

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 XXIX

Засновані у 1996 р.

Харків
2012

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 8 від 29.07.2012 р.)

До збірника включено статті, які об'єднують тему виховання як засобу досягнення гармонії і злагодності 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 злагодності, гармонії. Для викладачів, учнів, студентів.

Редакційна колегія:

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

Бойко А.М. – докт. пед. наук, професор, член-кореспондент НАПН України, зав. кафедрою загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

Вишневський М.І. – докт. філос. наук, професор, проректор закладу освіти «Могильовський державний університет імені А.О. Кулешова», Могильов, Беларусь;

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

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

М'язченков С.І. – докт. пед. наук, професор, Москва АПН Росія.

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

Романовський О.Г. – член кор. АПН України, докт. пед. наук, професор, завідувач кафедрою соціальної педагогіки і психології Національний технічний університет «ХПІ»;

Ушакова С.І. – докт. пед. наук, професор Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

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

Свідцтво про державну реєстрацію ХК № 34 від 27.06.2001

© Харківський національний університет
ім. В.Н. Каразіна, оформлення, 2012

© Харківський гуманітарно-педагогічний
інститут, оформлення, 2012

ЗМІСТ

<i>Нечепоренко М.В.</i> ПЕДАГОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ	6
<i>Андрєєв С.А.</i> РЕФОРМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	12
<i>Боченко О.В.</i> РОЛЬ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ЩАСЛИВОЇ ОСОБИСТОСТІ	19
<i>Брославська Л.Я., Мащенко С.Г.</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ПЕРЕВІРКА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	25
<i>Груцяк В.І.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «КРАЇНОЗНАВСТВО» НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН	35
<i>Жукова О.А.</i> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	44
<i>Івах С.М.</i> ГУМАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМИН МІЖ УЧИТЕЛЕМ І УЧНЕМ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	52
<i>Іщенко В.І.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ – ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ЇХ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	61

<i>Кисла Н.Ю.</i> ВПЛИВ СОМАТИЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ НА ПІЗНАВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ДЖЕРЕЛ ТА КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ).	68
<i>Кравцова Л.О., Манойло І.С</i> ПРИНЦИП СПІВРОБІТНИЦТВА ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ	79
<i>Ляо Цайчжи</i> ОСОБЛИВОСТІ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ В КИТАЇ: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ	84
<i>Невмержицька О.В.</i> БРАТИ БОГДАН І КОРНИЛО ЗАКЛИНСЬКІ ПРО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ	93
<i>Нечепоренко Л.С.</i> ПЕДАГОГІКА ОСОБИСТОСТІ	102
<i>Петриченко Л.О.</i> ВИТОКИ СВІТОВОЇ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	110
<i>Пономарьова Г.Ф., Степанець І.О.</i> РОЗВИТОК УПРАВЛІННЯ ВНЗ У КОНТЕКСТІ ОНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	119
<i>Рассказова О.І.</i> ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПРОБЛЕМАМИ ЗДОРОВ'Я, ЯК ЗАСІБ РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО СУСПІЛЬСТВА	126

<i>Ремзі І.В.</i> ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВІДБОРУ ПЕРСПЕКТИВНИХ СПОРСМЕНІВ	139
<i>Степанець І.О., Рябоконь С.І.</i> РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ	146
<i>Тригуб С.С., Леонова І.С.</i> ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕСА В ЛИЦЕЯХ С УСИЛЕННОЙ ВОЕННО-ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ	154
<i>Уварова Т.Ю.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЕВДЕМОНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ВАЛЬФДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ	161
<i>Шведова Я.В.</i> ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ	168
<i>Шемігон Р.П.</i> ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	173
<i>Шумський О.Л.</i> ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	180
НАШІ АВТОРИ	187

УДК 378

ПЕДАГОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ

Нечепоренко М.В.

В статті піднімається проблема загальнопедагогічного виховання студентів з погляду підготовки їх до успішної професійної діяльності. Дотримання умов і правил поведінки, культура мови, міжособистісних відносин є умовою до життєвого успіху.

Ключові слова: педагогічна підготовка, освіта, професійний успіх, культура поведінки, допомагати іншим.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Нечепоренко М.В.

В статье речь идет о значении общепедагогического воспитания студентов, направленного на поиск условий достижения успехов в профессиональной деятельности и личной жизни.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, образование, профессиональный успех, культура поведения, оказать помощь.

PEDAGOGICAL ADUCATION

Necheporenko M.V.

The article is underlined the fact of the introduction it into the educational and training process for all types of specialists in all universities.

Key words: pedagogical preparation, education, professional success, culture of behavior, to help other.

Поняття «педагогічне виховання» розширюється і поширюється нами на всіх студентів, незалежно від їхньої майбутньої діяльності. Мова йде про педагогічне виховання не тільки майбутніх педагогів, але усіх, хто одержує вищу освіту та готується до майбутньої успішної професійної діяльності. Провідною тут є ідея успіху, яка допомагає

кожному випускникові знайти себе в певній професії, подолати будь-які негаразди та домогтись повної самореалізації. Педагогічне виховання студентів, за нашим припущенням, може стати для молодого спеціаліста однією із сходинок до осмислення сенсу життя та визначення щоразу свого місця в ньому, готовності до адекватної поведінки, подолання перешкод.

Саме педагогічне виховання у найширшому розумінні цього поняття може попередити розчарування, непорозуміння між людьми, готовність зустріти свою Долю, знайти відповідні ключі, підходи до розв'язання завдань, знаючи й керуючись знаннями про свою особливу, унікальну роль. До складу системи педагогічного виховання ми включаємо готовність і завжди позитивне ставлення до нової інформації, уміння долучитись до неї, прийняти нові ідеї, повірити в них і шукати свої цікаві підходи до виконання.

Єдність понять «педагогіка» й «культура» найкраще проглядається в умовах визначення вихованості й освіченості особистості чи їх відсутності. Лікарі (В.Ф. Войно-Ясенецький, А. Менегетті, М. Амосов та ін.), часто пов'язували хворобливість, фізичний стан особи з рівнем їх вихованості. Вони відмічали у своїх спостереженнях за хворими, що найчастіше хворіють люди, які погано виховані.

Протягом десятиліть нами разом з іншими членами кафедри педагогіки ХНУ ім. В.Н. Каразіна збирається матеріал про можливості впливу рівня вихованості студентів та його значення для підвищення якості професійної діяльності та успіхів у навчанні й майбутній роботі. Спеціально проведене дослідження за активної участі в ньому студентів – біологів і філологів засвідчило наступне.

1. Готовність переважної більшості студентів долучатись до знань про світ і своє місце в ньому, розуміючи, що це розширює можливості особи.

2. Бажання долучитись до позитивної взаємодії формувалось без зайвих зусиль.

3. Сприйняття і розуміння феномену культури, освіти викликало в студентів постійний інтерес і розуміння цих складників, які зміцнюють волю, характер, уміння діяти в гармонії з довкіллям.

4. В процесі педагогічного виховання кожного з учасників приходить стан затишку, захищеності, щастя, розуміння своєї єдності з довкіллям й готовності бачити світ прекрасним. Мабуть саме тому з шаленою енергією протягом століть проповідується ідея краси, доброчинності, громадянськості. В потоці друкованих праць морально – естетичні ідеали посідають не останнє місце, а іноді ставляться на одне з перших місць, як це було, скажімо, у В.Г. Белінського. Почуття вишуканості (рос.: «чувство изящного»), на думку, В.Г. Белінського, як важливого елементу людяності, належить розвивати з наймолодшого віку. Почуття витонченості є умовою людської гідності. Тільки з ним можливий розум. Тільки з ним учений піднімається до світових ідей, розуміє природу та явища в їх єдності; тільки з ним громадянин може принести в жертву вітчизняні і свої особисті надії, і свої власні вигоди; тільки з ним людина може зробити із життя подвиг і не прогнутись під його вагою. Без нього, без цього почуття, немає генія, хисту, розуму, залишається банальний «здоровий глузд», необхідний для домашнього обіходу життя, для дрібних розрахунків егоїзму. Хто відгукується на одну танцювальну музику, відкликається не серцем, а ногами, чию душу не хвилює мистецтво, хто бачить у картині галантерейну річ, гідну для прибирання кімнати й захоплюється тільки її оздобленням; хто не полюбив поезію змолоду; хто вбачає у драмі тільки театральну п'єсу, а в романі казку, придатну для заняття від нудьги, *той не є людиною*.

Неперевершеною залишається позиція М.Г. Чернишевського, яку він запропонував у дисертації «Естетичні відношення мистецтва до дійсності» (1855 р.). Він визначив, що самою сутністю прекрасним є життя. Він відстоює позиції про те, що прекрасне задовольняє людину, а все, що є потворним і трагічним, то є для неї жахливим, небажаним, шкідливим. Із усього, що оточує людину, її захоплює і зміцнює те, що допомагає зміцнити, прикрасити, продовжити життя та мати задоволення.

Не дивлячись на таку, здавалось би, простоту значення педагогічного виховання, вимоги до нього доводиться знову й знову нагадувати, бо недооцінка навчання, освіти і виховання, посилення на першість матеріального добробуту, й досі лунають. Але ж (гординя, алчність, похоть, заздрість, чревоугодіє, гнів, лінощі (праздність) є такими зло-

чинами, що можуть довести людину до небуття (до смерті). Запобігти цьому може тільки систематичне педагогічне виховання.

Іноді виникають питання про те, що для майбутнього інженера чи економіста педагогічна освіта не потрібна бо їм треба вміти працювати руками. Але тут криється велика помилка. По-перше, і інженер, і економіст будуть працювати не просто з цифрами чи кресленнями, але зобов'язані побачити через їх виконання інтереси людей, населення, можливості збереження довкілля та збільшення доходів і всіх людей, і своїх власних. По-друге, кожному спеціалісту з вищою освітою доведеться працювати з людьми: їх організовувати, активізувати позитивні дії та стримувати тенденції до конфліктів, створювати позитивний мікроклімат. По-третє, кожен студент живе в сім'ї (з батьками), але попереду доля буде вимагати створювати самостійно свою сім'ю, певні приватні осередки, де знання педагогіки, вихованість, культура поведінки, привабливий імідж принесуть, безумовну, користь і морально-духовний затишок, що значною мірою впливає на всі види діяльності. По-четверте, педагогічне виховання передбачає ознайомлення з правилами самостійної роботи, що буде допомагати й надалі успішно працювати над собою: зміцнювати та поширювати науковий світогляд, посилювати дії позитивних естетичних і моральних почуттів, зміцнювати етичні норми й правила поведінки, формуючи таким чином особисту привабливість і відчуття власної значущості.

Крім того, постійно існує можливість входження випускника університету в різні виборні структури: ради, комісії, асамблеї, об'єднання за інтересами. Самі поняття і професіоналізму, і компетентності спираються на вихованість і культуру спеціаліста.

Окремо варто зауважити про соціальну роль сімейного виховання. Світ ще не знає іншого, більш ефективного шляху народження, продовження роду й підготовки дітей до життя, ніж у сім'ї. Розвиток мови й мовлення, навички міжособистісного спілкування, прийоми адекватної поведінки, профорієнтаційна діяльність – всі ці завдання розв'язуються у сім'ї. Як показують дослідження більше, як 50% студентів обирають професію під впливом батьків. І найважливішим тут є народження і виховання здорових, фізично повноцінних дітей. Спеціалісти різних галузей медицини, соціології, психології, педагогіки сходяться на тому,

що дбати про здоров'я дітей слід починати за двадцять років до їх народження. Здоров'я, як ніяка інша здатність особи, має і спадковий і набутий характер. І навіть більше того. Будь-які ознаки відхилення від нормального розвитку залежать від батьків, так як їхня корекція здійснюється батьками. Виходить замкнуте коло: з навчання, освіти, виховання розпочинається, здійснюється і триває вдосконалення найяскравіших фізичних і морально-духовних якостей особистості. Треба знати, вміти, поводити себе так, щоб викликати приємні переживання у інших людей.

Якщо ми звернемось до будь-якої релігії чи філософської концепції з метою з'ясувати питання щодо призначення людини в цьому світі, ми обов'язково зустрінемось з проблемами освіти – виховання у сім'ї, вибір і опанування професією в університеті, підвищення професійної орієнтації на робочому місці, постійні зміни на краще.

Приємне звучання голосу, красиве й грамотне мовлення, доступні аргументи, переконання у висоті помислів не тільки учителя та поваги до учнів, інтелігентність поведінки захоплюють і школярів, і студентів, і дорослих усіх професій та створюють умови для успішного міжособистісного спілкування, життєдіяльності. Соціокультурне значення вихованості спеціаліста, засноване на науковій інформації, відмічалось не тільки директорами шкіл і їхніми заступниками з виховної роботи як такі, що входять у систему провідних професійних умінь, що забезпечують успіх, але й усіма іншими спеціалістами. За опублікованими в літературі даними біля 68% опитаних студентів оцінюють свою підготовку в контексті загальної культури як недостатню. У зв'язку з цим є гостра потреба ознайомлення з тематикою педагогічних спецкурсів, самостійна робота над джерелами студентів усіх ВНЗ, це значно поліпшить загальну вихованість людини, зможе підняти рівень її духовності, загальної культури й привабливості, допоможе знайти дорогу до успіху.

Таким чином бачимо, що при всій «самості» і «окремості» кожної геніальної особистості вона не може бути щасливою в ізоляції. Людина потребує спілкування і контактів для повної самореалізації. А тому суспільство змушене думати про умови успішного навчання і виховання усіх членів суспільства, про культуру, доброту, щастя кож-

ного. Логіка життя окремої людини прив'язана до долі суспільства, до окремих осіб. Виникає нагальна потреба, дбаючи про себе, думати про оточення людське й природне. Оце і є культура. Культура особи, культура суспільства формують умови для щастя і розвитку окремої індивідуальності: освіченої, добродійної, щасливої.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А.М. Педагогічна система «методологія – теорія – практика» / Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». Випуск 5 (57). – Полтава, 2007, 318 с., (5 -18 с).
2. Зубань В.М. Виховання культури творчості учнів засобами гончарного мистецтва / Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». Випуск 5 (57) . – Полтава, 2007, 318 с., (5-18 с).
3. Нечепоренко Л.С. Методологія і ідеологія онто-інвайроментальної педагогіки (Педагогіка гармонізації і злагоди особистості з довкіллям) / Монографія. – Х.: ХНУ, – 2003. – 208 с.
4. Нечепоренко М.В. Емоційно-вольова культура студента / Монографія. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – 180 с.
5. Нечепоренко М.В. Духовність як результат якісної освіти та виховання. Харків: ХНУ, 2007. – 16 с.
6. Нечепоренко М.В. Значення педагогічного виховання студентів для їх успішної підготовки до професійної діяльності / Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск № 28. – Харків: ХНУ, 2012. – 232 с.

УДК 378.124.08

**РЕФОРМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ:
ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ
У НАВЧАННІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ**

Андрєєв С.А.

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

У статті розглядається проблема шкільного реформування у Великій Британії, починаючи з 2002 року по сьогоднішній день. Здійснюється аналіз досвіду проведення реформ державних середніх навчальних закладів Великобританії в рамках реалізації компетентнісного підходу, їх позитивний та негативний результати.

Ключові слова: реформування середньої освіти, інноваційна діяльність, творчий розвиток, компетентність, компетентнісний підхід.

**РЕФОРМЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ:
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В ОБУЧЕНИИ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ**

Андреев С.А.

В статье рассматривается проблема школьного реформирования в Великобритании, начиная с 2002 года по сегодняшний день. Осуществляется анализ опыта проведения реформ государственных средних учебных заведений Великобритании в рамках реализации компетентностного подхода, их положительные и отрицательные результаты.

Ключевые слова: реформирование среднего образования, инновационная деятельность, творческое развитие, компетентность, компетентностный подход.

SCHOOL REFORMS IN THE UK: REALISATION OF COMPETENCE APPROACH IN TEACHING STUDENTS AT THE KEY STAGE FOUR

Andreyev S.A.

The article reveals the problem of school reforms in the UK that has been starting since 2002. The paper also analyses the experience of state school reforms and their positive and negative results in the frame of competence approach.

Keywords: school reforms, innovative activity, creative development, competence, competence approach.

Nowadays educational sphere undergoes important changes. In many countries around the world there is a disparity of educational system to objective requirements of contemporary epoch. This is the reason of intensive educational reforming that has global character last ten years.

There are important changes in the structure and the content of education in Secondary schools. New tendencies in the theory and practice of English secondary school working were induced new social and economical conditions and they reflect difficult processes of contemporary development of this country.

Education in UK almost wasn't under control of Government and all educational plans and programs left in schools' conducting. Compulsory secondary education was introduced only in 1944 but even then a range of subjects and exams in some schools could have significant differences. Only in 1988 school teaching in UK was brought to common standard. Compulsory for all state educational institutions of the country teaching program was appeared - «National Curriculum». There was some freedom of actions in schools, for example, they could add some additional subjects to state program. There was brought a set of compulsory exams together with educational plans. They could be current and final. Right then the GCSE (General Certificate of Secondary Education) and A-Level exams were appeared in schools.

In England legal educational regulation at legislative level is produced by vast quantity of Acts and a part of which was repealed or it is just

irrelevant. At the same time works for consolidation and codification at state level are conducted at a slow pace.

Nowadays Education Act 1996 for UK is a basic normative legal act in the educational sphere. But new governmental plan in England (DfES 2003) offers some changes in existing educational system. An aim of these changes is to build in the future more flexible teaching plan and educational structure for all students that get secondary education, and in this way to create bigger opportunities for education by individual programs.

The state has gradually expanded its role in education. There are Sure Start centres, the Early Years Foundation Stage curriculum, school curricula that tell teachers how to teach, targets on community cohesion and spiritual and cultural development and weekly cash payments to encourage 17 and 18 year olds to stay in school.

We have become used to the idea that the state should do increasingly more in education, in terms of both prescription and provision. This has come at a significant cost, with per pupil funding now more than double the level of 1997-98. The danger is that all this activity distracts from what really matters – children learning the knowledge and skills they need to go on to bigger and better things.

It is time to consider what the state can and should provide. The state is withdrawing from some parts of education – notably through the introduction of tuition fees in higher education. The new Government should take the fiscal crisis as an opportunity to refocus state education on what it should be about – giving every child the start in life that will allow them to go on to great things.

We should be ambitious for education. But we should also not make the mistake of assuming it can do the work of a whole society. Almost all established academic subjects, well taught, develop invaluable skills and impart invaluable knowledge. Almost all established academic subjects have exceptional significance in an educational system that aims to prepare young people for life and work (not one or the other). Well-taught and well-conceptualised, those subjects give the student the capacity, apart from anything else, to learn how to learn. Education is not about learning skills in the abstract, though it is about skill; it is not about learning knowledge in the abstract, though it is about knowledge. An education that is overwhelmed

by techniques, by defined and confined skills, risks becoming quickly out of date. The ability to carry on learning and developing is a companion for life, and it is essential for us all in enabling us to meet the challenges of a changing society, a changing workplace, and a changing nation.

Education works best where there is passion, encouragement, and expertise. Education delivers most where it is believed in, and where institutions, teachers, and leaders, know it has a transformative power. Education works best, too, where institutions are ambitious for their students, but not oppressive in over-burdening assessment, in regulation, in expectation. In an environment that tries to define in exhaustive detail exactly what can and should be achieved in a class room, the surprise and passion of education can be stunted into routine and judged by false standards of what constitutes success. Education is partly a science, partly an art — but it also needs some alchemy. It is worth educators becoming students themselves every now and again. Doing this helps re-invigorate an understanding of what we can do as teachers, and affirm how central passion, encouragement, and expertise are. How flat the word “competence” sounds. And yet how important it is.

Education can transform, but it cannot transform everything. It cannot entirely mend what it did not break. A country that puts faith in education is wise. But one that puts too much faith in it may be trying to shift attention from social problems that education alone cannot change.

In 1988 in England and in Wales there were introduced legislatively accepted National Curriculums where it's noted what students have to study and which knowledge they need to have by the results of such studying. According to these Curriculums 80 % of pupil's school hours are regulated and 20 % are used by school's mind.

There are four key stages of studying in National Curriculum:

- Key stage 1 – to 7 years old;
- Key stage 2 – 7-11 years old;
- Key stage 3 – 11-14 years old;
- Key stage 4 – 14-16 years old.

At key stage 4, there are fewer compulsory National Curriculum subjects: English, mathematics, science, ICT, PE and citizenship. In addition, there are statutory ‘curriculum entitlement areas’ which are: the arts, design

and technology, the humanities, and modern foreign languages. Schools must provide access to a minimum of one course in each of the four entitlement areas. Drug, alcohol and tobacco education is a statutory part of the science curriculum at key stages 3 and 4. It is often delivered as part of a wider personal, social and health education (PSHE) and citizenship program.

Careers education is also compulsory at key stages 3 and 4. Work-related learning is a statutory requirement at key stage 4. The secondary curriculum for key stages 3 and 4 has recently been revised and a new curriculum began to be introduced for students in year 7 (ages 11 to 12) in September 2008, with full implementation due in September 2010. Functional skills and personal, learning and thinking skills (PLTS) are embedded in the revised secondary curriculum.

The National Curriculum does not apply to students in post-compulsory education. There are no compulsory subjects at this level. Students choose courses of study from the range offered by the school or further education college depending on the qualifications they seek. An increasingly wide range of academic and vocational qualifications is available in schools and further education colleges.

By 2013, as part of the reform of 14 to 19 education, the Government plans to create a more streamlined and understandable qualifications system based on four nationally available qualifications routes:

- GCSEs and A-levels
- Diplomas
- Apprenticeships
- Foundation Learning programs (for young people and adults working at entry level and level 1 of the National Qualifications Framework, e.g. entry level qualifications).

The Learning and Skills Act 2000 provided for the establishment of the Connexions Service. The Connexions Service is intended to be a universal service for all young people aged 13 to 19, but it gives particular attention to young people who are disengaged, or at risk of becoming disengaged from education and training. Under the Education Act 1997, schools are required to give careers advisers from the external service – usually Connexions personal advisers (PAs) – access to pupils to provide careers guidance. Schools are also required to work with careers services to ensure that pupils

have access to materials providing careers guidance and to a wide range of up-to-date reference materials.

Schools must provide a planned program of careers education within the curriculum in years 7 to 11 (ages 11 to 16). Careers education is designed to give young people the skills they need to manage their own careers, and to be able to investigate learning and career opportunities; make informed judgements about learning and career options; understand how these choices will help them to achieve their aspirations and enable them to successfully manage key transition points.

Schools must also include work-related learning in the curriculum for all pupils in key stage 4 (age 14 to 16). Work-related learning is linked to careers education but is wider in its scope.

Although both careers education and work-related learning are statutory requirements, they stand outside the National Curriculum and are not subject to statutory programs of study or assessment arrangements. Non-statutory guidance and frameworks are in place.

The Connexions Service is available for all students in post-compulsory education (aged 16 to 19), whether they attend a sixth form in a secondary school or a further education college. It provides careers services, youth services and other statutory and voluntary services for young people.

The challenge for the next ten years is to spread this kind of activity from the few pioneers throughout the whole system. Every school will have to work with others in a deep and effective way. Top-down surveillance and control must be replaced with mutual surveillance and control. Several things must fall into place for this to happen. Excellent school and system leaders are an essential component; improvements in leadership and management training for teachers are promising but more needs to be done. School governance is also crucial and the existing model simply isn't working in many schools. Another part of the picture may be system leaders with a moral commitment to look beyond the boundaries of their school and adopt responsibility for the whole system. But ultimately, the school system responds to incentives (just look at the impact of league tables), so the incentives must exist in the system to make schools seek support, engage in networks and collaborate to improve the quality of what they do. The most efficacious incentive for this behaviour is proper accountability to parents in the form of genuine

school choice. To really create a self-led, self-improving system, to reach even the most stubbornly underperforming school and the most reluctant headteacher, this driver is needed. It will then be in every school's interest to work in this way because the evidence shows that this kind of collaboration improves every school, even the high-performing ones who are doing the supporting. Whether it happens depends on whether government is willing to give parents the power to demand it.

A lot of educationalists consider that British social, economic and cultural future relies upon schools that ensure young people develop, learn, and fulfil their potential. The pressure on British schools to improve is therefore unrelenting. Increasingly, the consensus is that putting communities in control of the schools that educate children should be at the heart of reform; the passion people feel for education should be harnessed to achieve schools that are focused on children and best equipped to deliver the education that modern British society demands.

REFERENCES

1. Blundell, R., L. Dearden and B. Sianesi (2005) Measuring the Returns to Education, in Machin, S. and A. Vignoles (eds.) What's the Good of Education? The Economics of Education in the United Kingdom, Princeton University Press: Princeton.
2. Machin, S., Vignoles, A., (2006) – Education Policy in the UK. Centre for the Economics of Education London School of Economics.
3. Le Grand, J. (1991) Equity and choice. London, Harper Collins.
4. Education at a Glance 2011 and Mourshed, M., Chijioke, C. and Barber, M. (2010), How the world's most improved school systems keep getting better, McKinsey & Company.
5. Hargreaves, D. (2010), Creating a self-improving school system, National College for Leadership of Schools and Children's Services.

УДК 37.011.3 – 051 (091)

**РОЛЬ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ЩАСЛИВОЇ
ОСОБИСТОСТІ**

Боченко О.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

РОЛЬ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ЩАСЛИВОЇ ОСОБИСТОСТІ

Боченко О.В.

У цій статті надається аналіз впливу особистості педагога на створення психологічно комфортних умов для формування щасливої особистості.

Ключові слова: позитивні емоції, негативні емоції, успіх, свобода вибору, саморозвиток, активність, самовдосконалення, самоповага.

**РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ СЧАСТЛИВОЙ
ЛИЧНОСТИ**

Боченко О.В.

В этой статье дается анализ влияния личности педагога на создание психологически комфортных условий для формирования счастливого человека.

Ключевые слова: положительные эмоции, отрицательные эмоции, свобода выбора, активность, саморазвитие, самосовершенствование, самоуважение.

TEACHE IS GREAT SIGNIFICANCE IN THE LIFE OF MAN

Bochenko O. V.

This article has analysis of the great significance of teacher in the life of man.

Key words: activity, joy, emotion, success, independent, self-humiliation, self perfection.

*«Педагог повинен знати свою науку
та дітей, а не насолоджуватись
владою над ними»*

М.Ф. Квінтіліан

Дивовижна людина, яка присвятила своє слово необхідності та можливості змін в педагогічній системі, людина, яка в свій час дала світові можливість познайомитись з дивовижним надбанням В.О. Сухомлинського, – С. Соловейчик звертає увагу на головний чинник, який був присутній у «Павляській школі», – це те, що в ній існував та діяв головний метод навчання – «емоційне пробудження розуму» – створення умов для того, щоб навчання викликало у учнів позитивні емоції.

Може виникнути питання: навіщо у школі позитивні емоції, бо це не розважальний заклад, хоча саме слово школа перекладається, як «місто відпочинку» (гр.), а з латини – «місце радощів». Може В.О. Сухомлинський не мав, як у давні часи, рації. Вони, ці позитивні емоції, не мають права на втілення їх у шкільне життя? Може це була особиста забаганка Василя Олександровича, і тому він, цей метод, досі не поширюється у сучасний педагогічний процес? Спробуємо відповісти на це питання – що і є головною метою цієї статті. Для цього перегорнемо сторінки різноманітної психолого-педагогічної літератури. Ось що говорить нам така наука як психологія:

позитивні емоції:

- активізують,
- надихають,
- надають впевненості,
- зумовлюють почуття радості,
- позитивно впливають на психічне та фізичне здоров'я, про що згадує В.О. Сухомлинський – «без радощів неможлива гармонія здорового тіла та здорового духу [1, 61 с.],
- здатність бачити і розуміти гармонію та красу,
- сприяють розвитку відповідальності за свої вчинки та дії,
- сприяють розвитку витривалості, рішучості, сміливості.

Позитивні емоції, якщо вони виникли у процесі навчання та виховання, є свідчення позитивних відносин:

- між учнями,
- між учнем та вчителем,
- між учнем та вчителями,
- між учнями та вчителями,

що сприяє ефективності педагогічного процесу, результат якого – здатність учня займатись своїм вдосконаленням самостійно. Процес самовдосконалення має багато своїх структурних елементів, але перший, головний, без якого неможне самовиховання – це формування у процесі навчання адекватної самооцінки, яка складається з самопізнання та відношення до самого себе. Чим позитивніше відноситься до самого себе, тим самооцінка більш адекватна, а це приводить до:

- бажання навчатись та виховувати самого себе,
- активності та самостійності,
- прагнення до самовдосконалення,
- прагнення долати труднощі,
- до свободи вибору, та відповідальності за нього,
- спрямованості та впевненості у майбутнє,
- формування честі, гідності.

Активність, самостійність, підтримані прагненням веде до дії, до самого процесу самовдосконалення, що веде до формування:

- звички до самоусвідомлення, самоаналізу, самокорекції, саморегуляції,
- звички поводити себе з гідністю,
- звички до спрямованого самовдосконалення, а це і є результатом ефективного педагогічного процесу. А процес навчання стає природнім, незмушеним, успішним.

Негативні емоції:

- гальмують активність,
- дезорганізують поведінку та діяльність,
- викликають тривожність, підозру, нерішучість,
- невизначеність, пригніченість, неспокій, апатію, млявість, небажання вчитися, пасивне чекання, завмирання – все це, як зрозуміло, негативно впливає на навчально-виховну діяльність, бо:

- погіршується сприймання,
- виникає неможливість переключення уваги,
- не має можливості виконувати прості розумові дії (навіть порушуються навички письма, читання, рахунку),
- відсутня логічна завершеність дій, послідовність, концентрація уваги.

Ось чому вчить нас педагогіка та психологія. Але чи читаємо та здійснюємо це? Пам'ятаємо ми чи ні, що писав К.Д. Ушинський про те що потім наші будуть дуже страждати від того, що ми не віддаємо необхідну увагу цим наукам. Так воно і є: учні наші, яких ми позбавили позитивних емоцій від навчання та виховання, дуже страждають. Порушується і сам педагогічний процес, бо ми не втілюємо науку у життя, бо не створюємо умови для навчання, виховання, для повноти та радості життя, для самовдосконалення, чому вчить нас наука. Результат В. Сухомлинського – наука у житті, тому і навчання мало успіх бо було забарвлене позитивними емоціями, бо як вважав В. Сухомлинський «учень бажає навчатись коли учіння надає йому радощів, а радість, коли навчання успішне» [1, 25], ось чому школа Сухомлинського мала назву «школа радості». Про формування позитивного відношення до процесу навчання, яке залежить від вчителя писав ще М.Ф. Квінтіліан – «необхідно боятись, того щоб дитина не «возненавидела» на все життя навчання, яке він ще не зміг полюбити» [3, 55 с.]. Марк Фабій Квінтіліан говорив те, що змогли відтворити у житті педагоги гуманістичної педагогіки у XX ст. А писав він наступне:

- хай учень **радіє** тоді, коли йому вдається досягти успіху,
- він вважав, що навчання повинно бути переможним,
- «хай учень частіше вважає себе переможцем, а поразка не викликає у учня страх перед навчанням» [3, 55 с.],
- навчати необхідно так, щоб не перевтомлювати учня і надавати час для відпочинку бо «під час відпочинку учень відновлює свої сили і тому більш охоче приймається до праці, його дух стає більш сильним та бодрим, стає здатний протистояти усім негараздам. Відсутність часу на відпочинок може привести до «ненависти к учению», а коли його забагато, може з'явитися звичка до неробства [3, 58 с.]. В.О. Сухомлинський створив такі умови, де головними були

позитивні емоції від навчання, від позитивних відносин з учнями, з вчителями, де дітей не змушували навчатись, а створювали умови для того, щоб навчання було успішним, що й надавало радощів. Тому учні Ш.О. Амонашвілі, В.Ф. Шаталова, Е.М. Ільїна та інших представників гуманістичної педагогіки бажали вчитися самі, бо коли навчання успішне, це надає позитивні емоції, а вони ведуть до активності, самостійності, формують почуття гідності, честі та все те, що ми перерахували вже попереду. В. О. Сухомлинський писав, що дитина прагне навчатись тоді, коли праця надає йому позитивні емоції. Позитивні емоції є «красою буття, узнаючи цю красу учень починає поважати самого себе, без чого неможлива культура людської особистості. Ось чому праці С. Соловейчика мають назву «Навчання без примусу», «Вічна радість», а його визначення педагогіки як науки можна прочитати у передумові до праці Ян. Корчака «Як любити дитину», читається так «педагогіка наука про мистецтво як любити». Саме це ми читаємо у праці М.Ф. Квінтіліана (42-118 рр. н.е.) «Про виховання оратора» (12 книг):

- педагог повинен **любити** – «хай дидакал викличе у себе батьківську любов до своїх учнів» [3, 61 с.];

- «нікому не можна дозволяти зайвого у відношеннях віку слабкого та легко скривдженого»;

- педагог повинен поважати не тільки своїх учнів, а й їх батьків – «хай постійно бачить себе на місці тих осіб, які ввіряють йому своїх дітей» [3, 61 с.];

- педагогіка – це мистецтво «оратор повинен бути митцем, але повинен уникати театральних прийомів»;

- «оратор повинен слідкувати за тим, щоб у міміці, жестах, рухах ніг та рук нічого не було зайвим»;

- «головне мистецтво саме у тому, щоб цього мистецтва не було помічено»;

- «хай дидакал не буде: роздратованим, занадто суворим, на похвали занадто скупим, занадто «бранчлив», бо у багатьох створюється огида до вчителя, слова та дії багатьох приводять до «ненависти» [3, 62 с.];

- вчитель повинен знати природу дитини, розрізняти різні умови та нахили, які надані природою кожному, бо якщо повести

учня у сторону, яка йому природна, можна знищити його таланти від природи;

- педагог повинен створювати умови для заохочення учня до навчання, а «охота до навчання залежить від доброї волі, яку неможна здійснити примусом» [3, 58 с.], що є головним у принципах гуманістичної педагогіки ХХ ст.

Які можна зробити висновки? Треба читати, вміти читати педагогічні надбання. Вміти не тільки вибирати в них головне, а й втілювати на практиці. Треба зробити процес навчання більш позитивним у стосунках, у вимогах, у педагогічній діяльності, як це зробили педагоги співробітництва у ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. В.А. Сухомлинський // Сухомлинский Василий Александрович // О воспитании. – Москва, 1985. – 269 с.
2. С.Г. Карпенчук // Карпенчук Світлана Григорівна // Теорія і методика виховання – Київ: Вища школа. – 2005. – 341 с.
3. Хрестоматия по зарубежной педагогике. – Москва: государственное учебно-педагогическое издательство. – 1936.
4. Ушинский К.Д. // Ушинский Константин Дмитриевич // Избр. Пед. Соч. в 2-х томах. – Москва: Педагогика. – 1974.
5. Амонашвили Ш.А. // Амонашвили Шалва Алеквандрович // Размышления о гуманной педагогике. – М: Издательский Дом Шалвы Амонашвили. – 1995. – 496 с.
6. Нечепоренко Л.С. // Нечепоренко Лідія Сергіївна // Онтопедагогіка та інвайронментальна педагогіка. – Харків: ХНУ. – 2001 – 236 с.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ПЕРЕВІРКА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Брославська Л.Я., Мащенко С.Г.

У статті аналізується рівень сформованості професійно-методичних, іншомовних навичок і вмінь, особистісних професійних якостей студентів, що реалізуються під час педагогічної практики. Виокремлюються аспекти, які потребують додаткової уваги з метою покращення рівня підготовки викладачів іноземної мови.

Ключові слова: педагогічна практика, професійно-методичні вміння, іншомовні вміння, особистісні професійні якості практиканта.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ПРОВЕРКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Брославская Л.Я., Мащенко С.Г.

В статье анализируется уровень сформированности профессионально-методических и иноязычных навыков и умений, личностных профессиональных качеств студентов, реализуемых во время педагогической практики. Акцентируются аспекты, требующие дополнительного внимания с целью улучшения уровня подготовки преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессионально-методические умения, иноязычные умения, личностные профессиональные качества практиканта.

PEDAGOGICAL PRACTICE AS MEANS FOR MONITORING PROFESSIONAL TEACHER TRAINING

Broslavska L., Mashchenko S.

The article analyses students' professional methodological and foreign language skills as well as their individual professional qualities demonstrated during pedagogical practice. The authors look into aspects that have to be emphasized with the aim of improving standards of training foreign language teachers.

Key words: pedagogical practice, professional methodological skills, foreign language skills, individual professional qualities.

Педагогічна практика відіграє особливу роль у підготовці майбутнього фахівця.

Положення про організацію навчального процесу у ХНУ імені В.Н. Каразіна констатує, що практика є обов'язковим компонентом програми підготовки фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Метою практики є набуття студентами професійних навичок і умінь для подальшого використання їх у реальних виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності. Практика студентів передбачає безперервність і послідовність її проведення при одержанні необхідного обсягу практичних знань та умінь відповідно до різних освітньо-кваліфікаційних рівнів [4, с. 15].

Теоретичним питанням організації та проведення педагогічної практики присвячена значна кількість наукових робіт. Учені підкреслюють, що знання засвоюються саме під час практичної діяльності [6, с. 347]; основною функцією професійної підготовки вчителя ... повинна стати практична, яка забезпечує підготовку студента до здійснення різноманітних видів професійної діяльності [7, с. 59]; в основу педагогічної практики неодмінно має бути покладений педагогічний процес ... у всіх його характеристиках [5, с. 84]; зміст практики повинен сприяти актуалізації та поглибленню теоретичних знань студентів, формуванню їх педагогічних умінь і навичок, розвитку педагогічного мислення, творчої активності [3, с. 34]; педагогічна практика є засобом творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування у нього професійно значущих якостей [2, с. 40]; найголовніше – це уявлення студента про себе, що значною мірою корелює з його уявленнями про те, як його оцінює керівник педагогічної практики [1, с. 335].

Проблемами педагогічної практики студентів факультетів іноземних мов наполегливо опікуються фахівці кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету (ХНУ) імені В.Н. Каразіна та кафедри іноземної філоло-

гії КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» (КЗ «ХГПА»). Вони розглядають цю складову навчально-педагогічного процесу як ключовий індикатор готовності студента до майбутньої педагогічної діяльності. Відмічаючи той факт, що суттєва частина педагогічних навичок і якостей по завершенню курсу навчання залишаються недостатньо розвинутими, вони дійшли висновку, що результати педагогічної практики дають привід для подальших досліджень.

Працюючи зі студентами, спостерігаючи за їхньою діяльністю та аналізуючи її, керівники-методисти кафедр мали змогу виокремити проблеми, які заважають значній частині студентів успішно виконати завдання практики. Фахівці кафедри методики та практики викладання іноземної мови ХНУ імені В.Н. Каразіна розробили систему критеріїв, які, на наш погляд, враховують головні аспекти практики та здатні визначити об'єктивний рівень готовності студента до майбутньої педагогічної діяльності.

Оцінювання роботи студента у період практики складалося з оцінювання уроку (таблиця А) й оцінювання організаційних та інших аспектів практики (таблиця Б):

Таблиця А

№	Критерії оцінювання уроку
1	Професійно-методичні вміння практиканта
	<i>Організація уроку (конструктивно-планувальні вміння):</i>
	• відповідність плану-конспекту уроку до норм оформлення (визначення цілей, завдань та етапів уроку)
	• розподіл часу на завдання відповідно до цілей уроку
	• адекватність завдань (типи вправ, їх послідовність і відповідність)
	• адекватність навчальних ситуацій та мовленнєвого матеріалу
	<i>Техніка викладання (комунікативно-навчальні вміння):</i>
	• спрямованість на учня (мовленнєві контакти: вчитель-клас, вчитель-учень, учень-учень)
	• відповідність мови практиканта до вимог програми та рівня учнів
	• вміння пояснювати

Продовження табл. А

№	Критерії оцінювання уроку
	контроль засвоєння (визначення об'єктів контролю та рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь)
	робота над помилками (визначення помилок, їх характеру, використання мовленнєвих способів їх виправлення)
	<i>Робота з навчальними матеріалами (організаційні вміння):</i> відповідність проведення уроку до накресленого плану-конспекту
	розподіл уваги на аудиторію (залучення учнів до роботи, розподіл часу на говоріння між викладачем та учнями, між учнями)
	індивідуалізація (колективні та індивідуальні форми роботи, урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів)
	наочність (застосування ТЗН, демонстраційних і роздаткових матеріалів)
	<i>Виховна цінність уроку (розвиваючо-виховні вміння):</i> розвиваючо-виховна спрямованість навчального матеріалу (загальноосвітня, розвиваюча та виховна наповненість)
	вирішення засобами іноземної мови виховних завдань (моральних, культурних, естетичних, гуманістичних та інш.)
	мотивація та заохочення учнів
	використання рідної мови за необхідністю
2	Іншомовні вміння практиканта
	<i>Відповідність фонетичним нормам</i>
	<i>Відповідність граматичним нормам</i>
	<i>Словниковий запас</i>
	<i>Мовленнєва поведінка</i>
3	Особистісні професійні якості практиканта
	<i>Виразність мови, міміки та жестів</i>
	<i>Професійна поведінка та контакт з аудиторією</i>
	<i>Активність практиканта</i>
	<i>Відповідність зовнішнього вигляду</i>

Таблиця Б

№	Складові оцінювання
1	Відвідування та проведення необхідної кількості занять
2	Психолого-педагогічна характеристика
3	План-конспект виховного заходу
4	Характеристика з місця проходження практики

Хоча загальна оцінка враховує як критерії за таблицею А, так й інші аспекти практики (таблиця Б), метою нашого дослідження було проаналізувати лише критерії оцінку уроку. Ці критерії відображають професійно-методичні вміння, якими має володіти майбутній вчитель (конструктивно-планувальні, комунікативно-навчальні, організаційні та розвиваючо-виховні) та іншомовні вміння. Враховуються також ті особистісні якості практиканта, які в значній мірі впливають на якість проведення уроку, а від так і на його результат.

