

первом и втором курсах основного этапа обучения за счет усложнения и расширения структурных компонентов освоенных им коммуникативных программ.

Итак, вычлененные и описанные нами стратегии и тактики обучения ПР являются перспективным и основополагающим при создании программ и учебников по обучению иноязычной речи. Конкретные цели обучения профессиональной речи могут представлять собой *стратегию обучения*, направленную на: 1) ориентацию студента в том, чего и как он достигнет при изучении иностранного языка в учебно-профессиональной, собственно профессиональной и научно-профессиональной сферах общения; 2) получение преподавателем критериев уровневой оценки коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков в профессиональной сфере общения; 3) обоснование модели обучения ПР на всех этапах преподавания иностранного языка как целостной сквозной системы обучения; 4) обеспечение авторов учебников ориентирами, позволяющими производить отбор, презентацию материала и определять приемы и методы работы с ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Митрофанова О.Д. Нефилологическая аудитория как субъект учебного процесса и объект лингвистического воздействия // Русское слово в мировой культуре: В 4 т. – СПб.: Политехника, 2003 – Т.4.: Проблемы преподавания русского языка: обучение и контроль. – С. 173 – 179.
2. Иванова А.С. Роль и место прагматического подхода при обучении языку специальности на первом сертификационном уровне // Русское слово в мировой культуре: В 4 т. – СПб.: Политехника, 2003. – Т.4; Проблемы преподавания русского языка: обучение и контроль. – С. 137 – 140.
3. Меттерина А.В. Координация системного и функционального уровней при обучении РКИ // Изучение и преподавание филологических дисциплин в техническом вузе. – К., 1997. – С. 81-83.
4. Чистякова А.Б. Организация обучения языку иностранных учащихся в вузе. – Харьков: Константа, 2005. – 127 с.
5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: Проблемы обучения. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1985. – 128 с.

УДК 378.178

ДІАГНОСТУВАННЯ НАУЧУВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК НАПРЯМОК УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Волярська О.С., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті аналізуються різні підходи до визначення поняття „научуваність”, розглядаються види педагогічних діагнозів, обґрунтовується значення діагностування навчальних досягнень студентів в період навчання у вищій школі.

Ключові слова: діагностування, здібність, навчання, розвиток особистості.

Волярская Е.С. ДИАГНОСТИРОВАНИЕ ОБУЧЕНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК НАПРАВЛЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье анализируются разные подходы к определению понятия «обучаемость», рассматриваются виды педагогических диагнозов, обосновывается значение диагностирования учебных достижений студентов в период обучения в высшей школе.

Ключевые слова: диагностирование, способность, обучение, развитие личности.

Volyarskaya H.S. DIAGNOSING STUDENTS' LEVEL OF EDUCATION AS TREND OF MANAGING QUALITY OF TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS / Zaporizhzhya National University, Ukraine

The article deals with different approaches to the definition "education"; different types of pedagogical diagnoses are analyzed; importance of diagnosing students' intellectual achievements during their study in higher educational institutions is given proof of.

Key words: diagnosing, ability, learning skills, personality development.

Одними з найбільш складних питань педагогічної діагностики є питання, пов'язані з визначенням рівнів розумового розвитку. До кола подібних питань відноситься і з'ясування рівня наукованості особистості, оскільки цей напрямок розвитку особистості студента відіграє провідну роль у вирішенні багатьох педагогічних задач стратегічного характеру у вищій школі.

Педагогічне діагностування традиційно вважається найбільш складним різновидом дослідницької діяльності, оскільки в реальному навчально-виховному процесі, реальній педагогічній діяльності існує досить багато факторів, про вплив на досліджуване явище дослідник взагалі може й не здогадуватися або безпідставно ігнорувати їх як несуттєві.

