й характерні ознаки того процесу, який можна визначити як гуманістичне спрямування педагогічної думки і школи II половини XIX століття.

Перш за все вважаємо за доцільне послатися на визначення гуманізації освіти, яке ґрунтовно сформульоване С.У. Гончаренком. Учений зазначає, що складовими цього процесу є: спрямування на майбутнє людини, утвердження тези, що все залежить від її власних зусиль, власної активності; актуалізація можливостей, закладених в індивіді, всебічна культивування його гідності; формування в учнів цілісного, системного бачення світу і свого місця в ньому на основі єдності теорії й особистого соціального досвіду; виховання власної гідності як єдиної умови гідного життя і людини, і держави; повага до прав, свобод і позиції вихованця; доведення до свідомості вихованця конкретних цілей його виховання; засвоєння змісту навчальних предметів через усвідомлення ступеня важливості цих знань; навчальний матеріал має виступати передусім засобом пробудження й розвитку пізнавальної активності школярів, засобом виховання кращих людських якостей (допитливості, розуміння цінності творчої праці, громадянської активності, почуття власної гідності, чесності, порядності тощо) [3, с. 156-158]. Додамо, що гуманізація виховного процесу розглядається і як один з принципів національного виховання [3, с. 568].

Нами досліджено й проаналізовано гуманістичний внесок у розвиток освіти в Україні відомого педагога II половини XIX століття М.О. Корфа. У своїх працях він писав, що в роботі школи, в її програмах і планах мають бути враховані народна педагогіка, звичаї та обряди українців, легенди й повір'я, народна ментальність, національна самосвідомість, фольклорно-календарні традиції тощо. Головним чинником роботи школи, який має величезний гуманістичний потенціал, є виховання свідомих громадян, підготовка їх до життя в суспільстві [6].

Відомий педагог К.В. Єльніцький переконував, що віра в свої сили, бережне ставлення до довкілля, моральне виховання – це ключові пріоритети роботи школи. Він писав, що „...при вихованні до можливого щастя треба формувати звичку працювати, виховувати моральні потреби, привчати до стриманості, формувати вищі духовні інтереси, виховувати любов до довкілля та зміцнювати здоров'я” [4, с. 158]. Гуманістичні ідеї розвивального навчання, єдності навчання й виховання знаходимо в працях С.І. Миропольського. У роботі „Ученик и воспитывающее обучение” педагог виводить необхідність гармоній-

ного розвитку особистості, формування моральних засад поведінки дитини, їх загальнолюдське значення. Так, приміром, педагог вважав, що головним напрямом у вихованні має бути прищеплення дітям добрих моральних якостей: совісливості, правдивості, стриманості, почуття морального обов'язку, доброзичливості, скромності, слухняності, любові до праці. Він писав: „Головне завдання початкової школи не в галузі знань та вмінь, а в вихованні серця й спрямуванні волі. Добре серце – все добре, недобре серце – все недобре, адже від серця народжується життя” [5, с. 59].

Гуманістичними за своєю суттю були ідеї щодо національного виховання С.Ф. Русової. Українськими проблемами для неї були рідна школа, що відповідає духовному складу українського народу, національний характер як основа виховання, формування національної духовності й самосвідомості. Просвітниця була твердо переконана, що відродження нації починається з виховання дитини, в якому має враховуватися національний характер і задовольнятися українська душа. У статті „Справа народньої освіти на Україні” освітянка зазначала, що вітчизняна школа мусить „... знайомити дітей з рідною природою, побутом свого народу, географією України” [8, с. 62]. Діти, навчені рідною мовою, дивують своїми здібностями, своїми знаннями. Такі ж погляди на розвиток вітчизняної школи мали М.С. Грушевський, Б.Д. Грінченко [1] та інші українські педагоги.

Далі хочемо зазначити, що видатний український педагог Я.Ф. Чепіга відносив гуманістичну сутність вітчизняної школи до її ґрунтовних принципів. Він переконував, що школа має забезпечувати вільний розвиток дитини, розвивати її природні здібності, задовольняти бажання дітей вчитися, виховувати її почуття і нахили тощо [10, с. 25-28].

Цікавим щодо проблеми нашого аналізу є видання, присвячене саме гуманізації школи досліджуваного періоду. Автор (на жаль невідомий), порівнюючи освіту в Росії й у Західній Європі, переконує, що вітчизняна освіта „має бути більш практичною, ... більш національною і гуманістичною *в найширшому значенні слова*, ніж на Заході [2, с. 2]. Він закликає терміново вжити заходи до того, щоб школа була в благородному значенні слова школою *гуманістичною*, тобто вона повинна

виховувати любов до будь-якої праці, виховувати *справжніх людей*, свідомих громадян [2, с. 4-5].

Наостанок додамо, що чітко визначене гуманістичне спрямування мають дослідження педагогів II половини XIX століття щодо врахування при навчанні вікових особливостей дітей [9], а також здоров'язбереження учнів [11]. Остання робота – переклад відомого педагога В.І. Фармаковського, який був директором народних училищ різних губерній (у тому числі й у 1885-1895 рр. Херсонської), була дуже затребуваною й витримала, за нашими спостереженнями, 8 видань).

Які висновки можна зробити з даного ретроспективного аналізу? Вітчизняна педагогічна наука II половини XIX століття розробляла широке коло напрямів, які були пов'язані з розвитком не лише педагогічної теорії, а й шкільної практики. Виходячи з сучасного розуміння, маємо підстави стверджувати, що спрямування досліджень учених зазначеного періоду мало виразно окреслені гуманістичні риси: розвиток природних здібностей дитини, соціалізація, формування національної самосвідомості, моральності тощо. На нашу думку, подальших наукових пошуків потребують питання порівняльного аналізу діяльності різних типів навчальних закладів щодо їх впливу на розвиток вітчизняної початкової школи як освітньої системи гуманістичного типу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринченко Б. Цель народной школы / Б. Гринченко // Русский начальный учитель. – 1885. – № 5. – С. 295-298.
2. Гуманизм и реализм в русской школе. – Х., 1889. – 24 с.
3. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ельницкий К.В. о воспитании : Золотой фонд педагогики / [сост.-ред. Фурсов А.П.]. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 192 с.
5. Миропольский С. Ученик и воспитывающее обучение в народной школе. Дидактические очерки / С. Миропольский. – СПб, 1890. – 72 с.
6. Нечепоренко Л.С. Професійно-педагогічна діяльність М.О. Корфа. Монографія/ Л.С. Нечепоренко, О.І. Попельнюх. – Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2010. – 216 с.
7. Побірченко Н.С. Питання національної освіти та виховання в діяльності українських громад (друга половина XIX – початок XX століття). – К.: Наук. світ, 2000. – 331 с.

8. Русова С.Ф. Справа народньої освіти на Україні / С. Русова // Світло. – 1911. – Кн. I. – С. 52-63.
9. Сикорский И.А. О постановке преподавания и воспитания сообразно естественному ходу умственного развития / И.А. Сикорский // Русская школа. – 1900. – № 2. – С.32-46.
10. Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф. Вибрані педагогічні твори : Навч. посіб. / Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) / [Упор., наук. ред. Л.Д. Березівська]. – Х. : „ОВС”, 2006. – 328 с.
11. Школьная диететика: учение о сбережении здоровья детей, посещающих школу / Изложил по доктору Г. Клинке В. Фармаковский. – [6-е изд.]. – Симбирск, 1878. – 189 с.
12. Штифурак В.С. Ідеї гуманізму в національній системі виховання / Володимир Штифурак // Рід. шк. – 1999. – № 11. – С. 4-5.
13. Ярмаченко М.Д. Стан і завдання досягнень в галузі історії педагогіки / М.Д. Ярмаченко // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Серія соціально-педагогічна. Випуск 3 / [відп. ред. Ю.М. Ковальчук; наук. ред. О.В. Сухомлинська]. – Т. I. – Кам'янець-Подільський, 2002. – С. 3-6.

УДК 811.111'42

МЕТОДИКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ТЕКСТІВ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ ТА ТРУДНОЩІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ

Птушка А.С.

*кандидат філологічних наук, Харківський національний
університет імені В.Н. Каразіна*

Ця стаття присвячена методиці перекладу англійських текстів на українську мову та труднощам їх перекладу. У статті докладно розглянуто термін «переклад» та основні типи перекладу. Проаналізовано проблеми перекладу англійських текстів на українську мову та виявлено ряд труднощів під час його здійснення, а також розглянуто граматичні, лексичні та жанрово-стилістичні труднощі перекладу.

Ключові слова: методика, переклад, труднощі перекладу.

МЕТОДИКА ПЕРЕВОДА АНГЛІЙСКИХ ТЕКСТОВ НА УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК И ТРУДНОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА

Птушка А.С.

Эта статья посвящена методике перевода английских текстов на украинский язык и трудностям их перевода. В статье подробно рассмотрен термин «перевод» и основные типы перевода. Проанализированы проблемы перевода английских текстов на украинский язык и выявлен ряд трудностей во время его осуществления, а также рассмотрены грамматические, лексические и жанрово-стилистические трудности перевода.

Ключевые слова: методика, перевод, трудности перевода.

METHOD OF TRANSLATING OF ENGLISH TEXTS INTO UKRAINIAN LANGUAGE AND DIFFICULTIES OF THEIR TRANSLATION

Ptushka A.S.

This article is devoted to the method of translating of English texts into Ukrainian language and difficulties of their translation. The article examined in detail the term «translation» and the main types of translation.

The problems of translating of English texts into Ukrainian language are analysed and found out a number of difficulties during its implementation, and also grammatical, lexical and genre-stylistic difficulties of translation are considered.

Key words: method, translation, difficulties of translation.

Англійська мова сьогодні – одна з п'яти мов міжнародного спілкування, поряд з російською, німецькою, китайською та арабською. Але серед усіх цих мов вона найпоширеніша, що обумовлено її відносною простотою [4].

Переклад – відтворення оригіналу засобами іншої мови із збереженням єдності змісту і форми. Ця єдність досягається цілісним відтворенням ідейного змісту оригіналу в характерній для нього стилістичній своєрідності на іншій мовній основі. Шлях до досягнення такої єдності не лежить через встановлення формальних відповідників. Зіставлення засобів різних мов, навіть найбільш віддалених, можливе

лише шляхом зіставлення функцій, які виконують різні мовні засоби. Звідси точність перекладу полягає у функціональній, а не формальній відповідності оригіналу.

Переклад є однією з важливих форм міжкультурних взаємин. Оскільки знання іноземних мов і в давні часи, і сьогодні не можна назвати масовим, перекладачі виступають посередниками між народами, які спілкуються в найрізноманітніших сферах життя. Окрім посередницької функції, перекладні твори виконують і творчу, продуктивну місію, бо завжди були важливим стимулом розвитку національних мов, літератур, культур.

Переклад – один з тих процесів розумової діяльності людини, які при поверхневому розгляді представляються досить простими або, принаймні, що піддаються елементарному логічному аналізу й поясненню. Про останнє свідчить досить розповсюджене розуміння перекладу як відповідності між різнорівневими об'єктами й структурами мов, що беруть участь у ньому. Однак модель перекладу на базі встановлення відповідностей між об'єктами й структурами різних мов є очевидно неповною. Як відомо, неповноту цієї моделі насамперед яскраво демонструють недоліки систем машинного перекладу, дія яких саме й заснована, головним чином, на встановленні різнорівневих міжмовних відповідностей.

Відповідно до наукового підходу, що склався в останні десятиріччя, переклад являє собою паралельну мовну реалізацію думки засобами двох мов. Викладаючи своє розуміння перекладу, В.Н. Комісаров пише, що в процесі перекладу «функціонують дві мовні системи, але вони функціонують не незалежно одна від одної, а співвідносяться, з паралельним використанням комунікативно рівноцінних одиниць» і визначає переклад як «особливий процес співвіднесеного функціонування мов» [2].

У процесі реального перекладу перекладач не підшукує відповідності окремим структурам однієї мови в іншу, а виражає зміст висловлення на одній мові, користуючись засобами іншої [3]. Перекладацькі трансформації являють собою зручну й зрозумілу модель перекладу. Крім того, в результаті фіксації перекладацького досвіду у вигляді прямих трансформацій для багатьох найбільше тісно взаємодіючих у пе-

рекладі пар мов, які настільки часто використовуються в перекладі, що можна, очевидно, говорити про те, що у свідомості перекладачів уже встановився прямий зв'язок між формами двох мов і переклад найчастіше йде по механізму прямих відповідностей.

Поряд з цим в жодному разі не можна забувати, що трансформації є штучною моделлю перекладу, а в реальному процесі перекладу відсутні прямі відповідності між формами різних мов.

Все вищезгадане дає можливість вважати розкриття особливостей методики перекладу англійських текстів на українську мову **актуальним**, потрібним і необхідним при вивченні сучасної англійської мови.

Мета роботи: дослідити особливості методики перекладу англійських текстів на українську мову та виявити труднощі їх перекладу.

Існує декілька основних типів перекладу – усний та письмовий.

Найважливішою необхідною усному перекладачеві якістю є хороша оперативна пам'ять – уміння утримувати в пам'яті початковий текст до тих пір, доки він не буде перекладений. Усний переклад поділяється на два основні види – синхронний і послідовний.

Усний синхронний переклад здійснюється одночасно з мовленням виступаючого.

Усний послідовний переклад припускає, що виступаючий робить у мовленні логічні паузи, надаючи тим самим перекладачеві можливість передати сказане іноземною мовою.

Одним з найбільш відомих положень методики викладання іноземних мов є положення про те, що достатньо міцне запам'ятовування мовних одиниць і моделей забезпечується шляхом неодноразового їх повторення. Природно, що на заняттях по перекладу найбільш вигідним є багатократне вживання мовних одиниць, що підлягають засвоєнню, і конструкцій в перекладацьких вправах, що дозволяють одночасно тренувати весь комплекс перекладацьких умінь і навиків, при цьому в міру можливості слід уникати монотонності (монотонність долається шляхом постановки щоразу іншого завдання).