За цими критеріями керівниками-методистами упродовж двох років оцінювалась практика студентів ХНУ і КЗ «ХГПА», яка відбувалась у загальноосвітніх навчальних закладах І-ІІІ ступенів м. Харкова та області. Виходячи з документів МОНмолодьспорту щодо контролю успішності студента, для оцінювання кожного з показників якості практики використовувалась така шкала оцінювання:

Таблиця В

Бали	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за європейською шкалою
90-100	відмінно	A
80-89	добре	B
70-79	добре	C
60-69	задовільно	D
50-59	задовільно	E
1-49	незадовільно	FX

Отримані дані були узагальнені, на основі чого згідно з цією шкалою була виведена оцінка для кожного з критеріїв – професійно-методичних та іншомовних вмінь, а також особистісних професійних якостей практиканта. Наступна таблиця відображає оцінку кожного критерію за національною та європейською шкалами.

Таблиця Г

№	Критерії оцінювання уроку	бали	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за європейською шкалою
1	Професійно-методичні вміння практиканта			
	<i>Організація уроку (конструктивно-планувальні вміння):</i> • відповідність плану-конспекту уроку до норм оформлення (визначення цілей, завдань та етапів уроку)	78	добре	C
	• розподіл часу на завдання відповідно до цілей уроку	78	добре	C
	• адекватність завдань (типи вправ, їх послідовність і відповідність)	74	добре	C
	• адекватність навчальних ситуацій та мовленнєвого матеріалу	74	добре	C
	<i>Техніка викладання (комунікативно-навчальні вміння):</i> • відповідність мови практиканта до вимог програми та рівня учнів	77	добре	C
	• контроль засвоєння (визначення об'єктів контролю та рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь)	72	добре	C
	• спрямованість на учня (мовленнєві контакти: вчитель-клас, вчитель-учень, учень-учень)	69	задов.	D
	• вміння пояснювати	64	задов.	D
	• робота над помилками (визначення помилок, їх характеру, використання мовленнєвих способів їх виправлення)	54	задов.	E
	<i>Робота з навчальними матеріалами (організаційні вміння):</i> • відповідність проведення уроку до накресленого плану-конспекту	74	добре	C

Продовження табл. Г

№	Критерії оцінювання уроку	бали	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за європейською шкалою
	• наочність (застосування ТЗН, демонстраційних і роздаткових матеріалів)	73	добре	C
	• розподіл уваги на аудиторію (залучення учнів до роботи, розподіл часу на говоріння між викладачем та учнями, між учнями)	67	задов.	D
	• індивідуалізація (колективні та індивідуальні форми роботи, урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів)	63	задов.	D
	<i>Виховна цінність уроку (розвиваючо-виховні вміння):</i> • розвиваючо-виховна спрямованість навчального матеріалу (загальноосвітня, розвиваюча та виховна наповненість)	70	добре	C
	• використання рідної мови за необхідністю	64	задов.	D
	• мотивація та заохочення учнів	63	задов.	D
	• вирішення засобами іноземної мови виховних завдань (моральних, культурних, естетичних, гуманістичних та інш.	57	задов.	E
2	Іншомовні вміння практиканта			
	<i>Словниковий запас</i>	69	задов.	D
	<i>Мовленнєва поведінка</i>	68	задов.	D
	<i>Відповідність граматичним нормам</i>	66	задов.	D
	<i>Відповідність фонетичним нормам</i>	61	задов.	D
3	Особистісні професійні якості практиканта			
	<i>Відповідність зовнішнього вигляду</i>	79	добре	C
	<i>Активність практиканта</i>	74	добре	C
	<i>Професійна поведінка та контакт з аудиторією</i>	70	добре	C
	<i>Виразність мови, міміки та жестів</i>	60	задов.	D

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що студенти оволоділи певним обсягом знань з методики та набули певного рівня володіння іноземною мовою, але значна частина професійно-методичних та іншомовних вмінь потребує серйозного подальшого вдосконалення.

Числові дані наочно демонструють ті аспекти, які заслуговують позитивної оцінки (у межах 70-100 балів). Уміння, які відповідають цим аспектам, вже є достатньо сформованими, й оперування ними під час практичної діяльності не викликає значних зусиль. Як видно з таблиці Г, найбільш сформованими у студентів є конструктивно-планувальні вміння, які реалізуються під час підготовки та організації уроку. Це можна пояснити тим, що студенти мають можливість підготувати значну частину аспектів уроку заздалегідь: вони користуються необхідною методичною літературою, зразками планів уроку, і всю цю роботу контролює методист.

Якщо проаналізувати дані щодо техніки викладання (комунікативно-навчальні вміння), то тут ситуація дещо складніша, і найменш розвинутими у студентів виявляються ті вміння, які потребують значної підготовки та зусиль з боку як студента, так і його наставників. Як видно з таблиці Г, це, перш за все, недостатнє вміння пояснювати складний матеріал та працювати над помилками. Студенти також не завжди вміють правильно спрямовувати свою роботу на аудиторію в цілому та на кожного учня зокрема.

Недостатньо сформованими є деякі організаційні вміння: студенти ще не вміють визначати індивідуальні особливості учнів і відповідно до цього застосовувати той чи інший навчальний матеріал і види роботи з ним.

Переважає більшість викладачів, на жаль, не дуже високо оцінюють рівень сформованості розвиваючо-виховних умінь практикантів. Відмічається також невміння вирішувати виховні завдання засобами іноземної мови, мотивувати та заохочувати учнів. У значній частині випадків у практикантів відсутнє розуміння необхідності використання іноземної мови для вирішення виховних задач.

Особливу увагу слід звернути на іншомовні вміння, які демонструє значна кількість практикантів. Найчастіше спостерігається порушення фонетичних норм, хоча порушення граматичних норм, словниковий

запас, а також мовленнєва поведінка значної кількості студентів теж мають викликати занепокоєння викладачів мови.

Серед особистісних якостей практиканта найбільш принциповим з професійної точки зору здається такий критерій, як виразність мови, міміки та жестів. Ці професійні якості, на жаль, були оцінені всіма методистами як найслабкіші.

За цією методикою оцінювалась й асистентська практика, яку, відповідно до навчального плану, ці студенти проходили через рік, уже на п'ятому курсі. Згідно з отриманими балами, цей рік виявився плідним для більшості студентів і суттєво вплинув на якість проведення ними занять. По-перше, за цей рік студентам вдалося виправити частину тих недоліків, на які звертали їхню увагу викладачі під час попередньої практики. Мова йде про більш старанних студентів, які, очевидно, зрозуміли, чого від них буде вимагати майбутня професія. По-друге, упродовж асистентської практики студентам довелося працювати на зовсім іншому професійному рівні: вони мали викладати іноземну мову як професійно-спрямовану дисципліну майбутнім фахівцям з іноземної мови. Це зумовило більшу відповідальність при підготовці та проведенні занять, що, у свою чергу, дало кращі результати. Тобто, дала свої результати робота керівників-методистів упродовж попередньої практики, їхні настанови та поради студентам, а інколи й фахівцям, які задіяні у навчально-педагогічному процесі в цілому і у проведенні педагогічної практики зокрема.

Слід зауважити, що якісний рівень готовності в цілому до проходження педагогічної практики у студентів у різні роки може відрізнятися. Можемо припустити, що це залежить, перш за все, від ставлення самих студентів до вивчення дисциплін професійної підготовки та рівня їх відповідальності під час навчання у ВНЗ.

Ще один висновок, якого можна дійти, якщо уважно спостерігати за всім комплексом питань, пов'язаних з практикою. Цей висновок стосується психологічного аспекту формування особистості майбутнього викладача. Практика дала можливість студенту відчувати себе активним учасником навчально-виховного процесу, опинившись на його протилежному боці. Кожен відчув складності роботи викладача-педагога, а головне, зміг усвідомити та оцінити всі свої професійні й особистісні

якості. Це здається корисним у будь-якому випадку: одним допоможе стати краще, іншим допоможе вчасно змінити поле професійної діяльності. Нам залишається працювати тільки над тим, щоб останніх було якнайменше.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитания / Р. Бернс; пер. с англ. Ф.П. Тарасенко – М: Прогресс, 1986. – С. 335.
2. Казакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Казакова – К., 2004. – С. 40.
3. Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей: Сб. науч. тр./ Отв. ред. В.А. Слостенин. – М.: МГПИ, 1987. – 138 с.
4. Положення про організацію навчального процесу у ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 2009 рік. – С. 15.
5. Слостенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя / В.А. Слостенин // Сов. педагогика. – 1981, – № 4. – С. 76-84.
6. Філософія: Навч. посібник / За ред. І.Ф. Надольного. – К.: Вікар, 1997. – С. 347.
7. Чобітько М.Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М.Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 57-69.

УДК 378.016-054.62:81'28

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ
«КРАЇНОЗНАВСТВО» НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ
ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН**

Груцьяк В.І.

Розглянуті проблеми викладання дисципліни «Країнознавство» на підготовчих факультетах для іноземних громадян. Запропоновано проект типової програми.

Ключові слова: країнознавство, іноземні студенти, підготовчий факультет.

**СТРАНОВЕДЕНИЕ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**

Груцьяк В.І.

Рассмотрены проблемы преподавания дисциплины «Страноведение» на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Предложен проект типовой программы.

Ключевые слова: страноведение, иностранные студенты, подготовительный факультет.

**COUNTRY-SPECIFIC STUDIES AT THE PREPARATORY
DEPARTMENT FOR FOREIGN CITIZENS**

Grutsyak V.I.

The problems of teaching the subject “Country-specific studies” at the preparatory department for foreign citizens are analyzed. The project of a typical program is proposed.

Key words: country-specific studies, foreign students, preparatory department.

Процес комунікації вимагає знання не тільки системи мови спілкування, але й знання поведінкових актів, які пов'язані з менталітетом, логікою, філософією, традиціями, звичаями, психологією, іншими словами, культурою народу та окремих його груп – носіїв цієї мови. Особливо ускладнюється комунікація між носіями різних мов, оскільки вони одночасно є і носіями різних культур. Тобто вивчення живої мови як засобу спілкування неможливо без одночасного вивчення культури народу країни, мова якої вивчається. Жива мова існує в світі її носіїв і вивчення мови без знання цього світу, тобто фонових знань, перетворює її на мертву, позбавляє учня можливості користуватися цією мовою як засобом спілкування. Таким чином, оволодіння мовою передбачає не тільки опанування її лексики та граматики, але й входження в її концептосферу, де існує свій «словник» та «граматика» [5].

При вивченні іноземної мови учні стикаються з цілою низкою фактів, що відносяться не до галузі лексики, граматики, фонетики або стилістики, а, скоріше, до соціальної, побутової чи історичної сфер. Правильне вживання чи розуміння деяких слів або фраз потребує іноді знання їх походження, ситуацій, в яких їх можна використовувати, або елементарних відомостей з історії, літератури, політичної реальності країни, мова якої вивчається. Тобто одночасно з вивченням мови треба вивчати і культуру народу, знайомитися з історією, літературою, економікою, географією, політикою країни, побутом, традиціями, психологією та менталітетом народу.

Комплекс цих відомостей спочатку позначали словом *лінгвокраїнознавство*, яке з'явилося в методиці викладання російської мови як іноземної (РЯІ) в 70-80-х рр. XX ст. [3]. У сучасній науці відбулось розмежування лінгвокраїнознавства на саме лінгвокраїнознавство (дисципліна, яка презентує в навчальному процесі відомості національно-культурної специфіки мовленевого спілкування мовної особистості [1: с. 139]), культурознавство (дисципліна, яка презентує сукупність відомостей про культуру мови, яка вивчається, необхідної для спілкування на цій мові [1: с. 129]), лінгвокультурологію (дисципліна, яка презентує взаємодію культури і мови, тобто «мовну картину світу» [1: с. 139] та країнознавство (наука, яка вивчає загальні

закономірності країни та її значних регіонів). Згідно до словника методичних термінів [1: с. 342] країнознавство розглядається як навчальна дисципліна, предметом якої є певним чином відібрана й організована сукупність економічних, соціально-політичних, історичних, географічних та ін. знань, пов'язаних зі змістом та формою мовного спілкування носіїв цієї мови, що включається в навчальний процес з метою забезпечення освітніх та виховних цілей навчання і пов'язана із забезпеченням комунікативних потреб учнів, які реалізуються в мові, що вивчається.

Мета даної статті – на основі аналізу відомих нам програм з дисципліни «Країнознавство» та сучасних вимог методики викладання іноземних мов запропонувати проект типової програми для студентів-іноземців підготовчих факультетів.

Починаючи з 80-х років минулого століття завдяки теоретичним розробкам методистів РЯІ [3] країнознавство та лінгвокраїнознавство стали невід'ємними доповненнями до практичного курсу російської (української) мови як іноземної. В практиці навчання на підготовчих факультетах для іноземних громадян ці положення теж найшли своє відображення, і в типові навчальні плани навчальна дисципліна «Країнознавство» увійшла майже для всіх профілів навчання іноземців [6]. Разом з тим, серед навчальних дисциплін, які входять до типових навчальних планів, тільки «Країнознавство» по цей час не має затвердженої типової програми. Таким чином ВНЗ вимушені без відповідної загальнодержавної наукової розробки на свій розсуд формувати програми цієї навчальної дисципліни.

Аналіз відомих нам програм [2, 4, 7] показав, що вони мають переважно історичне та культурно-історичне спрямування, що не в повній мірі відповідає цілям цієї навчальної дисципліни – забезпечити комунікативні потреби учнів, пов'язані з колективною свідомістю, національними цінностями та національними особливостями української культури. Так, історична складова програми [7] складає 66%, програми [2] – 46%, а програми [4] – відсутня зовсім, складова загальних відомостей про Україну складає 26% у програмі [7], 14% – [2] і 30% – [4], а культурологічна складова цих програм складає 4% у програмі [7], 40% – [2] і 70% – [4]. Таким чином, історична частина більшості про-

грам має добре обґрунтування, але сучасний етап розвитку України та її культури у більшості аналізованих програм відображений недостатньо і обмежується в основному тільки загальними відомостями про Україну. Тобто під час подальшого навчання іноземців на просунутому етапі для опанування культурою українського народу, що втілена й закріплена в знаках живої мови і виявляється в мовних процесах, не буде існувати достатнього підґрунтя, яке повинно закладатися на етапі довузівської підготовки. Недосконалість структури програм можливо пов'язана з тим, що в своїй переважній більшості програми з країнознавства розроблялися істориками за фахом без залучення викладачів мови. Разом з тим країнознавство відповідно до сучасних вимог методики викладання мови як іноземної повинно бути обов'язковою суміжною дисципліною з практичним курсом мови навчання і відображати не тільки натурфакти і артефакти, але й ментефакти (знання, поняття, концепти, прецедентні феномени, стереотипи та ін.) [5] лінгвокультури країни, мова якої вивчається, тобто повинно стати підґрунтям вивчення когнітивної бази лінгво-культурного суспільства.

Виходячи з вищевикладеного, можна констатувати, що країнознавство як навчальна дисципліна є важливою складовою частиною в системі довузівської підготовки іноземних учнів, яка тісно пов'язана з викладанням практичного курсу мови навчання. Це вимагає ретельної міжпредметної координації цих навчальних дисциплін, що повинно втілюватися в текстах відповідних підручників та навчальних посібників.

Відповідно до чинних Типових навчальних планів [6] «Країнознавство» на підготовчих факультетах складає 50 годин аудиторного часу. На наш погляд, програма повинна мати чотири складові частини з відповідним обсягом аудиторних годин: загальні відомості про Україну (20%), історія України (40%), матеріальна культура українців (20%) і духовна культура українців (20%). Таким чином, можна запропонувати наступний проект типової програми.

I. Загальні відомості про Україну (10 год.)

Сучасне географічне розташування України.

Територія, кордони, столиця України. Адміністративний устрій. Природно-кліматичні особливості країни.

Історичні етнімі і етнополітонімі.

Етимологія назви держави. Українська держава. Держава, влада, основний Закон України. Поділ державної влади. Органи державної влади в Україні. Функції органів державної влади.

Символи держави.

Державні атрибути (прапор, герб, гімн): історичні особливості виникнення, еволюція форми та змісту. Кольорова символіка та змістове наповнення гербів та прапорів. Інші символи держави (грошові знаки, рослини, тварини, графічні та астральні знаки та інші).

Населення України.

Етнографічне районування України та її етнічний склад. Чисельність населення України.

Загальна характеристика економіки України.

Основні галузі сучасного виробництва. Сільське господарство. Економічне районування України. Транспортна система.

Іноземці в Україні.

Визначення іноземців та іноземних студентів. Конституція України про права та обов'язки іноземців в Україні.

II. Історія України (20 год.)

Історія формування етносу, держави і суспільства. Етногенез українського народу.

Еволюція етнічних спільнот: рід, плем'я, народ, нація. Етнічне та політичне розуміння націй та їх країнознавчий зміст. Давні археологічні культури на території України. Політико-ідеологічне значення давності походження народу та території його етногенезу. Становлення української нації.

Виникнення держави Київська Русь.

Слов'яни в Європі. Східні слов'яни. Київська Русь – стародавня держава східних слов'ян. Прийняття християнства князем Володимиром Великим.

Київська Русь в XI-XIII ст.

Розквіт Київської Русі за часів Ярослава Мудрого. Українські землі у період політичної роздробленості. Монгольська навала. Галицько-Волинське князівство. Значення Київської Русі в історії східнослов'янських народів.

Українські землі в XIV- XVII ст.

Поява назви України. Українські землі у складі Великого князівства Литовського. Виникнення та еволюція козацтва. Запорізька Січ. Україна під владою Речі Посполитої. Визвольна війна 1648-1654 рр. Гетьман Богдан Хмельницький.

Формування української нації. Гетьманщина. Україна в XVIII ст.

Утворення гетьманщини та її державний устрій. Криза козацької автономії. Громадянська війна в Україні (Руїна). Гетьман Іван Мазепа. Ліквідація Гетьманщини.

Українські землі у XVIII ст. на початку XIX ст.

Розділ України між Російською та Австрійською імперіями. Економічний розвиток Східної та Центральної України. Особливості розвитку Західної України. Закріпачення селян. Гайдамацький рух.

Відродження української держави. Україна між двома світовими війнами.

Відродження української держави (1917-1920 рр.). Перша світова війна та її вплив на розвиток України. Утворення Центральної Ради. Проголошення УНР. Михайло Грушевський. Директорія. Захоплення західної України Румунією та Чехословаччиною. Утворення СРСР. Голодомор 1932-1933 рр. Політичні репресії кінця 30-х р.

Україна під час другої світової війни та в повоєнний період.

Друга світова війна. Приєднання західної України до СРСР. Велика вітчизняна війна та Україна. Місце України в світі після другої світової війни. Соціально-економічний розвиток УРСР у другій половині 40-х-80-х роках. Перебудова та розпад СРСР.

Утворення української незалежної держави.

Проголошення незалежності України. Міжнародне положення України.

Історія регіону, де навчаються іноземці.

III. Матеріальна культура українців (10 год.)

Господарська діяльність українського народу у давні часи та на сучасному етапі.

Основні види господарської діяльності: землеробство, тваринництво, городництво, садівництво, бджільництво. Традиційний транспорт українців. Ремесла і народні промисли українців: гончарство,

гутництво, деревообробництво, ткацтво, килимарство, обробка каменю, кістки та рогу, художня обробка шкіри, художнє плетіння, художня обробка металу, ювелірних прикрас, в'язання, витинанка. Вишивка, народна іграшка, писанкарство. Символіка вишивки, писанки. Народний розпис українців, його символіка. Українське народне образотворче мистецтво. Народний іконопис.

Оселі українців у давнину та сучасне житло. Сім'я.

Типи і форми сільських поселень українців: регіональний аспект. Громадські споруди українського села. Українське народне житло (українська хата): його планування, інтер'єр. Господарські будівлі українського села, двору та їх призначення. Житло в духовному світі українця. Звичай та обряди, пов'язані з будівництвом хати. Обряд новосілля. Сім'я та суспільний побут.

Національний одяг.

Поняття про вбрання, одяг, костюм, стрій. Основні чинники, які вплинули на формування традиційного народного вбрання українців. Функції, класифікація та символіка українського народного вбрання. Характеристика основних компонентів українського національного костюма.

Національна кулінарія українців.

Господарська основа харчування українців. Щоденна їжа. Режим харчування в українській сім'ї. Пости та інші харчові заборони. Святкові та ритуальні страви та напої. Регіональні особливості народної кулінарії.

IV. Духовна культура (10 год.)

Світоглядні уявлення та вірування, народні знання українців.

Основні культи слов'ян: культ предків; вогню; матері; води; землі; дерев; тварин; рослин; змія; небесних світил. Верховні божества слов'ян. Божества народної міфології. Християнізація духовного життя українського народу, двовір'я. Етнічні архетипи в релігійному житті українців. Народні знання українців. Народна космогонія і астрономія. Метеорологія, ґрунтознавство. Етноботаніка і зоологія. Народна математика і метрологія. Медицина і ветеринарія, лікувальна магія. Замовляння. Народна мораль і етика, народний етикет. Використання народних знань у сучасному світі.

Календарна обрядовість українців.

Ритуально-міфологічна основа обрядовості зимового циклу (Різдво, Новий Рік, Водохреща; колядки та щедрівки). Ритуально-міфологічна основа обрядовості весняного циклу (Явдохи, Великдень, Рахманський Великдень, Проводи; зустріч весни, веснянки). Ритуально-міфологічна основа літніх звичаїв та обрядів (Русалії, Зелені Свята, зажинки, жнива, обжинки, Купала, Спаси; жниварські, купальські, петрівчані пісні). Ритуально-міфологічна основа осінніх звичаїв та обрядів (Свято врожаю, Пречисті, Покрова, Михайла). Землеробський календар. Сучасні державні свята.

Сімейна обрядовість українців.

Звичаї та обряди, пов'язані з народженням дитини. Колискові пісні. Весільна обрядовість, її ритуально-міфологічна основа. Основні етапи українського весілля та його народнопісенний супровід. Поховальна обрядовість, її ритуально-міфологічна основа. Голосіння.

Усна народна творчість українців.

Духовний світ української нації та її усна народна творчість. Історія та еволюція фольклору. Визначальні ознаки українського фольклору. Структура, жанровий склад українського фольклору.

Народна музична культура українців.

Поняття про музичну етнографію. Розвиток українського народного мелосу. Українська народна пісня – душа народу. Кобзарі та лірники у духовному житті українців. Українські народні танці. Українські народні музичні інструменти.

Українська культура та література. Тарас Шевченко.

Запропонований проект програми може стати основою для затвердження типової програми з дисципліни «Країнознавство» для підготовчих факультетів для іноземних громадян, а також стимулом для створення другої частини навчального посібника з країнознавства [8], присвяченого матеріальній та духовній культурі українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Богиня Л.В. Навчальна програма з країнознавства для студентів-іноземців підготовчого відділення / Л.В. Богиня. – Полтава, 2011. – 6 с. (рукопис).
3. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М., 1980.
4. Гончарук В.А. Робоча програма з дисципліни «Країнознавство» / В.А. Гончарук. – Умань, 2011. – 17 с. (рукопис).
5. Красных В.В. Словарь и грамматика лингвокультуры как предмет современных интегративных исследований / В.В. Красных // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – № 5 (41) – 2011 – С. 2-8.
6. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / [Відпод. ред. Б.А. Циганок]. – Ч. 1. – К., 2003. – С. 6-9.
7. Программа дисциплины «Страноведение» для студентов-иностранцев подготовительных факультетов высших учебных заведений Украины / В.Е. Грицюк, В.Е. Дягилев, Е.А. Кутья, Н.П. Столярова. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2008. – 5 с. (рукопис).
8. Страноведение: учебное пособие для студентов-иностранцев / В.Е. Грицюк, В.Е. Дягилев, Е.А. Кутья, Н.П. Столярова. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2007. – 100 с.

УДК 378.091.33 – 027.22:796]:005.342

**ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Жукова О.А.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

**ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Жукова О.А.

У статті розглядаються питання, пов'язані з формуванням готовності студентів до інноваційної діяльності. Висвітлено напрямки інноватизації, функції інноваційної діяльності, дано характеристики готовності до неї. Ігрові технології представлено як модифікуючі інновації, що удосконалюють та доповнюють існуючі форми навчання в ВНЗ.

Ключові слова: інновація, інноватизація, ігрові технології.

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Жукова О.А.

В статье подняты вопросы, связанные с формированием готовности студентов к инновационной деятельности. Освещены направления инноватизации, функции инновационной деятельности, даны характеристики готовности к ней. Игровые технологии представлены как модифицирующая инновация, суть которой – совершенствование и дополнение существующих форм обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: инновация, инноватизация, игровые технологии.

PREPARING COLLEGE STUDENTS FOR INNOVATION BY MEANS OF GAME TECHNIQUES

Author: Mrs. Oxana Zhukova

The article deals with the preparation of college and university students for innovation. It describes main types of innovation and defines when the student can be deemed ready for it. Educating students by means of games is presented in the article as one of the forms of innovation (the so-called modified innovation) that can be used to extend the range of existing educational techniques utilized in colleges.

Key words: innovation, game techniques.

В сучасних умовах підготовки кваліфікованих фахівців гостро відчувається невирішеність питання щодо формування їхньої готовності до інноваційної діяльності, яка передбачає впровадження науково обґрунтованих та експериментально перевірених нововведень в освітній процес.

Протягом останніх десятиліть в педагогіці та психології інноваційна діяльність стала предметом спеціального вивчення багатьох вчених (І.М. Богданова, В.С. Лазарев, В.Я. Ляудіс, Г.К. Селевко, В.О. Сластьонін, А.В. Хуторської, І.І. Циркун, Н.Р. Юсуфбекова та ін.)

Узагальнюючи погляди цих дослідників, можна дійти висновку про те, що поняття «інноваційна діяльність» можна розглядати в різних аспектах:

- як новий підхід до організації інформаційних, освітніх та інших видів послуг [6, с. 32];
- комплекс засобів із забезпечення інноваційного процесу на тому чи іншому рівні освіти, а також сам цей процес [6, с. 58];
- діяльність, яка забезпечує перетворення ідей у нововведення, а також формує систему управління цим процесом [6, с. 59];
- діяльність з розробки і реалізації різних освітніх програм, на засадах яких в освітянській практиці здійснюються нові порівняно з наявними у масовій (традиційній) школі:

а) філософсько-педагогічні, психолого-педагогічні підходи до розуміння особистості, її навчання, виховання й розвитку;

б) концептуальні педагогічні ідеї побудови змісту і методів освіти;
в) нові форми організації роботи педагогів, управління та самоуправління, взаємодії школи з батьками тих, хто навчається, і соціальним середовищем [5, с. 220].

До основних **функцій** інноваційної діяльності відносять зміни компонентів педагогічного процесу:

- цілей,
- змісту освіти,
- форм,
- методів,
- технологій,
- засобів навчання,
- системи управління й т.ін. [6, с. 58];

До **характеристик готовності** до інноваційної діяльності належать [5, с. 221; 2, с. 6]:

- мотивація,
- знання,
- емоційно-особистісний апарат,
- загальні логічні, пізнавальні, дидактичні й організаційно-управлінські вміння (професійна майстерність, творчий потенціал, психолого-педагогічна, комунікативна, інтерактивна, перцептивна, ігротехнічна компетентності, володіння новими техніками та технологіями).

Інноваційна діяльність унеможливорюється за умов відсутності творчих педагогів – винахідників та модернізаторів, які, не створили власні педагогічні системи, але ввели нові чи серйозно удосконалили елементи існуючих систем, по новому їх скомбінували, що дало позитивні результати [1, с. 18].

Одним із **напрямів** інноватизації підготовки майбутніх фахівців будь-якого ступеню освіти є впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на удосконалення цілісного навчально-виховного процесу навчального закладу. Їх творче використання педагогами сприятиме:

- удосконаленню цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу;

- стимулюванню інноваційної, творчої професійної діяльності;
- створенню інноваційно-творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу підготовки;
- формуванню інноваційних здібностей, а саме інноваційного мислення та уяви.

Впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ ігрових технологій як модифікуючих інновацій, що удосконалюють та доповнюють існуючі форми, має широкий спектр дії, бо вони: [4, с. 108]:

- дозволяють поєднувати широке бачення проблем із глибиною та багатовекторністю їх вирішення;
- містять аспекти соціальної взаємодії, тим самим готуючи майбутніх фахівців до конструктивного професійного спілкування;
- спонукають до мимовільної активності;
- насичують учасників навчального процесу змістовним зворотним зв'язком;
- формують ціннісні орієнтації та установки професійної діяльності;
- сприяють подоланню стереотипів, прояву властивих особистості якостей, включенню рефлексивних процесів;
- надають можливості для багатоаспектного аналізу, інтерпретації, осмислення отриманих результатів.

Як бачимо, вищезазначений спектр дій знімає протиріччя між абстрактним характером навчального предмета та реальним характером професійної діяльності, системним характером знань та їх приналежністю до різних дисциплін. Тому застосування ігрових технологій в навчально-виховному процесі освітніх закладів можна вважати **засобом** формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, яка передбачає не тільки знання теоретичних інноваційних підходів до навчання, а й практичні навички та уміння з організації багатобічної діяльності на основі інформації, поданої викладачем та інформації, знайденої студентом.

В основу формування готовності до інноваційної діяльності засобами ігрових технологій, підґрунтям яких є ігрове моделювання, нами покладена трьохетапна схема З.Н. Курлянд [5, с. 221-224]. Заслугує

уваги той факт, що особлива роль на всіх етапах надається креативному мисленню педагога та студентів.

Підготовчий етап передбачав здійснення викладачем діагностичної та програмно-цільової функції.

Діагностична функція включала повний, глибинний, ґрунтовний аналіз досягнень та недоліків під час викладання основного курсу «Педагогіка» на 3 курсі у студентів-істориків. Цей аналіз дав змогу визначити ефективність /неефективність використаних підходів та засобів. Врахування цих недоліків й можливих шляхів їх подолання надихнуло на розробку нового спецкурсу «Педагогічна інноватика» для поглиблення знань з окремих тем основного курсу. Спецкурс містить ряд тем з теоретичних основ і методики використання ігрових технологій, ігрового моделювання, ігрового проектування, ігротехнічного менеджменту.

Він охоплює весь комплекс матеріалів, які мають відношення до інноватики (від постановки цілей навчання до вибору засобів досягнення очікуваного результату) та той комплекс складових процесів навчання та виховання, які мають допомогти майбутнім фахівцям засвоювати та впроваджувати нові ідеї, форми, методи, методики, техніки, технології в навчальний процес сучасної школи (включаючи процедуру проведення, аналіз результатів, суттєві властивості, переваги та недоліки, методичні рекомендації, прийоми, які можна використовувати в готовому вигляді чи модифікувати їх у відповідності до свого предмету).

Програмно-цільова функція передбачала конкретизацію умов, що сприяють формуванню у студентів готовності до інноваційної діяльності засобами ігрових технологій, уточнення визначення цієї якості відповідно до спеціалізації майбутнього фахівця. Їх зміст, згідно з нашими поглядами, збігається із змістом **характеристик готовності** до інноваційної діяльності, наведеним вище: мотивація, знання, емоційно-особистісний апарат, загальні логічні, пізнавальні, дидактичні й організаційно-управлінські вміння [5, с. 221; 2, с. 6].

Під час складання програми спецкурсу нами було звернено особливу увагу на доцільність рекомендацій А.П. Панфілової щодо:

- коректного визначення змісту **ігрової імітаційної частини** навчальної програми з урахуванням завдань спецкурсу, інтересів та практичних потреб тих, хто навчається;
- відбору інтерактивних технологій навчання, навчальних матеріалів, технічних засобів навчання;
- регламентації **загальної та ігрової частин спецкурсу** (лекції, ігри, аналіз ситуацій, самостійна робота) відповідно до поставлених цілей навчання [3, с. 61].

Врахування цих рекомендацій мало суттєвий вплив на вибір форм та методів підготовки.

Основний етап – цілеспрямована діяльність викладача з формування у студентів готовності до інноваційної діяльності. Цим етапом передбачено виконання організаційної, стимулюючої та контролюючої функцій.

Організаційна функція передбачала складання поточних і перспективних планів, визначення напрямків та орієнтирів практичної діяльності студентів як під час оволодіння знаннями з вибіркового спецкурсу «Педагогічна інноватика», так і під час їхнього закріплення в ході майбутньої двомісячної педагогічної практики на 5 курсі.

Інформаційно-роз'яснювальна функція передбачала здатність викладача чітко, лаконічно, доступно викладати новий матеріал з теорії та практики впровадження ігрових технологій в освітню діяльність із використанням різноманітних методів і засобів навчання.

Координаційна функція забезпечувала погодженість, що має бути в процесі застосування нової програми з предмету.

Стимулююча – використання різних форм стимулювання інноваційної діяльності студентів з впровадження вищезазначених технологій у процесі навчання і в ході педагогічної практики.

Контролююча функція вимагала здійснення контролю за виконанням навчального плану і графіка навчального процесу, а також внесення необхідних коригувань, пов'язаних з вирішенням поставлених спецкурсом завдань.

Підсумковий етап охоплював аналітичну, оцінну та прогностичну функції. Зміст цього етапу становили:

- аналіз результатів роботи студентів – майбутніх фахівців та педагога з викладання спецкурсу «Педагогічна інноватика» з тем, пов'язаних із впровадженням ігрових технологій в навчально-виховний процес;
- оцінка ефективності проведеної роботи щодо формування готовності студентів до інноваційної діяльності засобами впровадження в навчально-виховний процес ігрових технологій;
- визначення подальших напрямів діяльності викладача з визначення ступіні формування умінь та навичок інтелектуального та творчого розвитку майбутніх фахівців, змін в їхній мотиваційній сфері, набуття інноваційного досвіду з рішення професійних проблем.

Отже, впровадження в освітній процес ігрових технологій, підґрунтям яких є ігрове моделювання в межах запропонованого спецкурсу «Педагогічна інноватика», було спрямоване на реалізацію наступних **характеристик готовності** до інноваційної діяльності:

I блок (мотивація):

- змінення мотивації вихованців до засвоєння інноваційних знань;
- формуванню пізнавальної мотивації та створенню умов для її прояву;

II блок (знання):

- озброєння професійними знаннями щодо інноваційних технологій в освіті, їх призначення, специфіки, принципів розробки та впровадження;

III блок (загальні логічні, пізнавальні, дидактичні й організаційно-управлінські вміння):

- на основі отриманих знань, набутих умінь та навичок довести освітню результативність нових ідей, форм, методів, прийомів, технік, технологій, які є найбільш придатними та ефективними для досягнення навчальної мети в конкретній ситуації;

IV блок – емоційно-особистісний апарат:

- сприяння відкритості до нових освітніх ідей та розвиненню інноваційного мислення, яке впливає на ментальність тих, кого навчають;

- сприяння у формуванні адекватній самооцінці індивіда на основі завдань, передбачених спецкурсом;
- корекція індивідуального стилю дії студента під час презентації творчих завдань, передбачених спецкурсом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.
2. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.
3. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.П. Панфилова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 192 с.
5. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / А.В. Хуторской. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256 с.

УДК 372.32

**ГУМАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМИН МІЖ УЧИТЕЛЕМ І УЧНЕМ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Івах С.М.

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

В статті аналізуються сучасні підходи до здійснення гуманістичного виховання; розглядаються методи та прийоми діяльності вчителя спрямованої на гуманізацію взаємин з учнем; наголошується на важливості впливу учнівського колективу у становленні гуманної особистості.

Ключові слова: гуманізм, гуманізація взаємин, демократизм взаємин, співробітництво.

В статье анализируются современные подходы к организации гуманистического воспитания; рассматриваются методы и приемы деятельности учителя направленной на гуманизацию взаимоотношений с учеником; акцентируется на важности влияния коллектива учеников в формировании гуманной личности.

Ключевые слова: гуманизм, гуманизация взаимоотношений, демократизм взаимоотношений, сотрудничество.

In the article we have analysed contemporary approaches to humanistic education, considered the methods and techniques of teacher's work aimed at humanization of relationship between teacher and pupil, emphasized the importance of the influence of pupils' group on the development of humane personality.

Key words: humanism, relationship humanization, relationship democracy, cooperation.

Постановка проблеми. Процес демократизації нашого суспільства органічно пов'язаний із гуманізацією відносин у всіх сферах соціального життя. Стає очевидним, що активним суспільним суб'єктом може стати людина, яка має високий рівень самосвідомості, творчої активності, відповідальності, керується у своїй суспільно корисній діяльності та поведінці гуманістичними цінностями. Таку людину може виховати школа, пріоритетом якої є формування вільної особистості, здатної до самовизначення та міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах.

У зв'язку з цим розробка гуманістичних основ спілкування дорослих і дітей у навчально-виховному процесі є важливим педагогічним завданням. Адже саме гуманізація відносин допоможе учневі усвідомити об'єктивну реальність як "світ людини", ввести його у силове поле культури, сприяти вихованню гуманності.

Гуманістичний характер стосунків між педагогами і учнями розглядається загальноосвітньою школою як актуальне завдання її реорганізації на особистісно орієнтованих засадах. Але сьогодні вчителю важко виконати це завдання, оскільки йому бракує відповідних виховних технологій, розробка яких – важлива проблема, що потребує спеціального дослідження. З іншого боку – необхідно подолати авторитарні тенденції виховання, які ще мають місце у сучасній школі.

Незважаючи на те, що учня проголосили суб'єктом власного розвитку, до нього нерідко ставляться як до об'єкта педагогічного впливу; категорія "виховання" у більшості випадків укладається у звичні дії: поставити вимогу, підказати, проконтролювати. А це не сприяє становленню гуманних взаємин між учителем і учнем. Майже не застосовується демократичний й інтегративний стилі педагогічного спілкування, недостатньо уваги надається виховуючому діалогу, відсутні продуктивні технології виховання та інноваційні форми і методи формування гуманності, все ще низький рівень психологічної культури вчителів і учнів, відсутні цілісність і системність у вихованні гуманних стосунків.

Аналіз актуальних досліджень Світова педагогіка на всіх етапах свого розвитку шукала оптимальне розв'язання проблеми взаємин учителів і учнів, вихователів і вихованців. Ідея співробітництва, рівно-

правних дружніх стосунків була проголошена у творах багатьох видатних мислителів, філософів, педагогів. Ще Я.А. Коменський – творець великої дидактики, філософи – К. Гельвецій, Д. Дідро, Ж-Ж.Руссо, І. Кант, відомі педагоги – Й.Г. Песталоцці, Ф. Фребель, А. Дістервег, К.Д. Ушинський, Л.М. Толстой, С. Шацький неодноразово зверталися до цієї проблеми.

Загальнотеоретичні засади гуманізації виховання і, зокрема, стосунків учителів та учнів, перетворення школи у “майстерню гуманності”, викладені у працях В.О. Сухомлинського. Зауважимо, сьогодні його ідеї стали джерелом гуманістичного оновлення педагогічних технологій.

Нові підходи до здійснення гуманістичного виховання в сучасних умовах представлені у наукових працях І. Беха [2], І. Зязюна, Є. Бондаревської, М. Боришевського, К. Дорошенко, О. Вишневського [3], О. Киричука, М. Матюша, О. Столяренко, Т. Сущенко та ін. Вони розкривають: роль гуманних взаємин у педагогічному процесі; особистісні якості та педагогічну майстерність учителів; сутність педагогічного спілкування як умови гуманізації взаємин; та аналіз його стилів тощо.