У першій половині ХХ ст. до проблеми визначення розумових здібностей звернулися такі видатні психологи, як Л.С. Виготський та С.Л. Рубінштейн. Розкриттям принципу розвитку і принципу діяльності людини після С.Л. Рубінштейна займалися Б.Г. Ананьєв, А.Н. Леонтьєв, Г.С. Костюк. Концепція Л.С. Виготського про два рівні розумового розвитку знайшла відображення в працях ряду педагогів та психологів (А.Я. Іванової, З.І. Калмикової, Ю.І. Кулюткіна, М.І. Махмутова, Н.А. Менчинської). Про значення діагностики наукованості йдеться в працях Б.Г. Ананьєва, С.Ф. Жуйкова, З.І. Калмикової, Г.С. Костюка.

С.Л. Рубінштейн зазначав, що здібності не можуть насаджуватися індивіду звідкілясь, необхідні обов'язково внутрішні передумови для їх органічного зростання, але, у той самий час, здібності не можуть даватися у готовому вигляді, не можуть існувати поза розвитком.

Таким чином, існує два аспекти прояву здібностей: їх первинна наявність як така (генетична) і можливість їх змін в онтогенезі.

Це у свою чергу, зумовлює труднощі як у пошуку підходів до виявлення основних характеристик наукованості, так і в розробці методик для вивчення і визначення здібностей суб'єкта до навчання.

Проблема управління якістю навчання студентів вищих навчальних закладів набуває актуальності у зв'язку з розповсюдженням обсягу контрактної форми навчання. Одним з об'єктивних напрямків підвищення рівня знань, на нашу думку, є діагностування наукованості студентів. Метою статті є визначення поняття наукованості в психолого-педагогічній літературі та види її діагностування.

Для здійснення людиною будь-якого виду діяльності обов'язково повинні бути деякі способи дій або деякі операції, які входять до складу окремих здібностей, що допомагають людині виконувати необхідну діяльність.

Здібність тоді може стати реальною і актуальною, коли вона увібрала в себе систему відпрацьованих у процесі суспільного розвитку відповідних операцій, необхідних для

виконання різної діяльності. Психічні процеси, які здійснюють взаємодію і функціонування вищезгаданих операцій, складають ядро здібностей.

Група здібностей особистості з оволодіння званнями, уміннями і навичками пізнавальної діяльності і їх застосування визначається поняттям «научуваність».

Теоретичний огляд психолого-педагогічної літератури, яка розкриває зміст цього поняття, показав, що існують розбіжності як у визначенні поняття «научуваність» різними авторами, що зверталися до цієї проблеми, так і в співвіднесенні цього поняття з іншими характеристиками розумової діяльності.

Це пояснюється багатоаспектністю і недостатнім вивченням такої ознаки особистості, як здатність оволодівати науковою інформацією.

Здібності людини до оволодіння знаннями, уміннями й навичками пізнавальної діяльності і їх перетворення визначаються поняттям «научуваність».

Поняття «научуваність» у психолого-педагогічній літературі трактується неоднозначно. Багатоаспектність властивості людини навчитися, з одного боку, і недостатнє вивчення цієї здібності людини – з іншого, зумовлюють як різні підходи до вивчення научуваності, так і різні методики її діагностики.

Дослідження проблем научуваності, визначення поняття «научуваність» найбільш глибоко висвітлені в працях З.І. Калмикової [1, 47]. Автор включає научуваність у зміст розумового розвитку, виділяє деякі її компоненти, показує, що научуваність може слугувати надійним показником інтелектуальних властивостей особистості.

У процесі навчання проходить диференціація студентів за окремими ознаками. Найбільш суттєва ознака – це ставлення до навчальної діяльності і успіхи студентів у навчанні. Студентів найбільш часто диференціюють за рівнем засвоєння змісту навчання, твердістю та глибиною оволодіння необхідними знаннями і здібностями до їх застосування. Ознаки особистості, а вірніше сукупність психофізіологічних даних, які визначають успішність навчальної діяльності суб'єкта у психології, визначають як здібність або навчання або, іншими словами, - научуваність.

З.І. Калмикова визначає, що «... під научуваністю ми розуміємо складну систему інтелектуальних властивостей особистості, які формують якості розуму, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності (при наявності вихідного рівня знань, позитивної мотивації та ін.)» [2, 27].

У педагогічній психології розглядають научуваність як «сприйнятливості до засвоєння процесу навчальної діяльності, - за цією ознакою особистості можна визначити наскільки легко, досконало і глибоко людина в змозі оволодівати новими знаннями» [3, 138].