До письмового перекладу висуваються більш жорсткі вимоги. Перекладати слід враховуючи всі чинники, які визначають вибір перекладного еквівалента. Більш жорсткі вимоги – це письмове джерело і

воно повинне задовольняти всі норми граматики, стилістики й орфографії цільової мови. Перекладаючи усно, інтерпретатор може дещо випустити і вибрати не зовсім відповідний синонім – його зрозуміють. З письмовим перекладом все по-іншому, адже його буде читати не одна людина. До нього, якщо він містить важливу інформацію, будуть не раз звертатися, переказувати його, цитувати у своїх працях. А переклади роману, оповідання, вірша стануть невід’ємною частиною (української, німецької тощо) літератури, хоча написані вони, скажімо, англійською чи китайською.

Звертаючись до проблем перекладу англійських текстів на українську мову, то під час його здійснення дійсно виникає ряд труднощів: граматичні; лексичні; жанрово-стилістичні та ін.

У процесі перекладу граматичні і лексичні форми сприймаються у нерозривному зв’язку і постійній взаємодії, адже в кожній мові граматичне тісно пов’язане з лексичним і спосіб передачі в перекладі граматичних форм і конструкцій нерідко залежить від їх лексичного наповнення. Одне и те ж граматичне явище залежно від конкретного лексичного вираження може перекладатися різними способами. Поряд з цим існують певні загальні закономірності співвідношення та відповідності граматичних форм і конструкцій мов оригіналу і перекладу, тому докладний опис таких співвідношень, орієнтований на переклад, видається не тільки доцільним, а й необхідним, щоб достатньо чітко уявляти, які можливості має перекладач у своєму розпорядженні для адекватної передачі у перекладі граматичних явищ оригіналу.

Обов’язковою умовою адекватного перекладу є вміння правильно аналізувати граматичну будову іншомовних речень, правильно визначати граматичні труднощі перекладу й конструювати речення у переклад відповідно до норм мови і жанру перекладу. Зрозуміло, що перекладач повинен бути добре обізнаним з граматичними особливостями вихідної та цільової мов, основами теорії перекладу а також із перекладними відповідниками у галузі граматики та лексики, перекладацькими трансформаціями, способами перекладу різних мовних та мовленнєвих явищ. Все це становить частину загальної компетенції перекладача.

Під час перекладу потрібно правильно зрозуміти зміст речень, смислові відношення між реченнями та значення метатекстових еле-

ментів, що беруть участь в організації тексту. Природно, що найбільший комплекс граматичних проблем перекладу пов'язаний із розумінням синтаксичної структури та морфологічного складу речень як мовних елементів, що є безпосередніми носіями предметної інформації.

Відомо що, англійська і українська мови належать не тільки різним гілкам індоєвропейської родини мов (перша – до германської, друга – до слов'янської), а й до різних структурних типів мов: перша – переважно аналітична мова, де граматичні відношення у реченні передаються вільними граматичними морфемами, а друга – флективна мова, де граматичні значення й відношення передаються за допомогою зв'язаних граматичних морфем – флексій. Саме розбіжності в будові мов, у наборі їхніх граматичних категорій, форм та конструкцій і становлять першу велику групу граматичних труднощів перекладу.

Наступна група граматичних труднощів перекладу пов'язана з різним обсягом змісту подібних у двох мовах форм і конструкцій.

Третю групу граматичних труднощів перекладу складають ті граматичні явища мови тексту оригіналу, що мають відмінні від відповідних граматичних явищ мови перекладу функціональні характеристики: наприклад, форми однини і множини іменника наявні і в українській, і в англійській мовах, однак форми конкретних іменників можуть не збігатися.

Четверта група граматичних труднощів перекладу складається з тих граматичних явищ, що мають різні частотні характеристики в англійській та українській літературі.

Певні труднощі для перекладачів-початківців становлять граматичні омоніми – формально тотожні граматичні форми або конструкції, що мають різне граматичне явище.

Наступна група граматичних труднощів перекладу пов'язана з особливостями вираження членів речення у двох мовах, насамперед підмета і присудка.

Отже, саме для того, щоб уникнути неадекватного буквального перекладу і потрібно застосовувати перекладацькі граматичні трансформації, внаслідок яких буквальний переклад адаптується до норм мови перекладу та стає адекватним [1].

Взагалі, як грамати́ка певною мірою залежить від лексики так і лексика залежить від граматичних моментів. Таким же чином лексика і грамати́ка тісно пов'язані з жанрово-стилістичними проблемами, оскільки, наприклад, до стилістичних характеристик тексту відносяться і частотність вживаних певних слів, і застосування певних граматичних форм та структур.

На підставі викладеного, можна сказати, що з усіх аспектів перекладу найважливішим є мовний аспект, тому що саме завдяки мові передається вся інформація, яка міститься в оригіналі. Без мови, зрозуміло, не було б і самого перекладу. Оскільки у перекладі перекладач має справу із двома мовами, то багато в чому успішність та адекватність перекладу залежить від належного знання ним усіх особливостей цільової мови у порівнянні з вихідною мовою, ніж власне від володіння навичками перекладу.

Перспективу подальших досліджень складуть головні шляхи вирішення проблем перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В.І. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2001. – Ч.1. – 272 с.
2. Комиссаров В.Н. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике/ В.Н. Комиссаров. – М.: Международные отношения, 1978. – 232 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособ./ С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

УДК 37.013.42

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ПОТРЕБАМИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
В ІНКЛЮЗИВНІЙ ШКОЛІ**

Рассказова О.І.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради*

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ПОТРЕБАМИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
В ІНКЛЮЗИВНІЙ ШКОЛІ**

Рассказова О.І.

У статті розкрито можливості інклюзивної освіти у вирішенні проблем дітей з особливими потребами щодо входження їх у соціальне середовище; обґрунтовано провідну роль соціального педагога в розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти; висвітлено можливості педагогічної практики в підготовці майбутніх фахівців; наведено відповідний методичний інструментарій.

Ключові слова: соціальність учнів з особливими потребами, майбутній соціальний педагог, інклюзивна освіта, диференційована педагогічна практика, матриця оцінки соціальності учнів.

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ
В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ**

Рассказова О.И.

В статье раскрыты возможности инклюзивного образования в решении проблем детей с особыми потребностями, возникающих при их вхождении в социальную среду; обоснована ведущая роль социально-

го педагога в розвитку соціальності учеників в умовах інклюзивного образования; очерчені можливості педагогічної практики в підготовці майбутніх спеціалістів; приведено відповідний методический інструментарій.

Ключевые слова: соціальність учасників з особливими потребами, майбутній соціальний педагог, інклюзивне образование, диференційована педагогічна практика, матриця оцінки соціальності учеників.

DEVELOPMENT OF SOCIALITY OF CHILDREN WITH THE SPECIAL NECESSITIES AS A RESULT OF PRACTICAL ACTIVITY OF FUTURE SOCIAL TEACHERS AT INKLUDING SCHOOL

Rasskazova O.I.

The article deals with the importance of included education of children with special needs; the light is thrown on the role of social pedagogue, who is to develop children's with special needs social activity in the included kind of education, the possibilities of pedagogical practice in preparing students – future social pedagogues are shown; the methodical tools are offered.

Key words: social activity of children with special; student who is going to become a social pedagogue; included education; pedagogical practice; the measurement system of children's social activity.

Постановка проблеми. Поступ сучасного суспільства визначається загостренням суперечності між необхідністю максимального використання позитивного потенціалу всіх членів соціуму, залучення кожного до створення загального добробуту та постійним збільшенням частки населення, яка з причини наявності об'єктивних індивідуальних психофізіологічних обмежень, а також у наслідок дії суб'єктивних стигматизуючих чинників, відокремлюється від суспільного життя, позбавляється можливостей повноцінної соціальної, у тому числі й освітньої та професійної, самореалізації. Звідси впливає проблема створення в суспільстві умов, сприятливих для включення дітей з особливими по-

потребами до різних соціальних інститутів, озброєння їх повноцінним соціальним досвідом.

Зв'язок проблеми з науковими та практичними завданнями. Сьогодні система освіти України покликана відкрити для дітей з обмеженими психофізичними можливостями нові більш ефективні шляхи інтеграції в суспільство, що відображено в нормативних документах, як міжнародного, так і внутрішньодержавного рівнів: Конвенції ООН про права дитини (ратифікована Постановою ВР N 789-XII (789-12) від 27.02.91 р.), Конвенції про захист і заохочення прав і гідності інвалідів (грудень 2006 р.), Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Указі Президента України від 01.06.2005 р. № 900 «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», наказі Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 55 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» та ін. Реалізація накреслених у нормативних документах положень щодо надання освіти та виховання дітям з особливими потребами передбачає їх інклюзію – широке включення до освітнього середовища навчально-виховних закладів, що забезпечує повну громадянську рівність [2, с.52-79], що потребує практичної підготовки кадрів, здатних створювати для дітей з особливими потребами можливості для їх повноцінного входження до суспільства.

Аналіз досліджень та публікацій проблеми. Створення нормативного підґрунтя сприяло активізації наукової розробки питань освіти та виховання людей з обмеженими фізичними можливостями, а також посилення інтересу до їх проблем у цілому та питань підготовки фахівців здатних до їх вирішення. Слід відзначити, що у педагогічному плані проблеми освіти та виховання осіб з психофізичними особливостями найбільш повно висвітлені у межах корекційної педагогіки, де окрім численних кандидатських наукових праць, здійснено цілу низку докторських досліджень (Ю. Вихляєв, І. Ляхова, Л. Куненко, А. Шевцов, Д. Шульженко), присвячених висвітленню методологічних засад навчання, виховання, розвитку і дидактичної корекції функціонального

стану дітей та молоді з обмеженням життєдіяльності. Проте, безпосередньо інклюзивному навчанню присвячено лише окремі наукові праці, наприклад, кандидатське дослідження Л. Будяк, де розглядаються організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушенням психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі.

Соціально-педагогічний аспект представлено працями Н. Грабовенко, І. Макаренко, Т. Соловйової, Н. Мірошніченко, П. Плотнікова, переважно присвяченими висвітленню теорії та практики соціально-педагогічної роботи з молоддю та сім'ями дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Ґрунтовно проблеми дітей з обмеженими можливостями розглянуті в докторському дослідженні В. Тесленко, зосередженому на висвітленні особливостей теорії і практики соціально-педагогічної підтримки цієї категорії осіб у промисловому регіоні.

Таким чином, аналіз наукових праць та освітньої практики нашої держави свідчить, що інклюзивна освіта здобула визнання і практичного втілення в основному в навчанні дітей дошкільного віку та студентської молоді, при існуючій нагальній потребі її широкого впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів.

Соціальні педагоги – спеціалісти, покликані задовольнити потреби суспільства щодо сприяння соціальному становленню кожної особистості, незалежно від соціального стану, рівня розвитку та здоров'я. Саме соціальний педагог сьогодні є ключовою фігурою в загальноосвітньому навчальному закладі, що сприяє розвитку соціальності учнів. З цього, випливає необхідність посилення практичного аспекту підготовки студентів-майбутніх соціальних педагогів, наближення педагогічної практики до реальних умов, спрямування її завдань на підготовку майбутніх фахівців до вирішення актуальних проблем сьогодення, однією з яких є розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної школи.

Метою даної статті є обґрунтування можливостей розвитку соціальності дітей як результату взаємодії учнів та студентів у ході педагогічної практики в інклюзивній школі.

Створення у суспільстві сприятливих умов для розкриття соціально цінного потенціалу кожної особистості має базуватися на розумінні того, що велика інформаційна насиченість сучасного світу детермінує

зростання значення соціальної комунікації для індивідуального розвитку людини, актуалізує її спроможність до міжособистісних та надособистісних контактів як умови повноцінного входження індивіда в суспільство, що визначається рівнем соціальності – здатності людини до взаємодії з соціальним світом (В. Нікітін).

У межах соціальної педагогіки до останнього часу поняття «соціальність» не вербалізувалося у відповідній термінології, хоча його розуміння імпліцитно було присутнє в проблематиці даної науки, працях учених (О. Безпалько, М. Галагузова, М. Євтух, І. Зверєва, Л. Коваль, Л. Міщук, А. Мудрик, С. Хлебик та ін.). Інтерполяції теоретичних концепцій соціальності з інших наук на ґрунт соціальної педагогіки дозволили вченим (Л. Мардахаєв, В. Нікітін, А. Рижанова, О. Пахомова, С. Харченко та ін.) розглянути це поняття як інтегрований результат реалізації процесу соціального виховання, здатність людини взаємодіяти із соціальним світом, що базується на ідеях самозбереження соціуму, людства в цілому, єдності та гармонійної взаємодії людей різних національностей, соціально-вікових груп, класової приналежності, стану здоров'я, рівня розвитку та можливостей.

До категорії людей, розвиток соціальності яких потребує особливої суспільної та наукової уваги, належать особи з обмеженими можливостями психофізичного розвитку. Кількість таких осіб сьогодні, у зв'язку із загальним погіршенням стану здоров'я населення, неухильно зростає. Велике занепокоєння викликає поширення серед дітей хронічних та гострих захворювань різної етіології, що стає однією з важливих суспільних проблем.

Максимальна компенсація психофізичних обмежень, повна самореалізація та інтеграція людей із проблемами здоров'я в соціум є можливою лише через сприяння становленню та розвитку їх соціальності, що на думку вчених (С. Щербак), «фіксує вихідну включеність людської істоти у спільний з іншими людьми – соціальний – світ» [3, с. 99]. Особливу роль у цьому процесі відіграють заклади освіти, а ключовою фігурою, що реалізує соціально-виховний вплив на учнів, досягаючи розвитку їх соціальності, є соціальний педагог.