Поряд з цим аналіз психолого-педагогічної літератури з окресленої проблематики вказує на те, що і до сьогодні недостатньо обґрунтованими залишаються психолого-педагогічні умови формування культури гуманних взаємин між учителем та учнем, що і визначає **мету статті**.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно важливою характеристикою взаємин у системі “вчитель-учень” мусить бути гуманізм. Саме поняття “гуманізм” означає систему ідей і поглядів на людину як на найвищу цінність та створення умов для її всебічного розвитку. Фарисейська філософія “нашого” і “їхнього” гуманізму, за словами професора О.І. Вишневського, привела до культу сили в “нашому” гуманізмі. Адже, ми не раз звертали увагу, що на керівні посади в нашому суспільстві обиралися люди з вольовими якостями, які здатні підпорядковувати собі інших. А у школах вислів “він уміє тримати дисципліну в класі” ототожнювався з майстерністю, але насправді – це “тихе насильство” над особистістю учня, яке Ш. Амонашвілі назвав “ігом

імперіалізму”. Перебудова школи вимагає очищення поняття “гуманізм” [1].

Головною діючою силою в процесах оновлення є людина, а звідси величезної ваги набуває процес її гуманізації, тобто відродження поваги до неї, до її духовності, до морально-етичних засад життя. Суть процесу гуманізації професор О.І. Вишневський бачить у відході від культу сили, від зневаги до людини та в реабілітації загальнолюдських цінностей, які становлять “золотий фонд” справжнього гуманізму: совісті, доброти, любові, справедливості, чесності, сумлінності, милосердя, великодушності, правдивості, людської гідності тощо. Загальнолюдські цінності трактуються як основні критерії гуманізму. Вони становлять велике надбання народу, дійшовши до нас завдяки народній мудрості, моралі, пісням і думам, прислів’ям і приказкам [3].

Можливо наш сьогодинішній потяг до чистих джерел народності зумовлений саме дефіцитом людяності та ностальгією за втраченими моральними цінностями? Адже ми протягом довгих років, і по сьогодні, формуємо покоління без будь-яких гуманістичних засад, покоління егоїстів. В нашому суспільстві відкидалась одна з найважливіших заповідей релігії: “Люби ближнього свого, як себе самого”. Ми взагалі заперечували існування Бога, душі, тому і формувалось покоління бездуховників. Адже коли в людини забирають власну думку, вона стає просто об’єктом, а не суб’єктом власної діяльності. Така людина перетворюється на раба, “гвинтика”, а не є господарем свого життя [3].

Взагалі поняття “гуманізм” має дуже багато аспектів, воно досить широке. Стосовно взаємин між вихователем і вихованцями в школі гуманізм означає органічне поєднання поваги й вимогливості до особистості. Про це добре сказав А.С. Макаренко у своїй знаменитій формулі: “якомога більше вимоги до людини і якомога більше поваги до неї”.

Справжня доброта, повага до особистості учня неможливі без послідовної, безкомпромісної вимогливості з боку педагога. На жаль, не завжди ці пропорції витримуються і часто можна спостерігати крайнощі у взаєминах деяких вчителів з дітьми. Одна з них – доброта без вимогливості. Вчителі всюди демонструють своє добре ставлення, любов до дітей, підлещуються до батьків, замовчують недоліки у поведінці дітей. Однак за всім цим приховується повна байдужість до

особистості дитини, до її долі, і єдине прагнення такого вчителя – домогтися, щоб його обожнювали діти і батьки.

Не менш небезпечна й інша крайність: вимогливість без поваги, без любові до дитини. Така вимогливість перетворюється в прискіпливість, а прискіпливість – у самодурство. Характер взаємин безпосередньо залежить від уміння вчителя заглибитись у внутрішній світ своїх вихованців, зрозуміти “найтонші порухи душі дитини”, підлітка, юнака, дівчини. Тільки таке глибоке знання особистості стає надійною основою для вироблення правильної стратегії взаємин. Численні конфліктні ситуації, поспішні поверхневі оцінки, помилкові дії педагогів породжуються невмінням увійти в роль учня, поставити себе на його місце. Відносини між вихователями й вихованцями в школі повинні мати суб’єктно-суб’єктний характер. Вони мають бути відносинами особистості з особистістю. Саме тому між учителем і учнем необхідно встановити глибокий внутрішній контакт на основі взаємоповаги і взаєморозуміння.

Гуманізм взаємин учителів та учнів органічно поєднується із справжнім демократизмом. Це зовсім не означає припинення ролі вчителя. Педагогічні позиції будь-якого вчителя в школі тільки зміцняться, якщо буде досягнуте ділове, дружнє співробітництво його з учнями. Якщо вони (дорослі) готові будуть поділити з учнями свою владу, функції, не бояться спілкування з вихованцями на рівних.

Важливою передумовою впливу учителів на своїх вихованців є характер зв’язку між формою та змістом їхніх взаємин. Вони можуть співпадати, а можуть і не співпадати. Іноді за досить позитивною формою приховується негативний зміст, і навпаки, за зовні не у всьому педагогічною формою може бути глибокий педагогічний зміст. Таким чином, визначальною передумовою педагогічного впливу є зміст взаємин дорослих і дітей. Урахування і використання цієї закономірності має вирішальне значення у виховному процесі. Важливо, щоб форма відповідала характерові взаємин між педагогом і вихованцем. Не викликає сумніву, що вірно вибраний тон спілкування з певними учнями допомагає педагогові ефективніше впливати на кожного в них. Характер взаємин учителя з учнями значною мірою залежить від характеру застосованих ним педагогічних вимог. У зв’язку з цим в арсеналі методів

педагогічного впливу дедалі більшу роль повинні відігравати санкції демократичного плану – здійснення впливу через колектив і його органи [7].

Утвердження гуманістичного та демократичного мислення передбачає розуміння педагогом суспільно-економічних і політичних змін, що відбуваються, чутливість до змін в особистості її позицій, цінностей, потреб і мотивів.

На довірі, співробітництві з учнями будують взаємини всі передові педагоги. В основі їх роботи – послідовне, цілеспрямоване формування гуманістичної системи спілкування з учнями, яка сприяє перетворенню кожної дитини у вільну, самостійно мислячу особистість, здатну поважати себе й інших. А це дає можливість успішно впливати на виховання.

Шкільні роки й навчальні взаємини формують майбутнє життя дітей. На жаль, з'ясування реальних стосунків у системі “вчитель-учень” і “учень-учні” показують: гуманні стосунки, доброта, справедливість, толерантність, власна гідність, повага до навколишніх – ще не стали центром життєдіяльності суб'єктів сучасної школи, а тому виховання гуманної особистості є педагогічною проблемою, яка породжена процесом, що в своїй основі будується на принципі суб'єкт-об'єктних відносин. Один виголошує істини, другий їх сприймає (або не сприймає). Цей процес настільки заорганізований, загнаний у рамки імперативів, що не дає змоги учневі розвивати свої особистісні, тільки йому притаманні якості, реалізувати свої здібності, інтереси, прагнення. Щоб уникнути цієї вади слід якомога швидше впроваджувати систему “суб'єкт-суб'єктних” відносин між учнем і вчителем, які створюють психологічний комфорт [3].

З урахуванням цих та інших підходів концептуальну модель гуманних стосунків розглядають, як збереження й забезпечення здоров'я учня, розвиток його розумових, моральних і естетичних почуттів, потреби і діяльності, включення його в культурно-творчий діалог, у світ національної культури, соціалізацію стосунків. Саме такий педагогічний процес забезпечує високий рівень самосприйняття особистості, яке є обов'язковою складовою моральної цінності людини [7, с. 81].

Сутність осмисленого гуманного ставлення до іншої людини полягає в зосереджуваності на її інтересах, долі, труднощах, вчинках, турботі й піклуванні про неї.

Вочевидь, не можна ігнорувати і такого важливого чинника впливу на гуманні стосунки, як колектив. Чим глибша емоційна чутливість колективу, тим гуманніше він впливає на особистість, тим меншою стає небезпека байдужості, безсердечності, емоційної “нечутливості” окремих учнів. У масовій практиці, на жаль, існує беззаперечне підпорядкування інтересів особистості груповій більшості, що часто стає джерелом багатьох дитячих трагедій.

Найважливішим чинником у цьому контексті є перетворення формальних навчальних стосунків у не формальні, посилення емоційної схильності на основі усвідомленого підпорядкування меті. Адже гуманні стосунки – утворення системне. Воно є синтезом цільової, емоційної й вольової функції.

Щоб суто емоційне гуманне спонукання стало стійким гуманним ставленням важливо зберегти його привабливість, силу, стійкість. Стосунки мають бути такими, щоб кожна (встигаюча чи не встигаюча) дитина почувалася передусім не учнем, а особистістю, надзвичайно цікавою й потрібною в класі.

Щоб простежити механізм виникнення та становлення гуманних стосунків, необхідно випробувати різні способи й методи, спеціально організовані педагогічні ситуації, дослідити умови, за яких можна цілеспрямовано керувати цим процесом.

У центрі гуманного педагогічного процесу має бути не метод, не спосіб, а сама дитина, її почуття, переживання і проблеми. Гуманізму не притаманні ні крайній колективізм, ні абсолютний індивідуалізм. Гуманні стосунки треба спрямовувати на бережливе ставлення до особистості, бажання педагогів попри всі складності не порушити її індивідуальних особливостей, а зберегти їх і розвинути.

Педагоги мають відштовхуватися не від програми, а від дитини, захищаючи її загальнолюдські права. Саме тому виховання гуманних стосунків передбачає запровадження в шкільному педагогічному процесі цілісної гуманної моделі виховання, в основі якої має бути ідеал гуманної особистості. Головна функція такого виховання – перенести

центр педагогічної орієнтації з предметного середовища на особистість суб'єкта. Напевно саме тому гуманна педагогіка стверджує, що співпереживання, співрадість є серцевиною людських стосунків. Більше того, гуманні стосунки ставлять суб'єктів у позицію пошуку змісту творчості (задля чого діяти, жити, творити?) [7, с. 78].

Гуманне ставлення – це ставлення перехідне від взаємин за потребою до взаємин за сформованим гуманним мотивом. Такий перехід має підготувати особистість до опанування власних емоційних переживань та до свідомого вибору. Гуманні стосунки формуються як активна форма встановлення духовного практичного зв'язку дитини з людьми, ровесниками педагогами.

Діалог з дитиною зберігає насамперед власне обличчя дитини, її емоційний стан, дає можливість виразити своє ставлення до пізнавальної інформації та долі людей. Діалог передбачає чутливе ставлення до дитячих переживань; прагнення дорослих зблизитися з дитиною, бути з нею в злагоді; пропонує їй інформацію, яка зацікавлює, приваблює, викликає бажання глибоко задуматися над людськими вчинками, створює умови для розкриття сутності дитини у своєму самовиявленні. Діалог є зрештою засобом виходу з простору вимушеного спілкування, що створює умови для пробудження в дітей творчої думки, розвитку фантазії, можливості побачити проблему там, де раніше вони її не бачили, знайти невідоме, незрозуміле в стосунках людей, використати свій власний досвід у нових морально-творчих ситуаціях. Усі заходи впливу на особистість потрібно розглядати в єдності, оскільки відчуття, а потім і усвідомлення гуманного ставлення до людини є початком гуманного зростання особистості [6, с. 237].

Водночас, не можна стверджувати, що одне бажання виявити гуманне ставлення до людини вже перетворюється на гуманну дію чи вчинок. Щоб це сталося потрібно створити умови, за яких діти свідомо творили б добро.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, дотримання принципу гуманізації й передбачає створення оптимальних умов для розвитку кожного вихованця, виявлення глибокої поваги до людини, визнання природного права особистості на свободу, на соціальний захист, на розвиток здібностей і вияв індивідуальності, на са-

мореалізацію фізичного та соціального потенціалу, а також створення соціально-психологічного фільтра проти негативних впливів навколишнього середовища, виховання в молоді почуття гуманізму, милосердя, доброчинності.

Оскільки центральною ідеєю гуманізму є актуалізація можливостей особистості, всебічна культивування її гідності, то уявлення про статус людини у світі зводяться до думки, що людина може бути ціннісним центром, якщо вона сповна оволодіє культурно-духовними надбаннями, як регуляторами своєї життєдіяльності, коли особистість розглядатиметься не як засіб, а як мета, що і є запорукою для розгортання морально-відповідального життя.

Гуманне ставлення вчителя до кожного учня забезпечує високий рівень його творчої активності та самоактивності, сприяє розвитку потенційних можливостей, як успадкованих, так і тих, що їх учень розвиває в процесі творчої діяльності. Ці та інші проблеми потребують подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Основания педагогического сотрудничества / Ш.А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
2. Бех І. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості / І. Бех // Рідна школа. – 1995. – № 9. – С. 23 – 25.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібн. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
4. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 24 – 26.
5. Киричак В.А. Формування гуманних взаємин між школярами у позаурочній діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 105.
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підручник / А.І. Кузьмінський, В.В. Омеляненко – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
7. Сукенко А.В. Декотрі концептуальні положення виховання гуманних стосунків у шкільному педагогічному процесі // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 76 – 85.

УДК 378.041.-057.87

**САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ – ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ
ЇХ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Ищенко В.И.

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка*

Дана стаття розглядає проблеми організації самостійної роботи в умовах сучасного навчання. Розкриті умови успішності домашньої навчальної роботи, виділені уміння, які необхідні для опанування науковими знаннями.

Ключові слова: самостійна робота, безперервна освіта, кредитно-модульна система, практична підготовка, навчальна діяльність, особистісно-орієнтоване навчання.

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ – СРЕДСТВО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ИХ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Ищенко В.И.

Данная статья рассматривает проблемы организации самостоятельной работы в условиях современной учебы. Раскрытые условия успеваемости домашней учебной работы, выделенные умения, которые необходимы для овладения научными знаниями.

Ключевые слова: самостоятельная работа, непрерывное образование, кредитно-модульна система, практическая подготовка, учебная деятельность, личностно ориентированное учеба.

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IS MEAN OF IMPROVEMENT OF THEM PRACTICAL PREPARATION

V.I. Ishcenko

This article examines the problems of organization of independent work in the conditions of modern studies. Exposed terms of progress of educational home-work, selected abilities which are needed for a capture scientific knowledge's.

Keywords: independent work, continuous education, kreditno-modulna system, practical preparation, educational activity, personality oriented studies.

Актуальність проблеми. Навчальний процес у вищій школі відповідно до Болонського процесу, що впроваджується у вищу освіту України, має бути спрямований на підготовку освіченого фахівця, який уміє ініціативно, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у діяльності.

Успіх підготовки фахівців залежить від багатьох факторів, одним з яких є самостійна робота студентів. В процесі впровадження кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ, значна частина навчального матеріалу вноситься на самостійне опрацювання студентами. Тому основним завданням викладача у вищій школі стає не репродуктивне викладання набору готових знань, а організація активної самостійної роботи студентів.

Нині зростає рівень інтелектуальних запитів студентів і водночас з'являються нові технології навчання, з якими має бути обізнаний кожний майбутній фахівець. Молодому спеціалісту, який не навчався у ВНЗ самостійно здобувати знання, буде не просто розвинути в собі ці якості в професійній діяльності.

Щоб виконати завдання, які постали перед вищою школою, потрібно вдосконалювати навчально-виховний процес, розробляти нові методи і форми взаємодії викладача і студента, стимулювати самостійну навчальну діяльність молоді, оскільки саме життя довело, що тільки ті знання, які людина набула самостійно, завдяки власному досвіду, думці

й діям, стають справді її здобутком. Тому у вищих навчальних закладах останнім часом спостерігається тенденція до збільшення годин на самостійну роботу. Оволодіння уміннями та навичками самостійної діяльності є найважливішою умовою здійснення безперервної освіти.

Аналіз публікацій. У зв'язку з посиленням ролі самостійної роботи у навчально-пізнавальному процесі актуальною стала проблема раціональної організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї студентів. Вчені й педагоги-практики завжди приділяли багато уваги вивченню різних аспектів, пов'язаних із самостійною роботою. У наукових роботах В.К. Буряка, Б.Г. Єсипової, А.М. Івасишина, В.В. Луценко, П.І. Підкасистого, Н.О. Шишкіної та інших, досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядались різні класифікації, вивчались методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи.

Проблему організації самостійної роботи студентів досліджували М.Г. Гарунов, О.В. Євдокимов, С.Г. Заскалета, І.А. Шайдур та інші. У роботах К.Б. Бабенко, О.Г. Мороза, В.С. Тесленка та інших відображені особливості організації самостійної роботи студентів на молодших курсах. Управлінням самостійної роботи студентів у позааудиторний час займалися Л.В. Клименко, В.П. Шпак та інші. Навчання студентів вмінню планувати свою пізнавальну діяльність досліджували А.А. Лошак, О.М. Козак, М.П. Красницький та інші. Системний підхід в організації самостійної роботи студентів досліджувався в роботах Г.М. Гнитецької, Л.І. Заякиної та інших.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та частково експериментально перевірити методики організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів; дослідити закономірності і педагогічні механізми реалізації принципу єдності теорії і практики підготовки студента.

Сучасні програми Міністерства освіти і науки України для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів відводять на самостійну роботу студентів під керівництвом викладача від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу. Це є свідченням того, що самостійна робота – важливий резерв підвищення ефективності підготов-

ки спеціалістів. Однак аналіз психолого-педагогічних досліджень, а також методичної літератури і результатів наукових досліджень дозволяє зробити висновок про недостатню готовність більшої частини студентів (близько 50%) до нових для них форм самостійної роботи у вищому навчальному закладі, що виявляється у відсутності необхідних навичок та вмінь, а також необхідної мотивації та уваги до цієї роботи. Істотні можливості щодо підвищення мотивації надає кредитно-модульна система. Мотивація студентів до навчальної діяльності буде підвищуватись за таких умов, якщо лекції та самостійна робота не дублюють одне одного.

Незважаючи на значну кількість досліджень, які присвячені самостійній роботі, проблема організації студентів педагогічних спеціальностей у вищих навчальних закладах в умовах особистісно-орієнтованого навчання майже не розглядалась.

Незважаючи на широкий і багатоплановий характер досліджень, присвячених організації самостійної роботи як учнів, так і студентів, багато питань цієї складної проблеми залишаються поки що не з'ясованими. Так, у теорії і практиці мають місце великі розходження, пов'язані з трактуванням ключового поняття – «самостійна робота студентів». Не розкриті достатньою мірою зв'язки і відношення між метою організації самостійної роботи студентів вищого навчального закладу III-IV рівнів акредитації і способами її реалізації, не виявлені теоретичні передумови організації самостійної роботи студентів, орієнтованої на їхні індивідуальні особливості, не розроблені практичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів, у яких урахувалися б нові ціннісні орієнтації і підходи.

Зміни, які відбуваються нині в організації навчальної діяльності студентів, свідчать про посилення ролі самостійної роботи у підготовці майбутніх фахівців. Питання організації самостійної роботи студентів у системі освіти постійно знаходяться в сфері інтересів дослідників. Протягом багатьох років навкруги цієї проблеми виникають наукові суперечки, в результаті яких народжуються різноманітні погляди і формуються методичні та методологічні позиції. Ці погляди не мають антагоністичного характеру, а відображають просто різні точки зору,

які в цілому ряді випадків відрізняються одна від одної непринциповими якісними характеристиками.

Вивчення спеціальних наукових робіт і публікацій свідчить про досить детальний розгляд в педагогічних дослідженнях питання організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах. Є чимало підходів до визначення сутності самостійної діяльності, яка спрямована на формування творчої особистості. Відомі науковці, а саме: О.В. Астахова, І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов, І.Ф. Харламов [1, 8, 6, 9] надають великого значення самостійній роботі в процесі формування особистості, розглядають основні принципи, форми, методи організації, а також облік і контроль цієї діяльності. В роботах сучасних дослідників [4, с. 25] зустрічаємо визначення умов, від яких залежить успіх домашньої навчальної роботи. До них відносяться:

- сформованість в учнів пізнавального інтересу до знань (ця умова забезпечується єдністю домашніх завдань та навчальної роботи на заняттях, зв'язок з життям, з практикою);
- педагогічне керівництво і контроль з боку вчителів та батьків, які виховують відповідальне відношення до виконання домашніх завдань;
- дотримання дидактичних принципів, зокрема принципу доступності навчання, а саме посиленості пропонованого домашнього завдання.

Особливої уваги заслуговують розміркування дослідників щодо місця і ролі самостійної роботи у навчальному процесі. Оскільки при вивченні кожного предмета студенту важливо не тільки засвоїти навчальний матеріал, а й оволодіти культурою розумової праці, досвідом творчої діяльності, автори [3, с. 210] виділяють уміння, які необхідні для опанування науковими знаннями:

- читання з різною метою (для засвоєння важливих деталей, для відповіді на запитання, для критичної оцінки, для розвитку словникового запасу, тощо);
- працювати з першоджерелами, користування книгою як знаряддям праці;
- шукати необхідну інформацію, користуватися довідником;
- конспектувати;

- складати картотеку і користуватися нею;
- будувати схему спостережень;
- вірно описувати процес, за яким здійснюється спостереження;
- виділяти головне;
- слухати, на слух виділяти головне;
- аргументовано висловлювати свою думку;
- коротко і стисло викладати свої і чужі думки;
- логічно мислити;
- систематизувати, класифікувати явища;
- бачити і розуміти причини і наслідки процесу виникнення і розвитку того чи іншого явища;
- аналізувати факти, робити узагальнення і висновки;
- самостійно ставити задачі та інше.

В роботах, в яких аналізується самостійна навчальна і домашня робота студентів як форма самостійної навчальної діяльності, нерідко дослідники виділяють і недоліки. Зокрема до них відносяться: напів-механічне читання навчального матеріалу, невміння розчленувати його окремі смислові частини, невміння учнів організовувати свій робочий час, перевантаження студентів домашніми завданнями. Ці недоліки мають місце і в системі вищої освіти.

Висновки та перспективи дослідження.

Підводячи підсумок можна сказати, що:

- самостійна робота є організованою викладачем активною діяльністю студента, направленої на виконання поставленої дидактичної мети, але здійснюється без посередньої участі викладача;
- самостійна робота студентів вимагає від викладача ретельного її планування;
- створення умов ефективної організації навчальної роботи студентів припускає перш за все ґрунтовне науково-методичне їх забезпечення.

Від організації самостійної роботи багато в чому залежать результати навчання студентів та їх майбутня практична діяльність. Самостійна робота студентів є дуже широким поняттям, у тлумаченні якого сформувалися різні підходи, що зумовлено відмінностями в розумінні суті цього явища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова О.В. Трансформація соціальних функцій вищої освіти в сучасних умовах [Текст]: навч. посібник з соціології освіти для магістрантів, аспірантів, викладачем вищої школи / Олена Астахова; заг. ред. О.В. Астахової. – Х.; Знання, 1999. – 75 с.
2. Бабанський Ю.К. Педагогіка [Текст]: підручник / Ю.К. Бабанський. – М.: Знання, 1998. – 386 с.
3. Балл Г.В. Гуманістичні засади педагогічної діяльності [Текст]: підручник / Г.В. Балл. – К.: Академія. – 1994. – 311 с.
4. Белкін, С. – Педагогічні основи організації самостійної роботи студентів у ВНЗ [Текст]: навч. посібник / Белкін; під заг. ред. Є.Л. Белкіна. – О.: Знання, 1989. – 165 с.
5. Давидов В.В. Невирішені проблеми теорії діяльності [Текст]: / В.В. Давидов // Психологічний журнал. – 1992. Т. 13. – № 2 – С. 3-14.
6. Ефективність навчання студентів [Текст]: навч. посібник / В.І. Євдокимов та ін.; за заг. ред. В.І. Євдокимова; ХДПУ ім. Г.С. Сковороди – Х.: Вид-во ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 2004. – 140 с.
7. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Луценко Вікторія Вікторівна; Харк. держ. пед. унів. ім. Г.С. Сковороди. – Харків – 2002. – 24 с.
8. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології [Текст]: навч. посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов; за заг. ред. І.Ф. Прокопенко. – Х.: Колегіум, 2006. – 224 с.
9. Харламов І. Педагогіка [Текст]: навч. посібник / Ігор Харламов. – М.: Вища школа, 1990. – 128 с.

УДК 378.091.212.5:616-03

**ВПЛИВ СОМАТИЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ НА ПІЗНАВАЛЬНУ
ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ
(ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ДЖЕРЕЛ
ТА КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)**

Кисла Н.Ю.

*Харківський національний педагогічний університет
ім. Г.С. Сковороди*

**ВПЛИВ СОМАТИЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ НА ПІЗНАВАЛЬНУ
ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ
(ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ДЖЕРЕЛ
ТА КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)**

Кисла Н.Ю.

У статті на основі теоретичного аналізу джерел розкриваються психічні та особистісні характеристики та їх вплив на пізнавальну діяльність студентів із соматичними захворюваннями. Виділено відмінність між пізнавальною діяльністю здорового студента та із соматичними захворюваннями. Розкрито результати констатувального експерименту зі студентами із соматичними захворюваннями у ВНЗ.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, студенти із соматичними захворюваннями, констатувальний експеримент.

**ВЛИЯНИЕ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ
НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ
ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ
ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ИСТОЧНИКОВ
И КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА)**

Кислая Н.Ю.

В статье на основе теоретического анализа источников раскрываются психические и личностные характеристики и их влияние на познавательную деятельность студентов с соматическими заболеваниями.

Выделено отличие между познавательной деятельностью здоровых студентов и с соматическими заболеваниями. Раскрыто результаты констатирующего эксперимента со студентами с соматическими заболеваниями.

Ключевые слова: познавательная деятельность, студенты с соматическими заболеваниями, констатирующий эксперимент.

INFLUENCE OF SOMATIC DISEASES ON COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF YOUTHFUL AGE (BEHIND RESULTS OF THE THEORETICAL ANALYSIS OF SOURCES AND ASCERTAINING EXPERIMENT).

N. J. Kisla

At article on the basis of the theoretical analysis of sources mental both personal characteristics and their influence on cognitive activity of students with somatic diseases reveal. Difference between cognitive activity of healthy students and with somatic diseases is allocated. It is opened results of ascertaining experiment with students with somatic diseases.

Key words: cognitive activity, students with the somatic diseases, ascertaining experiment.

Постановка проблеми. Для підвищення ефективності підготовки фахівців у ВНЗ потрібно виявляти та враховувати відхилення у пізнавальній діяльності, психічному та особистісному розвитку студентів, які пов'язані з їх соматичними захворюваннями. Процес навчання розрахований на здорового, працездатного студента. У той час як наявність захворювань знижує ефективність навчання, працездатність студента. Сьогодні лише кожний четвертий випускник школи здоровий. Саме тому визначення впливу соматичних захворювань студентів на їх пізнавальну діяльність є актуальною проблемою в дидактиці.

Аналіз публікацій свідчить, що дослідженнями впливу на пізнавальну діяльність студентів із соматичними захворюваннями займалися такі вчені: Е.Р. Баєнська, Б.С. Братусь, Г.М. Бреслав, І.П. Бучкіна, С. Вандерберг, Л.З. Волков, Л.П. Власова, В. Грібанова, Т.О. Доброхатова, Х. Куєєм, П.А. М'ясоїд, В.В. Лебединський,

В.Л. Леві, М.М. Ліблінг, О.Р. Лурія, О.С. Нікольська, М.С. Пєвзнер, Б.В. Зайгарнік, М.М. Райська, А.С. Співаковська, Є.С. Штепа, Є. Крепелін, К. Хорні. Вони дослідили особливості аномального розвитку особистості; емоційні особливості формування нормальної особистості та з відхиленнями; відхилення, затримку в психічному розвитку; психічні порушення; клінічно-психологічні характеристики порушень в сфері розвитку; психокорекція; профілактика неврозів; норма та відхилення у формуванні емоційних особливостей; емоційні порушення та їх корекція.

Метою статті є: виявлення впливу на пізнавальну діяльність студентів із соматичними захворюваннями психічних і особистісних характеристик.

Завданнями статті є: 1) показати відмінність в розвитку і пізнавальній діяльності молоді юнацького віку: здорових та із соматичними захворюваннями; 2) виявити проблеми студентів із соматичними захворюваннями, які пов'язані із впливом цих захворювань на їх пізнавальну діяльність; 3) виявити шляхи розв'язання проблем пізнавальної діяльності студентів, які пов'язані з їх соматичними захворюваннями.

Виклад основного матеріалу. „Соматичні захворювання – всі тілесні недуги, виключаючи психологічні” [4], „це захворювання внутрішніх органів” [5]. В період юнацького розвитку (від 15-16 до 20 років) у особистості починає швидко розвиватися їх рівень інтелекту, індивідуальність, збагачується ментальний досвід внутрішнього світу; особистість усвідомлює та визначає свої життєві та професійні плани і спрямовує їх на майбутнє [2, с. 234]. Також в період юнацької зрілості у біологічній сфері – завершується бурхливий ріст і розвиток організму; закінчується формування скелета; швидко розвивається м'язова система; відбуваються значні зміни в серцево-судинній системі: збільшується простір кровоносних судин, об'єм і продуктивність серця, що забезпечує нормальний кровообіг за різних, у тому числі і напружених станів організму [3, с. 212]. Продовжується функціональний розвиток нервових клітин, завершується дозрівання кори великих півкуль головного мозку. Досягається повний розвиток системи зв'язків між різними відділами мозку [2, с. 235].

У період юнацької зрілості у сфері психологічних та соціальних потреб – змінюється характер потреб людини, вона починає ними керувати, усвідомлює, прагне поставити конкретні цілі [2, с. 237].

У здорових студентів під час емоційно-вольової сфери психічна норма характеризується: творчістю, гармонійним образом світу і найголовніше – вчинками, та відхиленнями від норм за рахунок самореалізації на шкоду іншим, конфліктних образах світу, проступок як вчинок, що суперечить нормам моралі [3, с. 213]. Для норми також притаманні такі характеристики формування психічного та особистісного розвитку за рахунок усвідомлення переконань; оволодіння нормами поведінки, принципами, ідеалами; вироблення умінь спостерігати навколо та розуміти себе, усвідомлення себе суб'єктом самопізнання, самозміни, самовдосконалення [2, с. 236].

У сфері розумового розвитку – розвиток пізнавальних процесів у здорових студентів відбувається за рахунок розвитку мислення формування цілісної структури інтелекту, як індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності (пізнавальний і когнітивний стилі), формування ментального досвіду, вироблення індивідуального варіанту способів сприймання, запам'ятовування і мислення, які визначають шляхи набуття, накопичення, перероблення та використання інформації [3, с. 213]. Сфера уваги та волі – удосконалюється їх здатність до цілеспрямованого зосередження і концентрації уваги на певних об'єктах і явищах, здатність цілком свідомо розподіляти і переключати увагу [2, с. 238]. Сфера пам'яті – у цьому віці також удосконалюються способи запам'ятовування: юнаки починають свідомо використовувати прийоми логічного, довільнішого, мимовільного запам'ятовування, зростає продуктивність пам'яті [3, с. 212]. Сфера сприймання – розвиваються такі властивості сприймання як цілісність, осмисленість, предметність, вибірковість, особливо апер-цепція сприймання [2, с. 245]. У сфері самооцінки та самоусвідомлення – розвивається самоспостереження – спостереження за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками й іншими проявами психічного життя [3, с. 214].

Інтелектуальна сфера характеризується становленням словесно-логічного мислення, переходить до вищого рівня абстрактного мислення, здатності усвідомлено оволодівати логічними операціями (аналізом,

синтезом, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією, узагальненням), розвивається внутрішнє і зовнішнє мовлення, осмислення та аперцепція сприймання, творчої уваги, формування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності. Під час розвитку мовлення юнаки відчують труднощі у висловлюванні власної думки, що є наслідком їх недостатньої мовленнєвої підготовки [3, с. 212].

У соціальній сфері – розширюється коло дружнього спілкування з однолітками та вибірковість особистісних контактів та уподобань. У розширенні сфери спілкування реалізуються такі потреби здорових студентів у переживанні нових вражень, набутті нового досвіду, відчутті себе в новій ролі, а також потреби в його вибірковості; самовиявленні та розумінні з боку інших; потреби у щирості та єдності у поглядах, самовираженні, взаєморозумінні, вірності та психічній близькості [2, с. 249].

На відміну від здорових студентів, студенти із соматичними захворюваннями можуть мати порушення у розвитку їх пізнавальних процесів, психічного та особистісного розвитку, які спричинені спадковістю, внутріутробними, пологовими і післяпологовими травмами, церебральною недостатністю, черепно-мозковими травмами, епілепсією, що призводять до відхилень, затримок у психічному та особистісному розвитку інтелекту (узагальнення, абстрагування та ін.), виявлятися у недостатності розвитку мислення, ослабленні пам'яті, уваги; можуть проявлятися у окремих пошкодженнях, інертностях, нецілеспрямованості, непрактичності мислення тощо; прискореному розвитку одного показника пізнавальної сфери і уповільненні іншого [1, с. 119].

На відміну від здорових студентів, у студентів із соматичними захворюваннями спостерігаються відхилення від психічної норми (за Х. Куєєм), які приводять до появи в особистості почуття неповноцінності, нерозвиненої самосвідомості, бажання уникнути спілкування, тривожність, плач, гіперсенситивність, депресії, неусміхненість, боязливість, гризіння нігтів, прагнення до усамітнення, чутливість, неспіливість [1, с. 118]. Це приводить до таких проблем у пізнавальній діяльності як відсутність активності, самостійності в навчанні, відсутність самоконтролю.

Залежно від характеру соматичного захворювання у студентів можуть бути уражені окремі аналізатори: зору, слуху, опорно-рухового, мовного апарату та інші. Соматичні захворювання можуть викликати патологічні зміни емоційних властивостей особистості: бурхливі, неадекватні, емоційні спалахи можуть проявлятися у таких емоційних реакціях, як: плач, ридання, гнів, лють, дратівливість, агресивна поведінка, запальність, надмірна вразливість, необдуманість небезпечних дій, часта зміна настрою, порив крику, бурхливий протест, легка озлобленість, схильність до примхливості, вразливості, конфліктності [1, с. 590].

Крім розглянутих вище бурхливих емоційних спалахів, хворому може бути присуща емоційна одноманітність, яка проявляється у мовній сухості, позбавленні мелодійності, образності, тональності голосу, приглушенні, бідній міміці, вбогій жестикуляції, однотипності. Хворі живуть у безхмарному сьогодні, безтурботності до довкілля, своєї долі з почуттям достатку, з байдужістю до зауважень і осуду [1, с. 592].

В одному випадку виникнення таких бурхливих емоційних спалахів або емоційної одноманітності фіксує увагу хворого на супроводженні неприємностей, злопам'ятності, мстивості. В іншому випадку хворий втрачає здатність визначити доречність емоційних реакцій і дозувати їх, втрачає властиві раніше йому делікатність, тактовність, стриманість. За рахунок зниження моральних, естетичних відчуттів у хворого можуть збільшитися відчуття холодності, безсердечності, спустошеності. В такому випадку людина стає настирливою, хвалькуватою, втрачає прихильність до близьких, губить інтерес до навколишнього [1, с. 591].

Емоційна нестійкість викликає у хворого відхід від дійсності і концентрацію на своєму внутрішньому світі; страждання на афективні переживання, на боязнь невдачі у виконанні якоїсь функції (сечовипускання тощо); виникнення у серцево-судинних хворих страху заснути „безпробудно” через це вони змушують себе не спати; виникнення страху переслідування, боязні, що їх уб'ють, відберуть житлову площу [1, с. 597].

Також вчені довели, що патологічні зміни емоційних властивостей студентів із соматичними захворюваннями викликають у них такі порушення, як сповільненість мислення; рухову загальмованість; песимістичні ідеї; соматовегетативні порушення; уповільнення темпу, зниження інтенсивності й розмаїтості довільних і мимовільних виразних рухів обличчя або нерухомість мускулатури обличчя „застигання” певного виразу обличчя, патологічне рухове порушення в мімічних м’язах; мовні порушення; рухові порушення [1, с. 598].

Згідно теоретичних даних, досліджень вчених, наших спостережень розглянуті вище емоційні спалахи у студентів із соматичними захворюваннями можуть бути викликані або підсилені при надмірній розумовій і фізичній напрузі, тривалих конфліктах з оточуючими, негативних переживаннях студентів, що викликає емоційну нестійкість студента. Для уникнення або зменшення вияву особливостей емоційно-вольової сфери студента викладач повинен зменшити темп подання навчального матеріалу; зменшити рівень фізичного, інтелектуального навантаження; створити спокійний позитивний мікроклімат в аудиторії позитивного настрою на навчання; оптимістично настроїти студента на позитивне; створити в колективі позитивну атмосферу для налагодження педагогічного спілкування, для підвищення бажання знаходитись більше часу в одній групі, аудиторії, для подолання бар’єрів мовних порушень, гасіння вияву негативних емоцій.

Викладач під час навчання надає допомогу студентам у подоланні присутніх у них страхів, подоланні відчуттів невдач, налагодженні стосунків в колективі, зниженні конфліктних ситуацій, підтриманні почуття поваги один до одного, милосерді, співчутті, підвищенні інтересів до близьких, оточуючих. Під час навчання викладачу потрібно не провокувати спалахи емоцій студентів, а виявляти доброзичливе ставлення до них, уважність, підтримку, створення ситуацій успіху. Що допоможе студентам знизити байдужість до світу, підвищити інтерес до своєї долі, до майбутнього, до оточуючих, до навчання; підвищити позитивні життєві почуття, душевну гармонію.

Під час організації навчального процесу у ВНЗ студенти демонструють небажання брати участь в групових формах навчальної діяль-

ності, проявляються їх звички до індивідуального навчання, відсутність ініціативності, позитивної мотивації до навчання, орієнтації в навчанні на результат, а не на процес, нестійкий пізнавальний інтерес. Крім цього, такі студенти не в змозі ставити собі конкретні цілі (мають непрактичність мислення), їм треба більше часу на засвоєння змісту освіти, різної наочності, окремих вправ на міцність знань, потребує спеціальної роботи викладачів щодо зосередження уваги студентів, вправи на формування довільної уваги, застосування прийомів виклику мимовільної уваги, зв'язку навчання з життям, більше спілкування з викладачем та одногруппниками.

З метою підтвердження теоретичних узагальнень щодо навчання студентів із соматичними захворюваннями нами було проведено констатувальний експеримент шляхом анкетувань, спостережень зі студентами. Було проведено такі методики: 1) виявлення „комунікативних та організаторських здатностей” (КОЗ-2) В. Синівського, Б. Федорошина; 2) „діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях” К. Томаса; 3) „діагностика рівня суб'єктивного контролю” Дж. Роттера; 4) „діагностика визначення найбільш зручного отримання інформації” О. Федосеева; 5) „діагностика визначення мотивації до навчання” Ч.Д. Спілбергера; 6) „діагностика визначення працездатності”, Е.П. Ільїна. Вони виявили, що у 68% студентів із соматичними захворюваннями відсутня тривога і пізнавальна активність, вони мають низький рівень мотивації в навчанні. Що свідчить про потребу у розвитку пізнавальних особливостей студентів із соматичними захворюваннями та врахування їх викладачем під час організації навчального процесу для цих студентів.

Більшість студентів із соматичними захворюваннями мають слабу та слабо-середню нервові системи середньої сили, що свідчить про їх слабкий рівень працездатності протягом всього робочого дня. Звідси слідує, що навчальне навантаження на студента треба розподіляти протягом дня рівномірно, спокійно, невеликими порціями, в позитивній, невимушеній атмосфері, для досягнення позитивного результату в навчанні, неперевантаженні студентів та придушенні бурхливих емоційних спалахів.

За результатами діагностики типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях було визначено, що найбільша кількість – 25,6% студентів надають перевагу компромісу коли партнери намагаються знайти задовільний баланс своїх інтересів та потреб. Це свідчить про постійний пошук студентами можливості задоволення своїх потреб на які як уже наголошувалося викладачам потрібно звертати увагу та знати їх при організації навчального процесу для цих студентів; 18,4% студентів надали перевагу змаганням – коли людина досягає власної мети і намагається за будь-яку ціну задовольнити власні інтереси, ігноруючи мету та інтереси іншої людини. Завдяки тому, що студенти постійно знаходилися в сімейному оточенні майже не спілкувалися з однолітками, їхні інтереси стоять на першому плані, тому, що вони не мають уяви про допомогу, підтримку товариша; 17,6% студентів надали перевагу пристосуванню – коли людина намагається створити умови для задоволення потреб партнером та досягнення ним своєї мети; 12,8% студентів надали перевагу униканню – коли людина відволікається через марність своїх зусиль, або ж відкладаючи взаємодію до кращих часів; 7,2% студентів надали перевагу співробітництву – коли партнери прагнуть знайти таке розв’язання проблеми, в якому буде досягнуто мети та вдоволення потреби кожного. Низький рівень співробітництва у студентів свідчить про небажання, нездатність їх працювати, знаходити спільні рішення, виходити зі складних ситуацій, співпрацювати з партнером.

