

ISSN 2074-8167

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

НАУКОВІ ЗАПИСКИ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ

Випуск XXX

Засновані у 1996 р.

Харків
2012

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 13 від 30 листопада 2012 р.)

До збірника включено статті, які об'єднує тема 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 студентів, учнів, співробітників на засадах співробітництва. Соціальна ідея та особистісна культура розглядаються з погляду підготовки вихованця до адекватного вибору поведінки та успішної діяльності.

Редакційна колегія:

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

Пономарьова Г.Ф. – канд. пед. наук, проф., академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, заслужений працівник народної освіти України, ректор КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, відповідальний секретар;

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'ягченков 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;

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
© КЗ «ХГПА» ХОР, оформлення, 2012

ЗМІСТ

<i>Нечепоренко Л.С.</i> ПЕДАГОГІКА ДОБРОЧИННОСТІ	6
<i>Беляєв С.Б.</i> ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА	13
<i>Бондар Т.С., Козарь С.С.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ІГРОВОЇ ПРАКТИКИ (НА ПРИКЛАДІ SNAG) У ПОЗАКЛАСНЕ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ	24
<i>Гапон Е.В., Гапон В.І., Ремзі І.В.</i> МОЖЛИВИЙ ШЛЯХ ДО ВІДРОДЖЕННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	31
<i>Гонтаренко І.С.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ТА МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	39
<i>Донцов А.В.</i> ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	44
<i>Друзь І.М.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	50
<i>Єфремов С.В.</i> ВПЛИВ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	57

<i>Зубань В.М.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ГОНЧАРНОГО МИСТЕЦТВА	64
<i>Кравцова Л.О.</i> ЗНАЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ А.С. МАКАРЕНКА ДЛЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ	75
<i>Кузьміна Л.В.</i> ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ	80
<i>Манойло І.С.</i> ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	86
<i>Мокроменко О.В.</i> СИСТЕМАТИЗАЦІЯ Й УЗГОДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (1858-1902 рр.)	93
<i>Нечепоренко М.В.</i> ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	101
<i>Пономарьова Г.Ф.</i> ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ – МАСОВА ПРАКТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ	107
<i>Ремзі І.В., Сичов Д.В., Бойченко А.В.</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	116
<i>Репко І.П.</i> СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ	123

<i>Смутьська А.В.</i> НЕГАТИВНИЙ ВПЛИВ БАР'ЄРІВ САМОРОЗВИТКУ НА ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПРАВОВИЗНАВЦІВ	136
<i>Стерлігова А.Ю.</i> ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З РІЗНИМИ ФОРМАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ З МЕТОЮ ЛІКВІДАЦІЇ ПРОГАЛИН У ЗНАННЯХ	144
<i>Столярова Н.П.</i> АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	150
<i>Телехова О.П., Тесленко О.В.</i> ВИХОВНІ АСПЕКТИ УРОКУ СЛОВЕСНОСТІ	156
<i>Удод І.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВА ЇЇ АКТИВІЗАЦІЇ	163
<i>Упатова І.П.</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ УЧИТЕЛЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ	171
<i>Харківська А.А.</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ	180
<i>Шведова Я.В.</i> УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА	190
НАШІ АВТОРИ	196

УДК 378

ПЕДАГОГІКА ДОБРОЧИННОСТІ

Нечепоренко Л.С.

В статті феномен доброчинності розглядається як основна умова успішної професійно-педагогічної діяльності. Прослідковується реальний вплив доброчинної поведінки вчителя на успішне навчання і виховання учнів. Доброчинність і доброзичливість кваліфікуються як умови досягнення успіху й самореалізації особистості.

Ключові слова: доброчинність, доброзичливість, успішність діяльності, морально-інформаційні технології.

ПЕДАГОГИКА ДОБРА

Нечепоренко Л.С.

В статье феномен добра рассматривается как основное условие успешной профессионально-педагогической деятельности. Прослеживается реальное влияние доброго поведения учителя на успешное обучение и воспитание учеников. Добро и доброжелательность квалифицируются как условия достижения успеха и самореализации личности.

Ключевые слова: добро, доброжелательность, успешная деятельность, морально-информационные технологии.

PEDAGOGIC OF GOODNESS

Necheporenko L.S.

The phenomenon of goodness is analyzed as a condition of successful professional pedagogical activity in this article. The influence of teaching with goodness is shown. Teacher's kindness to his students is qualified as condition of students' self-realization and success achieving.

Key words: teacher's kindness, goodness, successful activity, morale-informational technologies.

Поняття доброчинність утворюється від іменника добро, що разом з поняттям зло називає найбільш уживане для визначення моральної свідомості, етичної категорії та характеризує одну з часто вживаних у позитивному сенсі позитивну моральну якість на відмінність від негативної.

З погляду педагогічної майстерності й професійної культури вчителя доброчинність як складник його морального виховання посідає провідне місце, бо певним чином охоплює всю систему принципів дидактики й теорії та методики виховання. Доречно сьогодні звернутись до практичної творчої педагогічної діяльності А.С. Макаренка. І, не дивлячись на те, що проходить уже 125-річниця від дня його народження, його «Педагогічна поема», «Прапори на баштах», «Книга для батьків», статті про особливості виховного впливу є яскравим прикладом зв'язку його художньої творчості з життям і сьогоднішнім завданням освіти.

Твори А.С. Макаренка, його освітня діяльність у колонії ім. О. Горького та ім. Ф. Дзержинського пов'язані з традиціями вітчизняної художньої літератури та історії педагогіки. Його праці й творча діяльність (як і практична) відтворюють органічні зв'язки його з морально-духовним вихованням комунарів на основі добра, доброчинності, трьох вічних доброчинників, якими є Віра, Надія, Любов. В нашій монографії «Педагогічна майстерність» (Харків: ХНУ, 2009, – 274 с.) розділ так і називається «Віра, Надія, Любов педагога».

Скільки хоч і написано про високу цінність і вічність трьох морально-духовних добро чинників, якими є Віра, Надія, Любов і до них долучається ще й ідея мистецтва: поезія і проза, музика й скульптура, театральне мистецтво. Але й до цього часу залишається невимірним їхнє значення у житті людства й окремої людини, бо ніхто не знає точних методик їх виміру. Всі ми якось наближаємось до цього, розв'язати чомусь не вистачає або хист, або сміливості, або й першого та другого. І це в той же самий час, коли навколо нас, як колись і при Т. Шевченкові, провідні вчені і священники переконливо проповідують Істину, яку необхідно любити, щоб перемагати, а перемагає той, хто знає, вміє і є сильною морально-духовною і справедливою особистістю. Як і тоді, так і тепер, лежить велика відстань між бажаним і реальним, між писаними й неписаними законами. Але, не дивлячись на все, автор

міцно стоїть на позиції К.А. Гельвеція, Белінського В.Г., І.І. Мечнікова, В.І. Вернандського, А. Менегетті, Д.І. Писарева, В.О. Сухомлинського, педагогів-новаторів і всіх авторів, які твердять, що виховання, що спирається на вічні моральні добродіє, може **все**.

І **ВСЕ**, що може й повинен знати та вміти педагог досягається гармонійним поєднанням теоретичних досягнень і передового педагогічного досвіду через осмислення учителем – майстром своєї справи й свого призначення. Можливість досягнення майстерності теж доступна кожному, хто не страждає на лінощі та не звертається до постійних виправдань своїх невдач об'єктивними причинами.

Можливість досягнення високого рівня майстерності, безумовно, спирається на особистісну загальну освіту, внутрішню й зовнішню культуру, постійний пошук до успіху. І успіх приходить та починає сам вдосконалювати носія високих морально-духовних ідеалів, якщо він є добродієм людиною.

Серед молодих учених(в тому числі і педагогів) і практичних працівників середньої і вищої школи, панує думка про те, що цнотливістю, культурою, витонченістю манер важко домогтись успіхів, особливо в справі розв'язання матеріальних питань. Але автор займає міцну позицію про те, що не тільки «учение и труд все перетрут», але й що особистісно-професійна культура та добродійність здолає будь-які перепони на шляху до педагогічної майстерності, до опанування шляхів до успіху. Сама по собі педагогічна майстерність (тільки як набір умінь і навичок, високої освіти й освіченості) мабуть не зуміє забезпечити всіх складних завдань виховання. Але й така майстерність учителя подолає безліч перешкод та приведе до високих результатів педагогічної діяльності. І спрацює тут така умова: якщо учитель з вірою, надією, добродійністю, носієм високих духовних ідеалів та наполегливістю буде рухатись до вдосконалення організації і здійснення виховного процесу. Переконалими є думки тих учених, які поєднують педагогічну діяльність з акторською та пропонують учителям вивчати систему К.С. Станіславського. Дійсно, вчитель щодня і на кожному уроці виступає у трьох ролях: як автор (бо саме складає сценарій уроку), як режисер і як виконавець основної ролі. Тут же розв'язуються і завдання декоратора, гримера, костюмера.

Спираючись на власні внутрішні добродішні мотиви, учитель може оволодіти й зовнішнім втіленням (та перевтіленням). К.С. Станіславський називає такі основні вимоги до тих, хто обирає професію актора, як-то: особистісна чарівність, пластичність і краса жестів, інтуїція, дикція, **Любов** до справи, високий художній смак, безпосередність, хороший (приємний) голос, виразність очей і обличчя взагалі, приємна міміка і т.д. і т.п. І кожна з вимог К.С. Станіславського до професії актора не може бути знята (чи викреслена). І всі ті вимоги логічно «лягають» на особу вчителя. В театр глядачі приходять розважатись, приємно провести час, тоді як до школи чи ВНЗ діти, юнаки йдуть, щоб навчитись, одержати освіту, відповідний рівень освіти та виховання для досягнення успіху у житті, у виборі професії. У зв'язку з цим вимоги до акторської майстерності здаються простішими, ніж до педагогічних. Постать учителя, його розум, світогляд, культура прямо формує соціальне довкілля, екологію, сучасне й майбутнє, що вимагає такої підвищеної уваги до виховання педагога.

Три вічних морально-духовних добродішники, якими є Віра, Надія, Любов для кожної людської особистості є запобіжниками зла, гніву, безнадії, як це буває в експериментальних ситуаціях. Люди, що живуть у період революцій чи різних інших катастроф, спасаються Вірою. Так було, наприклад, з відомим філософом М.О. Бердяєвим. «Мне пришлось жить в эпоху катастрофическую и для моей родины, и для всего мира, – пише він у книзі «Самопознание» – на моих глазах рушились целые миры и возникали новые. Я мог наблюдать необычную превратность человеческих судеб. Я видел трансформации, приспособления и изменения людей, и это, может быть, было самое тяжелое в жизни. Из испытаний, которые мне пришлось пережить, я вынес веру, что меня хранила Высшая Сила и не допускала погибнуть» [9, с. 6].

Дійсно, М.О. Бердяєв був свідком кількох воєн, революцій, кілька разів був арештованим, висланим на північ, був емігрантом, переживав за долю своєї Батьківщини, але зумів зберегти не тільки своє життя, але й Віру, Надію на краще, опублікував цікаві книги, бо ним міцно володіло почуття Любові, Віри, Надії і готовність чинити добро.

Для вчителя (як і кожної окремої людини) **Віра** – це стан душі, це наявність волі долати негаразди, допомагати вихованцю, слабій,

знесиленій людині в складних ситуаціях. Віру як стан душі можна розуміти не просто як духовно-моральний феномен, але і як намір прийняти з довірою інформацію, погодитись з істиною, висловленою не самим, а іншою людиною. Існує ще поняття Віри, в основі якої лежать ідеї вищі від знання і глибші від мислення. В цьому сенсі **Віра** виступає як першоджерело, а тому є сильнішою від усього. Сильна Віра в те, що світ існує поза нами, а ми є його часткою, допомагає кожному розуміти свій зв'язок з довкіллям та берегти його, бути доброзичливим. Екологічне (як і валеологічне) виховання нічого не варті, якщо вони не спираються на Віру. Віра є щось таке велике й вічне, яке й саму людину може утримати над прірвою, не дати в неї впасти. Близько до цього стоїть Віра релігійна, питаннями якої є проблема вічності, безсмертя душі, свободи волі, існування вищого духовного утворення, якими є Бог вічно ведуться дискусії про те, а чи немає Бога? Який Він і в яких видах може проявитись? Віра в Бога – то є велика проблема, бо його майже ніхто не бачив. В той же час, якщо дуже хотіти, то можна й переконатись в його існуванні. В останні десятиліття з'явилась низка цікавих публікацій з цього приводу. В їх числі можна назвати чимало цікавих повідомлень у вигляді статей, есе в періодичних виданнях. Надзвичайно переконливою в цьому зв'язку є робота Санкт-Петербурзького вченого А.В. Мартинова «Сповідальний шлях» (1981 р.). В ній автор переконливо проаналізував результати своїх спостережень за місцями, де народився, жив, проповідував, був закатований Ісус Христос. Автор, користуючись численними прикладами, аналізом реальних подій життя і смерті та Воскресіння Христа, приходить до висновку про те, що той факт є доведеним. Схоже за змістом є повідомлення академіка АН СРСР, директора Інституту української літератури І.О. Білецького, що міститься у його доповідній записці до ЦК КПРС. Йому було доручено вивчити атеїстичну літературу та доповісти про її ефективність на засіданні ЦК КПРС. Академік подав відповідну «Записку», в якій дав характеристику літературним джерелам з питань антирелігійної пропаганди. Вражає сміливість ученого й переконливість його доказів, викладених у поданому до ЦК матеріалів. Всю радянську антирелігійну літературу він оцінив як відсталу й непереконливу. І тут же ним подаються такі аргументи: безліч найгрубіших перекручень

переконливих фактів і подача видуманих нісенітниць. Основне питання науки про суть атеїзму полягає в тому, чи є Бог? Чи було Воскресіння Христа? Якщо було, то воно і є доказом існування Бога. Після деяких посилок на важливі відкриття учений констатує факт Воскресіння Христа, посилаючись на конкретні матеріали, які було проігноровано радянськими атеїстами. В кінці свого життя навіть, – написав академік О. Білецький, – Фрідріх Енгельс повідомив про те, що найновіші каппадокійські відкриття зобов'язують змінити погляд на важливі події світової історії. Нові документи, – пише О.І. Білецький, – вражають своєю переконливістю і свідчать на користь найбільшого із чудес світу, яким є повернення до життя Того, хто був розп'ятий на Христі та піднявся з ним на Голгофу. Після відкриття каппадокійських матеріалів, які переконали навіть Ф. Енгельса, з'явилися ще інші важливі докази. Академік Білецький перераховує свідчення присутніх при похованні Христа, як-то: Лібрітіуса, грека Гермідія, який посідав офіційну посаду біографа правителя Іудеї і який до самого розп'яття Христа вважав його обманщиком. Але під час чергування вночі біля могили похованого Ісуса Христа для того, щоб переконатись, що ніякого Воскресіння не буде і що покійник залишиться в землі, присутні поміняли свої переконання. Все вийшло навпаки. Той же Гермидій залишив власноручні записи про те, що він з власної ініціативи пішов до могили, щоб забезпечити можливість воскресіння. Але перед світанком він побачив у світлому свіченні зорі біля погребіння кількох людей, до яких наближались охоронці, щоб змінити нічну варту.

Коли присутні наблизились до гробу, але покійника не в ньому не побачили, то акад. О.І. Білецький посилається на низку матеріалів, у тому числі на записи лікаря Ейшу (сірієць за походженням). Йому доручено було спостерігати за могилою Христа. Ейшу запросив з собою на чергування кількох лікарів, щоб прослідкувати, чи збудуться пророцтва про Воскресіння та щоб потім дати пояснення. Не маючи жодних сумнівів, що нічого надприродного не станеться і що мертвий Христос не воскресне, вони чергували всю ніч, а потім, після сильного грому й надзвичайного свічення вони впевнено сказали: Він воскрес.

Сучасники тих подій були вражені всіма фактами воскресіння. А сьогодні віруючі люди пояснюють і сам факт народження, а потім

катування і воскресіння тією великою любов'ю Христа до людей, намірами доброчинності зберегти світ, зміцнити засади морально-духовного стану сформованого добром. Добро породжує добро, а зло завжди знаходить стежинку до свого творця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Букварь. Составлен Карионом Истоминым. Гравирован Леонтием Буниным. Отпечатан в 1683 г. в Москве. Факсимильное воспроизведение экземпляра, хранящегося в Государственной публичной библиотеке им. М.Е. Салтыкова-Щедрина в Ленинграде с 1981 с Приложениями.
2. Версаев В.В. Собрание сочинений в 5 томах. Т5. – М.: Б-ка «Огонек», 1961. – 527 с.
3. Вера, молитва, любовь: сборник. Выпуск 1. – М.: Русский Духовный Центр, 1994. – 160 с.
4. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1989. – 261 с.
5. Войно-Ясенецкий (Святитель Лука). Я люблю страдание... Автобиография. Краматорск, ЗАО «Тираж-51», 2001. – 206 с.
6. Гельвецкий К.А. Истинный смысл системы природы. – М.: Новая Москва, 1923, – 163 с.
7. Гельвецкий К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. – М.: Соцэгиз, 1938. – 251 с.
8. Гуляев Э., Гуляева Ф. Исцелить себя – просто! Изд-во «Optimum», 2008. 352 с., ил.
9. Зязюн І.А. Педагогіка добра. Ідеали і реалії. – Київ: 2000, – 308 с.
10. Ключевський В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. / Сост., вступ. ст. и прим. В.А. Александрова – М.: Правда, 1990. – 624 с.
11. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: основы этики: Характер русского народа. – М.: Политиздат, 1991. – с. 180 – 196.
12. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу. Твори: у 7-ми т. – К., 1954. – Т. 5. – С. 9-109.
13. Мартынов А.В. Исповедимый путь. – М.: Московский педагогический институт им. Ленина, 1990. – 163 с.
14. Менегетти Антонио. Онтопсихологическая педагогика. Россия, Пермь: Хортон Лимитед, 1993, – 70 с.
15. Мечников И.И. Этюды оптимизма. – М.: Наука, 1988. – 354 с.
16. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2009. – 276 с.

УДК 378.14

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА

Беляев С.Б.

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

У статті розглядаються питання організації самостійної роботи студентів. Провідною є думка про необхідність створення технології організації самостійної роботи, що є природно інтегрованою у кредитно-модульну систему організації навчального процесу.

Ключові слова: самостійна робота, кредитно-модульна система організації навчального процесу, технологія організації самостійної роботи.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

Беляев С.Б.

В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов. Ведущей является идея необходимости создания технологии организации самостоятельной работы, которая будет естественным образом интегрирована в структуру кредитно-модульной системы организации учебного процесса.

Ключевые слова: самостоятельная работа, кредитно-модульная система организации учебного процесса, технология организации самостоятельной работы.

TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE STUDENTS INDIVIDUAL WORK

Belyaev S.B.

The questions of organization of independent work of students are examined in the article. An anchorwoman is an idea of necessity of creation of technology of organization of independent work which will be in natural way computer-integrated in the structure of the credit-module system of organization of educational process.

Keywords: independent work, credit-module system of organization of educational process, technology of organization of independent work.

Особливістю сучасного етапу розвитку педагогічної науки є пошук шляхів активізації та оптимізації навчального процесу. Результатом зазначених пошуків очікується підвищення якості підготовки випускника навчального закладу. Наше дослідження присвячується питанням підвищення якості підготовки випускника вищого навчального закладу педагогічного профілю, оскільки зазначена проблематика є ключовою у процесі оновлення та реформування системи освіти, орієнтації її на розвиток особистості шляхом створення умов для самоактуалізації та самореалізації. **Метою статті є визначення можливостей технологічного підходу у створенні технології організації самостійної роботи студента.**

Об'єктивна необхідність реформування системи професійної підготовки педагогічних працівників обумовлює актуальність проблеми розробки сучасних технологій навчання студентів ВНЗ педагогічного профілю. У ході проведеного дослідження ми дійшли висновку, що організація навчального процесу у вищому навчальному закладі у відповідності до системного підходу в освіті має набути вигляд технології, що забезпечить високу якість результату функціонування даної підсистеми у системі освіти. Розуміння сутності та значення самостійної навчально-пізнавальної діяльності вказує на необхідність розглядати її організацію також у якості технології. З цією метою слід окреслити основні послідовні етапи запровадження технологічного підходу до організації самостійної навчальної діяльності студента.

У науково-педагогічній літературі вже існують приклади побудови чітких моделей щодо організації самостійної навчальної діяльності. Так, В.А. Козаков [15, с. 15] розробив програму дій викладача щодо організації самостійної роботи студента, що містить наступні послідовні етапи:

1. Аналіз задачі з організації самостійної роботи студента.
2. Аналіз вихідних даних.
3. Аналіз умов.
4. Перелік дій викладача.
5. План самостійної роботи студентів.
6. Календарний план-графік подання завдань СРС з дисципліни.

Детальний аналіз представленої програми дає підстави зробити висновок, що запропоновані науковцем етапи у загальному вигляді відбивають структуру технології організації самостійної діяльності. Ми вважаємо, що запропонована В.А. Козаковим програма організації самостійної роботи студентів є технологією, оскільки за своїми провідними ознаками відповідає суті технологічного підходу в освіті: спирається на стартовий аналіз умов (завдання самостійної роботи, рівень пізнавальних можливостей студентів), передбачає створення перспективного плану із зазначенням терміну подання виконаної самостійної роботи.

У той же час, ми не можемо повністю погодитись із запропонованою науковцем програмою, оскільки він вважає за необхідне під час аналізу умов організації самостійної роботи студентів визначати місце навчальної дисципліни у навчальному плані з урахуванням характеру спеціалізації. Такий підхід, на наш погляд, має наслідком розподіл навчальних дисциплін на основні та другорядні, що є неприпустимим у сучасних умовах організації навчального процесу, а тому є застарілим, оскільки базується на позиції виділення інваріантної складової навчального плану та варіативної частини, зміст якої визначається самим студентом на основі власних уподобань без конкретизації цінності обраних змістовних модулів у світлі напряму підготовки, спеціалізації тощо.

Наша принципова позиція полягає у тому, щоб не поділяти навчальні дисципліни зі змісту освітньої підготовки фахівця на основні та другорядні виходячи із розподілу їх до змісту інваріантної та варі-

ативної частини навчального плану. Обидві частини мають формуватись на основі детального аналізу фахових вимог до змісту підготовки випускника і вміщувати блоки змістовних модулів із чітко вираженою професійною спрямованістю. Варіативна складова має містити дисципліни спеціалізації, що дає можливість отримати, наприклад, додаткову кваліфікацію. Виходячи з того, що кожен навчальний предмет уводиться до навчального плану на основі попередньо складеної освітньо-кваліфікаційної характеристики і освітньо-професійної програми, ми вбачаємо реалізацію технології організації самостійної навчальної діяльності студента наступним чином.

На основі аналізу змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми має створюватись навчальний план підготовки фахівців кожної спеціальності, а тому дисципліни, що складають структуру навчального плану, є у рівній мірі необхідними. Мета та завдання вивчення дисципліни зазначені у типовій навчальній програмі, робочій навчальній програмі тощо. Саме зазначені у робочій навчальній програмі мета та завдання мають стати відправною точкою для визначення мети організації самостійної роботи студента.

Аналіз змісту навчальної дисципліни та орієнтовних видів самостійної роботи студента дає підстави визначити наступні технологічні етапи організації самостійної роботи студента:

1. Аналіз мети і завдань вивчення дисципліни.
2. Планування наскрізної самостійної роботи.
3. Диференціація завдань для самостійної роботи.
4. Налагодження системи контролю та оцінки результатів самостійної роботи студента.

Розглянемо запропоновані етапи технології організації самостійної роботи докладніше виходячи із наших принципових позицій щодо розуміння сутності та завдань самостійної навчальної діяльності, а також її місця у загальній структурі фахової підготовки випускника вищого навчального закладу.

1. Аналіз мети та завдань вивчення дисципліни.

З позиції сучасних знань про ефективність використання різних методів навчання викладач під час планування педагогічної взаємодії має прогнозувати діяльність студента. Лише активні дії останнього можуть

гарантувати формування в нього системи знань, розвиток умінь та навичок застосування отриманих знань на практиці. Особливо ефективною у даному сенсі є самостійна робота, оскільки вона є цілком свідомою, самоконтрольованою й такою, що відбувається на основі усвідомлення внутрішніх мотивів суб'єкта діяльності. Тому на першому етапі реалізації технології завданням викладача стає виділення на основі аналізу робочої навчальної програми вузлових тем, формуванню умінь та навичок з яких слід приділити максимальну увагу.

Ми звертаємось до аналізу мети та завдань вивчення окремих дисциплін навчального плану з метою переосмислення їх ролі у загальній структурі підготовки фахівців. Самостійна навчальна діяльність має сконцентруватись на досягненні саме цих освітніх цілей. Для суб'єкта діяльності це означатиме у першу чергу усвідомлення цінності здобутих у такий спосіб знань, умінь та навичок. Застарілі підходи щодо презентації навчальної дисципліни, внаслідок яких у студента можуть виникати сумніви щодо корисності даного змістовного модуля у загальній структурі освітньо-професійної підготовки, мають бути замінені на нові, сутність яких полягатиме у своєчасному мотивуванні до опанування знань.

Слід піддати критичному аналізу послідовність та зміст основних модулів кожної навчальної дисципліни з метою видалення застарілої, зайвої та несуттєвої інформації з метою приведення обсягів вивчення дисциплін до оптимальних розмірів, що дозволять забезпечити опанування знаннями на достатньому рівні й одночасно стимулювати до самостійних пошукових дій. Такі дії можуть виникнути лише за умов існування відповідної пізнавальної мотивації, що у сучасного студента у більшій мірі пов'язується із прагматичними міркуваннями стосовно цінності набутої інформації у контексті майбутньої професійної діяльності.

Наступним логічним кроком є коригування цілей практичних та семінарських занять. Традиційно семінарські та практичні заняття містять обговорення з основних питань теми або інші практичні дії з формування умінь користуватись знаннями щодо розв'язання типових завдань. Самостійна навчальна діяльність є закономірним продовженням навчального процесу і повинна бути присутньою у рівній мірі при

вивченні кожної зазначеної у робочій навчальній програмі теми: у зведеному бюджеті часу години самосійної роботи позначаються поруч із кожною темою, їх загальна сума відповідає зазначеному у навчальному плані обсягу часу на самостійну роботу для вивчення дисципліни. Завдання викладача на даному етапі реалізації технології організації самостійної роботи полягає у вивченні потенційних можливостей своєї дисципліни щодо створення умов для продуктивної самостійної діяльності студента. При цьому необхідно орієнтуватись на різномірне включення студентів у такий вид діяльності, налагодити гнучку адаптивну систему зворотного зв'язку.

Така організація самостійної індивідуально-дослідницької діяльності студентів дає можливість своєчасно діагностувати талановитих особистостей, які можуть брати участь у вузівських, міських, регіональних конкурсах студентських наукових робіт, конференціях, олімпіадах, а підготовка до такого роду заходів відбуватиметься опосередковано, заздалегідь. Про стан готовності можна робити висновки у разі налагодження регулярного, систематичного контролю за ходом виконання індивідуального завдання. Студент досягне кращих результатів у разі налагодження системи поетапного звітування про отримані проміжні результати виконання ІНДЗ. Це дає також можливість вчасно коригувати діяльність у разі отримання невірних проміжних результатів, виникнення утруднень чи нерозуміння окремих елементів завдання. Роль викладача у такій взаємодії зводиться до консультативної допомоги.

2. Планування наскрізної самостійної роботи студента.

Врахування надбань технологічного підходу в освіті дає підстави стверджувати, що самостійна робота студента має реалізовуватись через систему запланованих завдань саме для самостійного виконання. Слід акцентувати увагу на тому, що обмежуватись лише теоретичними питаннями для самостійного опрацювання не можна з огляду на загальні цілі підготовки фахівців. Важливим аспектом удосконалення системи самостійної навчальної діяльності студента є переведення у ранг обов'язкової саме практичної складової у виконанні самостійної роботи, що підвищує її цінність, знижує рівень формальності у фіксації результатів. До традиційного пошуку теоретичної інформації, фактів, історичних довідок слід додати завдання, які потребуватимуть аналі-

тичної, практичної, творчої діяльності. Завдяки цьому самостійна робота може позбавитись таких найбільш розповсюджених недоліків, як ретрансляція неперевіреної, сумнівної інформації, що здобувається без зусиль, без критичного аналізу чи синтезу.

Відтак, робоча навчальна програма на даний момент не містить обов'язкового мінімального обсягу необхідної самостійної роботи студента з вивчення дисципліни, а лише окреслює приблизне коло теоретичних питань, що у певній мірі дублюють зміст лекційних занять. Наскрізна програма самостійної навчальної діяльності, на наш погляд, має бути створена для усіх без винятків напрямів підготовки й реалізована у вигляді системи завдань для самостійного розв'язання та підготовки до участі у семінарських і практичних заняттях за єдиними вимогами. На практиці це забезпечуватиметься шляхом розробки за єдиними стандартами робочих навчальних програм з дисциплін навчального плану, що мають містити обов'язковий блок питань та завдань для самостійної роботи з усіх вузлових питань. Самостійна навчальна робота студента у такий спосіб об'єднає блоки теоретичних знань та створить передумови для успішного накопичення професійних умінь та навичок тощо.

Викладачеві, який планує вивчення своєї дисципліни, окрім лекційних та семінарсько-практичних годин, під час планування завдань для самостійної роботи виходячи з бюджету часу (він складає від 40 до 60 відсотків загального часу, що відводиться на вивчення дисципліни) слід звертати увагу на ІНДЗ, як обов'язкову складову навчальної діяльності студента. Розробка орієнтовного переліку ІНДЗ таким чином стає закономірним результатом виконання даного етапу технології організації самостійної роботи студента при вивченні навчальної дисципліни.

Час на виконання ІНДЗ слід використовувати з метою стимулювання творчої самостійної навчально-дослідницької діяльності. Найбільш зручною формою такого завдання, на наш погляд, є проект. З огляду на відмінності представлених у навчальному плані підготовки фахівців змістовних модулів індивідуальні навчально-дослідницькі завдання у формі проектної діяльності можуть у повній мірі реалізувати завдання самостійної навчальної діяльності студента. Індивідуальна, парна,

групова проектна діяльність обов'язково містить індивідуальний вклад кожного у загальний підсумок виконання проекту і може бути представлена до захисту у якості власного здобутку. Саме на цю властивість слід звернути увагу під час планування ІНДЗ.

3. Диференціація завдань для самостійної роботи студента.

Даний етап реалізації педагогічної технології організації самостійної роботи за логікою технологічного підходу повинен містити гарантовані можливості успішного включення кожного студента в активну навчальну діяльність. Досвід самостійної дослідницької діяльності суттєво відрізняється навіть у межах однієї академічної групи. Успішне запровадження системи завдань для самостійної роботи у значній мірі обумовлюється різномірним за ступенем складності їх характером. Це дає можливість кожному обрати відповідний його пізнавальним можливостям рівень складності і реалізувати таким чином свій потенціал.

Паралельно із створенням банку питань для самостійного опрацювання упродовж семестру під час вивчення студентом кожної окремої теми викладач має створити перелік орієнтовних тем ІНДЗ. Враховуючи закладені у навчальних планах обсяги часу на самостійне вивчення навчальних дисциплін обсяг питань для самостійного опрацювання у певній мірі має бути відповідним обсягу матеріалу, що вивчається в аудиторії.

Самостійна робота під час підготовки до практичних занять має визначатись виходячи із реального бюджету часу практичного заняття та відповідних орієнтовних проміжків часу, що є необхідними та достатніми для підготовки до участі у такому занятті. Кредитно-модульна система організації навчального процесу створює умови для конкуренції, коли найактивніші мають більше можливостей отримати упродовж заняття максимальну кількість балів. Відтак обсяги запланованої роботи повинні бути прораховані виходячи із необхідності створення умов для реалізації потенціалу кожного студенту. Планування роботи на практичних заняттях, на наш погляд, слід здійснювати з урахуванням необхідного та достатнього часу на виступи та презентації своїх досягнень студентів академічної групи із наявністю різних рівнів піз-

навальних можливостей та готовності до включення у самостійну навчальну діяльність.

4. Налагодження системи контролю та оцінки результатів самостійної роботи.

Ефективність організації самостійної роботи, на наш погляд, забезпечується систематичністю її виконання в умовах існування поточного (тематичного) контролю за виконанням. Відтак, до суми залікових балів з кожного змістовного модуля під час вивчення навчальної дисципліни слід урахувувати результативність самостійної навчальної діяльності і не обмежуватись декларованою у робочій навчальній програмі загальною кількістю годин та орієнтовним переліком питань для самостійного опрацювання.

З метою підвищення якості навчальної діяльності студента слід переосмислити завдання самостійної роботи у розрізі вивчення окремих тем навчальної дисципліни і конкретизувати на цій основі критерії оцінки навчальних досягнень. Уведення до загальної кількості залікових балів з вивчення даної навчальної теми (контрольна точка) результатів самостійної роботи дасть можливість змінити ставлення студентів до неї.

Різномірний характер складності завдань для самостійної роботи має підкріплюватись різною заліковою кількістю балів, якими оцінюватиметься правильно і повністю виконане завдання. Таким чином викладач зможе диференційовано підійти не тільки до організації самостійної роботи в академічній групі, але і забезпечити диференційовану оцінку навчальних досягнень.

Різні на перший погляд види навчальної діяльності під час аудиторної та позааудиторної роботи об'єднані однією метою – забезпечення опанування знаннями, сформувані професійні уміння та навички. Для викладача на етапі створення робочої навчальної програми важливо забезпечити раціональний розподіл залікових балів за темами. Участь у семінарсько-практичних заняттях – це показник готовності застосовувати отримані знання й демонстрація рівня засвоєння цих знань. Від правильності розподілу залікових балів за цими заняттями залежить й характер участі в них академічної групи. Важливим є принцип систематичності оцінювання, що реалізується в оцінюванні кожного на

кожному з таких занять. Такий підхід має кілька позитивних моментів. По-перше, забезпечується стимулювання до активної навчальної діяльності кожного члена академічної групи. По-друге, викладач отримує можливість об'єктивно та систематично оцінювати досягнення кожного й надавати рейтингові залікові бали за активні дії.

У своєму дослідженні ми звернули увагу важливий аспект організації навчального процесу за кредитно-модульною системою – сучасні навчальні плани містять час для виконання індивідуальної навчально-дослідного завдання. Запропонований новий вид роботи студента у положеннях про організацію навчального процесу за вимогами ECTS зазначено недостатньо конкретно, має вигляд рекомендацій, побажань тощо. Кількість залікових балів, що накопичує студент внаслідок виконання індивідуального навчально-дослідного завдання, також зазначена недостатньо чітко й має низьку питому вагу у загальній рейтинговій оцінці, що створює умови для певного ігнорування цього виду роботи. Ми вважаємо, що використання ІНДЗ у системі професійної підготовки має здійснюватись систематично з орієнтацією на максимальне залучення студента до активних навчальних дій. З метою посилення мотивації у виконанні ІНДЗ необхідно, щоб допуск до отримання заліку чи складання іспиту був прямо пов'язаний із наявністю самостійно виконаного ІНДЗ, а якість виконання такого завдання має суттєво впливати на підсумковий рейтинг з дисципліни.

Накопичення залікових балів (формування рейтингу з дисципліни) шляхом оцінювання всіх видів навчальної діяльності і інтенсивності включення кожного окремого студента у кожен з можливих видів роботи наводить на думку про необхідність розробки критеріїв щодо диференційованого оцінювання ІНДЗ. Прості за рівнем складності ІНДЗ, наприклад навчальні проекти, диференційовано оцінюються у межах меншої кількості залікових балів – до 5. Поступово збільшуючи навантаження у разі об'єктивно існуючих можливостей студент може виконати ІНДЗ за більш складними умовами і претендувати на підвищену оцінку свої досягнень – до 10 – і на високому рівні включення у самостійну навчально-дослідницьку діяльність студент може претендувати на максимально можливу кількість балів – до 15. Отримані таким чином залікові бали стають частиною загального рейтингу з дисципліни

і суттєво впливають на підсумок. Зауважимо, що оцінка якості індивідуальної науково-дослідницької діяльності студента з дисципліни, що обраховується відповідними балами, повинна бути суттєвою з точки зору формування загального рейтингу і у такий спосіб додатково стимулювати його до активного та самостійного виконання ІНДЗ.

Висновок. Реалізація системного підходу окреслює перспективи створення технології організації самостійної роботи студента у ВНЗ. Зазначена технологія природно інтегрується у структуру КМСОНП і повинна базуватись на дотриманні основних принципів реалізації системного підходу. Успішне запровадження зазначеної технології дозволить забезпечити високу якість науково-теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до виконання професійних обов'язків.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В.К. / Володимир Костянтинів Буряк. – Самостійна робота з книгою. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1990.
2. Козаков В.А./ Віталій Андрійович Козаков – Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. Пособие. К.: Віща шк., 1990. – 248 с.
3. Жерновникова О.А. / Оксана Анатоліївна Жерновнікова – Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання. Харків 2009, – 219 с.
4. Журавська Л.М. /Л.М. Журавська – Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». К., 1999. – 28 с.
5. Балицька Т.В. / Т.В. Галицька – Психолого-педагогічні та методичні умови організації самостійної роботи студентів у світлі Болонського процесу. Луганськ, 2004. – С. 34-41.

УДК 379.8:796/799

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ
ІГРОВОЇ ПРАКТИКИ (НА ПРИКЛАДІ SNAG) У ПОЗАКЛАСНЕ
ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ**

Бондар Т.С., Козарь С.С.

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

Розглянуто організаційні умови впровадження інноваційної ігрової практики (на прикладі міні-гольфу) у позакласне фізичне виховання молодших підлітків. З'ясовано, що впровадження міні-гольфу (нетрадиційного спеціального інвентарю та обладнання, певних правил, на тлі урахування думки підлітків та віку учасників) дозволяє збільшити кількість підлітків, що відвідують позакласні форми фізичного виховання.

Ключові слова. Позакласні форми фізичного виховання, секції з видів спорту, міні-гольф, SNAG, підлітки.

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ
ИННОВАЦИОННОЙ ИГРОВОЙ ПРАКТИКИ (НА ПРИМЕРЕ SNAG)
ВО ВНЕКЛАССНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

Бондарь Т.С., Козарь С.С.

Рассмотрены организационные условия внедрения инновационной игровой практики (на примере мини-гольфа) во внеклассное физическое воспитание младших подростков. Определено, что внедрение мини-гольфа (нетрадиционного специального инвентаря и оборудования, определенных правил, мнения подростков и возраста участников) позволяет увеличить количество подростков, посещающих внеклассные формы физического воспитания.

Ключевые слова. Внеклассные формы физического воспитания, секции по видам спорта, мини-гольф, SNAG, подростки.

INSTITUTIONAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE GAME PRACTICE (FOR EXAMPLE SNAG) IN EXTRA-CURRICULAR PHYSICAL EDUCATION YOUNG ADULTS

Bondar T.S., Kozar S.S.

Considered organizational conditions for the implementation of innovative game practice (for example a mini-golf course) in extra-curricular physical education of young adolescents. Determined that the introduction of mini-golf (non-traditional special tools and equipment, certain rules, and the age of the adolescents' views of participants) can increase the number of adolescents who attend extracurricular forms of physical education.

Keywords. Extracurricular forms of physical education, the sections on sports, mini golf, SNAG, teenagers.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Сучасна практика загальноосвітніх навчальних закладів вказує на те, що у молодшому підлітковому віці, який співпадає з 4-5 класом школи, у дітей різко знижується мотивація до рухової активності, збільшується кількість домашніх завдань тощо, внаслідок чого починають переважати малорухомі види дозвілля, а деякі підлітки свідомо уникають занять пов'язаних з фізичними навантаженнями [1; 3; 4]. Втім, такий спосіб життя, особливо у даному періоді дитинства під час якого активно формується кістково-м'язовий апарат, розвиваються серцево-судинна система та органи внутрішньої секреції, є дуже небезпечним для майбутнього здоров'я школярів [8].

На думку Г. Безверхньої (2004)[1], М. Булатової (2004) [3], Ю. Васькова (2009) [6], Т. Круцевич (2003) [4], В. Сутули (2009) [6], С. Шмакова (1993) [9] та ін., це обумовлено зниженням інтересу підростаючого покоління до традиційних фізкультурно-спортивних занять.

Одним з напрямків подолання описаних кризових явищ є використання у дозвіллі підлітків (зокрема у позакласній діяльності) інноваційної ігрової практики. Це гостро ставить питання щодо з'ясування умов її ефективного впровадження, що й зумовило тему дослідження.

Зв'язок роботи з науковими планами, темами. Дослідження виконане у рамках зведеного плану науково-дослідної роботи факультету

фізичного виховання Харківської гуманітарно-педагогічної академії з теми 1.3. «Проблеми фізичного виховання дітей і підлітків у дозвіл-левій діяльності».

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні організаційних умов впровадження інноваційної ігрової практики (на прикладі SNAG) у позакласне фізичне виховання молодших підлітків.

Виклад основного матеріалу. Практичний досвід засвідчує, що міні-гольф – це досить проста та цікава гра, і як кожній грі SNAG притаманні свої правила. Існує гра на 9 і на 18 лунок, це залежить від ступеня підготовленості гравця і його віку. Вікова категорія з 8 до 11 років – 9 лунок, а з 12 років – 18, але не слід забувати про ступень їх підготовленості. Гра полягає в неквапливій подорожі від лунки до лунки [5; 7].

Загалом для гри у SNAG, окрім майданчиків (або переносного обладнання для їх побудови) потрібний наступний інвентар:

1. Патер (Різновид ігрової ключки. Ключка з легкою головою Г-подібної форми для гри на гріні і нанесення патів – ударів, що ко-тять, якими м'яч заочується в лунку)

2. М'ячі

3. Картки для запису рахунку.

Аналіз спеціальної методичної літератури також дозволив з'ясу-вати [5; 7], що при вирішенні завдань у секції з міні-гольфу необхідно враховувати такі вікові особливості:

1) у 5-7 літніх дітей основний акцент необхідно робити на рухли-вість гри. Основа навчання побудована на спостереженні;

2) у 7-8 літніх дітей у цей період мозок виростає в два рази. Це найкращий час для навчання новим навичкам;

3) у 8-10 літніх у цей період вже закладена певна база навичок. Можна приступати до підвищення рівня гри і досягнення певних ре-зультатів;

4) робота з 11-14 літніми підлітками найбільш складна, тому що в цей період на емоційний фон впливають нестабільні рівні гормону тестостерону і естрогену.