На відміну від соціального працівника, учителя, психолога, соціальний педагог виступає як посередник між людиною та соціальним

середовищем, який має використовувати не тільки свій власний потенціал, а й можливості інших фахівців, різних соціальних інститутів задля створення позитивних умов для соціального розвитку особистості. Тому, на нашу думку, саме соціальний педагог спроможний ефективно сприяти розвитку соціальності учнів інклюзивної школи, долати труднощі соціальної взаємодії учнів з різним рівнем здоров'я, батьків, педагогічного колективу.

Особлива роль у формуванні подібних можливостей у соціальних педагогів у ході їх професійної підготовки належить різним формам педагогічної практики, що забезпечують набуття майбутнім спеціалістом практичних професійних навичок, розвиток професійної зрілості, засвоєння дієвого погляду на вирішення соціально-педагогічних проблем. Формуванню основ професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів сприяє проходження практики в школі. Сьогодні, у зв'язку з поступовою розбудовою в місті Харкові умов для інклюзії людей з особливими потребами в суспільство в цілому, і, зокрема, у систему освіти, відповідна практична підготовка студентів стає не тільки необхідною, а й можливою.

Уже два роки працює в місті інклюзивна школа – ЗОШ № 124, де студенти старших курсів мають змогу проходити диференційовану педагогічну практику. Така практика містить великі потенційні можливості для створення педагогічних ситуацій, які б вирішували, окрім основної мети, і виховні завдання, спрямовані на розвиток соціальності учнів. Ми розглядаємо диференційовану педагогічну практику студентів в інклюзивному закладі освіти як ситуацію становлення та розвитку соціальності учнів у ході набуття та реалізації студентами професійної компетентності.

Ми зробили спробу реалізації нового підходу до організації педагогічної практики, розглядаючи її не як послідовно організовані види практичної діяльності студентів, а як етапи розвитку соціальності учнів інклюзивної школи та студентів у ході їх соціально-педагогічної взаємодії. Поступове професійне просування студентів у процесі диференційованої педагогічної практики має етапи: самооцінки рівня соціальності (здатності до ефективної взаємодії з оточенням, зокрема й професійної); входження в нову соціальну (навчально-професійну)

реальність, оцінки соціальності учнів; реалізації та розвитку соціальності учнів та студентів у ході професійної взаємодії; оцінки та самооцінки студентами результатів власної діяльності.

Зазначимо, що оцінка рівня соціальності учнів та самооцінка роботи студентів у ході організації диференційованої педагогічної практики в умовах інклюзивної школи становить сьогодні важливу методичну проблему. На нашу думку, найбільш доречним інструментарієм, що дозволяє її вирішити, є, з одного боку, «Матриця соціальності учня інклюзивної школи», а, з іншого, – «Матриця оцінки ефективності роботи майбутнього соціального педагога з розвитку соціальності учнів інклюзивної школи»

Для визначення рівня соціальності учня в ході педагогічної практики майбутньому соціальному педагогу необхідно зібрати інформацію не лише про особистісні та соціальні його характеристики, прояви поведінки, ціннісні пріоритети, а й схарактеризувати безпосереднє оточення дитини. Збір такої інформації необхідно проводити за запропонованим алгоритмом, розробленим з урахуванням «Матриці соціального благополуччя дитини» І. Дементьєва [1, с. 24], який дозволяє вирахувати узагальнений показник рівня соціальності дитини. Алгоритм, оформлений у таблицю-матрицю, студент-практикант заповнює з урахуванням даних, отриманих від учня, соціального педагога, психолога, учителя молодшої школи або класного керівника. На основі зібраних даних про школяра виявляються ті учні, яких можна віднести до групи ризику і які потребують соціально-педагогічного втручання в процес соціального виховання, а також індивідуальної роботи з профілактичною або корекційною метою. За допомогою даних матриці можна також оцінити рівень соціальності колективу, вирахувати, чи потрібна класному керівнику негайна допомога щодо соціального виховання учнів. Узагальнюючі дані таблиці становлять важливий фактичний матеріал для складання соціального паспорту класу.

Для оцінки ефективності роботи студентів-практикантів з розвитку соціальності учнів пропонуємо «Матрицю оцінки ефективності роботи майбутнього соціального педагога з розвитку соціальності учнів інклюзивної школи в ході педагогічної практики». Відповідно до зазначених у матриці критеріїв майбутній соціальний педагог здій-

снює всі види практичної роботи (планування, діагностика, корекційна (профілактична) діяльність, консультативна робота, діяльність з соціального виховання учнів тощо) та має можливість оцінити ефективність своєї діяльності самостійно та отримати оцінки спеціалістів, з якими він співпрацював під час проходження педагогічної практики. Максимальна оцінка – 80 балів – може бути отримана практикантом за умови виконання усіх видів передбачених програмою практики робіт та підвищена (ще на 20 балів) під час підготовки звітної документації і проведення конференції із захисту результатів практики.

Подібне вивчення результатів практики, винесення на захист наслідків педагогічної діагностики дозволить створити умови, коли педагогічна практика буде розглядатися студентами як ситуація, в якій вони ідентифікують свої ідеальні уявлення про соціального педагога з індивідуальним рівнем розвитку та умовами і вимогами реальної професійної ситуації. Отже, навчально-професійна діяльність оцінюється студентом не лише як особистісно значима, але і як суспільно значима, потрібна людям.

Розробка повного комплексу методичного забезпечення процесу проходження студентами диференційованої педагогічної практики в умовах інклюзивної школи становить напрям перспективної роботи з упровадження інклюзій у сферу освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дементьев И. Работа школы с детьми группы риска [Текст]// Воспитание школьника. – 2000. – № 7 – С. 24.
2. Стандарти соціальних послуг. Збірка проектів документів. Книга I / Під ред. Сідельнік Л.Л. – К.: Український фонд соціальних інвестицій, 2007 – 175 с.
3. Щербак С.І. Інтерсуб'єктивність і соціальність: дис. канд. філос. наук: 09.00.01 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 189 с.

УДК 378.147.036:811

**ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО НАВЧАННЯ
НА ФАКУЛЬТЕТАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Рибінська Ю.А.

Київський національний університет культури і мистецтв

**ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО НАВЧАННЯ
НА ФАКУЛЬТЕТАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Рибінська Ю.А.

У статті пропонується новий погляд на процес вивчення іноземних мов, перераховуються засадничі принципи реалізації творчого навчання на факультетах іноземних мов. Доведена ефективність принципу індивідуалізації, запобігання інформаційної надлишковості та інших під час проведення експериментального навчання.

Ключові слова: творче навчання, принципи навчання, індивідуально-творчий підхід, професійні комунікативні стратегії.

**ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ
НА ФАКУЛЬТЕТАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Рыбинская Ю.А.

В статье предлагается новый взгляд на процесс изучения иностранных языков, перечисляются основные принципы реализации творческого обучения на факультетах иностранных языков. Доказана эффективность принципа индивидуализации, предотвращение информационной избыточности и других при проведении экспериментального обучения.

Ключевые слова: творческое обучение, принципы обучения, индивидуально-творческий подход, профессиональные коммуникативные стратегии.

PRINCIPLES OF ORGANIZING THE CREATIVE TEACHING ON THE FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENTS

Rybins'ka J.A.

The article presents the new point of view on the process of learning foreign languages, counted the basic principles of creative teaching realization on the foreign languages departments. The efficacy of principle of individualization, avoiding abundant information and others are proved in time of experimental study.

Key words: creative teaching, principles of teaching, individual-creative approach, professional communicative strategies.

Особливої актуальності сьогодні набула проблема формування у студентів досвіду творчої самостійної діяльності. Це цілком закономірна соціально-педагогічна потреба, оскільки суспільству необхідна інтелектуальна, компетентна особистість, здатна критично мислити, творчо діяти, застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно розв'язувати проблеми чи створювати нове.

Завдання формування творчої, усебічно розвиненої особистості є одним із провідних серед поставлених перед сучасною вищою освітою. Зрозуміло, що вирішення цієї проблеми потребує принципової зміни підходів до організації навчально-виховного процесу: вища школа має бути зорієнтована на використання розроблених освітніх технологій та методичних систем (комплексів методів і прийомів навчання, завдань і вправ), які б спонукали студентів до активної творчої діяльності.

Мета статті – розкрити засадничі принципи реалізації творчого навчання на факультетах іноземних мов. Дидактами чітко визначено творчий компонент змісту освіти в навчально-виховному процесі. На думку І.Я. Лернера, розумова діяльність має творчий характер, коли відбувається:

- самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію;
- визначення нової проблеми в традиційній ситуації;
- бачення структури об'єкта, визначення його функцій;
- комбінування й перетворення раніше відомих способів діяльності в процесі розв'язування нової проблеми;

- створення принципово нового методу, способу, підходу, пояснення.

Методисти вважають, що вирішенню даного питання сприятиме, у першу чергу, використання інтерактивних методів і прийомів навчання, нетрадиційних навчальних занять.

Необхідність зміни акценту у професійно-методичній підготовці з нормативно-регламентуючого на індивідуально-творчий спонукає до розробки комплексної системи формування професійних комунікативних стратегій засобами креативного перекладу у форматі курсу «Методика викладання іноземних мов».

Одразу зазначимо, що формування професійних комунікативних стратегій – це складний педагогічний процес, який має розглядатися як цілісна система взаємодії всіх її складових.

Специфічними принципами розробленої навчально-методичної системи є принципи суб'єктивної домінанти, запобігання інформаційної надлишковості, індивідуалізації навчання, орієнтації на майбутню професійну діяльність, когнітивної графіки, комунікативності, музикоцентризму, пріоритетності творчих елементів над репродуктивними, міметичний принцип, принцип спонтанного мовлення, ціннісних орієнтацій особистості.

Принцип суб'єктивної домінанти ґрунтується на особистісно-орієнтованому навчанні, що є особливо важливим в освіті. Сутність його полягає у тому, що викладач має враховувати особисті пріоритети й вподобання кожного зі студентів, надавати їм право «виділитися з натовпу», зберігаючи при цьому свою індивідуальність та унікальність. Важливим аспектом сучасної вищої школи має бути система навчання, направлена на кожного студента зокрема. Власне під час роботи з креативним перекладом найповніше втілюється потреба людини в самовираженні, реалізації змісту свідомого та підсвідомого.

Принцип запобігання інформаційної надлишковості базується на виділенні базових аспектів під час навчання, запобіганні будь-яких повторів чи зайвого матеріалу. Мистецтво викладання ґрунтується на тому, щоб у короткі строки наблизити кожного зі студентів до самоосвіти і базових знань, уникаючи рутинного, надлишкового матеріалу, тим самим відкриваючи більше можливостей студентам до

пошуку власних відкриттів, застосуванні знань на практиці і спонуканні до власної творчості.

Принцип індивідуалізації навчання акцентує увагу на тому, що новітня парадигма навчання передбачає перехід від колективного навчання до надання можливості кожній особистості для побудови індивідуальної навчальної траєкторії. В ідеалі кожний студент повинен мати право вибору не тільки переліку навчальних дисциплін, а також форм, методів, інтенсивності та подовженості навчання, які були б адекватні особистим зацікавленням, потребам і особливостям.

Перевага індивідуального підходу в тому, що він заснований на повазі до того, хто навчається, визнанні його суб'єктом само детермінації, що забезпечує можливість досягати принципово найвищого рівня в ході освіти.

Принциповою особливістю проектуючого навчального оточення на засадах творчості є можливості генерування для кожного студента індивідуальних ситуацій, завдань, проектів, творчих робіт, що дозволить виключити чи максимально знизити негативний вплив факторів, що сповільнюють активізацію творчого мислення. Студент починає розуміти, що успіх навчального процесу залежить тільки від нього самого, від того, як він наважиться використати свій потенціал, творчі вміння та навички, знайти і систематизувати інформацію, винайти вирішення проблеми.

Таким чином, у створенні новітньої методики на основі креативного перекладу виокремлюється нове завдання: становлення інтелектуальної, творчої особистості кожного зі студентів, з максимальним урахуванням його індивідуально-пізнавального стилю і психологічних особливостей, а також рівня підготовленості в тому чи іншому напрямі. Освіта ж при використанні креативного перекладу набуває персоніфікованого, особистісно-зорієнтованого характеру.

Під креативним перекладом ми розуміємо саме переклад поетично-музичного твору, що несе в собі невичерпну кількість унікальних, індивідуальних характеристик, які можливо передати тільки використовуючи власний, неповторний досвід і знання, а також рівень лексичної освіченості й загальної підготовленості в тому чи іншому напрямі.

Принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність доводить, що зближення навчальної діяльності студентів до майбутньої професії сприяє тому, що вона виступає для них не у вигляді абстрактної перспективи застосування набутих теоретичних знань, а стає достатнім мотивуючим фактором навчання, наповнюючи його особистісним смислом. За таких умов вони свідомо вибудовують власну поведінку в кожний момент часу, перекидаючи місток між минулим (наукова інформація, що складає зміст теоретичного курсу методики викладання іноземних мов), теперішнім (навчальна діяльність щодо засвоєння змісту освіти) і майбутнім (спрямованість на творче застосування набутих знань, умінь та навичок у майбутній професійній діяльності). Професіоналізація освітнього процесу ВНЗ активізує життєву позицію студентства, забезпечує особистісне включення в оволодіння майбутньої професії.

У працях Г.К. Середи було зазначено, що орієнтація на майбутнє є одним із важливих факторів, який впливає на продуктивність запам'ятовування. Цим самим учена вказує на «футурогенну» природу пам'яті.