Аналіз результатів анкетувань студентів із соматичними захворюваннями свідчить, що 57,8% студентів надають перевагу кінестетичній методиці сприйняття інформації, в той час як лише 20,8% – візуальній і 18,4% – аудіальній. Отже, методи навчання, які застосовуються сьогодні для студентів із соматичними захворюваннями є неефективними, бо навчання у ВНЗ побудовано на лекційному матеріалі, а сприйняти його можуть лише 18,4% студентів, в той час як застосування інтерактивних методів побудованих на практичній діяльності, а також тренінги, вправи, лабораторні роботи, практичні заняття, для студентів із соматичними захворюваннями будуть набагато ефективнішими.

Висновки. Таким чином, нами було виявлено, що особливостями розвитку пізнавальної діяльності здорових юнаків є характеристика наступних психологічних сфер: біологічна сфера – завершення бурхливого росту і розвитку організму, формування скелету, розвиток м'язів, змінення серцево-судинної системи; емоційно-вольової сфери, яка характеризується творчістю, самореалізацією, конфліктністю; моральна сфера – усвідомлення переконань, оволодіння нормами поведінки, принципами, ідеалами; вироблення умінь; розуміння, усвідомлення себе; самопізнання, самозміни, самоусвідомлення; сфера розумового розвитку – розвиток мислення, формування інтелекту, ментального досвіду, вироблення способів сприймання, запам'ятовування, мислення; сфера уваги та волі – удосконалення здатності зосереджувати, розподіляти і переключати увагу; сфера пам'яті – удосконалення способів запам'ятовування, зростання продуктивності пам'яті; сфера сприймання, самооцінки та самоусвідомлення – розвитком способів сприймання нового, самоспостереження; інтелектуальна сфера – розвиток внутрішнього і зовнішнього мовлення, осмислення та аперцепція сприймання, творча увага, формування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності.

На відміну від здорових студентів у студентів із соматичними захворюваннями недорозвиненість пізнавальних процесів проявляється через: затримання, пошкодження, спотворення, дисгармонійність психічного та особистісного розвитку, які повинен враховувати викладач під час організації навчального процесу для студентів із соматичними захворюваннями. Затримка розвитку пізнавальної діяльності у студентів із соматичними захворюваннями пов'язана із ураженням окремих аналізаторів; підвищенням розвитку певних пізнавальних процесів і зниженням інших; нездатністю подолати певні фізичні вади. Її виявляється у затримці розвитку інтелекту, недостатньому розвитку мислення, ослабленні пам'яті, уваги. Для розв'язання проблем студентів із соматичними захворюваннями та підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу викладач має враховувати під час організації навчального процесу їх підвищену тривожність, напруженість, боязливість, емоційну нестійкість, незрілість емоційно-вольової сфери, втомлюваність, відсутність ініціативи, уникання спілкування.

Шляхами розв'язання проблем пізнавальної діяльності студентів із соматичними захворюваннями є: зниження розумової і фізичної напруги під час навчання; зниження негативних переживань студентів; подолання присутніх у них страхів; подолання відчуттів невдач; налагодження стосунків в колективі; зниження конфліктних ситуацій; підтримання почуття поваги один до одного, милосердя, співчуття; підвищення інтересів до близьких, оточуючих. Також викладачу потрібно під час навчання не провокувати спалахи емоцій у студентів, а виявляти доброзичливе ставлення до них, уважність, підтримку, створювати ситуації успіху.

Також, виходячи з вищесказаного, можемо говорити, що для подолання проблем студентів із соматичними захворюваннями потрібна особлива організація навчального процесу, яка основана на особистісно-орієнтованому підході до кожного студента для врахування індивідуальних особливостей психічного, фізичного розвитку студентів, організації кращих умов їх навчання, виховання. Для повного задоволення потреб студентів у навчанні доцільно застосувати також психологічну, педагогічну та соціальну підтримку студентів.

Констатувальний експеримент підтверджує, що у більшій кількості опитаних студентів відсутня тривога і пізнавальна активність, вони мають низький рівень мотивації в навчанні. Також було виявлено, що більша кількість студентів мають рівномірний рівень працездатності і потребують рівномірного розподілу навчального навантаження протягом робочого дня. З'ясовано, що майже 60% студентів із соматичними захворюваннями надають перевагу кінестетичному – практичному сприйнятті навчального матеріалу. Що свідчить про неефективність організації навчального процесу у ВНЗ. Тому викладач повинен звертати увагу під час організації навчального процесу на проблеми студентів із соматичними захворюваннями під час навчання та враховувати особистості впливу захворювань на пізнавальну діяльність студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варій М.Й. Загальна психологія: Підручник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – 2-ге видан., випр. і доп. – К.: „Центр учбової літератури”. – 2007. – 968 с.

2. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К: Академвидав, 2005. – 360 с. (Альма-матер)
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.. 2-ге вид. – К.: Каравела, 2008. – 400 с.
4. Вплив соматичних захворювань на психіку людини [Електронний ресурс] – Режим доступу до журн.: http://www.otherreferats.allbest.ru/.../00009195_0.html
5. Общий словарь. Соматические болезни [Електронний ресурс] – Режим доступу до журн.: <http://www.c-cafe.ru/words/141/13997.php>.

ПРИНЦИП СПІВРОБІТНИЦТВА ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ

Кравцова Л.О., Манойло І.С.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

В статті проаналізовано одержані результати дослідження щодо позитивного впливу принципів педагогічного співробітництва на формування умінь спілкуватись, підтримка готовності до активного співробітництва, бажання займатись самовихованням.

Ключові слова: педагогічне співробітництво, спілкування, поблажливість, творча активність.

ПРИНЦИП СОТРУДНИЧЕСТВА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Кравцова Л.О., Манойло І.С.

В статье содержится анализ данных, полученных в результате педагогического исследования о влиянии принципов педагогического сотрудничества на формирование педагогических умений.

Ключевые слова: педагогическое сотрудничество, общение, снисходительность, творческая активность.

PRINCIPLE OF COLLABORATION AT PREPARATION OF TEACHER

Kravtsova L., Manoilo I.

In the article there is an analysis of the data got as a result of pedagogical research about influence of principles of pedagogical collaboration on forming of pedagogical abilities.

Key words: pedagogical collaboration, commonunication, condescension, creative activity.

Сучасні вимоги до організації навчально-виховного процесу ВНЗ України полягають у тому, щоб поступово змінювати традиційну позицію студента від пасивного учасника навчання до такого, що бере активну участь у співробітництві з викладачами, однокурсниками та студентами інших факультетів. Така ситуація створює умови для самовизначення та особистісного розвитку студентів. Метою реорганізації, перш за все, є зміна позиції студента як слухача, виконавця та спостерігача, коли у професійній підготовці майбутнього вчителя переважав інформаційний бік, орієнтація на засвоєння певного обсягу знань, визначеного планами та програмами факультету.

Особистість майбутнього вчителя, його інтелект, моральні та духовні сили і їх постійний розвиток, уміння взаємодіяти з класом в цілому та кожним учнем зокрема не були центральними в процесі становлення майбутнього фахівця. Професіоналізм вчителя великою мірою залежить від розвиненості суб'єктивних властивостей та якостей особистості педагога, відповідності їх характеру професії, здатності до самостійного інтелектуального вдосконалення, творчого ставлення до процесу навчання в школах та інших навчальних закладах, що постійно змінюється, удосконалюється.

Організація педагогічного процесу за принципом співробітництва вчителя з учнями передбачає високий рівень розвитку вольових якостей майбутнього вчителя. Саме в них виявляється активність та здатність до саморегуляції, свідомого мобілізаційного зусилля, до самокерування почуттями, настроєм та поведінкою. Професійне становлення майбутнього вчителя є синтезом творчих елементів особистості, без яких неможлива діяльність фахівця, майстра педагогічної справи.

Нами досліджуються педагогічні умови переорієнтації студента університету на вибір активної методики впливу на учнів. Намагання до співробітництва.

До такої методики залучається безліч прийомів, але провідною, на наш погляд, є мовна підготовка й мовленнєва культура сторін. Феномен мовленнєвого впливу вчителя на учня нами розглядається з таких трьох позицій, якими є :

1. Установка на постійне уважне й поблажливе ставлення до вихованця як свого активного помічника.

2. Постійна робота над технікою і технологією голосоведіння. Розуміння значення нюансів мовлення, якими є: артикуляція, темп мовлення, тембр звучання голосу, динаміка (сила голосу, звуку).

3. Лексико-граматична культура, багатство мовних засобів вираження характеру міжособистісного спілкування.

Співробітництво є показником взаємопорозуміння й чітке визначення особистісної зацікавленості сторін у досягненні спільних успіхів.

Власне всі педагогічні помилки виникають від неготовності й невміння узгоджувати свої дії, від бажання всього домогтись зараз, негайно та таким чином, як задумав учитель. Але ж питання розв'язується з метою навчати й виховувати учня, який залишається дуже часто поза увагою і вчителя і школи, хоч саме дорослі повинні допомогти дітям через спілкування сприйняти ідею взаємоповаги, намагання знайти спільні позиції, щоб ставати сильнішим, кращим. Переважна більшість проблем, конфліктів виникає через невміння спілкуватись і співробітничати.

І як це не дивно, відкриті закономірності щодо значення слова, інтонації, сили звуку, темпу мовлення дуже часто не враховуються в педагогічній практиці. В той же час, як говориться про це – в популярному визначенні одного з професорів ХНУ Л.С. Нечепоренко місце слова, імені, мовлення у процесі спілкування має значення абсолютно кожної деталі, що характеризує співрозмовників. Все-таки основним його компонентом є слово, мова, назва, ім'я (називання). Велика тайна слова розкривається саме в спілкуванні. Ось як пише про це О.Ф. Лосєв у книзі: “Бытие - Имя - Космос”. «... тайна слова заключается имен-

но в общении с предметом и в общении с другими людьми. Слово есть выходжение из узких рамок замкнутой индивидуальности. Оно – мост между «субъектом» и «объектом». Живое слово таит в себе интимное отношение к предмету и существенное знание его сокровенных глубин. Имя предмета – не просто наша нома, как и не просто сам предмет. Имя предмета – арена встречи воспринимающего и воспринимаемого, вернее, познающего и познаваемого. В имени – какое-то интимное единство разъятых сфер бытия, единство, приводящее к совместной жизни их в одном цельном, уже не просто «субъективном» или просто «объективном» сознании. Имя предмета есть цельный организм его жизни в иной жизни, когда последняя общается с жизнью этого предмета и стремится перевоплотиться в нее и стать ею. Без слова и имени человек – вечный узник самого себя, по существу и принципиально анти-социален, необщителен, несоборен и, следовательно, также и не индивидуален, несущий, он – чисто животный организм или, если еще человек, умалишенный человек. Тайна слова в том и заключается, что оно – орудие общения с предметами и арена интимной и сознательной встречи с их внутренней жизнью. Я утверждаю, что имя вещи, или сущности, есть сама вещь, сущность, хотя и отлично от нее; что имя предмета неотделимо от самого предмета, хотя и отлично от него; что имя сущности есть смысловая энергия сущности».

Таким чином в імені, в мові не тільки інформація, але й “енергія”.

В період розпаду Союзу з’явилося безліч матеріалів про соціологію, психологію, виховання індивідуальності, про особистість, яку можна навчити лише тоді, коли вихователь стоїть на основі щирої уваги й любові до учня, на принципах співробітництва.

Ідея розуміння і взаєморозуміння є основною у спілкуванні. Вона реалізується через любовне, щире ставлення один до одного. Будь-який навчальний предмет засвоюється добре, якщо присутня любов у цьому процесі, а будь-яка перешкода долається силою любові. І немає більш дієвого засобу, який щиро відкриває двері взаєморозуміння, ніж любов.

Чарівність і привабливість співрозмовника визначає результат мовлення. У кожного воно своє. У кожного воно є, може реалізуватись по-своєму, від цього тільки посилюється вплив.

Найважливішою умовою досягнення позитивних результатів спілкування є доброзичливість, щирість, готовність зрозуміти позиції співрозмовника. Тільки співчуття і взаєморозуміння приносить радість і щастя спілкування, сприяє встановленню найкращих стосунків і визначає якість спілкування. Без цього морально-естетичного й інтелектуального настрою не допоможе ніяка техніка чи технологія спілкування.

Розглядаючи спілкування як міжособистісний процес, ми виходимо з того, що він сприймається індивідуальністю як необхідний для свого власного самовираження і потреби впливати на інших осіб з метою формування у них доброзичливого й зацікавленого ставлення до самого себе, до розв'язання певних питань.

Психологи виділяють три компоненти спілкування: а) перцептивний (сприйняття людини людиною); б) комунікативний (від латинського – загальний) – такий, що забезпечує взаєморозуміння між людьми при збереженні неповторної сутності кожної індивідуальності; в) інтерактивний (спілкування, метою якого є створення певного враження).

При дотриманні названих нами нюансів у процесі спілкування розв'язуються навчально-виховні завдання : успішно засвоюються знання, зміцнюються доброзичливі стосунки, формується спільний інтерес учнів до освітньої діяльності.

На основі проведеного нами дослідження за участі студентів різних факультетів ХНУ імені В.Н. Каразіна були одержані такі результати. За одне навчальне півріччя студенти опанували такими важливими вміннями, як: знаходити в кожному учневі позитивні здібності до вивчення мов, навчились слухати учня й доброзичливо підтримувати намагання займатись самостійною роботою з мови (читання джерел за рекомендованим списком, складанням самохарактеристики, намагання скласти у віршованому варіанті привітання рідним чи друзям).

Окремої уваги заслуговує намагання студентів сформувати свій імідж на основі позитивних переживань: щирої радості від зустрічі, бажання поспілкуватись зі слабими за успішністю учнями та їхніми батьками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лосев А.Ф. Бытие – Имя – Космос. – М.: Мысль, 1993.
2. Нечепоренко Л.С. Твоя Доля – в твоїх руках / Педагогіка для всіх/. – Харків: ХДУ, 1995. – 206 с.
3. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія. – Харків.: Видавничий центр ХНУ, 2004. – 276 с.
4. Кравцова Л.О., Манойло І.С. Естетичне виховання засобами мовленнєвої культури. Збірник наукових праць «Наукові записки кафедри педагогіки», Випуск XXVIII, Частина 2, 2012. – С.108-113.
5. Веретенко Т.Г., Манойло І.С. Педагогічний тренінг: Навчальний посібник / 2-е вид., перер. та доп. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2006. – 128 с.

УДК 37. 011. 3: 316. 362 (510)

ОСОБЛИВОСТІ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ В КИТАЇ: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ

Ляо Цайчжи

*Північно-західний педагогічний університет,
м. Ланьчжоу, Китай*

ОСОБЛИВОСТІ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ В КИТАЇ: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ

Ляо Цайчжи

У статті розглядаються особливості традиційного родинного виховання в Китаї та деякі зміни, які відбулися в китайській сім'ї за останні десятиріччя. Висвітлюється трудове, фізичне, морально-етичне, розумове та естетичне виховання дитини у сім'ї.

Ключові слова: Китай, родинне виховання, трудове виховання, фізичне виховання, морально-етичне виховання, розумове виховання, естетичне виховання.

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В КИТАЕ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Ляо Цайчжи

В статье рассматриваются особенности традиционного семейного воспитания в Китае и изменения, которые произошли в китайской семье в последние десятилетия. Освещается трудовое, физическое, морально-этическое, умственное и эстетическое воспитание ребенка в семье.

Ключевые слова: Китай, семейное воспитание, трудовое воспитание, физическое воспитание, морально-этическое воспитание, умственное воспитание, эстетическое воспитание.

FEATURES OF DOMESTIC EDUCATION ARE IN CHINA: TRADITIONS AND CONTEMPORANEITY

Liao Caizhi

The features of traditional domestic education in China and changes that happened in Chinese family in the last decades are examined in the article. Labour,

physical, mental and ethical, mental and aesthetic education of child is illuminated in family.

Keywords: China, domestic education, labour education, physical education, mental and ethical education, mental education, aesthetic education.

У всі часи та у всіх народів родинне виховання посідало важливе місце в становленні особистості. Воно є підґрунтям поведінки та світогляду людини. Розуміння людини іншої національної культури стає більш досконалим, якщо відомі витоки її дій. Ці витоки знаходяться перш за все в родинному вихованні. У ХХІ столітті, коли міграційні процеси стають рисою нашого часу, а міжкультурне спілкування потребує толерантного ставлення до представників різного етносу, пізнання особливостей родинних стосунків і принципів родинного виховання може стати основою порозуміння між народами.

Метою нашої статті є висвітлення особливостей традиційного родинного виховання у Китаї та деяких змін, які відбулися в китайській сім'ї за останні десятиріччя.

Аналіз досліджень та публікацій з теми. Теорія виховання дітей у сім'ї – здобуток педагогіки Нового часу. Як відомо, одним з перших досліджував досвід родинного виховання Я. Коменський (ідея «материнської школи»). Значний внесок у розробку питань родинного виховання зробили вітчизняні мислителі та педагоги Г.С. Сковорода, О.В. Духнович, К.Д. Ушинський, Г. Ващенко, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, М.Г. Стельмахович, В.Г. Пастовий, Т.О. Алексеєнко, Т. Кравченко, О. Храмова та ін. [23].

Початок вивченню китайської сім'ї та особливостей виховання в ній поклали ще Конфуцій, Менцзи, Сюньцзи та їх послідовники [5; 15]. Питання родинного виховання й освіти завжди були у центрі педагогічних досліджень китайських науковців. У новітні часи зазначені проблеми досліджують Лу Сінь, Шень Гуаньцзюнь, Го Циця, Чжу Чисінь, Кун Течен та ін. [2; 6; 9; 10; 11; 14; 22; 24]. Останнім часом окремі питання, що стосуються родинного виховання в Китаї, висвітлювалися в дисертаційних роботах Ван Ніна (ціннісні орієнтири китайської молоді XX ст.), Ван Цзилу (особливості фізичного виховання в Китаї і Росії), Лю Сяояня (особливе і загальне у досвіді гуманітаризації освіти в Росії і КНР за останні десятиріччя) [25].

Теорія та практика родинного виховання в Китаї вперше стала об'єктом глибокого конструктивно-критичного аналізу європейських дослідників наприкінці XIX-на початку XX ст., коли було встановлено, що чи не найважливішим чинником соціально-економічного прогресу цієї країни є відповідно організована система виховання.

Російські та українські науковці теж багато уваги приділяли виявленню місця родинного виховання у китайському суспільстві. У публікаціях радянського періоду система виховання в китайських сім'ях висвітлювалася у монографії російського науковця-сінолога В. Малявіна «Китайская цивилизация» [12], в якій обґрунтовуються оригінальні погляди на природу китайської цивілізації; у праці цього ж автора «Сумерки дао. Культура Китая на пороге нового времени» [13], що містить цінні відомості про традиції, художню куль-

туру, побут Китаю, його мистецтво і світосприйняття; у монографіях В. Сідіхменова «Китай: страницы прошлого» [19] та «Китай: общество и традиции» [20], в яких на основі літературних і документальних джерел характеризуються звичаї, родинний уклад, обряди китайців XVII-початку XX ст.; у збірнику праць синологів І. Баранова «Верования и обычаи китайцев» [1], що містить унікальний матеріал, зібраний автором за півстоліття роботи в Китаї, щодо народних свят, обрядів, побуту, звичаїв китайських землеробів, рибалок і ремісників, божеств китайського пантеону, уявлень про потойбічний світ і світ снів тощо, а також у книгах Л. Васильєва «История и культура Китая» [3] та «Культы, религии, традиции в Китае» [4], у яких автор досліджує ці питання з давніх давен до нашого часу.

Початком досліджень Китаю українськими вченими можна вважати книгу Ю.Л. Чшківського «Путешествие в Китай через Монголию 1820 и 1821 гг.», записи І. Коростовця та щоденники лікаря Й.П. Войцехівського, які довгий час жили та працювали в Китаї у XIX столітті. На початку XX століття в Харбіні діяв „Український клуб“, який не лише допомагав українцям, що в зв'язку з політичними негараздами в Росії опинилися на території Китаю, але і проводив та субсидював дослідження в галузі китайської мови, побуту, національної освіти [8].

Виклад змісту дослідження. Виховання у дитини любові і поваги до праці споконвіку вважалося у Китаї основним обов'язком родини. Діти з раннього віку допомагали батькам вести домашнє господарство, набуваючи професійного досвіду та навичок. У сім'ях, що належали до середніх верств населення, хлопчики з 14-15-ти років залучалися до трудової діяльності. Дівчатка, крім того, доглядали молодших. Китайська народна педагогіка завжди наголошувала, що праця повинна бути творчою, цікавою і посильною. Але у бідних сім'ях вона часто була обтяжливою. Важкі умови життя вимагали від батьків залучати дітей до праці уже з 7-8 років [11].

Трудове виховання узгоджувалося з основними принципами народної і наукової педагогіки Китаю, зокрема, з принципами гуманізму і поваги до особистості; з принципами природовідповідності, тобто узгодженості виховного впливу праці з індивідуальними, віковими

особливостями і статтю дитини; гармонійного розвитку особистості, тобто поєднання трудової підготовки дітей із вирішенням завдань їх розумового, естетичного, морального, фізичного розвитку.

Трудове і фізичне виховання дитини китайці завжди ставили на перший план. Піклування про здоров'я і нормальний фізичний стан дитини, виховання стійкості, витривалості були предметом постійної уваги батьків. Умови, в яких перебував Китай протягом тривалого часу, вимагали досконалої військово-фізичної підготовки чоловічого населення. У стародавніх китайців з раннього віку діти звикали володіти зброєю, опановували військове мистецтво. Вважалось, що домашнє фізичне виховання важливіше ніж те, яке пізніше може дати школа. Сьогодні в Китаї досягнення у спорті є обов'язковою вимогою при вступі чи зміні місця роботи (це стосується і приватних структур) [18].

Важливе місце у традиційному родинному вихованні Китаю завжди посідало морально-етичне виховання. Сім'я в Китаї охоплює від 30 до 150 родичів. У країні є дуже бідні люди, але вони впевнені, що сім'я їм завжди допоможе. Завдяки інституту сім'ї почувають себе захищеними і пенсіонери, бо в Китаї слабка система пенсійного забезпечення і медичного страхування.

Характерною рисою морального виховання в китайській родині є довіра. За дитиною ніколи не стежать, щоб вплинути на місці порушення. Як наслідок, діти виростають впевненими у собі, відповідальними, вміють розрізняти добро і зло, покладатися на власні сили [24].

Особлива увага у китайській сім'ї приділялася розумовому вихованню дітей, яке містить у собі багато цінного і своєрідного: тут діти навчаються самостійно і творчо оволодівати знаннями. У цьому сім'я контрастує з китайськими школами, які, як вважається, не дають глибоких знань і спрямовують навчання лише на механічне зазубрювання матеріалів підручника.

Доцільно звернути увагу й на те, що всі види виховання органічно пов'язувались з естетичним вихованням. Батьки завжди, зокрема власним прикладом, намагалися прищепити любов до прекрасного – до природи, мистецтва, самої людини. Хлопчиків і дівчаток навчали гарних манер, мистецтва спілкування, виховували естетичні смаки. Діти допомагали батькам оздоблювати будинок, опановували мистецтво

танцю, співу, музики. Також варто згадати і про екологічне виховання, якому у китайській етнопедагогіці завжди надавалося великого значення. Природодоцільність виховання з найдавніших часів була центром китайської народної педагогіки. Народ вчив молоде покоління жити в гармонії з природою, любити її, орієнтуватися в оточуючому середовищі, знати прикмети погоди, звички тварин і птахів [4; 14].

Багатовікова педагогічна культура китайського народу знайшла своє відображення в фольклорі: казках, прислів'ях, приказках, баладах, особливо у міфах, – а також у Ці твори увібрали в себе і зберегли для майбутніх поколінь народну мудрість з питань шлюбу, сім'ї та сімейного виховання. Китайці дуже люблять і пишаються своїм минулим. Тому, мабуть, ані міфи, ані міфічні персонажі в Китаї ніколи не стануть лише часткою народного фольклору, а будуть жити разом з людьми, приймаючи активну участь в їх повсякденному житті. Поетичні та драматичні твори сучасних китайських письменників і поетів теж відображають особливості взаємин у родині у давні часи та у сьогоденні [5].

Родинне виховання пов'язане з суспільним життям і багато в чому зі зміною історичних та соціальних обставин теж зазнавало змін. Батьківське виховання дітей корегувалося величезною армією інших соціальних інститутів Китайська традиційна система освіти була сформована ще до початку династії Хань (III ст. до н.е.) і у майже недоторканому вигляді збереглася до середини XIX ст., а потім із незначними змінами (поява приватних шкіл при католицьких церквах та навчальних закладів для жінок) проіснувала до 30-х рр. XX ст. За Законом про освіту 1944 року діти фактично ставали власністю нації. Далі розвиток освіти пішов шляхом (нерідко механічного) запозичення європейських (британської та французької), а згодом – і радянської систем. При цьому чимало надбань китайської класичної школи було втрачено. Система освіти стала надто бюрократичною і складною. Це призвело до зниження батьківської відповідальності за наслідки виховання.

У 50-х роках XX ст. освіта стала важливим чинником прискорення економічного зростання держави. З огляду на це, у 60-90-х роках минулого століття організація взаємодії сім'ї та школи у справі виховання і освіти поступово набувала сучасного вигляду. Участь батьків у шкільному навчанні і вихованні була визнана необхідною для забезпечення

дітей належними навичками і вміннями. Було усвідомлено, що процес виховання особистості може бути сповна реалізований лише в системі спільної дії всіх суб'єктів виховного процесу. Як наслідок, намітилася тенденція до включення сім'ї у складну систему шкільного життя. Акцент змістився на розширення та реальне здійснення батьківських прав, а не на подальше нав'язування обов'язків. Сьогодні китайська школа і сім'я переглядають свої стосунки і намагаються наповнити їх новим змістом. Перспективним напрямком підвищення якості освіти і виховання стає опора на родинну педагогіку [7; 16; 17; 21; 25].

Проведення нами дослідження показало, що зміни, які відбулися в китайській сім'ї за останні десятиріччя, в цілому позитивно вплинули на характер родинного виховання. Втім, є й негативи. Як зазначають китайські і зарубіжні психологи, китайські діти молодше 15 років – це стовідсоткові «маленькі імператори», які дуже добре розуміють, що в сім'ї завжди знайдеться людина, котра з радістю виконає будь-яке їхнє прохання, які дуже рано зрозуміли значення грошей, але не знають, як вони заробляються. Відсутність молодших братів і сестер (наслідок «планування сім'ї») переконує дитину в тому, що вона – центр світу.

Аналіз родинного виховання в Китаї дає підстави для таких **висновків**:

Китайці створили самобутню, вдосконалену багатовіковим досвідом систему виховання, у якій сім'я виступає природним середовищем фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку дитини, основним осередком її матеріальної підтримки, психологічного захисту, засобом збереження й передачі національно-культурних і загальнолюдських цінностей прийдешнім поколінням. Вона спирається на загальнолюдські норми навчання і виховання, проте реалізує їх, виходячи з національних умов, звичаїв і традицій. Визначальним принципом китайської родинної педагогіки є гуманістичне ставлення до дитини як рівноправного суб'єкта виховання, взаємоповага і довіра.

Китайська сім'я пройшла складний шлях розвитку від великої патріархальної до нуклеарної сім'ї, що призвело до суттєвих змін у її функціях. Головною функцією китайської сім'ї було і залишається виховання підростаючого покоління. Промислова революція і соціальні трансформації XX ст. привели до зменшення ролі сім'ї у вихованні мо-

лоді, однак нині спостерігається поступове утвердження традиційних шляхів родинного виховання з поглибленим професійним підходом та зближенням стосунків між батьками та дітьми.

Джерелами китайської родинної педагогіки є педагогічні, філософські та соціокультурні погляди конфуціанства, даосизму і буддизму. Її основними засадами виступають конфуціанські норми «лі» (правила гречності, ритуал), «сяо» (синівська повага) та «ці» (етикет). Ідеалом родинного виховання є людина з сильною волею, особистою гідністю, якій притаманні любов до праці, рідного краю, повага до старших, вміння долати життєві труднощі тощо.

У родинній педагогіці Китаю усі напрями виховання нерозривно пов'язані між собою, але перевага надається не розумовому розвитку особистості, а трудовому, фізичному і моральному вихованню. Така позиція ґрунтується на впевненості китайців, що життєвий успіх визначається передусім переконаннями, навичками, наполегливістю, а не знаннями. Моральне виховання спирається на глибоке почуття любові до Батьківщини і родинного вогнища. У широкій палітрі засобів виховання китайська родинна педагогіка особливе місце відводить традиціям та міфології.

Ефективне виконання сім'єю виховної функції в сучасних умовах зумовлюється її відносинами із суспільством, насамперед школою. У Китаї сьогодні переосмислюються форми співпраці батьків і учителів у напрямку налагодження тісного партнерства задля перенесення досвіду із сім'ї в школу і навпаки та налагодження зв'язку між навчанням дитини в родинному колі і освітньому закладі. Важливим чинником піднесення рівня родинного виховання є підвищення педагогічної культури батьків.

Висвітлені питання не вичерпують усіх проблем, пов'язаних з особливостями родинного виховання в Китаї. Подальших наукових розробок вимагають питання співпраці сім'ї та школи, ідеолого-патріотичного виховання тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов И.Г. Верования и обычаи китайцев / И.Г Баранов. – М.: ИД «Муравей-Гайд», 1999. – 304 с.

2. Ван Личжао. Китайская педагогика / Ван Личжао. – Пекин: Изд. Пекин. пед.ун-та, 1985. – 444 с. (на кит. яз.)
3. Васильев Л. История и культура Китая / Л. Васильев. – М.: Наука, 1974. – 480 с.
4. Васильев Л.С. Культы, религии, традиции в Китае / Л.С. Васильев. – М.: Восточ. лит., 2001. – 488 с.
5. Васильев Л. Конфуцианская цивилизация / Л. Васильев // Азия и Африка, 1996. – № 12. – С. 26-29.
6. Гуо Чжен, Сун Чи. Известные педагоги КНР / Гуо Чжен, Сун Чи. – Тяньцзин: Педагогика, 1993. – 834 с. (на кит. яз.)
7. Ден Сун. Дух китайского образования / Ден Сун. – Нанчжан: Цзинсин. пед. изд-во, 1998. – 787 с. (на кит. яз.)
8. Китайский педагогический ежегодник. – Пекин: Китай. энциклопед. изд-во, 1984. – 1110 с. (на кит. яз.)
9. Клепиков В. Лу Синь как педагог: К 80-летию со дня рождения / В. Клепиков // Народное образование. – 1961. – № 4. – С. 97-103.
10. Ли Дынкай, Дан Фоцго. История педагогики в КНР / Ли Дынкай, Дан Фоцго. – Ченду, 1990. – 572 с. (на кит. яз.)
11. Ма Юнь. Китайская семейная педагогика / Ма Юнь. – Чанша, 1997. – 519 с. (на кит. яз.)
12. Малявин В.В. Китайская цивилизация / В.В. Малявин. – М.: Астрель, Дизайн-Информация; Картография, 2000. – 632 с.
13. Малявин В.В. Сумерки Дао: Культура Китая на пороге Нового времени / В.В. Малявин. – М.: Дизайн. Информация. Картография; Астрель; АСТ, 2000. – 439 с.
14. Мый Жули, Ли Шенжун. Китайская народная педагогика / Мый Жули, Ли Шенжун. – Чанша, 1992. – 428 с. (на кит. яз.)
15. Нан Шен. Выдающиеся деятели китайской педагогики / Нан Шен. – Дайиюн, 1990. – 88 с. (на кит. яз.)
16. Пын Фа, Сюн Сианцюнь. Проблемы развития образования в КНР / Пын Фа, Сюн Сианцюнь. – Ухань: Хубэй. народ. изд-во, 1991. – 676 с. (на кит. яз.)
17. Реформа и развитие китайского образования. – Пекин: Народ. педагогика, 1989. – 239 с. (на кит. яз.)
18. Салтыков Г.Ф. Традиция, механизм ее действия и некоторые ее особенности в Китае / Г.Ф. Салтыков // Роль традиций в истории и культуре Китая / под ред. Л.С. Васильева. – М.: Наука, 1972. – 372 с.

19. Сидихменов В.Я. Китай: страницы прошлого / В.Я. Сидихменов. – Смоленск: Русич, 2000. – 464 с.
20. Судихменов В. Китай: общество и традиции / В.Я. Сидихменов. – М.: Знамя, 1990. – 60 с.
21. То Цицзя. Китайские педагогические идеи / То Цицзя. – Пекин: Наука, 1987. – 493 с. (на кит. яз.)
22. У Юнтена. Китайські педагоги про виховання особистості // Шлях освіти – 1999. – № 3. – С. 31-34.
23. Франгос Х. Від Сократа до В. Сухомлинського через Ж. Піаже та Л. Виготського / У Юнтена // Початкова школа. – 1993. – № 10. – С. 18-20.
24. Цан Ванцю. Развитие идеи нравственности в КНР / Цан Ванцю. – Чанша, 1992. – 381 с. (на кит. яз.)
25. Цинь Цюаньтянь. Изучение образования в Китае / Цинь Цюаньтянь. – Цзинан: Хуан Хей, 1998. – Т. 1-5. (на кит. яз.)

УДК 37.017.92 (09)

БРАТИ БОГДАН І КОРНИЛО ЗАКЛИНСЬКІ ПРО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Невмержицька О.В.

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

У статті проаналізовано погляди братів Богдана та Корнила Заклинських на всебічне формування особистості. Доведено, що, визнаючи пріоритетність національного та морального виховання молодого покоління, брати Заклинські надавали також великої ваги його трудовому, фізичному та естетичному вихованню.

Ключові слова: Б. Заклинський, К. Заклинський, виховання, національне виховання, Пласт (Національна скаутська організація України), цінності виховання.

В статье проанализированы взгляды братьев Богдана и Корнила Заклинских на всестороннее формирование личности. Доказано, что, признавая приоритетность национального и нравственного воспитания подрастающего поколения, братья Заклинские придавали большое значение также его трудовому, физическому и эстетическому воспитанию.

Ключевые слова: Б. Заклинский, К. Заклинский, воспитание, национальное воспитание, Пласт (Национальная скаутская организация Украины), ценности воспитания.

The article analyzes the views of brothers Bohdan and Kornylo Zaklyns'kyi on comprehensive personality formation. It is proved that brothers Zaklyns'kyi acknowledged the priority of national and moral education of the younger generation, but also they paid great attention to working, physical and aesthetic education.

Keywords: B. Zaklyns'kyi, K. Zaklyns'kyi, education, national education, Plast (National Scout Organization of Ukraine), values of education.

Постановка проблеми. Розбудова сучасної системи освіти України потребує інноваційних підходів. Безумовно, сьогодні стоїмо перед необхідністю пошуку нових форм, методів, засобів навчання і виховання молоді. Проте для того, щоб дивитися у майбутнє, важливо пам'ятати про минуле. У кожній країні складаються свої традиції та особливості освіти, шкільництва. Зрозуміло, що на цей процес впливає історичний розвиток держави, менталітет народу, історія розвитку освітніх систем тощо. Саме тому звернення до педагогічної спадщини та історичного досвіду минулого може слугувати дороговказом у процесах розвитку сучасної української освіти.

З кожним роком для широкого загалу відкривається спадщина все нових і нових педагогів минулого, які витворили самобутні системи виховання молодого покоління або характеризувалися прогресивними поглядами на процеси навчання і виховання молоді.

Безумовно, на увагу заслуговує аналіз педагогічної спадщини Богдана і Корнила Заклинських, що протягом довгого часу була невідомою.

ма науковцям, педагогам. Адже навіть на архівній справі Заклинського Корнила у Центральному державному архіві вищих органів влади і управління України зберігається клеймо, яким нагородили його у радянські часи – «український буржуазний націоналіст-емігрант». А насправді він і його брати просто щиро любили Україну та робили усе для того, щоб вона стала незалежною квітучою державою.

Аналіз актуальних досліджень. Спадщина братів Заклинських до цього часу досліджена недостатньо. У науковій пресі переважають публікації, що стосуються поглядів Б. Заклинського на роль дитячої книги у вихованні молоді. Зокрема, саме цей аспект знайшов висвітлення у працях І. Скомороської [8] та О. Плитус [4 – 5]. Зокрема, І. Скомороська відзначає, що мета читання, за Б. Заклинським, полягає у доведенні думки дитини до такої здатності, щоб могла колись самостійно працювати, збирати дані про свою роль у природі та житті [8]. Натомість О. Плитус розглядає погляди педагога на дитяче читання у контексті національного виховання молодого покоління.

Мета статті полягає в аналізі поглядів братів Богдана та Корнила Заклинських на виховання молоді задля виокремлення ідей, що не втратили своєї актуальності й сьогодні.

Виклад основного матеріалу. Високоосвічені, ерудовані, з широкими інтересами, брати Заклинські зробили серйозний внесок не лише у фольклористику, етнографію, літературознавство, літературу, але й у педагогіку. І Богдан, і Корнило Заклинські виявили себе талановитими учителями, авторами педагогічних праць, які не втратили своєї актуальності і сьогодні.

Безумовно, на них, як і на всіх братів Заклинських (а їх було восьмеро), великий вплив мало сімейне виховання, атмосфера сімейного вогнища. Їх батько Роман Заклинський (1832 – 1931) був письменником, літературознавцем, педагогом, культурно-освітнім діячем. Протягом 1891 – 1912 рр. працював у Львівській та Станіславській учительських семінаріях. Свої педагогічні ідеї він популяризував через такі видання, як газети «Діло», «Газета шкільна», «Шкільна часопись». Саме завдяки його зусиллям у Станіславі було засновано українську гімназію (1900).

Богдан і Корнило Заклинські пішли шляхом батька. Здобувши освіту у Станіславській гімназії та учительській семінарії, Богдан Заклинський (1886 – 1946) працював у секції Загальноукраїнської культурної ради у Відні, був учителем народних шкіл Закарпатської України, що входила на той час до складу Чехословацької Республіки, викладачем приватних українських навчальних закладів Галичини. Зокрема, він вчителював у таких населених пунктах Закарпаття, як Тур'ї Ремети, Дубриничі, Зарічів, Великий Бичків, Ясіня. Повернувшись на Галичину, працював у Золочеві, Львові, с. Медведівці на Тернопільщині тощо.

Богдан Заклинський залишив по собі більше сотні наукових статей, брошур, підручників, методичних посібників. Найбільш відомими серед них є «Український буквар» (1916), «Читаночка для чемних діточок» (1917), «Національне виховання» (1927), «Діяльна школа» (1927), «Виховання провідників» (1928).

Уже назви творів говорять самі за себе. Чільне місце у вихованні молоді педагог відводив формуванню національно свідомої, активної особистості, здатної вести за собою інших. «В часах великої переміни в нашій національній життю – найбільша задача виховання – се привчити молоде українське покоління до того, щоби воно могло гідно послужити визволенню й перебудові рідного краю» [6, арк. 26]. Саме молоде покоління здатне виконати завдання українського національного будівництва, а тому його виховання є найбільш важливою справою та необхідністю.

Б. Заклинський був переконаний, що «будучність нашого народу спочиває у гарнім та національнім вихованю дітей» [1, 30]. При цьому педагог уважав за доцільне звертатися до зарубіжного досвіду, з яким був добре обізнаний. Як приклад, він наводить особливості практики виховання громадянина у Західній Європі. «І ось Захід звертається до виховання, яке має розбудити дрімаючі в людській душі великі пориви замилювання і готовності до особистих жертв. Глядають нових доріг у вихованні, щоби поборювати пановання індивідуальної волі з особистими забаганками, а заставити плекати в душі первні збірної волі» [6, арк. 28].

Приклад отакої жертвовності заради власного народу знаходимо і в біографії самого Богдана Заклинського. На початку Першої світової

війни він разом з п'ятьма братами вступив до Легіону Українських січових стрільців. Зрештою, слова з його праці «Що треба знати кожному українцеві?» [1] можна вважати життєвим кредо самого автора: «Покласти життя за свій народ – се найвища заслуга, яку чоловік може здобути...». Саме тому «найбільша честь належить ся тим героям!». Мабуть, завдяки життєвим обставинам самого Б. Заклинського західноєвропейський досвід був йому близьким та зрозумілим.