Учені, що вивчали проблеми управління якістю навчання вважали, що «в цілому научуваність – це сприйнятливості до засвоєння знань і способів навчальної діяльності» [4, 103].

Ці автори розглядають поняття «научуваність» як сприйнятливості до навчання. Із цього виходить, що актуальною стає проблема взаємодії педагога і навчаємого. Сприйняття протікає успішно лише в тому випадку, коли вплив викладача викликає в студента відповідну психофізичну активність. Нова навчальна інформація у студента з'являється завдяки регуляторним процесам та процесам відображення свідомості, які можуть виникнути тільки завдяки активній психічній діяльності студента.

Ці формулювання трактують сприйнятливості у широкому розумінні. Для більш точного визначення научуваності необхідно розрізнити сприйнятливості дій педагога, і

сприйнятливості до самого процесу одержання знань (наприклад, у процесі виконання студентами завдань самостійної роботи з навчальної дисципліни).

Б.Г. Ананьєв відзначає, що «у процесі окремого виду діяльності створюється не тільки відповідальний апарат дій, знань і навичок, але і потенціал розвитку людини...» [5, 12]. Він розрізняє такі основні види діяльності, як «праця, спілкування і пізнання», а «характеристика людського розвитку» подана «у вигляді научуваності» [5, 18]. Звідси витікає, що научуваність є не чим іншим, як характеристикою людського розвитку, потенціал якого формується внаслідок відповідної діяльності. Навчання слід віднести до основного виду діяльності, бо в процесі діяльності відбувається і пізнання (одержання нових знань), і спілкування (взаємодія між студентом і вчителем), і праця.

Ряд дослідників (А.К. Маркова, Г.А. Матіс, А.Б. Орлов) вважають, що для «розуміння сутності відношення студента до навчання» [6, 42] педагогу слід звернутися до особливостей научуваності кожної конкретної особистості.

Научуваність, у широкому розумінні, слід розглядати як сприйнятливості, готовності відкритості студента до переходу на нові рівні розвитку. У більш вузькому розумінні научуваність – це потенційні можливості особистостей щодо оволодіння новими знаннями у співдружності з педагогами; у цьому плані научуваність є найбільш суттєвим критерієм розумового розвитку.

Із цього визначення можна зробити висновок про те, що научуваність є передумовою розвитку студентів і критерієм їхнього інтелекту.

У той же час вона прирівнюється до потенційних можливостей студента. І, що цікаво, научуваність передбачає взаємодію викладача й студента в процесі оволодіння останнім новими знаннями.

Проводячи ряд досліджень по визначенню, проявах і виділенню компонентів научуваності, Н.О. Менчинська дійшла висновку, що «научуваність характеризується різною здібністю до знань і способів діяльності» [7, 149]. На думку автора, засвоєння знань пов'язане з розумовим розвитком дитини, із наявністю у неї відповідного рівня абстрагування, з активністю її мисленневих процесів, узагальнення, аналізу одержаної інформації.

Таким чином, теоретичний огляд, який розкриває зміст поняття, висвітлює наявність різних думок авторів у питанні визначення научуваності, у співвідношенні цього явища з характеристиками розумової діяльності студента.

Аналіз зв'язку між розвитком та здібностями дає підстави зробити висновок, що научуваність не відноситься лише до можливостей або ознак. Проаналізувавши зв'язок між розвитком і здібностями, ми дійшли висновку, що научуваність – це здібність суб'єкта та його потенційна можливість сприймати навчальні дії педагога, які проявляються в процесі засвоєння навчальної інформації і характеризують розумовий розвиток особистості, а також відображають різницю між можливістю засвоєння.

Якщо основу поняття складає «здібність», то тоді можна говорити про те, що научуваність носить придбаний і змінюючий характер. Одним словом, це не стала величина, що не змінюється протягом довгого часу. Під впливом деяких зовнішніх і внутрішніх факторів вона може змінюватись. Наприклад, високий рівень научуваності не завжди відповідає високому інтелектуальному розвитку суб'єкта. Важливою властивістю научуваності є те, що вона допомагає визначити перехід студента на новий рівень свого розумового розвитку.