Наближення навчальної діяльності студентів до майбутньої професії сприяє тому, що вона виступає для них не у вигляді абстрактної перспективи застосування набутих теоретичних знань, а стає достатнім мотивуючим фактором навчання, наповнюючи його особистісним смислом. За таких умов студенти свідомо вибудовують власну поведінку в кожний момент часу, перекидаючи місток між *минулим* (наукова інформація, що складає зміст теоретичного курсу методики викладання літератури), *теперішнім* (навчальна діяльність щодо засвоєння змісту освіти) і *майбутнім* (спрямованість на творче застосування набутих знань, умінь та навичок у майбутній професійній діяльності). Професіоналізація освітнього процесу ВНЗ активізує життєву позицію студентства, забезпечує особистісне включення в оволодіння майбутньою професією.

Принцип когнітивної графіки є важливим під час роботи з перекладом. Постановка питання про візуальний переклад літературного тексту базується, перш за все, на традиції порівняльного аналізу вербального і візуального, що отримала більш-менш визначений

характер у різноманітних дослідженнях, починаючи з XX століття в доробку У. Еко, Д.Б. Зільбермана, Ж. Лакана, М.Г. Маклюєна, М. Мерло-Понті, П.О. Флоренського. Контрверза вербальне/ візуальне виступає підґрунтям багатьох сучасних концепцій, наприклад, у вітчизняній науці в таких дослідників, як О. Бурова, Ю. Легенький, Т. Орлова, Г. Почепцов та ін. У становленні неklasичної парадигми раціональності, яка ґрунтується на засадах визнання різноманітності форм розумової діяльності людини, на особливу увагу заслуговує проблематика авербальних форм свідомості, що розглядається в багатьох аспектах. Передусім, це поле когнітивної психології в цілому (Ф.В. Бассін, О.Р. Лурія, А.С. Прангішвілі, А.Є. Шерозія), несловесні компоненти мовлення (К.К. Жоль, А.Т. Кривоносов, О.В. Легостаєва, Б.О. Серебренников), і навіть суто музичні (П.С. Волкова) чи пластичні, наприклад, у танці (І.О. Герасимова), виявлення процесів мислення. Одним з важливих елементів цього принципу є символ – значеннясва схема предмета.

Когнітивна графіка (синтез думок, почуттів, образів) – інформаційно-енергетичне утворення, що конструює і породжує в людині нескінченний ряд виявів предмета чи явища й регулює дії та її вчинки [2, с. 467].

Принцип комунікативності допомагає викладачу зосередити увагу на удосконаленні лексичних навичок студентів, збільшенню їх словникового запасу під час навчання, наблизити їх до можливості вільно спілкуватися іноземною мовою, змісті висловлювання.

Процеси глобалізації та інформатизації, які є провідною характеристикою нинішньої доби, стимулюють до дослідження комунікації в усіх її виявах. Комунікативні здібності мовця виявляються передусім на вербальному рівні, але комунікація — це складний комплекс, основними принципами якого залишаються багатоаспектне сприйняття змісту повідомлення через стосунки мовців, транзакційний та нелінійний характер (Н.Д. Арутюнова, Г.В. Колшанський, І.І. Сусов, Й.А. Стернін, Л.П. Якубинський, Т.А. Ван Дейк, А.Д. Белова, Г.Г. Почепцов, Ф.С. Бацевич, В.В. Красних, М.М. Бергельсон, Р.Л. Бірдвістелл, В.П. Річмонд, Дж. МакКроскі, К. Трейсі та ін.).

Надвербальні компоненти беруть до уваги в плануванні комунікативних стратегій і тактик поведінки, якщо вони впливають на вибір адекватних ситуацій мовленнєвих засобів спілкування. На відміну від кінесичних, просодичних і проксемічних компонентів, їх не завжди сприймають як особливий знаковий світ, оскільки вони є своєрідним предметним світом, окрім елементи якого трактують семіотично.

Реалізація невербальних компонентів комунікації можлива тільки в процесі спілкування за умови наявності двох або більше мовців. На відміну від вербального, функціонування невербального знака більшою мірою залежить від обох мовців і набуває значення в процесі їхньої дискурсивної взаємодії. Дискурс є діалогічним за своєю природою, і вважаємо за необхідне підкреслити цю характеристичну рису дискурсу, відзначаючи, що дискурс трактуємо як безпосередній контакт мовців за наявності можливості сприйняття кожним із них як вербальних, так і невербальних складових мовлення, з урахуванням усіх дискурсивних параметрів спілкування [3, с. 17].

Для відтворення невербальних компонентів комунікації переважно живляються метафори та метафоричні епітети (to shoot a look of sharp suspicion, the eyes bore right into someone, a dark look, a steely glance, a soft tone, a firm tone, etc.), епітет перенесений (an apologetic finger/arm, an accusing finger, a knowing finger, a forbidding hand, to elbow smb. та порівняння (a tone of voice which made you think of rubbing your hand down a cat's back, just as soft, eyes like lasers, to have a smile like a crocodile).

Принцип музикоцентризму опирається на синергетику внутрішньо ритмо-інтонаційної пульсації (за М. Давидовим). У XX столітті відбулася своєрідна революція в музичній свідомості, утвердилися нові принципи музично-естетичного мислення і розуміння цінностей композицій. Зокрема, одержала місце емансипація дисонансу, що призвела до художнього засвоєння нових засобів, які відрізнялися підвищеною експресивністю, гостротою та різкістю звучання. Ці новації знайшли своє відображення й у вітчизняній музиці тих часів. Композиції Прокоф'єва, Шостаковича, Московського, Хачатуряна були досить тісно пов'язані з класичною традицією і водночас відрізнялися надзвичайно яскравою виразністю. Музика XX століття створила безліч

нових форм, кардинально оновилися засоби музичної виразності, виникли нові погляди на гармонію, поліфонію, аранжацію, оркестровку, на саму природу музичного мистецтва. Разом з тим ці кардинальні знахідки виявляли головну стратегію – пошук прогресивного тематизму, мети, котра була б здатною відобразити світовідчуття людини нового часу. Саме це є важливим аспектом, який має враховуватися під час написання студентами власних перекладів і музичних творів.

Принцип пріоритетності творчих елементів над репродуктивними ґрунтується на специфіці педагогічної й методичної творчості, коли досвід творчої діяльності не може бути переданий шляхом інформування чи ілюстрування, а лише набутий під час особистого включення студентів у процес творчої діяльності. Отже, у навчально-виховному процесі ВНЗ елементи творчої діяльності мають переважати над репродуктивними.

Щоб забезпечити цю умову, доцільно створювати такі навчальні ситуації, що потребують від студента застосування його креативних здібностей і потенціалу.

Автор книги «A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age» Pink зазначає, що «майбутнє належить не раціоналістам, а людям, у яких більше задіяна права півкуля головного мозку» [4].

Творчість – це ментальний процес, який включає в себе генералізацію нових ідей і концептів чи нові асоціації між існуючими ідеями і концептами. З наукової точки зору продукти творчого мислення – зазвичай мають у собі й оригінальність і доречність.

Механізм творчості – новизна, що в деякій мірі подібна попередньо створеному, але містить елемент унікального, прогресу, руху вперед:

- 1) опрацьовувати інформацію й енергію різноманітних задач;
- 2) перебудовувати структуру;
- 3) взаємно підсилювати творчість;
- 4) діяти універсально;
- 5) розв'язувати задачі оригінальним способом.

Під поняттям «творець», і «творити» мається на увазі свобода дій.

Міметичний принцип. Онтологія представляючого суб'єкта стає універсальною для новоєвропейської свідомості й культури, про що

свідчить трансформація поняття образу і відповідного йому поняття мімесису як в філософії, так і в мистецтві. Реконструкція принципового для герменевтики давньогрецького розуміння міметичного принципу уможливило позадіяльнісну «експлікацію» проблеми зображення, яка базується на визначенні творчості (поетичного здійснення) і, відповідно, «уявлення» (фантазії) за межами его-телеологізованого суб'єктного онтологізму і збігається з осягненням «буттєвого» слова, репрезентованого гайдеггерівською філософією.

Принцип спонтанного мовлення. Термін «спонтанне мовлення» може бути перекладений як «самостійне мовлення» (письмове й усне). Більш широкий термін «кодування». Разом із тим у терміні «спонтанне мовлення» більш підкреслюється момент самостійності, що педагогічно – дуже важливо.

Однак антонім до «спонтанного мовлення» – «рецептивне мовлення» – тоді повинен розумітися як мовлення пасивне, що педагогічно і психологічно було б неправильно, оскільки декодування – процес теж активний і неможливий без співвідношення з кодуванням.

Отже, експериментально-дослідне навчання підтвердило припущення, що найбільшу продуктивність для розвитку професійної спрямованості особистості забезпечує така методика, яка включає в себе творчі методи і прийоми навчання іншомовного мовлення з урахуванням вищезгаданих принципів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєва О.Ю. Метод комп'ютерної візуалізації результатів експериментальних досліджень з використанням принципів когнітивної графіки : автореф. дис. ... канд. техн. наук : 05.13.06 / Афанасьєва Олеся Юрій-Юстинівна. – К., 2003. – 22 с.
2. Клименко В.В. Психологія творчості: навчальний посібник [для студентів вищ. навч. закладів] / В.В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
3. Солощук Л.В. Взаємодія вербальних і невербальних компонентів комунікації у сучасному англomовному дискурсі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Л.В. Солощук. – К., 2009. – 37 с.
4. Pink D. H. A Whole New Mind : Moving from the Information Age to the Conceptual Age / D. H. Pink. – New York : Riverhead / Penguin, 2005.

УДК 37.04

**ОРГАНІЗАЦІЯ, ЗМІСТ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПРАВознавства**

Рябовол Л.Т.

*Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

**ОРГАНІЗАЦІЯ, ЗМІСТ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПРАВознавства**

Рябовол Л.Т.

У статті розкрито особливості організації педагогічної практики, обґрунтовано її місце і роль у системі професійної підготовки майбутніх учителів правознавства, проаналізовано зміст та визначено критерії оцінювання за вимогами кредитно-трансферної системи навчання.

Ключові слова: педагогічна практика, теоретичні знання, практичні уміння, зміст педагогічної практики, критерії оцінювання.

**ОРГАНИЗАЦИЯ, СОДЕРЖАНИЕ И КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ПРАВОВЕДЕНИЯ**

Рябовол Л.Т.

В статье раскрыты особенности организации педагогической практики, обосновано ее место и роль в системе профессиональной подготовки будущих учителей правоведения, сделан анализ содержания, определены критерии оценивания, исходя из требований кредитно-трансферной системы.

Ключевые слова: педагогическая практика, теоретические знания, умения, содержание педагогической практики, критерии оценивания.

ORGANIZATION, CONTENT AND EVALUATION CRITERIA FOR PEDAGOGICAL PRACTICE FUTURE TEACHERS LAW

Ryabovol L.T.

The article shows the features of pedagogical practice, grounded in its place and role in training future teachers of law, disclosed its contents and evaluation criteria defined by the requirements of credit-transfer system educational.

Keywords: educational practice, theoretical knowledge, practical skills, the content of teaching practice, evaluation criteria.

Постановка проблеми. Сучасний етап оновлення і розвитку нашої держави висуває нові вимоги до вчителя, його професійної підготовки. Нинішній учитель, як зазначено в Концепції середньої загальної освіти (12-річна школа), повинен усвідомлювати свою соціальну відповідальність, постійно дбати про особистісне і професійне зростання, досягати нових педагогічних цілей; його роль полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, але й бути людиною культури і носієм загальнолюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін. Домінантною стає підготовка педагога, діяльність якого ґрунтується на вмінні організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості [3]. Суттєві зміни, які відбулися у змісті загальної середньої освіти вимагають відповідної перебудови на сучасних засадах усієї системи підготовки майбутнього вчителя, важливу роль у якій відіграє педагогічна практика.

Особливої актуальності в контексті викладеного вище набуває думка про те, що вся навчально-виховна, науково-дослідна й суспільно-громадська діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів має бути підпорядкована ідеї педагогічної професіоналізації як об'єктивної і нагальної потреби. Професійно підготовлений учитель, як стверджує І. Коляда, це – всебічно вихований, психологічно й методично підготовлений фахівець, у якого професійні вміння є сформованими, педагогічна спрямованість – яскраво виражена, рівень

розвитку методично-дидактичного мислення – високий; його спроби вирішення педагогічних завдань є оригінальними та ефективними, педагогічні завдання-проблеми такий вчитель розв’язує в системі, володіє різноманітною педагогічною технікою; є спеціалістом з вираженим індивідуально-творчим стилем у роботі [2, с. 8].

Принципова вимога до вчителя – знання предмета. Без досконалості в царині власного предмета вчителеві в школі робити нічого, стверджують В. Андрущенко та С. Дорогань. Учителське незнання (неповне, недосконале знання), на їх думку, може обернутися втратою впевненості в собі, авторитету, впливу на аудиторію, а це вже трагедія, відвернути яку часом просто неможливо. Педагогічна майстерність означає уміння передавати свої знання іншим, роз’яснити, показати предмет у його повній красі й невичерпності, зацікавити ним. Той, хто не володіє цією якістю, перестає бути педагогом. Учитель також має бути психологом, повинен знати вікові особливості сприйняття й мислення дитини, умови її розвитку, володіти здатністю розуміти (й відчувати) дитину, входити в її внутрішній світ [1, с. 6]. Формування саме такого вчителя має забезпечувати педагогічна практика.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади підготовки вчителя та способи їх реалізації в різних видах професійної підготовки є предметом дослідження А. Алексюка, В. Бондаря, Ф. Гоноболіна, С. Гончаренка, І. Зязюна, Г. Костюка, Н. Кузьміної, В. Моляко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Р. Хмелюк, Л. Хомич та ін. У працях Є. Веренчивої, З. Єфименко, М. Рутковської вивчаються питання формування особистості вчителя й процесу оволодіння ним педагогічною майстерністю. Методичні засади професіограми вчителя основ правознавства визначив І. Коляда. Проте, проблема професійної підготовки вчителя правознавства в цілому та визначення місця й ролі в цьому процесі педагогічної практики є недостатньо вивченою, що й обумовило обрання теми нашого дослідження.