Відтак стає зрозумілим, якої великої ваги надавав вчений формуванню національно свідомого громадянина-патріота. При цьому він вказував, що «патріотизм – се щира любов до свого рідного народу і до рідного краю. А патріот – се той чоловік, що старається допомогти своєму народові і працює для нього з усіх своїх сил» [1, 26]. Отже, любов до Батьківщини має бути діяльною, проявлятися не у голосливних фразах, а у постійній роботі задля її блага та блага усіх співгромадян.

Педагог був організатором читалень «Просвіти», осередків «Рідної школи» та пластових об'єднань. Саме «Пластові» він надавав надзвичайно великого значення у вихованні молодого покоління, вважаючи, що він має можливість сформувати активних, діяльних патріотів батьківщини.

Пам'ятаємо, що «Пласт» – це організація дітей та молоді, яка постанала у відповідь на потребу служіння українському народові. В основі діяльності цієї організації – унікальна виховна система, розроблена одним із її засновників д-ром Олександром Тисовським. Ця система, хоча й подібна до скаутської, але має низку своєрідних особливостей. Основною ідеєю діяльності «Пласту» є вірність високогуманним і загальнолюдським ідеалам – Богові, Батьківщині, своєму родові, близьким, вселюдству. Кожен пластун зобов'язується бути вірним Богові і Україні, допомагати іншим та жити за Пластовим законом.

Завдання виховання дітей та молоді Б. Заклинський окреслював так: «Виховання мусить бути в першій мірі спрямоване до рухливості (активності). Українська молодь теперішня мусить бути творча, видтворити продуктивно, зробити величезну працю». Безумовно, таке завдання було народжене проблемами розбудови української нації, удосконалення усіх сфер її життя. «У всіх ділянках життя треба пра-

ці нової, творчої і дуже багато тої праці, тому треба виховати людей, для яких безупинна праця є радістю. А праці треба великої і в ділянці культурній, економічній та політичній». Усвідомлюючи велике виховне значення сім'ї та народної школи, вважаючи, що «сім'я-родина – це підвалина нації» [1, 30], педагог все ж значну роль у формуванні таких людей відводив «Пластові»: «до сеї праці має підготувати здібних і рухливих людей, ніхто інший, тільки Пласт» [6, арк. 47].

Реалізація цих завдань повинна здійснюватися, на думку Б. Заклинського, насамперед через виховання волі, інтелекту та моральності. «Щоби одержати таких рухливих людей, яких нам конче треба, мусимо звернути увагу на виховання волі. Се при національним вихованню у нас найважливіше» [6, арк. 47]. Розвиток інтелекту та моральності необхідний для того, щоб молода людина могла ставити перед собою мету та йти до неї моральним шляхом.

Одним із найважливіших засобів виховання Б. Заклинський вважав дитячу книжку. Виступаючи у 1925 р. на сходах вчительсько-педагогічного гуртка міської школи в Рахові, педагог наголосив, що «Діточа книжка дає дітям, а через них і всьому народові – душевний розвиток, бо виховує нове покоління, свідоме своєї національності. Тож видимо що на книжках опирається будучність народу». Відтак доповідач спробував окреслити цінності, які повинна втілювати у собі дитяча лектура: «Вкладаймо в діточу книжку красу, добро и правду, щоби научилися їх знати и розуміти» [6, арк. 1]. Безперечно, у ситуації сучасної стагнації видання дитячої літератури це твердження залишається надзвичайно актуальним. Якщо ж не вдається видавати достатньої кількості найменувань книг для дитячого читання, то принаймні ті, які бачать світ, повинні втілювати у собі загальнолюдські цінності.

Мабуть, найкращим підтвердженням ефективності педагогічної діяльності для кожного педагога є вдячність колишніх вихованців та усвідомлення ними тієї великої роботи, яку щоденно здійснює педагог. Одним з найбільш промовистих вважаємо лист Глорії, написаний вчителю 14 травня 1927 р. до Ясіну. У ньому натрапляємо на такі рядки: «Отся завзятість, та любов яка є закріплена в наших селянських серцях, то вона походить від наших добрих вихователів, які не встидалися селяків бідних, та просвіщали їх. Кому ж ми маємо бути вдячні? Хто ста-

рався нас просвітити? Ви Професоре ми се знаємо і добре пам'ятаємо – хто не стидався нас. Се були Ви се була Ваша праця. І так тепер наш батьку Професоре я тепер як побачу де Ваші слова, то зразу усвітить у мені велика завзятість та любов до свого народу» [2, арк. 24].

Молодший брат Богдана Заклинського Корнило (1889 – 1966) здобув ґрунтовну освіту. Він навчався у Станіславській гімназії, а відтак продовжив навчання у Віденському, Чернівецькому та Львівському університетах, закінчивши у 1915 р. філософський факультет. Працював вчителем у с. Вашківці на Буковині, протягом 1920 – 1938 рр. був професором Берегівської української приватної гімназії. Як і старший брат, був активістом «Просвіти», організатором пластового руху.

Погляди Корнила Заклинського на виховання підростаючої особистості були співзвучними з ідеями Богдана Заклинського. У вихованні молодого покоління провідну роль відводив формуванню національної самосвідомості українців, вважаючи, що життя нації полягає у задоволенні властивих народові потреб, серед яких: національно-культурні; економічні; політичні [8].

Безумовно, для цього потрібно виховувати свідомих українців та добрих громадян своєї вітчизни. Зробити це можна, на думку К. Заклинського, лише у рідній школі рідною мовою.

Стаття «Завваги до практичних занять», яка зберігається у фонді Корнила Заклинського у ЦДАВО України, присвячена, здавалось би, вузькій методичній проблемі щодо організації ручних робіт. Проте у ній виражені погляди автора на виховання молоді, які стосуються формування всебічно розвиненої особистості, адже торкаються і морального, і трудового, і фізичного, й інтелектуального та естетичного виховання.

При цьому одним з найважливіших засобів виховання, на думку педагога, є праця: «Найбільше виховує праця, чин – діло, особиста здатність, самодіяльність, цей принцип діяльній школи. Кожній одиниці лишити можливість, щоби себе індивідуально якнайкраще розвинула та проявила для добра громадянства» [9, арк. 6].

Безперечно, ці слова не втратили актуальності і сьогодні, як і виховні завдання, які ставить К. Заклинський перед школою, зокрема перед практичними заняттями.

Найважливішим завданням ручних робіт педагог уважав творче напруження думки дитини при праці. Це уможливить реалізувати низку інших завдань, а саме:

«Виховати маємо в дітях: відоме відношення до всякого трудового процесу; пошана для кожної творчої праці не вважаючи на її зміст; розвиток волі до творчості і прямування втілювати свої ідеї в конкретну практичну форму; розвиток самосвідомості в дитині про саму себе, як необхідного корисного працівника дитячого колективу, громадянства, народу, держави; розвиток здібності та індивідуальних прикмет дитини» [9, арк. 2].

Реалізовувати ці завдання педагог закликає через здійснення розумового, морального, фізичного, естетичного та трудового виховання. Адже «розвиток естетичного смаку, симетрії, систематики, точності, самостійності в праці, любові до праці, це все заслуга ручних робіт. Вони підсвідомо підносять моральну вартість дитини». Виконуючи ті чи інші практичні завдання, діти отримують «нагоду до конкретного думання», вправи «займають її практично». «При праці вона (*дитина – Н.О.*) обсервує кожну річ докладно, пригадується над подробицями і зміцняє свої поняття... Під час розмов при ручній праці, діти щораз сміливіше висловлюються про подробиці, дають щоразу влучніші висновки, а це починається до опанування рідної мови» [9, арк. 1].

Зрозуміло, що для забезпечення кожній особистості всебічного розвитку, важливо, щоб вчитель-вихователю був готовим до такої роботи. «Праця вчителя-виховника тут не дуже інтенсивна, хоч він тільки має роль керівника-приятеля й радника дитини. Він тоді використовує всі моменти, що розвивають обсяг знання в ділянці кожного предмету. У виборці занять лишає дітям свободу й ініціативу, бо це розвиває самостійність» [9, арк. 1].

Власне ідея розвитку самостійності та ініціативності учнів пронизує й інший методичний твір автора «Проект практичних занять в українських народних школах». Метою цих уроків має стати підготовка дітей до самостійного орієнтування у побуті та їхня професійна орієнтація [5].

Безумовно, ці ідеї педагога звучать дуже по-сучасному. Сьогодні говоримо про педагогіку співробітництва, про необхідність забезпечення

кожній дитині можливостей для вільного розвитку, прояву активності та ініціативи. А тому звернення до спадщини український педагогів минулого може вказати на можливі шляхи реалізації актуальних завдань сучасної педагогіки і практики виховання.

Висновки. Отже, погляди на виховання молодого покоління Корнила та Богдана Заклинського залишаються актуальними та можуть вказати сучасним педагогам шляхи до вдосконалення національної системи освіти. Червоною ниткою крізь усі педагогічні праці педагогів проходить ідея національного виховання та передачі молоді загальнолюдських вартостей, які складають основу морального виховання. Не менш важливий аспект їхніх педагогічних поглядів складає ідея формування самостійної ініціативної творчої особистості, якої так потребує сучасний світ. Саме тому, впевнені, спадщину вітчизняних педагогів треба глибоко досліджувати та використовувати, адаптувавши до сучасних реалій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заклинський Б. Що треба знати кожному українцеві? – Відень: накладом «Союза визволення України», у друкарні ад. Гольцгавзена у Відні, 1915. – 39 с.
2. Листи від учнів // Центральний Державний Архів Вищих Органів Влади і Управління України (далі – ЦДАВО України). – ф. 3896. – оп. 1. – спр. 16. – арк. 24 – 25.
3. Плитус О. Бібліотеки товариства «Рідна школа» як фактор національно-громадянського виховання дітей Галичини першої третини ХХ ст. / Плитус О. // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Бібліотекознавство. Книгознавство. – 2010. – Вип. 2. – С. 171 – 180.
4. Плитус О. Дитяча бібліотека як форма національно-громадянського виховання дітей Галичини першої третини ХХ ст. / Плитус О. // Звітна наукова конференція викладачів, аспірантів, співробітників і студентів РДГУ, 24 – 26 лютого 2009 р. Секція «Актуальні проблеми бібліотекознавства і бібліографії». – Рівне, 2009. – С. 49 – 53.
5. Проект практичних занять в українських народних школах // ЦДАВО України. – ф. 4388. – оп. 1. – спр. 14. – 20 арк.

6. Рукописи статей «Коломийковський віночок», «Йосип Решляк», доповіді «Дитяча книжка», прочитаної на сходинах вчительсько-педагогічного гуртка міської школи в Рахові 1925 р. тощо // Центральний державний архів вищих органів влади і управління України. – ф. 3896. – оп. 1. – спр. 3. – арк. 26 – 63.
7. Скомороська І. Проблема виховання дітей і молоді засобами книги та читання у науковому доробку західноукраїнських педагогів (20 – 30-ті рр. XX ст.) / Скомороська І. // Гуманізація навчально-виховного процесу : Збірник наукових праць. – Вип. XL /За заг.ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2008. – С. 172 – 176.
8. Статті «Наші політичні, культурні та економічні домагання в Росії» та «Що треба знати кожному українцю» // ЦДАВО України. – ф. 4388. – оп.1. – спр.1. – арк. 2 – 7.
9. Стаття «Зауваги до практичних занять» // ЦДАВО України. – ф. 4388. – оп.1. – спр.3. – 11 арк.

УДК 378

ПЕДАГОГІКА ОСОБИСТОСТІ

Нечепоренко Л.С.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

В статті розкривається сутність педагогіки особистості як перспективного напрямку розвитку гуманітарного знання. Особистість є основним компонентом педагогічного процесу, який спрямовується на забезпечення злагоди в суспільстві, гармонізації поведінки індивідуальності з довкіллям і з собою.

Ключові слова: педагогіка особистості, індивідуальність, гармонізація особистості, злагода з довкіллям.

ПЕДАГОГИКА ЛИЧНОСТИ

Нечепоренко Л.С.

В статье раскрывается сущность педагогики личности как перспективного направления развития гуманитарного знания. Личность является основным компонентом педагогического процесса, направленного на обеспечение согласия в обществе, гармонизации поведения индивидуальности с окружающим миром и с собой.

Ключевые слова: педагогика личности, достижение успехов, индивидуальность, соглашение с миром, гармонизация личности.

PEDAGOGY OF PERSONALITY

Necheporenko L.S.

The article reveals the essence of the pedagogy of personality as a promising area of humanities. Personality is major component of the educational process aimed at harmony in society, the harmonization of individual behavior with the world and with themselves.

Keywords: pedagogy personality, to achieve success, ideividualnost, the agreement with the world, the harmonization of personality.

Ідея педагогіки особистості виникла в період розпаду Союзу, демонстрації процесу утворення низки держав зі своїми президентами, радами (парламентами) та всіма необхідними структурами, якими є армія, служба безпеки, освіти та ін. На деякий час гуманітарна наука «забула» тезу марксизма про те, що «бытие определяет сознание», що матеріальне є первинним, а духовне похідним від нього. Але як насправді все відбувається? Що є первинним, що похідним? Що від чого залежить?

В пошуках відповіді на такі питання і є сенс нашого дослідження. На жаль, з'явилось безліч бездарних, поверхових публікацій з назвою «особистісно зорієнтованих», у яких, крім декларування та перерахування відомих авторів (зверніть увагу: відомих та таких, які посідають серйозні посади (!) але без аналізу). Такі, з дозволу сказати, дослідження є звук пустий, а іноді й шкідливий. Чому? Тому що такі автори беруть на себе «завдання» відкрити всім очі, робити певні рухи до кабінетів

відповідальних працівників, щоб розв'язати свої амбіційні проблеми. Їх іноді сприймають всерйоз, але швидко таке запаморочення минає й починається «прозоріння». Буквально на днях, рецензуючи докторське дослідження, переконалась у його безперспективності. З нашою участю проходив захист і попередньої дисертації. Будучи за освітою «технарем», відчуючи свою «ущербність», такий спеціаліст починає шукати для себе відповіді в гуманітарних науках. Знаходить, користується ними у власних інтересах, а потім починає думати, що він зробив наукове відкриття, починає його «розкручувати», «нав'язувати», поєднуючи його з власними вигодами, а колег переконувати, що це саме він зробив відкриття, дослідив нову тему. Ще раз слід звернути увагу на те, що, на жаль, наука «збагатилась» такими вискочками (парвеню), які «стрижуть» девіденди без реального права на них. Такий стан, то велика біда, яку, сподіваюсь, прогресивні креативні науковці подолають або відбудеться реальний натуральний «відсів».

В чому ж сутність поняття педагогіки особистості та перспективність пошуку? По-перше, є підстави сподіватись, що загальна педагогіка й історія педагогіки спроможуться подолати «лженауку» та її носіїв через утвердження системи широкої і глибокої інформації. «Внутрішня наповненість» сутності педагогіки особистості чистою інформацією (щось на зразок «чистого мистецтва») сприятиме подоланню негативного впливу «лжевчених» і «лжепророків» та сприятиме їх нейтралізації.

По-друге, відбір молодих дослідників. Такий відбір уже почався через «просіювання»: вчився в аспірантурі, перебував у докторантурі чи не вчився, не перебував, що означає певні недоліки в підготовці.

По-третє, творчий захист підготовлених робіт у таких радах, де обговорення може відбуватись по принципу «відкриття», аналізу внеску в науку. Це надзвичайно складний шлях пошуку істини.

Досліджуючи тему, нами проаналізовано десятки публікацій, які не містять свіжої наукової інформації, але рясніють загальними фразами «вперше відкрито», «вперше визначено» і т.д. і т.п., хоч насправді ніякого «свіжого» сліду в них немає.

Ми визначаємо сутність педагогіки особистості як таку галузь педагогічної науки, що досліджує можливості освітньо-виховної сис-

теми впливу на інтелект, почуття, волю, характер і культуру поведінки індивіда з метою його гармонійного розвитку й спрямування його діяльності на гармонізацію взаємодії з довкіллям. Власне завданням педагогіки особистості є пошук і відкриття законів гармонізації і співробітництва особистості над собою та з довкіллям. Якщо це визначення законів взаємодії особистості з довкіллям, то можливо тоді слід відкинути інвайроментальну педагогіку як науку про закономірності взаємодії довкілля і особистості. І тоді можна просто говорити про «педагогіку довкілля». Але насправді таке звуження буде неадекватним. Мова повинна йти про таку взаємодію «внутрішнього наповнення» особистості через довкілля, коли усвідомлюється така взаємозалежність у відповідності до законів гармонії, в якій «гениальность и злодейство несовместимы». Пошук таких тонких матерій, такої інформації, що знаходиться на грані матеріального й духовного, економічного й ментального та ще й такого феномену, який перебуває у постійній діалектичній взаємозалежності – то є завдання занадто складне. Але вже зроблені дослідження О.Ф. Лосева, В.І. Вернадського, вже написані «Етюди оптимізму» І.І. Мечніковим і дані самооцінки своїх досягнень Арнольдом Нобелем і Макаровим, уже є досвід «Последнего дня Помпеи» і вересень 2001 р., як і попіл Хіросіми і Нагасакі (1945, 1946 рр.). Можна ще згадати долю Й. Сталіна, А. Гітлера й назвати проблеми місцевого значення, щоб зробити загальний внесок: педагогіка й психологія особистості – це є важливий напрямок, який вимагає дослідження і впровадження результатів, щоб застерегти суспільство взагалі й кожного зокрема від зла, гніву, всіх тих «семи гріхів», які є причинами таких важких захворювань, як інфаркт міокарда, мігрень, депресії і т. ін.

Армія «конфліктологів» і дослідників життя і діяльності «проблемних» дітей, підлітків, дорослих, ув'язнених і інших категорій людей, які стоять за рамками норми життя змушена буде орієнтуватись швидше на позицію попередження таких феноменів, а не пошуку «ліквідації», бо останнє є набагато складнішим. Безумовно, що кожна галузь науки має право на існування. Але ми переконані, що головною мусить стати позиція про те, що: науковці класичного університету самою історією поставлені в ситуацію пошуку умов забезпечення нормальною інфор-

мацією студентів про позитивні мотиви, стосунки: виховні, навчальні, освітні, соціальні, психологічні, педагогічні. Норма й пошук позитивних орієнтацій на співробітництво, гармонізацію, самореалізацію – то і є провідна мета дослідження.

Що може стати провідним практичним висновком із онтопедагогіки? Яка ідеологія, методологія, методика? Відповідь загальна: позитивна думка, дія, поведінка. Тільки позитивна. Зло, яке породжує ще більше зло та не забуває дорогу до свого творця (автора), ненависть і сум, народжуючи й поглиблюючи негатив, призводять до знищення (самознищення). Найближчі роки ми б запропонували для дослідження таку тему, як: «Самореалізація особистості як педагогічна проблема» (Технологія, методика самореалізації). Вже сьогодні можна твердити, що саме така тема й розкриття її сутності чекає свого практичного розв'язання.

Уся історія наукових пошуків колективом кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна виглядає як шлях від Г.С. Сковороди з його вимогою дотримання принципу природовідповідності в навчанні та доброчинності й постійної вдячності, про що йдеться в публікаціях О.В. Боченко. Погляд на формування власного образу (іміджу), що досліджує І.О. Ковальова та аналіз проблеми міжособистісного спілкування та культури мовлення і мовленнєвої діяльності, що є предметом вивчення Л.О. Кравцової, І.С. Манойло, В.Г. Пасинок, а також морально-духовного розвитку студента, про що роздумує А.В. Донцов та пошук педагогічних умов виховання здібних, талановитих, здорових учнів і студентів (Н.М. Завгородня, М.В. Нечепоренко) є перспективними й продуктивними. Дослідження значення прийомів самостійної роботи студентів (В.І. Гапон), питань адаптації і соціалізації студентів (Я.В. Подоляк, Я.В. Шведова) завершують тематику наукових пошуків співробітників кафедри педагогіки. Аспіранти й пошукувачі кафедри сьогодні обирають теми для своїх досліджень, які є певним віддзеркаленням прийнятого нами напрямку дослідження ще в кінці ХХ століття.

Особливістю педагогіки особистості є визначення нею діалектичного підходу до історико-соціального, сучасного й майбутнього розвитку наукової галузі. Провідним є культурологічний підхід до

розв'язання основних питань педагогіки особистості та формування основ професійної майстерності.

Щодо змісту педагогіки особистості, то її історія розвивається як така, що відшукує різні системи навчання, освіти, виховання, здатні забезпечувати учню, студенту, вчителю комфорт у школі, радість професійної підготовки, задоволення процесом і результатом від самого факту опанування знаннями, уміннями, навичками, прийомами культури поведінки.

Особистісно-орієнтоване навчання і виховання розглядається нами не як таке, до якого пристосовують учня чи студента, але як постійна увага до кожного з них з боку навчальних закладів, взаємодії вихователя і вихованця, керівників, учителів, професорів. Посилення активного начала повинно нагадувати нам навчання музиканта, актора, художника: кожен унікальна особистість. Можливість вибору передбачається не тільки для педагога, але й для учня, студента. Прикладом може бути концепція В.Ф. Шаталова, якого нагородив Президент Росії орденом за визначний внесок у теорію і практику навчання. Донецький учитель, автор численних публікацій про те, “куди зникли “2”, про “опорні сигнали”, “навчання з захопленням та з задоволенням” прекрасно втілює ідеологію онтопедагогіки й онтопсихології. У нього на уроках учні одержують значний перелік завдань, прикладів, але для виконання кожен має право обрати ті з них, які їм більше до вподоби. Дуже часто учні виконують всю запропоновану низку завдань і пояснюють це тим, що їм надано право вибирати (забезпечити власний вибір кожним вихованцем – це основне завдання педагогіки).

Починаючи з Коменського (1592-1670), К. Істоміна (1640-1720), Д. Локка (1632-1704), К.Д. Ушинського (1824-1870), Д. Дьюї (1859-1952), шукаючи продовження їх ідей у творах великих педагогів XIX і XX століття, завершуючи нашими сучасниками (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, В.Ф. Шаталов, Ш.О. Амонашвілі, І.А. Зязюн, А.М. Бойко, І.Д. Бойко, І.Д. Бех і багатьох інших) знаходимо систему оптимістичних ідей онтопедагогіки, яка розчиняється у талановитих працях екологів, валеологів, як І. Черваньов, В.Ю. Некос, Л.М. Немець, Г.Ф. Пономарьова та ін. Сенс методики особистісно-зорієнтованого навчання у тому, щоб бачити, чути, любити учня, студента, колегу на рів-

ні організації (порядок, дотримання режиму, графіку роботи); на рівні взаємодії, спілкування. Людина, яка не вміє спілкуватись, не є соборною, а яка не вміє слухати й чути, то залишає себе поза колективом, поза можливістю контакту з іншими.

Методика А.С. Макаренка про перспективні лінії та ідей В.Ф. Шаталова «про завтрашню радість», як і почуттєвий фон заняття І.А. Зазюна та виховуючі стосунки А.М. Бойко несуть у собі індивідуально-спрямовані впливи на особистість.

В Росії в основі концепції особистісно-орієнтованого навчання є ідея про те, що позитивний вплив на особистість є метою і фактором освітнього процесу.

Нами досліджено деякі педагогічні умови здійснення особистісно-орієнтованого виховання з погляду його успішності. Якщо успіх визначається у навчанні постаттю вчителя, то тут і слід думати про те, як організувати особистісно-орієнтованого виховання самого педагога. Воно здійснюється так, як передбачав К.А. Гельвецій (18 ст.): доброчинність учителя відлунюється добром, любов – любов'ю, повага – повагою, а прощення – поблажливістю.

Розглядаючи питання про те, як опанувати студентам теорією і методикою особистісного виховання, згадаємо К.С. Станіславського – великого актора, талановитого режисера, здібного педагога. І актор, і педагог, і лікар – це великі вихователі, бо кожен з них проходить школу освіти, щоб потім впливати на життя іншої людини. У нас немає педагогічного матеріалу, щоб подати методику онтопедагогічного виховання учителя, а тому звернемось до К.С. Станіславського. Він накреслив такий шлях самовиховання майстера-актора.

Віра в себе, у своїх колег, учнів, студентів – це шлях до педагогічної майстерності. Вірити можна тільки правді, а тому – геть нещирість, неправду, брехню (ганьбу!). Прийняти віру й істину як умову успіху в усіх видах навчання.

Актор повинен уміти говорити. І вчитель, викладач, професор повинен уміти говорити (і слухати та чути).

Як і актор, учитель потребує опанування певною технікою, як-то: технікою мовлення, застосуванням наочних і технічних засобів, створення позитивного іміджу. Техніка мовленнєвої діяльності передбачає

ще низку умов, до яких віднесемо уміння тримати паузу, підвищувати голос чи обмежувати його звучання, користуватись нюансами, що втілюють різні рівні довіри, поваги, гумору, жарту.

Таким чином, онтопедагогіка як галузь науки, яка в системі з іншими формує постать успішного учителя, сьогодні посідає таке місце у системі особистісно-зорієнтованого навчання, виховання, освіти, коли вся система навчального закладу передбачає роботу з кожним учнем, студентом і розв'язує з ними їхні основні проблеми, забезпечуючи комфорт і затишок та формуючи уміння діяти оптимально й успішно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Епископ Александр (Семенов-Тянь-Шанский). Православный катихизис. – К.: Типография Киево-Печерской Лавры, 2008. – 150 с.
2. Зміст і сутність педагогічної діяльності: Навч. Посібник / О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч та ін. – Харків: НТУ «ХП», 2007. – 228 с.
3. Личностно-ориентированное обучение: Хрестоматия: Для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений / Сост. Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: СГУ, 2005 – 263 с.
4. Нечепоренко Л.С. Идеология онто-інвайронментального виховання вчителя. Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць / За заг. Редакцією акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Харків: ОВС, 2002. – Вип. 22 – с. 112-119
5. Нечепоренко Л.С. Онтопедагогіка та інвайронментальна педагогіка: Навч. Посібник. Харків: Основа, 2001. – 238 с.
6. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий), архиепископ Крымский. Дух, душа, тело. М., «ДАРЪ», 2005. – 320 с.
7. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. М.: Искусство, 1980. – 430 с.
8. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 228 с.
9. Сытин Г.Н. Животворящая сила – СПб: ООО «Лейла», 2000. – 352 с.
10. Ю.Д. Трактат о человеческой природе. Книга первая. О познании. / Пер. с англ. С.И. Церетели. Вступ. Статья М.А. Абрамова, примечания И.С. Нарского. (История философии в памятниках). – М.: «Канон», 1995. – 400 с.

УДК 37.013.74

ВИТОКИ СВІТОВОЇ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Петриченко Л.О.

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

У статті розглядаються перші праці, що з'явилися в різний період у різних країнах і безпосередньо характеризують процес зародження компаративістики. Охоплено багато країн світу: Німеччина, США, Англія, Китай, Японія, Чилі, Аргентина. Коротко описані історичні факти, що передують виникненню компаративної педагогіки в Україні. Основна увага приділяється вивченню витоків вітчизняної порівняльної педагогіки.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, витоки, Україна, компаративістика, історія зародження, процес становлення.

ИСТОКИ МИРОВОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Петриченко Л.А.

В статье рассматриваются первые труды, появившиеся в разное время в разных странах и имеющие непосредственное отношение к процессу зарождения компаративистики. Охвачены многие страны мира: Германия, США, Англия, Китай, Япония, Чили, Аргентина. Кратко описаны исторические факты, предшествующие появлению компаративной педагогики в Украине. Основное внимание уделяется изучению истоков отечественной сравнительной педагогики.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, истоки, Украина, компаративистика, история зарождения, процесс становления.

SOURCES OF WORLD AND DOMESTIC COMPARATIVE PEDAGOGICS

L. A. Petrichenko

In article the first works which have appeared at various times in the different countries and directly related to process of origin компаративистики are considered. Many countries of the world are captured: Germany, the USA, England, China, Japan, Chile, Argentina. The historic facts previous occurrence компаративной of pedagogics in Ukraine are is short described. The basic attention is given to studying of sources of domestic comparative pedagogics.

Keywords: comparative pedagogics, sources, Ukraine, origin history, formation process.

Постановка проблеми. Останнім часом інтерес до порівняльної педагогіки як науки й навчальної дисципліни значно посилюється. Це спонукає вчених до ґрунтовного аналізу накопиченого досвіду. Нові аспекти дослідження компаративістики вимагають вивчення першоджерел і витоків її становлення як в Україні, так і за її межами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На підставі огляду літературних джерел можна свідчити, що питання порівняльної педагогіки розробляли: Б. Вульфсон, О. Галус, В. Капранова, Н. Лавриченко, З. Малькова, М. Соколова, М. Сорокова, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, І. Тараненко тощо. Вони дослідили науково-понятійний апарат компаративної педагогіки, надали короткі відомості з історії її виникнення та подальшого розвитку, проаналізували системи освіти різних держав. Не менш важливими для нашого дослідження були праці з історії вітчизняної педагогічної думки М. Левківського, Л. Артемової, О. Любар тощо. У них широко висвітлюються події та факти, що відіграли неабияке значення в процесі зародження та становлення української компаративістики.

Мета статті - висвітлення історичних відомостей, що сприяли зародженню порівняльної педагогіки у світі й в Україні зокрема.

Об'єкт дослідження – порівняльна педагогіка.

Предмет дослідження – історія розвитку компаративістики.

Виклад основного матеріалу. Порівняльна педагогіка – це галузь педагогічного знання, у якій аналізуються основні тенденції й закономірності розвитку педагогічної теорії та практики в різноманітних країнах, розкриваються співвідношення загальних тенденцій і національної або релігійної специфіки, визначаються позитивні й негативні аспекти міжнародного педагогічного досвіду, форми та способи взаємозбагачення національних педагогічних культур, установлюються межі «переносу» закордонного досвіду на вітчизняний ґрунт [5, с.169].

Шлях становлення та розвитку порівняльної педагогіки як науки був складним і тривалим. Із погляду багатьох учених, інтерес до процесу виховання в сусідніх країнах виникав ще за часів існування Давньої Греції та Риму. Так, наприклад, давньогрецький письменник та історик Плутарх у «Порівняльних життєописах» описував методи виховання афінських і спартанських дітей [2, с. 12]. «Уже тоді, – відзначав Б. Вульфсон, – нерідко поставала утилітарна мета – скористатися досвідом сусідів для покращення справи виховання молоді у своїх країнах» [1, с. 6].

Ситуація змінилася в епоху раннього Середньовіччя, коли всі сфери соціально-культурного життя потрапляють під патронат церкви, унаслідок чого навчальні заклади країн світу практично не відрізняються між собою. Як свідчать історики, саме в цей період з'являються трактати східних мандрівників, зокрема Абд-аль-Рахман Ібн Кадун (1332 – 1406) із Тунісу. У трактатах містилися відомості про специфічні риси освіти й виховання різних народів. Загальновідомо, що в XVIII столітті, коли латинська мова була витіснена національними мовами, а залежність від церкви значно зменшилась, системи освіти набули національної забарвленості. На цей час припадає діяльність Яна Амоса Коменського (1592 – 1670), який жив і працював у багатьох країнах світу: Чехії, Польщі, Угорщині, Голландії, Швеції. На досвід цих країн Я. Коменський посилався, розробляючи принципи та структуру єдиної системи освіти – від навчальних шкіл до університетів. 1641 року педагог був запрошений до Лондона, де написав статтю «Шлях світла», у якій так само, як у трактаті «Загальна порада про виправлення людських вад», педагог торкнувся питання про міжнародне співробітництво в галузі освіти [2, с.13].

Визначним в історії порівняльної педагогіки є період кінця XVIII початку XIX століття, коли з'явилися праці Песталотці, Канта, Руссо та багатьох інших. Погляди на проблеми навчання й виховання цих видатних учених набули поширення, стали популярними в різних державах.

Нагадаємо, що тоді значно посилювався інтерес до зарубіжної педагогіки, виникла потреба співставлення її з вітчизняною наукою. Постало питання про створення спеціальної галузі педагогічного знання – порівняльної педагогіки, яка б займалася розв'язанням подібних проблем. Уперше на необхідність подібних наукових досліджень указав Марк-Антуан Жульєн Паризький (1775 – 1848), якого називають «батьком» порівняльної педагогіки. 1817 року він опублікував брошуру «Нариси та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки», де вперше вжив поняття «порівняльне виховання» та «порівняльна педагогіка». Окрім того, упродовж XIX століття серед діячів культури й освіти надзвичайно популярними стають «педагогічні мандрівки», тобто поїздки закордон із метою вивчення освіти й реалізації цих знань для вдосконалення вітчизняної системи.

Так, у Франції педагогічну мандрівку до Пруссії за дорученням правління здійснив професор Сорбонни, філософ В. Кузен (1792 – 1867). Серед французьких учених початку кінця XIX початку XX століття, які зробили вагомий внесок у розвиток порівняльної педагогіки, варто відзначити Ж.-М. Бодуена, Е. Дрейфус-Бріссак, В. Фріделя.

У Німецькій літературі перші роботи, що містять елементи педагогічних порівнянь, з'явилися ще наприкінці XVIII на початку XIX століть, зокрема: 1784 року виходить друком робота І. Брінкмана «Порівняння старого та сучасного виховання й виявлення того, котре з них більше узгоджується з природою»; у 1790-х роках був опублікований цикл лекцій «Порівняння шкільних систем Англії та Німеччини» Ф. Хекта; 1838 року світ побачила тритомна праця професора Мюнхенського університету Ф. Тірша «Про сучасний стан суспільної освіти в західних країнах Німеччини, у Голландії, Франції та Бельгії» тощо.

У Сполучених Штатах Америки значний внесок у процес становлення та розвитку компаративістики зробили такі дослідники, як-от:

К. Стоу, Г. Манн, Г. Барнард, Дж. Рассел. Саме Дж. Рассел уперше виклав курс із порівняльної педагогіки студентам педагогічного коледжу Колумбійського університету. А 1918 року в США, зазначає В. Капранова, вперше публікується книга, присвячена проблемам компаративістики, «Порівняльна педагогіка» П. Сандіфорда [3, с. 10].

Серед англійських «піонерів» порівняльної педагогіки відзначимо М. Арнолда та М. Седлера, за ініціативи якого 1894 року в Лондоні відкрився заклад, що спеціалізувався на збиранні інформації про стан освіти в Англії та за її межами, укладанні каталогів нових видань із педагогіки, підготовці аналітичних доповідей.

Після революції 1911 року почався новий етап у розвитку освіти в Китаї. Педагоги відвідали європейські країни, Японію, Сполучені Штати Америки. Чимало американських учених – Китай. Під впливом американських колег змінилась китайська система освіти.

У Японії «педагогічну мандрівку» здійснили принц Томомі Івакура та службовець Міністерства освіти Японії Фудзімаро Танака. Протягом 1871 – 1873 років вони відвідали Європу та Північну Америку. Через два роки після подорожі з'явився звіт Фудзімаро Танака, у якому подано опис освітніх систем дев'яти країн, а також додаток із перекладами документації, що регламентували стан і розвиток шкільництва [2, с. 13].

Серед видатних педагогів-мандрівників Чилі й Аргентини варто відзначити Домінго Августіно Сармієнто, який відвідав Францію, Пруссію, Голландію, США [2, с. 13].

Своєрідно характеризувалися порівняльно-педагогічні дослідження представників тих слов'янських народів, що в 70-х роках ХІХ століття входили до складу Турецької та Австро-Угорської імперій. Ці вчені прагнули об'єднати слов'янські народи за допомогою освіти. «На з'їзді вчителів – хорватів, сербів, чехів, моравов і поляків – у Загребі 1871 року був заснований перший в історії педагогіки міжнародний педагогічний журнал «Слов'янський педагог» (1872 – 1874), завданням якого було зміцнити культурні зв'язки слов'янських народів» [1, с. 11].

Що ж стосується витоків української порівняльної педагогіки, то, як відзначає М. Левківський, процес освоєння вітчизняними педагогами здобутків античних, візантійських і болгарських авторів розпочався в ІХ столітті. Після створення Кирилом і Мефодієм у Х столітті слов'янської

абетки на Русі поширюється перекладна література. Зокрема, за творами візантійського вченого та богослова Іоанна Дамаскіна (VIII ст.) викладали грамоту. Популярним був також трактат Георгія Хіровоска «О образах», створений у Візантії у VIII – IX ст. Цей трактат увійшов до складу «Ізборніка» (1073 р.) – збірника статей різних авторів, який повинен був дати відповіді на різні питання старо- та новозаповітної історії, філософії, поетики, догматики та деяких науково-природничих уявлень Середньовіччя. Протографом «Ізборніка» була книга, замовлена болгарським царем Симеоном. Упорядкував твір київський книжник Іоан (Грішний) [4, с. 74].

Із історії відомо, що у XIII столітті внаслідок постійних міжусобних війн та руйнівних ударів кочової Азії розпалася Київська держава. Однак Українська держава не занепала, її осередком стала Галицько-Волинська держава. Як відзначають дослідники, близьке сусідство з Заходом у цей час посилювало в українській педагогіці елемент європоцентризму [4, с. 106]. Однак 1340 року Галицько-Волинська держава перестала існувати: Галичину захопили поляки, а Київщина, Чернігівщина, Переяславщина, Поділля, і значна частина Волині потрапили до рук литовців. У Литовській державі українська освіта, шкільна справа й педагогіка успішно розвивалися, тимчасом як польська шляхта чинила опір. Згодом, піддавшись утиску Польщі, литовське князівство укупі з польськими королями виступали проти українства. Українські магнати не мали іншого вибору, як віддавати своїх дітей для навчання до польських шкіл і вищих навчальних закладів. Попри всі негативні моменти ця ситуація мала один позитивний нюанс – прилучення української молоді до європейської науки й культури, оскільки вихідці з України здобували освіту в найкращих університетах Європи, де була своєрідна традиція вести облік студентів за іменем і за місцем походження. «Наприклад, у списках студентів Краківського університету того часу числилися: «Матвій із Тухлі», «Симон із Дрогобича», «Михайло Михайлович із Самбора», «Іван Григорович із Коломиї», «Олексій Матвійович зі Львова», «Іван Петрович із Глухова», «Дмитро Степанович із Києва», кілька студентів на прізвище Тичина, у тому числі магістр і ректор Краківської школи «Григорій Тичина з Роксолан»

[С. 109]. RUNENUS, ROXOLANUS, RUSSICUS (Рутенія і Роксоланія це назви України, поширені в Західній Європі в ті часи) [4, с. 88].

Українська педагогічна думка епохи Відродження якнайкраще представлена у творчій спадщині Павла Русина (1470 – 1517) та Юрія Дрогобича (? – 1494). Як відзначають науковці, «українські землі у XV і XVI ст. мали тісні зв'язки з країнами Європи. Отже, освітній процес в Україні не був ізольованим, він був складовою загальноєвропейського шкільництва...» [4, с. 116].

У другій половині XVI ст. розширення мережі національних шкіл було найголовнішою метою свідомих українців. Національні школи відкривались при церквах і монастирях. Провідними культурно-освітніми осередками стають Острозька академія та Києво-Могилянська академія.

Острозьку академію заснував 1576 року в Острозі волинський магнат князь Костянтин Острозький. В академії викладали видатні українські та зарубіжні висококваліфіковані фахівці: ієромонах з Острога Купріян, який здобув освіту в Падуї та Венеції, Йов Княгиницький, Василь Суразький, Клірик Острозький, Дем'ян Наливайко, Кирило Лукаріс, Діонісій Палеолог, Ян Лятос [4, с. 124]. Тут, як і в інших європейських закладах подібного типу, викладали «сім вільних мистецтв»: тобто предмети «тривіуму» (граматику, риторику, діалектику), та «квадривіуму» (арифметику, геометрію, астрономію); навчали трьох мов: слов'яно-руської, грецької та латинської. Однак Острозька академія істотно відрізнялася від західноєвропейських, бо «У ній чи не найбільше уваги приділялося греко-візантійській і, власне, національній традиції та старослов'янській мові» [4, с. 123].

Києво-Могилянська академія – видатний культурно-освітній центр України – створена 1632 року в результаті злиття двох шкіл: Київської братської школи з лаврською школою. Академія була створена на зрінець західноєвропейських університетів. Курс навчання тривав 12 років й охоплював «сім вільних мистецтв», а також мови: слов'яно-руську, церковнослов'янську, грецьку, польську, латинську, давньоєврейську, німецьку, французьку. До навчального плану включалися історія та географія. Із Києво-Могилянської академії студенти постійно їздили за кордон. Наприкінці XVII – початку XVIII ст. в Україні поступово

збільшилася кількість колегіумів, що зробили вагомий внесок в історію розвитку порівняльної педагогіки. Найвідомішими серед них були Чернігівський (1689) та Харківський (1727) колегіуми. До 1805 року Харківський колегіум був центром освіти Слобожанщини. У ньому викладали граматику, піїтику, риторичу, філософію, богослов'я. У колегіумі існували класи французької та німецької мов, математики та інженерної справи, артилерії, геодезії, вокалу й інструментальної музики [4, с. 136].