З метою вирішення поставлених перед дослідженням завдань та експериментальної перевірки ефективності вказаних вище організа-

ційних умов, на початку дослідження у загальноосвітньому навчальному закладі (далі – Гімназія) було організовано секцію з міні-гольфу для учнів 4-А класу (25 осіб).

На умовах паралельного експерименту визначалися показники відвідування секції (у порівнянні з загальними даними загальноосвітнього навчального закладу на підставі аналізу документації «Гімназії») (табл. 1) та дані соціологічного опитування (табл. 2) щодо інтересу учнів до позакласної фізкультурно-оздоровчої діяльності. При цьому за контрольні дані було обрано показники учнів 4-Б класу (25 осіб).

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика показників відвідування
позакласних занять з фізичного виховання
на початку та наприкінці експерименту**

Стать	Початок експерименту (дані відвідування секцій та гуртків на 1 вересня)	Кінець експерименту (дані відвідування секцій та гуртків на 1 травня)	Результат
Експериментальний клас (n=25)	16 %	80 %	+ 64 %
Гімназія (n=1069)	19 %	21 %	+ 2 %

Аналіз матеріалів табл. 1 засвідчує, що на початковому етапі дослідження секції та гуртки відвідувало загалом 19 % учнів загальноосвітнього навчального закладу. У експериментальній групі таких учнів було лише 16 %. За даними педагогічного спостереження, інтереси молодших підлітків в основному полягали у відвідуванні різноманітних танцювальних гуртків. Проте, з введенням до позакласної роботи секції з міні-гольфу, кількість учнів експериментального класу, що відвідують позакласні форми фізичного виховання зросло на 64 %, тоді як у цілому по навчальному закладу, лише на 2 %. Деякі підлітки, з задоволенням відвідували, і танцювальний гурток, і секцію зі SNAG.

Вказані дані підтверджуються і результатами соціологічних опитувань серед підлітків експериментального (Е) та контрольного (К) класу, проведеним на початку та наприкінці дослідження (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна характеристика ставлення молодших підлітків до деяких аспектів організації інноваційної ігрової практики у дозвіллевій діяльності з фізичного виховання

Напрямок опитування	Е (n=25)		К (n=25)	
	початок	кінець	початок	кінець
Підлітків які займаються у шкільній спортивній секції з міні-гольфу	68	80	0	0
Підлітків які хотіли би займатися у шкільній спортивній секції з міні-гольфу	68	80	28	64
Підлітків які займаються до 1 року	0	12	0	0
Підлітків які займаються 1 рік	0	68	0	0
Причини відвідування секції				
Покликали друзі	0	12	0	0
Самостійно обрали	68	68	0	0
Підлітків яким подобаються заняття	68	72		
Підлітків яким не завжди подобаються заняття	0	8	0	0
Підлітків яким батьки можуть забезпечити відвідування розважального комплексу (наприклад: «Шато-ледо») 2 рази на тиждень	16	16	20	20
Підлітків яким батьки не можуть забезпечити відвідування розважального комплексу (наприклад: «Шато-ледо») 2 рази на тиждень	84	84	80	80
Регулярність відвідування з родичами подібних розважальних комплексів				
1-2 рази на рік	20	24	24	24
2-3 рази на рік	16	12	28	32
менше 1-го разу на рік	64	64	48	44

Так, аналіз даних, що представлені у табл. 2 дозволив з'ясувати, що на етапі створення секції з міні-гольфу, до неї записалося 68 % учнів експериментального класу, тоді як наприкінці експерименту, таких учнів було вже 80 %. При цьому усі ці 80 % підлітків бажають продовжувати її відвідування і у подальшому.

Зауважуємо також на ту обставину, що 12 % підлітків прийшли до секції за підказкою друзів. Інтерес підлітків та їх враження від занять підтверджуються також тим, що до 64 % підлітків контрольної групи (які не відвідують секцію) хотіли би до неї потрапити.

Відмічаємо, що переважній більшості підлітків (72 %) від загальної кількості опитаних, подобаються заняття міні-гольфом, тоді як 8 % школярів не завжди задоволені результатами відвідування секції.

Також хотілось би звернути увагу на те, що регулярно організовувати для власних дітей подібного роду інноваційні ігрові заходи (наприклад: відвідати розважальний комплекс «Шато-Ледо») можуть дозволити лише 16 % батьків у експериментальній групі та 20 % - контрольної. Зазвичай, такі заходи родина дозволяє собі лише від 1-2 разів (до 24 %) до 2-3 разів (від 12 до 32 %) на рік. Таку ігрову діяльність дітей більшість батьків забезпечують менше 1 разу на рік.

Враховуючі викладене, можливо дійти до **висновків**, що:

по-перше, основними організаційними умовами впровадження інноваційної ігрової практики (на прикладі SNAG) у позакласне фізичне виховання молодших підлітків є спеціальний інвентар та обладнання, правила з виду спорту, розклад секційних занять, ставлення підлітків до міні-гольфу, вік учасників;

по-друге, ефективність виявлених організаційних умов знайшла своє підтвердження, і полягає у збільшенні на 64 % кількості підлітків експериментальної групи, що відвідують позакласні форми фізичного виховання.

Перспективи подальших досліджень. Задля з'ясування загальних тенденцій та закономірностей, подальшого вивчення потребують умови впровадження інноваційної ігрової практики у позакласне фізичне виховання молодших підлітків на прикладі інших видів спорту та розваг.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Безверхня Г.В. Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5-11-х класів: автореф. дис. ...канд. наук фіз. вих. : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Безверхня Галина Василівна. – Львів, 2004. – 23 с.
2. Бондар Т.С. Організаційно-педагогічна технологія менеджменту учнівських фізкультурно-оздоровчих клубів: Дис....канд. наук фіз. вих. : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Т.С. Бондар. – Х., 2010. – 232 с.
3. Булатова М. Здоров'я і фізична підготовленість населення України / М. Булатова, О. Литвин // Теорія і методика фізичного виховання і спорту, 2004. – № 1. – С. 3-8.
4. Круцевич Т.Ю. Двигательная активность и здоровье детей, подростков. В книге: Теория и методика физического воспитания. Учебник для высших учебных заведений физического воспитания и спорта. / Т.Ю. Круцевич. – Киев : Олимпийская литература, 2003. – Т.2. – С. 8-20.
5. Матершев И.А. Книга о гольфе / И.А. Матершев. – Краснодар: Парабелум, 2010. – 192 с. ил.
6. Сутула В.О. Формування фізичної культури особистості стратегічне завдання фізкультурної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів / В.О. Сутула, Т.С. Бондар, Ю.В. Васьков // Слобожанський науково-спортивний вісник: Харків: ХДАФК, 2009. – № 1. – С. 15-21.
7. Титов Б.А. Досуг в США: Учеб. Пособие / Б.А. Титов, Н.А. Косторова. – СПб., 1992. – 22 с.
8. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1 / Б.М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2007. – 271 с.
9. Шмаков С.А. Досуг школьника / С.А. Шмаков. – Липецк: Изд-во Минформпечати РФ, 1993. – 331 с.

УДК 378.013.77

МОЖЛИВИЙ ШЛЯХ ДО ВІДРОДЖЕННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Гапон Е.В., Гапон В.І., Ремзі І.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У статті науково обґрунтований можливий шлях до відродження високоякісної державної освіти в Україні. Розглянуті труднощі практичної реалізації системного структурування змісту освіти та втілення інтегрованих дисциплін в навчальні плани.

Ключові слова: високоякісна освіта, системне структурування змісту, інтегровані дисципліни.

ВОЗМОЖНЫЙ ПУТЬ ВОЗРОЖДЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Гапон Э.В., Гапон В.И., Ремзи И.В.

В статье научно обоснован возможный путь возрождения высококачественного государственного образования в Украине. Рассмотрены трудности практической реализации системного структурирования содержания образования и внедрения интегрированных дисциплин в учебные планы.

Ключевые слова: высококачественное образование, системное структурирование содержания, интегрированные дисциплины.

POSSIBLE WAY TO RESUMPTION GOOD QUALITY EDUCATION IN UKRAINE

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

Possible way to resumption good quality state education in Ukraine is scientifically grounded. The difficulties of practical realization of systematically structured education contents and introduction of integrated subjects into the curriculum are considered.

Key words: good quality education, systematically structured contents, integrated subjects.

Постійне діалектичне протиріччя поміж інерційністю та необхідністю удосконалення навчально-виховного процесу (НВП) у державній школі України сьогодні вирішується шляхом його адміністративного реформування «зверху» у напрямку Болонського процесу за визнання його самодостатнім [1]. Несприятливим фоном слугує тотальна криза конче розшарованого та деморалізованого суспільства. Але ненауковий, зокрема ідеологізований підхід і неврахування власних умов, ігнорування національних традицій і стану економіки спричинили лише «зайві клопоти» [2] та зруйнували наявну державну школу [3, 4]. Тому актуальним є першочергове наукове обґрунтування шляхів відродження освіти за врахування власного та світового досвіду. Розгляд наукових шляхів відродження освіти України складає **мету** даного дослідження.

Сучасний рівень світових державних систем освіти головною ознакою має зміну екстенсивного (кількісного) шляху розвитку на інтенсивний (переважно якісний). Останній є більш складним і тому потребує значно кращого та бажано об'єктивного наукового, спочатку теоретичного, а далі – організаційно-методичного (технологічного), інформаційного, матеріально-технічного та кадрового забезпечення. Таке відносно освіти слідство має загальноцивілізаційна ознака фази розвитку світового суспільства, що висвітлена відомою тезою: «сьогодні наука постає безпосередньою виробничою силою».

Аналіз за численними публікаціями практичної діяльності й об'єктивного стану сучасної вітчизняної школи, як загальноосвітньої, так і вищої, дозволяє дійти висновку, що підвищення якості НВП потребує якісно нового функціонування усіх головних ланок шкільної дидактичної системи [5]. Та неодноразово доведений теоретично висновок про необхідність системного підходу [5, 6] до вирішення головних протиріч НВП у плані свого практичного застосування стикається з на цей час нездоланими труднощами. Зазначимо, що системний підхід означає поєднання окремих протиріч у сумісність водночас і разом вирішуваних. Інакше, системний підхід означає вихід проблеми протиріч розвитку НВП на міжпредметний, міждисциплінарний рівень.

Якісному оновленню підлягає насамперед професійний суб'єкт НВП – вчитель, викладач. Його власні знання не можуть лишатися вузькоспеціальними, як у вчителя-предметника, а мусять забезпечити ерудицію у головних сферах сучасних фундаментальних знань. Отже, вони мають мати ознаку широкого профілю, що сприяє ситуативно творчому мисленню й оновленню організаційних і процесуальних вмінь і навичок педагогів. Вказана необхідність поліпредметних знань не менше, ніж викладачів, стосується педагогічних менеджерів. Удосконалення тезаурусу всієї керуючої ланки НВП має спричинитися до якісного оновлення діяльності іншого суб'єкта – учнів, студентів. Отже, тільки разом обидва оновлені суб'єкти стануть здатними до дійсно «нових технологій навчання». Водночас з'явиться можливість удосконалити третю вирішальну ланку – зміст освіти. Зауважимо, що зробити це треба не за рахунок кількісного перерозподілу наявного навчального часу поміж угрупованнями (науково-природничі, гуманітарно-суспільні) чи окремими предметами, що має обмежені і подекуди вже використані можливості, а за рахунок системного подолання міждисциплінарних протиріч і структурного оновлення навчальних планів, що надає НВП нової якості: містить значно більші можливості інтенсифікації праці обох суб'єктів. Ці можливості криються у поглибленні міжпредметних зв'язків, що завжди існували у сталій школі. Але сьогодні їх рівень вже недостатній для нагально актуального усунення помітних втрат часу та рівня засвоєння знань учнів за рахунок міжпредметних неузгоджень. Лише системне структурування змісту освіти замість предметного здатне забезпечити максимальне ущільнення за часом викладання-засвоєння сукупного навчального матеріалу з заданими (стандартом освіти) обсягом і контрольованим рівнем засвоєння. Суть такого ущільнення полягає у виявленні й усуненні зайвих і дублюючих складових змісту окремих дисциплін: у цільному сукупному змісті лишаються лише фундаментальні поняття за їх найбільш вдалої, тобто міждисциплінарної та міжнаукової інтерпретації.

Розгляд умов практичної реалізації системного підходу до структурування й ущільнення змісту освіти, по-перше, повертає до вихідної думки про нову якість організуючо-керуючої ланки НВП у

органічному поєднанні з навчальною діяльністю виконавчої ланки, а разом – суб'єкт-суб'єкту НВП. А по-друге, власно структуризація змісту, тобто знань, умінь, навичок (ЗУН), що передбачає поєднання ЗУН, притаманних окремим науковим чи гуманітарним дисциплінам, в єдине ціле знання, потребує створення об'єктивної основи для порівняння з метою наступного поєднання. За аналогією з простими дрібними числами (математичне) перш ніж скласти числівники, їх треба привести до загального знаменника. Перше змушує ще раз підкреслити доступність суттєвого удосконалення змісту освіти лише якісно новому викладачу-поліпредметнику з похідним від нього учнем, студентом. А друге стикається з досі не вирішеною проблемою створення єдиної науки про людину за назвою антропологія (широкий зміст) [6, 7, 8]. Втілення останньої сьогодні неможливе за відсутності єдиної парадигми (вихідних положень методологій досліджень) точних природничих і «неточних» гуманітарних, а тому – природньо-наукових і суспільних «наук» за претензій та наближень останніх до науки заради привласнення її авторитету та статусу [8].

Отже, маємо замкнене коло діалектичних протиріч. Воно не нове у розвитку світових дидактичних систем. Історії педагогіки відомі спроби його розв'язання, зокрема стосовно ведучої вчительської ланки. Досить посперечатися на досвід вальдорфської педагогіки [5]. Сьогодні лише початкова школа має за основу єдиного поліпредметного вчителя-вихователя. Середня, старша, вища школи сталого руху в цьому напрямку так і не виявили: масовий вчитель чи викладач лишається «монопредметником». Він звик до предметного структурування в межах лише своєї дисципліни. Вища школа України, що перейшла на західні ринкові засади підготовки «дешевих» викладачів для себе (магістрів) і середньої школи (бакалаврів), не здатна подолати специфічне для будь-якої вищої школи протиріччя поміж широкопрофільною та вузькоспеціалізованою підготовкою: для цього потрібні помітно більші бюджетні асигнування, ніж за вимогами МВФ. Наприклад, на рівні вітчизняної школи недалекого (за часів соціально орієнтованого суспільства) минулого, що обумовило всесвітньо визнаний високий рівень підготовки спеціалістів. Тому сучасний масовий її випускник задля набуття якості поліпредметника змушений самостійно підвищу-

вати свою кваліфікацію шляхом засвоєння на належному і приблизно однаковому рівні знань ширшого профілю, ніж здешевленого «вузько спеціалізованого» (американський принцип, запозичений «старим світом» у «нового») навчання у державній школі. А це далеко не всім «під силу». Отже, школа сучасної України стикатиметься з додатковими труднощами на шляху реалізації означених потенційних можливостей інтенсифікації НВП.

Зазначимо, що системно вирішений НВП не потребує підвищення фізичної та психічної напруги – звичної прямої інтенсифікації праці його суб'єктів. Системна якість досягається виключно за рахунок оптимізації (за критерієм максимуму кількісно-якісних навчальних досягнень за одиницю часу) науково організованої праці (НОП) та взаємодії всіх ланок будь-якої дидактичної системи, насамперед обох суб'єктів (вчителів і учнів) та опосередковуючого їхнє спілкування змісту освіти. Отже, системний шлях не пов'язаний з загрозою втрати здоров'я суб'єктами НВП, але зумовлює відповідне ускладнення останнього за рахунок помітного підвищення вимог до усіх системно взаємодіючих ланок [9]. Неминучі втрати за рахунок їх недосконалості у реальній дидактичній системі за оптимізованої інтенсивної системи будуть більш помітними, ніж у спрощеній і менш досконалої екстенсивної, особливо за ненаукових (ідеологічних) втручань у організацію НВП. Тому пам'ятаємо: за врахування витрат, що залежать від багатьох факторів, як об'єктивних, так і суб'єктивних (повний аналіз складає предмет окремого дослідження), практичний виграш від оптимізації реально функціонуючої дидактичної системи завжди менший за потенційний для її спрощеної моделі [5].

Таким чином, за науково виправданий напрямок відродження освіти в Україні можна вважати безболісну інтенсифікацію НВП у державних шкільних закладах. Вона не обминає оновлення навчальних планів. Але останнє за наукового системного підходу означає впровадження гнучкого системного структурування змісту освіти замість консервативного предметного. Сьогодні воно пов'язане з поширенням якісно нових структурних утворень, що отримали назву інтегрованих дисциплін [9, 10]. Широко обговорюваний якісний перехід від поширених за кількістю до кількісно обмежених інтегрованих навчальних дис-

циплін можна вважати за радикальний шлях подолання загострених міждисциплінарних, а ширше – міжпрофесійних протиріч. Зауважимо, що цей шлях є цілком погодженим з природною діалектикою розвитку дидактичних систем. Так, наявна тенденція диференціювання кількісно зростаючих під час дослідження складних явищ фактичних знань про них за мети ідеалізованого (на моделях) наукового аналізу знаходить своє відображення в появі на стиках існуючих наук нових наукових напрямків. Останні, у свою чергу, сприяють народженню нових дисциплін у НВП. Але ця за витоком аналітична тенденція у дидактиці, що народжує екстенсивний шлях розвитку НВП, не може тривати нескінченно. Невблаганність обмеженого часу соціалізації людини у онтогенетичному циклі її розвитку обумовлює необхідність аналітичну тенденцію поєднати з синтетичною. Отже, діалектика розвитку стосовно НВП полягає у періодичному поновленні рівноваги, що порушується за рахунок дії протилежних тенденцій. Тому подрібнення (диференціювання) й кількісне зростання (поява додаткових дисциплін) згодом має потупитись укрупненню (інтегруванню) та появі якісно нового фундаментального, тобто системно структурованого навчального матеріалу.

Можна погодитись, що складний процес розробки змісту освіти за історично та суспільно обумовленої мети виховання є першочерговим завданням педагогіки, що передує «новим технологіям» і формам виховання. На жаль, цей процес не завжди є об'єктивним і детермінованим (за першого наближення – для спрощеної моделі) науковим чи навіть стихійно випадковим ринковим. Він подекуди відверто суб'єктивно чи ідеологічно упереджений. Але в усякому разі вирішення питання «чому навчати» за інформаційного засмічення-та лукавих «подвійних стандартів» робить актуальною науково-практичну розробку системно інтегрованих дисциплін. Кількість останніх, що складають коло держстандарту, бажано мати суттєво обмеженою, а якість – належною. Така велика праця майже не по силам окремому педагогу. Вона потребує узгоджених зусиль педколективів «однодумців». Тому нами пропонується поняття «інтегрування» мислити досить широко, вкладаючи в нього сенс від вузького (поєднання змісту двох суміжних дисциплін) до необмежено поширеного (поєднання складного угруповання наук

за попереднього «приведення до спільного знаменника» різноточних даних у єдиний змістовий комплекс). Таке поширення дозволить, на нашу думку, у ході становлення поступово нарощувати ступінь інтеграції дисциплінарних утворень. Тоді не виключена можливість шляхом крайнього переходу розокремлений за науками з різними парадигмами предметний підхід наблизити до бажаного всеохоплюючого (системного). Зокрема, вбачається можливим зняти шляхом зближення природничої та гуманітарної парадигм протиріччя поміж аналітико-синтетичним науково-природничим і гуманітарним цілісним розглядом педагогічних явищ, що належать до сфери «людина – людина» [7, 8].

Сьогодні інтегровані навчальні дисципліни виникають насамперед там, де об'єднання вже назріло, підготовлене попередніми дослідженнями та пройшло апробацію педагогічним досвідом, а також не зустрічає непоборних адміністративних перешкод. Вже існують приклади більш-менш чітко окреслених об'єднань змісту у недалекому минулому незалежних навчальних дисциплін чи їх часток [9, 10]. Досить послатися на відносно нову дисципліну „Сучасна екологія”, яка поєднала у собі дані, які раніше складали розділи фізики, хімії, біології, географії, геоекології, політекономії, соціології тощо, за узагальнення окремих висновків і досягнутих результатів на філософському (біосферному, ноосферному, космічному) рівні. Здійснене інтегрування знань задля сфери «людина-природа» сьогодні виглядає багатообіцяючим і вже знаходить своє практичне застосування у НВП [10]. Про аналогічні спроби задля найскладнішої сфери «людина-людина» розмови точаться дуже давно, принаймні півтора століття, але «віз і нині там...». Але це тема нашого наступного дослідження. Сьогодні ж це – здебільшого попарно інтегровані структурні утворення на зразок читаних авторами курсів «Педагогіка та психологія вищої школи», «Професійно-прикладна фізична підготовка» [9] тощо. Не всі з них набули виразної форми системно інтегрованих, трапляються слабо узгоджені та навіть протирічні результати. Але більшість містить фактичний матеріал, що за свого наукового узагальнення здатний слугувати доказові доцільності запровадження системно інтегрованих структурних угруповань. Вони свідчать про їх придатність щодо відродження високоякісної освіти в Україні.

Висновки. Науковий системний підхід до оновлення освіти надає шкільному НВП нову якість, що обумовлює значні потенційні можливості його інтенсифікації. Практична реалізація цих можливостей потребує якісно нового рівня функціонування усіх головних ланок дидактичної системи. Перш за все потрібні поширені (поліпредметні) знання педагогів-викладачів і менеджерів, а також оновлення навчальних планів шляхом системного структурування змісту освіти та запровадження в НВП інтегрованих угруповань дисциплін за поступово нарощуваного ступеня інтегрування. Існуючі приклади системно інтегрованих угруповань змісту освіти значною мірою довели свої переваги і тому переконують у доцільності свого застосування щодо відродження високоякісної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. // Освіта України, – К.: 2002. № 21.
2. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польск. – М., ВШ, 1990. – 382 с.
3. Разумовский В.Г. Отечественная школа: взгляд со стороны. // «Педагогика», – М.: 1992, № 9-10. – с. 3-7.
4. Доценко В.С. Пятое правило арифметики. // Наука и жизнь. – М.:2004. №12. <http://mk.semico.ru/nkj1204.htm>
5. Гапон Е.В., Гапон В.І. Можливості системного підходу до реформування освіти в Україні. // Наук. зап. каф. педаг. ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Вип. XI – X.: Основа, 2004. – с. 34-41.
6. Ломов Б.Ф. Система наук о человеке. – В кн.: Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – с. 30-50.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. / Пед. соч. В 6 томах. – М.: 1990. – Т. 5.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
9. Ремзі І.В. Інтегративні властивості проф.-прикл. фізичної підготовки. // Наук. зап. каф. пед. ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Вип. XI – X.: Основа, 2004. – с. 169-176.
10. Корсак К. Інтегровані предмети проти профанації. // Науковий світ. – К.: Бюлетень ВАК України, 2002, № 11. – с. 12-13.

УДК 37.013.43:33

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ТА МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Гонтаренко І.С.

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

У статті розглядається використання можливостей методу проектів та Інтернет на уроках іноземної мови, в контексті підвищення ефективності навчання, поглиблення аналізу та оцінювання рівня знань учнів. Проаналізовано поняття «метод проектів» та «Інтернет-ресурси».

Ключові слова: метод, Інтернет, проект.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ И МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Гонтаренко И.С.

В статье рассматривается использования возможностей метода проектов и Интернет на уроках иностранного языка в контексте повышения эффективности обучения, углубления анализа и оценивания уровня знаний учащихся. Проанализированы понятия «метод проектов» и «Интернет-ресурсы».

Ключевые слова: метод, Интернет, проект.

THE USE OF INTERNET RESOURCES AND THE PROJECT METHOD IN THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Gontarenko I.S.

The article considers the use of the project method and the Internet in the foreign language lessons, which increases the effectiveness of training, improves analyzes and evaluates the level of students' knowledge. Analyzed such terms: «project method» and «Internet Resources».

Key words: method, Internet, project.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної освіти тісно пов'язаний з процесом інформатизації, для якого характерною думкою є інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) з науковими та виробничими сферами. Тому зараз значну увагу звертають на впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у предметні галузі.

Аналіз останніх досліджень. Проблемами в галузі розвитку змісту інформаційно-комунікаційних технологій у системі безперервної освіти присвячені праці багатьох науковців, серед них Л.В. Єфімчук, Е.С. Полат, Г.А. Сокова, Н.А. Кочетурова та ін.

Мета статті – проаналізувати сутність використання методу проєктів та Інтернет-ресурсів на уроках з іноземної мови для формування проєктних знань, умінь та навичок. Для досягнення зазначеної мети слід було виконати такі **завдання**: проаналізувати різні підходи до ключового поняття «метод проєктів», розглянути специфіку застосування методу проєктів при вивченні іноземної мови, проаналізувати теоретичні засади Інтернет-проєктів.

Виклад основного матеріалу. З огляду на сучасну науково-педагогічну літературу можемо стверджувати, що метод навчання – це впорядковано організована взаємодія вчителя і учнів, що веде до досягнення мети навчально-виховного процесу [2, с.125].

Метод проєкту – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми. Основою методу проєкту є розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь логічно структурувати свої знання, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного й творчого мислення.

Метод проєктів передбачає власне використання широкого спектра проблемних, дослідницьких, пошукових методів, чітко орієнтованих на реальний практичний результат [3, с. 24].

Головною метою застосування методу проєктів у навчальному процесі є формування проєктних компетенцій усіх його суб'єктів. Під *проєктними компетенціями* розуміють сукупність здатностей та настанов, які забезпечують можливість творчого вирішення особистістю життєвих проблем [4, с. 25].

Проєкт – це результативна дія. Значущість методу проєктів для розвитку навчальної компетентності учня, становлення ключових ком-

петенцій зумовлено перевагами, які надає педагогу його застосування, а саме:

- метод проектів дозволяє перевірити та закріпити на практиці теоретичні знання;
- проект забезпечує зв'язок теорії та практики у процесі навчання;
- результатом проекту є продукт (що забезпечує цілісність проекту, адже оцінюється завершений проект), а умовами, інструментами його досягнення є навчальна компетентність учня;
- даний метод сприяє накопиченню учнем життєвого досвіду, необхідного розвитку та функціонування як його окремих компетенцій, так і життєвої компетентності в цілому;
- участь школяра у проектній діяльності сприяє формуванню вмінь та навичок, становленню життєвих принципів та цінностей, які в подальшому позитивно впливатимуть на його життєдіяльність.

Розрізняють такі типи проектів:

- дослідницькі проекти;
- творчі проекти;
- ігрові проекти;
- інформаційні проекти;
- практико-орієнтовані проекти [4, с. 25-27].

За кількістю учасників проекти поділяються на особистісні, парні та групові [5, с. 9].

За тривалістю проведення розрізняють короткодійні (кілька уроків з програми одного предмета), середньої тривалості (від тижня до місяця), довготривалі (кілька місяців) проекти.

У методиці викладання англійської мови за допомогою Інтернет-ресурсів розглядають такий метод навчання, як Інтернет-проект. У ході роботи над проектами учні застосовують і розширюють свої знання з мови, отримують значну країнознавчу інформацію тощо. Інтернет-проект фактично зустрічається у 2-х видах [6, с. 39]:

1) www – проект, розрахований на те, що учень отримує завдання, для виконання якого йому необхідно знайти інформацію в Інтернеті і надати згодом результати свого пошуку;

2) e-mail – проект, який ґрунтується на тому, що існують 2 види письмової комунікації в Інтернеті: синхронна (chat) і асинхронна (e-mail).

У chat учасники обмінюються письмовими повідомленнями і роблять це в режимі реального часу. Цей спосіб ефективний для індивідуального вивчення мови. В аудиторії ж таким чином важко працювати. Крім того, потрібно володіти мовою на досить високому рівні.

У синхронній письмовій комунікації існує можливість продумати, виправити, переписати свій текст (це важливо особливо для початківців).

E-mail – проект, як правило, проводиться за участю двох або декількох груп учнів з різних країн, для яких англійська мова є іноземною. Безпосередня участь носіїв мови при цьому не доцільна, тому що мовний, а отже, і змістовний рівень комунікації їх навряд чи може зацікавити. Як засвідчує практика, учням важливо те, що тексти складаються не з метою продемонструвати свої знання і отримати за те оцінку, а для партнерів однолітків (а ми знаємо, як важлива підлітку думка підлітка), щоб передати їм цікаву інформацію, обговорити актуальні проблеми.

У сучасних умовах актуальності набуває питання методики викладання англійської мови у школі з урахуванням розвитку новітніх інформаційних технологій. На уроках англійської мови за допомогою Інтернет можна вирішити цілу низку дидактичних завдань, а саме: формувати навички та вміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; вдосконалювати вміння писемного мовлення школярів; поповнювати словниковий запас учнів; формувати у школярів стійку мотивацію до вивчення англійської мови.

Учні можуть брати участь у тестуванні, у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться по мережі Інтернет, листуватися з однолітками з інших країн, брати участь у чатах, Веб-конференціях тощо.

Досвід переконує, що участь в Інтернет-проектах підвищує рівень практичного оволодіння учнями одночасно англійською мовою і комп'ютером, а головне – формує навички самостійної діяльності, ініціативність.

Висновки. Таким чином, у навчанні учнів англійської мови Інтернет допомагає формувати вміння та навички розмовної мови, а також у вивченні лексики і граматики, забезпечуючи справжню зацікавленість а, отже, ефективність навчання. Також в учнів формуються знання, вміння та навички щодо проективної діяльності, що ми розцінюємо як підвищення рівня практичного володіння англійською мовою і комп'ютером, розвитку самостійності у навчанні.

Ефективність реалізації навчального проекту доводить, що він може стати однією з традиційних освітніх форм організації навчально-виховної роботи в освітньому закладі, як урочної, так і позакласної.

Таким чином, метод проектів є одним з ефективних способів формування та розвитку особистості учня, яка формує його вміння орієнтуватися у величезному потоці інформації, здатність приймати нестандартні рішення, розкриває її інтелектуальний, духовний, сприяє накопиченню творчого потенціалу, підвищенню мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Використання Інтернет-ресурсів, у свою чергу, сприяє формуванню проективних умінь та навичок, робить уроки більш насиченими і цікавими, сприяє саморозвитку та самоосвіті учня.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат – ИЯШ 2000. – № 2 – С. 3-10.
2. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью / А.А. Алхазишвили. – М.: Просвещение, 1988. – 125 с.
3. Виноградова Г.А. Психология обучения иностранному языку / Г.А. Виноградова – Самара: Самар. гуманит. акад., 2003. – 101 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат — М., 2000. – 367 с.
5. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков – Запоріжжя, 2005. – 112 с.
6. Хэгболдт П. Изучение иностранных языков / П. Хэгболдт — М., 1998. – 159 с.

УДК [034:011:32]

**ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО
КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Донцов А.В.

В статті розглядаються проблеми розширення моральної мотивації професійної підготовки майбутніх учителів в умовах класичного університету.

Ключові слова: моральна культура, моральні цінності, мотивація навчальної діяльності, навчально-виховний процес.

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО
КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Донцов А.В.

В статье рассматриваются проблемы расширения моральной мотивации профессиональной подготовки будущих учителей в условиях классического университета.

Ключевые слова: моральная культура, мотивация учебной деятельности, учебно-воспитательный процесс.

**PROBLEMS OF FORMING OF MORAL'NO-ETYCHESKOGO
COMPONENT OF PROFESSIONAL PREPARATION
OF FUTURE TEACHERS**

Dontsov A. V.

In the article the problems of expansion of moral motivation of professional preparation of future teachers are examined in the conditions of classic university.

Keywords: moral culture, moral values, motivation of educational activity, uchebno-vospytatel'nyy protses.

Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах класичного університету має передбачувати лише розвиток потреб в оволодінні фаховою науковою інформацією, але й сформованістю моральної культури через розширення моральних мотивів професійного зростання, таких як належить любов до дітей, професійний обов'язок і відповідальність, моральна саморегуляція професійної діяльності, самовідданість педагогічній професії.

Педагогічний досвід переконливо вказує на неможливість в умовах вищого навчального закладу підготувати педагога майстра, застосовуючи лише примусові методи реалізації нових педагогічних технологій. Морально-етичний компонент підготовки педагогічних кадрів можна розглядати не лише як один з пріоритетних напрямків фахової підготовки спеціаліста, а й як інтегруючу складову професійної підготовки, адже моральна мотивація підготовки фахівця за бажаних педагогічних умов може містити безліч дійових мотивів учіння студентів. Отже, метою статті є дослідження проблеми формування морально-етичних чинників, які безпосередньо і опосередковано впливають на якість професійної підготовки майбутніх учителів.

Проблема активізації морально-етичного компоненту професійної підготовки майбутніх учителів знайшла часткове відображення у зв'язку з дослідженням особливостей педагогічної етики та етикету (Е. Юдіна, І. Чернокозов, В. Чернокозова, В. Шеломенцев), морального виховання та професійної підготовки спеціалістів (В. Бакштановський, І. Козубовська, Л. Нечепоренко, Г. Штефанич), особистісно-професійного вдосконалення майбутніх учителів та ресурсного збагачення студентського самоврядування (О. Біла, Л. Шуртакова, Є. Улятовська), формування емоційної культури майбутніх учителів (І. Анненкова, А. Горячова), моральних переконань та світогляду студентів (Т. Шуртакова, О. Яковлева та інші). У зазначених дослідженнях підкреслюється положення про важливість морального фактору у підготовці спеціалістів вищої кваліфікації. Підвищення дієвості морально-етичного компоненту професійної підготовки майбутніх учителів ще не отримало належного стимулювання в системі вищої освіти. Як свідчить аналіз сучасної педагогічної практики, оцінка успішності діяльності вчителя насамперед оцінюється за формальними показниками, що ма-

ють переважно дидактичну спрямованість і не враховують елементи його моральної культури, загальної вихованості та готовності до виховної діяльності, але, водночас, саме ці критерії стимулювання педагогічної діяльності мають бути провідними в розбудові системи освіти у відповідності до сучасних соціально несприятливих умов.

Професійна підготовка майбутніх учителів утворюються не лише завдяки освоєнню природних або гуманітарних дисциплін, а й завдяки формуванню особистісної моральної культури та культури інтелектуальної й інноваційної діяльності. Зазначені різновиди культур і їх складові значною мірою впливають на розширення мотивації професійної підготовки майбутніх учителів. Морально-етична готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності є однією з найважливіших педагогічних умов утворення позитивної установки на постійне самовиховання і професійне самовдосконалення як прагнення до особистісної соціокультурної, моральної та професійної звершеності.

Володіння майбутнім вчителем знаннями з обраної спеціальності та дисциплін педагогічного курсу є важливим критерієм його професійного зростання, але не менш важливим є розробка проблеми активізації морально-етичних чинників їх загальної професійної підготовки, до яких можна віднести моральні почуття (справедливості, честі, гідності, відповідальності, совісті, професійного обов'язку), моральні якості (сумлінності, професійної принциповості, чесності, доброти, дисциплінованості, сміливості, надійності, працелюбства), моральні переконання (віра в силу любові, доброти, чесності, справедливості, служіння і самовідданості). У дослідженні найбільш оптимальних шляхів підготовки майбутніх учителів до викладання певного предмета існує багато науково-методичних розробок, але, поряд з цим, проблеми формування моральних механізмів, що зумовлюють підвищення мотивації учіння і якості підготовки педагогічних кадрів і, зокрема, формування їх моральної культури як основи оволодіння педагогічною майстерністю вимагають більш ретельного аналізу.

Суттєвим недоліком формування моральної культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є відсторонення викладачів вищого навчального закладу від виховної проблематики студентської молоді з причини низької виховної кваліфікації і хибної впевненос-

ті в тому, що виховну функцію у соціумі повинна виконувати сім'я. Відчуження майбутнього вчителя від виховної проблематики значно ускладнює процес утворення переживань, що характеризують його громадянську позицію, гальмує засвоєння соціокультурних та моральних цінностей (громадський обов'язок, патріотизм, суспільне благо) на особистісному рівні, адже всі форми суспільної свідомості мають моральний сенс й інтегрують соціально-економічні, соціокультурні і моральні аспекти реальної дійсності. Індиферентне ставлення майбутнього вчителя до моральної свідомості соціуму негативно впливає на його соціалізацію і гальмує розвиток внутрішніх морально-регулятивних підсистем як провідного елементу формування моральної культури.

Практична недостатність формування моральної культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки полягає у недооцінці управлінських структур вищої освіти значущості вирішення проблеми підвищення виховної кваліфікації та рівня морально-духовного розвитку викладачів вищих навчальних закладів. Доцільність вирішення зазначеної проблеми полягає в об'єктивній необхідності усунення протиріччя, що існує, з одного боку, між набуттям майбутнім вчителем знань, вмінь і навиків з конкретної спеціальності і прищепленням йому професійних морально-духовних якостей.

Дослідження, що проводились серед студентів вищих навчальних закладів Харкова засвідчили, що у свідомості студентської молоді найбільш вагомими соціальними цінностями є: свобода підприємництва, вибору, захисту прав людини (22,6 %), гроші і матеріальний добробут (14,8 %), любов, доброта, дружба (14,6 %). Це свідчить про те, що у моральній свідомості майбутніх педагогів матеріальний, предметний зміст панує над духовними і професійними цінностями.

Лише незначна частина опитаних студентів усвідомлює соціальну значущість таких важливих якостей особистості, як освіта, знання, розум (7,8 %), чесність, взаєморозуміння, справедливість (6,25 %), честь, совість, людяність (3,1 %). Напевно, ці моральні якості не знаходять належної оцінки в сім'ї і не підкріплюються громадською думкою студентської спільноти. Дослідження вказали й на досить низький рівень загальної гуманітарної освіти майбутніх учителів, що проявилось в їхній ціннісно-орієнтаційній невизначеності. Так, 15,6 % опитаних

зовсім не змогли назвати жодної, на їх думку, пріоритетної соціальної цінності.

Перевага вузькопрагматичних цінностей над духовним призводить до руйнації природних механізмів розвитку морально-регулятивної структури особистості. Тому проблема активізації морального чинника в професійній підготовці майбутніх учителів полягає в органічному поєднанні професійних і моральних цінностей, що характеризують індивідуальну і групову свідомість студентської спільноти. За матеріалами досліджень ієрархія пріоритетів моральних і соціальних цінностей була різною. Так, серед моральних цінностей на перший план майбутні вчителі становлять: чесність і совість (36,7 %), на другий — порядність, відповідальність, доброчинність (21 %), доброта, чуйність, увага (19,5 %), і на третій — любов і вірність (8,5 %), справедливість (4,6 %), довіра, повага, взаєморозуміння, відданість (3,3 %). Якщо в системі соціальних цінностей були виділені свобода підприємництва і захист прав людини, то найголовнішими моральними цінностями були чесність і совість.

Вбачається, що вплив регулятивного компоненту на професійну підготовку майбутніх учителів через впровадження чітко вираженої виховної системим полягає в наступному: по-перше, в системі вищої педагогічної освіти серед частини студентів існує профорієнтаційна невизначеність щодо професії вчителя. Напевно це зумовлено тим, що у класичному університеті, загальний об'єм годин педагогічного циклу складає в середньому від 4 до 7 відсотків від загальної професійної підготовки.

По-друге, більшість майбутніх учителів не володіючи стійкими морально-естетичними якостями, здебільше орієнтовані на отримання професійної підготовки у галузі природничих та гуманітарних наук, що заважає утворенню стійкої морально мотивованої позиції на отримання кваліфікації педагога.

По-третє, майбутній вчитель здебільше не здатний об'єктивно оцінити значення педагогічної спадщини минулого як неперевершеної моральної цінності. Тому в навчальному процесі конче необхідне формування ставлення майбутніх учителів до професійного самовдосконалення через оволодіння класичними і сучасними педагогічними

знаннями як до системи прагматичних і морально-мотивованих цінностей.

Велике значення у розвитку морально зорієнтованої мотивації професійної діяльності майбутніх учителів має система цінностей, етичних поглядів та переконань про об'єктивний світ, його природні та соціальні процеси і закономірності, що має складати змістовну основу навчально-виховного процесу. За даної умови ціннісні уявлення майбутніх учителів в більшій мірі будуть формуватись не на буденному рівні, а на рівні об'єктивних науково-обґрунтованих знань. Одним з головних критеріїв сформованості об'єктивної системи цінностей майбутнього вчителя є рівень її тотожності з науковими знаннями. Досягнення цієї методичної умови на практиці сприяє утворенню адекватних, об'єктивних уявлень фахівця про систему соціокультурних і моральних цінностей, серед яких велике значення має і цінність виховання, до якої майбутній вчитель повинен ставитись не як до ідеологічного надбання певної соціальної системи, а як до вічної морально-етичної категорії, яка має неперевершену соціокультурну цінність. Лише суспільне виховання, реалізоване у вищих навчальних закладах, має закладати моральні основи перспектив майбутнього зростання і розвитку суспільства за показниками соціокультурних критеріїв якості життя і соціального добробуту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакштановский В.И. Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии. Монография / В.И. Бакштановский, Е.П. Потапова, Ю.В. Согомонов. – Томск: ТГУ, 1991. – 215 с.
2. Бакштановский В.И. Введение в теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью. Монография/ В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов. – Томск: ТГУ, 1986. – 466 с.
3. Біла О.О. Виховна система вищої школи як засіб особистісно-професійного вдосконалення студентської молоді // Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. – Ізмаїл: ІДГУ, 2007. - С. 147-170.

4. Козубовська І.В. Роль університета в підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів в умовах ринкової економіки // Образование в условиях перехода к регулируемой рыночной экономике: Сб. науч. трудов. - М.: НИИВО, 1991, с. 57-59.
5. Нечепоренко Л.С. Сучасна педагогіка: Навчальний посібник / Л.С. Нечепоренко, Г.Ф. Пономарьова, Я.В. Подоляк. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2007. – 216 с.
6. Шумская Л.И. Проблемы воспитания студенческой молодежи // Воспитание. – 2000. – № 5. – С.57-71.
7. Юдина Е.Г. Педагогическая этика и профессиональное сознание педагогов. – Человек, М., 1998, № 4, с. 57-66.