Мета статті полягає у визначенні та характеристиці особливостей організації і змісту педагогічної практики майбутніх учителів правознавства, розробці критеріїв її оцінювання за вимогами кредитно-трансферної системи навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна практика майбутнього вчителя правознавства є цілісною, передбачає здійснення комплексу заходів, спрямовується на доповнення й збагачення теоретичної підготовки студентів, формування в них практичних (методичних) умінь і навичок як мети практики, в ході якої в майбутнього вчителя має сформуватися переконання у необхідності активної професійної позиції й творчого ставлення до роботи. Виходячи з того, що педагогічна практика є заключним етапом професійної підготовки студентів у вузі, вона повинна характеризуватися високим рівнем їх самостійності й відповідальності, широким обсягом і достатньо високим рівнем складності змісту [5, с. 102].

Під час проходження практики в студентів має продовжуватися формування умінь, що визначають професіограму вчителя правознавства. Серед них такі, як: визначати освітню, розвиваючу й виховну цілі та завдання уроку; складати календарно-тематичний план, спираючись на навчальну програму курсу; структурувати навчальний матеріал, складати оптимальний план його викладу; визначити форму навчання (тип уроку) на основі усвідомлення освітньої, розвиваючої та виховної мети й завдань; підбирати комплекс навчально-методичного забезпечення та методи й прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; складати план-конспект; робити аналіз (самоаналіз) уроку; застосовувати різні технології формування правових понять в учнів; використовувати на уроках правознавства міжтематичні та міжпредметні зв'язки; користуватися нормативно-правовими актами; організовувати й проводити дидактичні ігри в навчанні правознавства; забезпечувати проблемний підхід; використовувати інноваційні педагогічні технології, умовно-графічну наочність тощо [2, с. 8-9].

Виходячи з викладеного, завданнями педагогічної практики з правознавства є продовження формування умінь спостерігати й аналізувати навчально-виховний процес, узагальнювати і систематизувати педагогічний досвід навчання правознавства; оволодіння вміннями підготовки, проведення різних типів уроків правознавства із застосуванням різноманітних методів, прийомів навчання; поглиблення й закріплення теоретичних знань, застосування їх на практиці; оволодіння вміннями проводити навчально-виховну роботу, враховуючи вікові та індивіду-

альні особливості учнів; підвищення мотивації до вивчення фахових і педагогічних дисциплін, удосконалення методичних здібностей.

Завдання практики реалізуються через її зміст, закріплений у програмі, у таких напрямках: комплексне вивчення системи роботи школи; навчально-виховна робота студента на уроках правознавства; позакласна та позашкільна робота; наукова діяльність; складання звіту [5, с. 19-21].

Етапами проходження педагогічної практики з правознавства є адаптаційний, який охоплює перший тиждень практики та передбачає знайомство студента зі школою, учителями, класом; пробно-тренувальний, у ході якого практикант проводить пробні уроки; закріплювально-тренувальний; заліковий, під час якого проводяться заліковий урок та позакласний захід, завершується складання звітної документації [4, с. 107].

Навчально-виховна робота практиканта має ґрунтуватися на вивченні положень Державного стандарту освітньої галузі «Суспільствознавство», навчальної програми правознавчого курсу, уроки з якого будуть проводитися студентом, календарно-тематичного плану вчителя правознавства; передбачає відвідування й аналіз уроків суспільно-гуманітарних предметів. Доцільно ознайомитися зі складом учнів у класі, методикою і конспектами вчителя. Підготовку до уроку слід завершувати розробкою студентом плану-конспекту й узгодженням його з учителем та методистом з правознавства.

Позакласна та позашкільна робота практиканта має узгоджуватися з планами виховної роботи школи і класу, доцільним є залучення до неї працівників судових і правоохоронних органів, правозахисних організацій. На високу оцінку заслуговує участь практиканта в організації та проведенні тижня права в школі, випусках стіннівок, усних журналів. Завданнями студента на практиці в окресленому напрямку є активна допомога вчителю правознавства в проведенні позакласної та позашкільної роботи; проведення позакласного навчально-виховного заходу з правознавства з попередньою розробкою плану-конспекту та узгодженням його з учителем і методистом.

У процесі проходження педагогічної практики створюються сприятливі умови для проведення студентами наукової роботи, зокрема

спрямованої на збирання матеріалу, необхідного для написання курсової або кваліфікаційної роботи з методики навчання правознавства; написання рефератів, тез доповідей та доповідей для виступу на підсумковій конференції з педагогічної практики, семінарських заняттях, студентських конференціях.

У звітній документації практиканта мають бути комплексно відображені результати педагогічної практики, зокрема результати навчальної та виховної роботи практиканта, відповідно мають бути оцінені позакласна виховна робота з правознавства.

Виходячи з того, що контроль, перевірка й оцінювання є важливими складовими будь-якої дидактичної системи, якою є й педагогічна практика з правознавства, на увагу заслуговують критерії її оцінювання. Останні розроблені нами за вимогами кредитно-модульної системи.

Оцінку «відмінно-5» за національною шкалою (середньозважений бал – 4,75 ...5; оцінка ECTS – A; високий рівень) студент отримує, якщо він:

- вільно володіє навчальним матеріалом, уміло використовує професійну та наукову термінологію, проявляє самостійність у підготовці та проведенні уроків і позакласних заходів;

- виконав усі завдання педагогічної практики, поглибив і закріпив теоретичні знання, набуті у вузі, оволодів на високому рівні: 1) уміннями спостерігати, аналізувати процес навчання, узагальнювати й систематизувати педагогічний досвід викладання правознавства; 2) навичками підготовки й проведення уроків правознавства із застосуванням різноманітних, у тому числі активних та інтерактивних, методів навчання; 3) уміннями проводити навчально-виховну роботу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, використовуючи знання з психології, педагогіки й фізіології підлітків; розробив календарно-тематичний план курсу;

- провів 4-5 уроків правознавства та склав відповідну кількість планів-конспектів з дотриманням усіх вимог щодо їх оформлення, а також провів самоаналіз одного уроку;

- при проведенні уроків: правильно формулював навчальну, виховну і розвиваючу цілі, що й були досягнуті в ході уроку, повністю враховував особливості класу, окремих груп учнів, індивідуальні осо-

бливості дітей; вибір типу уроків та структури – абсолютно обґрунтовані; готуючись до уроку, керувався методичними рекомендаціями, передовим чи власним досвідом, додатковою літературою, вибір форм і методів навчання – адекватні темі та цілям; обсяг і зміст навчального матеріалу сприяв повному розкриттю теми. Його відбір здійснювався з дотриманням таких вимог: точність, конкретність, правильне співвідношення фактичного матеріалу з теоретичними висновками, стимулювання розвитку мислення, пам'яті, мови учнів, урахування їх життєвого досвіду, практичне значення навчального матеріалу;

- подав на перевірку методисту з правознавства всю необхідну звітну документацію вчасно та відповідно до вимог, а саме: календарно-тематичний план; плани-конспекти проведених уроків; план-конспект позакласного виховного заходу; звіт про проходження педагогічної практики з правознавства; витяг з протоколу засідання педагогічної ради школи, у якому окремо оцінені результати навчальної та виховної роботи практиканта, відповідно оцінка за уроки з правознавства – «відмінно» та оцінка за позакласну виховну роботу – «відмінно».

Оцінку «добре-4» за національною шкалою (середньозважений бал – 4,25 ...4,74; оцінка ECTS – B; достатній рівень) студент отримує, якщо він:

- вільно володіє навчальним матеріалом, уміло використовує професійну та наукову термінологію, проявляє достатній рівень самостійності у підготовці та проведенні уроків і позакласних заходів;

- виконав усі завдання педагогічної практики, поглибив і закріпив теоретичні знання, набуті у вузі, а саме оволодів на достатньому рівні: 1) уміннями спостерігати й аналізувати процес навчання, узагальнювати і систематизувати досвід викладання правознавства; 2) навичками підготовки й проведення уроків правознавства різного типу із застосуванням різноманітних методів і прийомів навчання; 3) уміннями проводити навчально-виховну роботу з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей учнів; розробив календарно-тематичний план;

- провів 4-5 уроків правознавства різних типів із застосуванням різноманітних методів навчання та склав відповідну кількість планів-конспектів з дотриманням вимог щодо їх оформлення, а також зробив самоаналіз одного уроку;

- при проведенні уроків правознавства: правильно формулював навчальну, виховну й розвиваючу цілі, проте вони були досягнуті не в повному обсязі в ході уроку, не зовсім повно враховував особливості класу, окремих груп учнів, індивідуальні особливості дітей; вибір типу уроку був обґрунтованим, готуючись до уроку, студент керувався методичними рекомендаціями, передовим досвідом, додатковою літературою; форми і методи навчання відповідали темі та меті, навчальний матеріал сприяв розкриттю теми й добирався з дотриманням таких вимог, як: точність, конкретність, правильне співвідношення фактичного й теоретичного матеріалу, стимулювання розвитку мислення, пам'яті, мови учнів, урахування їх життєвого досвіду, практичне значення навчального матеріалу;

- подав на перевірку методисту з правознавства вчасно всю необхідну звітну документацію, а саме: календарно-тематичний план; плани-конспекти проведених уроків; план-конспект позакласного заходу; звіт про проходження педагогічної практики з правознавства; витяг з протоколу засідання педагогічної ради школи, у якому окремо оцінені результати навчальної та виховної роботи практиканта, відповідно оцінка за уроки – «добре», за позакласну роботу – «добре».

Оцінку «добре-4» за національною шкалою (середньозважений бал – 3,75 ... 4,24; оцінка ECTS – C; достатній рівень) студент отримує, якщо він показав результати, які відповідають вимогам, передбаченим до рівня B, але уроки, проведені ним, та застосовувані методи – не різноманітні.

Оцінку «задовільно-3» за національною шкалою (середньозважений бал – 3,25 ... 3,74; оцінка ECTS – D; середній рівень) студент отримує, якщо:

- не зміг успішно впоратися з усіма завданнями практики: виявив посередні теоретичні знання з фахових, педагогічних і методичних дисциплін та недостатній рівень сформованості практичних умінь; не був самостійним в організації та проведенні навчально-виховної роботи;

- виконав усі завдання педагогічної практики, оволодів на середньому рівні: 1) уміннями спостерігати й аналізувати процес навчання, узагальнювати і систематизувати педагогічний досвід викладання правознавства; 2) практичними навичками підготовки й проведення уроків

правознавства; 3) уміннями й навичками проводити навчально-виховну роботу; розробив календарно-тематичний план курсу;

- провів 4-5 уроків правознавства та розробив відповідну кількість планів-конспектів з дотриманням окремих вимог щодо їх оформлення, зробив не достатньо глибокий самоаналіз уроку правознавства;

- при проведенні уроків правознавства: недостатньо правильно формулював цілі, вони не були досягнуті в повному обсязі в ході уроку, недостатньо враховував особливості класу, окремих груп учнів, індивідуальні особливості дітей; вибір типу уроку був недостатньо обґрунтованим; готуючись до уроку, керувався переважно методичними рекомендаціями; вибір форм і методів навчання не повною мірою відповідали темі та цілям, навчальний матеріал сприяв розкриттю теми, проте його відбір не завжди здійснювався згідно з такими вимогами, як: точність, конкретність, правильне співвідношення фактичного матеріалу з теоретичними висновками, стимулювання розвитку мислення, пам'яті, мови учнів, урахування їх життєвого досвіду, практичне значення;

- подав на перевірку методисту звітну документацію в повному обсязі, але з дотримання не всіх вимог та/або із запізненням; у витягу з протоколу засідання педагогічної ради школи окремо визначені результати навчальної та виховної роботи практиканта й оцінені – «задовільно».

Оцінку «задовільно-3» за національною шкалою (середньозважений бал – 3 ...3,24; оцінка ECTS – E; середній рівень) студент отримує, якщо він показав результати, які відповідають вимогам, передбаченим до рівня Д, але недостатньо відповідально поставився до практики, документація подана повністю, однак не вчасно, з дотримання не всіх вимог, її оформлення не якісне.

Оцінку «незадовільно-2» за національною шкалою (середньозважений бал – 2,5 ...2,99; оцінка ECTS – FX) студент отримує, якщо він: не виконав програму практики або певну частину завдань практики (навіть один з видів робіт), отримав негативний відгук від учителя правознавства; не розробив календарно-тематичний план; не провів 4-5 уроків правознавства, відповідно, не розробив плани-конспекти, не провів самоаналіз одного уроку; не подав на перевірку методисту звітну до-

кументацію; у витягу з протоколу засідання педагогічної ради школи окремо визначені результати навчальної та виховної роботи практиканта й оцінені – «незадовільно». Студент може повторно пройти педагогічну практику з правознавства й отримати позитивну оцінку.

Оцінку «незадовільно-2» за національною шкалою (середньозважений бал – 2 ...2,49; оцінка ECTS – F; низький рівень) студент отримує за умови не виконання програми й завдань практики під час повторного її проходження.