Як відзначають дослідники, характерною ознакою української педагогіки XVII – початку XVIII ст. є її злет у розвитку на власній, національній основі з урахуванням кращих досягнень західної педагогічної культури. Найбільш інтелектуально обдаровані молоді люди з України нерідко завершували здобуття освіти в престижних закордонних університетах. Найчастіше українців можна було зустріти в Падуанському, Лондонському, Лейденському, Геттінгемському університетах, а також у Паризькому, Празькому, навчалися в Гданську, Кенігсберзі, Римі та інших містах [4, с. 139]. Провідними діячами освіти XVIII ст. були Іван Вишенський, Йов Борецький, Єпифаній Славинецький, Феофан Прокопович тощо. У своїх працях вони зверталися до досвіду зарубіжних колег. Наприклад, Єпифаній Славинецький (? – 1657) – український учений і педагог, перекладач навчальної літератури з медицини, географії, мистецтва, автор багатьох підручників. Освіту здобув у Києво-Могилянській академії. Працював у Москві: виконував доручення царя по перекладанню іноземної літератури на слов'янську мову. Уважають, що при укладанні посібника для батьків та вчителів «Громадянство звичаїв дитячих», Єпифаній Славинецький, імовірно, послуговувався як взірцем твором Я. Коменського «Правила поведінки, зібрані для юнацтва» [4, с. 138]. М.В. Левківський зазначає, що дослідники встановили подібність цього твору з роботою Я. Коменського, а також із твором Еразма Роттердамського [4, с. 91].

Кінець XVIII – початок XIX ст. – це період наступу російського самодержавства в Україні, ліквідації Гетьманщини та Запорозької Січі, знищення української національної школи. У цей час українська педагогічна компаративістика розвивалась у складі російської. Цьому сприяли К. Ушинський, П. Межуєв, Л. Толстой тощо. Ситуація зміни-

лась на початку XX століття, коли вітчизняна порівняльна педагогіка отримала можливість розвиватись самостійно. Однак цей складний історичний період становить предмет окремого дослідження.

Висновки за даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Як бачимо, започаткування порівняльно-педагогічних традицій в Україні тривало кілька століть. Подолавши цей складний шлях, вітчизняна компаративістика активно продовжує свій розвиток. Сьогодні порівняльна педагогіка посідає гідне місце серед інших галузей педагогічного знання.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – Ун-т Рос. Акад. образования. – М.: УРАО, 2003. – 232 с.
2. Галус О. М. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник для гуманіст. спец. вищ. пед. навч. закладів./ О.М. Галус, .М. Шапошнікова. – К.: Вища школа, 2006. – 215 с.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки: Нав.-метод. Посібник. Вид. 3-є, доп. Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 190с.
4. Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: Учебн. пособие для студ. пед. специальностей учреждений высш. образования. – Минск: Новое знание, 2004. – 221с.
5. Энциклопедия профессионального образования. – М.: АПО, 1999. – Т.3. – С. 169.

УДК 378.11

**РОЗВИТОК УПРАВЛІННЯ ВНЗ У КОНТЕКСТІ ОНОВЛЕННЯ
СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Пономарьова Г.Ф., Степанець І.О.

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

У статті розглядаються питання розвитку управління ВНЗ як результату й умови вдосконалення системи педагогічної освіти.

Ключові слова: розвиток, система педагогічної освіти, управління, вищий навчальний заклад.

**РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНИЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕНИЯ
СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ**

Г.Ф. Пономарева, И.А. Степанец

В статье рассматриваются вопросы развития управления ВУЗа как результата и условия совершенствования системы педагогического образования.

Ключевые слова: развитие, система педагогического образования, управление, высшее учебное заведение

**DEVELOPMENT OF MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATIONAL
ESTABLISHMENT IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL
EDUCATIONAL UPDATE SYSTEM IN UKRAINE**

G.F. Ponomareva, I.O. Stepanets

In the article examines the questions of development of management in the system of higher educational establishment as the result and condition of improving pedagogical education system.

Keywords: development, pedagogical educational system of, management, higher educational establishment.

Оновлення системи освіти нерозривно пов'язане з оптимізацією системи управління освітою на загальнодержавному, регіональному і місцевому рівні.

Затверджена Указом президента України «Національна доктрина розвитку освіти» об'єктивно характеризує систему управління освітою, яка має розвиватись як державно-громадська.

Створення цілісної сучасної управлінської системи на всіх рівнях визначається її здатністю бути гнучкою, демократичною, мобільною, здатною до самоорганізації і самореалізації.

Модернізація ж нинішньої системи управління освітою зумовлена перш за все, переходом до програмно-цільового управління, запровадження нової етики управлінської діяльності, що відповідає принципам колегіальності, компетентності, позитивної мотивації, відповідальності.

Метою статті є поглиблення сутнісної характеристики поняття «управління», аналіз та визначення перспектив удосконалення управління педагогічними ВНЗ у контексті оновлення системи педагогічної освіти.

Розглядаючи проблему в її історичній ретроспективі слід зазначити, що інтерес викликає розвиток системи управління освітою, починаючи з Російської імперії XIX – початку XX століття. Зокрема, протягом XIX століття відбувається цілеспрямоване перетворення державних освітніх установ за західноєвропейським зразком [1].

1802 року створюється Міністерство народної освіти для «воспитання юношества и распространения наук», яке керувало вищими, середніми і нижчими навчальними закладами. Роль колегії при міністрі, яка вирішувала всі питання, виконувало Головне управління училищ, до складу якого імператором призначались чиновники і опікувачі навчальних округів. Виконавцем рішень Головного управління був єдиний департамент Міністерства.

З 1835-го року, у зв'язку з перебудовою навчальних округів нижча, середня і вища школи стали підпорядковуватися адміністративній владі округу. Опікувач навчального округу призначався імператором [1].

В середині 50-х років XIX століття система управління училищ і Навчальний Комітет Міністерства, навчальні округи були виведені із управління місцевих генерал-губернаторів [2].

В період з 1863 по 1917 рік в управління освітою кілька разів відбувалися зміни. Класова елітарна освіта поступово перетворювалась у всекласову елітарну, яка відповідала потребам суспільства. В управління освітою спостерігались дві тенденції: домінування в урядовому курсі консервативних, реакційних тенденцій, прагнення здійснювати жорстку централізацію і контроль за освітою; в той же час розвиток виробництва обумовив децентралізацію управління професійними навчальними закладами, демократизацію складу випускників, виникнення неурядових навчальних закладів [4].

Після подій 1917-го року створюється єдина система народної освіти, управління якою зосереджується в Головпрофосвіті. Управління ж середньою професійною освітою будується за галузевим принципом [3].

На початку радянського етапу розвитку системи педагогічної освіти в основному було зображено вищі педагогічні навчальні заклади, ліквідовано приватні, неурядові середні спеціальні навчальні заклади, в тому числі й педагогічні, такі як, наприклад, учительські семінарії, єпархіальні училища та ті заклади, що з'явилися за останні десятиліття перед жовтневим переворотом.

Опікуючись проблемами освіти, центральні партійні органи і Рада Міністрів СРСР неодноразово розглядали питання і приймали рішення щодо заходів про подальший розвиток вищої і середньої освіти, покращення підготовки і використання фахівців, удосконалення керівництва навчальними закладами. В ряді постанов, одночасно з висвітленням недоліків у діяльності вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, мова йде про необхідність вдосконалення підготовки кадрів із середньою спеціальною освітою і доцільність нарощування їх кількості, оскільки цього вимагає розвиток суспільства, який характеризується глибоким проникненням науки у всі сфери матеріального виробництва, культурного будівництва і громадського життя.

Вивчення науково-педагогічних джерел свідчить, що визначальними у справі модернізації системи педагогічної освіти у XX століт-

ті стали 80-ті роки. На Колегії Міністерства вищої і середньої освіти СРСР 1981 року розглядається питання про завдання вищої і середньої спеціальної школи і приймається рішення про надання пропозицій Міністерству щодо заходів покращення системи і практики управління вищою і середньою спеціальною освітою [5, с. 4-7].

1986-го року Колегією Міносвіти СРСР затверджено документ, у якому визначились основні напрями перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в Україні [6]. Зокрема йшлося про накопичення нерозв'язаних проблем і наростання негативних явищ, що вимагало не лише вдосконалення професійної підготовки педагогічних працівників у рамках чинної системи, а й внесення істотних змін у її структуру і механізми функціонування.

Аналіз чисельних наукових досліджень з проблеми підготовки майбутніх педагогів і ознайомлення з програмними документами дозволяють стверджувати, що найважливішим фактором, який обумовлює оновлення системи педагогічної освіти в руслі її модернізації з початку 90-х років, є розробка Концепції розвитку безперервної педагогічної освіти як основи державної політики в цій галузі й обґрунтування в ній конкретних цілей, виражених у показниках, які можна виміряти й об'єктивно оцінити. Саме Концепція визначила мету і завдання сучасної системи педагогічної освіти, перспективи її розвитку на різних рівнях, зокрема, управлінському.

Різні аспекти проблеми управління закладами освітою, підвищення професійної компетенції її керівників досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені: В. Бондар, Л. Даниленко, М. Дарманський, О. Зайченко, І. Зязюн, М. Кондаков, Ф. Паначин, М. Поташник, О. Савченко, Т. Шамова, М. Шубін та ін.

Нині, коли мова заходить про управління, механізм його оновлення, то висловлюються різні, часто не співвідносні між собою думки.

Одні під оновленням управління розуміють його демократизацію, як тотальне руйнування всіх організаційних структур, відкидають необхідність управління вважаючи, що вся історія управління в радянській школі – безперервний ланцюг хибних думок і діяльності. Інші вважають, що необхідно нарощувати обсяг громадської компоненти в управлінні, щоб заклади освіти із державно-громадського утворення

перетворювалися на громадсько-державне. Існують думки про те, що частину функцій управління слід передати студентам, їхнім органам і організаціям, а педагогам в цьому випадку відводиться роль радників, консультантів. Нарешті, висловлюються погляди, що вдосконалення системи управління можливе тільки в тому випадку, коли буде комплексно оновлено зміст освіти тощо.

Очевидно, що кожна із вище наведених точок зору заслуговує на увагу.

Під управлінням слід розуміти регулювання процесів, які протікають у певній системі. Термін «управління» означає свідому діяльність, пов'язану з виробленням і втіленням їх у життя, з регулюванням системи відповідно до поставленої мети, з підведенням підсумків діяльності, із систематичним одержанням, переробкою і використанням інформації [7].

Стосовно вищого навчального закладу термін «управління» означає цілеспрямований і планомірний вплив на колектив у цілому, на окремих працівників та студентів з метою організації і координації їхньої діяльності, правильного здійснення навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності.

Управління ВНЗ у сучасних умовах демократизації усіх сфер людського життя – це, насамперед, розширення прав педагогічних і науково-педагогічних колективів, відмова від жорсткої централізації і регламентації усіх сторін навчально-виховного процесу, науково-педагогічної діяльності викладачів і позааудиторної роботи, дальший розвиток колегіальності керівництва.

Послідовне впровадження таким чином певної автономії ВНЗ створює умови для самостійного визначення змісту навчання й структури навчального процесу, запровадження інновацій, формування й реалізації механізмів заохочення й стимулювання професійного розвитку працівників та навчання студентів тощо.

Особливого значення набувають питання щодо ролі і місця держави в управлінні вищою освітою, структури управлінської діяльності стосовно окремих ланок і ВНЗ:

У сучасних умовах виокремлено кілька варіантів побудови відносин держави і ВНЗ, які містять окремі критичні компоненти.

1. Визначення внутрішньої стратегії і структури організації діяльності ВНЗ, призначення ректорів, проректорів, директорів та органів управління.

2. Визначення спеціалізації ВНЗ, кваліфікаційних рівнів освіти, кількості студентів та навчальних дисциплін, критеріїв набору, квот та гарантії якості.

3. Порядок фінансування, фінансова звітність, використання фінансових ресурсів тощо.

4. Комплектування персоналу тощо.

Названі проблемні питання, з нашого погляду, значною мірою спонукають органи управління освітою різних рівнів шукати оптимальні шляхи і засоби їх вирішення. Особливо це стосується, як уже наголошувалось, управління ВНЗ.

Процес управління має деякі особливості, кожна з яких відіграє важливу роль в успішній управлінській діяльності. Ці особливості загальновідомі, тому вважаємо за необхідне наголосити, що їх усвідомлення дає змогу керівникові ВНЗ переборювати невпорядкованість впливів на об'єкти управління і будувати свою діяльність.

Навряд чи хто буде заперечувати ідею про те, що престиж навчального закладу, його успіхи у формуванні особистості студентів значною мірою утримується керівником закладу, його компетентністю, професійною зрілістю, організаторськими здібностями, вмінням сформувати колектив тощо.

Визначаючи систему знань і умінь керівника закладу освіти, ми виходимо з того, що:

- управлінська діяльність (УД) – це система дій, спрямованих на підготовку, прийняття і реалізацію рішення;

- управлінські знання і вміння необхідні не тільки для реалізації відповідних функцій, й для виховного впливу на членів колективу і комунікативних зв'язків з ними;

- керівник – це лідер – член колективу, за яким він визнає право приймати рішення в знайомих для нього ситуаціях; індивід, який здатний відігравати центральну роль в організації спільної діяльності.

Головна стратегічна мета – створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості у процесі формування фахівців.

Окремо слід розглянути питання демократизації управління.

Типовою помилкою щодо розуміння процесу демократизації управління навчальним закладом є відмова від жорсткого, а часом і повного контролю як функції управління, яка притаманна тільки старій командно-адміністративній системі.

Демократизація управління закладами системи освіти по суті означає лише зміну ролі внутрішнього контролю як частини управлінської праці. Вона передбачає оптимальне для навчального закладу, педагога, студента поєднання адміністративного, педагогічного, колективного контролю й самоконтролю кожного суб'єкта педагогічного процесу. Самоконтроль розглядається як вища форма демократії. Однак він не може замінити контроль за наслідками діяльності учасників педагогічного процесу.

Таким чином, розвиток системи педагогічної освіти обумовлює необхідність удосконалення управління нею. Воднораз запровадження нових підходів в організації управлінської діяльності безпосередньо впливає на модернізацію педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джуринський А.Н. История образования и педагогической мысли: Учебное пособие для студ.высш.уч.завед. – М.: Изд-во ВЛАДОС ПРЕСС, 2002. – 400 с.]
2. Историко-статистический очерк общего и среднего специального образования в Российской Империи. – СПб.: Б.\в., 1884. – 370 с.
3. Королев А.Ф. Очерк по истории советской школы и педагогики 1917-1920. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 447 с.
4. Кузьмин Н.Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. – Челябинск: Южно-Урал.книжн.изд-во., 1971. – 278 с.
5. О задачах высшей и средней специальной школы // Бюллетень Министерства высшего среднего специального образования СССР.– М., 1984 – № 4. – с. 4-7.
6. Основні напрямки перебудови вищої і середньої освіти в Україні (офіц. вид. 1.– к.: Вища школа., 1987. – 86 с.).
7. Рабченюк Т.С. Внутрішкільне управління: практичний посібник. – К.: Радянська школа, 2000. – 176 с.

УДК 37.013.42

**ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ
СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПРОБЛЕМАМИ
ЗДОРОВ'Я, ЯК ЗАСІБ РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО
СУСПІЛЬСТВА**

Рассказова О.І.

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

Авторка обґрунтовує комплексно-цільову програму соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей, що страждають на хронічні захворювання різної етіології; програма спрямована на допомогу батькам у забезпеченні компенсаторного фізичного та психічного розвитку дітей у родині, що максимально сприяє відновленню здоров'я дитини, її освітній та соціальній інклюзії.

Автором представлено обоснование комплексно-целевой программы социально-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с хроническими заболеваниями различной этиологии; программа направлена на помощь родителям в обеспечении компенсаторного физического и психического развития детей в семье, максимально способствующего восстановлению здоровья ребенка, его образовательной и социальной инклюзии.

The author has provided justification for the complex target program of social and educational support for families raising children with chronic diseases of various etiologies, the program aims to assist parents in providing compensatory physical and mental development of children in the family, the most conducive to the restoration of health of the child's educational and social inclusion.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства, пов'язаний з розповсюдженням такої соціальної проблеми, як дезадаптація дітей та підлітків, викликана незадовільним станом їх здоров'я. За даними щорічного аналізу стану здоров'я підростаючого покоління та результатів профілактичних оглядів лікувально-профілактичних закладів м. Харкова та області, захворюваність дітей усіх вікових груп має стійку тенденцію до зростання, як в цілому по області, так і у більшості районів. Вражає динаміка зростання показників поширеності всіх захворювань дітей у віці 0-14 років, що за найближчі три роки склала 24%, а за сім років у сукупності – 52%. Найбільшого зростання набули показники поширеності у дітей хвороб крові та кровотворних органів, ендокринної системи, новоутворень, хвороб нервової системи, системи кровообігу та органів травлення.

Відзначається не тільки погіршення стану здоров'я дітей та підлітків, а й зростання рівня хронізації дитячих захворювань, що призводить до інвалідизації значної частини населення. При загальному інтересі держави до проблем дітей-інвалідів, питання реабілітації і соціальної адаптації хронічно хворих дітей не тільки не вирішуються, а й не обговорюються, надто повільно розробляються засоби соціально-педагогічної та медико-психологічної роботи з ними, не існує центрів допомоги таким дітям та їхнім сім'ям. З проблемами адаптації хронічно хворої дитини у суспільство, підготовки її до життя стикається, насамперед, сім'я, яка сьогодні не має належної підтримки з боку держави. На нашу думку, часто саме неспроможність сім'ї грамотно вирішити ці проблеми викликає погіршення стану дитини, сприяє виникненню у неї психолого-педагогічних обмежень та може призвести до її інвалідизації з подальшим її виокремленням з суспільного життя.

На особливу увагу та непокоєння заслуговують сім'ї, де виховується дитина, що страждає на психічне захворювання. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у світі більш ніж 10% дітей мають один чи декілька психічних ті поведінкових розладів. Близько 60 000 соціально дезадаптованих дітей в Україні складають інваліди віком до 16 років, інвалідність яких пов'язана з патологією нервової системи та розладами психіки та поведінки. Наявність у дитини психічних та поведінкових розладів висуває перед батьками низку підвище-

них вимог, вносить суттєві зміни у життя сім'ї, що негативно впливає на психічне здоров'я та якість життя усіх її членів.

Мета (цілі) дослідження. Метою статі є теоретико-методичне обґрунтування комплексно-цільової програми соціально-педагогічної підтримки сім'ї, що виховує дитину з проблемами здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що питання взаємовпливу сімейного середовища та стану здоров'я дитини розглядалися вченими у психолого-педагогічному аспекті (В. Бойко, Н. Машченко, Л. Никитина, А. Фонарев та ін.), їх торкалися дослідники й у соціально-педагогічних працях (О. Рассказова, І. Трубавіна та ін.). Досліджується також медико-психологічний аспект згаданого питання (Н. Амосов, В. Батков, С. Сазонов та ін.). Аналіз праць вчених свідчить, що сім'ї, які виховують хвору дитину, вимагають пильної уваги з боку держави та громадськості, підтримки і допомоги соціальних служб, медико-реабілітаційних закладів, громадських організацій тощо. Проте, дієві механізми комплексної суспільної та фахової роботи з сім'ями цієї категорії ще не було розроблено.

У цілому, можемо зробити висновок, що на тлі високої поширеності захворюваності дітей, що відзначається сьогодні, у цілому, в Україні, і, зокрема, у Харкові та області, особливого значення набувають питання дослідження сімей, де є хвора дитина, розробки та реалізації засобів їх соціально-педагогічної підтримки. Саме цим, недостатньо розробленим у теоретичному, методичному та практичному аспектах, питанням присвячена стаття.

Основний матеріал і результати дослідження. Кожен із батьків прагне, щоб дитина виросла фізично і психічно здоровою. При вирішенні цього завдання їм часто, окрім батьківських, доводиться виконувати функції старших друзів і вчителів, психолога та лікаря, довідкового бюро і «швидкої допомоги». Можна сміливо стверджувати, що сім'я – середовище, що безпосередньо впливає на стан здоров'я дитини, визначає напрям її психічного та фізичного розвитку, батьки є одним з основних джерел інформації щодо здорового способу життя для дітей та підлітків. Очевидно, що сім'я має двосторонній вплив на здоров'я дитини. З одного боку, сім'я виступає як захисний чинник, що перешкоджає появі та розвитку у дитини різноманітних захворювань,

з іншого – як особливий чинник, який може негативно вплинути на особистість дитини, стимулює розвиток у неї шкідливих звичок, пригнічує самостійність, знижує самооцінку, гальмує процес входження у суспільство.

Особливого значення вплив сім'ї набуває тоді, коли дитина знаходиться у проблемному стані, зокрема, має хронічні захворювання, які перешкоджають нормальній адаптації її до суспільства, повноцінному розвитку та самореалізації. Часто саме неспроможність батьків допомогти дитині подолати численні проблеми, пов'язані з її психофізіологічним станом, призводить до втрати можливості відновлення здоров'я та розвитку дитини, до її інвалідизації та необхідності навчання і виховання у спеціальному закладі освіти та реабілітації. Такі сім'ї, яких, виходячи з даних статистики про стан здоров'я дітей, сьогодні чимало, потребують дієвої соціально-педагогічної підтримки для забезпечення нормального фізичного та психічного розвитку дітей, для створення середовища, що максимально сприяє відновленню здоров'я дитини, компенсації проблем її розвитку.

Соціальна допомога (підтримка) розглядається у соціально-педагогічній літературі [1] як система заходів суб'єкта соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг. На відміну від безпосередньої допомоги (нагодувати, одягнути тощо) соціальна допомога виявляється як допомога з метою вироблення навичок самопомогги. Вона передбачає, що особистість сама навчиться допомагати собі розв'язуючи численні проблеми, і долати труднощі та невдачі в житті, зміцнювати свій дух [1]. Соціальна допомога – ланка системи гарантованого державою рівня матеріального забезпечення дітей і молоді та сімей з урахуванням їх матеріального та фізичного стану, складу сім'ї, віку, здоров'я, участі в суспільному житті, виробництві.

Зрозуміло, що сім'я, яка виховує двору дитину, є складним багатоаспектним об'єктом соціально-педагогічної допомоги і вирішувати її проблеми має не один, навіть досвідчений фахівець, а колектив спеціалістів різних галузей. Тому, розроблена нами програма соціально-педагогічної підтримки сімей передбачає залучення таких фахівців:

адміністрація соціальної служби, соціальний педагог, психолог, медичний працівник, фахівець з корекційної педагогіки, юрист, економіст, ігротерапевти, вихователі, вчителі. Перелік фахівців може бути доповнений у залежності від розширення кола проблем, вирішення яких потребує та чи інша сім'я.

Основна мета програми – допомога сім'ям, що виховують дітей з проблемами здоров'я, у створенні середовища максимально сприятливого для нормального розвитку, виховання, освіти дитини, відновлення та збереження її здоров'я.

Завдання:

1. Зосередження інформації щодо впливу захворювання дитини на загальний стан сім'ї, де вона виховується, зокрема – відносини між батьками, ставлення до дитини, матеріальний та психологічний стан членів сім'ї, взаємодію з оточенням тощо. Визначення соціально-педагогічних проблем дитини, що має вади здоров'я, та її родини.

2. Індивідуальний відбір та реалізація змісту і засобів соціально-педагогічної підтримки кожної конкретної сім'ї, де виховується хвора дитина.

3. Стимулювання розвитку самосвідомості та педагогічної грамотності сімей, що виховують хворих дітей, шляхом посилення взаємодії між ними та фахівцями – медиками, педагогами, дефектологами, соціальними педагогами, психологами, а також волонтерами, не байдужою студентською молоддю, широкими колами громадськості.

Соціально-педагогічна підтримка має реалізовуватися у трьох напрямках: використання індивідуальних особливостей сім'ї, яка виховує хворого підлітка, як основи інтеграції зусиль соціального педагога, психолого-педагогічного колективу, медичних працівників та інших фахівців; створення сприятливого соціально-виховного мікросередовища у сім'ї, яка виховує хворого підлітка; організація і координація взаємодії сім'ї з різними фахівцями та соціальними інститутами макросередовища.

Реалізується проект через створення на базі соціальної служби консультативного центру соціально-педагогічної допомоги сім'ям, що виховують дітей з проблемами здоров'я, такими шляхами:

- Загальне планування роботи та підготовка персоналу консультативного центру, зокрема соціального педагога, до індивідуального планування соціально-педагогічної підтримки сім'ї; залучення до співробітництва та підготовка медичного працівника, психолога, спеціаліста з корекційної педагогіки, вчителів, батьків хворої дитини.
- Поєднання та спрямування зусиль різних фахівців на підготовку до впровадження програми соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують хвору дитину.
- Комплексне вивчення індивідуальних особливостей дитини для виявлення стану її фізичного, психічного, соціального здоров'я, дослідження емоційного стану членів сім'ї, типу реакції батьків на захворювання дитини та ін.
- Створення умов для реалізації спільної взаємодії всіх учасників соціально-педагогічної підтримки сім'ї, яка виховує хвору дитину.
- Оптимальна організація діяльності фахівців щодо спрямування зусиль членів сім'ї на створення сприятливого для розвитку дитини збагаченого соціально-виховного мікросередовища.
- Організація заходів, спрямованих на координацію взаємодії сім'ї, яка виховує хвору дитину та різних інститутів макросередовища (медичних закладів, соціальних служб, освітніх закладів, закладів сфери дозвілля та ін.).
- Покрокова оцінка результатів реалізації програми соціально-педагогічної підтримки сім'ї на основі інтеграції зусиль соціального педагога, психолого-педагогічного колективу, медичних працівників, ефективності заходів зі створення сприятливого соціально-виховного мікросередовища у сім'ї, яка виховує хвору дитину. Виявлення якісних змін у процесі взаємодії дітей та їхніх батьків із макросередовищем, і внесення коректив в окремі питання.
- Формування банку даних щодо сімей, які виховують хворих дітей. Підведення підсумків роботи.

Вважаємо за необхідне навести деякі методики, які дозволяють фахівцям різних галузей, батькам та дітям успішно взаємодіяти у ході виконання роботи.

Зрозуміло, що комплексну соціально-педагогічну підтримку сімей, що виховують хвору дитину, необхідно розпочинати з планування спільних дій різних фахівців задля створення єдиної комплексно-цільової програми. Цей складний процес передбачає взаємне узгодження думок осіб, що мають відмінну фахову освіту, різний світогляд, життєвий та професійний досвід, застосовують різні підходи до аналізу та вирішення однакових ситуацій. Це разом з незаперечними плюсами дає й один великий мінус – неможливість спільно працювати та взаємодіяти в умовах неузгодженості професійних відносин, взаємної конкуренції. Саме тому, загальне планування роботи та підготовка персоналу консультативного центру спрямовані на упорядкування дій різних фахівців, та відбуваються за допомогою таких методик: «Мозковий штурм», гра «Банк цікавих ідей», ситуаційний аналіз тощо. Крім того, створення умов для реалізації спільної взаємодії всіх учасників соціально-педагогічної підтримки сім'ї, яка виховує хвору дитину здійснюється через постійне проведення у ході роботи семінарів-практикумів, майстер-класів, конференцій, «круглих столів», диспутів, обговорень, взаємних консультацій, методу аналізу «кейсів» тощо

Зупинимося на методиці проведення деяких з них. Серед організаційних форм, які потребують певного розумового напруження і вербальної взаємодії фахівців – гра “ Банк цікавих ідей”. Ця, широко відома у педагогіці, гра здобуває нового змістового навантаження у межах реалізації програми. Фахівці розподіляються на команди, яким дається завдання, пов'язане з плануванням подальшої діяльності, протягом 5-10 хвилин вони повинні генерувати якомога більше цікавих та оригінальних ідей. Оцінюється кількість ідей, їхня оригінальність, доцільність, незвичність, гумористичність. Ефект посилення міжособистісної взаємодії фахівців досягається повною заборонаю критичних зауважень, свободою висловлювань, стимулюванням гумору та жартів.

Серед інших доцільних у роботі з сім'ями заходів також відзначимо: театралізований показ ситуацій; вивчення проблемних ситуацій; розв'язання проблемної ситуації; планування низки

соціально-терапевтичних ситуацій; метод «кейсів»; взаємні консультації тощо.

Здійснення соціально-педагогічної допомоги певній соціальній групі завжди відбувається в умовах конкретного суспільства, в залежності від наявної ситуації. Тому, така діяльність має спиратися на виявлення (діагностування) проблем клієнтів та їх структурування [1]. У ході соціально-педагогічної підтримки ми маємо, насамперед, виявити та узагальнити проблеми сімей, розробити і експериментально перевірити зміст та засоби соціально-педагогічної підтримки сім'ї у створенні середовища максимально сприятливого для розвитку дитини з проблемами здоров'я. Задля цього необхідно використовувати відповідні методики: спостереження за поведінкою батьків та дитини підчас консультативного прийому (соціальний педагог, психолог), бесіда з батьками та, за можливістю, з дитиною щодо проблем, переживань, ускладнень (соціальний педагог, психолог), адаптаційні ігри (соціальний педагог, ігротерапевт), проєктивні психологічні методики: «Будинок, дерево, людина», «Малюнок сім'ї», «Людина під дощем» та ін. (психолог), тести на визначення рівня тривожності, соціальної адаптованості, самооцінки, батьківського ставлення тощо (психолог). Комплекс зазначених методик, хоча і виконує спільну мету – вивчення особистості дитини, встановлення стану її фізичного, психічного, соціального здоров'я, дослідження емоційного стану членів сім'ї, типу реакції батьків на захворювання дитини – обирається індивідуально в залежності від віку, рівня розвитку та характеру захворювання дитини, потреб та особливостей її сім'ї.

Відзначимо також, що у роботі є доцільним такі інструментарій: план спостереження за поведінкою батьків та дитини підчас консультативного прийому; план бесіди з батьками та, за можливістю, з дитиною щодо проблем, переживань, ускладнень; адаптаційні ігри; тест батьківського ставлення та багато іншого.

Організуючі роботу з батьками, що виховують хвору дитину, необхідно пам'ятати, що вони постійно стикаються зі складними психологічними та соціальними проблемами, мають вирішувати виховні завдання чи виконувати медичні функції. Підвищення виховних та компенсаторних можливостей сім'ї можна досягнути за допомогою залу-

чення батьків до семінарів, тренінгів, занять з колекційної педагогіки, рольових ігор, консультацій та ін.

Крім зазначеного, деякі автори [2], відзначають ефективність та пропонують деякі усвідомлені кроки щодо розвитку еластичності сімей, що виховують дітей з проблемами здоров'я та розвитку.

У практичних рекомендаціях, підготовлених американською асоціацією психологів [2], говориться про те, що еластичність – це індивідуальний шлях справлятися зі стресовими ситуаціями, що включає опанування певними способами подолання травматичних подій. Еластичність – це здатність успішної адаптації у стресових, небезпечних умовах, умовах трагедій, погроз, сімейних, фінансових проблем, проблем із здоров'ям чи роботою.

Сприяє еластичності сукупність наступних чинників:

- турбота й співчуття в родині та поза сімейними відносинами. Відносини, що забезпечують любов і довіру – це головний чинник підтримки еластичності;
- побудова реалістичних планів і заходів для їх здійснення;
- впевненість у своїх силах і здібностях;
- здатність налагоджувати міжособистісні стосунки і вирішувати комунікативні проблеми;
- можливість керувати сильними емоціями й імпульсами.

Розвивати еластичність здатна кожна людина. Це рекомендується робити до травматичних подій, під час їхнього впливу та після них. Процес розвитку еластичності є індивідуальним. Те, що спрацьовує для однієї людини, не спрацьовує для іншої. Індивідуальний шлях розвитку еластичності обумовлюється також культурною розмаїтістю. Хтось може знаходити порятунок в емоційній підтримці своєї родини й друзів, хтось – у регуляції станів, хтось – у когнітивній переструктуризації травматичної події тощо.

Еластичність починає розвиватися коли людина:

1. Вірить у свою здатність справлятися з травматичними подіями власного життя.
2. Підтримує емоційні й інструментальні зв'язки з навколишніми і приймає їхню підтримку.

3. Уникає згадувати про те, що трапилося, дивитися телепередачі про ці події.

4. Приймає травматичну подію як частину життєвого досвіду, що сам по собі не може бути змінений.

5. Ставить реалістичні цілі, реалістичні плани і досягає їх.

6. Дивиться на речі оптимістично в широкій перспективі.

Це – базові умови еластичності.

Наведемо узагальнені правила розвитку еластичності.

Підтримуйте зв'язки з іншими. Добрі стосунки з членами родини, друзями та іншими людьми мають дуже велике значення. Приймайте допомогу й підтримку від тих, хто про вас піклується. Допомога іншим, коли їм важко, також приносить користь тому, хто допомагає.

Уникайте бачити кризи як нерозв'язані проблеми. Дивіться на події у перспективі. Ви не можете змінити те, що такі події трапляються, але ви можете змінити те, як ви інтерпретуєте ці події і реагуєте на них. Спробуйте вийти за межі сьогодення і подивитися на майбутні події у перспективі. Пам'ятайте, що травматичні події закінчуються й обставини можуть зрештою, покращитися. Навіть при виникненні дуже хворобливих подій, розглядайте ситуацію в більш широкому контексті і довгостроковій перспективі. Уникайте висмикувати цей випадок з усіх подій. Відзначте будь-які думки, відчуття, до яких полегшують стан у важких ситуаціях.

Приймайте будь-які несприятливі зміни як частину життя. Певні цілі не можуть бути досяжними в результаті несприятливих подій. Прийняття обставин, які не можуть бути змінені, допомагає сфокусуватися на обставинах, що можуть бути скеровані.

Організація часу для досягнення своїх цілей. Створіть реалістичні цілі. Зробіть якийсь дріб'язок, що наближає Вас до мети. Робіть щодня по дріб'язку, який наближає вас до ваших цілей. Йдучи в ногу зі своїми щоденними планами ви забезпечуєте почуття стійкості, коли все навколо здається хаотичним. Складання таких щоденних планів може заспокоїти навіть дітей. Визначте час для їжі, роботи, фізичних вправ і відпочинку. Основний час приділяйте захопленням, якими ви насолоджуєтеся. Це дозволить залишатися збалансованим і легше переборювати напружені події.

Відпочивайте від новин, зв'язаних із травматичними подіями. Занадто багато новин можуть розвинути занепокоєння. Витрачайте на новини не більш однієї години в день. Не дивіться і не слухайте новини перед сном.

Активно дійте. Дійте активно в несприятливих ситуаціях наскільки Ви можете.

Майте план на випадок непередбаченої небезпечної ситуації. Такий план зробить вас підготовленим до несподіваних подій.

Підготуйте комплект безпеки. Ви повинні мати комплект, у який включите ті речі, з якими комфортно, зручно й безпечно. Наприклад, улюблена книга, чи журнал, улюблені речі.

Згадаєте способи, за допомогою яких ви переборювали важкі ситуації, наприклад, смерть близької людини чи розлучення, основну хворобу.

Підтримуйте оптимізм і позитивні погляди на життя. Оптимістична й позитивна точка зору дозволяє вам бачити приємні речі у вашому житті, наприклад, добре здоров'я, комфортабельний будинок, міцна дружба тощо. Намагайтеся мати упевнений і оптимістичний вигляд. Створюючи впевненість у здатності вирішувати проблеми і довіряти допомозі своєї внутрішньої мудрості тіла ви розвиваєте еластичність.

Відкривайте в собі нові можливості. Люди часто можуть довідатися щось нове про себе і відкривають, що вони стали більш зрілими в певному відношенні. Це результат їхньої боротьби з важким стресом. Багато людей, які відчували важкий стрес, усвідомлювали, що вони стали сильніше, стійкіше, самостійніше ніж раніш. Це неоціненний досвід для розвитку еластичності.

Подбайте про себе самі. Зверніть увагу на ваші власні потреби й почуття. Займіться діяльністю, якою Ви насолоджуєтесь. Виконуйте фізичні вправи. Піклуючись про себе самі, ви тримаєте свій розум і тіло в готовності мати справу із ситуаціями, які вимагають еластичності.

Аналізуйте минулий досвід подолання важких ситуацій. Це рекомендується робити, відповідаючи на наступні питання:

- Які події були найнапруженішими для мене?
- Як ці події звичайно, впливали на мене?

- Чи вважаю я корисним думати про значимих людей, коли Я стурбований?
- Чого Я досяг, проходячи через травматичний чи напружений досвід?
- Що Я довідався про себе і взаємодію з іншими людьми протягом важкого часу?
- Чи може це бути корисним для мене, щоб допомагати ще кому-небудь проходити через аналогічний досвід?
- Чи маю Я здатність переборювати важкі перешкоди?
- Що допомогло мені усвідомити майбутні перспективи?

Знання місць, де можна отримати допомогу. Розвиток еластичності припускає знання тих місць, де можна одержати допомогу, на випадок, коли Вам буде бракувати особистісних ресурсів. Це: допомога груп підтримки, звертання до літератури, інтернет-ресурсів, звертання до психолога чи психотерапевта.

Отже, у такий спосіб кожна людина може розвинути еластичність, яка включає поведінку, думки й дії, зв'язані з управлінням напруженими ситуаціями та стресовими станами [2]. Особливо актуальним це є для батьків дітей з особливостями здоров'я та розвитку.

У цілому, кінцевим продуктом реалізації наведеної вище програми має стати теоретично обґрунтована, методично розроблена та практично апробована технологія соціально-педагогічної підтримки сім'ї, де є хвора дитина, представлена у вигляді відповідної комплексно-цільової програми роботи консультативного центру, методичних рекомендацій, звітів фахівців тощо. Апробація цієї технології в ході реалізації проекту дозволить здійснити соціально-педагогічну підтримку сімей шляхом інтеграції зусиль різних фахівців та актуалізації активності самої родини, її найближчого оточення та широких кіл громадськості. У результаті: буде зібрано надійну інформацію про стан та проблеми сімей, що виховують хворих дітей, які будуть пом'якшені у ході консультативної роботи з родиною; серед батьків буде популяризовано педагогічні, психологічні, соціально-педагогічні знання, що дозволять їм корегувати стан дитини та сприяти її розвитку, до вирішення проблеми будуть залучені широкі кола громадськості та волонтерські сили,

результативність розробленої технології буде підлягати аналізу та корекції на кожному етапі її реалізації.

У подальшому апробована програма може бути використана при організації допомоги сім'ям у соціальних службах, центрах соціальної допомоги, закладах освіти. Широке застосування такої технології у перспективі має пом'якшити проблеми сімей, що виховують хворих дітей, сприяти збереженню та відновленню здоров'я дітей в родині.

Висновки. Таким чином, в Україні існує велика кількість дітей, стан здоров'я яких потребує особливого свідомого піклування з боку сім'ї, змінює процес її функціонування та вимагає впровадження спеціальних корегуючих заходів щодо посилення виховної та реабілітаційної функції сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль Л.Г. Социальная педагогика / Социальная работа: навч. посібник //Л.Г. Коваль, І.Д. Зверєва, С.Р. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
2. Розов В.И. Адаптивные способности человека в условиях травматического стресса: обзор современных исследований ученых США / В.И. Розов // Социальная психология. – М., 2006. – № 3 (17). – С. 108-120.

УДК 378. 057. 87

**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВІДБОРУ
ПЕРСПЕКТИВНИХ СПОРСМЕНІВ**

Ремзі І.В.

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

В статті розглянута методика комплексної оцінки перспективних можливостей плавців на етапі спеціалізованої базової підготовки, яка дозволяє прогнозувати майбутні спортивні досягнення та коректувати тренувальний процес з урахуванням індивідуальних особливостей спортсменів.

Ключові слова: методика комплексної оцінки, перспективні можливості пловців, етап спеціалізованої базової підготовки.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОТБОРА
ПЕРСПЕКТИВНЫХ СПОРТСМЕНОВ**

Ремзи И.В.

В статье рассматривается методика комплексной оценки перспективных возможностей пловцов на этапе специализированной базовой подготовки, которая позволяет прогнозировать будущие спортивные достижения и корректировать тренировочный процесс с учетом индивидуальных особенностей спортсменов.