УДК 371.35:33

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Друзь І.М.

У статті розглянуто результати експериментальної перевірки ефективності формування готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності та визначено компоненти їх фахової підготовки.

Ключові слова: готовність майбутнього фахівця, професійна діяльність, експериментальна перевірка.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Друзь И.Н.

В статье рассмотрены результаты экспериментальной проверки эффективности формирования готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности и определены компоненты их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: готовность будущего специалиста, профессиональная деятельность, экспериментальная проверка.

**EXPERIMENTAL CHECK OF EFFICIENCY OF FORMATION
OF READINESS OF THE FUTURE ENGINEERS
TO PROFESSIONAL WORK**

Druz I.N.

In article results of experimental check of efficiency of formation of readiness of the future engineers to professional work are considered and components of their vocational training are defined.

Keywords: readiness of the future expert, professional work, experimental check.

Постановка проблеми. Удосконалення системи освіти завжди було і залишається однією з тих проблем, вирішення яких є запорукою і умовою цивілізованого, сталого розвитку суспільства. Освіта у сучасному світі стає все більш важливим стратегічним ресурсом, чинником соціальної безпеки. Тим більше це стосується вищої освіти, яка, з одного боку, відіграє важливу роль у підготовці сучасного фахівця, формуванні його професійних компетенцій, а з іншого, навіть не набула системного характеру, а отже не зовсім відповідає сучасним вимогам як за змістом, так і за формами та методами навчання, масштабами залучення новітніх наукових досягнень та інформаційних технологій.

Специфіка педагогічних проблем сучасної вищої освіти обумовлена необхідністю набуття майбутнім фахівцем професійного досвіду практичної діяльності ще на етапі навчання у вищому навчальному закладі. Проблема готовності у контексті професійного становлення особистості є одна з найважливіших для вищих навчальних закладів.

В умовах, коли вимоги та потреби ринку інтелектуальної праці швидко змінюються, система вищої освіти повинна надавати можливість студентам отримувати не тільки теоретичну, але й ґрунтовну практичну професійну підготовку [3].

Головним з основних стратегічних завдань є необхідність сформувати у майбутніх інженерів готовність до професійної діяльності,

що вимагає від навчального закладу принципово нового підходу: інтеграції професійної освіти, практичної діяльності та нових інформаційних технологій.

На сьогоднішній день майбутні інженери повинні володіти професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва та високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтується на критичному мисленні та здатності застосовувати теоретичні надбання на практиці [2, с. 37].

Враховуючи вище викладене виникла необхідність проведення експериментальної перевірки ефективності формування готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності.

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і практичними питаннями. Безумовно, дослідження з порушеної проблеми має важливе теоретичне та практичне значення, оскільки відкривається можливість для плідного опрацювання цілого ряду актуальних питань пов'язаних з формуванням готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Щоб зробити роз'яснення багатьох актуальних теоретичних питань, необхідно провести аналіз кращих здобутків практики, що, у свою чергу, допоможе вирішити питання ефективного формування готовності фахівців до професійної діяльності та дозволить істотно підвищити їх конкурентоспроможність на ринку праці. Пошук шляхів вирішення цієї проблеми породжує діалектичну єдність теоретичних і прикладних аспектів.

Аналіз попередніх досліджень. Протягом останніх років у вітчизняній педагогіці з'явилося чимало праць І. Носача, В. Дюкова, Є. Уткіна, Ю. Голубєва, М. Махмутова, С.Макарова, Ю. Морозова, Ю. Голубєва, Ф. Русинова, О. Щербака присвячених проблемі професійної підготовки студентів.

Питанням професійної підготовки на основі компетентнісного підходу присвячені праці В. Анищенко, А. Михайличенка, Л. Товажнянського та ін.

Формуванню творчих здібностей у майбутніх фахівців присвячені праці В. Анфімова, В. Моляко, В. Рибалки, О.Г. Романовського, Ю. Нагірного, В. Лугового, Р. Гуревича та ін.

Тематика досліджень зазначених вище авторів є досить широкою, але проблема формування готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності, на нашу думку, недостатньо визначена.

Метою даної статті є визначення компонентів фахової підготовки та висвітлення експериментальної перевірки ефективності формування готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Виходячи із визначеної мети даної статті, доцільно розпочати виклад з того, що на сьогоднішній день процес формування готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності не може вважатися однозначним, і тому потребує більш детального дослідження та доопрацювання.

На підставі теоретичного дослідження проблеми нами було здійснено експериментальну роботу з метою перевірки ефективності формування готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності.

Необхідність підготовки фахівців, спроможних працювати в умовах ринкової економіки потребує вирішення цілої низки принципових питань, які стосуються готовності випускників вищої школи до професійної діяльності.

На основі аналізу різних підходів визначення професійної готовності фахівців до професійної діяльності ми визначили наступні компоненти фахової підготовки: **психологічний компонент** (мотиви вибору професії; мотивація формування нових професійних знань та умінь; професійний саморозвиток та самовдосконалення; готовність інженера до професійної діяльності); **когнітивно-професійний** компонент (пізнавальна активність; професійне мислення; створення і розвиток власної професійної позиції; моделювання інженерних процесів; володіння методами інженерного аналізу та проектування); **соціальний компонент** (громадська активність в процесі навчання; приналежність до професійної спільноти; адаптація в суспільстві в процесі професійної діяльності; визнання неперервної освіти протягом життя); **ціннісно-фаховий** компонент (пізнавальна активність майбутнього фахівця в процесі формування професійних компетенцій; мотивація формування нових професійних умінь; ефективність формування професійних умінь; творчий підхід до вирішення професійних завдань; застосування професійних умінь в нових умовах).

Успішне формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців базується на їх готовності до професійної діяльності. Провідною складовою готовності до професійної діяльності є особистісна готовність, яка розуміється вченими як сукупність функціональних, операційних та особистісних компонентів.

Особистісна готовність допомагає майбутнім фахівцям усвідомлено підійти до професійної діяльності, зрозуміти і вибрати для себе найбільш кращі напрямки роботи, сприяє ефективній діяльності в обраних напрямках, і надалі успішної професійної та особистісної самореалізації [1].

В контексті дослідження проблеми формування у студентів готовності до професійної діяльності нами визначено, що між студентами експериментальних і контрольних груп за рівнем їх готовності до професійної діяльності відмінностей не було. Метою даної експериментальної роботи стала перевірка ефективності формування готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності та підтвердження статистично достовірними оцінками.

В ході дослідження нами вивчалось поняття «готовність», визначались рівні готовності до професійної діяльності та компоненти фахової підготовки студентів галузі знань 0505 „Машинобудування та матеріалообробка” напряму підготовки 6.050502 „Інженерна механіка”.

Основними завданнями даного педагогічного дослідження стали: аналіз реальної практики професійної підготовки і готовності до майбутньої професійної діяльності майбутніх інженерів та рівня його відповідності сучасним вимогам; визначення основних професійних вимог до майбутніх фахівців у галузі знань 0505 „Машинобудування та матеріалообробка”; розробка змісту практичного навчання, спрямованого на формування професійних умінь майбутнього фахівця інженерно-технічного профілю; розробка методичних рекомендацій, дидактичного матеріалу щодо організації та проведення практичного навчання студентів вищих навчальних закладів з метою ефективного формування готовності їх до професійної діяльності; впровадження розроблених методичних рекомендацій в навчальний процес; обробка, інтерпретація та аналіз отриманих даних.

Експериментальне педагогічне дослідження проводилось у три етапи. На першому етапі вивчалась реальна практика професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів, перевірялись умови проведення дослідження, визначалась діагностика рівнів готовності до професійної діяльності, визначався склад і кількість експериментальних та контрольних груп. На другому етапі розроблялась модель сучасного інженера та система формування готовності до професійної діяльності. На третьому етапі дослідження було здійснено перевірку ефективності основних положень запропонованої методики організації практичного навчання з метою формування готовності студентів до професійного навчання. Елементи змісту наукового пошуку на кожному етапі були взаємопов'язані.

Необхідно зазначити, що експеримент проходив у природних умовах, не порушуючи логіки та ходу навчального процесу. У контрольних групах КГ-1, КГ-2, (48 осіб) практична підготовка здійснювалась традиційно. В експериментальних групах ЕГ-1, ЕГ-2, (45 осіб) процес практичної підготовки здійснювався на основі певних вимог: організація навчального процесу була максимально наближена до реальної діяльності підприємства та виробництва.

Практична професійна підготовка була направлена на універсалізацію підготовки фахівця, надання широкого спектру можливостей отримання первинних знань і умінь та готовності до поглибленого вивчення певних сфер діяльності, швидкої адаптації в умовах постійної зміни виробництва, готовності до зміни діяльності.

Фахова підготовка враховувала перспективи розвитку виробництва, науки та суспільства. Навчання було направлено на формування у студентів готовності до роботи з новими програмами, системами, до впровадження в виробництво прогресивних технологій та систем керування. У процесі практичної підготовки одними з пріоритетних виробничо-організаторських функцій у загальній структурі професійної діяльності фахівця стали уміння володіти методами та формами організації праці, прищеплення сумлінного відношення до виконання кожного завдання, сформованість потреби до самовдосконалення [4].

Висновки. Отримані дані експериментального дослідження засвідчили, що рівень сформованості готовності майбутніх інженерів

до професійної діяльності не можна вважати достатнім. Застосовані в ході експериментального дослідження методи ефективного формування готовності студентів до професійної діяльності засвідчили необхідність проведення спеціальної роботи щодо формування професійних компетенцій студентів. В першу чергу впровадження інноваційних методик та форм навчання, а також розробку та опробування нових педагогічних технологій.

Перспективи подальших досліджень з порушеної проблеми полягають в тому, що вони дають можливість удосконалити модель сучасного фахівця, розробити конкретні наукові програми та рекомендації щодо формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності у відповідності до європейських вимог.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Дибкова Л.М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Дибкова Л. М. / Інститут вищої освіти. – К., 2006. – 245 с.
2. Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика [Текст]: монографія / О.А. Ігнатюк. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2009. – 432 с.
3. Носач І. В. Формування професійних умінь і навичок майбутніх економістів у процесі вивчення інтегративних фахових дисциплін: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Носач І. В. – К., 2009 – 265 с.
4. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: [монографія] / Романовський О.Г. – Харків: Основа, 2001. – 324 с.

УДК 378. 14:503

**ВПЛИВ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

Єфремов С.В.

*Харківський національний технічний університет сільського
господарства імені П. Василенка*

**ВЛИЯНИЕ ЧИННИКОВ НА РАЗВИТОК ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Єфремов С.В.

Стаття присвячена впливу чинників на розвиток творчих здібностей студентів у навчальному процесі. Встановлено, що розвиток творчих здібностей залежить від чинників (умови, ситуації, аспектів, форми, протиріччя у навчальному процесі у ВНЗ) які допомагають студентові отримати навички на основі знань.

Ключові слова : чинник, здібності, протиріччя, розвиток, творчі.

**ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Єфремов С.В.

Стаття посвящена влиянию факторов на развитии творческих способностей студентов в процессе обучения. Установлено, что развитие творческих способностей зависит от факторов (условия, ситуации, аспектов, форм, противоречий в процессе обучения в ВУЗе) которые помогают студенту получить навыки на основе знаний.

Ключевые слова : фактор, способности, противоречия, развитие, творческие.

INFLUENCE OF FACTORS ON DEVELOPMENT OF CREATIVE FACULTIES OF STUDENTS IN PROCESS OF EDUCATION

Efremov S. V.

Article devotes to influence of factors on development of creative faculties of students in process of education. Development of creative faculties is thought to depend on factors (conditions, situations, aspects, forms, contradictions in process of education in an institution of higher education) which help a student acquire skills by means of knowledge.

Key words : factor, faculties, contradictions, development, creative.

Постановка проблеми

Розвиток та стимулювання творчості у навчальному процесі вищої школи розглядається як важливе завдання навчання та виховання студентів. Творча обдарована та активізована особистість представляє собою максимально досягнутий результат роботи у вищому навчальному закладі, який розвиває особистість. Головне завдання по організації та реалізації процесу навчання є досягнення високого рівня розвитку (розвиток якостей творчої особистості у студентів, передача знань, досвіду, ціннісних орієнтацій у відповідності до норм практичного досвіду через творче мислення та діяльність).

Аналіз дослідження та публікації. Аналіз історико-педагогічної літератури переконливо доводить, що на початку 50-х років ХХ століття почали з'являтися узагальнюючі публікації, що певним чином розкривали аспекти проблеми науково-дослідної роботи студентів, а саме були зосереджені навколо питань: концепції виховання та самовиховання творчої особистості на інтенсивній основі (Андрєєв В.І.); програмно цільовий підхід до інтенсифікації учбової та наукової творчості студентів (Хафизев В.А., Щербаков В.С., Івашина Г.В.); використання науково – дослідного співробітництва у процесі інтенсивної підготовки творчого фахівця у вузі (Посталюк Н.Ю.); формування творчих здібностей студентів – майбутніх вчених в умовах інтенсифікації їх естетичної підготовки (Петров Г.А.); формування наукового світогляду студентів, як чинника інтенсифікації їх творчої діяльності (Шуртаков Т.В.).

Мета даної статті – розкрити вплив чинників на розвиток творчих здібностей студентів у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу

Розвиток творчих здібностей у ВНЗ презентує собою науково обґрунтований процес навчання, який має відношення до учбово-теоретичного пізнання та необхідності активного оволодіння предметом навчання та цей процес є спрямованим на розвиток активності, самостійності та власної відповідальності за подальше удосконалення особистості студентів. За урахуванням поставлених цілей потрібно свідомо та планомірно організовувати у цьому процесі умови, які стимулюють творчість, тому що студент є свідомою, самостійною з почуттям власності відповідальності діючою особистістю. Атмосфера яка виникає при певних умовах сприяє розвитку творчих здібностей, а саме:

1. Студенти у процесі навчання діють на основі загальних цілей та інтересів. Їх наміри, мотиви, погляди диференційовані. Але з точки зору об'єктивного результату їх робота позитивна;
2. Робочий процес відбувається орієнтовано на предмет та на досягнення наміченого результату;
3. Усі студенти – які відрізняються один від іншого активно діють у цьому процесі;
4. Взаємовідношення між особистостями визначаються у навчальному процесі вимогами діяльності, не особистісними симпатіями або антипатіями;
5. Навчальний процес визначається різноманітними але світоглядними та моральноетичними, емоційними та соціальними установами усіх учасників;
6. Прогреси крокування та результати роботи мають відношення до робочого процесу об'єкту;
7. Процес навчання оцінює діяльність студентів та здійснює індивідуальний підхід по відношенню до студентів. [1, с. 171 - 172].

Процес навчання у вищій школі виконує суспільні функції, найважливіша з яких є розвиток творчих здібностей студентів. З точки

зору роботи яку виконують студенти ця здатність складається з трьох важливих компонентів діяльності, а саме:

- Здатність к засвоєнню та самостійному розширенню суспільних знань по своєму фаху та їх використання у професійної діяльності;
- Здатність до наукової роботи у всіх специфічних галузях діяльності (індивідуальна робота, керівництво творчими колективами);
- Здатність до творчості по фаху та у суспільної роботі та тим самим у подальшому розвитку рівня знань у суспільної практики (винахідництво, відкриття, новаторство, продуктивність рішення).

Для стимулювання творчості та організації учбового процесу та учбової діяльності студентів необхідно розвивати професійну діяльність у період навчання, а саме створювати ситуації які пов'язані з системою вимог з посиленими труднощами:

1. Посилення наукового рівня до змісту навчання (завдання, проблеми);
2. Посилення труднощів пошукового комплексу наукового процесу;
3. Посилення рівня активності, самостійності та відповідальності студентів та колективу студентів при виконанні завдань;
4. Посилення вимог до наукової та різноманітної творчої роботи по фаху.

Дослідницька направленість пов'язана з розробкою професійних специфічних вимог для розвитку здібностей студентів завдяки яким викладач впливає на усвідомлення необхідності самій діяльності, мети та змісту діяльності, на інтенсифікацію студента до суспільно важливих вимог, на готовність студента для подальших дій, на планування та хід діяльності, на вимогливі комунікативні та послідовні принципи дії, на самооцінку процесу та результату власних дій. Наприклад, науково – пізнавальна діяльність студентів шляхом правильно поставленої мети у учбовому процесі може бути спрямована на різні аспекти :

- На наукові пізнання предмету діяльності;
- На пізнання типів науково – дослідної роботи студентів;

- На пізнання наукового значення, функції, цінностей, соціального впливу об'єкту;
- На рівень та сам процес розвитку діяльності студентів.

Рівень вимог до розвитку особистості визначається різноманітністю чинників які пов'язані з різними формами самостійної наукової роботи (індивідуальна та колективна), а саме:

1. самостійні роботи студентів (реферати, експерименти);
2. самостійні довготривалі роботи (курсів роботи, практичні заняття, виготовлення наочних посібників);
3. самостійні наукові, творчі роботи, які виконуються індивідуально або колективно (дипломи, дослідницькі проекти).

Кожна конкретна ситуація вимагає від студента творчого відношення до діяльності у всіх трьох формах. Важливою діяльністю викладача є визначення проблем та формування протиріч, які складають змістовну частину академічної організації учбового процесу, а саме:

1. Обробка різноманітних завдань при рішенні проблем, коли необхідні ситуація, фантазія, та переніс техніки знаходження креативних ідей;
2. Виклад основних фундаментальних та спеціальних знань, які необхідні у процесі обробки проблеми, систематизації та визначення недоліків у знаннях, яких варто позбутися шляхом вирішення проблеми;
3. Аналіз протиріч специфічного для даної спеціальності за допомогою методів проблемного аналізу та формування проблем та завдань які містяться у цьому протиріччі;
4. Набуття досвіду по використанню як алгоритмів, так і евристик, застосовуючи евристичні методи, характерні для даної спеціальності. [1, с. 173 - 177]

Слід зазначити що, існують певні протиріччя, а саме :

- 1) між діючим станом науково-дослідної роботи студентів та суспільними потребами у фахівцях нової формації, які володіють навиками наукової творчості. Це є відображення більш загального протиріччя між гострою соціальною потребою у науці,
- 2) між необхідністю координації наукової творчості студентів з загальним спрямуванням науково-дослідної роботи кафедр

та дійсним станом організації науково-дослідної роботи (відсутність на багатьох кафедрах єдиного перспективного плану науково-дослідної роботи викладачів та студентів).

- 3) між необхідністю розвитку творчого, пошукового мислення студентів та існуючим догматичним стилем та методами навчання, розрахованими на передачу та засвоєння готових знань, однотипних точок зору [2, с. 23].

Для підвищення ефективного розвитку творчості студентів слід використовувати вимоги, а саме:

- Підвищення якості та кількості знань які мають вирішальне значення як для результату так й до процесу навчання ;
- Диференційна мотивація та стимуляція поведінки при досягненні результату залежить від індивідуальної мотивації студентів (цікавість до пізнання, радість у діяльності, потреба у навчанні та розвитку) ;
- Інтеграція вимог, які створюють такі ситуації, які вимагають більш справжніх творчих досягнень (дипломні роботи) ;
- Цілеспрямоване навчання методам пізнання та практики діяльності (наукові методи рішення, наукова постановка завдань, методам пізнання та дослідження, креативним способів мислення (пошуку ідей)), розумовим операціям (аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, діалектичним методам). [1, с. 178].

Результативність дослідження стимулює пошукову роботу студентів, та сприяє закріпленню інтересу до наукових досліджень, а саме вирішує важливі завдання :

1. Забезпечення сприйнятливості в організації та проведення науково-дослідної роботи з поступовим її ускладненням від першого курсу до останнього курсу;
2. Закріплення міжкафедрального, міжфакультативного, міжвузівського співробітництва;
3. Здійснення тісної взаємодії з виробництвом;
4. Формування творчих методологічних установок та навиків наукового пошуку;
5. Виховання ідейно-моральних якостей необхідних майбутньому фахівцю. [3, с. 70].

Для підвищення ролі наукової творчості студентів необхідно:

- Удосконалювати організаційні форми наукової роботи як засіб розвитку творчого потенціалу студента, формувати його здібності;
- Створити таку суспільну думку, яка сприятиме затвердженню у студентському середовищі розуміння того, що недооцінювання науково-дослідного труда та необхідності формування відповідних навичок здатна перетворитися у технократизм, професійний консерватизм, небажання шукати та використовувати нові методи господарювання, навчання, тощо;
- Використовуючи різні форми організації науково-дослідної роботи студентів, запобігати формуванню полегшених уяв про наукову творчість. Такі уяви створюють у молодій людині неправильні ілюзії. Не варто підміняти наукову творчість з її труднощами, конфліктами та пристрастю. Варто підходити до науково-дослідної роботи студентів з позиції високих теоретико-методологічних вимог науки [3, с. 76].

Висновки

Таким чином творчі здібності студентів є сукупністю умінь та навичок які студенти здобувають упродовж свого навчання у вищому учбовому закладі на основі теоретичних знань. Цей процес довготривалий який залежить від працьовитості, наполегливості у досягненні своєї мети упродовж п'ятирічного терміну навчання студента – майбутнього фахівця. Взаємодія викладача та студента сприятиме озброєнню навиками та уміннями студента та їх використання після закінчення учбового закладу. Розвиток творчих здібностей залежить від певних умов (загальні цілі, досягнення наміченого результату, активність студента, взаємовідношення між студентами, від моральноестетичних, емоційних, соціальних установ, оцінки діяльності) ; ситуацій (завдань, проблем долання студентами) ; аспектів (пізнання предмету діяльності, типів науково-дослідної роботи) ; форм науково-дослідної роботи (самостійної, самостійнодовготривалої, самостійної наукової) ; протиріч (обробка різноманітних завдань, виклад фундаментальних та

спеціальних знань, аналіз протиріч, застосування різноманітних евристичних методів).

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення питань які мають відношення до використання науково-дослідного співробітництва у процесі інтенсивної підготовки творчого фахівця у вузі та формування творчих здібностей студентів – майбутніх вчених в умовах інтенсифікації їх естетичної підготовки та формування наукового світогляду студентів, як чинника інтенсифікації їх творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Интенсификация творческой деятельности студентов. Издательство Казанского Университету. – Казань, 1990. – 200 с.
2. Материалы XIX Всесоюзной конференции КПСС, М., 1988. – 188 с.
3. Развитие творческой активности студентов: опыт, проблемы, перспективы / А.П. Дьяков, Г.В. Горченко, А.И. Стеценко и др.; Науч. ред. В.С. Рахманин. – Воронеж . Издательство ВГУ. – 160 с.

УДК 378.147.036

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ГОНЧАРНОГО МИСТЕЦТВА

Зубань В.М.

Дана стаття розкриває роль гончарного мистецтва у формуванні духовного здоров'я. Через сприйняття настрою та характеру гончарного виробу, знання його особливостей художньої своєрідності; діти засвоюють досить широкий діапазон відтінків творчого духовного почуття.

У процесі роботи з гончарним виробом у дітей накопичується певний художній досвід, знання.

Таким чином безпосереднє знайомство із гончарним мистецтвом прокладає шлях до зміцнення духовного здоров'я та художнього кругозору учнів, і робить це більш яскраво та вражаюче, ніж розповідь учителя чи читання підручника.

Ключові слова: духовне здоров'я, гончарне мистецтво, духовність, гончарство.

This article is opened the role of pottery art in forming of spiritual health. Children learn a wide range of shades of creative spiritual sensation through apprehension of mood and disposition of earthenware, knowing of its special feature of art originality.

Children accumulate certain art experience, knowledge during the process of creation of earthen-ware.

In that case immediate acquaintance with pottery art is given the way for consolidation of spiritual health and pupils' art broad-minded and is made it brighter and more sensitive, than teacher's story or reading a book.

Key words: spiritual health, pottery art, spirit, pottery.

Педагоги України упродовж другої половини ХХ ст. багато зробили для формування духовного здоров'я школярів, використовуючи різні форми організації декоративно-прикладної діяльності. Особливе піднесення у розвитку творчих здібностей і нахилів учнівської молоді простежувалось у роки перебудови та відродження української державності. Активізувалась увага до національних джерел, народних традицій. Постало питання формування духовного здоров'я нації.

Становлення системи шкільного виховання у її загальних рисах, спрямованої на розвиток творчих обдарувань, що знаходять свій вияв у виробленні власного продукту, відбувалося складно, відповідно до об'єктивних чинників, які сприяли цій справі або гальмували її.

У наш час ми вже можемо спостерігати активний процес оновлення змісту освіти й удосконалення системи виховання учнів. Тому головною метою загальноосвітньої школи є переосмислення й переорієнтація та вплив на формування високоморальної громадської позиції, національної свідомості, потяг до прекрасного.

У свою чергу сучасний вчитель повинен відійти від усталених канонів у суспільстві щодо моральних цінностей, оновити свої форми й методи навчання. Адже суспільство й держава не можуть існувати, нормально виконувати свої функції без певної системи гуманістичних, духовних цінностей. Оволодіння учнівською молоддю надбаннями народу підносять свідомість особистості на вищий щабель, наповнюють життя й діяльність високими громадськими цілями.

Потреба здійснення радикальних змін у навчально-виховному процесі, спрямованих на формування високодуховної особистості, є вкрай необхідною та важливою.

Доля духовно-морального розвитку індивіда в майбутньому залежить від того, що він знає, любить, може. Морально і етично вихована людина повинна знати добро, любити і творити його.

На нашу думку, саме загальноосвітній навчальний заклад залишається основним соціальним інститутом, який надає дітям повну загальну середню освіту, вирішує завдання розвитку та виховання школярів, але й школа не в змозі створити всі умови для ефективного формування здорового способу життя.

Готуючи молодь, необхідно створити оптимальні педагогічні умови для формування власної естетичної культури, оволодіння ефективними засобами, формами і методами реалізації завдань духовного виховання підростаючого покоління, їх підготовку до участі в усіх сферах соціально-економічного середовища.

Тому побудова педагогічної системи, яка б спонукала і стимулювала становлення індивідуальності кожного учня, стає першочерговим завданням сучасної загальноосвітньої школи. За словами Якова Чепіги: «Нова школа досвідом переконала в тім, що коли ми бажаємо мати життєвий тип людини, гідний прийдешньої людськості, то повинні шукати засоби, аби задовольнити нормальні вимоги нашої душі й тіла відповідно гармонії правди, краси й добра» [5, с. 68-69].

Найважливішою причиною занепаду виховання є недостатня робота учителів загальноосвітніх навчальних закладів у формуванні духовної культури учнівської молоді через декоративно-ужиткове мистецтво. Сьогодні предмети художньо-естетичного циклу викладаються за залишковим принципом. Причини такої ситуації великою мі-

рою зумовлені певними недоліками в організації навчально-виховної роботи у школі. Формуванню духовної та моральної культури не приділяється достатньої уваги, зокрема розширенню діапазону естетичних і художніх потреб, впровадженню національних традицій у спосіб життя молоді.

Значного поширення у філософській літературі отримала точка зору, відповідно до якої за основу розуміння духовності взято історично активну людини як суб'єкт діяльності. Формування духовності при такому підході збігається з розвитком особистості, причому не в окремо взятій (духовній, науковій, художній і т. ін.), а в будь-якій сфері суспільної діяльності.

Взагалі це поняття настільки складне, що, різноманітність трактувань та інтерпретацій, які описують його з різних позицій та в різних аспектах, можна визнати продуктивним і взаємодоповнюючим.

У цілому в науці склались три основні підходи до інтерпретації суті духовності як інтегральної характеристики життєдіяльності суспільства: аксіологічний, діяльнісний, особистісний. При аксіологічному підході розуміння зводиться до сукупності матеріальних і духовних цінностей; діяльнісний передбачає загальний спосіб людського існування; особистісний – вираження сутнісності людини.

Вони не заперечують, а доповнюють один одного. Ми вважаємо, що аксіологічний підхід умовно можна віднести до об'єктного рівня розгляду, особистісний – до суб'єктного, а діяльнісний об'єднує ці два рівні підходу.

Враховуючи всі ці постулати, формування духовного здоров'я учнів засобами гончарного мистецтва навчання повинно бути спрямовано на:

- розширення наукових знань, які розкривають роль цього виду мистецтва в духовному оздоровленні сучасного школяра;
- свідоме ставлення до власного здоров'я, естетичного світу;
- пізнання самого себе;
- прагнення вести здоровий спосіб життя;

То ж недарма, першочерговим завданням Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ ст.) визначено: «...виховання здоро-

вої, фізично розвиненої особистості, формування основ знань і навичок здорового способу життя» [1, с. 37].

Як уже зазначалося, проблеми духовності вивчалася багато років тому. Про це свідчать праці педагогів минулого: Я. Каменського, Г. Песталоці., А. Дистервега, В. Сухомлинського. Вони одностайно виділили головні фактори, які впливають на духовне виховання учнів: праця, сім'я, школа, вчитель.

В. Ключевський підкреслює значимість двох інститутів виховання: сім'ї і школи. Вони не можуть замінити один одного, проте здатні заважати здійсненню педагогічного впливу. «Справи обох так тісно пов'язані між собою, що один заклад допомагає або шкодить іншому вже тим, що свою справу робить добре чи погано» [3]. Філософ спростовує поширену в той час думку про те, що школа бере на себе функції навчання, а сім'я – виховання. Свою педагогічну позицію В. Ключевський відстоює, зазначаючи, що «Сім'я і школа не співмешканки і не суперниці, це сусідки і співробітниці. Школа не може замінити родину, як і родина не може обійтися без школи.» [3]. Сім'я розвиває задатки і здібності дитини, з огляду на його особистість, школа виробляє вміння загального типу, орієнтує на загальноприйняті норми і правила, сприяє формуванню навички працювати в групі. Шкільному вчителю досить складно одночасно і навчати, і виховувати дітей. Це обумовлено законами роботи людської психіки. Адже однією з властивостей сприйняття людини є її вибірковість, яка виявляється у переважне виділення одних суб'єктів і об'єктів перед іншими. Тому об'єктивно «шкільний наставник у кожній із сорока спрямованих на нього пар дитячих очей не може вловити того куточка зору, під яким вона зникає дивитися на людей і речі, це можуть підстерегти тільки батько й мати» [3]. А мету виховання В. Ключевський визначає так: «Зробити кожного вихованця можливо точним знімком з цього зразка, – і, передбачаючи заперечення своїх опонентів, передбачає їх, – так це знеособлення, а не виховання, подумують деякі; це не школа, а казарма» [3]. Але вчений вважає, що позбавлення учнів індивідуальності можливе лише при дуже сильному авторитарному впливі. Крім того, «в школі діти не народжуються, а тільки вчаться і виховуються, вони приходять туди звідки-то вже готовими, хоча ще не зрілими організмами, і знову кудись йдуть» [3]. Сім'я

і школа не повинні бути відокремлені один від одного. Вони спільними зусиллями формують моральні установки та переконання дитини, її власну систему цінностей, пробуджують емпатію до інших людей.

Як уже зазначалося, важливим осередком формування духовного здоров'я особистості дитини є її сім'я. Значний вплив мають батьківські настанови, бесіди, особистий приклад, сімейні звичаї, традиції.

На жаль, у наш час переважна більшість сучасних батьків не спроможна повною мірою дбати про духовний розвиток дітей. Більшість дорослих у першу чергу націлюються на задоволення матеріальних потреб, не надаючи належної уваги формуванню вищих, морально-духовних її інтересів.

Діти дуже рідко відвідують разом із батьками театри, виставки, музеї, екскурсії по місцях національної спадщини українського народу; досить обмеженим є й «живе спілкування» у сім'ї, адже естетично-духовний діалог з дорослими замінює телебачення та комп'ютер, внаслідок чого позитивний потенціал сім'ї у духовному вихованні істотно знижується.

Ще одним інститутом, який відіграє не менш важливу роль у процесі духовно-естетичного виховання особистості, виступає школа, що здійснює цілеспрямований навчально-виховний процес згідно із затвердженими на офіційному рівні програмами.

Зокрема, виховання дітей 6-10 років В. Сухомлинський називав «школою сердечності». Він радив педагогам і батькам вчити добру, любові, милосердю. Для цього необхідно, щоб вихованці постійно бачили гуманістичний зміст учинків і поведінки тих, хто їх оточує: рідних, близьких, вчителів, дорослих, а педагог, у свою чергу, повинен регулярно організовувати спільну діяльність, спрямовану на з'ясування змісту дитячого вчинку – як позитивного, так і негативного [4].

Важливим кроком у формуванні духовного здоров'я особистості, є введення у шкільну програму предметів декоративно-ужиткового мистецтва (гончарства). Гончарне мистецтво дисциплінує, привчає до створення естетичного, духовного, культурного та освітньо-виховного середовища. Навчально-виховна робота у школах естетичного профілю спрямована на виконання таких завдань:

- розробка програм, з урахуванням формування духовного здоров'я особистості;
- залучення учнів до пізнання культурної спадщини українського народу;
- створення й розвиток духовних цінностей суспільства;
- забезпечення умов для самореалізації індивіда відповідно до його здібностей, суспільних та власних інтересів.

Враховуючи вище зазначене, були визначені завдання мистецьких закладів на сучасному етапі їх існування – допомогти становленню індивіда, забезпечити умови для постійного духовного збагачення через гончарне мистецтво.

Творча діяльність учня нерозривна з духовною. Розвиток духовно здорової особистості неможливий без адекватно сформованої самооцінки, необхідності саморозвитку, продуктивного міжособистісного спілкування у відповідності з власними потребами, вивчення та припорошення надбань народу.

Саме в цій діяльності найбільшою мірою виявляється найхарактерніша ознака гончарного мистецтва, де практична мета зливається з художньо-естетичним розв'язком: «Усе, до чого торкалися руки народних майстрів, перетворювало буденне в явище мистецтва. Предмет набував форму, зручну й найбільш доцільну в своєму прямому призначенні й водночас художньо виражену, образну та естетично цінну» [2].

У роботі з підлітками педагоги загальноосвітніх закладів мистецького спрямування створюють умови, щоб художньо-конструкторська діяльність розкривала перспективи для комплексного збагачення їхнього творчого потенціалу, розвивала здібності, викликала задоволення, естетичну насолоду, радість від створеного, забезпечувала підлітків вартісними зразками народної творчості, орнаментики, зарисовками, фотознімками. Вчителі беруть до уваги зміст, психологічні й педагогічні аспекти, критерії оцінювання, міру застосування традиційно-народних підходів, забезпечуючи цим розвиток творчих здібностей особистості. Наставники намагаються довести до учнів ідею, що творчість – це антипод наслідування, вона характеризується пошуком і досягненням новизни, неповторністю результатів або методів розв'язання проблеми.

Учителі та майстри використовують наявні засоби, щоб досягти цілей, спрямованих на формування духовного потенціалу школярів. Вони звертаються до традицій, принципів природо- та, культуровідповідності.

Діти відвідують краєзнавчі музеї, Національний музей українського гончарства, на належному рівні викладають українознавчі дисципліни, що сприяє виробленню в учнів відчуття народного колориту, стилю. Творчі здібності – це органічна єдність високого рівня знань з природними задатками, індивідуальними особливостями, розвиненими, удосконаленими в процесі діяльності, спрямованої на вияв особливостей кожного, на задоволення духовних, естетичних, моральних потреб особистості та суспільства. Вони самі по собі не перетворюються в результати. Щоб домогтися вагомих звершень, необхідні бажання та воля, а також мотиваційна основа. У процесі вирішення проблеми розвитку цих здібностей вагоме значення має споживчо-мотиваційна сфера особистості. Поліфункціональними можливостями для удосконалення творчого потенціалу дітей вирізняються заняття ліплення з глини. По-перше, ліплення сприяє розвитку дрібної мускулатури кисті рук, оскільки глина формується під натиском пальців, які відчують її опір і те мускульне зусилля, яке потрібно докласти, щоб перебороти його. З огляду на сказане, дітям, що ліплять, необхідно це відчуття дотику розвинути до такого стану, щоб пальці так відчували форму предмета, як його бачить око. Ця здатність потрібна митцеві у різних галузях, але особливо майбутньому скульпторові, гончареві. Головна особливість уроків гончарства – практична робота, якій відводиться найбільше часу. Добротний природний матеріал, великий вибір можливостей застосування його пластичності допомагає учителям та майстрам використовувати ліплення з глини для розвитку творчого потенціалу дітей навіть з різними вадами.

Програми, розроблені педагогами загальноосвітніх шкіл естетичного спрямування, враховують вікові можливості й потреби учнів, підпорядковані принципам наступності навчання, ускладнення завдань, слідування в роботі від простого до складного, а також вимогу індивідуального підходу до дітей. Один із стимулів зацікавленості, яка приносить творчу насолоду, прагнення досягти вершин є її корисність,

адресність. Всі виготовлені учнями вироби знаходять своє практичне призначення.

Особливо великих зусиль і наполегливості вимагає робота за гончарним кругом, яка потребує максимальної концентрації уваги, координації рухів рук, тонкого відчуття матеріалу. Крім того, школярі вміло використовують пристрої та засоби, якими традиційно користуються гончарі.

При виготовленні гончарного виробу у дітей закладаються інтелектуальні уміння такі як: пізнання можливостей матеріалу, основні вимоги художньої роботи з глиною, ліплення за уявою, з натури, кільцевим способом, композиція; а також практичні уміння: засвоюють прийоми роботи з глиною, розкачують, роблять кульки, циліндри, з яких, виконуючи найпростіші дії (натискання, розрізування, приплюскування), одержують зображення яблук, морквинок, грибів, паличок та ін. Всі ці види розвивають в дітей окомір.

Ліплення з натури упорядковує дитячу «стихійність», зосереджує увагу на поставленому завданні, дає змогу свідомо оволодіти навичками, вчить сприймати пластичні властивості предметів, відчуття форми, пропорцій, цілого й частини, визначати найбільш характерне в натурі.

Ліплення з пам'яті (іграшок, фігурок тварин, та ін.) формує ставлення до предмета, дає простір для фантазії, трактування та представлення його, пошуку власних композиційних елементів, сприяє розвитку зорової пам'яті.

Композиція розвиває в учнів творчу фантазію, вміння вибирати суттєве, здатність логічного мислення, спостережливості, усвідомлення, використовувати ігрові та побутові сюжети, казкові мотиви. Декоративна робота вимагає поєднання художнього з практичним, форми з матеріалом, сприяє формуванню естетичного смаку, розвитку відчуття ритму (послідовного чергування різних елементів), зокрема стихійного відчуття ритму, властивого підліткові, відчуття простору, гармонії та ін.

Однією із специфічних особливостей уроків гончарства є те, що прилучення дітей до мистецтва відбувається із самого раннього віку. Дякуючи сімейним традиціям, де постійно присутній дух майстернос-

ті й народжуються гончарні твори, діти стають активними учасниками цього естетичного і творчого середовища.

З цього слідує, що на початковій стадії навчання відбувається більш інтенсивний процес розвитку зацікавленості гончарством і формування духовності.

На нашу думку, концепція розвитку духовного здоров'я учнівської молоді повинна обов'язково враховувати її гуманітарний, соціальний, національний, аксіологічний, комунікативний та технологічний аспекти.

Школи художньо-естетичного спрямування є своєрідними центрами духовного та творчого розвитку особистості, її підготовки до різних видів діяльності через опанування гончарного мистецтва. Основним завданням виховної роботи є формування духовно здорової особистості, яка в процесі свого розвитку набуває здібності самостійно будувати своє подальше життя, дати можливість та створити умови для долучення до моральних цінностей українського народу, навчити школяра робити свій вибір та знаходити засоби його реалізації.

Сьогодні існує гостра потреба в пошуку нових смислових визначень найголовніших понять духовності, які надають людському життю сенс та спрямування до правди, краси і добра. На жаль, гуманістичні відносини, моральні якості – доброта, справедливість, власна гідність, толерантність, повага до людей – ще не стали центром життєдіяльності сучасної молоді.

Тому залучення та педагогічне використання єдиного засобу духовного оздоровлення через гончарне мистецтво, відродження і виховання нації, в тім числі й особистості, нині вкрай необхідне. Увесь цей процес має відбуватися на основі оволодіння гуманістичними цінностями, що неможливе без творчої діяльності учнів.

Як уже зазначалося вище духовний розвиток особистості відбувається під впливом багатьох факторів (родина, школа, середовище однокласників, засоби масової інформації). Учні шкіл художньо-естетичного спрямування мають уявлення про загальнолюдські, художньо-естетичні цінності, народну мораль, етичність, а наше завдання – розвивати й поглиблювати знання вихованців.

Слід зазначити, на сучасному етапі зростання хвилі художньої інформації, проблеми духовно-естетичного виховання набувають першорядного значення та особливої гостроти і потребують пошуків нових образних засобів в усіх видах мистецтва. Все це ускладнює сприймання школярами дійсних духовних цінностей. Тому сучасна педагогічна наука та практика наполегливо шукають шляхи оновлення як всієї системи освіти й виховання, так і змісту, форм та методів духовно-естетичного виховання.

Виховна діяльність загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного спрямування зорієнтована на пошуці методів, за допомогою яких можна повністю реалізувати ідею співпраці в педагогічному процесі. Особистісний підхід відкриває широкі можливості, бо він спирається на визначення пріоритетів, що дає можливість розвивати духовний потенціал молоді.

Педагогічні проблеми відродження та розвитку традиційних художніх промислів, питання викладання гончарного мистецтва, останнім часом стали більш популярними і піднялися як на теоретичний так і на практичний рівень розвитку.

Тому у сучасних умовах поступово змінюється підхід до навчання, звертається увага на духовні корені народного мистецтва, його зв'язки з природою, побутом, фольклором, з живими традиціями, в тому числі і по відношенню до матеріалу, інструментів та обладнання. Лише повноцінне залучення учнів до вивчення гончарного мистецтва стає найбільш успішним для використання його виховних можливостей.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА:

1. Державна національна програма «Освіта» / Україна ХХІ ст./ – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Дідус О.М. Духовно-моральні інтереси підростаючого покоління у контексті проблеми духовності людини / О.М. Дідус // Духовність українства: Збірник наукових праць. – ЖДПУ, 2001. – Вип. 3 – с. 52-54.
3. Ключевский В.О. Русская история. Полный курс лекций / В.О. Ключевский. – М.: ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2004. – 831 с.