Висновки. У результаті проведеного дослідження ми встановили, що вчитель як фахівець має характеризуватися наявністю у нього високого рівня знань з предмета та методичною підготовкою. Це пояснюється тим, що в структурі діяльності педагога найважливішу роль відіграють узаємопов'язані знання й уміння, серед яких розрізняють: спеціальні – знання теорії науки, що викладається; загальнопедагогічні – знання теорії виховання та навчання; психологічні – знання психологічних основ навчання, психічних станів учнів, закономірностей вікових та індивідуальних особливостей сприймання ними змісту предмета; спеціальнопедагогічні (методичні) – знання форм, методів, прийомів і засобів навчання правознавства. Особливу роль у їх формуванні відіграє педагогічна практика як важлива форма підготовки майбутнього вчителя-професіонала, оскільки саме у процесі її проходження створюються умови, сприятливі для адаптації студента до робочого місця вчителя правознавства, підготовки до цілісного виконання його функцій, виходячи із змістової наповнюваності практики, її програми. На перевірку рівня сформованості необхідних методичних умінь спрямовуються критерії її оцінювання, розроблені нами за вимогами кредитно-модульної системи.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Подальшого дослідження потребують об'єктивні та суб'єктивні умови професійної підготовки майбутнього вчителя правознавства у ВНЗ як фахівця, а також більш детальна розробка критеріїв оцінювання результатів педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В., Дорогань С. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування / В. Андрущенко, С. Дорогань // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 5-13.
2. Коляда І.А. Методичні засади професіограми вчителя основ правознавства / І.А. Коляда // Історія. – 2005. – № 2. – С. 8-18.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), затверджена Постановою колегії МОН України та Президією АПН України № 12/5-2 від 22.11.2001.
4. Рябовол Л.Т. Навчально-методичний комплекс курсу «Шкільний курс «Основи правознавства» та методика його викладання» (за вимогами кредитно-модульної системи) / Л.Т. Рябовол. – Кіровоград, 2008. – 120 с.
5. Рябовол Л.Т. Організація діяльності студентів з основ правознавства // Педагогічна практика студентів як основний компонент професійної підготовки учителів історії / Укл. О.І. Бабак, Н.І. Біденко, Л.Т. Рябовол та ін. – Кіровоград, 2007. – 114 с.

УДК 37.013.42

СОЦІАЛЬНА ВУЛИЧНА РОБОТА ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Тарасенко Н.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

СОЦІАЛЬНА ВУЛИЧНА РОБОТА ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Тарасенко Н.В.

У статті розглянуто соціальну вуличну роботу як одну з можливих форм організації педагогічної практики майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: соціальна вулична робота, підготовка майбутніх соціальних педагогів, педагогічна практика.

**СОЦИАЛЬНАЯ УЛИЧНАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ
СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

Тарасенко Н.В.

В статье рассмотрено социальную уличную работу как одну из возможных форм организации педагогической практики будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: социальная уличная работа, подготовка будущих социальных педагогов, педагогическая практика.

**SOCIAL STREET WORK AS FORM OF ORGANIZATION OF
PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE SOCIAL TEACHERS**

Tarasenko N.V.

The article deals with social street work as one possible form of future social pedagogical practices of teachers.

Keywords: social street work, preparation of future social teachers, pedagogical practice.

Законами України «Про вищу освіту», «Про професійно-технічну освіту», Національною доктриною розвитку освіти України, основними напрямками реформування професійно-технічної освіти України передбачено перехід вищої освіти до системи підготовки фахівця не лише як оперуючого професійними знаннями, але і як компетентного, мобільного спеціаліста. Введення такої системи, пов'язане, у першу чергу, з переходом економіки нашої держави до ринкових відносин, розширенням міжнародних зв'язків і потребою інтеграції з міжнародною системою підготовки фахівців.

Первинне значення для дослідження проблем підготовки і професійного становлення фахівців у галузі педагогіки, соціальної педагогіки, соціальної роботи мають наукові праці Л.Г. Гусякової, Н.Ю. Кліменко, Т.В. Лодкіної, В.Ш. Масленникової, Г.В. Мухаметзянової, В.А. Никітіна,

В.А. Сластеніна, С.В. Тетерського, В.А. Фокіна, С.Н. Чистякової, Н.Б. Шмельової та ін.

Значний унесок у розробку теоретико-методичної концепції соціально-педагогічної підготовки студентів зроблено такими вітчизняними вченими як О.В. Безпалько, Н.П. Бура, Н.І. Жигайло, І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Л.І. Міщик, А.О. Рижанова, Л.Т. Тюптя та ін., які досліджували різні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок, що соціальний педагог – це спеціаліст відповідної кваліфікації, об'єктом діяльності якого є люди різного віку, різних соціальних верств, різного віросповідання, який вивчає психолого-медико-педагогічні особливості дітей та молоді, умови їх мікросоціуму та життя, виявляє інтереси, потреби, труднощі, проблеми, надає своєчасну допомогу та підтримку, виступає посередником між організацією, сім'єю, спеціалістами різних соціальних служб, відомств та адміністративних органів, допомагає здійснити реабілітацію дітей-інвалідів та соціальний супровід дітей-сиріт, організовує роботу з підлітками та молоддю за місцем проживання [2; 3].

За визначенням А.Й. Капської, О.В. Безпалько та Р.Х. Вайноли, одним із напрямів діяльності майбутніх соціальних педагогів є соціальна вулична робота, що ґрунтується на покращенні здоров'я дітей та молоді шляхом привнесення того, чого вони позбавлені; спонуканням дітей та підлітків до встановлення відносин із людиною чи групою, що піклується про них та можуть допомагати їм в організації дозвілля; допомога «дітям вулиці» в реалізації їх прав, можливостей, здібностей [1].

Теоретико-методологічні основи соціальної вуличної роботи висвітлено в працях таких науковців, як Т.В. Семігіна, Н.В. Кабаченко.

Проблемі вуличної соціальної роботи зі споживачами ін'єкційних наркотичних речовин присвячено публікації С. Філь та А. Бойко.

Можливості застосування гештальт-підходу в умовах соціальної вуличної роботи досліджував А.І. Павловський.

Особливості організації та питання техніки безпеки соціальної вуличної роботи вивчали А.Й. Капська, Р.Х. Вайнола, О.В. Безпалько.

Серед західних фахівців проблемі вуличної соціальної роботи присвячено праці таких дослідників як K. Ward та A. Fyson, M. Bodenmüller та G. Piepel, A. Klose та S. Werner.

Отже, хоча проблема організації соціальної вуличної роботи активно розробляється в науці, питання підготовки фахівців щодо здійснення цієї роботи залишається не розкритим, особливо в аспекті практичної підготовки.

Виходячи з необхідності наукового обґрунтування практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах сьогодення, метою статті стало дослідження впливу педагогічної практики на професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів в умовах соціальної вуличної роботи.

Узагальнюючий огляд наукової літератури дає змогу зробити висновки, що в навчальному процесі професійної освіти у ВНЗ теоретичне навчання значно домінує над практичними формами підготовки майбутніх соціальних педагогів [4].

Соціально-педагогічна практика розглядається дослідниками в якості інтегруючого і стрижневого компонента практичної підготовки та особистісно-професійного становлення фахівця. Вона є сполучною ланкою між аудиторним навчанням майбутніх соціальних педагогів та майбутньою роботою в закладах освіти та соціальних службах.

Складовою частиною професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у Харківській гуманітарно-педагогічній академії є десять видів практики, серед яких: правозахисна, переддипломна, психолого-педагогічна практика, соціально-педагогічна практика в школі та ін. Метою проведення практики є: поглиблення та удосконалення теоретичних знань і установлення їх зв'язків з практичною діяльністю; формування професійних умінь та навичок; практичне оволодіння професійно-навчальними функціями; знайомство з закладом, засвоєння сучасних соціально-педагогічних технологій, колективної, групової, індивідуальної роботи з різними категоріями людей; подальше ознайомлення з особливостями майбутнього фаху та формування мотиваційної установки професійного самовизначення; актуалізація психолого-педагогічних знань, формування відповідних умінь та навичок; розвиток уміння проектувати і реалізовувати індивідуальну та

групову виховну роботу; знайомство студентів із різними категоріями дітей та їх проблемами тощо. Потреби сьогодення визначають необхідність постійного оновлення змісту практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів, тому виникає нагальна потреба, що передбачає актуалізацію знань з організації соціальної вуличної роботи та формування відповідних умінь і навичок.

Аналіз досвіду проведення практики в Харківській гуманітарно-педагогічній академії та вивчення кваліфікаційної характеристики соціального педагога [2] дає змогу виокремити ті знання, уміння і якості, які, на нашу думку, будуть засвоюватися та розвиватися за умови введення в навчально-виховний процес педагогічної практики в умовах соціальної вуличної роботи, а саме:

- закріплення, поглиблення та збагачення психолого-педагогічних і спеціальних знань;

- засвоєння та практичне застосування знань основ соціально-правового захисту дітей та молоді, функцій державних і недержавних організацій, основних правил безпеки життєдіяльності, запобігання нещасних випадків під час проведення соціально-педагогічної діяльності;

- розвиток умінь визначати місце проведення соціально-педагогічної діяльності, обирати форми та методи роботи, залучати волонтерів, представників громадськості та органів місцевого самоврядування;

- розвиток організаторських, діагностичних, прогностичних, дидактичних, проектувальних, соціально-комунікативних здібностей;

- засвоєння вмінь складати медико-психолого-педагогічну характеристику клієнта залежно від стану його здоров'я;

- відпрацювання вмінь проводити профілактичну, корекційну роботу з «дітьми вулиці», підлітками;

- розвиток професійних ролей менеджера, аніматора, консультанта, психотерапевта, експерта, помічника та використання їх при розв'язанні конкретних соціально-педагогічних завдань;

- здобуття досвіду спілкування з різними категоріями клієнтів соціальної вуличної роботи;

- відпрацювання вміння виявляти та запобігати негативним соціальним явищам, кризовим ситуаціям окремих клієнтів;
- розвиток практичних навичок налагоджувати взаємозв'язок особистості, що потребує допомоги державних та недержавних організацій, що можуть її надати;
- сприяє подальшому ознайомленню з особливостями майбутнього фаху та формування мотиваційної установки професійного самовизначення.

Отже, соціальна вулична робота є однією з можливих форм організації педагогічної практики майбутніх соціальних педагогів, широким полем перевірки всього теоретичного багажу, накопиченого майбутніми соціальними педагогами за час навчання у ВНЗ, сприяє осмисленню призначення професії, перевірці своїх можливостей, формує професійні вміння і навички, необхідні для самостійної діяльності.

Питання щодо ведення соціальної вуличної роботи як однією з можливих форм організації педагогічної практики майбутніх соціальних педагогів потребує подальшого розгляду та доповнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола; Загальна редакція А.Й. Капської. – К., 2002. – С. 122.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 48-57.
3. Короткий термінологічний словник із соціальної педагогіки, соціальної роботи / Уклад. Л.В.Лохвицька, І.І. Доброскок. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – С. 114.
4. Симонович В.Л. Практическое обучение студентов как фактор профессионального становления социального педагога: Автореф. дис.: канд. пед. наук / Московский государственный социальный университет, 1998. – С. 5.

УДК № 37.013.42

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО
СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ**

Тарасенко Н.В.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

В статті проаналізовано сутність поняття «здоровий спосіб життя». Розкрита проблема здоров'я сучасного молодого покоління. Висвітлено питання формування здорового способу життя підлітка.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, формування здорового способу життя підлітків.

**К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО
ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ**

Тарасенко Н.В.

В статье проанализирована сущность понятия «здоровый образ жизни». Раскрыта проблема здоровья современного молодого поколения. Отражен вопрос формирования здорового образа жизни подростка.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, формирования здорового образа жизни подростков.

**THE PROBLEM OF THE FORMING HEALTHY WAY
OF YOUTH GENERATION**

Tarasenko N.V.

In the article essence of concept is analysed «healthy way of life». The problem of health of modern the young generation is exposed. The question of forming of healthy way of life of teenager is reflected.

Keywords: health, healthy way of life, forming of healthy way of youth generation.

Конституція України проголошує людське життя найвищою суспільною цінністю, а право кожного громадянина на охорону здоров'я деклароване статтею 49 Конституції України, тому особливе значення має для держави формування гармонійно розвиненої, суспільно активної, фізично досконалої, здорової особистості зокрема та здорової нації в цілому.

Нажаль, дослідження останніх років рівня здоров'я української нації висвітлюють негативну тенденцію до збільшення кількості хронічних захворювань та смертності, поширення адиктивної поведінки та соціально небезпечних захворювань у суспільстві.

Аналізуючи наукову літературу з цього питання бачимо, що деякі аспекти проблеми збереження та відновлення здоров'я молодих людей в Україні є досить розробленими. Так, питання становлення культури здоров'я молоді знайшли відображення у працях таких дослідників, як В. Білогур, О. Зеленюк, Г. Іванова, С. Сичов та інших. Проблеми формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у сфері здорового способу життя торкалися у своїх наукових дослідженнях такі автори, як Н. Антонова, Д. Воронін, Р. Стасюк, О. Смакула та інші; формування у людини ціннісного ставлення до здоров'я розглядалися у працях В. Ананьєва, О. Васильєвой, І. Гурвіча, Д. Лоранського, Г. Никифорова та ін. Проблемам збереження та зміцнення здоров'я особистості шляхом формування навичок здорового способу життя присвячені дослідження М. Амосова, Г. Апанасенко, В. Казначєєва, Ю. Лісичина, А. Сахна та інших вчених. Проте, стрімке погіршення стану здоров'я підростаючого покоління, «помолодшання» та поширення у молодіжному і підлітковому середовищі різноманітних шкідливих звичок, вимагає перегляду та систематизації поглядів вчених, задля створення наукового ґрунту для пошуку нових більш дієвих підходів збереження та відновлення здоров'я неповнолітніх.

Виходячи із необхідності наукового обґрунтування доцільних способів збереження здоров'я української молоді та підлітків у складних умовах сьогодення, метою статті стало дослідження проблеми здорового способу життя у теоретичному аспекті, визначення його сутності та складових.