Ключевые слова: методика комплексной оценки, перспективные возможности пловцов, этап специализированной базовой подготовки.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF AN ESTIMATION OF PERSPECTIVE SPORTSMENS

Ramsey I. V.

In article technique of a complex estimation of perspective possibilities of swimmers at a stage of specialized base preparation which allows to predict the future achievements in sport is considered and to correct the training process taking into account specific features of sportsman.

Key words: technique of a complex estimation, perspective possibilities of swimmers, a stage of specialized base preparation.

Постановка проблеми. Аналіз досліджень та публікацій.

Актуальність проблеми відбору перспективних спортсменів та орієнтації їх підготовки до виступів на дистанціях різної довжини визначається високим рівнем спортивних досягнень та вимог, що постають перед лідерами великого спорту. Обдаровані, талановиті спортсмени зустрічаються дуже рідко, тому їх пошук вимагає організованого науково обґрунтованого підходу. Цей напрям одержав досить детальне обґрунтування як у загальнотеоретичних роботах (В.М. Волков, В.Ф. Філін, 2001, В.М. Платонов, 2003, В.О. Запорожанов, 2007 та ін.), так і у багаточисленних дослідженнях, що проводились на матеріалі різних видів спорту, зокрема, спортивного плавання (Т.М. Абсаямов, 2001, Т.С. Тімакова, 2006, Н.Ж. Булгакова, 2009, R. Arnot, C. Gaines, 2008 та ін.).

Особливо гостро питання оцінки перспективності та орієнтації стоять на етапі спеціалізованої базової підготовки з метою формування потенціального найближчого резерву для національних збірних команд та визначення перспективних можливостей плавців до досягнення високих спортивних результатів.

Аналіз спеціальної літератури показав, що одержати об'єктивну інформацію про потенціальні можливості плавців можна лише на основі комплексних досліджень, бо окремо розглянуті педагогічні, фізіологічні та інші показники не є достатніми для проведення ефективної оцінки перспективності. Однак, на практиці спроби комплексного підходу до оцінки перспективних можливостей плавців досить рідкі. Окрім

того, наявні методики не передбачають одержання єдиного критерію перспективності, а базуються на оцінці окремих показників, інформативність та надійність яких з метою оцінки перспективності і прогнозування не завжди обґрунтовуються.

Постановка завдання. Мета дослідження полягала в обґрунтуванні методики комплексної оцінки перспективних можливостей плавців 15-16 років, котрі спеціалізуються на дистанціях різної довжини. Мета передбачала вирішення таких завдань:

1. Обґрунтувати комплекс інформативних показників, що дозволяють всебічно оцінити перспективні можливості плавців 15-16 років.
2. Розробити диференційовані оціночні шкали за показниками, що характеризують функціональні можливості, спеціальні рухальні якості, психофізіологічні особливості та морфологічну здатність плавців різних спеціалізацій.
3. Розробити комплексні критерії, що необхідні для розрахунку інтегральної оцінки перспективності.
4. Обґрунтувати інформативність методики комплексної оцінки перспективних можливостей плавців.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводились у три етапи з розв'язанням відповідних завдань.

Перший етап – вивчення спеціальної літератури, узагальнення досвіду практичної роботи, вибір адекватних методів дослідження, обґрунтування технології проведення комплексного обстеження.

Другий етап – виділення інформативних показників, проведення комплексного обстеження плавців різних спеціалізацій, розробка диференційованих оціночних шкал та комплексних критеріїв, розрахунок інтегральної оцінки перспективності і математична обробка одержаного цифрового матеріалу.

Третій етап – обґрунтування інформативності розробленої методики шляхом співставлення інтегральної оцінки перспективності зі спортивними результатами, що були показані протягом поточного сезону та через 2-3 роки після обстеження.

У дослідженнях брали участь плавці резерву збірної команди України віком 15-16 років, котрі перебували на етапі спеціалізованої базової підготовки і мали кваліфікацію від I розряду до МС. Всього

було обстежено 120 юнаків, котрі спеціалізуються у плаванні вільним стилем на дистанціях 50, 100, 200, 400 та 1500 м.

З метою розробки методики комплексної оцінки перспективних можливостей плавців було обґрунтовано комплекс інформативних показників, розроблено диференційовані оціночні шкали, сформовано комплексні критерії, розраховано інтегральну оцінку перспективності, що характеризує потенційні можливості спортсменів.

Вивчення та узагальнення даних спеціальної літератури з оцінки обдарованості та перспективності спортсменів, досвіду науково-методичного забезпечення підготовки спортивного резерву, аналізу багаторічної роботи Лабораторії спортивного відбору та орієнтації, опитування та анкетування ведучих тренерів країни, а також результати власних досліджень дозволили визначити широке коло показників, за якими доцільно проводити оцінку перспективних можливостей плавців.

Усі відібрані нами показники були об'єднані у 4 групи: показники, що характеризують функціональні можливості, спеціальні рухальні якості, психофізіологічні особливості та морфологічна здатність плавців.

З метою визначення інформативності показників вивчався їх взаємозв'язок зі спортивним результатом, що був показаний у відповідному змагальному періоді. У результаті кореляційного аналізу був експериментально обґрунтований ступінь інформативності кожного показника, що відповідає вірогідним величинам коефіцієнта кореляції Браве-Пірсона.

Під час аналізу результатів дослідження були виявлені суттєві відмінності у переважній більшості показників між плавцями різних спеціалізацій.

Спортсменів, котрі спеціалізуються на дистанціях 50 та 100 м, відзначає велике значення зросту, маси тіла, охоплюючих розмірів, довжини верхніх та нижніх кінцівок. Вони переважають плавців інших спеціалізацій за показниками алактатної та лактатної анаеробної потужності, а також за величиною максимального кисневого боргу. Показники психофізіологічних особливостей свідчать про високу лабільність та реактивність їх нервової системи. Спеціальні рухальні тести дозволи-

ли виявити високий рівень швидкісних можливостей (за результатом тесту 3 x 25 м), вибухової сили (за висотою виплигування), а також абсолютної та відносної сили тяги на суші і у воді.

Плавці, котрі спеціалізуються на дистанції 200 м, мають середні антропометричні дані. Поступаються спортсменам перших двох спеціалізацій з величин показників анаеробної потужності, кисневого боргу та значно переважають їх за показниками максимального споживання кисню і механічної потужності у 4-х хвилинному тесті, що закономірно, враховуючи проміжне положення вказаної спеціалізації. У спеціальних рухальних тестах ці плавці показали середній рівень швидкісних та швидкісно-силових можливостей, проте мали суттєві відмінності від спортсменів інших спеціалізацій за показником анаеробної витривалості, що був показаний у тесті 4 x 50 м.

Плавців, котрі спеціалізуються на дистанціях 400 та 1500 м, відзначає високий рівень потужності та економічності аеробної системи енергозабезпечення. В той же час вони мають низькі показники рухальної реакції, незначний темп рухів і невисоку лабільність нервової системи. У спеціальних рухальних тестах відмічені високі показники рухливості у плечових суглобах, велика довжина ковзання, високий рівень аеробної витривалості (за результатом тесту 10 x 50 м) та посередні результати у швидкісних і силових тестах.

Одержані відмінності пояснюються, перш за все, індивідуальною схильністю спортсменів до роботи анаеробного, аеробного або змішаного характеру; а також специфічним впливом особливостей тренувальної і змагальної діяльності на сторони підготовленості плавців. Ці дані свідчать про необхідність розробки диференційованих оціночних шкал та розрахунку інтегральної оцінки перспективності окремо для кожної спеціалізації.

Створенню оціночних шкал передувала попередня перевірка значень усіх показників, що вивчались, на нормальність розподілення. Перевірка здійснювалась з використанням правила трьох сигм, коефіцієнтів асиметрії та ексцесу. Межові значення показників у вибірках з нормальним розподіленням служили для створення оціночних шкал.

Таким чином, оціночні шкали вміщують мінімальні та максимальні значення усіх показників, що вивчаються.

Наступний етап дослідження був пов'язаний з переведенням кількісних значень показників у бали. З цією метою нами була використана спеціальна стратегія шкалування, що реалізувалась у діяльності Лабораторії спортивного відбору та орієнтації ДНДІФКІС.

Підсумок про перспективні можливості плавців на основі інтегральної оцінки підбивався таким чином, що спортсмени, котрі одержали оцінку більше 8 балів, оцінювались як ті, що мають «високий рівень перспективності», від 8 до 6 балів – «вище середнього», від 6 до 4 – «середній», від 4 до 2 – «нижче середнього», оцінка менше 2 балів свідчила про «низький рівень перспективності» для конкретної спеціалізації.

Слід відзначити, що запропонована методика передбачає не лише одержання інтегральної оцінки перспективності, але і можливість корекції тренувального процесу. Рівні окремих показників і критеріїв, їх співставлений з інтегральною для кожною спеціалізації оцінкою перспективності дозволяють індивідуалізувати тренувальний процес плавців та орієнтувати їх на підготовку до конкретної змагальної дисципліни.

Таким чином, розв'язання проблеми з обґрунтування інформативної програми тестування та розробки методики комплексної оцінки перспективних можливостей плавців дозволить прогнозувати майбутні спортивні досягнення, коректувати тренувальний процес і тим самим сприятиме підвищенню ефективності підготовки спортивного резерву.

Висновки. У результаті проведених досліджень була розроблена і експериментально обґрунтована методика комплексної оцінки перспективних можливостей плавців 15-16 років, яка включає комплекс інформативних показників, диференційовані оціночні шкали та комплексні критерії, на базі яких формувалась інтегральна оцінка перспективності. Запропонована методика дозволяє виявляти найбільш обдарованих спортсменів з числа найближчого резерву національної збірної команди, прогнозувати їх майбутні спортивні досягнення та коректувати тренувальний процес з метою найбільш повної реалізації індивідуальних можливостей спортсменів.

Перспективи подальших досліджень. Результати комплексного обстеження плавців можливо використовувати не лише для визначен-

ня їх перспективності, а і для корекції тренувального процесу. Рівні окремих показників та критеріїв, їх співставлення з інтегральною для кожної спеціалізації оцінкою перспективності дозволяють індивідуалізувати тренувальний процес плавців та орієнтувати їх на підготовку до конкретної змагальної дистанції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булгакова Н.Ж. Плавание в XXI веке: прогнозы и перспективы // Наука в олимпийском спорте. – 2003, № 1. – С. 134-142.
2. Войнар Ю.О., Бойченко С.Д., Барташ В.А. Теория спорта – методология прогнозирования. – Минск: Харвест, 2001. – 320 с.
3. Волков Л.В. Теория и методика юношеского спорта. / Л.В. Волков. – Киев: Олимпийская литература, 2002. – 294 с.
4. Глазирін Т.Д. Курс лекцій з плавання. – Черкаси, 2003. – 184 с.
5. Плавание // Под ред. В.Н. Платонова. – Киев: Олимпийская литература, 2000. – 495 с.

УДК 378.147

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ
РОБОТІ**

Степанець І.О., Рябоконь С.І.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради
Красноградський коледж Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У статті здійснено аналіз питання організації позааудиторної роботи в педагогічному ВНЗ у контексті проблеми розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Ключові слова: позааудиторна робота, педагогічна майстерність, інноваційна діяльність, творчий розвиток, компетентність.

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ**

Степанец И.А., Рябоконь С.И.

В статье осуществлен анализ вопроса организации внеаудиторной работы в педагогическом ВУЗе в контексте проблемы развития педагогического мастерства будущих учителей.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, педагогическое мастерство, педагогическое мастерство, инновационная деятельность, творческое развитие, компетентность.

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TRADE OF FUTURE TEACHERS IN CLASS WORK ORGANIZATION

I.O. Stepanets, S.I. Ryabokon'

The analysis of the question of out of class work organization at the pedagogical higher educational establishment in the context of the developmental problem of pedagogical trade of future teachers is carried out in this article.

Keywords: class work organization, pedagogical trade, pedagogical trade, innovative activity, creative development, competence.

Модернізація сучасної, зокрема, педагогічної освіти, вимагає переорієнтації професійної підготовки вчителя зі знаннєвої на «компетентнісну». Новий підхід, безумовно передбачає максимальну інтенсифікацію всіх чинників, що забезпечують формування та розвиток професійної майстерності майбутніх фахівців.

Аналіз наукової теорії і досвіду однозначно переконує, що підготовка справжнього професіонала, педагога-творця, здатного діяти якісно й ефективно, може бути успішно реалізована через формування Я-концепції і, перш за все, на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання студентів [5].

Слід зазначити, що видатні педагоги завжди вважали проблему формування педагогічної майстерності однією з найважливіших у системі підготовки педагогічних кадрів. Разом з тим, багаторічний досвід педагогічних ВНЗ переконує, що позааудиторна робота студентів у зв'язку з цим має особливо велике значення.

Дослідження проблеми формування педагогічної майстерності здійснювали І. Андріані, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Маяко, В. Сластьонін та інші.

Наукові здобутки з вивчення окремих питань педагогічної майстерності мають О. Булатова, Л. Веденська, О. Синиця, П. Сопер та інші.

Різні аспекти організації позааудиторної роботи досліджували Р. Абдулов, Л. Заремба, О. Дубасенюк, Г. Троцько, Л. Кондратова, О. Медведєва та інші.

Мета статті – розкрити сутність педагогічної майстерності та проаналізувати її розвиток в умовах позааудиторної роботи ВНЗ.

Сутність педагогічної майстерності С. Якушева пов'язує з якостями особистості самого педагога, який з певною успішністю забезпечує навчально-виховний процес [6, С. 6]. Автор, зокрема, розглядає її як властивість, що відображає духовно-моральну та інтелектуальну готовність особистості до творчого осмислення суспільних цінностей, теоретичну і практичну готовність ефективно застосовувати набуті знання, уміння і навички у педагогічній діяльності.

І. Зязюн розуміє майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує їй високий рівень самоорганізацій професійної діяльності [2].

Узагальнюючи наукову теорію і досвід щодо зазначеного питання, можна стверджувати, що: педагогічна майстерність виявляється у діяльності (Н. Кузьміна), але до неї не зводиться: вона характеризується високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь (В. Сластьонін). Але це не головне.

Згідно з теоретичними положеннями, що розкривають зміст, структуру та механізм формування педагогічної майстерності майбутніх учителів можна зауважити, що це складний, динамічний та частково керований процес. Його успішність обумовлена сукупністю педагогічних умов, які забезпечують наявність педагогічного середовища, максимально наближеного до різноманітних ситуацій в педагогічному процесі, вчительській діяльності.

Педагогічний досвід, аналіз наукових джерел переконливо свідчать, що розвиток педагогічної майстерності, успішність формування професійного обліку майбутнього вчителя залежить не тільки від застосування якісно нових засобів і підходів до визначення мети чи змісту педагогічної освіти, а й від суттєвої перебудови вже наявних способів організації навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи.

Останнім часом більш очевидним стає той факт, що повноцінне формування професійної компетентності майбутнього вчителя неможливо здійснити лише під час аудиторних занять. Постійне збільшення обсягу знань, які має опанувати майбутній фахівець за роки навчання у вищому навчальному закладі, зростання вимог до рівня його професіо-

налізму спричиняє гостру необхідність всебічного й глибокого вивчення шляхів, зовнішніх і внутрішніх умов становлення фахівця, виявлення закономірностей професійної підготовки та урахування можливостей позааудиторної роботи на шляху формування професійних рис.

Позааудиторна робота у вищому навчальному педагогічному закладі – це тривалий і багатоплановий процес. Позааудиторна робота має великий потенціал щодо виховання та процесу становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Визначаючи стан позааудиторної виховної роботи у вищому навчальному педагогічному закладі, необхідно брати до уваги взаємодію аудиторних і позааудиторних занять, спрямованих на формування та розвиток педагогічної майстерності студентів, взаємозв'язок між засвоєною навчальною інформацією щодо теоретичних основ компонентів майстерності та її роллю у розв'язуванні педагогічних завдань та здійсненні педагогічних дій і вчинків, що вдосконалюються, розвиваються й закріплюються під час позааудиторних занять. Дуже важливо враховувати також системність, регулярність і продуманість позааудиторної роботи, її зв'язок із провідною спеціальністю майбутніх учителів.

Таким чином, позааудиторна робота – це спеціально організовані та цілеспрямовані позааудиторні заняття, система пізнавальних, виховних заходів, метою яких є поглиблення й розширення знань, одержаних в умовах навчального процесу, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок [3, С. 167].

Специфічною ознакою позааудиторної роботи у професійному, зокрема, педагогічному, ВНЗ є її професіоналізація. Така професіоналізація передбачає забезпечення спеціальних умов, які визначають, у свою чергу, створення системи професійно спрямованої роботи, відповідно до вимог професіограми вчителя-вихователя. Основний зміст позааудиторної роботи з педагогічним аспектом складають ситуації, приклади, що вимагають прояву самостійності студентів, вольової напруги, емоційного налаштування на розв'язок поставлених завдань, як зазначає Л. Кондрашова [2, С. 12].

Слід зазначити, що сучасні науковці, уживаючи терміни «позанавчальна (позааудиторна) робота», «позанавчальна (позааудиторна) діяльність» до їх тлумачення підходять по-різному.

Більшість авторів (Р. Абдулов, Л. Кондрашова, О. Медведєва, Г. Троцько та інші) розглядають позанавчальну діяльність студентів у виховному аспекті. Окремі автори (Л. Заремба, В. Кутєв та інші) позанавчальну діяльність обмежують в основному пізнавальною діяльністю, розвитком інтелекту, продовженням у відповідних умовах процесу пізнання, водночас для формування особистості, розвитку її творчого й культурно-морального потенціалу місця майже не залишається.

Позааудиторна робота студента є продовженням аудиторної роботи, а може бути й окремим елементом у процесі підготовки майбутнього фахівця. Для успішного вирішення завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів найбільш доцільним підходом до організації позааудиторної роботи студентів вважаємо системний підхід, оскільки ми погоджуємося з тими авторами, які відносять позааудиторну діяльність до категорії систем, тобто цілісних утворень, що складаються із взаємопов'язаних елементів. У позааудиторній роботі поєднуються різноманітні види праці та спілкування, реалізуються всебічні як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійну підготовку майбутнього фахівця.

Незважаючи на тісний зв'язок з аудиторною роботою, позааудиторна робота має свої відмінності:

- участь студентів у позааудиторній роботі добровільна, на навчальному занятті – обов'язкова;
- позааудиторні заходи мають невимушений характер;
- різноманітні позааудиторні заходи виключають контроль у вигляді оцінок умінь, навичок, знань та єдиної програму;
- позааудиторна робота в порівнянні з аудиторною надає більші можливості для прояву самостійності студентів, їх ініціативності та творчості.

Основна особливість позааудиторної роботи студентів педагогічного ВНЗ зумовлюється специфікою професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що передбачає оволодіння не тільки спеціальними знаннями й умінями зі свого предмета, а й оволодіння сукупністю професійних компетенцій та особистісних якостей, необхідних для здійснення цілісного навчально-виховного процесу в умовах сучасних інноваційних освітніх процесів, що постійно підвищують вимоги до

професійної компетентності вчителя. Важливо, що, беручи участь у позааудиторній роботі, студенти набувають досвіду організації поза-класної діяльності школярів.

Виходячи з особливостей структурних компонентів педагогічної діяльності, як діяльності творчої, та враховуючи специфіку технологічних етапів підготовки майбутнього вчителя початкової школи до її здійснення, вважаємо, що система позааудиторної роботи щодо формування творчої компетентності майбутнього вчителя, як важливого елемента його педагогічної майстерності, має поєднувати різні компоненти, зокрема, позааудиторну навчально-дослідницьку та науково-дослідну роботу студентів (НДР), «суто» виховну позааудиторну роботу творчого характеру. Зв'язок означених напрямів позааудиторної роботи з підготовкою майбутніх учителів до творчої діяльності визначається такими складниками: 1) зв'язком за метою; 2) зв'язком за змістом; 3) зв'язком за прийомами роботи; 4) зв'язком за організаційними формами роботи.

Професійна складова системи позааудиторної роботи студентів сприяє, з одного боку, реалізації цілей і завдань кожного етапу підготовки студентів до професійної (інноваційної, творчої) діяльності (передусім мотиваційно-ціннісного і діяльнісно-творчого), з іншого, – досягненню цілей і завдань, пов'язаних із забезпеченням особистісного компонента структури фахової компетентності майбутнього вчителя, а саме: формування високоморальної й інтелектуально розвиненої особистості, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до складних умов реального навчально-виховного процесу школи; уміє розкривати, аналізувати й активно використовувати свої потенційні можливості. «Позааудиторна робота, – слушно зазначає С. Вітвицька, – дозволяє надати процесу набуття професії особистісного забарвлення» [1, С. 122].

Отже, у процесі виховної позааудиторної роботи відбувається соціальне та професійне становлення особистості майбутнього вчителя, формуються її ціннісні орієнтації, найбільш повно розкривається творча індивідуальність як єдність інтелектуальних, емоційних і фізичних сил.

Основними напрямками виховної роботи у вищому навчальному закладі є: формування наукового світогляду; громадянське та патріотичне виховання; правове виховання; моральне виховання; художньо-естетичне, трудове, фізичне, екологічне виховання; професійно-педагогічне виховання [2, С. 123].

Серед форм позааудиторної роботи з професійно-педагогічного виховання відомі такі: педагогічні інформації; диспути на педагогічні теми; читачькі конференції; усні журнали (можливі такі назви журналів або їх сторінок: «Сторінками педагогічних видань», «Педагогічний кругозір», «Серце віддаю дітям», «Сторінки життя видатних педагогів», «У нас у гостях педагоги-новатори» тощо); бесіди за круглим столом; вечори на педагогічні теми; конкурси педагогічної майстерності; педагогічні тижні та олімпіади; педагогічні гуртки; студентський клуб «Учитель» тощо.

Узагальнюючи результати різних видів педагогічних практик студентів щодо проблем і труднощів, якими вони супроводжуються, ми, пропонуємо на позааудиторних заняттях також більше уваги приділяти формуванню зовнішньої педагогічної техніки майбутніх педагогів. Педагогічна техніка – це сукупність вмінь і навичок, що необхідні для ефективного використання системи методів педагогічного впливу на окремих учнів і колектив в цілому. Структура цього важливого компоненту педагогічної майстерності можна виразити наступними найбільш загальними вміннями: мовленнєвими вміннями, мімічною та пантомімічною виразністю, керуванням своїми психічними станами та підтримкою емоційно-творчого напруження, акторсько-режисерськими вміннями, що впливають не тільки на розум, але й на почуття вихованців. Але особливе місце серед вмінь і навичок педагогічної техніки займає розвиток мовлення вчителя як одного з важливих засобів виховання. Необхідна в діяльності вчителя культура мовлення – це чітка дикція, «поставлений голос», правильне дихання і розумне використання міміки і жестів.

Неадекватне використання невербальної мови може дати ефект прямо протилежний очікуваному: вчитель недовіріливо подивився – учень замкнувся, і розмова не вийшла; зробив різкий рух рукою – учень збився з думки під час відповіді біля дошки [4].

Відомо, що учні віддають перевагу вчителям з високим рівнем зовнішньої емоційності, з доброзичливим виразом обличчя. Надмірна рухливість м'язів очей або обличчя, як і млява їх статичність, досить серйозна перешкода в спілкуванні з учнями.

Таким чином, розвиток педагогічної майстерності значною мірою залежить від взаємозв'язку аудиторної та позааудиторної роботи в педагогічному ВНЗ, правильної організації останньої, її спрямованості на формування у студентів якісних знань, інтересу до теорії, бажання самовдосконалення на основі «випробування» себе у творчій, інноваційній, змістовній, професійно-орієнтованій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л.В. Кондрашова. – Киев; Одесса: Вища шк. Головное изд-во, 1988. – 160 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге видання – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
4. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
5. Сластенин В. Педагогика: Учебное пособие [Электронный ресурс] / В. Сластенин, И. Исаев и др. // Библиотека Гумер. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/18.php.
6. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства / С.Д. Якушева. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

УДК 305-055.1

**ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ЛИЦЕЯХ С УСИЛЕННОЙ ВОЕННО-ФИЗИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКОЙ**

Тригуб С.С., Леонова І.С.

*Харьковский лицей с усиленной военно-физической подготовкой
Харьковского областного совета,
ул. Сумская, 77/79, 61023, г. Харьков
НИИ биологии Харьковского национального университета
имени В. Н. Каразина, пл. Свободы, 4, 61022, г. Харьков
E-mail: trigubss@mail.ru*

Сучасна освітня практика показала, що відсутність гендерного підходу і необхідного висвітлення гендерних питань при вихованні підлітків веде до двох протилежних крайнощів: посилення гендерних стереотипів та нівелювання статі. У статті описуються гендерні особливості виховного процесу в ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою. Аналізується роль офіцера-вихователя і необхідні йому особистісні якості, а також процес імпринтингу при вихованні ліцеїстів.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: гендер, гендерний підхід, імпринтинг, виховний процес.

Modern educational practice has shown that the absence of a gender approach and required coverage of gender in the education of young people leads to the two opposite extremes: to the reinforcing of gender stereotypes or to the leveling of the sex. The article describes the gender-sensitive educational process in military lyceums. The role of officer-instructor and the required personal qualities are discussed, as well as the process of imprinting in the education of students.

KEY WORDS: gender, gender mainstreaming, imprinting, educational process.

Гендер (англ. gender – «пол», от лат. genus – «род») – это социально-биологическая характеристика, определяющая понятия «мужчина» и «женщина», их психосоциальные и социокультурные роли как личностей, в отличие от пола, который обозначает только биологические различия [1]. Гендер является полоролевым поведением, определяющим отношение между людьми в социуме: начиная от родителей, друзей и одноклассников и до случайных прохожих.

Гендерное равенство – один из признаков современного правового государства, а понимание гендера напрямую соотносится с понятием свободы – общество не навязывает отдельному индивиду, какие роли ему выполнять, поэтому гендер в современном понимании – это полная свобода индивида реализовывать свои человеческие качества, что не всегда может совпадать с его биологическим полом [2, 3]. Принятие Украиной европейских ценностей предполагает реализацию принципов гендерного равенства во всех сферах жизни, предоставление равного доступа обоих полов к образовательным, производственным, культурным ресурсам. К сожалению, не смотря на стремление к европейским ценностям, система среднего образования в Украине до сих пор способствует утверждению гендерных стереотипов у детей и подростков. Советская педагогическая теория видела вопросы полоролевого воспитания в социуме лишь в контексте традиционного образования, как следствие, сегодня украинская школа не имеет адекватных моделей построения образовательного процесса на основе гендерного подхода. Именно гендерный подход создает нужные для формирования внутренней культуры и воспитания «женственности» и «мужественности» условия [4].

Для детской и подростковой психики характерна высокая пластичность и восприимчивость – импринтинг, который, в отличие от условного рефлекса, отвечает за быстрое образование чрезвычайно устойчивых следов в психике, иногда даже после однократного переживания [5]. Поэтому действие определенного раздражителя в критические моменты формирования личности, легко запечатлевается в психике ребенка и имеет большую силу и стойкость по сравнению с другими раздражителями, в последствии часто оказывая определяющее воздействие на поведение человека в различных ситуациях. С кем – мужчиной или женщиной – и в какой мере человек начинает идентифицировать себя зависит,

прежде всего, от того, к какому полу он был отнесен в детстве [6]. При нормальном развитии его пол соответствует биологическим различиям в половых хромосомах и, как следствие, различиям в уровне гормонов и морфологии, поэтому биологические различия являются скорее сигналом, чем причиной дифференциации социальных ролей. Гендерный подход полагает, что различия в восприятии и поведении мужчин и женщин определяются в большей степени воспитанием и представлением данной культуры о сущности мужского и женского начала, чем их физиологическими особенностями [7].

Современная практика образования показала, что отсутствие гендерного подхода и необходимого освещения гендерных вопросов при воспитании подростков ведет к двум противоположным крайностям: усилению гендерных стереотипов или же к нивелированию пола, размытию границы между женскими и мужскими качествами, формированию «унисексуального» поведения у подростков, что в итоге ведет к биосоциальной реорганизации [1, 8, 9]. В разные времена в образовании существовали модели, которые были построены по половому признаку. В древнерусской семье воспитание протекало на основе половых особенностей: дом делился на мужскую и женскую половины. Созданные в середине 18 века на территории Российской империи, куда входила на тот момент значительная часть Украины, кадетские корпуса были заведениями для воспитания исключительно мужчин, направленными на развитие в них истинно мужских качеств: стойкости, выносливости, мужественности, настойчивости. Кадеты 1-го возраста (1-й год обучения) воспитывались женщинами – управительницами и воспитательницами, которые должны были «обучать кадетов со всякою ласковостью, терпением, любовью...». Воспитанием и обучением кадет от 2-го возраста и старше занимались только мужчины, поскольку считалось, что живые примеры воспитателей на детей действуют сильнее всего [10].

Приемники кадетских корпусов в современной Украине – лицеи с усиленной военно-физической подготовкой, созданные в большинстве областей страны, ставят перед собой ту же задачу – воспитание юношей в полном осознании своей гендерной роли в обществе, поэтому вопрос гендерного подхода для них особенно актуален. Среди воспитанников лицей высок процент льготного контингента: дети-сироты, дети, оставшие-

ся без попечения родителей, дети, родители которых были участниками ликвидации последствий Чернобыльской катастрофы или погибли при исполнении служебных обязанностей – для них именно лицей оказывает существенное влияние на окончательное формирование психологических аспектов личности.

В последнее время психологами и педагогами отмечается существенное снижение мужского влияния на формирование психологического облика детей, результатом чего является ослабление таких черт характера, как решительность, ответственность, собранность. Поскольку в лицей для прохождения обучения принимают юношей после окончания 9-го класса, офицеры-воспитатели сталкиваются с достаточно сформированными личностями, многие из которых не получили мужской составляющей воспитания. Относительно короткие сроки обучения в лицее с усиленной военно-физической подготовкой (2 года) часто недостаточны для корректировки гендерного развития, поэтому запланированная в будущем реорганизация лицеев в кадетские корпуса (7 лет обучения), безусловно, будет способствовать более гармоничному развитию детей, но с другой стороны может создать ряд социальных и психологических проблем, связанных с возрастными особенностями 11 летних подростков.

Личность офицера-воспитателя имеет одно из важнейших значений для воспитательного процесса. У человека, как и у других биологических видов, потомство которых рождается беспомощным (собаки, кошки и, особенно, приматы) критический возраст окончания процесса импринтинга растянут и отодвинут на более поздние сроки, вплоть до возраста полового созревания. Для лицеистов, лишенных до поступления в лицей мужского компонента воспитания, именно с офицера-воспитателя запечатлевается полороловое поведение, в дальнейшем определяющее его восприятие своей психосоциальной роли в обществе.

Для того, чтобы из юноши сформировался мужчина, полностью соответствующий социально-биологической характеристике, определяющей для нашего социума понятие «мужчина», у него должен быть достойный пример для подражания. Поэтому основная задача при формировании состава офицеров-воспитателей – обеспечение кадрового потенциала, соответствующего целям и задачам воспитания юношей – будущих защитников Украины. Необходимыми качествами офицера-воспитателя

для полного взаимодействия с лицеистами являются такие характерные мужские качества как целеустремленность, решительность, ответственность, а также:

- психическое здоровье и наличие нравственных ценностей, что необходимо для допуска к работе с детьми и подростками;
- коммуникабельность – способность наладить контакт с лицеистами, имеющими различные интересы, социальное происхождение и пр.;
- рефлексивность – способность понять переживания другого человека, в данном случае лицеиста;
- эмпатичность – способность сопереживать проблемам воспитанника;
- жизненный и профессиональный опыт, которые дадут возможность реально оценить различные ситуации в личной жизни воспитанника и в его становлении на пути будущего военного, дать дельный совет;
- тактичность – способность к деликатному обращению с воспитанниками, бережное отношение к внутреннему миру подростка.

Чтобы воспитать человека, его нужно хорошо знать, а военное дело – это сложная профессия, требующая развития военных качеств – и телесных, и душевных, поэтому для офицера-воспитателя недопустимы формализм и шаблонность в исполнении своих обязанностей. В дополнение можно привести слова, не утратившие за 100 лет своей актуальности [11]: «Офицер, чтобы оправдать выдающееся свое положение, должен выдвигаться из толпы... Твердость воли и неустрашимость – эти два требования остались неизменны. Воля, характер офицера сделались более необходимыми, чем прежде...»

В то же время такие черты, как неуравновешенность, мстительность, высокомерие, пристрастность и «двойная» мораль негативно сказываются на воспитании лицеистов, а наличие социально опасных вредных привычек (алкоголизм, наркомания), рукоприкладство, халатность, нравственная нечистоплотность недопустимы при их воспитании и должны расцениваться как профессиональные противопоказания.

Наш опыт показывает, что выпускники продолжают интересоваться судьбой, карьерным ростом, наградами офицеров-воспитателей, искренне радуются их успехам, во многом продолжая воспринимать офицеров как часть собственной семьи.

Однако не стоит недооценивать значение женского вклада в воспитание лицеистов – при общении с женщинами-педагогами многие лицеисты, особенно из неполных семей, проецируют на них роли старших сестер, матерей, бабушек, а также запечатлевают особенности женского поведения для создания в будущем своей семьи. Закрытый мужской коллектив более суров, поэтому присутствие женщин-педагогов в лицее необходимо для смягчения обстановки, для восприятия юношами лицея как большой семьи, где всем мужчинам отводиться роль отца, женщинам – матери, а лицеисты воспринимают друг друга как братьев.

Развитие современного общества подразумевает равноценное участие мужчин и женщин в процессе воспитания, поскольку компетентность, увлеченность, сочувствие и сопереживание – это общечеловеческие черты, в равной степени присущие и мужчинам, и женщинам [1, 8].

Таким образом, гендерный подход к воспитательному процессу в лицеях с усиленной военно-физической подготовкой призван научить лицеистов анализировать представления о себе самом, ориентироваться в различных общественных и культурных представлениях о своем предназначении как мужчины, преодолевая дискриминационные стереотипы. Задача офицера-воспитателя – развить у воспитанников наравне с профессиональными качествами будущего военного чувство внутренней свободы, способности к самоорганизации, самоопределению и самореализации, сформировать чувство собственного достоинства и самоуважения, а также мужской стереотип поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – М. : Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.

2. Артюхова Т. Психологические предпосылки построения образовательного пространства с учетом гендерного подхода / Т. Артюхова // Психология обучения. – 2007. – № 12. – С. 7-19.
3. Деминский В. А. Гендерный подход к психологическому исследованию профессионализации педагога / В. А. Деминский // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 74-77.
4. Каган В.Е. Стереотипы мужественности—женственности и «образ Я» / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С.55-57.
5. Хорн Г. Память, импринтинг и мозг / Г. Хорн. – М. : Мир, 1988. – 344 с.
6. Деминский В. Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект / В. Деминский // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 38-44.
7. Про рівність статей: Збірник: Переклад з фр. / Під заг. ред. О. Хоми. – К. : Альтпрес, 2007.
8. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
9. Туманова Е. Образ отца и образ себя у подростков: (возрастные и гендерные аспекты) / Е. Туманова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 16-24.
10. Модзалевский. Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён / под общ. ред. В.П. Сальникова; науч. ред., вступ. статья, предм. указ. М.В. Захарченко/ Л.Н. Модзалевский. – СПб.: Алетейя. – Ч. 1. – 2000 – 429 с.
11. Галкин М. Новый путь современного офицера (Составлено по книге G. Duruy “L’officier educateur”)/ М. Галкин. – СПб, 1907. – с. 18.

УДК 37.013

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЕВДЕМОНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ У ВАЛЬФОРФСЬКІЙ ШКОЛІ**

Уварова Т.Ю.

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЕВДЕМОНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ У ВАЛЬФОРФСЬКІЙ ШКОЛІ**

Уварова Т.Ю.

У статті проведений аналіз особливостей навчання у вальдорфських школах та його взаємозв'язок з евдемоністичним вихованням дітей. Показано, що навчальні програми вальдорфської школи відповідають вимогам до змісту евдемоністичного виховання. Однією з основних педагогічних умов забезпечення успішності евдемоністичного виховання вальдорфських школярів, є створення сприятливого душевно-духовного оточення дитини.

Ключові слова: вальдорфська школа, щастя, евдемонізм, виховання.

**ЕВДЕМОНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ
В ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ**

Уварова Т.Ю.

В статье проведен анализ особенностей обучения в вальдорфских школах и его взаимосвязь с евдемонистическим воспитанием детей. Показано, что учебные программы вальдорфской школы соответствуют требованиям к содержанию евдемонистического воспитания. Одним из основных педагогических условий обеспечения успеха евдемонистического воспитания вальдорфских школьников является создание благоприятного душевно-духовного окружения ребенка.

Ключевые слова: вальдорфская школа, счастье, эвдемонизм, воспитание.

EUDEMONISTIC EDUCATION OF CHILDREN IN THE WALLDORF SCHOOL

Uvarova T.Y.

The analyses of characteristics of teaching in the Waldorf school and its relationship to eudemonia child-rearing was made in the article. It was shown that teaching programs of Waldorf school curricula meet the requirements of the eudemonia child-rearing. One of the main pedagogical conditions of successful eudemonia child-rearing in the Waldorf school is the creation of the favorable mental and spiritual environment of the child.

The key words: Waldorf school, happiness, eudemonia, education.

Постановка проблеми. Величезна увага вченими приділялась і приділяється вихованню позитивних якостей у дітей, що свідчить про духовну цінність відповідних рис характеру для кожної особистості конкретно, для суспільства, для створення атмосфери взаєморозуміння і взаємоповаги на міждержавному рівні. Особливо актуальною ця проблема є на теперішньому етапі розвитку нашого суспільства, яке характеризується національним нігілізмом, розгулом аморальності та жорстокості на телебаченні, в Інтернеті, зростанням кількості нарко- та алкоголезалежних, раннім початком статевого життя, втратою культу сім'ї. Виникла потреба у реформуванні освіти, поверненні та культивуванні найвищих загальнолюдських цінностей – любові, добра, гуманності. Усе це неможливо без виховання у дітей позитивного мислення.

Найбільш визначальним для такого виховання школяра є психологічний клімат у колективі, загальна атмосфера навчального закладу. Позитивне ставлення всіх учасників процесу навчання один до одного створює атмосферу любові і взаєморозуміння, яка є невідомою складовою еудемоністичного виховання.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Актуальність дослідження підтверджується положеннями Національної доктрини розвитку освіти, у якій вказано, що національне виховання повинно забезпечувати «...всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдаровань, збагачення духовної культури, виховання громадянина, здатного до самостійно-

го мислення, суспільного вибору». Така людина, насамперед, повинна бути щасливою. Дослідження зазначеної проблематики проводилось відповідно до тематики досліджень, які проводяться у Харківському національному університеті ім. В.Н. Каразіна кафедрою педагогіки факультету психології.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Евдемоністичні ідеї стоять у витоків етичної теорії. Філософські «маніфести щастя» сходять до античності: проблемами щастя займалися Аристотель, Сенека, Боецій, Августин Блаженний, Фома Аквінський тощо. Питанням гуманістичного виховання приділяли велику увагу Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюї (теорія вільного виховання), А. Маслоу, К. Роджерс (гуманістична психологія), В. Сухомлинський (педагогіка серця, дитиноцентризму й толерантності), Ш. Амонашвілі (педагогіка гуманності й віри в дитину) тощо.

Ці питання не є новими і для сучасних педагогів. Необхідно відзначити, що до теми евдемоністичного виховання зверталися Швейцер А., Ушинський К.Д., Воркачев С.Г., Казначеев В.П., Субетто А.І., Бім-Бад Б.М. та ін.

Відомий російський педагог-новатор С. Братченко зазначає, що «...дійсно зріла людина перш за все відрізняється вмінням ставитися до іншої як до самоцінності, здатністю до самовіддачі та любові, потребою у свободі творення, вмінням проектувати власне майбутнє та вірити у здійсненність наміченого, творчим складом та почуттям відповідальності не тільки перед собою та іншими, а й перед минулим і майбутнім поколінням. їй важливо зрозуміти й знайти смисл життя...» [1].

Мета статті – проаналізувати існуючі особливості навчання у вальдорфських школах у контексті евдемоністичного виховання школярів. Визначити основні аспекти взаємозв'язку евдемоністичного виховання із змістом навчальних планів і програм школи.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для будь-якої вальдорфської школи, що розробляє свої навчальні плани і програми, основоположними є психолого-педагогічні рекомендації Р. Штайнера, викладені ним у чисельних працях. Окрім цього, існують окремі праці, присвячені навчальним планам і програмам вальдорфських шкіл. Найбільш відомими серед них є такі: кни-

га К. Штокмайєра, члена вчительської колегії першої вальдорфської школи, який систематизував найістотніші висловлення Р. Штайнера щодо змісту вальдорфської освіти [2]; навчальні плани і програми для загальноосвітніх навчальних вальдорфських закладів Німеччини і Австрії, опубліковані Союзом вальдорфських шкіл під загальною редакцією Т. Ріхтера.