- 4 Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. // Вибрані твори: В 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
5. Чепіга Я. Вільна школа і її ідеї й здійснення їх в практиці / Я. Чепіга. – К., 1918.–158 с.

УДК 378

ЗНАЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ А.С. МАКАРЕНКА ДЛЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Кравцова Л.О.

В статті розкривається питання внеску А.С. Макаренка в педагогічну теорію і практику. Зосереджується увага на сутності педагогіки як науки про передачу досвіду життя попередніх поколінь у діяльність навчально-виховних заходів. Педагогічна увага й повага до кожного вихованця допомагає формуванню успішної особистості.

Ключові слова: приклад, педагогічні знання, принцип поваги, позитивна педагогіка.

ЗНАЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.С. МАКАРЕНКА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Кравцова Л.О.

В статье раскрывается вопрос вклад А.С. Макаренка в педагогическую теорию и практику. Сосредоточивается внимание на сущности педагогики как науки о передаче опыта жизни предыдущих поколений в деятельность учебно – воспитательных мероприятий. Педагогическое внимание и уважение к каждому воспитаннику помогает формированию успешной личности.

Ключевые слова: пример, педагогические знания, принцип уважения, положительная педагогика.

THE VALUE OF THE A.S. MAKARENKO FOR MODERN PEDAGOGY

Kravcova L.O.

Key words: A.S.Makarenko, pedagogy personality, method, education, theory and practice.

Приклад як метод виховання є одним із яскравих і переконливих методів для наслідування молоді в зв'язку з його реальним змістом і проявами в конкретних умовах. Щодо життя і діяльності А.С. Макаренка, то факт його народження і діяльності на межі тисячоліть, овіяний революціями, то він є яскравим саме дякуючи тим, що в ньому поєдналися творча (теоретична діяльність) і практична – навчальна й виховна. Вже в 1902 році А.С. Макаренко написав низку віршів, сатиричних оповідань і прочитав їх у класі товаришам. А в 1903 році читав твори М. Горького, захоплюється ними, бо й книги письменника та його поведінка захоплюють своїм реальним змістом. Постійне успішне навчання А.С. Макаренка, починаючи з початкових класів і завершаючи всіма наступними навчальними установами з документами про те, що «выдержал экзамены очень хорошо» та направляє на роботу розкриває педагога як унікальну обдаровану особистість.

Разом з вихованцями А.С. Макаренко об'їхав, як керівник екскурсій, десяток міст СРСР (Москва, Петербург, Ніколаєв, Херсон, Севастополь та ін.). проживаючи в Києві під час канікул, він сумлінно працює в архівах, відвідує театри, концерти симфонічного оркестру. Навчаючись у Полтавському учительському інституті, він продовжує писати вірші, гуморески, готується до вступу в Московський університет. Його виступи на студентських конференціях викликають зацікавленість, а випускний твір на тему: «Криза сучасної педагогіки» нагороджується золотою медаллю. В 1917 році (закінчення Полтавського учительського інституту) одержав характеристику, в якій написано: «Макаренко Антоний – выдающийся воспитанник по своим способностям, знаниям, развитию и трудолюбию; особый интерес проявил к педагогике и гуманитарным наукам, по которым очень мно-

го читал и представлял прекрасные сочинения. Будет весьма хорошим преподавателем по всем предметам...».

Звертає увагу постійність уподобань А.С. Макаренка. Він в усі періоди життя досліджував педагогіку, оцінював реальний стан навчання і виховання та намагався запропонувати власні підходи до найбільш серйозних проблем. А.С. Макаренко прожив коротке, але яскраве життя. Пояснюється це його сміливістю, освіченістю, високим почуттям відповідальності й загального рівня вихованості. Саме життя і діяльність такої яскравої особистості може здійснювати справді ефективний вплив на учнів, студентів.

Народження А.С. Макаренко відбулося в селі Білопільлі Сумського повіту Харківської губернії 13 березня 1888 р. в сім'ї майстра малярного цеху на залізниці. Батько любив сина, дружину, не сварився, не пив, хоч був вимогливим. Помер в рік коли, син Антон закінчував учительський інститут. Такою ж чуйною і вимогливою була мати педагога Тетяна Михайлівна. Сім'я жила скромно, але була працьовитою, чесною, де кожен мав чітко визначені обов'язки, виконання яких було обов'язковим. Такі умови й формували повноцінну особистість. Високі людські якості й глибоке знання сформували професійного педагога. І саме широкий обсяг знань впливав на формування вчителя – організатора, керівника, вченого.

А.С. Макаренко був викладачем залізничного училища при заводі, де працював його батько. Потім очолив двохкласне залізничне училище.

Двохкласне училище мало тоді 5-класний статус: 3 роки – 1 клас (початкова школа), 2 – другий клас, що давало закінчену початкову освіту. Рівень підготовки А. Макаренко було високо оцінено: залізничні школи добре фінансувались, рівень підготовки учнів був досить високий, що відповідало й рівню вимог до зайнятих у роботі на залізниці.

Першою книгою про видатного педагога стало дослідження Євгена Михайловича Мединського. В загальній характеристиці вчений звертає увагу на умови життя, навчання, оцінки в школі, ВНЗ вплітаються в загальний аналіз роботи педагога.

Н.А. Морозова, М.Д. Ярмаченко та інші автори на найраніший період життя А.С. Макаренка уваги не звертали тоді як його діяльність була завжди продуктивною.

Що є провідним у роботі А.С. Макаренка? Що є цікавим і сьогодні? Розглянемо основні показники щодо ролі його приклади для сучасної педагогіки.

1. Фактори, умови навчання, виховання заслуговують на увагу, бо вони є предметом розгляду в усіх педагогічних курсах. У зв'язку з цим цікавим є матеріали про сім'ю педагога. Якраз здорова фізично, працездатна й стримана морально. Всі вимоги стали основою для формування чіткості в розумінні завдань та готовності до безумовного виконання. Це стало позитивним фактором впливу на молодого А.С. Макаренка.

2. Літературно-художній погляд та вибір для читання творів К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова, О.М. Остроградського, М.О. Добролюбова, М.Г. Чернишевського, Л.М. Толстого, В.Г. Короленко, М. Горького. Останній став не тільки улюбленим його письменником, сучасником, але певним чином і прикладом для виховання його самого та його комунарів.

3. Щодо літературної діяльності самого А.С. Макаренка, то він рано почав звертатись до літературної творчості (з 1918 р.). І першим рецензентом став М. Горький. Пізніше ці дві видатні особистості стали однодумцями в творчих пошуках і визначенні педагогічних пріоритетів. Пропозицію організувати колонію для неповнолітніх (за 6 км від Полтави) А.С. Макаренко приймає без роздумів і починає енергійно розв'язувати всі складні питання з відкритого листа.

Зібрані на вокзалі і вулицях безпритульні стали вихованцями та були поставлені в умови: все обладнати для життя в стінах старого монастиря. Так і почалось життя трудової колонії. Вся історія колонії стала історією боротьби за існування.

Талант і працездатність, «педагогіка віри» виручали А.С. Макаренка в кожен період його життя і діяльності. Дослідники називають той навчально-виховний процес експериментом, який дав хороші результати. Чому? Як і ті умови (початок XIX ст.), так і перші (початок

XXI ст.) вимагали напруги розуму, волі, духу, виважених реальних дій.

Актуально звучать слова А.С. Макаренка про вирішальну роль соціальних факторів: середовища, умов праці й відпочинку, побуту, організованого процесу формування світогляду й морально досконалої особистості. Виховує все: речі, дії, вчинки.

Зупинимось на умовах, які запропонував А.С. Макаренко та які створювались ними самими і давали позитивні результати. До них відносимо позицію А.С. Макаренка про те, що діти не готуються до праці, але живуть, мислять, переживають зараз: «дети – это живые жизни». «Мой мир – мир организованного созидания человека.... Но здесь столько всего, что это и мой мир», сказав А.С. Макаренко 27 липня 1927 р.

Виходячи з даних посилань і слід розглядати живий приклад справжнього педагога, художника, письменника, теоретика. Власне саме теорія виховання започаткована А.С. Макаренком. Ним розроблено зміст виховної роботи, принципи й методи роботи, вимоги до особистості вихователя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Е.Н. Медынский. Макаренко А.С. Жизнь, деятельность, педагогическая система. Изд. ЦКВЛКСМ «Молодая гвардия», М.: 1944. – 91 с.
2. Н.А. Морозова. Макаренко А.С. Семинарий. Изд. ЛГУ, 1957, 107 с.
3. Макаренко А.С. Избранные произведения: К.: В 3-х т./ 1 Т. – 517 с.
4. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / сост. А.Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с. – (Педагогическая б-ка).

УДК 378.147

ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ

Кузьміна Л.В.

Харківський національний університет радіоелектроніки

У статті описані сучасні підходи до навчання україномовних дисциплін. Охарактеризовано провідні ідеї комунікативно-діяльнісного, когнітивного та особистісно зорієнтованого підходів.

Ключові слова: особистісно зорієнтоване навчання, комунікативно-діяльнісний та когнітивний підходи.

ИНТЕГРАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ УКРАИНСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ

Кузьмина Л.В.

В статье описаны современные подходы к обучению украиноязычных дисциплин. Дана характеристика основным идеям коммуникативно-деятельностного, когнитивного и личностно ориентированного подходов.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, коммуникативно-деятельностный и когнитивный подходы.

INTEGRATION MODERN APPROACHES TO THE TEACHING OF PROFESSIONAL UKRAINIAN

Kuzmina L.V.

The article describes modern Ukrainian language learning courses. The characteristic of the basic ideas of the activity, communicative, cognitive and personally oriented approaches.

Key words: personalized education, communicative activity-related and cognitive approaches.

Спрямування мовної освіти залежить безпосередньо від тих змін, що відбуваються в освітній галузі. Тривалий час кінцевою метою навчання мови насамперед вважалося набуття студентами теоретичних знань, опанування лінгвістичних закономірностей і правил, вироблення у студентів низки спеціальних умінь та навичок. Одним з основних напрямів сучасної педагогіки є особистісно зорієнтоване навчання. Тому особливо актуальним стає пошук такого шляху навчання мови, який був би спрямований не тільки на формування комунікативних навичок студентів, а й на мовленнєвий розвиток – систему психофізіологічних, мовленнєвих, когнітивних, креативних світоглядних, духовних якостей особистості, що забезпечують певний рівень змістовності, суспільної значущості, виразності, мовної довершеності, комунікативної доцільності, а у цілому ефективності висловлювання [7, с. 3]. На особистісно розвивальних можливостях мовних курсів наголошують і інші сучасні дослідники О. М. Горошкіна, М. І. Пентиліук, Л. В. Скуратівський, Т. К. Донченко, Л. О. Варзацька, Г. Т. Шелехова, А. М. Фасоля, О. Я. Тищенко, Г. В. Онкович, Т. В. Симоненко та ін.

Мета статті – визначити та проаналізувати основні підходи, що допомагають реалізувати розвивальну мету мовної освіти, сприяють особистісно зорієнтованому навчанню мови у вищих навчальних закладах.

Необхідність формування мовної особистості спонукала до визначення найголовніших підходів у навчанні української мови в середній та вищій школах. Розробляючи методику навчання україномовних предметів у середній школі, М. І. Пентиліук наголошує, що потрібне комунікативне спрямування навчального процесу, тобто така організація навчання мови, яка б забезпечила активну мовленнєву діяльність школярів, викликала б у них бажання висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником, а головне, усвідомлення, що мова – засіб спілкування й пізнання, який супроводжує людину протягом усього життя [4, с. 9]. У підвищенні загальної мовленнєвої культури студентів значну роль відіграє функціонально-стилістичний підхід у навчанні мови, що передбачає розгляд функціонування одиниць мовної системи на фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному мовному рівнях з урахуванням типу, жанру, стилю мовлення, ширше знайомство сту-

дентів з різними функціональними стилями, практичне застосування набутих вмінь і знань [2, с. 42]. Завдання означеного підходу полягає у тому, щоб закріпити у свідомості студентів тісний зв'язок між стилем мовлення і типовою мовленнєвою ситуацією, навчити співвідносити зі стилями зміст і мовну форму висловлювання. Опора на стилістичні знання є важливою на всіх етапах мовленнєвої діяльності. На етапі орієнтування необхідно визначити не тільки місце, роль висловлювання в діяльності спілкування, а й, враховуючи мету та умови комунікації, вирішити питання про форму, вид та стиль висловлювання. На другому етапі – планування – певні обмеження у відборі мовних засобів накладають вимоги стилю, типу, виду та форми мовлення. Для етапу переходу до безпосередньої реалізації мовлення (як і на початковому внутрішньому етапі) характерні операції вибору мовних засобів, які адекватно передають предмет мовлення і відповідають умовам та завданням спілкування. Функціонально-стилістичний та комунікативно-діяльнісний напрями мовної освіти нерозривно пов'язані між собою. Перший напрям з'ясовує особливості комунікативної значущості лексичних та граматичних одиниць мови, а комунікативний напрям вимагає правильного, точного та доречного їхнього добору у спілкуванні та писемному тексті. Стилїстика робить можливою організацію навчання української мови як мовленнєвої діяльності.

У держстандарті базової і повної середньої освіти (2011) однією із змістових ліній визначено соціокультурну, що «сприяє засвоєнню культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, що регулюють соціально-комунікативні стосунки між статтями, поколіннями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку учнів» [3, с. 4]. Не даремно у багатьох дослідженнях наголошується на цілеспрямованому впровадженні соціокультурного підходу в методиці викладання української мови в середній та вищій школах (С.В. Скуратівський, В.Я. Мельничайко, С.О. Караман, О.М. Горошкіна, О.В. Любашенко, Л.І. Мацько, О.М. Семенов, Г.Т. Шелехова та ін.). Реалізація означеного підходу можлива за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання світу, має неабиякий виховний потенціал. Робота з культурологічним матеріалом здійснюється за допомогою вправ, що складаються на основі

тексту таким чином, щоб поряд із удосконаленням лінгвістичних знань, мовленнєвих умінь і навичок студентів одночасно формувалася б їхня соціокультурна компетенція. Хоча ці настанови стосуються насамперед середньої школи, проте, вважаємо, що значення культурологічного підходу має зайняти належне місце й у вихованні студентської молоді. Адже соціокультурна компетенція як складник комунікативної є багатокомпонентним утворенням, пов'язаним зі знанням маркерів соціальних стосунків (привітань, форм звертань та ін.), правил увічливості, висловів народної мудрості, відмінностей між варіантами мови при вживанні її у різних контекстах, а також з уміннями доречного використання цих знань у процесі спілкування [2, с. 98-99]. Вважаємо, у ВТНЗ для формування соціокультурної компетентності вправи та завдання мають ґрунтуватися на текстах, що спрямовані на ознайомлення з особливостями професії, історією галузі, сучасним її станом та перспективами розвитку; відомостями про архітектурні пам'ятки, діячів культури певного регіону; історією мови, її самобутністю, естетичними можливостями; особливостями ділового листування; етикетними правилами мовленнєвого спілкування, невербальними засобами спілкування; особливостями ментальності українського народу, їхнім виявом в українській лексиці, фразеології; найкращими зразками красномовства тощо. Завдяки роботі над такими текстами розвивається емоційна сфера студентів, відбувається їхнє інтелектуальне та духовне збагачення.

Комунікативний підхід став поштовхом на шляху запровадження концепції когнітивної методики навчання української мови (М.І. Пентилюк, І.П. Дроздова, О.В. Любашенко, Т.В. Симоненко, О.М. Горошкіна та ін.). Як наголошує М.І. Пентилюк, інтегруючись, когнітивна та комунікативна методики забезпечують досягнення головної мети мовної освіти – формування й розвитку комунікативної компетенції кожного, хто вивчає українську мову як рідну, так і державну [5, с. 127]. Інтерес сучасних дидактів до когнітивних аспектів навчання мови є закономірним. Це пояснюється, по-перше, становленням особистісно зорієнтованої освітньої парадигми, по-друге, увагою методистів до психологічного аспекту в засвоєнні української мови, по-третє, ставленням до мови як до засобу створення індивідуальної картини світу та водночас продуктом пізнавальної діяльності. Розвиток

мовної особистості неможливий без активної участі в мовленнєвій та навчальній діяльності, без оволодіння всіма її видами.

Важливий висновок про єдність психіки та практичної діяльності зробив С.Л. Рубінштейн: «Формуючись у діяльності, психіка, свідомість у діяльності, у поведінці й виявляється» [6, с. 21]. Дослідження інших психологів Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна, Г.С. Костюка також довели, що свідомість особистості, її психічні властивості не тільки виражаються в діях, вчинках, вони в них формуються і розвиваються. Л. С. Виготський зазначив, що інтелектуальний складник свідомості розвивається в єдності з її мотиваційним, афективним та вольовим складником [1, с. 20]. У цьому положенні психолога висловлюється необхідність синтезу діяльнісного та когнітивного підходів у навчанні мови.

Ідея когнітивного навчання ґрунтується на принципі свідомості в навчанні й на теорії, що учень і студент є активними учасниками процесу учіння, а не об'єктом навчальної діяльності викладача. Залежно від індивідуальних психологічних властивостей та якостей особистості у тих, хто навчається, формується певний спосіб виконання діяльності в процесі пізнання або когнітивний стиль. Пізнавальна діяльність студентів, що ґрунтується на єдності означених підходів, розуміється нами як особистісно зорієнтоване навчання, яке інтегрує інтелектуальні, емоційні та інші психічні компоненти особистості, а також прагнення студентів досягти результатів в інтенсивній пізнавальній діяльності.

Загальновідомо, що людина формується й розвивається за умови своєї активної діяльності, стаючи її суб'єктом. За теоріями Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна та їхніх послідовників Л.В. Занкова, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.В. Репкіна, Г.С. Костюка процес навчання не сам по собі безпосередньо розвиває людину, а лише тоді, коли він має свідомі діяльнісні форми. Отже, відповідно до когнітивної психології та педагогіки необхідно здійснювати такі заходи для ефективної навчальної діяльності студентів:

- створення позитивної мотивації;
- підтримка інтересу протягом навчального процесу;
- залучення особистого досвіду студентів, його інтелектуальної та емоційної сфер;

- розвиток свідомості й самосвідомості студентів, їхнього мовлення та мислення;

- формування мовленнєвого самоконтролю на всіх етапах навчальної діяльності.

Аналіз сучасних підходів, які є засадничими у методиці викладання україномовних дисциплін, переконує в доцільності їхньої інтеграції для організації особистісно зорієнтованого навчання. За нашим припущенням, взаємозв'язок комунікативно-діяльнісного, текстоцентричного, соціокультурного та когнітивного підходів дають підстави розглядати їх цілісно в контексті єдиного особистісно зорієнтованого підходу, у який вони можуть бути залучені як його складники. Особистісний підхід, таким чином, відіграє об'єднуювальну роль щодо розглянутих вище підходів. Кожний з цих підходів фактично розвивається шляхом об'єднання з іншими підходами. Наприклад, комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи не є новими, але, поєднуючись з когнітивним підходом, вони переосмислюються, набувають нових рис, зокрема урізноманітнюється робота з текстами; створюються для студентів можливості займати активну позицію в навчальному процесі, самостійно організовувати власну навчальну діяльність тощо. Отже, органічне поєднання схарактеризованих підходів сприятиме ефективному формуванню

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 414 с.
2. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія / О.М. Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 .
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Проект // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2011. – № 9. – С. 4–15.
4. Пентилюк М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 1999. – 3. – С. 8-10.
5. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні / М. Пентилюк //

- Вісник Львівського університету. Серія: філологія. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 50. – С. 123-130.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
7. Скуратівський Л. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття / Л. Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 3. – С. 2–4.

УДК 378.091.33

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Манойло І.С.

У статті розглядається одна із найбільш актуальних і важливих для теорії і практики теми – культура мови й мовлення, технологія формування необхідного рівня педагогічної майстерності й культури поведінки.

Ключові слова: культура мовлення, технологія формування, мовленнєва майстерність, спілкування.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

Манойло И.С.

В статье рассматривается попытка анализа формирования культуры речевого мастерства учителя в контексте проблемы совершенствования педагогического мастерства учителей.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, педагогическое мастерство, инновационная деятельность, творческое развитие, культура речи, речевая деятельность.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF CULTURE REACH

Manoylo I.S.

Forming of the pedagogical conditions into education process proved their effectiveness that has manifested itself in the positive of the development of pedagogical culture.

Key words: culture, pedagogical conditions, ccommunication culture.

В сучасних університетах питання профорієнтації і формування культури здійснюються за допомогою спецкурсів з питань мовленнєвої культури, професійної майстерності та соціалізації особистості, запровадженням спецпрактикумів, спецсемініарів. Такими є спецкурси, розроблені в Київському національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова, в Харківському державному педагогічному університеті ім. Г.С. Сковороди, в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна та в ін. Суть нових спецкурсів полягає у їхній простоті й творчому підході на основі індивідуально-особистісного спрямування. Всі вони переплітаються з питаннями мовної культури, з усіма іншими складовими поняттями професійної і педагогічної майстерності. Разом з тим досі немає чіткої визначеності самого поняття культури мови й мовлення та зв'язку основних його складових з погляду загальної професійної та загальної педагогіки. Цілком справедливо спеціалісти-філологи вважають, що питання мовної культури є предметом їхнього зацікавлення. Вони поєднують в одному понятті культури мовлення і показники педагогічної, психологічної, анатомо-фізіологічної, а також фізичної (акустика, наприклад), логіко-етичні, стилістичної, естетичної, загальної духовної культури. Відома група філологів, які категорично твердять, що питання культури мови є винятково філологічним, лінгвістичним, бо спирається на міцне знання фонетики, орфографії, морфології, стилістики та інші проблеми. Переважна більшість філологів поняття культури мови розуміє як наявність знань і умінь володіти різними словами літературного походження, а не суржиком. Мова йде про культуру слова, правильне використання гра-

матичних норм в прямому їх розумінні. Не заперечуючи можливості такого підходу цього питання, в нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на урізноманітненні відтінків мовленнєво-педагогічного процесу. Ми залишаємо право за різними авторами мати свій підхід. Але з погляду загальної педагогіки нам здається найбільш правомірним ставити питання про загально-педагогічний аспект феномену мовної культури як складової професійної майстерності спеціаліста, так і морально-естетичного його впливу на соціальну ситуацію. Учень, студент у житті виконує безліч соціальних ролей, від яких іноді залежить і сама доля (і не тільки педагога, оратора, мовця). Складником соціальних і професійних взаємовідносин є слово і процес мовлення, проголошення.

Слово як і його мовлення може піднімати, надихати або зупиняти чи гальмувати, формує соціальний мікроклімат в колективі і часто визначає місце окремої особи в ньому. Стосовно окремих спеціальностей, то мовленнєва діяльність в них є провідною. Вона впливає на професійний успіх. Основний контингент учасників нашого дослідження – студенти класичних і педагогічних університетів, переважна більшість яких збираються стати педагогами. Саме тому нами ставиться питання про мовленнєву майстерність педагога з погляду його професіоналізму. Це питання є новим у педагогічній науці, але воно є завжди актуальним, не тільки тому, що тривають постійні зміни, які вимагають різних підходів та впливають на ситуацію, але й змінами у виборі методології дослідження.

Публікації А.Й. Капської, Г.М. Сагач (педагогів), лікарів Г.М. Ситіна, В.В. Вересаєва та інших містять матеріали саме про високу місію слова, процесу мовлення ставлять питання про оздоровчу й педагогічну місію слова. Нами розглядається мовленнєва діяльність з погляду її місця і особливостей у педагогічній роботі.

Дійсно, мова вчителя справляє на учня великий вплив і змістом (лексичною складовою і граматичною досконалістю фраз, речень, мовою взагалі), і стилем, технікою мовлення. Дикція і артикуляція, тон і стиль мовлення прямо впливають на почуттєво – емоційний стан учня. А тому вивчення питань формування культури мови й мовленнєвої діяльності є завданнями педагогічними. Оптимальним, здається

є тлумачення мовної культури науковцями Харківського національного університету. Так, протягом 90-х років ХХ ст. під науковим керівництвом Лідії Сергіївни Нечепоренко вивчається суть, завдання, різні аспекти загальної особистісної і педагогічної культури з погляду вимог професійної діяльності. Виділяються такі окремі її складові, як: екологічна, валеологічна, історична, психологічна, моральна, соціально-політична, мовна культура та інші. І всі ці напрямки розглядаються з погляду особистісної культури, суть якої полягає в тому, щоб у ній поєднувались внутрішні морально-духовні бажання та зовнішнім їх втіленням. Надзвичайно складними є педагогічні зусилля роз'єднати внутрішній світ особи й зовнішні її прояви. З метою їх об'єднання ми дійшли до того, щоб проаналізувати передовий досвід педагогів вищої школи. З цієї метою нами проведено співбесіду з викладачами й студентами філологічних факультетів ВНЗ м. Харкова, на основі яких було визначено й сформульовано перелік складників внутрішньої та зовнішньої культури, які увійшли до поняття особистісної.

В понятті культури мови можна зосередити такі елементи: культура мови як багатство словникового, синтаксично-фразеологічного розмаїття, культуру усного мовлення (власне це є завдання вироблення чіткої дикції і артикуляції, динаміки звучання голосу та ін.); ораторські і риторичні прийоми, що використовуються з арсеналу театральної педагогіки, частково від академічного університетського красномовства, ораторського мистецтва. Нам здається переконливим загально педагогічна визначеність питання культури мови науковцями кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, тому в даній статті зосереджується увага на формуванні культури мови особистості в контексті проблеми педагогічної майстерності та професійної культури. Вперше пропонується поняття мовленнєвої культури яку визначається через педагогічне вміння користуватись словом, голосом, стилістикою, технікою мовлення, яке щоразу й відразу позитивно впливає на результати.

Методика експериментальних занять за авторською ідеєю будувалась так, щоб через зміст педагогіки забезпечувати вплив на свідомість, розум, інтелект, пам'ять, з одного боку, а з другого – викликати та забезпечувати бажання користуватись новими прийомами у повсякденному

житті. Взагалі тривалий період в дослідженнях брався за основу здоровий глузд і розвиток особистісного інтересу до проблеми. Справді, дедалі більше зустрічається студентів, які бажають скористатись наданою можливістю вдосконалити інтелектуальні здібності, поглибити пам'ять, мислення, поліпшити свій зовнішній вигляд, стати привабливою індивідуальністю та оволодіти мовленнєвою культурою для щоденного вжитку (1). В 1992 – 1994 рр. студенти фізичного факультету педагогічного відділення звернулись до кафедри педагогіки з проханням прочитати їм спецкурс «Педагогічні умови розвитку інтелектуальних можливостей особистості», а з біологічного факультету студенти запросили інші – «Елементи акторського мистецтва в діяльності вчителя». Спецкурси прочитано. Студенти проявили високий інтерес і активність. Спеціальний курс лекцій охоплював кілька тем, зв'язаних з питаннями культури мови й мовлення. Зацікавленість пояснюється тим, що курси могли позитивно впливати одразу на життя, на зовнішній вигляд і внутрішню гармонію, на культуру поведінки. На сучасному етапі, коли виникло безліч професій, які вимагають, які вимагають знання наукових основ менеджменту, питання зовнішнього вигляду, пошуку свого іміджу, способів самовираження через мову, мовлення, що вимагало одразу реальних умінь щодо культури спілкування і поведінки. Тому питання мовної культури вирішувалось у тісному поєднанні з формуванням зовнішньої і внутрішньої гармонії, визначення шляхів досягнення злагоди особи з обставинами, впливу на довкілля, досягнення успіху. Безумовним ефективним засобом гармонізації і взаєморозуміння є і слово, і техніка та технологія його виголошення. Відомий філософ – філолог О.Ф. Лосєв, (2), визначаючи значення і роль слова, писав, що воно єднає (чи роз'єднує) нас не тільки в житті реальному, але й в позаземному: з космосом, з іншими світами, зі Всесвітом. Все це засвідчує надзвичайну актуальність теми та важливість практичного розв'язання її основних питань.

До речі, пошук гармонізації загального настрою і особистісного світосприйняття, світорозуміння є такою ж животрепетною темою, що потребує розв'язання, або хоч приближення до неї, як і встановлення миру та злагоди в суспільстві, збереження довкілля.

Виходячи з таких посилань, нами розроблена методика експериментальних занять так, щоб відповісти на основні питання. Увага студентів зосереджувалась на трьох обставинах: готовність і уміння слухати співрозмовника (розкриття морально-психологічних основ уваги, володіння системою прийомів красномовства (ораторського мистецтва); опанування власним голосом (постава голосу) через формування та вироблення бажаного тембру, динаміки, дикції, артикуляції та інших технічних та емоційно-технічних барвників мовленнєвої діяльності. Експериментальні заняття проводились за принципом особистісного інтересу: оволодіння системою наукових знань, практичних умінь, розвиток власних здібностей мовця, оратора, співрозмовника з погляду задоволення особистісних потреб, опанування відповідною технологією і технікою звучання, та усвідомлення того, як краще впливати на співрозмовника та соціальне довкілля взагалі, щоб домогтись успіху.

Пошук прийомів, що забезпечують задоволення приватно-особистісного інтересу вимагає від експериментатора відбору й вибору відповідних умов. Тут не можна обмежитись лише груповими й потоковими заняттями. Необхідність індивідуальної роботи, вивчення вокально-мовленнєвих можливостей кожного студента виникло як передбачене, але необхідне завдання. Визначення складників мовленнєвої культури в контексті педагогічної майстерності полягає в наступному. По-перше, педагогічна майстерність – як набір умінь і навичок, що спираються на систему педагогічних знань передбачає внутрішнє позитивне до нього ставлення. По-друге, виокремлення мовного фактору, в якому поєднуються змістовна й технологічна складова. По-третє, опанування технічними засобами звукового відтворення змісту, до якого входить постава голосу.

Необхідність індивідуального вивчення характеру підходу було з'ясовано через численні намагання розв'язати завдання під час групових занять, в ході яких з'ясувались додаткові обставини, які потім розв'язувались індивідуально. Починаючи з 1993 року застосовувалась уже вироблена й перевірена методика викладання спецкурсів «Культура мови студента» та «Вступ до професії педагога», а також застосовувались окремі прийоми вдосконалення мовної культури майбутніх спеціалістів при вивченні педагогіки та проведенні педагогічні практики.

В результаті п'ятирічного педагогічного експерименту була з'ясована низка цікавих питань, пов'язаних з формуванням культури мови майбутнього спеціаліста. По-перше, феномен мовної культури сприймався студентами як такий, що стосується усіх без винятку сфер діяльності студента. По-друге, мовна культура для кожної особи є фактором самовираження і розв'язання та забезпечення індивідуальних можливостей. По-третє, оволодіння секретами мовної культури створює передумови формування інтелігентності й забезпечує успіх в процесі здійснення відповідного впливу на окремого співрозмовника й колективу (групи).

У зв'язку з визнанням великого значення мовної культури в процесі самореалізації особи в вузах почали вводити серію спецкурсів: «Мовна культура спеціаліста», «Ораторське мистецтво викладача», «Педагогічна майстерність» та інші. На деяких факультетах такі спецкурси вивчались факультативно, а на інших – як обов'язків предмет. Завдання полягало в тому, щоб, не переобтяжуючи студента, дати йому відповідний рівень мовної і мовленнєвої підготовки в тісному поєднанні з усіма іншими складовими фахової і педагогічної майстерності, загальної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жигилін Н.В. Культура мовлення як показник педагогічної майстерності // Психолого – педагогічна підготовка вчителя у ВУЗі: – Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава, 1992. – С. 28-32.
2. Сытин Г.С. Животворящая сила. – СПб. : ООО «Лейла», 2000.– 352 с.
3. Капська А.Й. Педагогіка живого слова. – К., 1997. – 140 с.
4. Сагач Г.М. Похвальне красномовство: Практичний посібник для вчителів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: ІЗМН, 1996. – 156 с.
5. Пасинок В.Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя. Монографія. – Харків: ІМІС. – 2001. – 280 с.

УДК [373.31(410)]«18»

**СИСТЕМАТИЗАЦІЯ Й УЗГОДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗАКЛАДІВ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ
У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (1858-1902 рр.)**

Мокроменко О.В.

*старший викладач кафедри мовної підготовки,
Харківський національний технічний університет
сільського господарства імені Петра Василенка*

**СИСТЕМАТИЗАЦІЯ Й УЗГОДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ
ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (1858-1902 рр.)**

Мокроменко О.В

Стаття висвітлює питання систематизації й узгодження діяльності закладів елементарної освіти у Великій Британії на етапі 1858-1902 рр. Проаналізовано нормативну базу елементарної освіти. Встановлено міру громадсько-приватної та державної ініціативи у діяльності елементарних шкіл у Великій Британії на даному етапі.

Ключові слова: систематизація й узгодження діяльності, заклади елементарної освіти, нормативна база, громадсько-приватна ініціатива, державна ініціатива, Велика Британія.

**СИСТЕМАТИЗАЦИЯ И СОГЛАСОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ВЕЛИКОБРИТАНИИ (1858-1902 гг.)**

Мокроменко Е.В.

Статья рассматривает вопрос систематизации и согласования деятельности учебных заведений элементарного образования в Великобритании на этапе 1858-1902 гг. Проанализирована нормативная база элементарного образования данного этапа. Установлена мера общественной, частной и государственной инициативы в деятельности элементарных школ в Великобритании с 1858 по 1902 гг.

Ключевые слова: систематизация и согласование деятельности, учебные заведения элементарного образования, общественная и частная инициатива, государственная инициатива, Великобритания.

**THE SYSTEMATIZATION AND THE DEVELOPMENT OF THE
ELEMENTARY SCHOOLS ACTIVITIES IN GREAT BRITAIN
(1858-1902)**

Mokromenko O.V.

The issue of the stage of the systematization and development of elementary schools activities (1858-1902) in Great Britain has been considered in the article. The article deals with the analyzing unique ensuring of standards base in this stage. Correlation between private initiative and state assistance in elementary schools activity has been defined.

Key words: systematization and development, elementary schools activities, private initiative, state assistance, Great Britain.

Постановка проблеми. Узагальнення вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних джерел доводить, що у Великій Британії накопичено значний досвід організації елементарної освіти. Тож за сучасних умов важливим є вивчення набутків цієї країни, яка, використовуючи потенціал соціально-економічного прогресу, просунулася далеко вперед у розв'язанні тих чи інших національних проблем, сформувала міцні традиції в освітній сфері.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні надзвичайно актуальним є питання виявлення та міри громадсько-приватної ініціативи у діяльності загальноосвітніх шкіл, які є основним, найбільш масовим навчальним закладом підготовки молоді до життя.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті питань історії та культури XIX ст. проблеми організації та діяльності англійських навчальних закладів проаналізовано в публікаціях таких західноєвропейських і зокрема британських учених: Д. Вордл, Дж. Гріноу, Дж. Маккі, Дж. Девіс та ін. Законодавчу базу освітніх закладів Великої Британії аналізував А. Ліч. Соціальний аспект освіти у Великій Британії розкрито в працях Ф. Бедаріда.

Мета статті – проаналізувати нормативну базу елементарної освіти і встановити міру громадсько-приватної та державної ініціативи у систематизації й узгодженні діяльності закладів елементарної освіти у Великій Британії з 1858 по 1902 рр.

Виклад основного матеріалу. Проведене узагальнення нормативних та історичних матеріалів довело, що остаточне унормування функціонування мережі закладів елементарної освіти відбувалося на даному етапі згідно з наступною групою документів:

- освітянськими законодавчими актами британського уряду;
- звітами спеціальних королівських комісій Н'юкастл (1861), Аргіл (1864) за результатами дослідження досвіду організації шкільництва в Англії, Ірландії, Уельсі та Шотландії.

У ході дослідження з'ясовано, що створена 1858 р. з ініціативи ліберальної частини парламенту комісія Н'юкастл для вивчення стану елементарної освіти в країні сприяла появі таких позитивних для того часу новацій, як: виявлення недоліків у шкільній справі та подання детального звіту у 1861 р., що вміщував статистично оброблену інформацію про типи шкіл на всій території держави, кількість їх відвідувачів у порівнянні з іншими країнами [1, с.154]. Опрацювання звітних документів комісії Н'юкастл про стан елементарної освіти у Великій Британії від 1861 р. підтвердило факти існування різновидів елементарних шкіл [5, с. 175; 8, с. 325]. Ретельний аналіз звітів комісій стану вивчення шкільництва в Ірландії, Уельсі, Шотландії свідчить, що у названих географічних частинах Великої Британії фактично до 1870 рр. домінували засновані з громадсько-приватної ініціативи благодійні школи нонконформістських релігійних сект, а також школи народоосвітніх громад, що існували на благодійні внески англіканської церкви та підлягали інспектуванню з боку Відомства у справах освіти.

Значним досягненням у діяльності комісії Н'юкастл стало ініціювання впровадження нової системи субсидій відповідно до результатів навчання замість державної дотаційної системи 1853, 1856 рр.

Розглянемо характеристики нової системи, відомої як «Перевірний код», що проіснувала до 1904 р. Основні риси фінансування освіти: елементарні школи отримували 4 пенси на кожного учня, який мав за-

довільне відвідування, та додатково ще 8 пенсів від рівня знань на іспитах з читання та письма англійською, арифметики [2, с. 700].

Отже, система субсидій за результатами навчання, запроваджена з 1862 р. ввела у зміст елементарної освіти обов'язкову навчальну програму з читання, письма англійською мовою та арифметики в елементарних школах [3, с. 169]. Головним здобутком такої системи було запровадження єдиної елементарної програми для всіх інспектованих шкіл у Великій Британії.

Варто зазначити, що з точки зору сучасності робота по наданню субсидій школам має певні недоліки: витіснення з програм навчання національних мов Шотландії, Ірландії та Уельсу; поширення у практиці навчання муштри учнів з метою отримання школою більшої суми субсидії; спрощення методів навчання призвело до зниження рівня успішності учнів і відповідного зменшення суми державної субсидії протягом наступних десятиріч.

У 1864 р. британський уряд ініціював заснування королівської комісії Аргіл для вивчення стану елементарної освіти в Шотландії та розробки рекомендацій про її покращення. Королівська комісія Аргіл у своїх звітах вказувала на такі недоліки в організації елементарної освіти у Шотландії: низький показник відвідування шкіл, відсутність єдиного наповнення навчальних програм у сільській місцевості та у містах [4, с. 268; 8, с. 362].

Фактичне підтвердження звітами комісій інформації про надзвичайно низький рівень відвідування шкіл викликало занепокоєння Відомства у справах освіти і спонукало його до прийняття дієвих рішень.

Ліберальний уряд спробував вирішити цю проблему за допомогою законодавчого акту 1870 р. [6; 7]. На посаду голови Відомства у справах освіти було призначено видатного державного діяча XIX ст. В. Форстера [2; 9]. З ініціативи В. Форстера після тривалих парламентських дебатів затверджується і набуває законодавчої ваги «Акт про забезпечення народної освіти в Англії та Уельсі» або відомого ще як Акт Форстера, яким запроваджено обов'язкову елементарну освіту. Метою законодавчого освітнянського акту було унормування процесу створення мережі елементарних шкіл в Англії та Уельсі, в яких навчали

грамоти дітей у віці до 13 років, вихідців з нижчих верств населення. Ретельний аналіз положень цього акту свідчить, що увага зосереджувалася на проблемі створення шкільних комітетів, чіткого визначення функцій і повноважень комітетів у ході відкриття та утримання необхідної для даної місцевості кількості народних шкіл.

Основні положення акту полягали: Відомство у справах освіти мало змогу впроваджувати шкільні комітети там, де існуючих шкіл недостатньо для задоволення потреб населення за кошти місцевих податків [6, с. 36]; впроваджено обов'язкове загальне навчання для дітей віком від 5 до 13 років під загрозою сплати грошового штрафу або арешту батьків чи опікунів школярів за ухилення від цього обов'язку.

Загалом, варто вказати, що для відкриття та утримання комітетських шкіл замість благодійних та народоосвітніх громад на третьому етапі британський уряд ініціював упровадження шкільних комітетів. Вони формувалися за системою виборів, в якій кожний виборець мав стільки голосів, скільки було представлено кандидатів, він міг віддати свій голос за одну кандидатуру або розділити їх за своїм бажанням. Така система проіснувала до 1902 р. [10, с. 99].

Названим актом було передано права та організаційно-контролюючі функції органам місцевого врядування, а саме у таких аспектах: визначення плати за навчання, право відкривати безкоштовні навчальні заклади елементарної освіти; вносити плату за дітей, які здобували елементарну освіту в школах, що не утримувалися комітетами [7, с. 136].

Школи місцевих комітетів та інші, що перебували під наглядом держави, називали комітетськими [1; 2; 4].

У комітетські школи були реорганізовані всі інспектовані школи, весліанські, британські школи Дж. Ланкастера. Також комітетські школи відкривалися на базі сформованої чисельної мережі парафіяльних шкіл у Шотландії за законодавчим актом 1872 р. «Про забезпечення ефективною та доступною освітою всього народу Шотландії».

Акт про елементарну освіту 1870 р. передбачав виділення державних кредитів на відкриття приватних шкіл (школу мало право відкрити будь-яка особа, яка б гарантувала навчання певної кількості учнів).

У нових школах забороняли проводити релігійне виховання в душі будь-якого віросповідання, а якщо в них викладався Закон Божий або

здійснювалися релігійні обряди, то для цієї мети рекомендували початок або кінець навчального дня і учень міг бути звільненим від відвідування відповідних занять чи церемоній за бажанням батьків [9, с. 998].

Наслідками впровадження Акту про Освіту 1870 р. були заснування 5 тисяч нових комітетських шкіл [5, с. 270], відвідування шкіл у 1870 р. збільшилося удвічі порівняно з 1861 р.

Загалом, проведений аналіз дав підстави визначити значення акту Форстера у становленні системи національної освіти у Великій Британії: було зазначено перехід від релігійної освіти до світської, до обов'язкової елементарної освіти за допомогою грошових штрафів для батьків чи опікунів учнів, які не виконували це розпорядження; ініційовано створення шкільних комітетів – місцевих органів управління освітою.