Соціальний вимір, передбачає розуміння здоров'я як багатоаспектної системи, що дозволяє правильно усвідомлювати його значення в житті людини і суспільства. Кожна особа прагне прожити довге плідне життя. Суспільство, зі свого боку, зацікавлене у здоров'ї громадян, оскільки тільки здорові громадяни зможуть принести максимальну користь для його розвитку.

Поняття «здоровий спосіб життя» характеризується багатогранністю та неоднорідністю, об'єднує всі умови, особистісні якості, процеси, тобто все, що допомагає нормальному функціонуванню людини в професійній, суспільній, побутовій сферах [6].

Вивчення наукових робіт, присвячених розгляду досліджуваного поняття показує, що розгляд терміну «здоровий спосіб життя», що має особливе значення у збереженні здоров'я підростаючого покоління, характеризується багатогранністю.

Сучасні вчені К. Байер та Л. Шейнбер вважають, що складовими здорового способу життя є: оптимальний рухомий режим; тренування імунітету й загартування; оптимальне харчування; психофізіологічна регуляція; психосексуальна і статевая культура; раціональний режим життя; відсутність шкідливих звичок; висока медична активність [1].

Аналіз основних компонентів здорового способу життя дозволяє стверджувати, що він має індивідуальний характер і здебільшого залежить від ціннісних орієнтацій людини, світогляду, культури, традицій, соціального та морального досвіду [3, 7].

Серед молоді України, на яку покладається майбутнє нашої держави, досить поширеним явищем стало тютюнопаління, вживання алкоголю й наркотиків та небезпечна статевая поведінка.

Н. Городнова як приклад зниження рівня здоров'я сучасного молодого покоління наводить такі статистичні дані: у 69 % школярів віком 7-15 років є дуже низьким або нижчим від норми, у 23 % учнів – нормальним, і лише у 8 % – вищим за нормальний. Серед осіб віком 26-29 років – 63 % та 65 % молоді віком 20-29 років мають низький або нижчий за середній рівень здоров'я. Лише 6-8 % учнів, які закінчують загальноосвітні заклади, визнані здоровими, кожен другий має морфофункціональну патологію, а 46 % – хронічні захворювання [4].

О.В. Вакуленко вказує, що одним із важливих напрямків формування здорового способу життя молодих людей є сприйняття ідеалів і норм здорового, багатоманітного та щасливого життя кожного з них і усвідомлення негативного впливу наркотичного, токсичного алкогольного, нікотинового отруєння на організм, психіку тощо. При цьому автор підкреслює, що одним із напрямів формування здорового способу життя і водночас однією з передумов становлення та розвитку особистості є створення сприятливої соціальної політики в державі [2].

На думку багатьох учених (Бобрицька В., Гринькова М., Белік Е., Лободіна В., Малахова Г. та ін.) у формуванні здорового способу життя перевагу слід надавати валеологічному вихованню та валеологічній освіті.

У своїх працях В.О. Сухомлинський розглядав такі аспекти формування здорового способу життя школярів, як ранкова гімнастика, походи, спорт, праця взимку на свіжому повітрі, купання у відкритих водоймах, режим праці, відпочинку і харчування.

У своїх роботах А.С. Макаренко [5] приділяв велику увагу питанням режиму навчання і праці, особистої гігієни, санітарно-гігієнічним аспектам трудового виховання, психогігієні, статевому вихованню молоді.

Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз проблеми дає підстави зробити наступні висновки:

Поняття здоровий спосіб є багатогранним поняттям і нерозривно пов'язане із поняттям здоров'я людини, має індивідуальний характер і здебільшого залежить від ціннісних орієнтацій людини, світогляду, культури, традицій, соціального та морального досвіду.

Не сформованість здорового способу життя в підлітковому віці може потенційно небезпечно позначитися на здоров'ї підлітка у майбутньому і стати причиною формування шкідливих звичок та закріплення асоціальних форм поведінки.

Дослідження означеної проблеми свідчить про актуальність питання оптимального поєднання всіх існуючих підходів формування здорового способу життя та розробки та впровадження нових.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байер К., Шейнбер Л. Здоровый образ жизни: Пер. с англ. – М.: Мир, 1997. – 368 с.
2. Вакуленко О.В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці: Дис. канд. пед. наук: 13.00.05. – К., 2001. – 260 с.
3. Вишневский В.А. Методология здоровьесбережения в школе. – М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2002. – 270 с.
4. Городнова Н. Формув. ЗСЖ у дітей та молоді // Психолог. – № 46 (382) – С.3.
5. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 267-329.
6. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків Монографія. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 352 с.
7. Сухарев А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина, 1999. – 272 с.

УДК 378. 14

**СТВОРЕННЯ ФАХОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Упатова І.П.

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

**СТВОРЕННЯ ФАХОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК УМОВА
ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Упатова І.П.

У статті розкривається вплив фахового освітнього простору на підвищення ефективності навчально-виховного процесу в закладах освіти, який є могутнім засобом формування професійної майстерності студента, фундаментом для підготовки висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці.

Ключові слова: освітньо-розвивальне середовище, фаховий освітній простір, науково-педагогічний комплекс, педагогічний континуум, мотивація педагогічної діяльності.

**СОЗДАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА КАК УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

Упатова И.П.

В статье раскрывается влияние профессионального образовательного пространства на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования, который является мощным средством формирования профессионального мастерства студента, фун-

даментом для підготовки висококваліфікованих спеціалістів, конкурентоспособних на ринку праці.

Ключевые слова: освітньо-розвивальне середовище, професійне освітнє простір, науково-педагогічний комплекс, педагогічний континуум, мотивація педагогічної діяльності.

THE CREATION OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL SPACE AS THE CONDITION OF INCREASING OF EDUCATIONAL PROCESS EFFICIENCY IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Upatova I.P.

The article reveals the influence of professional educational space on the increasing of educational process efficiency in educational establishments that is the powerful means of students professional skills formation, the basis for highly-skilled specialists training who will be competitive on the labor -market.

Key words: educational developing environment, professional educational space, scientific pedagogical complex, educational continuum, motivation of teaching activity.

На сучасному етапі якісна освіта починає асоціюватись з володінням технікою роботи з інформацією, вдосконалення навичок самоосвіти, цілепокладання і мотивації власної діяльності. Тому саме зараз на порядок денний ставиться питання щодо створення освітньо-розвивального середовища в навчальному закладі не тільки для вихованців, учнів і студентів, а і фахового освітнього простору для педагогів.

На наш, погляд, сучасні тенденції розвитку суспільства вимагають від педагогічного закладу освіти створення такого освітнього простору, зокрема через науково-педагогічні комплекси, який дозволить максимально реалізувати освітні потреби кожної особистості. Такі освітні комплекси мають бути побудовані на засадах методології, в основі якої лежить низка новітніх системотворчих принципів: забезпечення наступності та перспективності між дошкільною, початковою, основ-

ною, старшою, вищою ланками освіти, принципу дитиноцентризму, соціального партнерства, відкритості, принципу індивідуалізації, диференціації і гуманізації освіти та виховання.

Останнім часом у науковій літературі досить часто використовуються поняття «освітнє середовище», «навчальний простір», «освітній простір», «педагогічне середовище» та ін. Інтерес, який виник до феномену простору в психолого-педагогічних науках пояснюється розробкою проблем особистісно орієнтованого навчання. Науковці С. Болдирєв, Є. Бондаревська, М. Віленський, К. Воронцова, В. Гінецинський, Н. Крилова, Л. Лузіна, Є. Мещеряков, Н. Селиванова, В. Слободчиков, А. Тряпідина, О. Шумакова, В. Ясвин та інші по-різному трактують зазначені поняття.

Т. Жданко визначає освітній простір, як сукупність умов і факторів, пов'язаних між собою певним чином, що впливають на освіту людини, забезпечують реалізацію особистості в професії за допомогою самоактуалізації, самовдосконалення, самодіяльності. Автор вважає, що в такому просторі розгортаються життєво значимі ситуації та події, здійснюється педагогічна взаємодія, а формування фахівця як цілісної особистості здійснюється під впливом як специфічного простору, в якому він знаходиться, навчаючись у ВНЗ так і педагогічного процесу в освітньому просторі [2].

Структуру освітньо-професійного простору Т. Жданко характеризує як порядок взаємного розташування одночасно існуючих об'єктів і має включати наступні компоненти: *освітній* компонент (технології, методи, форми та засоби навчання); *дослідницький* компонент (проблемно-пошукова та експериментальна діяльність); фінансово-економічний компонент (матеріальна база, використання позабюджетних коштів); управлінський компонент, (управління установою, наявність висококваліфікованого кадрового складу); практичний компонент (наявність ефективних баз практик, пролонговані практики); професійний компонент (взаємодія з установами та організаціями, інтеграція студентів в установи і зворотний процес упровадження професійних кадрів у навчальний процес (створення системи партнерського співробітництва); проведення колективних творчих справ, конференцій, форумів з дослідження професійно-педагогічних проблем.

Мета статті полягає у висвітленні зазначеної проблеми, у контексті вимог до сучасного вчителя, в розкритті особливостей підготовки майбутніх учителів; виокремленні окремих шляхів, спрямованих на вирішення проблеми, пов'язаної з необхідністю виховання нової генерації педагогічних працівників.

Зазначимо, що проблема становлення професійної самосвідомості майбутнього педагога є одним з важливих аспектів вивчення професійного розвитку особистості у фаховому освітньому просторі Харківської гуманітарно-педагогічної академії, але освітньо-професійний (фаховий) простір розглядається нами не тільки як елемент педагогічної системи ВНЗ, який сприяє формуванню і професійному становленню особистості студента.

Під фаховим освітнім простором ми розуміємо цілісну динамічну відкриту систему, яка об'єднує педагогічні процеси дитячого навчального закладу, школи, позашкільних закладів та вищого навчального закладу, яка надає можливості для самореалізації кожної особистості. Така перспективна модель сучасного освітнього процесу забезпечить усім його суб'єктам рівні умови для отримання освіти, її безперервності, наступності всіх компонентів навчання.

До найважливіших завдань створюваного фахового освітнього простору ми відносимо:

- встановлення творчих зв'язків між науковими кафедрами ВНЗ, предметними комісіями шкіл, педагогічними працівниками ДНЗ;
- апробація авторських педагогічних моделей, концепцій, технологій та інших здобуттів вітчизняної і зарубіжної педагогіки;
- забезпечення зростання професійної компетентності педагогів, як умови ефективного розвитку особистості учнів, удосконалення навчально-виховного процесу;
- підвищення престижу педагогічної професії.

У рамках такої педагогічної співпраці (ДНЗ, школа, ВНЗ) педагогічний навчальний заклад може забезпечити науковий супровід створення експериментальних майданчиків, підручників, навчальних посібників, дидактичних засобів тощо.

У традиційній системі освіти реалізувати процес створення єдиного освітнього простору проблематично, оскільки саме заважає від-

сутність тісного зв'язку та наступності між різними ланками освіти, і тільки професійне розуміння педагогами необхідності педагогічної співпраці дає підстави для ствердження, що створення фахового освітнього простору це умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Джерелом проблеми фахового середовища для майбутнього вчителя є не тільки система існуючих соціально-економічних колізій, що існують у нашій державі, а й, перш за все, необхідність якісної підготовки фахівця-педагога з вищою школою, який має риси, обов'язкові для педагога, але які недостатньо формуються в свідомості майбутнього вчителя вже зі студентських років, саме тому в дослідженнях українських учених (Е. Горбунь, Т. Тітова, Т. Ткачук, О. Тищенко) проблема становлення особистості майбутнього вчителя посідає особливе місце.

Досвід Харківської гуманітарно-педагогічної академії переконує, що формування фахового інноваційного простору вповні можливе і саме в ньому відбувається максимальна самореалізація педагогів і вихованців. Плідна співпраця академії з вищими навчальними закладами м. Харкова і України, Росії, Білорусі, Молдови, Польщі, Словакії та інших країн дає можливість знайомитися з актуальними педагогічними проблемами та шляхами їх вирішення. Такий позитивний фаховий простір сприяє ефективному становленню й розвитку майстерності всіх педагогів, які є його суб'єктами, дозволяє здійснювати якісну практичну підготовку майбутніх фахівців під час проходження різних видів педагогічної практики за основною і додатковою спеціальностями.

Як відомо, реалізація педагогічного континууму наступності покликана сприяти створенню умов і для здобуття безперервної фахової освіти.

На нашу думку, це можливо у разі створення фахового освітньо-розвивального простору, що передбачає: зміну організації і змісту освіти, оптимізацію кадрового забезпечення, комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними видами діяльності.

На жаль, фахова стереотипність більшості педагогічних працівників стримує впровадження інновацій. Проведене діагностування серед освітян щодо їх готовності впроваджувати інноваційні методики

дозволило з'ясувати їхню різну міру мотивації до такої діяльності та різний творчий потенціал. Серед опитаних педагогів 98 % повністю згодні з основними положеннями певних інновацій, відзначили важливість опанування ними. Проте міру своєї теоретичної готовності до впровадження інноваційної технології відзначило вже 50 % опитаних, а до практичної реалізації готові лише 5 % опитаних.

Змінити стереотипність та шаблонність мислення педагога допоможе саме фаховий освітньо-розвивальний простір, який сприяє особистісному зростанню професійного рівня педагогічного працівника.

З метою формування педагога нової генерації і створення для підготовки сучасних фахівців розвивального фахового простору у Харківській гуманітарно-педагогічній академії працює навчально-науковий центр.

Основна ідея, на якій ґрунтується діяльність ННЦ, це реалізація свого власного потенціалу в процесі навчання, ознайомлення з ефективним педагогічним досвідом, формування умінь вести спостереження за діяльністю вчителів та учнів, виділяти головне, узагальнювати, виявляти цікаві методичні досягнення найкращих фахівців, аналізувати їх новації, на основі такого формувати і розвивати власний досвід.