У структурі особистості научуваність оцінюється як відносно стійка властивість особистості.

Особливість, що визначає розумову активність людини, характеризує високий рівень наукованості, яка сприяє інтенсивному розумового розвитку. Проте цей зв'язок не абсолютний. Високий розумовий розвиток може досягатися при не дуже високому рівні наукованості за рахунок більшої працездатності студента та інших його розумових характеристик.

У ході онтогенетичного розвитку наукованість змінюється поволі. Впродовж тривалого періоду часу ця властивість може залишатися майже незмінною, тоді як розумовий розвиток може прогресувати. Завдяки спеціально розробленим методикам можна провести діагностику рівнів наукованості студентів.

Більшість педагогів не вбачають необхідності в одержаній шляхом діагностування інформації. Вони в більшості орієнтуються на власний досвід та інтуїцію. Частина педагогів взагалі не відносять діагностичну функцію до функцій педагогічної діяльності. Хоч кожний із педагогів у процесі навчання здійснює цілий ряд педагогічних діагнозів.

Встановлення педагогічного діагнозу не виступає як самоціль. Майже завжди це є передумовою відповідних дій, які б забезпечували пізнання та сприяння подальшому розвитку тих, хто навчається.

Під діагнозом ми розуміємо пізнання та опис суттєвих індивідуально-психологічних особливостей особистості з метою оцінки її інтелектуального стану і розробки рекомендацій для подальшого розвитку.

У педагогіці розрізняють декілька типів діагнозів. Розглянемо кожний з них.

Перший тип діагнозів - це діагноз у часі. Він може бути або ранній, або пізній. Наприклад, викладач проводить констатуючий експеримент з метою визначення рівня знань. Свою діяльність він починає з того, що пропонує студентам провести контрольний "зріз" знань. Це може бути усне опитування або письмова робота. Одержані результати являють собою ранній діагноз знань студентів з даного навчального курсу. Іншими словами, викладач виявляє рівень знань студентів на даний момент.

Якщо ж, наприклад, якась тема вивчалась у першому семестрі, а контрольний "зріз" проводиться в кінці навчального року (комплексні контрольні роботи, у які входять основні знання студентів, одержані протягом навчального року), то одержані дані про знання, уміння і навички студентів будуть являти собою пізній діагноз.

Не можна судити, який із діагнозів кращий. Для успішності навчального процесу вони обидва необхідні.

Крім того, діагноз у часі буває оперативним і довгостроковим. Оперативним називають діагноз якоїсь однієї навчально-виховної ситуації, коли потрібно з'ясувати причини окремих дій. Наприклад, викладач намагається виявити причину, що призвела до помилкової відповіді студента. Оперативний діагноз дозволяє уникнути багатьох непорозумінь і помилок, а ті, які не вдалось попередити, своєчасно помітити та відкоректувати. Він сприяє регулюванню процесу забезпечення навчальних дій. Кожна дія педагога може і повинна спиратися на оперативний діагноз. Це і проведення модульного контролю і усне опитування, і семестровий контроль.

Розглянемо оперативний діагноз доповідей студентів на навчальних заняттях. Його призначення проявляється в аналізі цих відповідей з точки зору відповідності наявним у студента знанням на даний момент і об'єктивному виставленні йому оцінки. Виходячи з цього, оцінка виступає як результат оперативного діагнозу, проведеного вчителем по відношенню до доповіді студента.

Довгостроковий діагноз у часі являє собою сукупність хронологічно підібраних оперативних даних.

Другий тип педагогічних діагнозів – це діагноз за характером розпізнання. До нього відносять діагноз за першою ситуацією, попередній, основний, кінцевий. Наприклад, викладач поставив запитання з вивченої теми новому студенту в групі. Залежно від одержаної відповіді у викладача складається перша думка про знання цього студента. Це простий приклад діагнозу за першою ситуацією.

Перед викладанням нового матеріалу викладач проводить підготовку студентів до його сприйняття. Ця підготовка базується на попередній бесіді або на створенні проблемної ситуації. Результатом проведення дій педагога буде попередній діагноз. Він багато в чому схожий з діагнозом-допуском, який ми розглянемо трохи нижче.