З одного боку законодавчий акт 1870 р. започаткував реформування галузі освіти, але з іншого боку, з точки зору сучасності – реалізація реформ ускладнила ситуацію з національними мовами Шотландії, Уельсу та Ірландії, на двадцять років вилучивши їх із змісту навчання в комітетських школах. Велика кількість національних шкіл Ірландії, Уельсу і Шотландії не отримували допомоги з місцевих податків, їх ресурси не поповнювалися, вони опинилися на межі вимирання, але ці школи залишалися єдиним шляхом ліквідації неписьменності з національних мов [5, с. 435-436]. Відсутність шкільних комітетів, комітетських шкіл у місцевостях з достатньою кількістю шкіл англіканської церкви у такому випадку відбирала у дітей іншого віросповідання можливість і право отримати освіту нерелігійного характеру [5, с. 436].

Проведене узагальнення нормативних та історичних матеріалів з теми дисертації довело, що законодавчі акти ініційовані британським урядом в останній третині XIX ст. (1876, 1878, 1880, 1891, 1893, 1899 рр.) остаточно унормували функціонування мережі закладів елементарної освіти у Великій Британії. У ході дослідження з'ясовано, що акти указанного періоду спрямовувалися на реалізацію таких ідей:

- зобов'язання британським урядом батьків чи опікунів наглядати, щоб діти систематично отримували якісні знання та практичні навички письма, читання, арифметики у школах (акт Лорда Сендона 1876 р.);

- зобов'язання британським урядом місцевої влади створювати комісії з обов'язкового навчання у місцевостях, які не належали округу будь-якого шкільного комітету. Ці комісії мали такі ж права і повноваження, як і шкільні комітети (акт 1878 р.);

- запровадження британським урядом обов'язкової елементарної освіти для дітей у віці до 10 років (акт Манделла 1880 р.);

- запровадження британським урядом безкоштовної елементарної освіти (акт 1891 р.);

- визначення вікових меж до 11 років, згодом до 12 років для реалізації права здобування обов'язкової безкоштовної елементарної освіти дітьми – (акти 1893, 1899 рр.);

- ініціювання британським урядом формування мережі закладів елементарної освіти для дітей з «особливими потребами» [6, с. 22; 7, с. 189].

Як з'ясовано у ході наукового пошуку, підвищення кількості відвідувачів шкіл утричі (1870), у 5 разів (1876), у 7 разів (1878), у 10 разів (1881) порівняно з 1831 р. [9, с. 999]. було головним результатом законодавчих актів третього етапу. Установлено, що головним досягненням впровадження законодавчих актів про освіту третього етапу є заснування повної і відносно завершеної системи загальної і безкоштовної елементарної освіти у Великій Британії.

Уведення в дію проаналізованих законодавчих актів сприяло поширенню мережі закладів елементарної освіти. Зміст елементарної освіти у 90-і рр. XIX ст. конкретизувався шкільними комітетами і комісіями за погодженням Відомства з питань освіти. Нами визначено загальну спрямованість змісту елементарної освіти на вказаному історичному етапі. Зокрема: трудове виховання і навчання читання, письма, навичок усної лічби у школах для малолітніх дітей (вік 3 – 7 років); поєднання загального характеру предметних уроків читання, письма, арифметики, малювання, шиття (для дівчат) з вивченням однієї чи кількох наук: англійської літератури, географії, природознавства, історії, опануванням одного з предметів: алгебри, геометрії, механіки, фізики, хімії, фізіології, гігієни, основ землеробства, бухгалтерії, стенографії, французької чи німецької мов. Це було основною умовою отримання

елементарними школами (для дітей віком 7 – 14 років) більшої суми грошової субсидії [10, с. 128].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Установлено, що з громадської і політичної ініціативи прем'єр міністрів Великої Британії В. Гладстоуна і Б. Дізраелі в освітній галузі останньої третини XIX ст. були проведені значущі реформи щодо формування її законодавчої бази. Доведено активізування державної й політичної ініціативи у справі систематизації й узгодженні діяльності закладів елементарної освіти у Великій Британії останньої третини XIX ст. і законодавча підтримка громадсько-приватної ініціативи для реалізації реформ.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямі є детальний аналіз досвіду історії британської благодійності та її місце в організації елементарної освіти у Великій Британії XIX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bedarida F. A Social History of England 1851 – 1990. / F. Bedarida; [translated by A.S. Forster]. – London, New York: Rontlege, 1991. – 200 p.
2. Gardiner J., Wenborn N. The History today companion to British history / J. Gardiner, N. Wenborn. – London: Collins & Brown, 1995. – 839 p.
3. Greenough J. The Evolution of the Elementary Schools of Great Britain / J. Greenough. – London, 1903. – 205 p.
4. Collins Encyclopedia of Scotland / [edited by Keay J., Keay J.]. – L.: Harper Collins Publishers, 1991. – 450 p.
5. Davies J. A History of Wales / J. Davies. – London: Penguin Books, 1993. – 500 p.
6. Leach A. F. Some results of research in the history of Education in England with suggestions for its continuance and extension / A. F. Leach. – London published for the British Academy, 48 p.
7. Leach A. F. Educational Chapters and Documents / A. F. Leach. – London, 1911. – 205 p.
8. Mackie J. D. A History of Scotland / J. D. Mackie. – London: Penguin Books, 1991. – 414 p.
9. The New Universal Library. Volume V / London: Corporation Limited, 1927. – 2000 p.
10. Wardle D. English popular education 1780-1970 / D. Wardle. – Cambridge: CUP, 1976. – 197 p.

УДК 378

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нечепоренко М.В.

Ключові слова: педагогічна підготовка, теоретична освіта, професійний успіх, культура поведінки, спілкування.

В статті піднімається проблема загально педагогічного виховання студентів через залучення до практичної роботи. єдність теорії навчання і виконання практичних умов і правил поведінки, культура спілкування, міжособистісні відносини є умовою, що забезпечує шлях до життєвого успіху.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нечепоренко М.В.

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

В статье речь идет о значении практической педагогической подготовки студентов, направленной на поиск реальных условий достижения успехов в профессиональной деятельности и личного успеха.

PEDAGOGICAL EDUCATION

Necheporenko M.V.

Key words: pedagogical preparation, education, professional success, culture of behavior, communication.

The article is underlined the fact of the introduction it into the education and training process for all types of specialists in all universities. The thesis deals with the problems of social and pedagogical

Для студента-практиканта завжди найскладнішим є постановка та виконання конкретних навчальних чи виховних завдань, особливо в умовах вибору теми, визначення методики проведення та вибору наочних засобів навчальної та виховної роботи. Щодо навчальної діяльності, то студент часто користується власним недалеким досвідом підготовки до уроків і згадує, як проводились такі заняття вчителями в його школі. А ось особливості виховної роботи майже всі забувають, тому що все, що було пережито під час шкільного навчання залишається певним загальним досвідом: як учився, готував уроки, виконував контрольні завдання та всі інші види освітньої діяльності. В той же час виховна робота вчора, сьогодні, завтра в школі була, є й буде такою, що здійснюється в усіх видах шкільного життя і в тім числі в процесі навчальної діяльності.

Щоразу вчитель звертає увагу учнів на необхідність дотримання певних правил поведінки, виконання правил культури спілкування, організації самостійної роботи, методики визначення джерел, культури мови й мовленнєвої діяльності. Навчальна дисципліна залишається не тільки освітнім, але й виховним засобом впливу, бо без дотримання загальних правил і норм поведінки проводити навчальну роботу неможливо.

В ході дослідження нами розроблено рекомендації, щоб кожен студент зумів знайти конкретні відповіді на різноманітні питання шкільної виховної практики. Урок залишається основною формою не тільки навчальної, але й виховної роботи. Але в той же час і в школі, і в університетах організується як окрема ланка впливу на учнів і студентів освітньо-виховна діяльність, яка виходить за рамки навчальної та допомагає їй найкращому здійсненню.

В школі традиційно готуються виховні години, в університетах та інститутах (академіях) – години зустрічей з кураторами, участі в проведенні днів кафедри, різних свят.

Успіх виховної роботи студента-практиканта залежить від настрою на добродійність і поблажливість, готовність діяти в інтересах учня, всього класу, рухатись до співробітництва з усіма учасниками педагогічного процесу.

Щодо основних практичних завдань для студента-практиканта виділяється низка обов'язкових, з яких слід назвати такі, як:

1. Відвідування усіх уроків за спеціальністю і відповідний їх аналіз у «Щоденнику педагогічних спостережень».

2. Підготовка й проведення уроків за спеціальністю основної кафедри й у кількості, що визначена факультетським керівником (кафедрою).

3. Відвідування залікових і контрольних уроків інших практикантів.

4. Участь у підготовці й проведенні засідань предметних гуртків, факультативів, виховних годин.

5. Допомога учням, які переживають певні труднощі у вивченні навчального предмета.

6. Участь у заходах, що не передбачають роботу з батьками:

- під час підготовки й проведення батьківських зборів (один раз на чверть);

- відвідування учнів дома.

7. Посильна участь у випуску стіннівок.

8. Перевірка щоденників учнів.

9. Підготовка й проведення класних годин, культурно-виховних заходів у школі й поза нею, інших заходів (за планом класного керівника).

10. Ведення «Щоденника педагогічних спостережень».

11. Написання усіх конспектів залікових уроків і залікових виховних заходів.

12. Підготовка до заліку з педагогічної практики основних документів з аналізом результатів практики.

Документація студента включає в себе основні письмові роботи, якими є:

- конспекти залікових уроків;

- конспект або сценарний план виховного заходу;

- індивідуальний план;

- текст аналізу уроку;

- педагогічний щоденник;

- психолого-педагогічна характеристика учня;

- звіт про навчально-виховну роботу на час практики.

Всі ділові папери слід уважно готувати у відповідності до вимог та не забувати підписати й поставити дату складання кожного з них.

Студент протягом усього робочого тижня буває у школі, виконуючи при цьому завдання учителя-фахівця і класного керівника. Як учитель він виконує усі доручення навчального характеру, а як класний керівник він постійно спілкується зі своїм класом та готує й проводить разом з класним керівником організаційні, виховні, методичні, громадські види роботи та збирає яскравий матеріал для залікової виховної роботи.

Робота студента-практиканта як класного керівника в школі проводиться за загальним розкладом занять.

Виховна робота здійснюється впродовж усієї практики, починаючи з загальних зборів, проведення уроку чи будь-яких видів спеціально організованого заняття чи екскурсії, під час підготовки й проведення занять з художньої самодіяльності.

Крім уроку, в школі, як і у вищих навчальних закладах, проводяться навчальні екскурсії (предметні) і виховні (для виконання різних морально-етичних чи естетичних завдань чи пошуку відповіді на духовні, трудові, професійні питання).

Цікавим і складним є виховна робота, в школі. Для успішного його проведення складається загальний план роботи, куди окремим розділом входить робота класного керівника. Щодо класу, то класний керівник організує і здійснює виховну роботу. Студент-практикант під час педагогічної практики виконує навчальні і виховні доручення, користуючись планом роботи класного керівника, до якого його розподілили як помічника класного керівника. Студент разом з класним керівником проводить з учнями таку роботу, яка допомагає кожному знайти своє місце в класі та відчувати себе там затишно. Це означає, що студент разом з класним керівником намагається об'єднати всіх учнів навколо виконання основних завдань, якими є:

- успішне опанування знаннями та допомогою учням, у яких виникають проблеми;
- вплив на встановлення позитивних міжособистісних стосунків – то є особливе морально-психологічне й практичне-організаційне завдання.

Суть його полягає в тому, щоб збагнути всю складність міжособистісних людських взаємовідносин. З одного боку кожен учень – це окрема, унікальна особистість, а з другого – він приречений вчитись, працювати разом з іншими. Наодинці людина не буває щасливою. І ось школа, клас для студента стає ареною розвитку міжособистісного спілкування, виконання спільних завдань, можливість самореалізації. Крім того, практикант змушений допомагати поєднувати зусилля усіх учителів-предметників, які викладають у цьому класі, щоб сприяти досягненню позитивних результатів в навчанні та забезпечити взаємо-розуміння в цілому;

- практикант допомагає налагоджувати взаємопорозуміння та доброзичливість у стосунках між учнями, вчителями, батьками та здійснює спостереження за окремим учнем, якого обрав для складання на нього психолого-педагогічної характеристики.

В системі практичної роботи з підготовки студентів до професійної діяльності особливе місце посідає класна виховна година. Вона проводиться щотижня в обраному класі і як правило присвячується певній темі або питанню підведення підсумків за тиждень, за чверть, півріччя чи за результатами чергування, проведення загальношкільних заходів, до виконання яких залучались учні.

Підготовка й проведення **виховного заходу** вимагає осмислення відповідності планів роботи класного керівника та напрямів виховної роботи практиканта. Вибір теми може залежати і від бажання чи готовності до роботи студента. Популярністю серед учнів середніх і старших класів користуються диспути й виховні години на теми культури поведінки, дружби, товаришування, естетичних смаків, морально-духовних позицій.

І хоч виховна робота в школі невіддільна від навчальної, успішна робота на уроці досягається тільки уважним і сумлінним ставленням обох сторін. Нами пропонується оптимістичний підхід до такої роботи. Суть нашої позитивної концепції, як і педагогів-новаторів, зводиться до того, що героєм уроку є учень, а основним завданням учителя – створення доброго настрою, здорового гумору, забезпечення спільної праці не тільки батьків, учителів, спонсорів, учнів, але й сім'ї.

Широка інформованість і висока освіченість є нічим, якщо залишає поза увагою щоденні людські стосунки, міжособистісні відносини. А тому виховна ідея і виховна робота в школі для студента стає основною та найбільш складною, бо вона щоразу вимагає особливих зусиль. У виховній і взагалі в усній педагогічній роботі не існує повторів. Як писав ще Я.А. Коменський, навчання для учнів повинно бути приємним, а Л.Толстой, продовжуючи цю думку, написав, що воно має бути успішним. Правильним є той спосіб навчання, який викликає в учнів задоволення, а кращою є та школа, яка відмовляється від пригнічення. Таким чином стає зрозуміло, що вся історія педагогіки вела до ідеї «учения с увлечением» (В. Шаталов), переможного навчання, цікавого, позитивного, та такого, що підносить учня і вчителя над буднями, створює умови для спільного пошуку нових заходів. А тому першим і обов'язковим освітньо-виховним завданням є виконання таких вимог: оптимістичний підхід до учнів, тримка їх бадьорого настрою, захоплення пошуками нових знань і готовністю увесь час вчитись. Урок – це навчальна й виховна форма роботи. Але, безумовно, є ще й додаткові форми виховної роботи, такі, що доповнюють урок та розширюють його інформацію про нові ідеї, про довкілля, яке супроводжує учнів і в навчанні, і в житті. До успіху в житті готує як кожний урок, так і всі інші виховні заходи. До них належать виховні (класні) години, екскурсії, подорожі по знаменних місцях, відвідування театрів, музеїв, кіно, заняття у студії художнього слова, музики, на хорових заняттях, в ансамблях і т.п.

Сценарний план виховної години, як і складання конспекту уроку, є обов'язковим документом для заліку з педагогічної практики.

Для наочної ілюстрації складного процесу вибору питання для обговорення з учнями подаємо примірну тематику виховних годин (класних годин) чи проведення бесід (див. 6, 7).

Таким чином підготовка студентів до професійної діяльності передбачає два напрямки: теоретичний (ознайомлення з друкованими джерелами) і практичний (залучення до виконання спеціальних вправ, програвання відповідних ситуацій, написання міні-сценаріїв навчально-виховної роботи).

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика воспитательной работы: Учеб. Пособие для студентов. / Под. Ред. В.М. Коротова. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
2. Нечепоренко Л.С. Педагогика. Учебное пособие (Краткий курс для иностранных студентов и аспирантов). – Харьков: ХНУ, 2006. – 250 с.
3. Нечепоренко Л.С. Онтопедагогіка та інвайронментальна педагогіка: Навч. Посібник. – Харків: Основа, 2001. – 238 с.
4. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2009. – 276 с.
5. Нечепоренко Л.С. Современный урок. Каков он? Методические рекомендации студентам. Х.: ХНУ: 2012. – 20 с.
6. Нечепоренко М.В. Педагогічна практика: програма, методичні рекомендації. (Для студентов, учителей, методистов-руководителей пед. практики) – Харьков: ХНУ, 2012. – 22 с.
7. Тема для классного часа: Книга для учителя. Сост. А.С. Ряшина. – М.: Просвещение. 1990. – 191 с.

УДК 37.013

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ – МАСОВА ПРАКТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ

Пономарьова Г.Ф.

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

У статті здійснено спробу узагальнити деякі психолого-педагогічні проблеми гальмування розробки та впровадження інноваційних освітніх технологій у масову педагогічну практику ВНЗ.

Ключові слова: інноваційна освітня діяльність, навчально-виховний процес, інновація, інноваційна діяльність, професійна підготовка.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ -
МАССОВАЯ ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

Пономарева Г.Ф.

В статье осуществлена попытка обобщить некоторые психолого-педагогические проблемы торможения разработки и внедрения инновационных образовательных технологий в массовую педагогическую практику ВУЗов.

Ключевые слова: инновационная образовательная деятельность, учебно-воспитательный процесс, инновация, инновационная деятельность, профессиональная подготовка.

**INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES -
MASS PRACTICE PEDAGOGICAL INSTITUTES:
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS**

Ponomareva G.F.

The article attempts to summarize some of the psychological and pedagogical problems braking the development and implementation of innovative educational technologies in mass teaching practice university.

Keywords: innovative educational activities, educational process, innovation, innovation, professional training.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. У сучасних умовах розвитку українського суспільства взагалі та сфери освіти зокрема, інноваційність стає однією з домінантних тенденцій.

Головна суть змін в освіті полягає в переосмисленні культуротворчого досвіду, в аналізі та рефлексії цілісності педагогічного процесу, створенні можливостей прогнозування його результатів.

Уміла й ефективна реалізація інноваційних технологій, готовність викладача до творчої взаємодії зі студентами, здатність забезпечити атмосферу продуктивного пізнання значною мірою визначає якість підготовки майбутніх фахівців.

Вітчизняною педагогічною наукою і практикою накопичений певний досвід у сфері педагогіки вищої школи щодо розробки та впро-

вадження сучасних інноваційних освітніх технологій. Ця проблема є ключовою у працях В. Афанасьєва, О. Кіяшко, В. Садовського, А. Пригожина та ін.

Питання розробки й упровадження педагогічних технологій у навчально-виховний процес досліджували В. Боголюбов, В. Беспалько, В. Бондар, В. Гузєєв, І. Зязюн, М. Кларін, А. Нісімчук, Г. Селевко, В. Сластьонін, О. Філатов та ін.

Під педагогічною технологією ми розуміємо впорядковану сукупність психолого-педагогічних умов, методів, засобів навчання та теорії щодо їх реалізації у процесі досягнення прогнозованих результатів.

Як засвідчують наукові дослідження і педагогічна практика, якість реалізації ідеї масового запровадження інноваційних освітніх технологій безпосередньо пов'язана з рівнем організації навчально-виховного процесу, який забезпечував би позитивний результат.

Проблема визначення універсального типу навчання не нова. Ще видатний педагог усіх часів Я.А. Коменський намагався зробити навчальний процес схожим на якісно працюючий механізм, але історія подальшого розвитку педагогіки доводить, що й тепер ми все ще далекі від цього ідеалу.

Причини, на наш погляд, криються ніяк не в недосконалості науки у дослідженні природи людини, чи в недостатності пошуків педагогів-практиків. Навпаки, за останні роки чисельні науки про людину дали різноманітну картину становлення й розвитку особистості, формування психічної сфери, розвитку пізнавальної діяльності тощо.

Конструюванню ідеального «штучного інструмента», про який говорив Я.А. Коменський, заважає, за вдалим коротким визначенням М. Кларіна, «різноманітність, багатоваріантність, неоднозначність» [1, С. 6].

Це розмаїття цілей і завдань освіти, елементів її змісту та видів навчального матеріалу, багатоваріантність умов і засобів навчання, неоднозначність прояву закономірностей засвоєння змісту освіти в залежності від індивідуальних особливостей вихованців і багато інших факторів.

І все ж пошуки єдиного універсального методу, як ключового елемента певної технології, не припиняються. Іншими словами, у сучасній

дидактиці тривають пошуки таких дидактичних підходів, таких дидактичних засобів, які б змогли зробити процес навчання технологічним процесом з гарантовано високим результатом.

Метою статті є окреслення основних розробок і підходів до організації навчально-виховного процесу, які можуть складати безпосередній практичний інтерес.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу педагогічного досвіду ВНЗ, зокрема, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, можна зробити висновок про наявність механізму саморозвитку навчального закладу. Його джерело міститься у творчості викладачів, в їх інноваційній діяльності, яка характеризується розробкою та впровадженням нових форм і механізмів організації навчально-виховного процесу, як результату взаємодії теорії і практики.

Безперечно, з одного боку, забезпечення інноваційної діяльності передбачає глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей, технологій, які вже досліджувалися і впроваджувалися у педагогічну практику. З іншого боку, об'єктивним стає відмова від узвичаєних штаблів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості студента, вихід за межі діючих нормативів, створення нових підходів до індивідуально спрямованої особистісно-творчої діяльності педагога і вихованця.

Інновація не виникає сама по собі. Вона є результатом вияву дослідницького інтересу педагога до тих або інших педагогічних явищ, що стали для нього проблематичними, викликали внутрішню напругу, змусили думати і діяти. Головне в цій ситуації – усунення обмежень у професійній діяльності, що дозволяє сприймати більш широкий спектр педагогічної діяльності. Важливо також, максимально уникати упередженості, нав'язування суб'єктивних думок і суджень, створювати оптимальні умови для вільного доступу до потоку інформації, що забезпечує необхідну свободу у творенні інновації, як реакції на зовнішні і внутрішні зміни. Ці зміни безпосередньо пов'язані із суспільним життям та розвитком мислення людини.

Одна із проблем формування інновацій, як засвідчують дослідження, міститься саме у сфері мислення педагога, його свідомості.

Слід зазначити, що навіть на початку ХХІ століття все ще не вдається досягти від викладацького корпусу розуміння важливості і значущості змін, усвідомлення необхідності комплексного запровадження інноваційних освітніх технологій у масову педагогічну практику.

На запитання анкети щодо системи інноваційної діяльності шляхом упровадження конкретних інновацій 66% педагогічних і науково-педагогічних працівників відповіли, що регулярно використовують інноваційні (нетрадиційні) форми і методи роботи, 23% – час від часу проводять навчальні заняття, що мають ознаки інноваційного і містять нові методи та засоби навчально-пізнавальної чи педагогічної діяльності, 6% викладачів працюють виключно традиційно, 5% – працюють за обраною (розробленою) педагогічною технологією, що пройшла етапи наукового обґрунтування та апробації.

Слід зауважити, що у практиці сучасної вищої педагогічної школи все ще спостерігаються проблеми, які досить успішно вирішені у науково-педагогічній теорії. Зокрема, мова йде про відсутність чіткої взаємодії компонентів змісту навчально-виховного процесу, намагання вирішувати актуальні протиріччя в рамках традиційних підходів тощо.

Так, відсутність технологічного підходу у вирішенні педагогічних проблем значною мірою гальмує процес підвищення якості педагогічної освіти у сучасних умовах. Про це свідчить і аналіз звітів голів державних комісій, в яких йдеться про слабку сформованість здатності випускників педагогічних ВНЗ на діагностичній основі самостійно розробляти оптимальну модель педагогічної стратегії і методичного підходу стосовно конкретної школи, дитячого дошкільного закладу і, в її рамках, проектувати реальний навчально-виховний процес.

Вважаємо, що масова педагогічна практика, як у секторі професійної підготовки фахівців у галузі педагогіки так і в царині дошкільної та шкільної освіти, має більш цілеспрямовано, організовано і послідовно керуватися здобутками педагогічної науки. У цьому сенсі практичний інтерес викликає експериментальне вивчення В. Сластьоніним та Л. Подимовою [2] питань розуміння і реагування педагогічних пра-

цівників на інновації, що сприяло розробці технологічних карт формування готовності вчителя-вихователя до інноваційної діяльності на різних етапах професійного становлення (табл.1, 2 і 3).

Таблиця 1.

Перший етап професійної підготовки



Таблиця 2.

Другий етап професійної підготовки

з а в д а н н я	- Розвиток варіативної педагогічної діяльності. - Збагачення духовної культури. - Формування потреби у засвоєнні педагогічних нововведень. - Розвиток педагогічної рефлексії. - Створення інформаційного інноваційного фону, образу школи нового типу
з м і с т	- Психолого-педагогічні уміння. - Знання та уміння з основ інноваційної педагогіки, її соціальних і наукових передбачень, основних понять, альтернативних підходів до організації школи. - Знання та уміння з методики педагогічного дослідження. - Знання та уміння з педагогічного спілкування.
т е х н о л о г і ї	- Проблемно-пошукове навчання. - Тренінги самопізнання і спілкування. - Засвоєння розливальних технологій навчання. - Особистісно-орієнтовані технології навчання. - Інтерпретація авторських концепцій, вибір методів навчання, композиція уроку тощо. - Тренінги з педагогічної техніки і технології. - Організація самостійної роботи.
р і в е н ь	Евристичний: усвідомлення відношення до педагогічних нововведень, оволодіння основними структурними елементами педагогічного пошуку, сформованість рефлексії та емпатії, зменшений ступінь відторгнення нововведення, відкритість педагогічних інновацій.

Таблиця 3.

**Третій та четвертий етапи професійної підготовки
до інноваційної діяльності**

З а в д а н н я	- Удосконалення технології педагогічного спілкування і педагогічної діяльності в цілому. - Засвоєння технології інноваційної діяльності.
З м і с т	- Засвоєння методики складання авторської програми. - Планування етапів експерименту, аналіз, прогнозування розвитку нововведення, що потребує впровадження. - Впровадження нововведення у педагогічний процес, здійснення корекції, відстеження результатів експериментальної роботи.
Т е х н о л о г і ї	- Організаційно-діяльнісні ігри. - Рефлексійно-інноваційний практикум. - Вивчення авторської концепції. - Розробка авторських програм. - Практична робота в інноваційних типах навчальних закладів. Участь у різних формах підвищення кваліфікації, які особистісно орієнтовані на активні технології навчання.
Р і в е н ь	Психологічна готовність набуває цілісного методологічного характеру, розвиваються рефлексивно-аналітичні уміння, висока відповідальність, творча активність

Висновки. Слід констатувати, що завдання формування інноваційної діяльності педагога має глибокий соціально-педагогічний смисл, оскільки від його вирішення залежить успіх змін, перетворень у системі освіти України, перспектива розвитку національної школи. Учителі, вихователі, викладачі, як суб'єкти інноваційної діяльності та її організатори, вступають у певні взаємовідносини з іншими членами педагогічного співтовариства у питаннях використання і розповсюдження нововведень. Ці взаємовідносини активно впливають на інноваційну педагогічну діяльність і виконують різні функції: ініціюють нововведення або перешкоджають йому.

До факторів, які перешкоджають засвоєнню нововведень, як і В. Сластьонін та Л. Подимова, ми відносимо соціально-економічні і психологічні. До психологічних, належать: особистісна стурбованість, ригідність мислення, схильність до конформізму, страх перед власною некомпетентністю, низький рівень самооцінки, суб'єктивне, упереджене ставлення до нововведень, почуття загрози втрати статусу, нездатність до прийняття самостійних рішень, що потребують ризику.

Таким чином, однією із важливих умов включення педагога в інноваційну діяльність є глибоке засвоєння основних науково-педагогічних основ різних освітянських теорій та технологій, освіти.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 80 с. – С. 6.
2. Сластенин В.А., Подимова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИИП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

УДК 378. 147:796.011.3

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Ремзі І.В., Сичов Д.В., Бойченко А.В.

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

У статті розглянута проблема формування культури здоров'я майбутнього викладача фізичної культури та обґрунтовується необхідність підвищення якості його підготовки щодо оздоровлення студентів вищого навчального закладу.

Ключові слова: культура здоров'я, ефективність оздоровлення студентів.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ремзи И.В., Сычов Д.В., Бойченко А.В.

В статье рассмотрена проблема формирования культуры здоровья будущего преподавателя физической культуры и обосновывается необходимость повышения качества его подготовки к оздоровлению студентов высшего учебного заведения.

Ключевые слова: культура здоровья, эффективность оздоровления студентов.

FORMING HEALTH CULTURE OF FUTURE TEACHER OF PHYSICAL TRAINING

Ramsey I.V., Suchov D.V., Boychenko A.V.

The problem of forming health culture of a future teacher of physical training is considered in article. The necessity is substantiated of rising quality of his/her training for improving health of teenage pupils of a comprehensive educational establishment.

Key words: health culture, efficiency improving health of students.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до вищої соціальної цінності, формування високого рівня здоров'я студентської молоді. Отже, основним завданням сучасної системи освіти є формування у студентів високого рівня культури здоров'я. У першу чергу це обумовлено стійкими негативними тенденціями стану здоров'я сучасної молоді. Сьогодні майже 90% студентів мають відхилення здоров'я, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку. В останні роки за період навчання в ВНЗ кількість хронічних захворювань у студентів збільшується в 1,5-2 рази. Спостерігається значне омолодження «хвороб похилого віку», у тому числі онкологічних, випадки інсультів і інфарктів у підлітків до 20 років. Негативні показники здоров'я сучасної молоді відзначаються як на фізичному, так і на психічному та духовному рівнях, що свідчить про недостатню сформованість культури здоров'я сучасних студентів [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На цей час обґрунтовано необхідність і доцільність культурологічної переорієнтації фізичного виховання на формування особистої фізичної культури [5]. Такий «культурологічний» підхід передбачає виховання широкого комплексу взаємозалежних якостей і здатностей особистості, які формують її мотивацію на оздоровчу діяльність, забезпечують готовність до її виконання [12]. Культурологічна переорієнтація фізичного виховання має на меті розв'язання проблеми збереження та зміцнення здоров'я студентів через виховання в них культури здоров'я [1].

Особливу нашу увагу серед наукових робіт привернули дослідження щодо формування культури здоров'я студентів (В. Антінова [1], В. Бабиш [4], Л. Биковська, О. Бабінець [6]). Сьогодні вже стало очевидним, що культура здоров'я не дається у спадок людині, а є результатом її навчання, виховання, саморозвитку. Проблемі професійної підготовки майбутніх викладачів фізичного виховання до формування у студентів високого рівня культури здоров'я присвячені праці К. Оглобліна [13], Н. Крутогорської [11], В. Бабиш [4], Л. Іванової [10], С. Горбушиної [8] та багатьох інших науковців.

Постановка завдання. Ми мали за мету проаналізувати значущість формування культури здоров'я майбутнього фахівця з фізичної

культури для забезпечення ним ефективного процесу оздоровлення молоді під час навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Модель фізичної культури посідає дуже важливе місце, а в деяких періодах життя і певних станах здоров'я – навіть першочергове. Все це свідчить про надзвичайну значущість у XXI ст. культури взагалі і її специфічного виду – культури здоров'я зокрема – як найбільш ефективного засобу в боротьбі з поширенням шкідливих для здоров'я тенденцій серед окремих груп населення, особливо серед студентів.

Сьогодні відбувається зміщення акцентів діяльності вищої школи згідно з новою освітньою парадигмою, пріоритетами якої є інтереси людини, а звідси нові вимоги суспільства до освітнього рівня та професійної спрямованості фахівця. Розроблена нова концепція державної політики у сфері фізичної культури і спорту, суть якої полягає в переході від формальної гонитви за масовістю фізкультурно-спортивного руху до рекреаційно-оздоровчого і профілактичного ефекту, до утвердження здорового способу життя (ЗСЖ). Тож масштабна криза здоров'я в освіті, з одного боку, і об'єктивна потреба в педагогах, здатних реалізувати здоров'язберігаючу функцію освіти засобами фізичної культури, з іншої, визначили проблему – розвиток культури здоров'я викладача фізичної культури як умова підвищення ефективності оздоровлення студентської молоді.

«Культура здоров'я студента – це інтегроване створення особистості, що виявляється в її мотиваційній, теоретичній і практичній підготовці до формування, збереження та зміцнення свого здоров'я в усіх його аспектах (духовному, фізичному, психічному) та розумінні здоров'я як цінності» [4, с 6]. Саме несформованість у більшості студентів культури здоров'я можна пояснити відсутністю у них бажання вести здоровий спосіб життя, піклуватися про власне здоров'я. Цей факт пояснюється, насамперед, невмінням або небажанням батьків прищеплювати дітям любов до фізичної культури. Фізичну активність людини слід вважати одним із найважливіших природних організаторів здорового способу життя, ефективним засобом виховання здорового духу і, разом із тим, нетерпимості до антикультурних і антисуспільних явищ, що надзвичайно важливо у «кризовий» підлітковий вік. Не можна не підкреслити,

що фізична активність може бути універсальним чинником управління способом життя людини [3].

Серед багатьох навчальних дисциплін фізична культура відрізняється широким спектром впливу на людину. Саме фізична культура спроможна водночас формувати не тільки біологічну структуру людини, але і її психологічну і моральну цінність: стимулювання фізичної працездатності супроводжується, як правило, оздоровчими ефектами [2; 5; 9]. Використання різноманітних фізичних вправ та процедур дозволяє здійснювати психологічне розвантаження студентів [5; 7]. Систематичні заняття фізичними вправами зміцнюють здоров'я, підвищують нервово-психічну стійкість до емоційних стресів, підтримують фізичну і розумову працездатність, сприяють підвищенню успішності студентів [7].

Слід погодитися з науковцями, які відзначають, що «...аналіз досвіду освітньої та виховної практики у вищій школі свідчить, що досить гострою і актуальною залишається проблема фізично активної, здорової особистості студента, формування його здорового способу життя, додання шкідливих звичок, дефіциту рухової активності, зниження імунітету, а у зв'язку з цим – захворювань серед студентів. Зазначені явища зберігають стійку тенденцію, що обумовлюється протиріччям між декларативним та реальним ставленням до фізичної культури, відбивається на стані здоров'я, фізичному розвитку і підготовці студентів, їхніх ціннісних орієнтаціях, ставленні до власного фізичного та психічного благополуччя і на майбутній життєдіяльності. Професійна компетентність сучасного викладача фізичної культури як ніколи раніше тісно пов'язана з активною пропагандою здорового способу життя не тільки серед студентів, а й їхніх батьків...» [11, с 42].

Особлива роль у формуванні культури здоров'я студентів належить викладачу. Викладач з фізичної культури має широкі можливості і умови для виховного впливу на студентів. До них належать розмаїтість форм організаційно-оздоровчої діяльності, висока емоційність і привабливість занять, природна потреба людини в рухах, зовнішній вигляд самого викладача, його стрункість, підтягнутість, його велика майстерність у виконанні рухів, високі вольові якості щодо дотримання ЗСЖ тощо. Отже, культуру здоров'я викладача ми розглядаємо як

цілісну особистісну і професійну складову його освіти, важливий педагогічний фактор, де викладач є носієм базових знань про здоров'я та ЗСЖ, відповідає за формування у підростаючого покоління потреб в оздоровленні. Він є суб'єктом освітньо-виховного процесу, що здійснює власно здоров'язберігаючу діяльність.

Сучасна вища школа потребує викладача з творчим науково-педагогічним мисленням, з високою професійною мобільністю, здатного працювати не лише на уроці фізкультури, а й поза межами ВНЗ – під час проведення фізкультурно-масової, оздоровчої, спортивної роботи, готового до самостійного інноваційного пошуку. Вважаємо, що які б інновації, реформи чи модернізації не проводились у сфері народної освіти, які б науково обґрунтовані шляхи перебудови не намічалися, всі вони сходяться на особистості викладача. Не існує чудодійних систем – існує викладач, озброєний прогресивною системою знань, сформований як творча, соціально активна особистість, яка вміє творчо міркувати, професійно діяти та створювати суспільні цінності. ВНЗ – жива клітина суспільного організму, а викладач – її ядро. Звичайно, що для виконання цієї важливої освітньо-виховної місії «...майбутній викладач фізичної культури має бути високоосвіченою, всебічно розвиненою, здоровою людиною, яка дотримується та реалізує здоровий спосіб життя, а свої фахові знання, вміння та навички передає молоді на високому професійному рівні» [11, с 46].

За акценту уваги на тому, що саме освіта та освітні заклади у першу чергу повинні просувати ідеї формування ЗСЖ та принципи оздоровлення студентської молоді, ми вважаємо доречним проаналізувати мотиваційний та когнітивний компоненти культури здоров'я майбутніх викладачів фізичної культури. У процесі педагогічного дослідження було проведено анкетування близько 130 студентів 3 та 4 курсів факультету фізичного виховання Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Було з'ясовано, що більшість респондентів (98,4%) вважають за необхідне вести здоровий спосіб життя для збереження та зміцнення здоров'я. Однак регулярно дотримуються режиму праці та відпочинку лише 21,3% майбутніх викладачів фізичної культури. Режиму харчування дотримуються взагалі 23,6% студентів, 9,4% досліджуваних курять, не байдужими до алкогольних напоїв виявилось близько 15%. Методи

загартування використовують лише 38,6% студентів. Крім того, лише 24,4% респондентів володіють методикою саморегуляції та психофізичного тренування. В ієрархії загальнолюдських цінностей викладачів – здоров'я, кохання, освіта, родина, робота, культура – перше місце посідає здоров'я (94,5%). Це говорить про високу оцінку значущості здоров'я. А роботі і культурі 45,7% та 30,7% студентів відвели відповідно п'яте і шосте місце. Тобто культура не розглядається студентами як поняття, що пов'язане з освітою, вихованням. Така життєва позиція майбутніх викладачів фізичної культури йде всупереч сучасній концепції здоров'язбереження та культури здоров'я взагалі. Отримані дані спонукають до виправлення положення на як даному, так подальших етапах підготовки майбутнього фахівця.

Необхідно визнати, що студентські роки в педагогічному ВНЗ це – не лише роки професійного становлення і зростання фахівця, а ще й період формування власного способу життя, усвідомлення значення впливу здоров'я на свою подальшу життєдіяльність, тобто власної культури здоров'я. Успіх вирішення цього завдання цілком залежить від рівня професійної майстерності викладачів вищої школи, від їх умінь донести кожному студенту значущість здорового способу життя та культури здоров'я як складової частини всебічного розвитку особистості. «Нормою життя студента повинно стати зміцнення і збереження здоров'я, загартування, свідоме дотримання правил режиму дня, харчування, турбота та відповідальність за себе та своїх близьких за допомогою набутих в ВНЗ знань, умінь» [11, с. 47]. Вважаємо, що саме так повинна відбуватися підготовка майбутнього викладача фізичної культури.

Висновки. Низький рівень культури здоров'я сучасних студентів спричиняє негативні наслідки не лише індивідуального, а й загально-соціального значення. Для ефективного оздоровлення та формування особистої культури здоров'я студентів необхідна поява в вищому навчальному закладі викладача фізичної культури нового типу – дослідника, персоніфікованого еталону здорового способу життя, ідеолога становлення культури здоров'я студентської молоді. Тому зміст професійної підготовки майбутніх викладачів фізичної культури на сучасному етапі повинен бути зорієнтованим на озброєння студентів

знаннями, вміннями і навичками щодо формування культури здоров'я, збереження та зміцнення здоров'я фізичного і психічного як власного, так і вихованців.

Перспективи подальших досліджень. Автори сподіваються на продовження науково-педагогічного пошуку у визначеному напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антінкова В.А. Оптимізація фізичного виховання у вищих навчальних закладах / В.А. Антінкова // Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні: матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. – К.; Луцьк: Вежа, 2006. – С. 209-213.
2. Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровья человека / Г.А. Апанасенко. – СПб.: МГП «Петрополис», 2002. – 124 с.
3. Апанасенко Г.Л. Рівень здоров'я і фізіологічні резерви організму / Г.Л. Апанасенко, Л.П. Долженко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 1. – С 17-21.
4. Бабич В.М. Підготовка майбутніх викладачів фіз. виховання до формування культури здоров'я студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.М. Бабич. – Луганськ, 2006. – 321 с.
5. Бальсевич В.К. Онтоткинезиология человека / В.К. Бальсевич. – М: Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
6. Биховська Л.Б. Фізична культура – засіб формування мотивацій до підвищення рівня здоров'я та відмови від шкідливих звичок / Л.Б. Биховська, О.О. Бабінець // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Ін-т іннов. технологій і змісту освіти. – К., 2006. – Вип. 49. – С. 182-187.
7. Бутырская И.Б. Физическое воспитание как элемент укрепления здоровья студентов, обучающихся в условиях повышенной умственной нагрузки / И.Б. Бутырская // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи. – Дрогобич: КОЛО, 2005. – С. 327-334.
8. Горбушина С.Н. Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего педагога: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Горбушина. – Ижевск, 2005. – 42 с.
9. Деминский А.Ц. Методические основы оздоровительной физической культуры / А.Ц. Деминский, В.С. Кузнецов. – Донецк, 2001. – 67 с.
10. Иванова Л.І. Підготовка майбутніх викладачів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами вищих навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л.І. Иванова. – К., 2007. – 376 с

11. Крутогорська Н. Підготовка майбутнього викладача фізичної культури до виховної роботи з формування здорового способу життя. / Н. Крутогорська // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. / Слов'янськ, держ. пед. ун-т. – Слов'янськ, 2010. – Вип. I. – С. 40-51.
12. Столяров В.И. Социология физической культуры и спорта: введение в проблематику и новая концепция / В.И. Столяров. – М., 2002. – 230 с.
13. Оглоблин К.А. Опережающая стратегия подготовки педагогов физической культуры на основе непрерывного здоровьесформирующего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 / К.А. Оглоблин. – СПб., 2008. – 43 с.

УДК 373.1

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Репко І.П.

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

Стаття присвячена особливостям організації навчання обдарованих учнів. Основна увага зосереджується на соціально-педагогічних умовах, що спрямовані на розвиток інтелектуальної обдарованості учнів. Наголошується на необхідності врахування в навчально-виховному процесі конкретних психолого-педагогічних принципів та перераховується низка вимог до вчителя у взаємодії з обдарованими учнями. Автором статті запропоновано загальні рекомендації вчителям щодо роботи з обдарованими дітьми.

Ключові слова: обдарованість, інтелектуальна обдарованість, соціально-педагогічні умови, психолого-педагогічні принципи, розвиток і формування обдарованої дитини.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Репко И.П.