Розглянемо детальніше особливості вальдорфських навчальних планів і програм у контексті евдемоністичного виховання школярів. Аналіз орієнтованого навчального плану вальдорфської школи дозволяє виділити такі основні аспекти планування навчального процесу, що спрямовані на виховання щасливої дитини:

- *підвищення вагомості предметів естетичного та ремісничо-прикладного циклів до рівня академічних дисциплін*, що зумовлено значенням естетично-прикладної діяльності (занять ручною працею, ремеслами, мистецтвом – живописом, ліпленням, музикою, співами, декламацією, театром та ін.), яка є рівною серед інших видів навчальної діяльності, оскільки сприяє гармонійному формуванню психічних, соціальних, духовних сил дітей.

- *наявність предметів (малювання форм, побутознавство), які не вивчаються у традиційній школі.*

Досить широкий спектр навчально-виховних завдань виконує й малювання форм. Цей предмет пробуджує інтерес до власне форми, відділеної від предмета, при цьому пов'язується воєдино керована волею свідомість зі сприйняттями, відчуттями. Завдяки цьому малювання форм сприяє розвитку творчого начала дитини, образотворчих здібностей тощо.

Уведення в навчальний план практичної дисципліни «Побутознавство (давні професії)» спрямовано на ознайомлення учнів з виробництвом основних традиційних предметів побуту. Це дозволяє перекинути «місток» між дитиною, яка індивідуалізується й підсвідомо дистанціюється від оточення в цей час, до навколишнього світу.

Вивчення практики діяльності вальдорфської школи дозволяє дійти висновку про те, що навчальні програми вальдорфської школи адекватно відповідають вимогам до процесу евдемоністичного виховання особистості. Конструювання змісту вальдорфської початкової освіти

з урахуванням дидактичних принципів розвивального навчання, природовідповідності та євдемоністичного виховання учнів забезпечують такі основні аспекти:

Інтегрування шкільних дисциплін з органічним залученням у вивчення академічних предметів художньо-практичного компоненту.

Елементи мистецтва, які залучаються у вивчення загальноосвітніх дисциплін, дозволяють встановити активний зв'язок пізнання із власною діяльністю. Завдяки цьому прагнення до пізнання стає пронизаним любов'ю до нього, й дитина діє у процесі навчання як митець або як глядач, який, переживаючи витвір мистецтва, через це переживання його відтворює.

У зв'язку з цим у вальдорфській школі вивчення математики, рідної мови, природознавства, іноземних мов, історії тісно пов'язується із заняттями живописом, музикою, ліпленням, поезією та ін. Неформальне включення в навчальний процес як обов'язкових компонентів художнього, поетичного й музичного сприйняття світу, синтез наукового й художнього підходів до розгляду навчального матеріалу, оживлення його кольоровими і звуковими переживаннями викликають у дитини душевні рухи. Учень починає, з одного боку, емоційніше ставитися до кольорового й звукового розмаїття, а з іншого – більш глибоко розуміти й відчувати прекрасне та потворне, моральне та аморальне у світі. Усе це, безперечно, має величезне значення для розвитку дитини, формування її культури почуттів і емоцій, моральних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до природного й людського світів.

Відповідність змісту навчального матеріалу рівню розвитку свідомості учнів. Слід зазначити, що зміни у структурі свідомості людини з віком є закономірним процесом, який пов'язаний з поступовим посиленням відчуття власного «Я» особистості й не залежить від індивідуальних нахилів і здібностей. Водночас зміст навчання, що відповідає природним ступеням сприйняття, йде на користь усім дітям, оскільки сприяє, з одного боку, найкращому засвоєнню навчального матеріалу, а з іншого – здоровому розвитку психіки учня.

Використання «терапевтичного потенціалу» навчальних предметів для подолання вікових криз. У навчальних програмах вальдорфської

школи визначне місце посідають питання надання допомоги дитині, яка переживає вікову кризу, тобто в переламні періоди становлення.

Зокрема, вже у віці 9-10 років у дитини відбувається важливий психологічний процес, пов'язаний з посиленням почуття власної індивідуальності, утратою єдності зі світом, інтенсивним переживанням стану «Я» та «світ». Багато з дітей у цей час схильні занадто заглиблюватися у свої проблеми і надто важливо переключити їхню увагу на оточуючий світ, інших людей. Таким цілющим засобом є оповідання про важкі долі людей, що викликають в учні співпереживання, співчуття, розуміння і тим самим відволікають від його власних негараздів. Ефективним засобом, що сприяє переключенню уваги дітей на навколишній світ, є також розповіді про різні ремесла, що починають вивчатися через спеціальну практичну дисципліну (побутознавство). Все це допомагає учню уявити і відчувати себе в єдиному світі з людьми, подолати страх перед життям і тим самим не дозволяє душі дитини зачерствіти й озлобитися.

Слід відзначити, що організаційно-педагогічні форми та методи вальдорфської школи оптимально сполучають індивідуальний підхід до учня за умов колективної навчальної праці з класом, а отже, сприяють зміцненню як психосоматичного, так і соціального здоров'я дітей. Серед вальдорфських форм, методів, прийомів, що сприяють формуванню у дитини почуття щастя, задоволеності своєю діяльністю, особливої уваги заслуговують такі організаційно-педагогічні підходи до оволодіння школярами змістом освіти: художньо-образний викладання; використання диференційованих завдань з урахуванням темпераментів учнів; активно-практичне проектування; відмова від оцінювання досягнень учнів у балах.

Очевидно, що введення елементів євдемоністичного виховання школярів вимагає створення сприятливого душевно-духовного оточення дитини, тобто забезпечення фасилітуючої взаємодії учасників педагогічного процесу (учнів, учителів, батьків), характерними ознаками якого є взаємини соціального партнерства, взаємна любов, довіра, інтерес, повага.

Разом з тим слід відмітити, що успішне розв'язання завдань виховання щасливої особистості можливо лише в тому разі, якщо вчите-

лю надається вільний простір для творчості, максимальна можливість професійної діяльності на основі педагогіки людини, яка розвивається, на основі педагогіки щастя.

Висновки. Аналіз навчальних планів вальдорфської школи дозволяє виділити такі основні напрями, що пов'язані з євдемоністичним вихованням: наявність широкого спектру предметів естетично-прикладного циклу (живопис, малювання, ліплення, музика, рукоділля та ін.), дисциплін (малювання форм, побутознавство), що не вивчаються у традиційній школі. Навчальні програми вальдорфської школи адекватно відповідають вимогам до змісту євдемоністичного виховання й забезпечують: органічне залучення у вивчення академічних предметів художньо-практичного елементу; чітку відповідність змісту навчального матеріалу рівню розвитку свідомості учнів; спрямованість навчальних предметів на подолання вікових та індивідуальних криз особистості.

Однією з основних педагогічних умов забезпечення успішності євдемоністичного виховання вальдорфських школярів, є створення сприятливого душевно-духовного оточення дитини – організація фасілітуючої взаємодії учасників педагогічного процесу. Провідну роль в організації такої взаємодії має класний учитель, його авторитетність, здатність розв'язувати завдання позитивного духовного розвитку окремого школяра і учнівського колективу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Братченко С. Ребенку в школе должно быть хорошо. И это единственный стандарт, который нам нужен / С. Братченко // Дайджест педагогічних ідей та технологій школа-парк. – 2001. – № 3-4. – С. 41-44.
2. Штокмайер К., Штейнер Р. Материалы к учебным программам вальдорфских школ. – М., Парсифаль, 1995.

УДК 378.316.77

**ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
З МЕТОЮ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ**

Шведова Я.В.

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

**ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ
ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ**

Шведова Я.В.

У статті подається аналіз використання активних методів навчання з метою особистісно-професійного розвитку студентів. Окреслюються наукові підходи до взаємозв'язку професійного та особистісного розвитку людини. Розглядається призначення та завдання активних методів навчання з точки зору особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця.

Ключові слова: активні методи навчання, особистісно-професійний розвиток, особистість, студент.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
С ЦЕЛЮ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ**

Шведова Я.В.

В статье анализируется использование активных методов обучения с целью личностно-профессионального развития студентов. Очерчиваются научные подходы касательно взаимодействия профессионального и личностного развития человека. Рассматриваются предназначение и задачи активных методов обучения с точки зрения личностно-профессионального развития будущего специалиста.

Ключевые слова: активные методы обучения, личностно- профессиональное развитие, личность, студент.

THE USE OF ACTIVE LEARNING TO PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

Shvedova Ya. V.

The article examines the use of active learning to personal and professional development of students. Outlines scientific approaches concerning the interaction between professional and personal development of people. We consider the purpose and goals of active learning methods in terms of personal and professional development of future specialists.

Key words: active methods of learning, personal and professional development, personality, student.

Навчання у ВНЗ вимагає від майбутнього фахівця як професійно значущих знань, так і особистісних творчих здібностей. Сучасний фахівець повинен володіти низкою знань та вміти їх застосовувати у практичній діяльності. Підготовка фахівця такого типу вимагає створення певних умов. Однією з таких умов є використання активних методів навчання.

Метою статті є аналіз використання активних методів навчання для активізації особистісно-професійного розвитку студентів.

Період навчання у вищому навчальному закладі для молодшої людини є певним етапом особистісного розвитку і самоствердження, етапом, в якому майбутній фахівець готується до висококваліфікованого виконання функцій спеціаліста у певному професійному напрямку. Цей етап характеризується кількісними та якісними змінами, що забезпечують успішне функціонування людини як суб'єкта праці. На протязі цього періоду відбувається низка процесів:

- цілеспрямоване засвоєння знань, практичних навичок та умінь, образів виконання рухів, дії, діяльності у вибраній професійній діяльності;
- формування ціннісних уявлень про конкретну професійну спільноту;
- розвиток та наповнення предметним змістом майбутньої професійної активності;

- формування професійної придатності до навчання й до реальної практичної роботи тощо [2, с. 45].

Етап професійної підготовки є провідним чинником розвитку особистості як суб'єкта діяльності і співпадає з другим періодом юнацтва або першим періодом дорослості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис (Б.Г. Анан'єв, І.С. Кон, В.Т. Лісовський та ін.).

Найвідоміші вітчизняні концепції професійного розвитку та психології професіоналізму (О.О. Бодальов, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, О.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.О. Моляко, Н.А. Побірченко, Н.І. Пов'якель, О.О. Реан, А.В. Фурман, В.Д. Шадріков та ін.) переконливо доводять, що як особистість загалом, так і її пізнавальні процеси формуються саме у процесі професійного розвитку, здійснення професійної діяльності, розв'язання специфічних професійних завдань. За даними досліджень сучасних психологів (Н.Е. Касаткина, В.А. Поляков, С.Н. Чистякова та ін.), існує нерозривний зв'язок між професійним розвитком і онтогенетичним розвитком особистості, а також її професійним самовизначенням. Особистісний розвиток є невіддільним від професійного – в основі кожного лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного втілення, що призводить до вищої форми життєдіяльності – творчої самореалізації, і у підсумку – життєтворчості [5].

Основне призначення активних методів як раз і полягає в тому, що вони наближають навчання до професійної діяльності, сприяють особистісно-професійному розвитку студента.

Науковці розглядають активні методи навчання як засоби активізації учбово-пізнавальної діяльності студентів, що сприяють активній розумовій та практичній діяльності в процесі оволодіння матеріалом. В основі активних методів навчання лежить діалогічна взаємодія викладача і студентів.

Вагому роль у становленні та розвитку активних методів навчання відіграли праці Н. Бірштейна, Т. Тимофіївського, Р. Жукова, В. Буркова, О. Смолкіна, О. Вербицького тощо [4] Так, О. Матюшкін у своїх працях обґрунтував необхідність використання активних методів в усіх

видах учбової роботи студентів, запровадив поняття діалогічного проблемного навчання, яке найбільш повно відображає сутність процесів сумісної діяльності викладача та студентів, їхній взаємній активності у рамках «суб'єкт-суб'єктних» відношень [3].

До активних методів навчання науковці відносять імітаційні, тобто такі форми проведення занять, в яких учбово-пізнавальна діяльність побудована на імітуванні професійної діяльності (ділові, рольові ігри, аналіз конкретних ситуації, аналіз прикладів, вирішення ситуаційних завдань тощо). Такі науковці як О. Жукова, Л. Полак, І. Молоцька, Н. Кларін та ін. вважають, що в ігрових умовах розвиваються ділові якості майбутніх фахівців та формується професійна компетентність. Усі інші відносять до неімітаційних (проблемні лекції, проблемні практичні заняття, семінари та дискусії, курсові та дипломні проекти, практика, стажування, конференції тощо) [3, 4]. Усі вони орієнтовані на самостійну роботу, проблемність, проте у них відсутня імітація реальних обставин в умовній ситуації.

Активні методи навчання – це методи, що дозволяють активізувати навчальний процес, сприяти творчій участі в ньому. Завданням активних методів навчання є забезпечення розвитку та саморозвитку особистості студента на основ виявлення його індивідуальних особливостей та здібностей. АМН дозволяють розвивати мислення студентів; сприяють їхньому включенню у рішення проблем, максимально наближених до професійних; вони не тільки розширюють і поглиблюють професійні знання, але й одночасно розвивають практичні уміння та навички. Мета активних методів – засвоєння знань, умінь, навичок, шляхом включення усіх психічних процесів (мова, пам'ять, уява тощо). АМН: створюють умови для формування та закріплення професійних знань, умінь, навичок у студентів; створюють необхідні умови для розвитку умінь самостійно мислити, орієнтуватися у новій ситуації, знаходити власні підходи у рішенні проблем, встановлювати ділові контакти, що визначає професійні якості майбутнього фахівця; сприяють значному впливу на підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності, озброюють студентів основними знаннями, формують професійні уміння та навички, оскільки для практики необхідна теорія, а для теорії практика, сприяють розвитку творчих здібностей студентів, усної мови, уміння

формулювати та висловлювати свою точку зору, активізують мислення; припускають використання такої системи методів, яка спрямована головним чином не на викладення готових знань та їхнє відтворення, а на їхнє самостійне оволодіння у процесі активної пізнавальної діяльності. Активні методи навчання – це навчання діяльністю.

Так, рольова гра, моделювання ситуацій, мозковий штурм, групова дискусія, обговорення, вирішення проблемних питань, робота в парах, малих групах, сприяють цілісному включенню студентів в освітній процес та забезпечують успішне входження в майбутню професію. Вони ставлять студента в ситуацію реальних дій, змушують мислити предметно, досягати відчутного результату. Загалом інтерактивні методи сприяють організації та розгортанню суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу, забезпечують їх власну активність.

Особистісно-професійний розвиток студентів особливо ефективно відбувається при розв'язанні завдань, для яких характерний дефіцит інформації, способів вирішення, інтерпретацій, пояснень, оцінки та пошуку смислу одержаного результату. Власне особистісним процесом є не засвоєння знання як такого, а виокремлення із масиву інформації власного, особистісного знання; не засвоєння запропонованої кимось оцінки, а побудова власного оцінювального судження; не виконання заданої діяльності, а вироблення її індивідуального стилю, способу самовираження через цю діяльність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д, 1996. – 512 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебн. пособие. – Москва-Воронеж, 2003. – 408 с.
3. Матюшкин А.М. Активные методы психологии высшей школы / А.М. Матюшкин. – М.: 1977.
4. Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин – М.: Высшая школа, 1991.
5. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.28-38.

УДК: 373.3.091.2:005.342

**ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА
З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ**

Шемігон Р.П.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

**ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА
З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ**

Шемігон Р.П.

У статті висвітлено проблему впровадження інноватики в діяльність педагога при роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Ключові слова: інноваційна діяльність, підготовка педагогів, молодші школярі.

**ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА
С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

Шемигон Р.П.

В статье рассматривается проблема внедрения инноватики в деятельность педагога при работе с детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: инновационная деятельность, подготовка педагогов, младшие школьники.

The problem of introducing innovation in the activities of the teacher when working with children of primary school age is considered in this paper.

Keywords: innovative activities, teacher education, primary schoolchildren.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів є першою сходинкою до розвитку вітчизняної шкільної освіти.

Однак інноваційна лихоманка, яка охопила увесь освітній простір від дитячих садочків до вищих навчальних закладів, своєю химерною інтерпретацією «інновації» створює стіни нерозуміння між педагогом – учнями, та педагогом – новоспеченими освітянами-методистами. Велика прірва між теоретичною та практичною педагогікою наближає науку до хаосу та розгублює сучасного педагога різноманіттю порожніх методів викладання та виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Наші погляди ґрунтуються, перш за все, на емпіричному досвіді таких класиків педагогічної науки як П.Ф. Каптерев [2] та А.С. Макаренко [4; 5], які в своїх працях відзначали наявність прірви між теорією та практикою у діяльності педагога, та необхідність зміни парадигми педагогічної науки від теоретичного «пустословства» до практичних дій. Твердження великих педагогів є напрочуд актуальними у наш час.

Також ми зверталися до сучасних авторів, які розбирали інноваційну діяльність педагога, серед яких варто відзначити М.Е. Егорову [1], В.Т. Кудрявцева [3], О. Мартинчук [6] та В.В. Степанову [7]. Незважаючи на те, що роботи зазначених авторів присвячені розгляду інноваційної діяльності педагогів дошкільних закладів, вони є актуальними і для вивчення інноваційної діяльності педагога при роботі з молодшими школярами.

Формування цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні ролі інноваційної діяльності як засобу створення «сучасного педагога», та проблем, які виникають під час інноваційної підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів при роботі з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Підготовка педагогів працюючих з молодшими школярами, до інноваційної діяльності передбачає кількісні та якісні зміни в змісті освіти. Інновації в педагогіці досить хистка тема, по-перше, внаслідок того, що впровадження

кардинально нового методу в навчально-виховний процес є досить складною справою, а по-друге, через те, що настирливі впровадження «інновацій» на державному рівні не дозволяють педагогам оволодіти досконально вже відомими методами. У зв'язку з цим ми маємо педагогів розгублених, що не знають за який метод їм хапатися: опанувати в ідеалі старим методом, або підпасти віянню моди і стрибати з методу на метод, так як кількість «інноваційних методик» з кожним роком тільки зростає, але якість їх, в переважній більшості, залишається низькою.

Необхідно відзначити, що педагогу при освоєнні різноманітних методів як традиційних, так і інноваційних доведеться зіткнутися з проблемою відсутності зв'язку між практичною і теоретичною педагогікою. Ця проблема не є новою. Про неї писав ще в 1938 році А.С. Макаренко, вказуючи на те, що *«практики-педагоги губляться серед різноманіття емпіричних прийомів, не пов'язаних в струнку виховну систему»* [5, с. 44]. Саме ця незв'язність педагогічної практики і теорії дозволяє ставитися скептично до різного роду інноватиків сфері освіти, особливо шкільної, так як вона закладає основу розвитку дитини, а непродуктивний метод може спричинити негативні наслідки.

Основна увага при підготовці «сучасного педагога» приділяється методологічній культурі. Одним із компонентів методологічної культури є *«усвідомлення, формулювання і творче рішення завдань»* [6], які передбачають розвиток у майбутніх педагогів умінь: бачити проблему і співвідносити з нею фактичний матеріал; представляти проблему в конкретному педагогічному завданні; висувати гіпотезу і вчинити уявний експеримент: «що було б, якщо»; ясно бачити декілька різних можливостей шляхів і подумки вибрати ефективніший; розподілити рішення на «кроки» в оптимальній послідовності [6]. Уся ця етапність інерціалізує педагога, гальмує ухвалення рішення в конкретних умовах, що склалися. На наш погляд, педагог повинен не співвідносити проблему з фактичним матеріалом, а співвідносити її із здоровим глуздом і прибігати до рішучих дій замість «висунення гіпотез» і здійснення «розумових експериментів».

Іншою складовою методологічної культури є конструювання і проєктування навчально-виховного процесу, яке передбачає розвиток таких

умінь як: проектування змісту майбутньої діяльності(вивчаючи зміст і способи впливу на інших людей); проектування системи і послідовність власних дій(вивчаючи особливості процесу і результати власної діяльності); проектування системи і послідовність дій вихованців(вивчаючи їх вікові і індивідуальні особливості) [6]. Спроекувати можна теоретичну основу навчально-виховного процесу, але на практиці ми стикаємося з таким явищем як спонтанність, яку спроекувати не можливо. Роль проекту в навчально-виховному процесі вже досить довгий час відіграє план-конспект уроку, який видозмінюється виходячи з результатів спільної діяльності педагога і вихованців. Особливих відмінностей між планом-конспектом та методикою проектування навчально-виховного процесу ми не спостерігаємо.

Завершальним елементом методологічної культури виступає методична рефлексія, спрямована на: самоаналіз в процесі навчання; самоаналіз ретроспективного типу, звернений до минулого, яке передбачає осмислення і аналіз своєї діяльності в термінах науки; самоаналіз прогностуючого типу, звернений у майбутнє [6]. Самоаналіз дійсно важливий для педагога, але аналіз своєї діяльності в наукових термінах не завжди представляється можливим, так як справжні педагоги найчастіше керуються своєю інтуїцією і творчим натхненням, як А.С. Макаренко.

Сучасного педагога вчать методологічній культурі, різного роду компетентностям, але не вчать головному – усвідомленню, що *«метод – це я»* [2, с. 599] (педагог виробляє свій метод на підставі досвіду, що мається, і знань, та видозмінює метод, який корегується при потребі). Педагог повинен удосконалювати свій метод, *«зробити його своїм надбанням і знаряддям і уміти нескінченно видозмінювати його, прилаштовуючи його до різних дітей, з різною підготовкою і своєрідними природними властивостями»* [2, с. 600]. У зв'язку з цим фактом істинно гарний педагог не може бути *«рабом ні програм, ні методик, він завжди повинен залишатися вільним і самостійним діячем»* [2, с. 600]. На самостійності педагога роблять акцент і зараз. Ми можемо зустрітися із твердженням, що інноваційна діяльність змінює традиційну структуру управління, що *«не адміністративна воля і натиск стають рушійною силою розвитку освітньої установи, а реальний творчий потенціал пе-*

дагогів: їх професійне зростання, відношення до роботи, здатність розкрити потенційні можливості своїх вихованців»[1]. Проте в переважній більшості навчально-виховних установ ми можемо спостерігати обмеження свободи та ініціативи педагога з боку адміністрації.

Отже, з одного боку, ми бачимо, є чудові праці методистів про ініціативність і свободу дій педагога, а з іншого, ті ж методисти притискають педагогів до стінки своїми методами і побажаннями, своїм баченням педагогічного процесу.

Інноваційний процес є більшою мірою творчим процесом. Справжні педагоги є справжніми новаторами у зв'язку з тим, що педагогічний процес є нічим іншим як процесом творчості. Простіше дати теоретичну основу, але закласти творчий потенціал в людину, не просто творчий, а потенціал педагогічної творчості – дуже складна справа, бо в більшості випадків, його можна тільки розвивати, якщо він є. Підготовка справжнього педагога рівнозначна підготовці поета – навчивши писати, ви не навчите вкладати душу в написане, залишати частинку себе. У повсякденному житті ми спостерігаємо велику кількість педагогів, які бездушно вчать, слідуючи різного роду методикам і рекомендаціям зверху. Справжній педагог, згідно з нашими поглядами, дає іскру дитині, надихає її своїм прикладом, веде за собою. Така діяльність являє собою справжню творчість, а не сухий виклад матеріалу, навчити цьому неможливо. Але у сучасному перенасиченому інформацією світі, що швидко змінюється, ця іскра, цей запал не є справою життя багатьох педагогів. Педагогічний процес поступово зводиться до банального неживого інформування.

Проте для дітей особливо молодшого шкільного віку цей творчий запал педагога є вкрай важливим, тому що в цьому віці діти швидко захоплюються, як навчанням, так і грою (але остання превалує в цьому віці). А.С. Макаренко стверджував, що *«дитяча організація має бути пронизана грою»* [4, с. 60], тому що *«йдеться про дитячий вік, у нього є потреба в грі і її треба задовольнити, і не тому, що справі час, потісі година, а тому, що як дитина грає, так вона і працюватиме»* [4, с. 60]. А.С. Макаренко був прибічником активної участі педагогів в цій грі, що просочує усю дитячу організацію. Цю активну участь педагогів В.Т. Кудрявцев згодом назвав взаємодією і співпрацею дітей і дорослих

за допомогою діалогу в педагогічному процесі [3, с. 114 – 115]. Це положення є засадничим в роботі з молодшими школярами, тому що діти цього віку все ще пізнають світ через гру (вони грають, попри те, що основним видом діяльності цього віку стає навчання). Приєднуючись до думки вищезазначеного дослідника вважаємо, що вводити інновації в цій області без досконального оволодіння технікою гри просто неможливо. Це буде рівнозначним впровадженню нової технології у виробництві без попереднього вивчення самої суті техніки цього виробництва. А саме так найчастіше відбувається у вітчизняній педагогіці.

На наш погляд, пильну увагу необхідно приділяти не повсюдному впровадженню інновації в системі дошкільних і шкільних освітніх установ, а розвитку вже наявних тенденцій і методів. В першу чергу, це відноситься до культивування творчого потенціалу, який, на справедливу думку В.Т. Кудрявцева, сприяє не лише загальному психологічному розвитку дитини, але і створенню фундаменту повноцінної шкільної готовності на основі розвитку творчих можливостей, інтелектуальних сил вихованців [3, с. 114 – 115] через розвиток продуктивної творчої уяви найпоширенішими методами – ліплення, образотворчого мистецтва, конструювання. Комплекс таких заходів є необхідним у зв'язку з тим, що саме розвиток уяви, творчої фантазії сприяє надбанню людяності в найповнішому значенні цього слова, через залучення дитини до культури [3, с. 114 – 115]. Але не лише залучення до культури, а й подальший розвиток навичок красномислу. Зв'язок уяви і красномислу був досліджений смоленським психологом В.В. Степановой [7]. Автор з'ясувала, що діти, які зазнають труднощі в освоєнні умінь красномислу, мають низький рівень розвитку уяви; навпаки, діти, які успішно освоюють ці уміння, мають сформовану уяву. На наш погляд це пов'язано не лише з розвитком уяви, але і з розвитком дрібної моторики рук, в результаті творчої активності сприяючої розвитку уяви (ліплення, конструювання, малювання і т. д.).

Отже, педагогічний процес має бути побудований не на інноваційній лихоманці, яку ми можемо спостерігати нині, а на заохоченні і розвитку творчого потенціалу педагогів, залученні останніх до найпростіших, але перевірених часом методів.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Егорова М.Е. Инновационная деятельность в ДОУ / М.Е. Егорова. – Режим доступа: <http://planetadetstva.net/pedagogam/pedsovet/innovacionnaya-deyatelnost-v-dou.html>.
2. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – с. 271 – 657.
3. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 8. – с. 114 – 115.
4. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А.С. Макаренко // Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1977. – с. 53 – 72.
5. Макаренко А.С. Проблемы воспитания в советской школе / А.С. Макаренко // Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1977. – с. 44 – 48.
6. Мартинчук О. Підготовка педагогів дошкільної освіти до організації та проведення педагогічних досліджень в дошкільних навчальних закладах. – Режим доступу: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/143>.
7. Степанова В.В. Психологические особенности развития творчества в дошкольном возрасте (на материале изобразительной деятельности): Автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / В.В. Степановой. – М., 1995.

УДК: 378.147.15

**ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Шумський О.Л.

У статті визначено та проаналізовано дидактичні умови використання інформаційних технологій у процесі навчання іноземної мови. Схарактеризовано основні компоненти освітніх інформаційних технологій, виявлено їхній дидактичний потенціал та обґрунтовано доцільність використання електронних навчальних програм, електронних підручників та мережі *Інтернет* у мовній підготовці студентів.

Ключові слова: дидактичні умови, інформаційні технології, мовна підготовка.

**DIDACTIC CONDITIONS OF APPLICATION INFORMATION
TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO
STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES**

Shumskyi O.L.

The didactic conditions of application information technologies in the process of a foreign language teaching are defined and analysed in the paper. The main components of educational information technologies are characterized, their didactic potential is discovered and the appropriateness of the application of electric study programs, electric textbooks and Internet in language training of students is substantiated.

Key words: didactic conditions, information technologies, language training.

Стратегічний курс України на європейську інтеграцію, а також бурхливий розвиток міжнародних професійних зв'язків зумовлюють значний соціальний попит на висококваліфікованих фахівців з різних галузей знань з прийнятним рівнем володіння іноземною мовою. Цим пояснюється необхідність перегляду та удосконалення традиційних форм та методів навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах, зокрема, за рахунок впровадження новітніх інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що питання ефективного використання освітніх комп'ютерних технологій є достатньо висвітленими у науково-педагогічній літературі. Так, різні аспекти інформатизації навчального процесу у вищій школі розглядалися у роботах **В. Куліш, Є. Семенюк, А. Судакова, Є. Полат, А. Хуторського**; проблему застосування комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов досліджували **Л. Артем'єва, В. Єфременко, Т. Зеленова, Є. Кізякова, Г. Китайгородська, Н. Садовнікова, П. Сисоєв, І. Чусовська та інші**; *грунтовний узагальнюючий аналіз існуючих навчальних комп'ютерних програм здійснено Н. Аносовою, О. Кашиною, З. Сулеймановою*. **Однак**, вивчення та аналіз стану наукової розробки зазначеної проблеми показали, що на сьогодні майже відсутні праці, присвячені дослідженню дидактичних умов використання освітніх інформаційних технологій у вивченні іноземної мови, що й зумовило вибір теми даної роботи.

Мета статті – визначити та схарактеризувати дидактичні умови використання інформаційних технологій у процесі навчання іноземної мови, а також окреслити перспективи подальшого розвитку використання електронних засобів навчання в іншомовній підготовці студентів.

Розвиток сучасного суспільства визначається широким впровадженням інформаційних технологій у різні сфери діяльності, у тому числі й в освітню галузь. Основними засобами інформаційних технологій є програмні, програмно-апаратні та технічні пристрої для пошуку, зберігання, обробки та обміну інформацією.

Навчання іноземної мови в контексті інформатизації освітнього процесу передбачає комплексне використання засобів інформаційних технологій у різних видах навчальної діяльності. Істотними перевага-

ми засобів електронного навчання є можливість часткової передачі цим засобам низки функцій викладача, таких як: навчально-інформаційна, тренувальна, репетиторська, корегуюча, контролююча, організаційна, стимулююча, управлінська, а також забезпечення інформаційної взаємодії між студентами, викладачем та комп'ютером на локальному чи глобальному рівнях. Важливою умовою застосування інформаційних технологій у навчальному процесі є відповідність програмного забезпечення меті та змісту конкретної навчальної дисципліни.

Використання інформаційних технологій у навчанні іноземної мови дозволяє вирішити наступні дидактичні завдання:

- Наочність. Можливість надання навчальної інформації у текстовому, графічному, аудіо-, відео-, анімаційному та інших форматах сприяє значному підвищенню ефективності засвоєння студентами іншомовної інформації завдяки можливості одночасного впливу на всі канали сприйняття інформації, що розвиває зорову, слухову, кінетичну, логічну та образну пам'ять.

- Інтерактивність. Доступ до світової інформаційної спільноти, а також можливість живого спілкування з носіями мови у режимі реального часу активізує процеси сприйняття іншомовного мовлення на слух та мислення засобами іноземної мови, а також сприяє формуванню навичок запам'ятовування.

- Практична спрямованість. Навчання основним видам мовної діяльності, а саме: мовленню, аудіюванню, читанню, письму.

- Доступність. Навчальні комп'ютерні програми з іноземної мови мають містити новий, доступний для сприйняття і чітко спланований навчальний матеріал, зокрема вправи на запам'ятовування професійної лексики, розуміння змісту тексту, творчі завдання з метою закріплення нового матеріалу і завдання для самоконтролю.

- Послідовність та поступовість передбачають залучення студентів до роботи з навчальною програмою з урахуванням рівня їхньої іншомовної підготовки. Наприклад, під час роботи з навчальними сайтами, які зазвичай містять матеріал, розподілений за декількома рівнями складності, обирається саме той, який максимально відповідає рівню знань студентів.

- Науковість. Можливість ознайомлення з останніми науковими розробками (матеріалами наукових конференцій, збірниками статей, дисертаційними дослідженнями тощо).

- Контроль та оцінка знань. *Визначення та поточний контроль рівня володіння іноземною мовою за допомогою ресурсів спеціальних сайтів, які передбачають виконання тестових завдань, що забезпечує реалізацію принципу міцності знань.*

Проведене дослідження дало змогу встановити, що використання засобів інформаційних технологій сприяє створенню відповідних умов для реалізації основних дидактичних принципів з урахуванням індивідуальних особливостей студентів за рахунок можливості вибору змісту, темпу та часу навчання.

При вивченні іноземної мови доцільно використовувати наступні компоненти інформаційних навчальних технологій: комп'ютерні навчальні програми, електронні підручники, програми словників, електронні бібліотеки, системи тестування; мультимедійні навчальні системи; засоби телекомунікації, серед яких: електронна пошта, телеконференції, форуми, чати [5, с. 27-29].

Найбільш значний дидактичний потенціал мають інтерактивні мультимедійні навчальні програми, а також освітні інформаційні ресурси глобальної мережі, представлені у великому обсязі, які постійно оновлюються та доступні користувачеві у будь-який час.

Основними дидактичними умовами використання інформаційних технологій у навчанні іноземної мови студентів є розробка електронного навчально-методичного комплексу, зміст якого складається з лексичних одиниць та ситуацій, типових для певної професійної діяльності.

Комплекс засобів інформаційних технологій для навчання іноземної мови має забезпечувати реалізацію всіх етапів процесу навчання, а саме: представлення іншомовної навчальної інформації, закріплення отриманих знань, контроль рівня засвоєння іншомовної інформації тощо [6].

Під час розробки електронного курсу з іноземної мови викладачеві необхідно враховувати дидактичні властивості та функції кожного з відібраних засобів навчання (лекції, записані на той чи інший електронний інформаційний носій або трансляція лекції по радіо

чи телебаченню; оригінальні друковані тексти для перекладу або аудіотексти, різноманітні граматичні вправи тощо), які є найбільш доцільними для вирішення конкретної методичної задачі.

Дидактично вірно сформований комплекс навчальних матеріалів з іноземної мови дає змогу викладачеві охопити широкий спектр основних завдань даної навчальної дисципліни з розвитку мовленнєвої підготовки студентів, а саме: формування лексичних, граматичних та фонетичних навичок; удосконалення навичок аудіювання; вільне розуміння текстової інформації, а також граматично правильне письмо.

Необхідно підкреслити, що використання інформаційних технологій у процесі навчання іноземної мови дозволяє вирішити низку дидактичних проблем, серед яких: класифікація та каталогізація навчальних матеріалів, спрямованих на розвиток навичок іншомовного мовлення; розробка критеріїв оцінки якості інформаційних ресурсів; доцільність використання тих чи інших автентичних текстів; розробка навчальних програм для розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентності студентів.

Варто зауважити, що основними засобами навчання студентів іноземної мови за допомогою інформаційних технологій є різноманітні навчальні програми та тренажери, спрямовані на розвиток мовних та мовленнєвих навичок. В залежності від конкретних дидактичних цілей можна виокремити наступні типи комп'ютерних програм: навчальні, тренувальні, контролюючі, демонстраційні, імітаційні, довідково-інформаційні, мультимедійні підручники [1, с. 214-236]. Дослідження показало, що найбільш ефективними у засвоєнні студентами іншомовної інформації є наступні: Triple play plus in English; English on holidays; Hello, America!; Bridge to English; Professor Higgins; English for communication та інші.

Використання електронних підручників у навчальному процесі має наступні переваги: наявність інтерактивного зв'язку з різними освітніми ресурсами (електронні бібліотеки, словники, енциклопедії тощо); інформаційна насиченість; постійне оновлення інформаційного матеріалу; варіативність методики викладання, наприклад: можливість індивідуалізації навчання; ефективного самонавчання; мобільність; до-

ступність отримання електронних навчальних посібників за допомогою мережі Інтернет тощо [5, с. 112-128].

Інтернет, як інформаційний ресурс, містить значний обсяг корисного навчального матеріалу, а також низку спеціальних технічних засобів таких як: графіка, звук, анімація, спрямованих на поліпшення його сприйняття. Це, як слушно зауважує Н. Котлова, наочно демонструє набагато ширші можливості Інтернету у порівнянні з традиційними друкованими підручниками [3].

Сучасні учені-педагоги [2; 3; 5] визначають наступні переваги роботи з Інтернет-ресурсами у практиці викладання та вивчення іноземної мови: результативний пошук необхідної інформації викладачами під час підготовки до проведення занять; створення умов для самостійної роботи студентів, розширення їхнього світогляду, адже глобальна мережа відкриває доступ до оригінальної та сучасної іншомовної літератури з різноманітних наукових джерел усього світу. Крім того, мережа Інтернет відкриває широкі можливості для отримання освіти у дистанційному форматі, коли комунікація та обмін навчальною інформацією між викладачами та студентами відбуваються не тільки в межах одного освітнього закладу чи регіону, але й на рівні різних країн.

Робота студентів з Інтернетом охоплює різні види навчальної діяльності: навчальну роботу під заочним керівництвом викладача в режимі електронного листування; самоосвіту з метою поглиблення знань з будь-якого розділу навчальної дисципліни, наприклад, під час підготовки до іспиту; визначення за допомогою спеціальних сайтів рівня володіння іноземною мовою шляхом виконання тестових завдань тощо.

Таким чином, можна стверджувати, що використання засобів освітніх інформаційних технологій є важливим чинником оптимізації процесу викладання іноземної мови за рахунок розширення можливостей вибору форм та методів навчання. Засоби інформаційних технологій характеризуються високим ступенем інтерактивності, завдяки чому створюється оптимальне навчально-пізнавальне середовище, яке сприяє реалізації дидактичних та методичних завдань з вивчення іноземної мови.

Слід зазначити, що проблема впровадження освітніх інформаційних технологій у практику вищої школи України потребує подальшої розробки, оскільки психолого-педагогічні аспекти навчання іноземної мови за допомогою засобів електронних навчальних ресурсів є недостатньо з'ясованими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башмаков А.И. Разработка компьютерных и обучающих систем / А.И. Башмаков. – М.: Академия, 2003. – 613 с.
2. Голівер Н.О. Комп'ютеризація процесу навчання / Н.О. Голівер // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 16. – С. 78-82.
3. Колтовая Н.А. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам / Н.А. Котловая. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://gmcit.munnansk.ru/text/konf/2001/theses5.htm>.
4. Основы современных компьютерных технологий : Учебное пособие / Под ред. А.Д. Хоменко – СПб.: КОРОНА-принт, 1998. – 448 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат – М.: Академия, 2009. – 272 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. Спб.: Питер, 2000. – 446 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.

Андрєєв Сергей Андрійович – викладач Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Боченко Ольга В'ячеславівна – старший викладач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Брославська Любов Ярославівна – викладач кафедри іноземної філології КЗ «Харківської гуманітарно-педагогічної академії».

Мащенко Сергій Григорович – доцент кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Груцяк Василь Іванович – заступник директора Центру міжнародної освіти, доцент кафедри природничих наук Харківського національного університету ім.В.Н. Каразіна.

Жукова Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Івах Світлана Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

Іщенко Володимир Іванович – доцент кафедри ботаніки Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка.

Кисла Наталія Юріївна – пошукач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного університету ім. Г.С. Сковороди.

Кравцова Людмила Олексіївна – старший викладач кафедри російської мови філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Ляо Цайчжи – кандидат педагогічних наук, старший викладач факультету російської мови Північно-західного педагогічного університету, м. Ланьчжоу, Китай.

Манойло Ірина Семенівна – старший викладач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Невмержицька Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки і дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

Нечепоренко Максим Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна

Петриченко Лариса Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Пономарьова Галина Федорівна – кандидат педагогічних наук, професор, ректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Расказова Ольга Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Реміз Ірина Владленівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри «Фізичне виховання» Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Степанець Іван Олексійович – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Рябоконт Сергій Іванович – директор Красноградського коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Тригуб Сергій Сергійович – капітан, офіцер-виховatelj, командир взводу Харківського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою Харківської обласної ради.

Леонова Ірина Сергіївна – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник НДІ біології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Уварова Тетяна Юріївна – аспірантка кафедри педагогіки, факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Шведова Ярослава Василівна – викладач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна

Шемігон Р. П. – пошукувач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Шумський Олександр Леонідович – викладач кафедри філології, перекладу та мовної комунікації Академії внутрішніх військ МВС України.