При вивченні нової навчальної теми педагог проводить ряд діагностуючих дій, які допомагають йому визначити рівень засвоєння і розуміння студентами навчального матеріалу. Такі діагностуючі дії є діями основного діагнозу.

Після викладення педагогом відповідної дози навчальної інформації проводиться фронтальне опитування або письмова робота. Одержані дані є результатом кінцевого діагнозу. Написана характеристика на студента, результати його рейтингу в кінці навчального року – теж різновид цього діагнозу.

Наступний тип – це діагнози про ступінь достовірності. Вони бувають достовірними, вірогідними, маловірогідними і діагнозами з запитанням.

Достовірні - це ті, у результатах яких викладач впевнений. Наприклад, педагог ставить перед студентом запитання і зразу ж одержує відповідь, яку тут же аналізує, тобто дані від студента одержані безпосередньо самим викладачем і ним же обробляються.

Вірогідний діагноз передбачає ступінь достовірності приблизно 50%, тобто вірогідність того, що одержаний результат відповідає дійсності – 00000000посередня. Наприклад, при перевірці самостійної роботи студентів викладач не може бути впевненим повністю, що вони самостійно його виконали. Іншими словами, діагностика знань студента на основі перевірки завдань, виконаних у домашніх умовах носить вірогідний характер.

Маловірогідним вважається діагноз, якому відповідає низький ступінь достовірності. Так, оцінюючи досягнення студентів з чужих слів, педагог може помилятися у своїх судженнях, так як діагностика досягнень проводилась на матеріалі суб'єктивного характеру. В іншому випадку можна одержати маловірогідний діагноз, якщо використати недостатню кількість досліджуваних явищ (мала вибірка).

Діагноз із запитанням ставиться в тому випадку, коли педагог не впевнений у правильності одержаних результатів. Тоді проводиться повторний діагноз або використовують інші методи діагностування. Наприклад, педагог не впевнений в об'єктивності виставленої студенту рейтингової оцінки за семестр. У цьому випадку він користується додатковими діагностуючими завданнями: пропонує усне і письмове опитування. Інколи викладач не впевнений у подальшому свідомому засвоєнні нової навчальної інформації. Тоді він пропонує повторення модульного контролю і перевіряє ще раз знання студентів. Ці два приклади свідчать про те, що проведений педагогом діагноз вимагає уточнення.

Четвертий тип діагнозів - діагнози за рівнем складності. Вони бувають або прості, або складні. Простим діагнозом є такий, який не викликає утруднень ні в педагога, ні в студентів при їх діагностуванні. Наприклад, проведення фронтального опитування студентів з вивченої теми. Від викладача вимагається становлення чітких запитань і підготовка додаткових запитань, якщо під час відповіді виникають утруднення в

студентів. А дослідження знань, умінь і навичок школярів для подальшого викладу навчальної інформації вимагає від педагога більш трудомістких засобів і методів діагностики. Вивчення здібностей студентів являє собою складне діагностування, для якого необхідно враховувати багато факторів: вплив сімейних відносин, наявну мисленнєву активність, його інтереси, ситуацію в період діагностування та ін.

Діагнози за характером опису діляться на короткі і розгорнуті. Наприклад, при складанні звіту про проведене діагностування педагог може записати результат коротко, тобто відповідає чи не відповідає, здібний чи не здібний та ін. Інакше кажучи, важливим є тільки підсумок діагностування. В інших випадках педагогу необхідно детально зупинитися на результатах діагнозу, з'ясувати причини, які сприяли одержанню саме таких результатів, з'ясувати його наслідки.

Шостий тип складають діагнози за обсягом досліджуваних даних. Вони бувають цілісні і часткові. Якщо діагноз охоплює весь процес навчання, то його називають цілісним, якщо ж предметом діагностики є одна або кілька окремих рис індивіда (скажімо, здатність до навчання), то такий діагноз називається частковим.