Статья посвящена особенностям организации обучения одарённых учеников. Основное внимание сосредотачивается на социально-педагогических условиях, направленных на развитие интеллектуальной одарённости у учеников. Акцентируется внимание на необходимости выполнения в учебно-воспитательном процессе конкретных психолого-педагогических принципов и перечисляется ряд требований к учителю при взаимодействии с одарёнными учениками. Автор статьи предлагает общие рекомендации учителям при работе с одарёнными детьми.

Ключевые слова: одарённость, интеллектуальная одарённость, социально-педагогические условия, психолого-педагогические принципы, развитие и формирование одарённого ребёнка.

SPECIFICITY OF EDUCATION GIFTED CHILDREN

Repko I.P.

The article is devoted to peculiarities of organization education of gifted children. Main attention is paid to social-pedagogical conditions aimed to develop endowments of pupils. Author accents on necessity of fulfillment specific psychological and pedagogical principles in educational process; lists demands to teachers for an interaction with gifted pupils. Author offers general recommendations to teachers for their work with gifted children.

Key words: endowments, intellectual endowments, social-pedagogical conditions, psychological and pedagogical principles, development and forming gifted child.

На рубежі XX-XXI століть окреслилися принципово нові риси світової цивілізації, пов'язані з особливостями функціонування постіндустріальних суспільств, інформаційних технологій, процесів глобалізації, що дає підстави стверджувати про формування нової цивілізації ноосферно-космічної. Найбільшого успіху досягатимуть держави які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва.

Наша держава має сьогодні безліч економічних та культурних проблем, розв'язувати які доведеться вчорашнім і сьогоднішнім учням. Тому школа покликана дати учням узагальнену систему знань про природу, суспільство, людину, сучасне виробництво, культуру. Але основний напрям навчання й виховання – це визнання учня головною фігурою всього навчально-виховного процесу. І в центрі уваги педагогів має бути не середній учень, а кожен школяр як особистість у своїй унікальності, адже сучасна технологія визнає, що кожен учень – людина, обдарована в якійсь галузі життєтворчості.

У зв'язку з цим гострої актуальності набирають дослідження, які б урахували вікові особливості обдарованості, а також ґрунтувалися на розкритті індивідуальних потенцій обдарованої особистості.

Проблема обдарованості цікавить уже не одне покоління дослідників. Відомі дослідники феномена обдарованості В. Моляко, О. Матюшкін, К. Текес, А. Трей, А. Таннненбаум. Теоретичні питання обдарованості досліджували В. Ананьєв, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Кульчинська, А. Леонтьєв, Н. Лейтес, Л. Слободянюк, Б. Теслов та інші.

У стратегічних законодавчих та освітніх документах нашої держави: Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Указі Президента України № 927/2010 «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» від 30 вересня 2010 року ставляться завдання виявлення, навчання й виховання обдарованих дітей, як одного з головних завдань удосконалення сучасної системи освіти.

Метою статті є визначення специфіки організації навчання обдарованих дітей та надання порад учителям загальноосвітньої школи щодо розвитку та формування інтелектуальної обдарованості у закладах освіти.

Обдаровані діти – особливі. Вони незвичайні й за характером, і за сприйняттям оточуючого. Тому необхідно виробляти цілісний підхід до таких дітей. Лише розуміння особистої несхожості обдарованої дитини дає підставу виявляти й розвивати її творчий та інтелектуальний потенціал.

Завдання вчителя – активізувати можливості обдарованих дітей, розкрити природу та психологічний механізм творчої дитини.

Спілкуючись з такими дітьми, учитель має, в окремих випадках, перейти межу особистої природи, мати великий досвід, спеціальні знання, знаходитись у постійному пошуку ефективного механізму включення здібної дитини в структуру навчально-виховного процесу [5].

У зв'язку з цим, актуальним є вивчення обдарованості в цілому, дослідження умов та факторів, що сприяють формуванню та розвитку інтелектуальних здібностей дітей. Інтелектуальна обдарованість є складним психологічним феноменом, становлення й розвиток якого здійснюється сукупністю різних факторів. Одну з головних сторін у процесі розвитку обдарованості займають соціально-педагогічні умови, спрямовані на розвиток обдарованості.

Єдиних рекомендацій щодо навчання обдарованих дітей не існує, й не може існувати, адже кожна дитина – унікальна особистість зі своїми перевагами та недоліками. Тому головним є пошук ключа – індивідуального підходу до кожного учня, зокрема учня обдарованого, з вираженою індивідуальністю, незалежністю.

Незалежність – риса творчої обдарованої дитини. З такими дітьми, з одного боку, працювати легше, бо вони мають високі розумові здібності, а, з іншого, – важче, оскільки ці діти «знають собі ціну», потребують багато уваги, особливого ставлення. До того ж робота з ними вимагає значних професійних і педагогічних знань від учителя. Адже навчання – процес технологічний і його, як і на виробництві, легко зіпсувати, порушивши технологію. Шкода від цього може бути величезна, бо «виробом» виступає жива особистість учня.

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

- формування взаємин на основі творчої співпраці;
- організація навчання на основі особистісної зацікавленості учня, його індивідуальних інтересів і здібностей (сприяє формуванню пізнавальної суб'єктивної активності дитини на основі його внутрішніх уподобань);
- превалювання ідеї подолання труднощів, досягнення мети в спільній діяльності педагога та учнів, самостійній роботі учнів (спри-

яє вихованню сильних натур, здатних виявити наполегливість, дисциплінованість);

- вільний вибір форм, напрямів, методів діяльності (сприяє розвитку творчого мислення, вміння критично оцінювати свої можливості й прагнення самостійно вирішувати все складніші завдання);

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

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

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

Втілення цих принципів у життя потребує творчого підходу до організації навчання як інтегрованого процесу, який сприяє формуванню цілісної картини світу, дає змогу учням самостійно обирати «опорні» знання з різних наук при максимальній орієнтації на власний досвід[7].

Прийнято виділяти три групи вчителів, робота яких однаково важлива для розвитку обдарованих дітей. *Перша група* – вчителі, які здатні зацікавити предметом, створити атмосферу емоційного захоплення. *Друга* – вчителі які навчають техніки виконання (наприклад, певних дослідів), закладають основи майстерності. *Третя група* – вчителі, які виводять на високий професійний рівень вчительську діяльність. Поєднання всіх цих учительських особливостей в одній особі явище над звичайно рідкісне.

До якої б із зазначених груп не належав учитель, він має бути насамперед вихователем. Головною метою сьогодні є виховання унікальної цілісної творчої особистості, здатної на свідомий та відповідальний вибір за різних життєвих обставин. Тому вчителю для навчання обдарованих дітей необхідно:

- знати їхні психологічні особливості, перейматися проблемами й інтересами своїх вихованців; володіти здатністю їх розпізнавати, активізувати і розвивати, мати віру в учня, емпатичне розуміння, фаса-

літаційні здібності, бути конгруентним, доброзичливим в оцінці дій учня, вміти поставити себе на місце дитини;

- бути фахівцем вищого ґатунку – володіти належними предметними, психолого-педагогічними і методичними знаннями;

- мати високий рівень інтелекту, широку ерудицію, творчий потенціал;

- постійно самовдосконалюватись, учити і вчитись самому;

- бути ентузіастом, цілеспрямованим, наполегливим, упевненим у своїх силах, принциповим уважливих питань і водночас гнучким, коли йдеться про другорядне;

- мати організаційні здібності для створення атмосфери розкутості, вільного ділового спілкування, приязного мікроклімату, спонукання до творчості, уміння слухати;

- володіти даром навіювання, вміти аргументовано переконувати;

- бути неупередженим, справедливим, емоційно врівноваженим, тактовним, щоб не вплинути негативно на прагнення дитини до творчості, на її етичні вчинки;

- бути здатним до самоаналізу, самокритики, перегляду своїх позицій, вираженості вчинків, налагоджувати з учнями партнерські стосунки згідно з педагогікою співпраці, не переходячи при цьому до панібратства;

- надавати дітям свободу вибору і прийняття рішень;

- володіти високим рівнем пізнавальної й внутрішньої мотивації, адекватною самооцінкою, внутрішнім локусом контролю тощо.

Як відомо, лише особистість може виховати особистість і тільки талант може виростити новий талант [9].

Результати анкетування обдарованих дітей про вчительську діяльність засвідчили[6], що вони вважають більш важливим почуття поваги до вчителя, ніж почуття любові. Любов – почуття неусвідомлюване (не знаєш, за що людину любиш), а повага – усвідомлюване. Учень може назвати, за що саме поважає вчителя. І на першому місці – високий ґах учителя. Шанований педагог для обдарованих дітей – передусім чудовий учитель-предметник, який знає й любить свій предмет. Такий учитель допомагає дитині долати розрив між теорією й практикою.

Як відомо, кожна дитина – мікрокосм індивідуальних особливостей, рис, які відрізняють її від інших. Але все ж таки можна виділити деякі загальні поради щодо роботи з обдарованими дітьми, що використалися в процесі експериментального викладання [1].

1. Однаково шкідливі як зневага до успіхів учня, а іноді й приниження їх, так і надмірне захвалювання індивідуальних здібностей на фоні класу, що може викликати, з одного боку ревності, роздратування й навіть відразу однолітків, а з іншого – перфекціонізм – «зіркову хворобу» обдарованої дитини.

Краще залучити обдарованих дітей до спільних занять. Наприклад, при об'єднанні учнів у команди обдарованих дітей призначити командирами. Тоді заняття, проведене у вигляді змагання, принесе перемогу всій групі, а не лише обдарованому, здібному учню. А загалом, краще уникати елементів змагання у роботі з обдарованими.

2. Оскільки обдаровані діти погано ставляться до суворо регламентованих, однотипних занять і завдань, що не дають змоги їм працювати на повну силу інтелекту, то навчальну діяльність на уроках треба організовувати таким чином, щоб приділити увагу обдарованим. Наприклад, урізноманітнити завдання й програму в цілому, виділити час на консультації, надати можливість учням самим обирати рівень складності завдань для самостійної роботи, заохочувати допитливість, цілеспрямованість і незалежність в діях, розвивати ініціативу, гнучкість мислення, уяву тощо.

Іншими словами, створюються умови для творчості й самоактуалізації особистості, формування внутрішньої мотивації творчої діяльності, надання можливості вибору учнем свого стилю навчання, частково змісту навчання, реалізації особистісного потенціалу в освіті через здійснення відповідних видів діяльності.

3. Рання діагностика дитячої творчості й створення умов для індивідуалізації навчання буде практичною реалізацією розвитку творчо обдарованого учня.

У навчанні обдарованих, як і у всіх технологіях особистісної орієнтації, потрібно знайти методи і засоби, що відповідають індивідуальним особливостям кожної дитини. Для цього враховуються результати психодіагностики, перебудовується зміст освіти у напрямі добору для

окремого індивіда, змінюється організація діяльності дітей щодо визнання ролі учня у власній освіті, запроваджуються нові методи і засоби навчання (наприклад, комп'ютер).

4. Розвиток творчої обдарованості неможливий без дотримання принципів розвивального навчання, висунутих А. Матюшкіним, – проблемності, індивідуалізації, діалогічності. Вони потребують переорієнтації навчання з предметного на процесуальне й мотиваційне [9].

5. Основним у розвитку творчого потенціалу, за О. Яковлевою, є принцип трансформації когнітивного змісту в емоційний. Він означає, що для розвитку творчої обдарованості дітей необхідно систематично повертати їх до власних емоційних переживань. Адже добре запам'ятовується лише те, що сильно впливало на душу, викликало шквал емоцій [9].

6. Одним з основних принципів навчання обдарованих є створення «стану безвиході» (за Сократом) або «розвивального дискомфорту» (більш сучасний термін), з якого учень повинен шукати вихід, приймати для цього певні рішення та чинити певні дії.

Існують різні стратегії навчання обдарованих дітей. До основних належать: прискорення (за іншими джерелами, випередження) – більш швидкий темп вивчення матеріалу, збагачення – збільшення обсягу навчального матеріалу.

Багато вчених і практиків підтримують прискорення навчання як дуже ефективну стратегію. Це і ранній вступ до школи, і «перестрибування» через клас, і ранній вступ до ВНЗ, і прискорення у звичайному класі за рахунок індивідуалізації навчання для кількох обдарованих учнів за умови захоплення предметом і самостійності у виконанні завдань. Можливе прискорення й через відвідування уроків у паралельному, і навіть у старшому класі, за умови узгодження роботи кількох учителів, які прагнуть до інтелектуального та творчого стимулювання учнів. Такий підхід практикується в авторській школі М. Гузика [10].

Прискорення ефективне й у профільних класах, де відбувається спеціалізація навчальних програм відповідно до інтересів учнів, їх схильності до певної галузі знань, а також у приватних авторських школах. Така стратегія найкраще «спрацьовує» у процесі навчання дітей з математичними здібностями і схильністю до іноземних мов.

Водночас учитель має пам'ятати, що є діти, які «повільно запрягають, але швидко їздять», тобто засвоюють повільно, але міцно, їхні знання справді функціональні, дієві. За умови правильної організації процесу прискорення навчання негативних наслідків не повинно бути.

Саме лише прискорення використовується рідко, частіше воно поєднується із збагаченням. Стратегія збагачення в навчанні обдарованих дітей з'явилася як альтернатива прискоренню.

Розрізняють вертикальне збагачення – те саме прискорення, що передбачає швидке просування до вищих пізнавальних рівнів у галузі предмета вивчення, й горизонтальне – спрямоване на розширення галузі знань предмета.

Стосовно організації навчання обдарованих існують три варіанти: *відокремлене навчання* – спеціальні освітні установи для обдарованих дітей; *сумісно-роздільне* – спеціальні групи (класи) для обдарованих у традиційному навчальному закладі (школа, дитячий садок); *сумісне навчання* – навчання обдарованих у звичному природному середовищі, в колі звичайних ровесників.

Не вдаючись до аналізу переваг кожного із зазначених варіантів навчання обдарованих, психологи відзначають, що перші два викликають велике напруження й навряд чи будуть широко застосовуватись на сучасному освітньому терені.

Останній варіант – більш реальний і значущий, бо в нашій країні обдаровані діти в основному традиційно навчалися і будуть навчатись у звичайних масових закладах, хоча тих, хто випереджає однокласників за розумовим потенціалом, досить важко розвинути у «змішаному» класі, адже краще на інтелектуальне стимулювання діє оточення однолітків ніж особистість учителя [8].

Проте, виходячи з того, що масових закладів більше, ми й повинні розробляти технології, які забезпечують індивідуальну зону творчого розвитку кожного учня (згідно з принципом індивідуалізації), утому числі й учня обдарованого. Сучасні дидактичні технології навчання передбачають орієнтацію на ряд важливих напрямів, що є принциповими на сьогодні: індивідуалізація освітньої діяльності в цілому в контексті особистісно орієнтованого підходу, що означає не формування

особистості із заданими властивостями, а створення умов для розвитку специфічних особистісних функцій учнів як суб'єктів освітнього процесу; активізація навчання за рахунок проблемних, дослідницьких, творчих методів з поступовою передачею обдарованому учню ініціативи в організації своєї самостійної пізнавальної діяльності (наприклад, метод створення учнями власних дослідницьких проєктів); установлення ділових партнерських стосунків між учителем і учнем (діалогова взаємодія), що сприяє вільному вибору, розкритості, творчій винахідливості, домінуванню власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань, забезпечує право на складання і індивідуальних освітніх програмі з дисциплін, що вивчаються.

Навчання обдарованих дітей за третім варіантом організації навчальної діяльності учнів («змішаний клас») передбачає розробку такої технології навчання, за якої вчитель має «за деревами бачити лісів лісі кожне дерево», тобто систему організаційних форм навчання, яка поєднує заняття з усім класом і з заняттями в малих групах та індивідуальними заняттями [1].

Це досить складно для вчителя, але можливо, якщо діти звикнуть до такої організації роботи. У класі відбувається виділення груп з різними рівнями розумової обдарованості. Таким чином, обдаровані діти мають можливість навчатись у звичному для них колективі, в групі ровесників, які близькі їм за рівнем здібностей. Якщо така група працює за спеціально розробленою поглибленою програмою, то позитивний ефект гарантовано. В іншому випадку не варто виділяти дітей у таку групу. Можливе й створення груп з високим рівнем інтелекту на основі кількох, як правило, паралельних класів. При виділенні груп дітей, гомогенних за рівнем інтелектуального й творчого розвитку, зникає атмосфера постійного інтелектуального змагання.

Щоб в умовах масової середньої школи вчити «всіх по-різному», технологія індивідуалізованого навчання має передбачати такі етапи [2]:

- діагностику здібностей учнів та їхніх індивідуальних здібностей (темперамент, характер тощо);
- констатацію рівня наявних знань, умінь та навичок учнів, їхньої загальної ерудиції;

- складання індивідуальних освітніх програм як корекція загально предметних (розвивальні, інтегративні тощо);
- поступову й поетапну реалізацію індивідуальних освітніх програм, які за обсягом і змістом у обдарованих і «звичайних» дітей можуть значно різнитись;
- представлення результатів освітніх досягнень щодо реалізації індивідуальних освітніх програм;
- обговорення результатів і оцінювання навчальної діяльності учнів (поетапне і підсумкове).

У процесі навчання обдарованих дітей успішними виявились деякі вже відомі підходи: міждисциплінарний, укрупнення одиниць інформації й згрупування навчального матеріалу навколо них; систематизації, узагальнення знань; упровадження активних та інтерактивних методів навчання, застосування прийомів проблемного навчання; використання опорних схем і сигналів; упровадження практично-дослідницьких методів тощо.

Науковцями [1;3;4] доведено що в процесі навчання обдарованих учнів слід постійно розкривати значення освіти для прогресування їхніх високих здібностей, формувати в учнів розуміння ролі навчання, зростання його потенціалу, необхідного для успішної самореалізації на ринку праці, перемоги у конкурентній боротьбі.

Виявлення й стимулювання творчості не може обмежуватись лише уроками, особливо для обдарованих дітей. Тому для учнів, які не помічаючи часу, захоплені творчістю, необхідними є додаткові заняття за рахунок шкільного компонента або власного часу у позашкільних закладах.

За рахунок шкільного компонента можна організовувати проблемні курси або міні курси – 6 год. на 1,5 місяці. Вони передбачають розгляд міждисциплінарних проблем, що стоять на межі кількох наук. Наприклад, екологічних, технологічних (нові технології – «ноу-хау»), інформаційних, демографічних тощо. Багато з них мають дискусійний характер (особливо етичні проблеми) й потребують критичного мислення, вміння мати й аргументовано обстоювати власну думку, публічно її доводити.

Виправдали себе у плані «вирощування» обдарованих дітей й гуртки та факультативи, позашкільні гуртки та об'єднання, станції юних техніків або юних натуралістів тощо.

Що ж до індивідуальних консультацій, передбачених програмами, то їх треба максимально використовувати у створенні умов для творчості, розвитку обдарованості, духовної культури.

Значну допомогу обдарованим дітям у розвитку інтелекту й творчості надають позашкільні заклади, де учень поринає у світ своїх захоплень. Такими закладами є наукові центри, секції, гуртки, конкурси, установи, на базі яких виконуються учнівські наукові роботи, у тому числі і по лінії МАН.

Для досягнення найбільшої ефективності у розвитку обдарованості дітей важливою є творча дружня співпраця науковців, учителів, керівників гуртків і секцій. Спільними зусиллями вони надають особливої уваги цілеспрямованому розвитку інтелекту й креативності, навчанню дітей техніки розумових дій, процесів ефективного пізнавального пошуку.

Висновок. Підсумовуючи вище викладене, слід зазначити, що обдарованість – це не тільки подарунок долі для відібраних нею, а ще й випробування духу.

Робота із здібними та обдарованими дітьми дуже кропітка, але цікава. Варто учнів зробити співучасниками процесу вироблення цілей, задач, змісту і напрямів навчального процесу, зробити урок посправжньому відкритим і він стане простором її живого, самостійного творчого розвитку.

Здібні та обдаровані діти повинні стати предметом соціального зацікавлення науки. Такий цінний інтелектуальний капітал не може лежати невикористаним чи розбазарюватись.

Тому сучасна школа несе і постійно повинна нести величезну відповідальність перед суспільством за створення оптимальних умов для інтелектуального, творчого і соціального розвитку кожного свого вихованця, а, отже, в діяльності кожного навчального закладу системи загальної середньої освіти повинні забезпечуватись психолого-педагогічні й методичні фактори оптимального та ефективного формування й розвитку обдарованих школярів.

Предметом подальшого педагогічного пошуку повинні стати педагогічні умови та чинники навчання обдарованих учнів у масовій школі.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Давиденко А. Діти інтелектуали, дослідники, творці, винахідники / А. Давиденко // Обдарована дитина. – 2004. – № 1. – С. 32–38.
2. Єфімова І. Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху» та інтерактивні методи перевірки знань / І. Єфімова // Українська мова та література в школі. – 2009. – № 20. – С. 22.
3. Іванова Л. Школа та шкільний учитель в системі Малої академії наук / Л. Іванова // Завучу. Усе для роботи. – 2009. – №7. – С.13-16.
4. Кульчицька О. Специфіка дитячої обдарованості/ О. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. –№ 1. – С. 3-10.
5. Остапчук В. Обдаровані діти. Які вони? / В.Остапчук // Шкільний світ. – 2009. – № 19. – С.9-10.
6. Пашнєв Б., Зуєв І. Система пошуку обдарованих дітей / Б. Пашнєв, І. Зуєв // Психолог. – 2004. – № 37. – С. 5-15.
7. Федорова О. Педагогічні умови професійної підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми / О. Федорова, М. Федоров// Рідна школа. – 2006. – № 1. – С. 24–26.
8. Шепотько В.Організація і навчання обдарованих і талановитих школярів (навчально-методичний посібник) / В. Шепотько, І. Волощук // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 27-50.
9. Офіційний сайт Харківської спеціалізованої школи І ступеня № 177 – Режим доступу: http://school177.edu.kh.ua/robota_z_obdarovanimi_ditjmi/.
10. Освіта.UA:Вітчизняні освітні інновації: вісім освітніх проєктів – Режим доступу: http://www.diplomservis.com/load/referaty/vitchiznjani_osvitni_innovaciji_visim_osvitnikh_proektiv/114-1-0-32898.

УДК 378.015.3 : 159.922

**НЕГАТИВНИЙ ВПЛИВ БАР'ЄРІВ САМОРОЗВИТКУ
НА ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ**

Смутьська А.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Статтю присвячено виявленню та усуненню бар'єрів саморозвитку як суб'єктивного фактору негативного впливу на формування акмеологічної культури майбутніх правознавців. Відзначено, що саморозвитку акмеологічної культури майбутніх правознавців сприяють тренінги, під час яких вони навчаються ораторській майстерності.

Ключові слова: акмеологія, правознавці, культура, класичний університет, процес формування.

**ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ БАРЬЕРОВ САМОРАЗВИТИЯ
НА ФОРМИРОВАНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ ПРАВОВЕДОВ**

Смутьская А.В.

Статья посвящается изучению проблемы определения и устранения барьеров саморазвития как субъективного фактора отрицательного влияния на формирование акмеологической культуры будущих правоведа. Отмечается, что саморазвитию акмеологической культуры будущих правоведа способствуют тренинги, во время которых они учатся ораторскому мастерству.

Ключевые слова: акмеология, правоведа, культура, классический университет, процесс формирования.

**ON THE ADVERSE EFFECTS PRODUCED BY BARRIERS
IN SELF-DEVELOPMENT ON THE DEVELOPMENT OF
ACMEOLOGICAL CULTURE OF JURISTS-TO-BE**

Smutska A.V.

The article brings up the problem of determining and eliminating inner barriers in self-development which serve as a subjective factor adversely affecting the development of acmeological culture of jurists-to-be. The author emphasises the fact that acmeological culture of jurists-to-be can be developed through trainings intended to achieve mastery in public speaking.

Key words: acmeology, jurists-to-be, culture, classical university, development.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Проблема бар'єрів завжди була і залишається актуальною для будь-якої сфери людської діяльності, зокрема й для саморозвитку. Бар'єри перешкоджають, стримують, знижують ефективність та успішність професійної підготовки майбутніх фахівців. Безумовно, вони заважають формуванню акмеологічної культури майбутніх правознавців, оскільки гальмують процеси розвитку самості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. У дослідженнях у певній мірі вивчалися пізнавальні бар'єри, аналізувалися бар'єри професійної діяльності вчителя, досліджувалися бар'єри, що виникають у процесі вивчення навчального предмету, розкривалися бар'єри педагогічного спілкування, вивчалися конфлікти як різновид бар'єрів, психологічні механізми переживань студентів-першокурсників [1; 3; 4]. Бар'єри спілкування вивчаються як особистісні фактори соціально-психологічного характеру, які заважають взаєморозумінню і соціальній взаємодії, слугують причиною конфліктів та усуваються за допомогою психологічного тренінгу та інших форм навчання міжособистісному спілкуванню.

Виділення не вирішених раніше **частин загальної проблеми**, котрим присвячується дана стаття. У підготовці правознавців ще недостатньо реалізуються ідеї акмеології, педагогічної акмеології, з позиції яких змінюється уява про роль та значущість саморозвитку працівників правової діяльності у сучасному суспільстві, житті кожної людини.

Формулювання цілей статті: дослідити бар'єри, що заважають формуванню акмеологічної культури та саморозвитку майбутніх правознавців у навчально-виховному процесі класичного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У дослідженні поняття «акмеологічна культура майбутніх правознавців класичного університету» визначаємо як постійне самозростання студентів у навчальній, науковій, виховній, громадській видах діяльності, самовизначення і самоутвердження в статусі успішного студента, подолання перешкод, що заважають особистісно-професійній самореалізації в навчально-виховному процесі класичного університету.

У науковій літературі [2, с. 55-58] виявляються три перешкоди, що заважають самопізнанню та саморозвитку людини, а саме:

а) примітивна перешкода, яка заважає самопізнанню людини тим, що забороняє їй побачити історію власного виникнення, іншими словами, людина не бажає визнавати спорідненості з тваринами;

б) емоційна антипатія до визнання того, що наша поведінка підкоряється законам природної причинності, що породжує суперечності між почуттям відсутності свободи і виправданою потребою у свободі волі і бажаннями досягати високої мети;

в) егоцентризм людини, що підтримує її антипатію до власної залежності від законів природи – і тому немає нічого дивного у тому, що він так глибоко проник у суспільну свідомість. Егоцентризм заважає побудові правильних відносин з іншими людьми, оскільки така людина не може стати на позицію іншої.

Головним бар'єром саморозвитку є те, що людина не завжди стає суб'єктом власного розвитку, цю функцію за неї виконують інші люди. У такому випадку відсутня адекватна мотивація і цілі саморозвитку. Самопобудова людиною визначається випадковими обставинами, їй важко визначитися в конкретній ситуації, намітити адекватні

перспективи. У такому випадку потрібна допомога з боку інших людей, які є значущими для цієї людини.

На особистісному рівні бар'єри самопізнання дослідник В. Маралов [2, с. 55-58] поділяє на дві групи. До першої групи ним віднесено такі бар'єри, що обумовлені: а) недостатньою сформованістю мотиваційних, процесуальних та оціночних компонентів самопізнання та саморозвитку (наприклад, у людини немає вираженого інтересу до себе, який не виходить за межі простої допитливості); б) низьким рівнем сформованості дій самопізнання: виявлення, фіксація, аналіз, оцінювання, прийняття; уміння самостійно використовувати різні засоби самопізнання: ідентифікацію та рефлексію; вибудовувати адекватний образ самого себе, приймати власну особистість, набувати почуття особистої ідентичності.

До іншої групи учений відносить бар'єри, які людина сама собі створює, а саме: боїться пізнавати й розкривати власний потенціал. Такі бар'єри виникають в результаті внутрішнього страху особистості виявити у собі дещо страшне, неприємне, що зменшило б впевненість у собі, заблокувало потребу бути на рівні власних вимог. Наявність цих бар'єрів сприяє тому, що людина відмовляється від самопізнання. Для неї більш приємною є думка про те, що краще не знати про себе так багато, аніж хворобливо переживати пізнане, яке може бути проблемним і вимагати роботи над собою. Перешкодою у саморозвитку людини може бути її власне прагнення оцінити себе відповідно до вимог соціального оточення. Людина починає жити, діяти відповідно до вимог соціуму, в результаті його реальне «Я» все більше відокремлюється від ідеального «Я», котре уявляється нам як глибокі почуття, переживання, досвід особистості. Людина пізнає у собі те, що відзначають у ній інші, приймає це, починає жити відповідно того, що є насправді. Необхідно відзначити, що така подвійність приводить до внутрішніх особистісних конфліктів, розвитку невротичної особистості, багаточисленним проблемам у взаємостосунках з іншими людьми, не дивлячись на те, що людина знаходиться в атмосфері комфортності.

До найбільш поширених захисних механізмів відносяться: витіснення – виключення із свідомості імпульсів, що породжують тривожність; утворення протилежної реакції – зміни неприйнятої для

свідомості тенденції на протилежну; проекція – приписування неприйнятої для свідомості дії або думки іншій людині; перенесення – несвідоме переорієнтування з недоступного об'єкта на доступний; раціоналізація – самообдурювання, прагнення правильно пояснити нерозумні дії або вчинки. Наявність захистів заважає пізнанню себе, особливо таких особливостей, що травмують людину. Усвідомлення захистів, прийняття себе таким як є розширюють сферу самопізнання, роблять особистість гармонійною і психологічно здоровою.

По суті бар'єри виникають тому, що самопізнання особистості вимагає багато праці, великих зусиль, напруження для виконання, здійснення, подолання, опанування, втілення, що й викликано труднощами в здійсненні самопізнання.

Існує група бар'єрів, які обумовлені системою стереотипів та установок. На цю групу перешкод саморозвитку звертають увагу представники різних шкіл і напрямів у психології. Наприклад, К. Роджерс основу стереотипів поведінки та дій вбачає у надмірній прихильності особистості до соціального оточення. Прагнення вести себе і діяти як усі, відсутність альтернатив у самопобудові особистості приводить до низки стереотипних реакцій, до постійної реакції на оцінки значущих і незначущих людей. А. Маслоу зазначає перешкоди особистісного росту: негативний вплив минулого досвіду, звичок, які підштовхують людей до непродуктивних дій; соціальний вплив і груповий тиск, якому індивід не може протистояти; наявність системи внутрішнього захисту, функціонування якого створює видимість благополуччя та адаптованості особистості до оточуючої дійсності.

Заважати саморозвитку можуть й інші люди. Людині потрібно знайти у собі сили подолати бар'єри, побудувати лінію власного життя й поведінки. Така лінія називається асертивністю.

З метою виявлення перешкод, що заважають саморозвитку, майбутнім правознавцям юридичного факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна було поставлене запитання: «Що мені заважає стати успішним юристом?» (опитано 112 осіб першого і другого курсів). Студенти усвідомлюють причини, що заважають їм стати успішним юристом, а їхні висловлювання згрупуємо так:

- *невизначеність з працевлаштуванням, що пов'язане з відсутністю досвіду і можливостей його отримання, «для того, щоб стати кваліфікованим юристом, тільки теоретичного матеріалу замало», невпевненість у завтрашньому дні, «важко оцінити перспективи роботи юриста у майбутньому і вплив нашого університету на успішність моєї кар'єри юриста», «мені подобається навчання в Англії з питань організації практики – кожен рік найкращих студентів факультету беруть відомі адвокати до себе на практику, де вони беруть участь у розгляді справи, допомагають адвокату збирати факти, докази невинуватості, а потім, якщо студент покаже себе з кращого боку, то після закінчення університету цей адвокат може запропонувати місце роботи випускникові» (34%);*
- *відсутність навичок виступати перед аудиторією, «для мене дуже важко виголошувати якусь промову на сцені перед великою масою людей, але все ж таки я думаю, що зможу перебороти цей страх перед натовпом, бо це є єдина перешкода на шляху до того, щоб стати успішним юристом», недостатня сформованість умінь саморегуляції, вільно спілкуватися з іншою людиною, установлювати контакт (21%);*
- *бракує проведення тренінгів практикуючими успішними юристами, «необхідно організовувати відвідування судового засідання, щоб побачити своїми очима, як відбувається процес, ввести додатковий курс з іноземної мови, громадських заходів з юридичної тематики з активною участю викладачів, викладачі мало використовують наочність» (17%);*
- *заважає лень, «години, марно витрачені у просторі Інтернету, можна було б витратити на читання історії, з якої наступного дня може бути письмове опитування, не вистачає напористості», відсутність наснаги й терпіння, цілеспрямованості, справедливості, витримки, навичок раціонального розподілу часу (14%);*
- *відсутність підручників з навчальних дисциплін, а ті, якими користуються студенти, застарілі або не збігаються з вимогами програми і викладачів (8%);*

- *не приділяється достатньої уваги людині, її розвитку, духовним цінностям, індивідуальному підходу, «хотілося б частіше бачити куратора академічної групи, спілкуватися, обговорювати різні теми, поділитися своїми проблемами» (6%).*

Отже, до труднощів, що заважають самопізнанню та саморозвитку як складових акмеологічної культури майбутніх правознавців, віднесемо:

- відсутність мотивів самопізнання й саморозвитку, а також відсутність бажання займатися самовихованням. У такому випадку утруднюється постановка цілей більш глибокого пізнання себе, самовдосконалення. Це приводить до того, що процеси самопізнання й саморозвитку набувають стихійного характеру, підкоряються законам адаптації до соціуму і діяльності, а будь-яка перешкода сприймається як трудність, обумовлена обставинами або людьми;
- низький рівень володіння способами та прийомами самопізнання й саморозвитку, що приводить до ілюзорного уявлення про себе, свою «Я»-концепцію та переживається особистістю як невпевненість або, навпаки, надмірна самовпевненість, породжує функціонування багаточисленних психологічних захистів і форм захисної поведінки. Наслідками цього є занижені або завищені самооцінки, прагнення або підкорятися, або керувати, тобто пасивний або агресивний способи взаємодії з оточуючим світом, вибір неадекватних і соціально прийнятих способів самоствердження і самореалізації;
- слабкий рівень самоповаги й розуміння власних потреб, реалізація яких може допомогти розкрити себе, реалізувати ресурсний потенціал. Це відбивається у відсутності сформованих умінь приймати й розуміти інших людей, відсутності психологічних захистів, що дозволяють заховати невпевненість і розгубленість;
- постановка неправильних життєвих цілей, вибір професії, що не відповідає нахилам і схильностям. У таких умовах людина не може реалізуватися, відчуває дискомфорт, потрапляє в кризові ситуації і не може сама вийти з них;

- недостатня сформованість механізмів самопізнання і саморозвитку: ідентифікації, рефлексії, здатності до самосприйняття і самопрогнозування. Допомагаючи розвивати такі здібності, можна значно підвищити рівень адекватності і реалістичності самопізнання і саморозвитку;
- ігнорування відомих способів самопізнання і саморозвитку, оскільки цьому заважає слабка сила волі.

З метою подолання перешкод, що заважають саморозвитку й самореалізації майбутнім правознавцям, ми проводили тренінги з формування акмеологічної культури. Ефективними виявилися вправи, метою проведення яких було розкриття професійної етики правознавців, формування юридичної техніки, особливо ораторської майстерності, вироблення альтернативного вирішення спорів у судових справах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі сказаного вище відзначимо, що досягнення акме в процесі фахової підготовки є можливим за умови виявлення та усунення бар'єрів саморозвитку. У подальшому доцільно було б розробити педагогічні умови успішного формування акмеологічної культури правознавців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
2. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 256 с.
3. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : [монографія] / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
4. Ярославська Л.І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Л. І. Ярославська. – Х., 2011. – 20 с.

УДК 37.015.3:005.32:159.9.019.4

**ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З РІЗНИМИ ФОРМАМИ ДЕВІАНТНОЇ
ПОВЕДІНКИ З МЕТОЮ ЛІКВІДАЦІЇ ПРОГАЛИН
У ЗНАННЯХ**

Стерлігова А.Ю.

***Державний заклад «Харківська загальноосвітня школа
соціальної реабілітації І-ІІІ ступенів
Міністерства освіти і науки України»***

У статті розкриті особливості формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів в школах соціальної реабілітації.

Провідною ідеєю статті є концепція необхідності ліквідації прогалин в знаннях у дітей з різними формами девіантної поведінки.

Ключові слова: мотивація навчально-пізнавальної діяльності, учні з різними формами девіантної поведінки, ліквідація прогалин у знаннях.

В статье раскрыты особенности формирования мотивации учебно-познавательной деятельности учеников в школах социальной реабилитации.

Ведущей идеей статьи является концепция необходимости ликвидации пробелов в знаниях у детей с разными формами девиантного поведения.

Ключевые слова: мотивация учебно-познавательной деятельности, ученики с разными формами девиантного поведения, ликвидация пробелов в знаниях.

In the article the features of forming of motivation of educational-cognitive activity of students are exposed in schools of social rehabilitation.

The leading idea of the article is conception of necessity of liquidation of vacancies in knowledge for children with the different forms of deviatio behavior.

Key words: motivation of educational-cognitive activity, students with the different forms of deviatio behavior, liquidation of vacancies in knowledge.

У сучасному суспільстві, коли в усіх галузях вирішуються складні завдання підвищення якості роботи, зростає відповідальність за рівень навчання і виховання підростаючого покоління. Актуальність і корисність формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів з різними формами девіантної поведінки з метою ліквідації прогалин у знаннях зумовлена тим, що подолання безграмотності – найважливіше завдання практичної і теоретичної педагогіки. Не лише вирішення практичних і організаційних завдань може забезпечити ліквідацію безграмотності. Потрібне нове теоретичне знання про суть самого явища, про ознаки і форми його прояву у дітей з різними формами девіантної поведінки. Виняткове значення мають комплексні дослідження цієї проблеми. Разом з цим корисним є вивчення аспектів в окремих педагогічних науках, соціології, психології. Об'єктивними умовами продуктивного забезпечення навчально-виховної роботи, спрямованої на формування мотивації навчання, є співпраця вчителя та психологічної служби школи. Остання насамперед має виробити відповідну стратегію й тактику повсякденного, послідовного формування високого рівня відповідної навчально-пізнавальної мотивації у підлітків з девіантною поведінкою.

Нині склалися суперечності між потребою суспільства в глибоко освічених людях і низьким рівнем якості знань у учнів. Чи можна так будувати і проводити процес навчання дітей з різними формами девіантної поведінки з будь-якого навчального предмета, щоб з цього предмета не було неуспішних учнів? Звичайно, для цього потрібно будувати і проводити навчальний процес, процес виховання і навчан-

ня дітей з різними формами девіантної поведінки принципово інакше, ніж учнів звичайних шкіл. Технологічний аспект подібного розвитку освітньої діяльності ґрунтується на особистісно орієнтованому підході, який реалізується через вдосконалення партнерських стосунків усіх суб'єктів освітнього процесу. Такий підхід до організації освіти визначає засоби їх досягнення, методи і прийоми роботи вчителя, організацію навчально-виховного процесу з підлітками з різними формами девіантної поведінки, що зазнають труднощів у навчанні.

Метою даної статті є визначення можливостей формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів з різними формами девіантної поведінки з метою ліквідації прогалин у знаннях педагогами в закладах соціальної реабілітації.

Мотив – це спонукування до виконання тієї або іншої дії, учинку, що визначає активність особистості та її спрямованість на досягнення запланованого результату. Основа мотивів – первинні (природні) і вторинні (набуті) потреби, які в мотивах відбуваються у формі переживань, почуттів, інтересів, уявлень, думок, ідей, понять, моральних ідеалів, переконань тощо. Мотив розкриває для людини сенс і значущість її дій, він лежить в основі накреслення нею цілей діяльності.

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів – це система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають відвідувати школу, виконувати вимоги вчителів, включатись у процес навчання, робити зусилля, необхідні для подолання труднощів, реалізувати в процесі навчання власні схильності, розвивати здібності, брати участь у навчальному спілкуванні тощо. Мотивація навчання охоплює внутрішні й зовнішні мотиви. Внутрішні мотиви – це власний інтерес до пізнання і до процесу здобуття знань. Мотиви, в яких навчання є засобом для задоволення інших потреб чи досягнення інших цілей, є зовнішніми. Останні поділяються на широкі соціальні мотиви (обов'язок перед суспільством, класом, батьками, вихователями, самовизначення, орієнтація на майбутню діяльність, самовдосконалення, саморозвиток у процесі навчання), вузькі особистісні мотиви (прагнення до хороших оцінок, до похвал, мотиви лідерства і престижу), негативні мотиви (уникнення прикростей з боку вчителів, батьків та однокласників).

Навчання учнів з різними формами девіантної поведінки у закладі соціальної реабілітації є особливим періодом у житті. Дитина має пережити зміну обставин життя, стати учасником нових подій. Адже особливості педагогічного режиму, умов виховання, проживання, система навчальної та виховної роботи докорінно відрізняються від тих, що були під час перебування у загальноосвітньої школі де більшість з них була психологічно ізольована. Така зміна форм життя викликав, насамперед, нервово-психічне напруження, яке у деяких дітей супроводжується важким емоційним переживанням, порушенням поведінки. У такому разі складно говорити про адекватне сприйняття, з перших хвилин перебування, шкільного життя, розвиток відносин з вихованцями і педагогами закладу соціальної реабілітації. Проблематичним є і сам навчальний процес.

Важливого значення у навчально-виховній роботі для формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності, набуває правильна організація процесу навчання. Відомо, що учні з різними формами девіантної поведінки приходять у школу соціальної реабілітації з великими прогалинами в знаннях. Вони мають поверхові знання майже з усіх предметів, не усвідомлюють значення наук, що їх вивчають у школі, набуті знання не вміють застосовувати на практиці, не можуть працювати з підручником, книгою, довідкою літературою.

Завдання педагогічного колективу школи соціальної реабілітації полягає в тому, щоб допомогти вихованцям надолужити прогалине, дати їм відчуття, що й вони можуть добре вчитись. Необхідно працювати над удосконаленням загальноосвітнього розвитку підлітків, виявляти й ліквідовувати прогалини в знаннях з усіх навчальних предметів, подолати дефекти в розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовлення, спостережливості. Здобути систематичні знання на уроках для вихованця школи соціальної реабілітації – не завжди легка справа. Це вимагає від нього великої витрати енергії, напруження сил, наполегливості, тобто тих, рис характеру, яких йому якраз і бракує. Вчителі з першого дня навчання повинні зацікавити учня своїми предметами, розтлумачити значення основ наук у житті суспільства. Важливо відразу ж почати усунення прогалини у знаннях, в тактовій формі допомогти вихованцеві зрозуміти, в чому криються його помилки, як їх усунути.