Така освітньо-розвивальна фахова діяльність навчально-наукового центру є вагомим чинником зростання професійної компетентності, дозволяє спрямувати майбутніх фахівців на творчий пошук, розв'язання педагогічних проблем, здійснення самоосвіти і саморозвитку, розробку власних моделей педагогічного процесу. Діяльність ННЦ, до якої залучаються студенти (участь в конференціях, круглих столах, тренінгах, майстер-класах, творчих зустрічах) дозволить їм у майбутньому формувати свою педагогічну майстерність, розширити уявлення про педагогічний простір, шкільне життя, а головне – професію педагога.

З метою популяризації та вдосконалення фахової майстерності педагогів, ми залучаємо до співпраці фіналістів і переможців конкурсів «Вихователь року», «Учитель року». Перемоги в таких фахових конкурсах – результат кропіткої праці, безперервного самовдосконалення, прагнення до вершин професійного зростання.

Фахове освітнє середовище на основі взаємодії сім'ї, ДНЗ, початкової і середньої ланок освіти, ВНЗ дає змогу якнайкраще реалізувати

наступність між освітніми рівнями. Ми пропонуємо такі шляхи і засоби створення фахового освітньо-розвивального простору:

- проведення спільних науково-практичних конференцій, круглих столів, майстер-класів з актуальних питань педагогіки, психології, методики навчання та видання за їхніми результатами науково-методичних збірників;

- створення інноваційних науково-педагогічних проектів;

- спільна розробка програм, підручників, навчальних та науково-методичних матеріалів;

- здійснення експертної діяльності щодо підготовки навчальних програм, навчально-методичних посібників, розробок, рекомендацій тощо;

- створення творчих груп для проведення методичних заходів, спрямованих на розвиток творчих можливостей педагогів, вивчення, узагальнення і поширення педагогічного досвіду роботи кращих педагогічних та науково-педагогічних працівників, обміну досвідом (за потребою).

- організація роботи школи педагогічної майстерності з метою надання допомоги у професійному становленні та оволодінні професійною майстерністю вихователям дошкільного навчального закладу, учителям, науково-педагогічним працівникам ВНЗ;

- організація роботи школи «Робота з батьками»;

- організація творчих конкурсів, педагогічних фестивалів, панорам творчих занять тощо.

Таким чином, педагогічна співпраця закладів освіти дає можливість занурюватися в їхнє фахове середовище, створювати власний фаховий освітній простір як умову підвищення ефективності навчально-виховного процесу в закладах освіти і, що найголовніше, – працевлаштовувати випускників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронцова К.В. Культурно-образовательное пространство лингвистического вуза: теоретические основы становления в современных условиях / К.В. Воронцова. – Н. Новгород: НГЛУ, 2005. – 104 с.

2. Жданко Т.А. Образовательно-профессиональное пространство как элемент педагогической системы вуза // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 10 – С. 37-38.
3. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції НПУ ім. М.П. Драгоманова 18-19 жовтня 2000 р. / укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – Ч. 3. – 244с.
4. Шумакова А.В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования (технологический аспект). – М.: Илекса; Ставрополь: СГПИ, 2007. – 244 с.

УДК 378.017:316.77

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІ СТУДЕНТА
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Шведова Я.В.

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІ СТУДЕНТА
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Шведова Я.В.

У статті розглядаються особливості професійного становлення студентів вищих навчальних закладів, подається аналіз напрямів розвитку студентів як майбутніх фахівців, наводяться аналіз таких дефініцій як «становлення», «професійне становлення», «розвиток».

Ключові слова: професійне становлення, особистість, студент.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Шведова Я.В.

В статье рассматриваются особенности профессионального становления студентов высших учебных заведений, дается анализ направлений развития студентов как будущих специалистов, а также анализ таких дефиниций как «становление», «профессиональное становление», «развитие».

Ключевые слова: профессиональное становление, личность, студент.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S UNIVERSITY PERSONALITY

Shvedova Ya. V.

In article has been gives the special professional development of the student's university, analysis of the student's direction development. The notions «development», «professional developments» are analyzed in this article.

Key words: professional development, personality, student.

Формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він ввійде у нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання професійного становлення студентів має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна бути вибудована на ґрунті гармонізації розвитку студента як особистості і як фахівця.

Сучасна наука має в своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам особистісного розвитку студентів у взаємозв'язку з їхньою професіоналізацією. Відомі роботи в цій області вітчизняних авторів Є.О. Клімова, М.С. Пряжнікова, Е.Ф. Зеєр та інших. У контексті специфіки студентського віку як важливої стадії

розвитку особистості цю проблему розглядали Б. Ананьєв, А. Бодальов, Д. Дворяшин, Н. Пейсахов, О. Степанова.

З'ясуванню сутності, етапів і детермінуючих чинників професійного становлення особистості присвятили свої дослідження К. Абульханова-Славська, В. Бодров, Є. Клімов, А. Маркова. Визначенням ролі й місця здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних рис у формуванні професійно важливих якостей займалися Е. Зеєр, Т. Кудрявцева, Б. Ломов.

Метою даної статті є з'ясування особливостей професійного становлення студентів вищих навчальних закладів.

Студентство визначають як своєрідну мобільну групу, метою діяльності якої є засвоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних ролей, підготовка до виконання важливих соціальних функцій: професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних тощо. Головними напрямками життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання й самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне, фізичне самовдосконалення. Студент вищого навчального закладу – це молода людина, яка характеризується професійною спрямованістю, готується до висококваліфікованого виконання функцій фахівця в певній професійній галузі [5].

Студентський вік припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості. В цей час закінчується фізичне дозрівання організму, набувається та ступінь духовної зрілості, яка дозволяє самостійно вирішувати питання вибору професії, участі у виробничій праці після закінчення школи чи вузу. В юності різко активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність.

Юність, як стверджує Б.Г. Ананьєв, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, найсприятливішим для завершення формування особистості та утвердження її психофізичних сил.

В юнацькому віці проявляється найвища швидкість оперативної пам'яті й переключення уваги, здатність до розв'язання вербально-логічних задач тощо. Це «золота пора» людини щодо високого розвитку комплексу функціональних рівнів, досягнення найвищих результатів,

які ґрунтуються на всіх попередніх процесах її біологічного, психологічного та соціального розвитку [1].

Варто відзначити, що особистість студента розвивається і змінюється впродовж навчання. Вже у першокурсників, які недалеко відійшли від випускників шкіл, є нові якісні риси: підвищене почуття власної гідності: «Я – студент, а не школяр»; багатство інтересів до різних їм випадкових людей, які взагалі не знають, навіщо вони прийшли до вузу. Потім кількість студентів, які говорять, що вони обрали дану спеціальність випадково чи компромісне зменшується, на кінець четвертого – початок п'ятого курсу залишається дві-три людини на студентську групу, в яких проглядається явне емоційно-негативне ставлення до обраної спеціальності і до майбутньої роботи. Одночасно з цим у правильності обраного шляху впевнені лише троє чи четверо з усієї групи. Таки чином студентів у ставленні їх до своєї майбутньої спеціальності варто диференціювати, відповідно розмежовуючи і психолого-педагогічні підходи впливу на них. Становлення особистості студентів як майбутніх фахівців ускладнюється, якщо професія обиралася компромісне, не з власного бажання (наприклад, з примусу батьків чи тому, що не вдалося вступити в той вуз, в який хотілося).

На стадії професійної освіти, стверджують Е. Зеєр та Е. Симанюк, розчарування в обраній професії переживаю багато студентів. Виникає незадоволення окремими предметами, з'являються сумніви у правильності професійного вибору. Це так звана криза професійного вибору. Як правило, вона чітко проявляється в перший і в останній рік навчання у вузі [4, С. 38]. Завдання вищої школи – допомогти цю кризу перемогти. Тому питання особистісного розвитку студента і формування його готовності до майбутньої професійної діяльності – ключові в теорії та практиці вдосконалення роботи сучасного вищого навчального закладу. При цьому однією з провідних проблем є побудова такої системи навчально-освітнього процесу, яка б оптимально враховувала б особливості й закономірності не лише особистісного розвитку студента, а й його професійного ставлення як спеціаліста.

У студентському віці завершується становлення позитивної «Я-концепції» як ядра особистості студента, зокрема формування її соціально-професійного аспекту. «Я-концепція» – це «складна динаміч-

на система уявлень людини про себе» (Р. Бернс, К. Роджерс та ін.) [7, С. 134]. «Я-концепція» майбутнього спеціаліста – це система уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності. Формування позитивної «Я-концепції» майбутнього фахівця, вважає ряд психологів (Р. Бернс, І. Бех, В. Юрченко) - одне з пріоритетних завдань вищої школи, порівняно навіть із традиційним розвитком професійних здібностей, вдосконаленням спеціальної підготовки, поглибленням фахових знань тощо [6, С. 67]. Студенти з позитивною «Я-концепцією» вирізняються високою і, здебільшого, адекватною самооцінкою професійних здібностей, особистісних якостей і результатів своєї професійно-навчальної діяльності. Навпаки для студентів з негативною «Я-концепцією» характерний брак вираженого інтересу до професійного аспекту навчання, пасивність самопізнання, не вмотивованість навчально-професійного самоствердження й самореалізації [6, С. 89].

М. Дьяченко та Л. Кандибович перераховують такі напрями розвитку особистості студента як майбутнього фахівця: міцні професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності; вдосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід; збільшується почуття обов'язку, відповідальність, професійна самостійність, більш рельєфно виступає індивідуальність студента, його життєва позиція; ростуть домагання студента в галузі своєї майбутньої спеціальності; на основі інтенсивної передачі соціального і професійного досвіду та формування необхідних якостей росте соціальна, духовна й моральна зрілість; збільшується вага самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалісту, міцні професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи [2, С. 167].

Серед професійних здібностей, якими має оволодіти студент протягом навчання у вищій школі, чи не найбільш важлива, на погляд С. Смирнова, здібність вчитися, що кардинальним чином впливає на його професійне становлення, тому що визначає його можливості в післявузівській безперервній освіті [7]. Навчитися вчитися на сьогодні важливіше, ніж засвоїти конкретний набір знань, які швидко стають застарілими.

Категорія «становлення» означає «виникнення, створення чогось у процесі розвитку» [3]. Науковці розглядають процес становлення особистості у плані діалектичної єдності індивідуального та суспільного розвитку індивіда. Є.Ф. Зеєр вказує на визначальну роль власної активності в процесі професійного становлення особистості. Згідно уявлень вченого, професійне становлення – це процес прогресивної зміни під впливом соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення, продуктивний процес розвитку і саморозвитку особи, засвоєння і самопроєктування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця в світі професій, реалізація себе в професії і самоактуалізація власного потенціалу задля досягнення вершин професіоналізму [3]. Схожу позицію в ході дослідження трансформацій мотиваційної сфери особистості в період професійного становлення демонструє О.М. Плющ, який зазначає: професійне становлення пов'язане з характером стрижневих властивостей особистості, що включають й особливості професійного самовизначення.

Отже, як засвідчують результати проведеного теоретичного аналізу, у сучасних психологічних дослідженнях професійне становлення студента на розглядається у безпосередньому зв'язку з його особистісним розвитком. При цьому домінуючим методологічним підґрунтям виступає суб'єктно-діяльнісна парадигма, основним методологічним принципом якої є визнання активної ролі студента в реалізації своїх відносин з навколишнім світом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 328 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. Пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн., 1981. – 383 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебн.пособие. – Москва-Воронеж, 2003. – 408 с.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – Т. 18. – № 6. – С. 35-44.

5. Лисовский В.Г., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л., 1974. – 183 с.
6. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

НАШІ АВТОРИ

Нечепоренко Лідія Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, лауреат міжнародної премії з педагогіки.

Белан Тетяна Григорівна – асистент кафедри педагогіки, психології і методики технологічної освіти, аспірант Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Беляєв Сергій Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Боченко Ольга В'ячеславівна – старший викладач кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Гапон Ельвіра Василівна – кандидат педагогічних наук доцент кафедри експериментальної фізики Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Гапон Владлен Іванович – кандидат технічних наук, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Горбунова Наталя Володимирівна – професор кафедри педагогіки, директор інституту педагогіки і психології та інклюзивної освіти Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» м. Ялта.

Дзядевич Юлія Володимирівна – аспірантка кафедри педагогіки та психології, Херсонський державний університет.

Донцов Анатолій Васильович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Єфремов Сергій Володимирович – кандидат педагогічних наук, викладач Харківського національного технічного університету сільського господарства імені П. Василенка.

Зінченко Вікторія Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, заступник директора з навчальної роботи Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Кобзар Олена Іванівна – старший викладач Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Кравцова Людмила Олексіївна – старший викладач кафедри російської мови філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Лешньова Наталія Олександрівна – старший викладач Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Манойло Ірина Семенівна – старший викладач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Мокляк Володимир Миколайович – аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Лазарєва Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій харчової промисловості Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків.

Мокрошенко Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка.

Нечепоренко Максим Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім.В.Н. Каразіна.

Павлова Лариса Володимирівна – викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Сергєєва Олена Анатоліївна – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Петриченко Лариса Олексіївна – кандидат педагогічних наук, перший проректор комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Пилипенко Євгенія Олегівна – аспірант кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Плохута Тетяна Миколаївна – аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Попельнюх Олександр Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та російської мов Харківського національного університету будівництва та архітектури.

Птушка Анастасія Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Рассказова Ольга Ігорівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Ремзі Ірина Владленівна – кандидат педагогічних наук завідувач кафедри фізичного виховання Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Рибінська Юлія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Київського національного університету культури і мистецтв.

Рябовол Лілія Тарасівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Тарасенко Неллі Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Упатова Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, керівник навчально-наукового центру, викладач кафедри педагогіки та психології комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Шведова Ярослава Василівна – викладач кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.