Довгостроковий діагноз часто складається з сукупності оперативних. В той же час цілісна діагностика спирається на синтез певної кількості часткових діагнозів. А ті, в свою чергу, досліджують як стійкі, так і короткострокові характеристики індивіда (або процесу, явища), які виділяються завдяки цілісним уявленням.

Для педагога більше значення має проведення часткового оперативного діагностування, бо як раз воно впливає на його педагогічну діяльність.

Діагноз допуску забезпечує визначення рівня засвоєння студентами вивченого матеріалу. Для визначення цього діагнозу педагогу необхідно знати, який об'єм навчального матеріалу уже повинні засвоїти студенти, чи можуть вони застосувати одержані знання, вироблені уміння і навички в самостійній роботі.

У результаті такого діагностування педагог деякою мірою може визначити рівень розвитку студента. Але в цьому випадку достовірність одержаних результатів буде вірогідною.

Таким чином, викладач, виконуючи діагноз допуску, не тільки визначає спрямованість своєї діяльності, але і проводить педагогічне дослідження студентів.

Отже, теоретичний аналіз, який розкрив зміст поняття научуваність, у співвідношенні цього явища з характеристиками розумового розвитку студента, дозволяє визначити, що діагностування рівнів научуваності є актуальним напрямком управління якістю навчання у сучасній вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
2. Калмыкова З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – 96 с.
3. Курс общей, возрастной и педагогической психологии. – Вып. 3 / Под ред. М.В. Гамезо. – М.: Просвещение, 1982. – 176 с.
4. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 287 с.
6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.

7. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.

УДК 378.125 : 37.015.5 – 057.87

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Голованова Т.П., к.пед.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті подано результати аналізу соціально-педагогічних особливостей організації дослідно-педагогічної роботи щодо формування гендерної рівності студентської молоді, сформульовані концептуальні положення, що покладені в основу соціально-педагогічної моделі формування гендерної рівності студентської молоді, напрямки соціально-педагогічної діяльності в рамках проекту „Гендерне виховання майбутніх соціальних педагогів”.

Ключові слова: гендерне виховання, образ гендерної рівності, формування гендерної рівності студентської молоді.

Голованова Т.П. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОПЫТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ/ Запорожский национальный университет, Украина.

В статье представлены результаты анализа социально-педагогических особенностей организации опытно-педагогической работы по формированию гендерного равенства студенческой молодежи, сформулированы концептуальные положения, которые положены в основу социально-педагогической модели формирования гендерного равенства студенческой молодежи, направления социально-педагогической деятельности в рамках проекта „Гендерное воспитание будущих социальных педагогов”.

Ключевые слова: гендерное воспитание, образ гендерного равенства, формирование гендерного равенства студенческой молодежи.

Golovanova T.P. SOCIO-PEDAGOGICAL FEATURES OF ORGANIZATION EXPERIMENTALLY-PEDAGOGICAL WORK ON FORMING OF STUDENTS' GENDER EQUALITY / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The analysis of socially-pedagogical features of organization of experimentally-pedagogical work on forming of students' gender equality are presented, conceptual positions which are fixed in basis of socially-pedagogical model of forming students' gender equality are formulated, directions of socially - pedagogical activity within the framework of project „Gender training of future social pedagogs”.

Key words: gender training, image of gender equality, formation of gender equality of students.

Питання гендерної рівності і демократії, гендерного паритету і культури, набуваючи на рівні вирішення найважливіших державних завдань свого офіційного статусу, на сьогодні значно актуалізувались, суттєво впливаючи на соціалізаційні проблеми студентської молоді. Як наслідок, на рівні наукової рефлексії відбулося осмислення об'єктивної потреби в імплементації нового й необхідного – гендерного компонента змісту виховання студентської молоді, оскільки аналіз існуючої практики вищих навчальних закладів, проведений провідними спеціалістами вітчизняних гендерних центрів (Т. Говорун, С. Вихор, О. Кікінежди, В. Кравець, Л. Міщик, І. Мунтян та інші), переконливо засвідчив, що організація й функціонування процесу формування гендерної рівності студентської молоді потребують такої концептуальної основи, яка б не тільки пояснювала природу гендерної рівності, але й визначала характер