Потрібно поступово і наполегливо привчати його правильно поводитись на кожному уроці, добиватися глибокого усвідомлення й систематичного додержання вимог школи, особливо тих пунктів, що стосуються навчального процесу. Саме це допоможе вихованцям з різними формами девіантної поведінки увійти в «роль учня».

Головне в залученні учнів з різними формами девіантної поведінки до розумової праці на уроці – вдумлива індивідуальна робота кожного педагога. Її варто розпочинати з урахування реальних знань і можливостей конкретних учнів. Вона передбачає насамперед послідовність переходу від простого до складнішого, заповнення прогалин у знаннях.

Щодо формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів з різними формами девіантної поведінки цінно, коли мета і завдання роботи на кожному уроці вихованцеві будуть ясними й цікавими, зрозумілими й доступними, він охоче виконуватиме те, що від нього вимагатиме вчитель. У навчальній роботі важливе схвалення найменших успіхів школяра – це заохочуватиме його працювати ще старанніше. Долаючи труднощі у навчанні, учень школи соціальної реабілітації має відчувати стимул у роботі, впевненість у своїх силах, що, безумовно, сприятиме його бажанню здобувати освіту.

У кожного підлітка є навчальні предмети, які він любить, досягає в них певних успіхів. Треба скористатися цим і заохотити його так само успішно вивчати матеріал і з інших дисциплін. Продумана повсякденна робота щодо формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності учня привчає його переборювати в навчанні одну трудність за другою в пізнаванні нового, в таких умовах навчання стає потребою, постійним звичним заняттям, свідомою та активною діяльністю.

Поради вчителям щодо формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів з різними формами девіантної поведінки:

1. Найвдаліші методи та прийоми створення позитивного настрою в учнів з різними формами девіантної поведінки на уроці:

- створюйте ігрові ситуації;
- нестандартно починайте та проводьте урок;

- застосовуйте цікаві розвивальні завдання, адже зацікавленість – найсильніша мотивація до навчання;

- створіть психологічний клімат, за якого діти не бояться висловити помилкову думку, знаючи, що то – пошук істини. Переконаючи учня, доводячи істину, не ображайте його, не зачіпайте його гідність, самолюбство;

- пам'ятаючи, що безталанних людей немає, а є зайняті не своєю справою, дайте можливість не лише сильним, а й слабшим учням реалізувати свої здібності;

- будьте щедрі на похвалу!

2. Оптимальні методи та прийоми мотивації навчальної діяльності:

- застосовуйте проблемно-пошукові, практичні, інтерактивні, особистісно орієнтовані методи та прийоми;

- використовуйте індивідуальні, групові форми роботи, співпрацю вчителя і учнів на уроці;

- проводьте дискусії, диспути на уроці;

- не забувайте про змагання, гру;

- добираючи методи навчання, запроваджуючи нові методи, пам'ятайте і про класичну дидактику;

- спершу поставте дитині реальні вимоги, а вже потім поступово «піднімайте планку»: розвиток здібностей можливий лише якщо вимоги відповідають рівневі розвитку учня.

3. Під час підготовки до уроку, обираючи методи та прийоми мотивації, враховуйте специфіку класу, індивідуальні можливості учнів. Плануючи навчальний матеріал, не забувайте про системний підхід: будь-який курс ґрунтується на системі, в якій поступово розкриваються поняття й закономірності. Є два основні мотиви, які формують поведінку учня отримати винагороду й уникнути покарання. Застосовуйте ці мотиви на уроках.

Постійна, систематична допомога вихованцеві, щоденний контроль за виконанням всіх завдань, доброзичливість з боку педагогів, вимогливість, справедлива критика недоліків – запорука підвищення успішності, а на її основі – формування позитивних навичок і рис характеру. Поступове здобуття знань з основ наук дає можливість учням з різними формами девіантної поведінки зміцнювати свої зв'язки з колективом

класу і школи, сприяє усвідомленню відповідальності за свої вчинки та подолання стереотипу протиправної поведінки.

Отже, лише раціональна організація всіх ланок навчального процесу приводить до бажаних результатів.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лисянська Т.М. Неуспішність, її причини та запобігання // Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – С. 312-317.
2. Рудюк Н.Г. Поняття мотиву і мотивації в сучасній психології // Психологія. Збірник наукових праць. НПУ імені Д.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 14. – С. 44-51.
3. Рудюк Н.Г. Формування соціально-бажаної мотивації учіння підлітків-девіантів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К., 2006.
4. Психолого-педагогічна робота в закладах соціальної реабілітації. Методичний посібник. /Авторський колектив. – К.: Видавець: Надтока О.Ф., 2011. – С. 266-267.

УДК 376. 017 - 054. 62 : 364 - 785.14

АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Столярова Н.П.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

В статті розкрито особливості адаптаційних процесів, які відбуваються у вищому навчальному закладі та проявляються в діяльності студента, спілкуванні й самосвідомості. Соціально-педагогічна мета – гармонійний всебічний розвиток особистості, узгодження інтересів педагога і студента.

Ключові слова: іноземний студент, адаптація, самосвідомість, викладач.

**АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Столярова Н.П.

В статье раскрываются особенности адаптационных процессов, которые происходят в высшем учебном заведении и проявляются в деятельности студента, общении и самосознании. Социально-педагогическая цель – гармоничное, всестороннее развитие личности, согласование интересов педагога и студента.

Ключевые слова: иностранный студент, адаптация, самосознание, преподаватель.

**FOREIGN STUDENTS ADAPTATION TO EDUCATIONAL AND
TRAINING ENVIRONMENT AS SOCIAL PEDAGOGICAL PROBLEM**

Stoljarova N.P.

The peculiarities of the adaptation processes which take place in the institution of higher education and are displayed in student's activity, communication and self-consciousness are shown in the article. The social pedagogical aim is harmonious, comprehensive development of personality, coordination between educator and student.

Key words: foreign student, adaptation, self-consciousness, educator.

Проблема адаптації студентів до умов вищого навчального закладу є відносно новою, але, безумовно, актуальною соціально-педагогічною проблемою сьогодення і розробляється науковцями різних фахів: педагогами, психологами, правознавцями та урядовцями різних рівнів освітніх закладів.

Навчання іноземних студентів розглядається кожною державою як її престиж на світовому ринку освітніх послуг. Сьогодні в Україні іноземні студенти складають близько 2 % від загальної кількості сту-

дентів вищих навчальних закладів країни. Перспективність та доцільність розвитку ринку освітніх послуг в Україні зараз пов'язана ще й з «демографічним провалом», який спостерігається серед вітчизняних абітурієнтів. Широкий спектр зарубіжних країн, що представлені студентами, які навчаються у вищих навчальних закладах України та пов'язані з ними культурологічні та мовні проблеми, створюють певні труднощі як на етапі довузівської освіти, так і на основних факультетах, де навчаються іноземні студенти. Адаптаційний процес іноземних студентів є багатогранним явищем і має ряд аспектів: адаптація до умов життя у новій країні, *соціально-педагогічна* – адаптація до умов навчальної діяльності в освітньому закладі; соціально-психологічна адаптація – пристосування до нового соціального оточення; адаптація до майбутньої професійної діяльності. Всі ці аспекти знаходяться у тісному взаємозв'язку, обумовлюючи один одного.

Як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі поняття адаптації вживається у значенні сукупності пристосувальних реакцій *людського суспільства* в цілому до його природного середовища [4, с. 71]. По-друге, поняття адаптації вживається для визначення пристосувальних реакцій *окремої людини* на зміни навколишнього соціального і природного середовища [2, с. 55] (зміна місця проживання, роботи, при вступі до навчального закладу і т. ін.).

І нарешті, це поняття науковці починають вживати у більш широкому значенні, а саме: *входження індивідів у різні соціальні ролі* [3, с. 42] і вводять новий термін «соціальна адаптація». Тобто, процеси адаптації у соціальному житті мають місце тільки тоді, коли *звична* поведінка неможлива взагалі або малоефективна, або коли немає іншого шляху до мети, окрім як через переборювання труднощів, пов'язаних саме з новизною умов.

І.О. Милославова під соціальною адаптацією розуміє один із механізмів соціалізації, який дозволяє особистості (групі) активно включатись у різні структурні елементи соціального середовища шляхом стандартизації ситуацій, які повторюються, що дає можливість особистості (групі) успішно функціонувати в умовах динамічного соціального оточення [5, с. 11].

У вищому навчальному закладі адаптація пов'язана із включенням студентів в нові умови діяльності, які виходять за межі їх звичного способу життя. Причому поняття «адаптація студентів» має конкретний характер і означає, в першу чергу, саме пристосування особистості, особистісних властивостей та якостей до конкретних умов даного вищого навчального закладу.

Необхідно враховувати, як справедливо відзначає Г.М. Андрєєва [1, с. 80], чим складніші умови і структура суспільних і міжособистісних відносин, тим своєріднішим є процес соціально-педагогічної адаптації у вищих навчальних закладах. На цьому рівні студент зіштовхується з новими умовами навчальної діяльності, проживання, спілкування. Адаптація студентів до вищих навчальних закладів залежить: від ефективної діяльності первинного колективу, від рівня розвитку в академічній групі згуртованості, колективізму, відповідальності, взаємодопомоги.

Специфіка процесу адаптації у вищих навчальних закладах визначається, головним чином, характером студентської діяльності. Як відомо, і навчання, і виховання у вищих навчальних закладах відрізняються від шкільного навчання іноземного студента на його батьківщині методами, засобами та організацією навчального процесу. Наприклад, якщо взяти студентів-китайців, то вони не схильні до нових форм навчання (гри, імпровізації, оцінки подій, узагальнень). Це пояснюється вимогами китайського етикету, конфуціанських норм поведінки бути стриманими, контролювати емоції, не демонструвати свої почуття (самоаналіз та самоконтроль), «зберігати обличчя» і суворо дотримуватись навчальної ієрархії (беззаперечний авторитет викладача та беззастережне підкорення йому учнів). Цього вимагає традиційне відношення до навчання в країнах Центральної Східної Азії як справи важкої і дуже серйозної.

Окрім того, значне збільшення обсягу самостійної навчальної роботи створює для студентів-іноземців своєрідний негативний ефект, який називають у педагогіці *дидактичним бар'єром* між викладачами і студентами. Як підкреслює А. І. Новодворскис, це підґрунтя для висунення гіпотези про те, що подолання дидактичного бар'єру виступає суттєвим моментом адаптації студентів [6, с. 185]. Новизна дидактичної

обстановки багато в чому знецінює шкільні засоби засвоєння матеріалу. І проходить немало часу, наголошує автор, доки студент виробить нові шаблони, адекватні вузівським методам навчання. І тільки тоді емоційні реакції змінюються ритмічними діями, які іноді виконуються автоматично. В результаті навчання вимагає значно менших зусиль.

Іноземні студенти з перших днів свого перебування у нашій країні, вищому навчальному закладі дуже наочно проявляють специфіку у взаємовідносинах з новим для них середовищем. Їх стан характеризується відчуттям певного дискомфорту, який викликаний розривом із системою зв'язків, що існують на їхній батьківщині та відсутністю орієнтування у відносинах з новим для них середовищем.

На підставі багатолітнього досвіду роботи в Центрі міжнародної освіти автор даної статті робить висновок, що окрім названих проблем, академічна неуспішність у багатьох іноземних студентів пов'язана, *по-перше*, з особливостями психіки (слабким типом нервової системи, відсутністю звички до напруженої розумової праці, уваги, лінощами і т. д.); *по-друге*, з відсутністю або недостатністю умінь і навичок розумової праці (вміння раціонально використовувати час, працювати самостійно, з книгою). Адже для успішної навчальної адаптації у вищому навчальному закладі необхідні досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема, сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів та ін.

Особливої вагомості адаптаційні процеси набувають за умов зміни середовища життєдіяльності, на початкових етапах навчання у вищому навчальному закладі. Психологи відзначають, що нерідко в процесі адаптації студентам важко набувати і підтримувати задовільний особистісний статус. Невдачі ставлять під загрозу почуття власної гідності. Іноді цей процес протікає дуже хворобливо. Причому, як зазначає Т. Шибутані (1969 р.), трапляються випадки, коли невдоволеність собою досягає того, що студент не може сприймати себе таким як він є; головні зусилля спрямовуються на самозахист і їх вже не вистачає на конструктивні дії. А це вже може вилитись в «деперсоналізацію», тобто утрату особистої визначеності: студент відчуває, що він вже не є самим собою, він скоріше спостерігач, ніж учасник того, що відбувається з ним [7, с. 372].

Проблема адаптації студентів до умов вищого навчального закладу є відносно новою, але, безумовно, актуальною *соціально-педагогічною проблемою* сьогодення і розробляється науковцями різних фахів: педагогами, психологами, правознавцями та урядовцями різних рівнів освітніх закладів.

Таким чином, адаптацію іноземних студентів доцільно розуміти як кінцевий результат, тобто, як досягнення заключної мети цього процесу, коли *студент входить в нове навчально-виховне середовище* і почувається комфортно, коли є узгодження педагога і студента, гармонійний та всебічний розвиток особистості. Безперечне досягнення даної мети можливе при розумінні адаптації як процесу, за допомогою якого досягається стан єдності між особистістю (іноземний студент) та новим середовищем (навчальним закладом).

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 415 с.
2. Андреева Д.А. К вопросу об адаптации студента в вузе / Д.А. Андреева. // В кн.: Коммунистическое воспитание студенчества. – Ч. 2. Тарту, 1971. – С. 55-67.
3. Кончанин Т.К. К вопросу о социальной адаптации молодежи / Т.К. Кончанин – В кн. : Коммунистическое воспитание студенчества. Ч. 1. – Тарту, 1971. – С. 42-52.
4. Маркарян З.С. Человеческое общество как особый тип организации. – Вопросы философии, № 10. – 1971. – С. 71 - 78.
5. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук / И.А. Милославова. Л., 1974. – 24 с.
6. Новодворскис А. И. К вопросу преодоления дидактического барьера студентами первого курса. – В кн.: Эффективность подготовки специалистов. – Каунас, 1989. – С. 184 - 188.
7. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. М.: Прогресс, 1969. – 535 с.

УДК 371. 31

ВИХОВНІ АСПЕКТИ УРОКУ СЛОВЕСНОСТІ

Телехова О.П., Тесленко О.В.

Харківський національний університет імені В.Н Каразіна

У статті йдеться про необхідність реалізації комплексу освітніх і виховних завдань на уроці літератури згідно з вимогами чинної концепції літературної освіти; підкреслюється необхідність гармонійного поєднання усіх аспектів виховання, зокрема національного, патріотичного, морально-етичного, творчого, естетичного; визначається завдання вчителя – мобілізувати знання й уміння, спрямувати зусилля на сплав освітніх і виховних завдань уроку, зосередити увагу на творах, образах і рисах вдачі людини, здатних сформувати патріотогромадянина. Ключові слова: виховний аспект, морально-етичне виховання, виховні цілі уроку, комплекс освітньо-виховних завдань.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ УРОКА СЛОВЕСНОСТИ

Телехова А.П., Тесленко О.В.

В статье речь идет о необходимости реализации комплекса образовательных и воспитательных задач на уроке литературы согласно требованиям современной концепции литературного образования; подчеркивается необходимость гармонического единства всех аспектов воспитания, прежде всего национального, патриотического, нравственно-этического, творческого, эстетического; определяется задача учителя – мобилизовать знания и умения, направить усилия на сплав образовательных и воспитательных задач урока, сосредоточить внимание на произведениях, образах и чертах характера человека, способных сформировать патриота-гражданина. Ключевые слова: воспитательный аспект, нравственно-этическое воспитание, воспитательные цели урока, комплекс образовательно-воспитательных задач.

THE EDUCATE ASPECTS OF LESSON OF LITERATURE

Telechova A.P., Teslenko O.V.

In the article the question is about the necessity of realization of complex of educational and educate tasks on the lesson of literature in obedience to the requirements of modern conception of literary education; the necessity of harmonic unity of all aspects of education, foremost national, patriotic, moral-ethics, creative, aesthetic; is underlined the task of teacher— to mobilize knowledges and abilities, point efforts at the alloy of educational and educate tasks of lesson, to give mind on works, appearances and character of man traits, able to form a patriot – citizen. Key words: educate aspect, moral-ethics education, educate aims of lesson, complex of educational-educate tasks.

Сучасний загальноосвітній навчальний заклад покликаний навчати та виховувати творчу, ініціативну молодь, спроможну активно включитись у всі сфери суспільного життя країни, забезпечити прогрес її становлення та розвитку, оволодіти позитивним досвідом старших поколінь і збагачувати його своїми знаннями, вміннями і власними надбаннями. Урок словесності – важливий чинник національного, естетичного і морально-етичного виховання. Саме тут молодь прилучається до багатющої скарбниці національної культури і кращих взірців людського розуму і таланту. Тут гартується характер юних вихованців, формується вдача, шліфуються почуття, мрії, сподівання. «На кого хочете бути схожими? Кого вважаєте своїм ідеалом?» – часто запитуємо у школярів, гортаючи сторінки програмових літературних творів. І наша література, багата образами-персонажами, героями, гідними наслідування, цілком сприяє тому. Реалізація виховних цілей уроку повинна здійснюватися в комплексі з освітніми цілями. Ця концепція простежується у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Наприклад, відомий польський дидакт Ч. Купісевич запропонував блочну систему навчання, яка реалізується через змістові блоки виховних та освітніх цілей у вигляді взаємопов'язаного комплексу.

Системний підхід, як методологічна основа організації виховання учнів на уроці, передбачає: постановку виховних цілей і завдань на уроці; визначення та використання педагогічно доцільного комплексу принципів виховання, оптимальних шляхів їх реалізації; раціональність управління виховним процесом на уроці; виявлення та раціональну реалізацію виховного потенціалу навчального матеріалу; визначення цілого комплексу домінуючих компонентів виховної системи та зосередження переважної уваги на ньому в процесі навчання; вибір і використання ефективних методів впливу на особистість учня у процесі навчання; забезпечення взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів виховного впливу на учнів; оцінку ефективності виховання учнів на уроці, концепції змісту, форм і методів виховання учнів у процесі навчання. Виховні аспекти уроку включають такі основні компоненти: національне, моральне, розумове, трудове, фізичне, естетичне, економічне, екологічне та валеологічне виховання. Українська національна ідея виховання молоді поставлена в численних працях останнього десятиріччя і реалізується через уроки незалежності та суверенітету України.

На основі вивчення й аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури з питань національного виховання учнів, передового досвіду шкіл України у процесі дослідження проблеми управління системою національного виховання розроблено теоретичну модель її змісту, виражену тріадою «громадянин – патріот – гуманіст». Характерними ознаками кожної складової цієї моделі є: громадянин (громадянська відповідальність, обов'язок, свідомість, єдність); патріот (розуміння та сприйняття української ідеї, сприяння розбудові незалежної України, готовність до захисту своєї Батьківщини, пошана до історичної пам'яті українського народу); гуманіст (доброта, толерантність, справедливість, взаємоповага, принциповість, непримиренне ставлення до фальші, цинізму, лицемірства)[2]. З метою підвищення ефективності спостереження та об'єктивності оцінки стану національного виховання учнів на уроці в педагогіці розроблено й апробовано таку систему оцінних параметрів: знання вчителями та учнями суті поняття «українська ідея», уміння її трансформувати в навчально-виховному процесі на уроці; знання філософських основ українського національного виховання молоді й уміння їх визначати та реалізувати у процесі викладання навчального

предмета; уміння вчителів гармонійно поєднувати у процесі навчання освітні та виховні цілі уроку; реалізація провідних принципів національного виховання учнів у процесі навчання – гуманізації, демократизації, народності; виховання у процесі навчання на уроці громадянина, національно свідомого патріота, гуманіста на основі знань змісту їх характерних ознак [1, 2].

Українська література має необмежені можливості для реалізації завдань національного виховання. Справа вчителя – мобілізувати знання й уміння, спрямувати зусилля на сплав освітніх і виховних завдань уроку, зосередити увагу на творах, образах і рисах вдачі людини, здатних сформувати патріота-громадянина. В початкових класах діти захоплюються казковими богатирями – носіями честі, хоробрості, справедливості. У середніх класах носіями вірцевого виховання стають козаки-лицарі, що втілюють мужність і героїзм, відданість народу; міфічні персонажі з їх антеївською звитягою. Це насамперед стосується вивчення зразків усної народної творчості, зокрема народних дум та історичних пісень, міфів і легенд, казок і народних переказів. На кращих зразках фольклору виховуємо шанобливе ставлення до світоглядних уявлень наших предків, вчимо розмежовувати добро і зло, правду і кривду, красиве і потворне, смішне і страшне, проводити аналогії з життям. Літописні оповідання сприяють усвідомленню душевної краси і сили наших предків, любові руських князів до своєї землі як достойного прикладу для нащадків; поняття лицарства і гуманних спонук до сміливих, рішучих вчинків; вихованню почуття патріотизму як вагомого життєвого стимулу для людини; усвідомленню важливості збереження історичної пам'яті нашого народу. Осмислення негативної ролі лицемірства, зазнайства і хвалькуватості в житті людини забезпечать народні та літературні казки. Усвідомлення повчального впливу цих казок – запорука прищеплення бажання робити добро як спонуку до позитивної життєдіяльності; усвідомлення важливої потреби уважного ставлення до ближнього, любові до нього; усвідомлення індивідуального призначення кожної людини, великої цінності людського життя; формування активної життєвої позиції.

Одним із важливих завдань, що стоять перед сучасними загально-освітніми навчальними закладами, є моральне виховання, відродження

духовності молодого покоління. Мораль – особлива форма громадянської свідомості, вид соціальних відносин, що виражаються в поняттях добра і зла, справедливості, честі, гідності тощо. Зміст морального виховання охоплює широку гаму відношень між людьми та людей до навколишнього світу, зокрема: пріоритет загальнолюдських цінностей; любов до Батьківщини, рідного краю; непримиренність до національної та расової ворожнечі; сумлінне ставлення до праці; бережливе ставлення до природи; колективізм і товариська взаємодопомога; гуманне ставлення та взаємна повага між людьми; взаємна повага в сім'ї, турбота про виховання дітей; ставлення до себе; високе усвідомлення громадянського обов'язку, нетерпимість до порушень громадського порядку; чесність і правдивість, моральна чистота, простота та скромність у громадському й особистому житті; нетерпимість до несправедливості, дармоїдства, нечесності, кар'єризму, користолюбства [2].

Чи не найважливішим чинником морального виховання учнів є моральна освіченість, яка виконує декілька виховних функцій: дає широку уяву про моральні цінності людського життя та культури; впливає на формування моральних уявлень, понять, поглядів, суджень, оцінок і на цій основі – на формування моральних переконань; сприяє осмисленню особистого морального досвіду школяра; коригує знання в галузі моралі, одержані з різних джерел; сприяє моральному самовихованню особистості. Саме з таких позицій розглядаємо моральне падіння Кайдашів і Чіпки, братовбивство Сави Федорчука.

Завданнями морально-етичного, творчого та розумового виховання учнів на уроках літератури, окрім названих вище, також є: розвиток уміння висловити власну думку та відстояти її; усвідомлення життєствердної сили радісного, піднесеного настрою, викликаного дотепним, доброзичливим жартом; усвідомлення особливого призначення на землі людини; формування і збереження індивідуальних особливостей людини як важливих чинників її майбутньої максимальної самореалізації; розвиток кмітливості, розумових здібностей людини, пам'яті, творчої уяви; усвідомлення турботи про світ природи і рідних людей як неодмінну рису гуманної, гідної поведінки; осмислення вічних понять добра і зла, патріотизму, вірності, почуття обов'язку; розвиток творчих здібностей, високих моральних якостей характеру людини; розвиток

уміння осмислено відрізнити добро від зла. Морально-етична проблематика, представлена у творах І. Нечуя-Левицького, В. Винниченка, І. Франка, М. Коцюбинського, О. Кобилянської та інших письменників, спрямована на реалізацію цих завдань.

Система оцінних параметрів стану естетичного виховання учнів на уроці така: розкриття краси та благородства міжособистісних людських взаємин (доброта, чуйність, увага, турбота, запобігливість), основою яких є справедливість; формування культури естетичного сприйняття на основі людських емоцій, тобто здатності відчувати серцем внутрішній світ іншої людини; розкриття краси природи, оточуючого світу; формування творчої взаємодії з природою, бережливого ставлення до природних багатств країни; розкриття краси продуктивної праці, її результатів, моральної насолоди й задоволення від виконаного громадянського обов'язку; розвиток художніх смаків учнів, формування вмінь насолоджуватися шедеврами мистецтва, набуття художньої освіти; розкриття краси мови, емоційних відтінків слова як засобу спілкування людей; прищеплення любові до книги, поезії як форми вираження духовного багатства, формування потреб у читанні; сприяння пізнанню краси любові як найбільш чистого й потаємного людського почуття; використання музики як засобу естетичного виховання учнів, що формує найтонші почуття сприймання та переживань; формування творчої наснаги, в якій людина знаходить велике щастя; душевне, емоційне викладання навчального предмета з метою максимального впливу на емоційну сферу учнів[3, 4]. У цьому допоможе «Лісова пісня» Лесі Українки, лірика Л. Костенко, В. Симоненка, М. Вінграновського, низка оповідань та повістей, передбачених програмою з літератури.

Увесь програмовий компакт літературних творів для 5-11 класів здатний забезпечити реалізацію цілого комплексу цих виховних завдань. Більшу частину свого часу дитина проводить у школі – на уроці. Урок – не лише основна форма навчання, але й сфера, в якій переважно відбувається шкільне виховання. Згадаймо методику В. Сухомлинського, його уроки, проведені на природі шляхом бесіди про красу людських взаємин і почуттів, творчості і праці. Це зумовлює необхідність чітко з'ясувати і якнайповніше усвідомити увесь фактичний виховний потенціал майбутнього уроку літератури.

Згідно з викладеною вище концепцією виховання запитання можна сформулювати так: У взаємодії з чим на уроці виховується учень? Що тут є чинниками виховання, і де тут джерела ціннісних орієнтацій учнів? Вважають, що основним, якщо не єдиним, із цих чинників є зміст навчального предмета. Переважно з урахуванням його характеру і формувалася досі так звана виховна мета уроку. Такий підхід сьогодні не можна вважати достатнім і правомірним [2]. Адже на уроці учень взаємодіє не лише зі змістом предмета. Існує низка інших чинників структури уроку, котрі привертають його увагу. Це й організація уроку, і методи навчання, і взаємини його учасників (учителів та учнів), і матеріальні умови, в яких вони працюють, і власне навчальна праця, і контроль та оцінювання, і психологічна атмосфера уроку, і ще деякі інші аспекти. На уроці чинником виховання служить усе, з чим взаємодіє учень. А це означає, що вчитель змушений постійно тримати в полі зору всі аспекти уроку – освітні, виховні, розвиваючі; вивчати їх виховні можливості й на цій підставі навчитися опосередковано впливати на весь виховний процес, спрямувати його у належне русло.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція літературної освіти. – К., 2011.
2. Островерхова Н. Аналіз виховного аспекту уроку. – <http://osvita.ua/school/upbring/742> 3.Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі. – К., 1995. 4.Телехова О. П. Українська література. Методичні матеріали до вивчення шкільного курсу. – Харків, 2001.

УДК 378.147:33

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ
САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ЯК ОСНОВА ЇЇ АКТИВІЗАЦІЇ**

Удод І.В.

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький
національний університет»*

У статті висвітлюються основні аспекти сучасного психолого-педагогічного розуміння змісту самостійної навчальної діяльності студентів. На теоретичному рівні визначено вимоги, за дотримання яких активізація самостійної навчальної діяльності студентів буде ефективною й результативною.

Ключові слова: активізація, самостійна діяльність, зміст самостійної навчальної діяльності, самостійна навчальна діяльність студентів.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
КАК ОСНОВА ЕЕ АКТИВИЗАЦИИ**

Удод И.В.

В статье освещены основные аспекты современного психолого-педагогического понимания содержания самостоятельной учебной деятельности студентов. На теоретическом уровне определены требования, при выполнении которых активизация самостоятельной учебной деятельности студентов будет эффективной и результативной.

Ключевые слова: активизация, самостоятельная деятельность, содержание самостоятельной учебной деятельности, самостоятельная учебная деятельность студентов.

PSYCHOLOGICAL-AND-PEDAGOGICAL CLARIFYING THE CONTENT STUDENTS' INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITIES AS THE FOUNDATION OF ITS ACTIVATING

Udod I.V.

The main aspects of modern psychological-and-pedagogical clarifying the content of activating students' independent educational activities are illuminated in the article. Theoretically defined the principal demands to be satisfied for activating students' independent educational activities being effective and resultative.

Key words: activating, independent activities, independent educational activities content, students' independent educational activities.

Постановка проблеми. Самостійна навчальна діяльність студентів вищих навчальних закладів являє собою складний феномен, що поєднує в собі такі важливі дидактичні категорії, як «навчальна діяльність», «самостійна діяльність», «пізнавальна діяльність» і потребує ґрунтовного аналізу й розробки аспектних складових її змісту, організації та здійснення.

У дослідженні задля максимально прийнятного визначення предметної й змістової складових сучасної теорії активізації навчальної діяльності (а відповідно й самостійної навчальної діяльності) спираємося на вимоги сьогоденної педагогічної науки, перспективної дидактики, що базуються на досягненнях соціально-економічного й науково-технічного прогресу. Найважливішою з таких вимог є оптимальне використання на кожному етапі функціонування педагогічної системи всіх наявних ресурсів (психофізіологічних, розумових, фізичних тощо) задля досягнення головної на даному етапі цілі за умови дотримання множини всляких обмежень.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми активізації навчальної діяльності широко обговорювались у психолого-педагогічній літературі в 60-80 роках ХХ століття.

Психологічні аспекти проблеми висвітлювались у працях А. Волостникової, Л. Виготського, В. Крутецького та інших.

Педагогічним проблемам активізації присвячені роботи М. Єникеєва, Л. Занкова, Н. Менчинської, О. Нільсона, В. Оконь, П. Підкасистого, М. Скаткіна, І. Харламова, Т. Шамової, В. Шморгуна, Г. Щукіної та інших.

Мета роботи полягає в окресленні психолого-педагогічного розуміння змісту самостійної навчальної діяльності студентів задля окреслення можливих шляхів активізації цієї діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Активізувати – означає спонукати до активності, пожвавлювати діяльність. Активний – якість особистості людини, синонімами якого є слова – діяльний, енергійний.

В енциклопедії професійної освіти виокремленні такі поняття, як активізація процесу навчання, активізація навчальної діяльності, активізація людського фактора.

Першими із них передбачається «удосконалення методів й організаційних форм навчальної роботи, що забезпечує активну й самостійну теоретичну та практичну діяльність тих, хто навчається, на всіх етапах навчального процесу» [2, с. 33].

Друге – активізація навчальної діяльності – представляє «сукупність заходів, що здійснюються з метою інтенсифікації й підвищення ефективності» [2, с. 34]. Далі надається пояснення: це методи й форми, завдяки яким стимулюються пізнавальні інтереси того, хто навчається, організація міжособистісного спілкування в групі й посилення особистої соціально-економічної зацікавленості у високих результатах навчальної діяльності.

І нарешті, активізація людського фактора, із погляду авторів-укладачів цієї енциклопедії, – «систематичний, цілеспрямований вплив на людину в процесі її трудової й суспільної діяльності на всі її особистісні якості» [2, с. 34].

Отже, головна увага в запропонованих визначеннях приділяється формам і методам активізації навчального процесу, що регулюються викладачем, а також впливу на особистість того, хто навчається, також викладача. А особистість власне того, хто навчається, залишається поза увагою, на жаль.

Звернемося до історико-педагогічного розгортання проблеми самостійної навчальної діяльності. Лише чітке й усвідомлене оцінювання історико-педагогічних підходів до визначення змісту, організації та здійснення самостійної навчальної діяльності суб'єктів навчання забезпечить результативне розв'язання чинних проблем із урахуванням умов і пріоритетних тенденцій сьогодення.

За О. Малихіним [1], в історії становлення дидактики можна виокремити в найбільш загальному вигляді три основні напрями, у межах яких проблема самостійної діяльності обговорюється представниками передової педагогічної думки протягом багатьох століть розвитку школи.

Перший напрям – філософсько-педагогічний – розвивається з глибокої давнини. Його представниками можна вважати давньогрецьких учених (Архіт, Аристоксен, Сократ, Платон, Арістотель), які глибоко й усебічно обґрунтували значущість добровільного, активного й самостійного оволодіння дитиною знаннями.

Інший напрям бере свій початок у працях Я. Коменського, змістом його є розробка організаційно-практичних питань залучення того, хто навчається, до самостійної діяльності. При цьому предметом теоретичного обґрунтування основних положень проблеми тут є викладання, діяльність викладача, але без достатньо глибокого дослідження й аналізу природи діяльності власне того, кого навчають. Цей напрям умовно можна назвати дидактико-методичним. Він плідно розвивався протягом багатьох століть і є панівним в сучасній педагогічній науці.

Третій напрям – психолого-дидактичний – характеризується тим, що самостійна діяльність учнів не лише декларується в рамках дослідження певного набору педагогічних засобів і методів викладання, але й сама обирається в як предмет дослідження. Саме цей напрям бере свій початок переважно в працях К. Ушинського, психолого-дидактичні положення якого багато в чому збігаються з положеннями сучасної дидактики, що розвиваються стосовно питань самостійної діяльності на сучасному етапі.

У XX столітті проблема самостійності в навчанні й організація та здійснення самостійної навчальної діяльності набуває академічного бачення, і, відповідно до цього – вивчення й дослідження. Одним

із пріоритетних шляхів вирішення цього завдання була розробка проблеми підготовки дитини до самостійної діяльності в період навчання її в школі. Але цей напрям у педагогіці був досить обмеженим розробкою питань самостійної роботи школяра в школі й удома (роботи Н. Бороздінова, Є. Голанта, Б. Єсіпова та інших), оскільки самостійна навчальної діяльності як такої на той час достатньо ґрунтовно не вивчалася.

Організацією навчальної діяльності студента передбачення включення поряд із аудиторною сукупність домашньої, позааудиторної й загальної самостійної роботи, причому за різними напрямками підготовки фахівця. Тож і виявляється найменш вивченою, але водночас найбільш цікавою з позицій дидактичного аналізу навчальної діяльності.

Самостійна робота є підсистемою системи навчання, у якій через власні засоби й за специфічних умов можуть вирішуватися подібні завдання, як і в усій системі пізнавальної діяльності в цілому чи в підсистемі несамоїїної роботи. Поряд із цим структура самостійної роботи загалом може бути представленою як ідентична структурі будь-якої педагогічної системи. Це означає, що до структури самостійної роботи входять: цілі навчання, зміст навчання, процес навчання (засвоєння матеріалу, обробка матеріалу, контроль науічіння).

Із загальної сукупності цілей навчання у вигляді дій, що підлягають засвоєнню в курсі навчання, можуть бути визначені ті, що виносяться повністю на самостійну роботу, якщо співвідношення самостійної й несамоїїної роботи встановлюється за відповідним принципом – співвідношенням обсягу, змісту, номенклатури.

За іншим принципом визначається співвідношення між самостійною й аудиторною роботою, коли на самостійну роботу виносяться всі дії, передбачені для засвоєння, але покладається завдання, наприклад, обробки дій після з'ясування її орієнтувальної основи на аудиторних заняттях. Цілі навчання в самостійній роботі в цьому випадку збігаються з цілями навчання всього курсу.

Аналогічно вирішується питання стосовно змісту навчання (у тому числі й змісту самостійної навчальної діяльності), необхідного для досягнення відповідних цілей самостійної роботи.

Окрім визначення дій, що підлягають засвоєнню при самопідготовці, необхідно, напевно, більш визначено задавати рівень, відповідно до якого мають бути засвоєні знання й дії в самостійній роботі (ступінь їх інтеріоризованості, автоматизованості, координованості, узагальненості тощо).

Структура самостійної роботи має бути розглянута як структура особливої форми навчання й не ототожнюватися зі структурою діяльності учіння, що часто можна спостерігати в дидактиці, адже самостійна робота не є самостійною діяльністю того, хто навчається, щодо засвоєння навчального матеріалу, а є особливою системою умов навчання, які організовуються викладачем, і є аспектом його діяльності. Отже, акцентуємо на нетотожності понять «самостійна робота» й «самостійна навчальна діяльність», адже самостійна робота є її основною формою організації [1].

Самостійна навчальна діяльність студентів вищих навчальних закладів має певні специфічні особливості, для студента є досить новим видом діяльності за нових, незвичних до того умов.

Самостійна навчальна діяльність студентів вищих навчальних закладів розглядається нами як поєднання трудової й пізнавальної діяльності, оскільки її здійснення – це праця, сукупність дій, спрямованих на організацію й реалізацію процесу пізнання.

У вищому навчальному закладі самостійна навчальна діяльність студента виявляється в його роботі на лекційних, практичних, лабораторних і семінарських заняттях, спрямованих на сприйняття й самостійне осмислення інформації, що повідомляється; відтворенні її під час вирішення завдань, а також у процесі здобуття знань.

Самостійна навчальна діяльність як внутрішньо усвідомлювана й прийнята тими, хто навчається, охоплює розуміння мети, адекватне сприйняття навчального завдання й надання йому особистісного змісту, самоорганізованість у розподілі навчальних дій у часі, самоконтроль і самооцінку результатів. Це дає підставу окремо наголошувати на мотиваційно-ціннісному аспекті самостійної навчальної діяльності.

Самостійна навчальна діяльність студентів у вищому навчальному закладі є різновидом навчальної діяльності в загальному її розумінні, оскільки переважно становить розумову діяльність, спрямовану на за-

своєння певних знань, певного досвіду й з іншого боку є специфічним різновидом діяльності взагалі.

Екстраполяція принципів побудови системи на самостійну навчальну діяльність студентів дає підстави виокремити та сформулювати основні компоненти цієї діяльності:

- постановка навчального завдання, яким передбачається: мотивація (мотив зумовлює напрям активності студента); цілепокладання (створений образ передбачуваного результату, на досягнення якого спрямовано дію студента); планування (коли мету представлено як послідовність завдань, які необхідно вирішити задля її досягнення (програма діяльності)): перший етап – систематизуються потрібні для розв'язання задачі дані (теоретичні відомості, алгоритми, прийоми тощо); другий етап – ці дані вибудовуються у певний детальний план в уявленнях і розумових конструкціях;

- навчальні дії й операції по розв'язанню задачі, що включають: побудова орієнтовної схеми дій, добір даних й алгоритмізація, тобто детальне планування розв'язання задачі; при цьому, якщо навчальна діяльність спирається на мінімальний (репродуктивний) й частково на загальний (реконструктивний) рівень, то орієнтовна основа може бути заданою тим, хто навчається, зовні, у той час, як на просунутому (варіативному) рівні особливістю навчальної діяльності є свідоме й самостійне складання тими, хто навчаються, орієнтовної основи дії); дії (операції) по розв'язанню задачі;

- контроль за перебігом й оцінювання результату розв'язання задачі: рефлексія (постійне або періодичне порівняння результатів діяльності з цілями, планом, алгоритмом, тобто наявність елементів самоаналізу й самоконтролю); оцінювання (внутрішньосистемна оцінка студентом своєї діяльності (результат рефлексії) потребує зовнішнього оцінювання); корекція (не обов'язково виправлення помилок, скоріше – удосконалення, покращення результату, тобто повернення до якого-небудь із попередніх етапів).

Підсумовуючи вищезазначене, відзначаємо, що самостійна навчальна діяльність студентів вищих навчальних закладів є насамперед діяльністю, якій властиві всі характерологічні ознаки: наявність об'єкта, суб'єкта, мотиву, мети, предмета, дій із перетворення об'єкта, засобів,

процедур, зовнішніх умов, продукту (результату) діяльності. Зазначені компоненти наповнюються специфічним змістом, обумовленим суттю навчально-пізнавального процесу у вищому навчальному закладі.

Мета самостійної навчальної діяльності може розумітися як формування й удосконалення відповідних умінь і навичок у цілому й сприяння формуванню належного рівня самостійності в будь-якому виді діяльності, пов'язаної з підвищенням рівня загальнокультурного й безпосередньо професійного розвитку студента – майбутнього спеціаліста.

Висновки. Отже, сформульована в такий спосіб мета визначає об'єкт даної діяльності, зумовлює й коригує зусилля її суб'єктів, вирізняє спроектований результат.

В узагальненій формі самостійна навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на особистісне та професійне самовдосконалення, в основі якого лежить усвідомлена орієнтація суб'єкта на самостійне здобуття знань, розвиток індивідуальних здібностей і стійке мотиваційно-вольове прагнення до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

Зміст самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів дає підстави окреслити провідні фактори успішної її організації на засадах активізації, ними є зміст та обсяг пізнання; наявність знань, умінь і розумового розвитку того, хто навчається, логіка навчального процесу; урахування психологічних особливостей процесу засвоєння знань студентами (сприйняття, запам'ятовування, відпрацювання, коригування тощо) і забезпечення відповідної технології поетапної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
2. Энциклопедия профессионального образования / [под. ред. С.Я. Батышева]. – Т. 1. – М., 1998. – 362 с.

УДК 371.13

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ЧИННИК
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ УЧИТЕЛЯ В УМОВАХ
МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Упатова І.П.

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

У статті розглянуто різні підходи до визначення методичної роботи; проаналізовано проблеми науково-методичної роботи вчителя; розкрито вплив науково-методичної діяльності вчителя на його професійне становлення; обґрунтовано перспективні тенденції розвитку методичної роботи за умов модернізації освіти.

Ключові слова: науково-методична робота, професійне становлення вчителя, учитель-фасилітатор, пріоритетні завдання методичних служб.

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Упатова І.П.

В статье рассмотрены различные подходы к определению методической работы; проанализированы проблемы научно-методической работы учителя; раскрыто влияние научно-методической деятельности учителя на его профессиональное становление; обоснованы перспективные тенденции развития методической работы в условиях модернизации образования.

Ключевые слова: научно-методическая работа, профессиональное становление учителя, учитель-фасилитатор, приоритетные задачи методических служб.

**SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL WORK AS A FACTOR
OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT
IN MODERNIZATION OF EDUCATION**

Upatova I.P.

The article describes different approaches to the definition of methodological work as well as it analyzes the problems of scientific and methodological work of teachers'. The work reveal the impact of scientific and methodological work of a teacher in his professional development; perspective trends of methodological work in the modernization of education are grounded.

Keywords: scientific and methodological work, teacher's professional development, teacher-facilitator, priority task of methodological services.

Актуальність проблеми науково-методичної роботи вчителя за умов модернізації освіти зумовлена наявністю суперечностей між потребами вітчизняної освіти в педагогах нової формації і браком чіткої стратегії модернізації педагогічної освіти, спрямованої на їхнє професійне становлення.

За умов практичної реалізації Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Державної програми «Вчитель» особливого значення набуває проблема підвищення науково-методичного рівня вчителів, упровадження в навчально-виховний процес досягнень психолого-педагогічної науки й передового педагогічного досвіду.

Процесом оновлення школи вимагається реконструкція й удосконалення не тільки змісту освіти, а й змін у роботі методичної служби в цілому.

Учитель – головна фігура оновлення національної школи, тому відродження національної школи та піднесення її статусу потребують підвищення науково-методичної культури педагогічних кадрів.

Проблеми становлення й розвитку педагогічної професії, методичної підготовки вчителя залишаються актуальними, а ефективність їх розв'язання залежить від здатності фахівця адекватно оцінити вчи-

тельську професійну діяльність, якість якої ґрунтується на науково-методичній підготовці вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняними науковцями висвітлюються різні аспекти організації науково-методичної роботи педагогів: методологічні основи неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн; В. Кремень); єдності теорії та практики в професійній підготовці вчителя (А. Бойко, В. Краєвський, О. Пехота); організація педагогічної освіти вчителя в системі методичної роботи школи (Л. Білієнко, Л. Онищук, І. Титаренко); розвитку професійного становлення молодого вчителя (В. Семиченко, Л. Сігаєва).

Метою статті є аналіз проблем науково-методичної роботи вчителя й обґрунтування перспективних тенденцій її розвитку за умов модернізації освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження

У Національній доктрині розвитку освіти в розділі XII «Освіта і наука» визначається, що «поєднання освіти й науки є умовою модернізації освіти, головним чинником її подальшого розвитку, що забезпечується: розвитком освіти на основі наукових і технологічних досягнень; інноваційною освітньою діяльністю в навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форми власності» [3]. Науково-методична робота, що охоплює коло зазначених проблем, є важливою рушійною силою в розвитку загальноосвітньої школи України. Проблема якості й ефективності науково-методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах стала наріжним каменем у реформуванні освітніх систем.

Успішне виконання завдань розвитку національної освіти значною мірою залежить від наполегливої праці організаторів методичної роботи: методистів, учителів, керівників освітніх закладів та методичних об'єднань, – саме тому методична робота з учителями на сучасному етапі розвитку освіти реалізується на різних рівнях: державному, місцевому, шкільному.

Посилаючись на наукові визначення методичної роботи різних авторів (Ю. Бабанський, Л. Білієнко, І. Жерносек, М. Поташник, І. Титаренко та ін.), доходимо до висновку, що методичну роботу розуміють як інструмент, за допомогою якого функціонує педагогічний

колектив навчального закладу, як систематизовану, конструктивну, цілеспрямовану, колективну й індивідуальну роботу педагогів із підвищення наукового й загальнокультурного рівня, удосконалення психолого-педагогічної підготовки та професійної майстерності; як цілісну систему заходів і дій, що спрямовані на досягнення визначених цілей і завдань, що ґрунтується на досягненнях науки, передовому досвіду й конкретному аналізі труднощів, що виникають у вчителів, і спрямована на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя, вихователя, керівника закладу освіти, на збагачення й розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу, а в результаті – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання й розвитку майбутніх громадян України.

У рекомендаціях щодо організації та проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти методична робота визначається важливою складовою післядипломної педагогічної освіти, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів навчальних закладів, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу. Вона має ґрунтуватися на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки з урахуванням досвіду діяльності педагогів і конкретного аналізу результатів навчально-виховного процесу. Участь у методичній роботі має бути професійним обов'язком кожного педагогічного працівника, у тому числі керівників, дошкільних, середніх загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів [4].

На підставі порівняння різних визначень стверджуємо, що сучасна науково-методична робота – це не «натаскування» вчителя за певним рецептом, а руйнування в нього стереотипу, формування творчого підходу до роботи, активізація його повсякденній діяльності.

Із вищезазначеного витікає, що науково-методична робота як цілісна динамічна система складається з двох взаємопов'язаних підструктур: навчально-методичної й науково-дослідницької, – що тісно взаємопов'язані. Навчально-методична підструктура спрямована на підвищення професійно-педагогічної культури педагогів і комплек-

сне методичне забезпечення навчально-виховного процесу; науково-дослідна підструктура стимулює процес створення й упровадження нових педагогічних ідей, технологій навчання і виховання, забезпечує експериментальну перевірку їх ефективності.

Не викликає сумнівів той факт, нині залишається чинною структура методичної роботи, що склалася ще в 70-ті роки ХХ століття, але життя показує, що необхідна її модернізація у відповідно до з модернізації системи освіти в цілому.

Дослідження проблеми науково-педагогічної діяльності вчителя за умов модернізації освіти проводилося методами педагогічного спостереження, бесід із учителями та керівниками шкільних, районних методичних об'єднань, були досліджені проблеми науково-методичної підготовки вчителів та встановлено причини, що їх викликають. Установлення зв'язку науково-методичної підготовки вчителів із результатами їхньої педагогічної діяльності було здійснено методом вивчення продуктів діяльності педагогів (уроки, методичні розробки й посібники, засідання методичних об'єднань учителів, творчі професійні конкурси).

Із огляду на викладене вище, методична робота в ідеалі – це засіб підвищення професійної компетенції вчителів, а для навчального закладу – це створення творчої професійно-освітнього середовища для освітян, коли відбувається апробація експериментів та інновацій, постійно стимулюється розвиток творчого потенціалу вчителя. У реальності – не завжди ефективна науково-методична діяльність учителів і закладів освіти. Існуючий міф про «непотрібної» науково-методичної роботи, на жаль, залишається досить популярним в освітніх колах. «Кому потрібна методична робота?» – до питання, безперечно риторичне, але педагог не може вдосконалювати свого професіоналізму без цього напряму роботи.

Слід зауважити, що причин неефективності організації науково-методичної роботи кілька: формалізм, брак матеріального заохочення, і основне, це те, що немає належної організації, практичної допомоги, знань і можливостей людей, їхнього творчого і професійного потенціалу. Нерідко трапляються випадки, коли адміністрація закладу вимагає від учителів методичні розробки, посібники, особливо активно це від-

бувається в рік атестації вчителя. Зміст таких методичних розробок, зазвичай, на 50% – плагіат різного походження, тому ніякої цінності вони не мають, а вчитель не відчуває від такої роботи задоволення, вважає що ця робота нікому не потрібна, жалкує за витраченим часом, тому вчителів важливо не лише ефективно використовувати робочий час, а й уміло підпорядковувати свій вільний час своїй професії.

Розв'язання цієї проблеми можливе, якщо вчитель при організації своєї професійної діяльності спиратиметься на «тайм-менеджмент педагога» – технологію ефективного планування часу [7].

У процесі педагогічної діяльності важливо володіти основами наукової організації праці (НОП). Вони визначені передусім у принципах НОП (принцип цілеспрямованості, доцільності, вибору методів, прийомів і засобів, плановості, нормування, обліку й контролю, оптимальності, перспективності, стимулювання, комплексності, науковості), що є основою, вихідними положеннями, й визначають засоби, форми й методи роботи вчителя щодо становлення свого професіоналізму.

Однією з головних проблем учителів є нехтування досягненнями педагогічної науки. Не можна не враховувати того факту, що наука педагогіка розвивається, оновлюється кожні 15 – 20 років [1].

Із погляду В. Сухомлинського, не можна жити багажем, набутим на студентській лаві, курс педагогіки потрібно повторювати після 2–3 років педагогічної діяльності.

Якщо раніше освітні установи були орієнтовані на передачу знань у певній галузі діяльності та формування навичок для виконання професійних обов'язків, то сьогодні вимагається від педагогів нового підходу до навчання в інформаційному суспільстві. Із метою впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів інформаційно-комунікаційних технологій розроблена державна цільова програма «100%» на період до 2015 р., якою передбачається поетапний перехід до нового впуску освіти на основі цих технологій [2].

Учитель сьогодні не тільки виконавець рекомендованих навчальних методик, а й автор власних, які сприяють психосоціальному вдосконаленню особистості. На сучасному етапі педагог повинен забезпечувати свій постійний розвиток, усвідомлювати цінності та світоглядні настанови, що сприяють створенню здорового людського суспільства,

залежно від ситуації розумітися на науково-дослідницьких методах, уміти добирати й запроваджувати ці методи й технології [6].

Відомо, що вчителю частіше, ніж фахівцеві іншої професії, доводиться оновлювати свої знання, переглядати методи роботи, опановувати нові вміння. Безперервність професійної освіти педагога є необхідною передумовою розвитку творчих здібностей та умовою постійного вдосконалення педагогічного досвіду. Для творчих учителів є можливість удосконалення своєї педмайстерності під час участі в різних професійних конкурсах. Зазвичай, саме ці вчителі володіють високим рівнем готовності до інноваційної діяльності (за К. Роджерсом природних новаторів усього лише 4 %).

Оцінюючи різне ставлення в освіті до інновацій, О. Петруненко відзначає, що педагогічна громадськість балансує між традиційним та інноваційним. Не сходяться інтереси й потреби «верхів» і «низів», тому спостерігається організаційний хаос і немає очікуваного результату [4].

Слід наголосити, що з метою ознайомлення педагогів з інноваціями в галузі освіти в з 7 по 21 серпня 2012 пройшла Всеукраїнська акція «Нові стандарти – нова школа», якою передбачається відвідування вчителями своїх колег у районах сусідньої області. Така спільна робота вчителів і методистів є роль стимулом у професійному розвитку педагога, надає більшої впевненості в собі, сприяє досягненню вчителем професійної майстерності.

Однак при організації науково-методичної роботи слід пам'ятати про необхідність спиратися саме на ініціативу та активність колег, на досягнення педагогіки, психології, методики викладання навчальних предметів, кібернетики та інших наук.

Сьогодні неможливо навчати дітей традиційними методами. Це покоління творчо активних дітей, із гнучким мисленням, здатних адаптуватися до швидко мінливого сучасного світу. Сучасний учитель повинен навчати дітей доказово міркувати, обґрунтовувати свою точку зору, формувати в них розуміння мотивів навчальної діяльності.

Сучасній дитині – новий стандарт освіти – це вже не гасло, а реальна дійсність. У зв'язку з цим виникають запитання: «Яким буде сучасний урок?», «Якого вчителя чекають учні ХХІ століття?».

Слід зазначити, що вчитель сьогодні – це вчитель-фасилітатор, який організовує співпрацю учня й учителя, співпрацю та співтворчість учнів, розвиває критичне мислення учнів, формує вміння аргументувати свою думку, змінювати її, якщо вона помилкова; віднаходити помилки в твердженнях однокласників, формувати в дитини адекватну самооцінку.

Звичайно, вищезазначене можливе за умов моделювання ситуацій вибору, вільного обміну думками, організації мікродискусій, формування навчальних груп за бажанням учнів, групової взаємодії. За таких умов у дитини є можливість самореалізуватися під час навчання.

Отже, відповідно до нової філософії освіти педагог є не тільки транслятором досвіду, а й стимулятором пізнання й розвитку учнів і насамперед на уроці. У зв'язку з цим школі необхідні такі уроки, що спонукали б вчителів та учнів до творчої співпраці, співтворчості, тому виникає необхідність вносити корективи і у техніку уроку, спираючись на досягнення сучасної педагогіки та психології, найновіших фахових методик.

Зважаючи на викладене вище, слід розуміти, що професійна підготовка не закінчується у стінах педагогічного навчального закладу, вона продовжується на впродовж усього періоду професійної діяльності, і які б форми методичної роботи не обирав учитель, її ефективність урешті-решт, визначається рівнем його самоосвіти. У зв'язку з цим слід зазначити, що оволодіння сучасними педагогічними технологіями – підґрунтя оновлення професійної підготовки вчителя.

За умов реформування національної системи освіти в Україні винятково важливого значення набуває систематична робота з підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. Реалізується вона різними шляхами, але основним є організація та проведення на належному рівні методичної роботи з педагогічними кадрами. З цією метою Міністерством освіти і науки України вироблені рекомендації щодо організації та проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти [5].

Відповідно до зазначених рекомендацій щодо сучасної професійної підготовки вчителів за умов модернізації освіти можна окреслити низку завдань методичних служб. Серед пріоритетних завдань є такі:

- створення умов для особистісно орієнтованої системи неперервної освіти, метою якої є надання педагогам широких можливостей для оновлення, поглиблення, удосконалення професійної компетентності;

- забезпечення співпраці педагогів і вчених для задоволення потреб у наукових знаннях, дослідницькій діяльності, створення системи науково-методичного супроводу педагогічних інновацій;

- організація взаємодії між усіма ланками методичної роботи;

- створення системи інформаційної підтримки, включаючи ресурси Інтернет, забезпечення реклами педагогічних ініціатив, новацій, перспективного досвіду й реальних досягнень педагогів.

Із вищезазначеного витікає, що методична робота в навчальних закладах дає можливість розв'язувати проблеми стосовно до конкретної особистості вчителя, його професійного вдосконалення, сприяє утвердженню педагогічних цінностей, важливих як для педагогічного колективу школи, так і для педагогічної спільноти в цілому.

Висновок. Отже, за умов модернізації освіти ефективно розв'язання педагогічних проблем можливе завдяки перспективним тенденції розвитку науково-методичної роботи вчителів.

Накреслення перспектив подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Перспективним може бути її подальше вивчення з точки зору становлення й розвитку науково-методичної діяльності педагогів в історії педагогічної думки.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Дидактика. / В.І. Бондар – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – Київ: Педагогічна преса, 2012. – № 1/2.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85).
4. Петрунько О. Слабкі місця педагогічних інновацій / О. Петрунько // Педагогічна газета. – 2012. – № 7 (215) – С. 7.

5. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти. Науково-методичний центр середньої освіти Міністерства освіти і науки України // Освіта України. – 2002. – № 54.
6. Романенко М. І. Методологічні зміни у післядипломній педагогічній освіті України в контексті соціально-економічних та освітянських реформ / М.І. Романенко // Післядиплом. освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 3 – 7.
7. Черних К. Тайм-менеджмент педагога / К.Черних // Відкритий урок. – 2012.– № 1 (205) – С. 61.

УДК 74. 584 (4 УКР.) 738.11

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

Харківська А.А.

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

У статті обґрунтовано вибір закономірностей, та визначено принципи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ.

Автор доводить взаємозв'язок закономірностей і визначених принципів управління інноваційним розвитком, що дає можливість сформулювати відносно завершену теоретичну модель цільових орієнтирів та змісту управлінської діяльності в педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: закономірності, принципи, управління, інноваційний розвиток, педагогічний ВНЗ.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗа

Харьковская А.А.

В статье обосновано выбор закономерностей, и определены принципы управления инновационным развитием педагогического ВУЗа.

Автор доказывает взаимосвязь закономерностей и определенных принципов управления инновационным развитием, что дает возможность сформировать относительно законченную теоретическую модель целевых ориентиров и содержания управленческой деятельности в педагогических вузах.

Ключевые слова: закономерности, принципы, управление, инновационное развитие, педагогический вуз.

PATTERNS AND PRINCIPLES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Kharkivska A.A.

In this article the choice of patterns, and defined principles of innovative development of Pedagogical Universities.

The author argues the relationship patterns and defined principles of innovative development, which enables to form a relatively complete theoretical model benchmarks and content management in Pedagogical Universities.

Keywords: patterns, principles, content management, innovation development, Pedagogical Universities.

Постановка проблеми. Провідними принципами інноваційного шляху розвитку вищої освіти в нормативних державних документах визначено такі, як: гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація, демократизація, варіативність, міжнародна інтеграція та інноваційний менеджмент, покликані забезпечити її конкурентність у європейському та світовому просторі, виховання майбутніх фахівців, здатних навчатися впродовж життя й мобільних на ринку праці. Але чим інтенсивнішими є інноваційні перетворення, чим більшу частину освітньої системи ВНЗ

вони охоплюють, тим складніше забезпечити ефективність здійснюваних перетворень, що викликає необхідність розробки спеціальної системи управління інноваційним розвитком навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні системи управління вищими навчальними закладами загалом та педагогічними ВНЗ акредитації зокрема потребують не тільки врахування інноваційних змін в освіті, а й передбачення їх у майбутньому, про що свідчать результати численних досліджень з проблем управління розвитком вищих навчальних закладів (Р.М. Вернидуб, В.М. Колпаков, В.В. Крижко, В.В. Олійник, Є.М. Хриков та ін.). На думку багатьох дослідників, педагогічний ВНЗ III – IV рівнів акредитації як об'єкт управління істотно відрізняється не тільки від виробництва, а й від школи. Відмінності об'єктів управління не можуть не відбиватися на змісті й методах вирішення управлінських завдань, а вдосконалення існуючих систем управління розвитком педагогічного ВНЗ потребує розробки відповідного наукового підґрунтя.

У дисертаційних роботах останніх років розглянуто загальні питання управління вищою освітою (С.А. Андрейчук, П.Р. Вишневський, В.В. Мануйленко, В.В. Олійник, І.Б. Трегубенко та ін.); модернізації навчального процесу у вищих закладах освіти (О.О. Жигло, А.М. Зубко, Н.С. Дворнікова, Є.М. Хриков та ін.); окремі аспекти організації навчального процесу досліджували І.Ф. Драч, О.В. Євдокимов, О.О. Островерх.

Отже, постає проблема розробки концептуальних основ управління інноваційним розвитком (УІР) педагогічного ВНЗ. Розробку концептуальних основ УІР педагогічного ВНЗ необхідно розпочати з виявлення закономірностей та визначення принципів УІР.

Мета статті – обґрунтувати вибір закономірностей, та визначити принципи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Одним із перших учених, які намагалися виявити закономірності процесу управління й керівництва школою, був Ю.А. Конаржевський [1]. Під час свого дослідження він сформулював і розкрив такі закономірності: наукове управління школою може бути забезпечене за умови його високого аналітичного рівня; чим вищий рівень доцільності управлінської діяльності, тим

ефективніші її результати; чим вищий рівень безперервності управлінських впливів, тим вища ефективність результатів управління; безупинний характер управління можна реалізувати не інакше, як через відносно замкнуті процеси, що називаються управлінськими циклами; чим стабільніший ритм управління, тим вища організованість управлінської системи й ефективніша її діяльність; взаємозалежне й узгоджене функціонування системи в цілому забезпечується дотриманням найважливіших пропорцій у діяльності та структурі керуючої та керованої підсистем; управління може бути ефективним тільки в тому разі, якщо керуюча підсистема здатна виконувати усі види діяльності, необхідні для управління такою системою.

Аналіз названих закономірностей показує, що вони характеризують процесуально-технологічні зв'язки, що є в управлінській діяльності.

Наведені закономірності дають підстави дійти висновку, що система, в якій виявляються закономірності, – це система управління навчально-виховною роботою.

Управління навчальним закладом, що здійснюється за допомогою державних і внутрішніх механізмів, ширше, ніж внутрішнє, а внутрішнє управління набагато ширше за управління навчально-виховною роботою, тобто це різні системи [4]

В.С. Пікельна [3] виділяє такі закономірності управління школою: єдність управління школою; сполучення централізму й децентралізму; співвідношення керуючої й керованої систем; вплив загальних функцій управління на кінцевий результат.

Проаналізувавши зміст представлених науковцями закономірностей, зазначимо, що закономірність, яка, виділена всіма авторами, але суть цієї закономірності визначається авторами по-різному, – це особливість взаємозв'язку керуючою та керованою підсистем.

Щодо закономірності, яка встановлює зв'язок між ефективністю управління й реалізацією постійно повторюваних замкнутих управлінських циклів, то вона виділена всіма авторами, хоча дещо відрізняється за формулюванням.

Визначено, що спорідненими є ще дві закономірності, перша з них пов'язана з вимогами щодо компетентності керівників, а друга – із забезпеченістю управління інформацією.

Дослідивши закономірності, визначені науковцями, було виявлено, що на сучасному етапі не достатньо розроблена цілісна система закономірностей, які охоплюють усі сторони управління вищими навчальними педагогічних закладами III–IV рівнів акредитації.

Підсумувавши все вищезазначене, на основі аналізу науково-педагогічної літератури [3; 5; 6], розробляючи теоретичні засади управління інноваційним розвитком вищих навчальних педагогічних закладів III–IV рівнів акредитації, нами було виявлено комплекс закономірностей системи управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу III–IV рівнів акредитації: чим вищий рівень навчального, наукового та економічного потенціалу ВНЗ, тим ефективніше реалізується процес УІР педагогічного ВНЗ; чим вищий рівень вимог щодо підготовки майбутніх фахівців, тим якіснішим має бути навчально-виховний процес та професійна компетентність професорсько-викладацького складу; чим більш конкретні та обґрунтовані критерії для визначення якості роботи педагогічного ВНЗ, тим більш оперативно здійснюється реагування на вимоги сьогодення; чим повніше забезпечується взаємодія керівника та персоналу в змістовій, процесуальній й організаційній сторонах діяльності педагогічного колективу, тим ефективніше керівництво й вищі результати діяльності колективу; чим прозоріше процес вирішення питань на загальних зборах трудового колективу, тим ефективніше здійснюється досягнення загальної мети УІР педагогічного ВНЗ; чим ґрунтовніше здійснюється пошук, вивчення та впровадження ППД, інноваційних технологій, методик управління педагогічними ВНЗ, застосовуваних у різних країнах, тим ефективніше УІР педагогічного ВНЗ.

З проблемою закономірностей найтісніше пов'язана проблема принципів управління навчальним закладом, тому що соціальні закони реалізуються через свідому діяльність людей. Ланкою, що поєднує закономірності та діяльність, є принципи управління – фундаментальні положення, вихідні вимоги щодо здійснення управління. Принципи управління відображають закономірності управління навчальним закладом [6, с. 70].

Закономірності та принципи педагогічного менеджменту реалізуються в освітній діяльності ВНЗ через моделювання змісту навчання,

організацію, регулювання, оцінювання результату та корекцію навчального процесу. Якість та результативність вказаних процесів залежать від багатьох факторів та умов, у тому числі від технологій їх проведення.

На сьогодні науковці виділяють від 10 до 60 принципів.

Принципи педагогічного менеджменту є методологічним підґрунтям розробки технології забезпечення та здійснення педагогічного процесу в цілому або його окремих складових та ланок.

Вагомий внесок в аналіз принципів управління навчальним закладом зробив Є.М. Хриков. Погоджуючись з визначеними науковцем принципами, вважаємо за доцільне, відповідно до теми дослідження акцентувати увагу, за умов інноваційного розвитку ВНЗ, на таких принципах, як цілеспрямованість, об'єднаний розподіл праці, фундаментальність, адаптивність, комплексність, системне самовдосконалення. Аналіз наукових праць дав підстави свідчити, про наявність певної сукупності принципів управління в тих чи інших моделях розвитку навчальних закладів (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Наявність принципів управління навчальним закладом
у різних авторів**

№	Назва принципу	Наявність принципів у різних авторів									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Зв'язок із життям	+	+	+	+	+	+				+
2	Демократичний централізм	+	+	+		+	+			+	
3	Колегіальність та єдиноначальність	+	+	+	+		+				
4	Науковість	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	Системність	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	Плановість	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	Ефективність	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8	Головна ланка	+	+		+						
9	Об'єктивність	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
10	Відповідальність	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Продовження табл. 1

№	Назва принципу	Наявність принципів у різних авторів									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Перспективність	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
12	Діловитість				+						
13	Контроль	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
14	Колективізм				+			+			
15	Ініціатива, активність	+	+	+	+		+	+	+	+	+
16	Гуманізація	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
17	Оптимізація	+		+	+			+	+	+	+
18	Економізація		+		+		+				+
19	Наступність	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
20	Детермінованість		+			+	+	+	+	+	+
21	Демократизація	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
22	Активна рівновага								+		
23	Інформаційний зв'язок	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
24	Субординація	+	+		+	+		+	+	+	+
25	Доброзичливість	+		+					+		+
26	Конструктивність	+	+		+	+	+	+	+	+	+
27	Ретроспективність								+		
28	Цілеспрямованість	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
29	Об'єднаний розподіл праці									+	+
30	Адаптованість	+				+		+		+	+
31	Фундаментальність	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
32	Комплексність	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
33	Системне самовдосконалення	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

1 – О.О. Орлов; 2. – В.Ю. Кричевський; 3. – М.С. Сунцов;
4. – Є.С. Березняк; 5. – В.І. Маслов; 6. – І.І. Мітіна;
7. – Г.В.Єльнікова; 8. – В.І. Бондар; 9 – Л.І. Даниленко;
10 – Є.М. Хриков.

Аналіз науково-управлінської та педагогічної літератури дав підстави констатувати, що в процесі виявлення комплексу закономірностей і принципів УІР педагогічного ВНЗ слід урахувати, що:

- обґрунтування системи закономірностей і принципів можливе лише на підставі однозначного визначення системи УІР педагогічного ВНЗ як сукупності складових, а саме: цілей, підходів, закономірностей, принципів, технологій, функцій, методів, організаційної структури та програми інноваційного розвитку;

- управління є цілісною системою, що має певні ознаки, як-от: цілісність, структурність, цілеспрямованість, ієрархічність, детермінованість, варіативність, взаємозалежність системи та навколишнього середовища, ізолюваність; і тому можуть бути виявлені та розроблені закономірні зв'язки й принципи, що враховують внутрішнє середовище ВНЗ;

- управління є однією з підсистем педагогічного ВНЗ, і тому можуть бути виділені закономірні зв'язки й принципи управління з іншими підсистемами навчального закладу;

- необхідно забезпечувати взаємозв'язок педагогічного ВНЗ із зовнішнім середовищем, відповідно до завдань управління ним, а тому можуть бути виділені закономірності, принципи та особливості цих взаємозв'язків.

Розглядаючи теоретичні і методичні засади УІР вищого навчального педагогічного закладу III–IV рівнів акредитації, вважаємо за доцільне додати до загальноуправлінських принципів принципи, які, з нашої точки зору, більш детально доповнюють та обґрунтовують теорію та методику УІР педагогічного ВНЗ III–IV рівнів акредитації.

До таких принципів ми відносимо: принцип гармонізованого керованого інноваційного розвитку; принцип забезпечення високої якості освітніх послуг; принцип регулярного зворотного зв'язку; принцип організаційної культури; принцип відкритості управління ВНЗ; принцип постійного інноваційного розвитку управління ВНЗ; принцип постійного розвитку персоналу ВНЗ.

Визначивши закономірності та принципи УІР вищого навчального педагогічного закладу III–IV рівнів акредитації, вважаємо за необхідне виявити відповідність цих принципів закономірностям.

Принцип гармонізованого керованого інноваційного розвитку передбачає здійснення розвитку ВНЗ на засадах стратегічного підходу з урахуванням мінливості зовнішнього середовища, потреб ринку праці, економічного потенціалу й конкурентних переваг навчального закладу, що базується на засадах інноваційного розвитку, забезпечує синергію педагогічної та управлінської складових; спрямовує розвиток педагогічного ВНЗ на гармонізацію із тенденціями розвитку вищої освіти в країні та світі. Цьому принципу відповідає закономірність: чим вищий рівень навчального, наукового та економічного потенціалу ВНЗ, тим ефективніше реалізується процес УІР педагогічного ВНЗ.

Принцип забезпечення високої якості освітніх послуг і захисту прав споживачів освітніх послуг ВНЗ і передбачає побудову системи надання освітніх послуг на засадах використання визнаних в Європі моделей комплексного управління якістю (TQM). Цьому принципу відповідає така закономірність: чим вищий рівень вимог до підготовки майбутніх фахівців, тим більш якісним повинен бути навчально-виховний процес та професійна компетентність професорсько-викладацького складу.

Принцип регулярного зворотного зв'язку зі споживачами освітніх послуг для оцінювання якості діяльності ВНЗ III-IV рівнів акредитації з позицій студента-споживача освітніх послуг, роботодавця та суспільства в цілому й передбачає формування системи індикаторів для діагностики рівня задоволеності споживачів освітніх послуг, регулярне проведення бенчмаркінгу з ВНЗ-конкурентами, постійний моніторинг громадської думки з приводу діяльності навчального закладу. Цьому принципу відповідає наступна закономірність: чим більш конкретні та обґрунтовані критерії для визначення якості роботи педагогічного ВНЗ, тим оперативніше здійснюється реагування на вимоги сьогодення.

Принцип організаційної культури розглядається як результати рішень, прийнятих адміністрацією педагогічного ВНЗ, передбачає розгляд реальної ситуації, тобто тих відносин та позицій, що вже існують, а також розгляд специфічної багатопрофільної установи, результативність діяльності якої залежить від якості вирішення комплексу освітніх, наукових, інфраструктурних завдань, що постають перед навчальним закладом. У межах нашого дослідження цьому принципу відповідає така закономірність: чим повніше забезпечується взаємодія керівника

та персоналу в змістовій, процесуальній та організаційній сторонах діяльності педагогічного колективу, тим ефективніше керівництво й вищі результати діяльності колективу.

Принцип відкритості управління ВНЗ III-IV рівнів акредитації розкривається в співучасті працівників та студентів в управлінні навчальним закладом. Він передбачає доступність до інформації, якою обґрунтовуються управлінські рішення, участь громадських організацій студентів та працівників у процесі розробки та прийняття управлінських рішень, гласність процесу та результатів розробки управлінських рішень. Визначеному нами принципу відповідає така закономірність: чим прозоріше обговорення питань, тим ефективніше здійснюється досягнення загальної мети УП педагогічного ВНЗ.

Принцип постійного IP управління ВНЗ III-IV рівнів акредитації передбачає постійне удосконалення менеджменту в педагогічному ВНЗ III-IV рівнів акредитації та його структурних підрозділах, створення раціональних структур управління, делегування повноважень й систем прийняття рішень, упровадження систем управління якістю освітньою та науковою діяльністю, систем адміністративного аудиту й оцінювання успішності діяльності тощо. Цьому принципу відповідає така закономірність: ефективний IP педагогічного ВНЗ неможливий без розвитку системи управління навчальним закладом.

Принцип постійного розвитку персоналу ВНЗ III-IV рівнів акредитації передбачає створення спеціалізованих систем навчання, підвищення кваліфікації та самоосвіти персоналу, використання прогресивних гнучких систем стимулювання персоналу, зокрема на засадах атестації і оцінювання успішності освітньої, наукової та других видів діяльності. Цьому принципу відповідає така закономірність: ефективний IP педагогічного ВНЗ неможливий без розвитку персоналу навчального закладу.

Висновки. Виявивши закономірності управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу III-IV рівнів акредитації та обґрунтувавши принципи управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу III-IV рівнів акредитації, було визначено їх взаємозв'язок, що дало можливість сформувати відносно завершену теоретичну модель цільових орієнтирів та змісту управлінської діяльності в педагогічних ВНЗ.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Конаржевський Ю.А. Менеджмент і внутрішньошкільне управління / Ю.А. Конаржевський. – М. : Педагогика, 2000 – 224 с.
2. Освітній менеджмент: навч. посібник / за ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
3. Пикельная В.С. Теоретические основы управления. Школоведческий аспект / В.С. Пикельная. – М. : Вишняя школа, 1990. – С. 31–86.
4. Харківська А. А. Система матричного управління науково-методичною роботою ВНЗ із огляду євроінтеграційних процесів в освіті / А.А. Харківська // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 13. Проблеми трудової та професійної підготовки: зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – Випуск 13. – С.178–190.
5. Харківська А.А. Управління системою вищої освіти в контексті ХХІ ст. / А.А. Харківська // Науковий колегіум. Науковий інформаційний журнал. Проблеми вищої освіти: зб. наук. пр./ гол. ред. М.Ф. Бондаренко та ін. – Харків, ПФ «Колегіум». – 2011. – № 3 (64) – С. 33–38.
6. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є.М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

УДК 378.316.77

УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Шведова Я.В.

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

Розглянуто умови професійного розвитку особистості майбутнього фахівця. Серед умов основними визначено: сукупність особистісних якостей, професійне самовиховання, використання активних методів навчання.

Ключові слова: професійний розвиток, професійне самовиховання, активні методи навчання, особистісні якості, студент.

© Шведова Я.В., 2012

УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Шведова Я.В.

Рассмотрены условия профессионального развития личности будущего специалиста. Среди условий основными выделены следующие: совокупность личностных качеств, профессиональное самовоспитание, использование активных методов обучения.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональное самовоспитание, активные методы обучения, личностные качества, студент.

CONDITIONS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL STUDENT

Shvedova Ya. V.

The conditions for the professional development of a future professional. Among the main conditions are: a set of personal qualities, professional self-education, the use of active learning methods.

Key words: professional development, professional self-education, active learning methods, personality, student.

Вирішення питання професійного розвитку особистості студента є важливою педагогічною проблемою. У період античності освітня система розвивала тіло (фізичний розвиток), у середні віки – душу (духовний розвиток), у новий час – дух (психічний розвиток, насамперед інтелект і волю), у соціалістичних країнах – ідейність і колективізм (соціальний розвиток). У даний час більшість науковців схиляється до необхідності цілісного розвитку людини. Професійний розвиток студента невіддільний від особистісного, адже в їх основі лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості до творчої самореалізації [3].

Ми спираємося на ідею цілісності, єдності особистісного і професійного розвитку студента, в якому важливим фактором є внутрішній стан особистості, її активність, потреба в самореалізації.

Мета дослідження – обґрунтувати умови професійного розвитку особистості студента.

У науковій літературі проблема професійного розвитку особистості викладена в широкому розумінні її сутності. Найвідоміші вітчизняні концепції професійного розвитку та психології професіоналізму (О.О. Бодальов, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, О.К. Маркова, Л.М. Мітіна, 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. Модель особистісно-професійного розвитку студента має п'ять рівнів: рівень несформованої особистості, егоцентричний, групоцентричний, гуманістичний і духовний. Майбутній спеціаліст, який перебуває на тому чи іншому рівні розвитку, володіє всіма вже привласненими рівнями. Але важливим є не засвоєння максимальної кількості рівнів, а домінування вищих із них. Чим вищим є рівень розвитку студента, тим вищий ступінь його творчості й більший потенціал самореалізації в майбутньому [1, 3]. Не кожен студент досягає максимальних висот гуманістичного і духовного рівня. Цими уявленнями про модель особистісного і професійного розвитку студента будемо керуватися у подальшому аналізі.

Узагальнення наукової літератури, власні дослідження дають підстави для наступних висновків:

1. Професійний розвиток студента характеризується нелінійністю, здатністю до самоорганізації.
2. Професійний розвиток студента проявляється у нерозривності з внутрішніми і зовнішніми факторами.
3. Професійний розвиток особистості студента є динамічною, процесуальною системою, в якій виокремлюються певні етапи.

Таким чином, під професійним розвитком студента ми будемо розуміти динамічний, нелінійний, багаторівневий процес, при якому відбуваються якісні зміни його особистості, що обумовлені внутрішніми і зовнішніми факторами [1].

Для того, щоб виховати справжнього фахівця, здатного впевнено вийти на ринок праці, спроможного до здорової конкуренції, під час

навчання у ВНЗ студенту повинно створити певні умови. На наш погляд, деякими з цих умов можуть бути:

1. Сукупність особистісних якостей студента.

Внутрішнім засобом і основною умовою професійного успіху і майстерності є повне заглиблення у те, що ти робиш тут і зараз. На практиці це ясно бачив К.С. Станіславській, який писав: «Перше зерно, загальне всім, хто хоче почати шлях творчості, над розвитком якого треба працювати всім, – зосередженість. ...Якщо людина не уміє збирати думку, відчуття, слово пильне, не уміє всі сили свого організму примусити діяти в одну сторону, в одному напрямі, він схожий на нестерпну миготливу лампу, нестерпну для зору. Людина, що не володіє цією силою пильної уваги, вічно роздвоюється в своїх задачах, – тільки ремісник». Потреба у втіленні самого себе в своїй справі бачиться нами як базова умова становлення стійкого інтересу до професійної діяльності – цієї головної властивості мотивації професіонала.

Крім цього, для успішного професійного розвитку необхідні такі емоційно-вольові якості як: наполегливість, цілеспрямованість, стриманість, рішучість, самовладання, емоційна рівновага, комунікабельність, ставлення до світу, інтерес до явищ суспільно-політичного життя, життєві настанови (К.О. Абульханова-Славська, Е. Фромм, Л.І. Анциферова, К.К. Платонов). Оскільки, особистісні якості обумовлюють успішний професійний розвиток, тому встає необхідність їхнього розвитку.

2. Усвідомлення студентом самого себе як суб'єкта навчальної діяльності в системі професійної освіти, усвідомлення мотивів, цілей процесу навчання.

Активізація самосвідомості студента допомагає йому оцінити свої здібності, особисті якості й займатися самовдосконаленням в області професійної діяльності, тобто професійним самовихованням.

Використання цієї умов обумовлює формування позиції „Я – майбутній спеціаліст. Я готую себе до цієї важливої професії”. Водночас, студент повинен оволодіти досвідом самостійної роботи щодо збагачення своїх знань та умінь, розвитку своєї особистості, оскільки оволодіння будь-якою діяльністю відбувається тільки в процесі самої діяльності. Для виникнення потреби у професійному самовихованні

потрібно, щоб у свідомості майбутнього фахівця сформувався образ ідеального спеціаліста його галузі. Активне професійне самовиховання починається після того, як студент детально ознайомиться з обраною професією, з вимогами, які вона пред'являє до нього. Професійні вимоги до особистості, будучи усвідомленими та прийнятими студентом, стають потужним двигуном практичної дії.

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції та розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку [2, 3].

Професійне самовдосконалення майбутнього фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіта і самовиховання. Основним змістом самоосвіти є вдосконалення наявних у студента знань, формування умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції.

Щоб самовиховання стало усвідомленим і професійно спрямованим, майбутній фахівець має відчутти, реально оцінити свою придатність до обраної професії.

Головною метою самовиховання на сучасному етапі є досягнення згоди зі самим собою, знаходження сенсу життя, самоактуалізація і самореалізація потенційних можливостей, природних здібностей та активне самоутвердження в суспільному житті[3]

3. Використання активних методів навчання, залучення студентів до проблемних питань, пов'язаних з їхньою майбутньою діяльністю.

Основне призначення активних методів як раз і полягає в тому, що вони наближають навчання до професійної діяльності, сприяють професійному розвитку студента [5].

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.

При використанні проблемних питань, отримуємо можливість сформулювати у студентів впевненість у власних професійних силах. Цього можна досягти за допомогою проблемних лекцій, дискусій. Впроваджуючи проблемні лекції викладач активізує пізнавальну діяльність студентів.

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.

Висновки. Створення належних педагогічних умов є обов'язковим для формування фахівця. Студенти отримують можливість не тільки отримувати професійні знання, але й розвивати особистісні якості, працювати над самовдосконаленням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебн. пособие. – Москва-Воронеж, 2003. – 408 с.
2. Корень Т.О. Професійний розвиток особистості: категоріальне визначення / Т.О. Корень // Актуальні проблеми психології: Зб. Наукових праць / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України; [Під ред. С.Д. Максименка]. – Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 17: Психологія освітнього простору. – Миколаїв: ТОВ «Фірма «Ілон», 2008. – С. 86-89.
3. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
4. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 560 с.
5. Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин – М.: Высшая школа, 1991.

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.

Беляєв Сергій Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Бондар Тарас Сергійович – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Бойченко Артем Васильович – викладач кафедри фізичного виховання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Гапон Ельвіра Василівна – доцент кафедри експериментальної фізики фізичного факультету Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, кандидат педагогічних наук.

Гапон Владлен Іванович – доцент кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, кандидат технічних наук, доцент.

Гонтаренко Ірина Сергіївна – аспірантка кафедри теорії та методики професійної освіти ХНПУ ім. Г.С. Сковороди.

Донцов Анатолій Васильович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Друзь Ірина Миколаївна – здобувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ»), методист навчального відділу.

Єфремов Сергій Володимирович – кандидат педагогічних наук, викладач Харківського національного технічного університету сільського господарства імені П. Василенка.

Зубань Валентина Михайлівна – аспірантка кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Козарь Сабіна Сімпатовна – студентка факультету фізичного виховання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Кравцова Людмила Олексіївна – старший викладач кафедри російської мови філологічного факультету Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Кузьміна Лідія Володимирівна – старший викладач кафедри українознавства Харківського національного університету радіоелектроніки.

Манойло Ірина Семенівна – старший викладач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Мокроменко Олена Володимирівна – старший викладач іноземної мови кафедри мовної підготовки ХНТУСГ імені П. Василенка, кандидат педагогічних наук зі спец. загальна педагогіка та історія педагогіки.

Нечепоренко Максим Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Пономарьова Галина Федорівна – кандидат педагогічних наук, професор, ректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Ремзі Ірина Владленівна – завідувач кафедри фізичного виховання, кандидат педагогічних наук, доцент Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Сичов Дмитро Володимирович – викладач кафедри фізичного виховання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Смутьська Алла Василівна – викладач кафедри державно-правових дисциплін юридичного факультету Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Репко Інна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, проректор з науково-педагогічної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Стерлігова А.Ю. – викладач Державного закладу «Харківська загальноосвітня школа соціальної реабілітації. I-III ступенів Міністерства освіти і науки України.

Столярова Наталія Павлівна – старший викладач кафедри соціально-економічних наук Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Телехова Олександра Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії української літератури. Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Тесленко Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, директор ЗОШ № 104 м. Харкова.

Удод Ірина Валеріївна – студентка Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Упатова Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, керівник навчально-наукового центру Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Харківська Алла Анатоліївна – кандидат фіз.-мат. наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Шведова Ярослава Василівна – викладач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.